

Bürgin
Gewerkschaftliche Bildung

Julika Bürgin

Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung

Zweckbildung ohne Gewähr

Julika Bürgin, geb. 1968, studierte Politikwissenschaften in Marburg, Glasgow und Berlin und promovierte in Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung in Hamburg. Dazwischen langjährige Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Arbeitsschwerpunkte: Gewerkschaftliche und arbeitspolitische Bildung, kritische Bildungswissenschaft, subjektwissenschaftliche Forschung über Bildungsprozesse und Arbeitshandeln.

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gekürzte Fassung der Dissertation „Arbeitssteuerung und gewerkschaftliche Bildung“, eingereicht im Dezember 2010 an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

1. Auflage Münster 2013

© 2013 Verlag Westfälisches Dampfboot

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Lütke Fahle Seifert AGD, Münster

Druck: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-89691-914-4

Inhalt

Dank	9
1 Einleitung	10
1.1 Gewerkschaftliche Bildung im Wandel der Arbeit	10
1.2 Woher – wohin? Anlass und Vorgehen	14
1.3 Krise der Gewerkschaften	16
1.4 Verwendung zentraler Begriffe	18
1.5 Aufbau der Arbeit	21
2 Theorien und Praxis indirekter Steuerung	23
2.1 Die Lehre von der Steuerung menschlichen (Arbeits-)Handelns	24
2.1.1 Die systemtheoretische Steuerungstheorie	24
2.1.2 Die systemische Managementlehre	27
2.1.3 Exkurs: Management by Objectives	29
2.1.4 Kritik der Lehre heteronomer Autonomie	33
2.2 Elemente einer kritischen Theorie indirekter Arbeitssteuerung	36
2.2.1 Kapitalistische und inszenierte Märkte als Parameter indirekter Steuerung	40
2.2.2 Unselbständige Selbständige, Intrapreneure, Arbeitskraftunternehmer	44
2.2.3 Leistung und Erfolg	48
2.2.4 (Re-)Produktionsverhältnisse und Reproduktionshandeln	51
2.2.5 Vom personalen Zwang zur sachlichen Notwendigkeit	57
2.3 Konsequenzen für Gewerkschaften und Interessenvertretung	61
2.3.1 Die optimistische Perspektive: Widerstand und Aneignung	62
2.3.2 Die skeptische Perspektive: Selbstinterpretation und Verständigung	64
2.4 Ausblick auf Bildung	66
3 Zum Verständnis gewerkschaftlicher Bildung	69
3.1 Die gewerkschaftliche politische Bildung als Forschungsgegenstand	69
3.1.1 Forschung, Wissenschaft und bildungspraktische Intervention	70
3.1.2 Anschlüsse an den Forschungsstand	73

3.2	Begriff und Bedeutung gewerkschaftlicher Bildung	79	5.1.2	IT-Beschäftigte	156
3.2.1	Arbeiterbildung und bürgerlicher Bildungsbegriff	79	5.1.3	Feste freie JournalistInnen	157
3.2.2	Bildung als Zweckbildung für gesellschaftliche Veränderung	81	5.1.4	Die Prototypen im Kontext	159
3.2.3	Gewerkschaftliche Bildung als Organisationspolitik, 'Missing Link' und soziale Praxis	87	5.2	Arbeiten in neuen Verhältnissen	162
3.3	Umbrüche im gewerkschaftlichen Bildungsverständnis	91	5.2.1	Von der Arbeitszeitorientierung zur Arbeitsergebnisorientierung	163
3.3.1	Gewerkschaftliche Bildung als gesellschaftliche Transformation	92	5.2.2	„High Performer“ und „Minderleister“	165
3.3.2	Von der Arbeiterbildung zum kompetenzorientierten Lernen	100	5.2.3	Projektarbeit und Selbstmanagement	169
3.3.3	Diskurse über gewerkschaftliche Bildung als politische Bildung	107	5.3	Verhalten zur Arbeit	171
3.3.4	Zur Integration beruflicher und politischer Bildung	111	5.3.1	Dienst nach Vorschrift	171
3.3.5	Politisierung der Professionalisierung	114	5.3.2	Fake und Fake-Management	172
3.4	Gewerkschaftliche Bildung und das Subjekt	117	5.3.3	(Gewerkschaftliche) Organisation und Vernetzung	176
3.5	Fazit	123	5.3.4	Interessenvertretung und Betriebsratshandeln	178
4	Der Forschungsprozess	126	5.4	Fazit und Erkenntnisse für die Theoriebildung zur indirekten Steuerung	181
4.1	Methodologische Überlegungen	126	6	Bedingungen von und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung	184
4.2	Gruppendiskussionen als empirische Basis der Forschung	127	6.1	Wie die gewerkschaftliche Bildungswelt erfahren wird	184
4.3	Sample – Gruppenstatistik	129	6.2	Themen gewerkschaftlicher Bildung: ein weites Spektrum	187
4.4	Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen	131	6.2.1	Differenzierung nach Branchen und betriebliche Problemlagen	191
4.5	Vorbereitung und Ablauf der Gruppendiskussionen	137	6.2.2	Bildungswünsche: Pflicht und Kür der FunktionsträgerInnen	191
4.5.1	Vorbereitung der Gruppendiskussionen	137	6.3	Ergebnisse gewerkschaftlicher Bildung: das Zweckbildungskonzept der Gewerkschaftssubjekte	193
4.5.2	Ablauf der Gruppendiskussionen	138	6.3.1	Ergebnisse und Zwecke	194
4.5.3	Zum Diskussionsimpuls „Bericht Projektleiterin“	140	6.3.2	Gewerkschaftliche Bildung für Andere	197
4.6	Transkription	142	6.3.3	Kontroverse um Zertifikate	198
4.7	Auswertung	143	6.4	Arbeit als Bedingung und Gegenstand gewerkschaftlicher Bildung	200
4.7.1	Interpretation und Fallanalysen	143	6.4.1	Konflikte zwischen Arbeit, Reproduktion und Bildung	203
4.7.2	Gesamtauswertung	145	6.4.2	Umstritten: Seminardauer	206
4.7.3	Kommunikative Validierung als Ausnahmesituation	146	6.4.3	Seminare als Entlastung und Distanzierung von Arbeitsanforderungen	207
4.8	Probleme der subjektwissenschaftlichen Forschungspraxis	149	6.4.4	Sich über unterschiedliche Arbeitserfahrungen (nicht) verständigen können	208
5	Arbeitserfahrungen und Arbeitshandeln	153	6.4.5	Erforschung der eigenen Arbeitspraxis	213
5.1	Prototypische Konstellationen von Arbeit und Arbeitskonflikten	153			
5.1.1	SicherheitsmitarbeiterInnen	154			

6.5	Politische und berufliche Bildung	214
6.5.1	Die eigene Bildungsperspektive	215
6.5.2	Die strategische Perspektive	217
6.6	Konzepte gewerkschaftlicher Bildung: gewerkschafts-politischer Raum, Output-Gewährleistung und Netzwerk	219
6.7	Bildungsarbeit als gewerkschaftliche Praxis	222
7	Schluss: Folgerungen für gewerkschaftliche Bildung	225
7.1	Bildungstheoretische Perspektiven	226
7.1.1	Aktualisierung: kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung	226
7.1.2	Mündig arbeiten	230
7.1.3	Problemorientierte Zweckbildung	232
7.2	Arbeitspolitische Bildung als inhaltliches Programm	234
7.2.1	Arbeitspolitik und gewerkschaftliche Bildung	235
7.2.2	Indirekte Steuerung als Gegenstand arbeitspolitischer Bildung	237
7.2.3	Bildung für Arbeitssubjekte und InteressenvertreterInnen in unterschiedlichen Arbeitswelten	241
7.2.4	Neue Bündnisse zwischen Arbeitspolitik, Bildung und Wissenschaft	243
7.3	Konzeption und Didaktik	244
7.3.1	Zusammenhangwissen über Besonderes und Allgemeines	245
7.3.2	Zur Integration beruflicher und politischer Bildung	248
7.3.3	Exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen	250
7.3.4	Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von der Werkstatt zum Labor	254
7.4	Ausblick	256
	Anhang	259
	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	259
	Glossar: Begriffe aus der Gewerkschaftswelt	260
	Transkriptionskonventionen	261
	Hinweise zur Zitierweise	262
	Literatur	263

Dank

In dieses Buch gehen kooperative Diskussionszusammenhänge und die Unterstützung vieler Menschen ein, ohne die es nicht entstanden wäre.

An allererster Stelle möchte ich die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nennen, die hier anonym bleiben müssen. Im empirischen Teil der Forschung geht es um ihre Erfahrungen, Interpretationen und Erwartungen. Es ist auch ihr Buch – so hoffe ich zumindest.

Christine Zeuner betreute die Arbeit wissenschaftlich und kollegial und beharrte glücklicherweise darauf, dass meine auf aktuelle Fragen gerichtete Arbeit die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildung berücksichtigen müsse. Barbara Fried, Simone Hocke und Barbara Schäuble gingen mit mir in einer Doktorandinnen-AG durch alle Höhen und Tiefen eines Forschungsprozesses. Wenn jemand wissen möchte, was beim Verfassen einer Dissertation für mich unverzichtbar war: ein derartiger verbindlicher Arbeitszusammenhang, der erst endet, wenn die gegenseitige Unterstützung nicht mehr notwendig ist. Mit Arne Klöpffer, Berit Schröder und Tobias Wölfler konnte ich in einer weiteren AG unter anderem reflektieren, wie die eigenen Arbeiten innerhalb einer immer marginaler werdenden kritischen Gewerkschaftsforschung produktiv gemacht werden können – und mit welchen Grenzen umgegangen werden muss.

In langen Gesprächen mit Adolf Brock erschloss sich mir die Bedeutung der Arbeiterbildung für die heutige gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Von seinem unglaublichen Wissens-, Literatur- und Quellenfundus konnte ich nur einen Bruchteil berücksichtigen und unterstreiche seinen Vorschlag, ein Archiv zur Arbeiterbildung zu gründen.

Wertvolle Rückmeldungen zu unterschiedlichen Aspekten meiner Arbeit gaben mir Vanessa Barth, Christiane Benner, Klaus Dera, Edith Großpietsch, Jörg Köhlinger, Morus Markard, Horst Mathes, Wolfram Waltemathe, Anja Willmann und Petra Wolfram.

Die Gewerkschaften IG Bergbau, Chemie, Energie, IG Metall und die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft ermöglichten mir Kontakt zu vielen der Diskussteilnehmenden. Die Hans-Böckler-Stiftung und die SteuerzahlerInnen gewährten mir mit einem Promotionsstipendium die materiellen Voraussetzungen für die Forschung.

Ihnen allen danke ich sehr!
Julika Bürgin, im April 2012

1 Einleitung

W4: aber ich find an der situation noch am ALLERSchlimmsten, dass (.) selbst nachdem wir dieses semiNAR gemacht haben, wo=s uns ja wie [schuppen wie M?: [((lacht))
W4: schuppen von den AUGEN fiel=
M2: =wie schnell man wieder (im pott) ist, oder wie?
W4: uns das ja auch wirklich REGE im BEWUSSTsein geBLIEBEN ist (-) und ich für meinen teil wirklich versucht hab, GRENZEN zu finden, du !FINDEST! sie nicht mehr.
(Supply Controlllerin; H5, S. 20)

1.1 Gewerkschaftliche Bildung im Wandel der Arbeit

Die Art und Weise, wie gesellschaftliche Prozesse administriert/befohlen/verwaltet/gelenkt/regiert werden, wandelt sich grundlegend. Die Veränderungen werden unterschiedlich charakterisiert und theoretisch gefasst, jedoch taucht ein Begriff dabei verstärkt auf: *Steuerung*. Ob es sich dabei um einen Sammelbegriff – etwa für Regulierung, Governance und Gestaltung – oder um ein spezifisches Konzept handelt, ist im alltäglichen und teilweise auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch unklar. Wenn im Folgenden von „Steuerung“ die Rede ist, ist damit ein spezifisches Konzept gemeint, dessen Kern in Sozialwissenschaften und Managementtheorie gleichermaßen als Intervention durch Kontextveränderung bestimmt und daher auch als „indirekte Steuerung“ oder „Kontextsteuerung“ bezeichnet wird.

In der Welt der Arbeit hat die indirekte Steuerung bereits gravierende Spuren hinterlassen. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sollen unter gesetzten Rahmenbedingungen und angetrieben durch den eigenen Willen tun, was aus einer unternehmerischen Perspektive zu tun ist. Auch wenn das Programm lange noch nicht alle Bereiche der Arbeitswelt erfasst und auch nicht konsistent umgesetzt wird, ist es doch mehr als eine von zahlreichen neuen Managementtechniken, die bald schon wieder von einer anderen abgelöst wird. Theoretische und empirische Analysen belegen, dass wir es mit einer grundlegend neuen Organisation der

Arbeit zu tun haben, die unternehmerische Ziele in Arbeitnehmeridentitäten importiert und deshalb kollektives wie individuelles Arbeitshandeln vor bisher unbekannte Konflikte und Herausforderungen stellt.

Die indirekte Steuerung ist erst ansatzweise Gegenstand der Arbeitsforschung (siehe Kapitel 2). Die Studie nimmt damit eine bislang vernachlässigte Perspektive auf die Veränderungen der Arbeit ein, die als „Epochenbruch“ (Martens 2007, S. 49), „dritte und unabgeschlossene industrielle Revolution“ (Müller-Jentsch 2008a, S. 34), „Umbruch“ (Baukrowitz u.a. 2006; Kratzer u.a. 2006, S. 219) oder „Übergang“ (Sauer 2005, 2006) bezeichnet werden, deren „Umschlagphase“ (Sauer 2006, S. 244) in den 1990er Jahren zu datieren ist und in deren Zentrum neue Produktionskonzepte und Rationalisierungsansätze stehen, die die Arbeitskraft neu nutzen (Kern/Schumann 1986, S. 323; Sauer 2006, S. 244f.).¹ Die Untersuchung ist gleichzeitig innerhalb des arbeitspolitischen Paradigmas verortet, insofern Arbeit als ein politisches und politisch gestaltbares Feld verstanden wird.²

- 1 Prominentere arbeitssoziologische Ansätze nehmen den *Arbeitskraftunternehmer* (Voß/Pongratz 1998; Pongratz/Voß 2003), die *Subjektivierung von Arbeit* (Moldaschl/Voß 2003; Schönberger/Springer 2003; akteurstheoretisch: Drinkuth 2007; genderkritisch: Lohr/Nickel 2005), die *Entgrenzung von Arbeit* (Kratzer 2003), die *eigensinnige Arbeit* (Sauer 2005), *Autonomie und Heteronomie der Arbeit* (Wolf 1999, 2004) und die *Vermarktlichung bzw. Marktsteuerung* (Lehndorff 2003; Dörre 2003; Brinkmann/Dörre 2006; Bechtle/Sauer 2003; Sauer 2006) in den Blick. Analysen an der Schnittstelle von Sozialwissenschaften und Philosophie bestimmen den Wandel der Arbeit gesellschaftstheoretisch als Aspekt *umfassender Umbrüche im Kapitalismus* (Boltanski/Chiapello 2003; Beiträge in Honneth 2002; Sennett 1998). Die Gouvernementalitätstheorie befasst sich u. a. mit dem *unternehmerischen Selbst* (Bröckling 2007) und wirkt auf die Arbeitswissenschaft zurück (u.a. Moldaschl 2003a).
- 2 Das arbeitspolitische Paradigma ist in der Arbeits- und Industriesoziologie (Schmidt, G. 2007, S. 193), aber auch in der Politik- und Sozialwissenschaft verortet (Hildebrandt u. a. 2007; Keller 2008). Die politik- bzw. sozialwissenschaftliche Perspektive beansprucht, das „Augenmerk auf Politiken von betrieblichen, überbetrieblichen – wie etwa gewerkschaftlichen – und staatlichen Akteurssystemen“ zu richten (Hildebrandt u. a. 2007, S. 7f.). Innerhalb der Arbeitssoziologie wird arbeitspolitische Arbeitsforschung als Revitalisierung eines Ansatzes diskutiert, der den Betrieb „im Netz von Politik“ interpretieren müsse und zwar auf eine Weise, „dass mit der Analyse der empirisch vorgefundenen Prozesse Ansatzpunkte für die Beeinflussung und Gestaltung dieser Prozesse freigelegt werden“ (Lehndorff 2006a, S. 12-14). Dabei werden unterschiedliche Ansatzpunkte für Gestaltung gesehen: vom industriellen Konflikt bis zur Mikropolitik. Auch theoretische und normative Annahmen sind umstritten. So werden aus der Perspektive einer konfliktorientierten Arbeitspolitik

Die indirekte Arbeitssteuerung verändert nicht nur Arbeitsverhältnisse, sondern auch Bildungsverhältnisse. Arbeit ist eine „Basiskategorie für Bildung“ (Faulstich 2001, S. 119; vgl. auch Sesink 1997, S. 64). Die konkreten Organisationsformen der Arbeit bestimmen die Konfliktlinien für die Arbeitssubjekte, aber auch die Reichweite arbeitsbezogener Bildung (vgl. Faulstich 2001, S. 134). „Es ist deshalb, wenn man nach den Möglichkeiten von Bildung fragt, entscheidend, welche Tendenzen die zukünftige Entwicklung der Arbeit kennzeichnen und wie sie gestaltet und geöffnet werden.“ (ebd., S. 136)

Wenn die konkreten Verhältnisse der Arbeit und somit auch die neue Arbeitssteuerung als bedeutend für Erwachsenenbildung angenommen werden können, so gilt dies auf besondere Weise für die gewerkschaftliche Bildung. Gewerkschaftsmitglieder sind den Verhältnissen der Arbeit nicht nur – wie alle Erwerbspersonen – ausgesetzt, sondern sie organisieren sich *zu* diesen Verhältnissen. Wenn die indirekte Steuerung die Voraussetzungen zur Selbstorganisation *als* ArbeitnehmerInnen fundamental verändert, so muss sich dies auch auf die Anliegen der Gewerkschaftssubjekte an die Bildung in ihrer Organisation auswirken. Wie kein anderer Bereich der Erwachsenenbildung hat die gewerkschaftliche Bildung Arbeit außerdem zum zentralen Gegenstand. Wenn die arbeitsbezogene Interessendurchsetzung klärungsbedürftig ist, so betrifft dies also nicht nur die gewerkschaftliche Praxis, sondern auch die gewerkschaftliche Bildung.

In ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung ist die indirekte Arbeitssteuerung bislang unerforscht. Diese Arbeit geht erstmals der Frage nach, was Programm und Praxis indirekter Steuerung für die gewerkschaftliche Bildung bedeuten und wie sie umgekehrt Gegenstand von Bildung sein könnten. Untersucht wird also ein Doppelverhältnis. Die Verschränkung einer bildungs- und arbeitswissenschaftlichen Perspektive ermöglicht es, arbeitsbezogene Anliegen an gewerkschaftliche Bildung zusammen mit den Arbeitsverhältnissen zu rekonstruieren, denen sie entspringen. Überlegungen für eine arbeitspolitische Bildungspraxis können daran ansetzen, wie die Bildungssubjekte ihre eigene Arbeit erfahren.

Die Studie knüpft an eine bildungswissenschaftliche Linie an, die die Herausforderungen gewerkschaftlicher Bildung gesellschaftlich kontextualisiert und dabei die Verhältnisse der Arbeit besonders berücksichtigt. Diese politisch-inhalt-

liche Perspektive verbindet Ansätze (z.B. Negt 1981; Bruns u.a. 1980; Dybowski/Thomssen 1982, S. XI; Beerhorst 1991), die im Hinblick auf Gesellschaftsanalyse und Zielvorstellungen für gewerkschaftliche Bildung teilweise kontrovers sind (siehe Kapitel 3). Seit etwa zwei Jahrzehnten ist dieser bildungswissenschaftliche Diskurs allerdings erlahmt und Veränderungen der Arbeitswelt werden, mit sehr wenigen Ausnahmen, ausschließlich mit Blick auf die berufliche Bildung wissenschaftlich diskutiert. Die Studie nimmt die abgeebbte Diskussion zur Bedeutung veränderter Arbeitsverhältnisse für gewerkschaftliche Bildung wieder auf und erweitert sie um neue analytische und bildungstheoretische Perspektiven.

Ich verfolge dabei die Frage, wie gewerkschaftliche politische Bildung unter den neuen Bedingungen indirekter Steuerung als *kritisch-emanzipatorische Bildung* denkbar ist (siehe Abschnitt 1.4). Ich verorte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in einer emanzipatorischen Tradition, die die Verhältnisse (der Arbeit) verstehen, vor allem aber verändern will (siehe Kapitel 3). Ich erforsche gegenwärtige Bedingungen und Möglichkeiten einer mündigen Praxis zur Verwirklichung menschlicher (Arbeits-) Verhältnisse. Parteilichkeit ist dabei nicht nur ein wissenschaftspolitischer Standpunkt, sondern auch wissenschaftliches Konzept: „Nur dem, der Gesellschaft als eine andere denken kann denn die existierende, wird sie [...] zum Problem; nur durch das, was sie nicht ist, wird sie sich enthüllen als das, was sie ist“ (Adorno 1972, S. 564).

Ich untersuche Steuerung als empirischen Sachverhalt, beziehe mich auf Steuerung also nicht programmatisch, sondern analytisch. Steuerung wird durch die Erwachsenenbildungswissenschaft nicht nur erforscht (Beiträge z.B. in Hartz/Schrader 2008), sondern zunehmend als paradigmatischer Zentralbegriff eingeführt (z.B. Schrader 2008; Schäffter 1999, 2003; Arnold 2009; Schiersmann 2006), der wiederum die Praxis der Erwachsenenbildung prägt. Die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Steuerungstheorien und -programmen ist indes noch in ihren Anfängen und findet bislang vor allem innerhalb gouvernementalitätstheoretischer Diskurse statt (vgl. u.a. Forneck/Wrana 2005, S. 103; Dzierzbicka/Schirlbauer 2006; Wrana 2006, S. 73). Die Studie ist daher auch ein Beitrag zur wissenschaftskritischen Auseinandersetzung mit dem Steuerungsparadigma, das auch in den Bildungswissenschaften an Prominenz gewinnt.

Konzepte „innovativer“ Arbeitspolitik kritisiert, die von einer Vereinbarkeit einzelwirtschaftlicher ökonomischer Rationalität und einer humanen Gestaltung von Arbeitsverhältnissen ausgehen (Sauer 2006, S. 252). Jenseits der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung verbindet Arbeitspolitik Arbeitswissenschaft und (gewerkschaftliche) Arbeitspraxis (vgl. etwa Sammelband Peter 2007; IG Metall 2010a).

1.2 Woher – wohin? Anlass und Vorgehen

Die Gewerkschaften zählen zu den größten Trägern außerschulischer politischer Bildung in Deutschland. Aufgrund der ausdifferenzierten Struktur gewerkschaftlicher Bildung sind Zahlen über den Bildungsumfang schwer zu ermitteln. Martin Allespach, Hilbert Meyer und Lothar Wentzel schätzen, dass insgesamt über 200.000 Personen jährlich an meist mehrtägigen gewerkschaftlichen Seminaren teilnehmen (2009, S. 20). Sie zählen 25 gewerkschaftliche Bildungsstätten mit mehr als 90 hauptamtlichen und mehreren tausend ehrenamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen (ebd., S. 47).

Die Gewerkschaften sind nicht nur Träger politischer Bildung, sondern gleichzeitig ein mitgliederbasierter politischer Akteur. Ihre Eigenschaft als *sich selbst bildende politische Organisation* ist kein Alleinstellungsmerkmal der Gewerkschaften. Die Gewerkschaften zeichnen sich allerdings durch vier Spezifika aus: In ihnen sind erstens mehrere Millionen Mitglieder organisiert; sie haben zweitens (auf der Arbeitnehmerseite) eine Alleinstellung im Handlungsfeld Arbeit und Betrieb, in dem sie drittens eine spezifische Durchsetzungsmacht entfalten; aufgrund ihrer Mitgliederstruktur ist ihre Bildungsarbeit viertens nicht auf ein bildungsbürgerliches Milieu zugeschnitten oder gar begrenzt.

Die Mitglieder der Gewerkschaften sind nicht nur Teilnehmende oder Adressaten von Bildungsangeboten, sondern auch kollektiver Souverän ihrer Bildung. Sie entscheiden selbst über Verständnis, Konzepte und Praxis ihrer eigenen Bildungsarbeit. So vermittelt dieses Verhältnis zwischen Individuum und Gesamtorganisation auch ist, ist es doch fundamental für die gewerkschaftliche Bildung als Teil einer demokratischen Praxis. Mit dem Begriff des *gewerkschaftlichen Bildungssubjektes* benenne ich diesen doppelten Charakter: Subjekt der eigenen Bildung zu sein und gleichzeitig mit anderen Subjekt der Organisation, die die Bildungsprozesse trägt.

In Zeiten, in denen von einer Krise des Politischen und der politischen Bildung gesprochen und Bildung zunehmend als Anbieter-Kunde/Zielgruppe-Verhältnis strukturiert wird, ist bemerkenswert, dass sich ein relevanter Bereich der außerschulischen politischen Bildung nach einer anderen Logik organisiert. Voraussetzungen und Potentiale der Selbstbildung (in) einer politischen Organisation besser zu verstehen, ist nicht nur für die gewerkschaftliche Bildungsforschung und –praxis relevant, sondern für alle, die sich für den Zusammenhang von (politischer) Bildung und (politischem) Handeln interessieren.

Anlass für die Studie war die in den Gewerkschaften diskutierte Frage, ob sich ihre politische Bildung angesichts veränderter Arbeitsverhältnisse stärker

dem beruflich Verwertbaren zuwenden und auf beruflich geforderte Kompetenzen ausrichten müsse. Vereinzelt gewerkschaftliche und wissenschaftliche Debattenbeiträge beschäftigten sich mit der neuen Organisation der Arbeit und den Konsequenzen für die gewerkschaftliche Bildung (vgl. Röder/Dörre 2002; Stadlinger 2004). Sie formulierten explizit oder implizit Annahmen über die Perspektive der Subjekte, konnten dabei aber nicht auf empirische Erkenntnisse zurückgreifen. Die Erforschung der Subjektperspektive erwies sich als Desiderat für bildungswissenschaftliche und -praktische Überlegungen zur Bedeutung von und zum Umgang mit neuen Arbeitsverhältnissen.

Die Erfahrungen, Handlungslogiken und Anliegen der Arbeits-, Gewerkschafts- und Bildungssubjekte stehen deshalb im Zentrum dieser Dissertation. In einem subjektwissenschaftlichen Forschungsprozess (siehe Kapitel 4) konnte erstmals empirisch rekonstruiert werden, wie die Subjekte die neuen Bedingungen der Arbeit selbst erfahren, welche Anliegen an gewerkschaftliche Bildung sie vor diesem Hintergrund formulieren und welche Herausforderungen ihrer Realisierung sie selbst sehen. Dafür diskutierten 62 Gewerkschaftsmitglieder und gewerkschaftlich interessierte Nichtmitglieder aus unterschiedlichen Branchen und Berufen in zehn Gruppen über ihre Arbeitserfahrungen und ihre Anliegen an gewerkschaftliche Bildung. Ihre Erzählungen und Diskussionen gewährten neue Einblicke in unterschiedliche 'Arbeitswelten', unterschiedliche Logiken des Arbeitshandelns und kollektiver Organisation sowie unterschiedliche Vorstellungen von gewerkschaftlicher Bildung. Die mit Methoden qualitativer rekonstruktiver Sozialforschung gewonnenen Erkenntnisse schließen eine Lücke nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Bildungspraxis, denn die Zukunft einer kritisch-emanzipatorischen gewerkschaftlichen Bildung muss letztlich vom Standpunkt der (potentiellen) gewerkschaftlichen Bildungssubjekte gedacht werden.

Die empirischen und theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit können für konzeptionelle Suchbewegungen zur Zukunft der gewerkschaftlichen Bildung genutzt werden. So wenig allerdings die gewerkschaftliche Bildungspraxis untersucht wird, so wenig sind die Ergebnisse als unmittelbare Anleitung für diese Praxis zu verstehen. Der umfangreichen Selbstevaluation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wird vielmehr eine wissenschaftliche Untersuchung zur Seite gestellt, die Bildung nicht wissenschaftlich begründet, sondern reflektiert (vgl. Sesink 1997, S. 63).

1.3 Krise der Gewerkschaften

Die Lage der Gewerkschaften beeinflusst auch ihre Bildungsarbeit maßgeblich: in finanzieller, struktureller und inhaltlicher Hinsicht, vor allem aber durch das Prinzip der Handlungsorientierung, das die Bildungsarbeit auf die Praxis bezieht. Ich betrachte hier und in der gesamten Arbeit nicht alle Gewerkschaften, sondern nur die Mitgliedsgewerkschaften im Deutschen Gewerkschaftsbund, der als größter Dachverband alle Beschäftigten unabhängig von Partei, Konfession oder Arbeitnehmerstatus nach dem Prinzip „ein Betrieb – eine Gewerkschaft“ organisiert. Konfessionelle oder statusgebundene Gewerkschaften sind ebenso wenig Teil der Analyse wie Berufsverbände mit Gewerkschaftseigenschaft, von denen einige an Bedeutung gewonnen haben.

Ein zentraler Indikator für die Handlungsfähigkeit der Gewerkschaften ist ihre Fähigkeit, die Verfügung der ArbeitnehmerInnen über den gesellschaftlich produzierten Reichtum qualitativ zu entfalten und quantitativ zu erweitern. Nach dem Zweiten Weltkrieg bis Ende der 1970er Jahre waren die Gewerkschaften in Deutschland diesbezüglich erfolgreich. Seit den 1980er Jahren sinkt die Lohnquote, die Schere zwischen Gewinn- und Lohnentwicklung geht immer weiter auseinander (Schwarz 2008, S. 199). Das System des Flächentarifvertrages, der die Teilhabe der Beschäftigten an Produktivitätszuwächsen sicher stellen soll, erodiert (Bispinck/Schulten 2009).³ Aber auch dort, wo Tarifverträge gelten, werden sie nicht immer umgesetzt und wo sie umgesetzt werden, garantieren sie nicht mehr überall ein existenzsicherndes Einkommen. Im Niedriglohnbereich, dem bereits über ein Fünftel der Beschäftigten zuzurechnen sind (ebd., S. 202), können die Gewerkschaften keine ausreichende organisationspolitische Macht entfalten und fordern deshalb seit einigen Jahren einen gesetzlichen Mindestlohn.

Die Mitgliederstärke als Machtbasis der Gewerkschaften nimmt seit den 1990er Jahren ab (vgl. Ebbinghaus 2003). Nicht nur der Organisationsgrad sinkt – im Jahr 2007 waren nur noch 20% der ArbeitnehmerInnen in einer DGB-Gewerkschaft organisiert⁴ –, sondern auch die Struktur der gewerkschaft-

lichen Mitgliedschaft entspricht nicht mehr der der Beschäftigten (ebd.). Mit „unselbständigen Selbständigen“ und „selbständigen Unselbständigen“ entstehen darüber hinaus hybride Beschäftigtentypen neben der Organisationsgeschichte der Gewerkschaften (vgl. Voswinkel 2007). Immer wieder sind Organisationserfolge auch bei Beschäftigten in „Zukunftsbranchen“ zu verzeichnen, die allerdings bislang den Trend nicht umkehren oder aufhalten konnten. Die Jenaer Arbeitsgruppe „Strategic Unionism“ spricht von einer tiefen Krise der gewerkschaftlichen Repräsentation (Brinkmann u.a. 2008, S. 19).

WissenschaftlerInnen analysieren Dimension sowie gesellschaftliche und innerorganisatorische Ursachen der Krise der Gewerkschaften (etwa Martens 2001, 2007, S. 142-160; Müller-Jentsch 2008c; Sauer 2006; Schroeder/Weßels 2003a). Der Funktionswandel der Gewerkschaften im Postfordismus wird als so fundamental eingeschätzt, dass z.B. Walther Müller-Jentsch die Frage nach einem „Kapitalismus ohne Gewerkschaften?“ aufwirft (2008c). Die Veränderung des Umfeldes der Gewerkschaften berühre ihre „zentralen Existenzvoraussetzungen“ (Schroeder/Weßels 2003a, S. 35). Andere sprechen von der „Ohnmacht“ der Gewerkschaften (z.B. Sauer 2006, S. 255), die spätestens seit Beginn der 1990er Jahre „vollends in die politische Defensive geraten“ seien (Sauer 2007, S. 204).

GewerkschaftsforscherInnen analysieren Bedingungen und Ansatzpunkte für eine Erneuerung der Gewerkschaften (z.B. Müller-Jentsch 2008c; Vester u.a. 2007; Literaturstudien: Frerichs/Pohl 2004; Fichter u.a. 2004) oder sogar deren „Revitalisierung“ (Brinkmann u.a. 2008), sie denken sie neu als „nachhaltig vernetzte“ Organisation (Martens 2007, S. 159f.) oder als Akteure einer „eigensinnigen Arbeitspolitik“ (Sauer 2006, S. 254f.). Es gehe um „nicht weniger als um die Wiedererfindung der Gewerkschaften unter den Bedingungen neuer Konkurrenz- und Machtverhältnisse sowie Arbeitsformen“ (Schroeder/Weßels 2003a, S. 35). Leitende FunktionsträgerInnen der DGB-Gewerkschaften und WissenschaftlerInnen propagieren einen „Turnaround“ (vgl. Scholz u.a. 2006). Mehrere Gewerkschaften experimentieren mit neuen Strategien zur Stärkung gewerkschaftlicher Durchsetzungskraft: in ver.di und der IG Metall wird ein von der US-amerikanischen Dienstleistungsgewerkschaft SEIU übernommenes Konzept des „Organizing“ implementiert (Dribbusch 2008; Bremme u.a. 2007; Wetzel u.a. 2008; Birke 2010), die IG BCE will sich u.a. über „Zielgruppenarbeit“ stärken und erneuern (IG Bergbau, Chemie, Energie 2010).

Mit Blick auf den organisationspolitischen Hintergrund gewerkschaftlicher Bildungsarbeit kann zusammengefasst werden, dass die Krise der Gewerkschaften unbestritten ist, sie aber qualitativ und im Hinblick auf ihre Tragweite unterschiedlich interpretiert wird. Neue Initiativen zur Revitalisierung und Reorga-

3 Arbeiteten im Jahr 1998 noch 76% der Beschäftigten in Westdeutschland und 63% in Ostdeutschland in einem Betrieb mit Tarifbindung, waren es im Jahr 2007 nur noch 63% in Westdeutschland und 54% in Ostdeutschland (Bispinck/Schulten 2009, S. 203).

4 Im Jahr 1991 waren noch 36% der ArbeitnehmerInnen Mitglied einer DGB-Gewerkschaft (Ebbinghaus 2003). Betrug die Zahl der Mitglieder alleine in Westdeutschland 1990 noch 7,94 Millionen, so waren es 2007 in Gesamtdeutschland nur noch 6,44 Millionen (Bispinck/Schulten 2009, S. 202).

nisation wurden zu Beginn des 21. Jahrhundert gestartet, für eine Bilanz ist es aber noch zu früh.

1.4 Verwendung zentraler Begriffe

In dieser Arbeit sind einige Begriffe zentral, die im alltäglichen und teilweise auch wissenschaftlichen Sprachgebrauch unterschiedlich besetzt sind. Die folgenden Bestimmungen sollen ohne eingehende Begründung nachvollziehbar machen, in welchem Sinne ich die Begriffe verwende.

Kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung

Ich verfolge die Frage, wie eine „kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung“ unter Bedingungen indirekter Steuerung denkbar ist. Gewerkschaftliche Bildung wird dabei im Kern als politische Bildung verstanden. Die vorgenommenen Bezüge sind wie folgt zu verstehen:

Ich verwende den Begriff *gewerkschaftlicher Bildungsarbeit* für alle Bildungsaktivitäten der Gewerkschaften. Im Mittelpunkt stehen dabei Seminare, ich zähle aber auch andere Konstellationen hinzu, die Bildungsprozesse hervorbringen, auch wenn sie von den Gewerkschaften weder als Bildungsarbeit konzipiert noch interpretiert werden, z.B. Netzwerke und Veranstaltungen.

Dass auch für die politische Bildung Klärungsbedarf besteht, was an ihr (gegenwärtig) „kritisch“ und was „emanzipatorisch“ ist, dokumentieren neue Sammelbände (Lösch/Thimmel 2010; Mende/Müller 2009). Teilweise überschneiden sich die Ansätze kritischer und emanzipatorischer Bildung (vgl. auch Pongratz, L. 1994). Gegenläufig zum Abgesang auf eine kritisch-emanzipatorische Bildungswissenschaft und -praxis (vgl. Holzer 2009; Faulstich/Zeuner 2001, S. 11) dokumentieren sie gleichzeitig das Bemühen um Neubestimmung.

Kritisch ist Bildung, wenn sie ihre eigene Praxis und gesellschaftliche Funktion kritisch betrachtet. Damit ist mehr gemeint als Bildung als kritisches Instrument bezogen auf gesellschaftliche Entwicklungen zu konzipieren. Die kritische Bildungstheorie unterzieht Bildung selbst der Kritik, erhellt ihren gesellschaftlichen Zwangscharakter und rückt sie aus dem Abseits der gesellschaftlichen Widersprüche in deren Zentrum (vgl. Ribolits 2007, S. 32; Pongratz, L. 2005). Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Heydorn 2004) ist konstitutiv nicht nur für Bildungswissenschaft, sondern auch für ihre Praxis. Ein „*kritischer*“ Bildungsprozess erlaubt nicht nur die Ausarbeitung eines umfangreichen,

begrifflich vermittelten Wissens, sondern auch die Erfahrung dieses Wissens als Moment eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, den die Menschen gemeinsam miteinander nach vernünftigen Gesichtspunkten gestalten“ (Demirović 2010, S. 72f.). Eine kritische Bildungswissenschaft und -praxis suggeriert nicht, die gesellschaftlichen Widersprüche durch Bildung auflösen zu können.

Emanzipatorische Bildung sieht diese „im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklung und vor allem Veränderung“ (Faulstich/Zeuner 2001, S. 11). Emanzipation bedeutet „(Selbst-) Aufklärung und (Selbst-) Befreiung. Im Mittelpunkt stehen die selbstbewusst und selbstbestimmt handelnden Subjekte“ (Hufer 2010, S. 16). Nicht nur die Bildungspraxis, sondern auch „eine unbeirrbar nach der Verwirklichung des Menschen fragende Wissenschaft“ (Gamm 2003, S. 46) kann Emanzipation verfolgen.

Kritisch-emanzipatorische Bildung verzichtet weder auf eine Perspektive emanzipatorischer Praxis noch auf eine Kritik der Gesellschaft, zu der auch die Bildungsverhältnisse selbst gehören.

Politische Bildung wird in dieser Studie nicht als Fachgebiet von Bildung (Politik, Parteien, Parlamente) verstanden, sondern als Perspektive, die sich auf Grundfragen des Politischen wie Interesse, Konflikt, Macht und Herrschaft bezieht (Hufer 2001, S. 13; Faulstich 1997, S. 20). Potentieller Gegenstand politischer Bildung ist jede Frage, jedes Problem und jedes Thema, in dem gesellschaftliche Verhältnisse wirken und zu klären sind. „Politische Bildung als Kritik der eigenen Bildungserfahrungen, der eigenen Vergesellschaftung und Subjektivierung würde bedeuten, sich gemeinsam am Verstehen von Selbst- und Weltverhältnissen zu versuchen, indem diese auf ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge bezogen werden.“ (Bünger/Pongratz 2008, S. 22) Ohne die anderen Bildungsbereiche davon zu entlasten, Herrschaft zu rekonstruieren und die Fähigkeit zu fördern, in Alternativen zu denken (ebd., S. 23), ist die politische Bildung doch an diesem Anspruch zu messen.

Subjekt

Der Begriff des Subjektes durchzieht die Arbeit. Ich erforsche die Perspektiven der Arbeits-, Bildungs- und Gewerkschaftssubjekte und begründe meine Methodologie als subjektwissenschaftliche (Kapitel 4). Ich untersuche Diskurse zur Subjektorientierung in der gewerkschaftlichen Bildung (Kapitel 3.4) und entwickle im Schlusskapitel Folgerungen unter Bezugnahme auf die Perspektiven und Handlungsbegründungen der Subjekte.

Die umfangreiche Theoriedebatte zum Subjektbegriff wird hier nicht referiert. Kern meiner Verwendung des Subjektbegriffs ist eine dialektische Bestimmung

des Verhältnisses von Gesellschaft und Mensch: „Wie die Gesellschaft selbst den Menschen als Menschen produziert, so ist sie durch ihn produziert“ (Marx 1968, S. 537). Die Menschen machen also ihre eigene Geschichte – anders als alle anderen Gattungswesen, die deshalb auch keine Subjekte sind –, „aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1972, S. 115). Ich gehe von einem gesellschaftlich eingebetteten Subjekt aus, das begründet handelt und versucht, (mit anderen) die Verfügung über seine Lebensbedingungen zu erweitern (Holzkamp 1985).

Freiheit und Autonomie

In vielen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Diskursen über Umbrüche in Arbeit und Bildung sollen die Begriffe Freiheit und Autonomie zur analytischen Klärung beitragen. Als Problem erweist sich dabei, dass die Begriffe in unterschiedlichen Wissenschafts- und Praxistraditionen unterschiedlich verwendet werden und deshalb oftmals gerade nicht zur Klärung der Sachverhalte beitragen. Ich verwende die Begriffe Freiheit und Autonomie in allen Teilen dieser Arbeit zurückhaltend und mit dichten Erläuterungen zum Gegenstand.

Freiheit verstehe ich als Auseinandersetzung mit Notwendigkeit. Friedrich Engels spricht mit Bezug auf Hegel von der „Einsicht in die Notwendigkeit“, was zu Missverständnissen einlädt. Deshalb sei die darauf folgende Argumentation ergänzt: „Nicht in der geträumten Unabhängigkeit von den Naturgesetzen liegt die Freiheit, sondern in der Erkenntnis dieser Gesetze und in der damit gegebenen Möglichkeit, sie planmäßig zu bestimmten Zwecken wirken zu lassen. Es gilt dies mit Beziehung sowohl auf die Gesetze der äußeren Natur, wie auf diejenigen, welche das körperliche und geistige Dasein des Menschen selbst regeln“ (Engels 1968, S. 106).

Autonomie verstehe ich als Zustand oder Bestreben, sich selbst Gesetze zu geben, sich also – auch kollektiv – selbst zu bestimmen und nicht nur zu organisieren (vgl. dazu Wolf 2004, 1999). Anders als Selbstorganisation setzt Selbstbestimmung „ein bestimmendes Subjekt voraus, das nicht nur über mögliche Reaktionen entscheidet, sondern auch seine Ziele bestimmt und über sie reflektiert, d.h. sie ins Verhältnis zu anderen Zielen und zu den Zielen anderer setzt“ (Moldaschl 2003, S. 51).

1.5 Aufbau der Arbeit

Das folgende zweite Kapitel untersucht *Theorie und Praxis indirekter Steuerung* als diejenige Dynamik, der ich grundlegende Umbrüche in der Organisation der Arbeit und auch in Bildungsverhältnissen zuschreibe. Ausgehend von einer Darstellung und Kritik der systemtheoretischen Steuerungstheorie und systemischen Managementlehre werden Elemente einer kritischen Theorie indirekter Steuerung diskutiert. Die Konsequenzen für gewerkschaftliche Organisation skizziere ich in zwei Szenarien. Im letzten Abschnitt beleuchte ich, welche Konsequenzen für Erwachsenenbildung aus Analysen über Arbeitssteuerung abgeleitet werden.

Das dritte Kapitel analysiert das *gewerkschaftliche Bildungsverständnis*. Zunächst wird die gewerkschaftliche Bildung als Forschungsgegenstand untersucht. Dann werden Begriff und Bedeutung gewerkschaftlicher Bildung rekonstruiert, um anschließend historische und aktuelle Umbrüche darzulegen. Im letzten Teil werden gewerkschaftliche und bildungswissenschaftliche Überlegungen zur Subjektorientierung analysiert, in denen sich aktuelle Debatten treffen. Im Fazit resümiere ich, warum ich gewerkschaftliche Bildung weiterhin in die Tradition der Arbeiterbildung stelle und wie ich dies mit einer Perspektive auf das Subjekt verbinde.

Das vierte Kapitel stellt den *Prozess meiner empirischen Forschung* dar. Es führt in die Methodologie ein, informiert über die empirische Basis und das forschungsmethodische Vorgehen. Es schließt mit Reflexionen über Möglichkeiten und Herausforderungen subjektwissenschaftlicher Forschungspraxis.

Im fünften Kapitel werden die empirischen Ergebnisse über *Arbeitserfahrungen und Arbeitshandeln* vorgestellt. Im ersten Teil werden Konstellationen von Arbeit und Arbeitskonflikten prototypisch rekonstruiert, im zweiten Teil Umbrüche von Arbeit, die sich als subjektiv besonders bedeutsam und konfliktvoll erwiesen haben. Im dritten Teil werden individuelle und kollektive Möglichkeiten des Verhaltens innerhalb und zu den je eigenen Arbeitsverhältnissen dargestellt, die die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen thematisierten. Im Fazit reiche ich die Theorie indirekter Steuerung um empirische Erkenntnisse an, skizziere Entwicklungstrends und diskutiere Herausforderungen für Beschäftigte, Gewerkschaften und Betriebsräte.

Inhalt des sechsten Kapitels sind die empirischen Ergebnisse über *Bedingungen von und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung*. Zunächst werden Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit dargestellt. Die Anliegen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit werden im Hinblick auf Themen und Ergebnisse entfaltet. Arbeit wird als Bedingung und Gegenstand gewerkschaftlicher Bildung rekonstruiert.

Die Vorstellungen zum Verhältnis zwischen politischer und beruflicher Bildung werden als individuelle Bildungsperspektiven und als strategische Perspektiven kontrastiert. Drei unterschiedliche Grundkonzepte für gewerkschaftliche Bildungsarbeit werden vorgestellt, die die Bildungssubjekte favorisieren. Abschließend wird gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Praxisfeld diskutiert.

Das Schlusskapitel widmet sich der Ausgangsfrage, wie eine kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung denkbar ist. Zunächst stelle ich bildungstheoretische Perspektiven vor. Im zweiten Abschnitt entwerfe ich ein inhaltliches Programm „arbeitspolitischer Bildung“. Anschließend nenne ich Folgerungen für Konzeption und Didaktik gewerkschaftlicher Bildung, die sich ebenfalls aus den empirischen Erkenntnissen in Verbindung mit bildungswissenschaftlichen Überlegungen speisen. Ein Ausblick beschließt das Kapitel und die Arbeit.

Im Anhang befinden sich ein Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen, ein Glossar verwendeter Begriffe aus der Gewerkschaftswelt, eine Zusammenstellung der verwendeten Transkriptionskonventionen sowie Hinweise zur Zitierweise.

2 Theorien und Praxis indirekter Steuerung

„Das Gespenst der Autonomie geht um in der Arbeitswelt. Es ist höchste Zeit, dem Märchen von der sich ausbreitenden Autonomie einen zu realisierenden Entwurf selbstbestimmter Arbeit und selbstbestimmten Lebens entgegenzustellen.“

Wolf 2004, S. 240

Die Verhältnisse der Arbeit verändern sich grundlegend durch eine neue Organisationsform, die als indirekte Steuerung bezeichnet wird: Menschen werden nicht mehr direkt angewiesen, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln, sondern durch Setzung und Veränderung von Rahmenbedingungen – also indirekt – veranlasst zu tun, was sie tun sollen. Hier interessiert die indirekte Steuerung von Arbeitshandeln, die Teil einer weit umfassenderen Durchsetzung des Steuerungsparadigmas, etwa auch in Verwaltung und Bildungsinstitutionen ist.

Die indirekte Arbeitssteuerung ist weder empirisch noch theoretisch gut erforscht.¹ Dieses Kapitel kann die sozialwissenschaftlichen Forschungslücken nicht

1 Auf der Ebene der *Praxis indirekter Arbeitssteuerung* werden ihre Elemente, etwa die Kunden- und Ergebnisorientierung als Teil neuer Managementstrategien erkannt (z.B. Möll 2003) und häufig auch als neuer Steuerungsmodus identifiziert. Zwei Studien analysieren den Übergang von direkter Kontrolle zu indirekter Steuerung im Produktionsbereich: Bender (1997) untersucht neue funktional-leistungsbezogene Entlohnungsformen, die dazu beitragen, dass die Arbeitskräfte sich als Subjekte eines unternehmerischen Gesamtprozesses verhalten; Gerst (2006) untersucht teilautonome Gruppenarbeit, die den Beschäftigten zunehmend Verantwortung überträgt, allerdings noch kaum im unternehmerischen Sinne. In der Regel wird indirekte Steuerung aber als Aspekt anderer Forschungsparadigmen, etwa der Subjektivierung, Entgrenzung oder des Arbeitskraftunternehmers behandelt (z.B. Schönberger/Springer 2003a, S. 8f.; Voß/Pongratz 1998, S. 139). Die Auseinandersetzung mit der systemtheoretisch-systemischen *Lehre indirekter Steuerung* (siehe Abschnitt 2.1) ist schwach entwickelt. Bender (1997) und Gerst (2006) analysieren die Bedeutung der systemtheoretischen Steuerungstheorie im untersuchten Produktionsbereich.

füllen, sondern wird die Lehre von der Steuerung menschlichen Handelns analysieren (Abschnitt 2.1), Elemente einer kritischen Theorie entfalten (Abschnitt 2.2), Konsequenzen für Interessenwahrnehmung und kollektives Handeln diskutieren (Abschnitt 2.3) und einen Ausblick auf Bildung geben (Abschnitt 2.4).

2.1 Die Lehre von der Steuerung menschlichen (Arbeits-)Handelns

Für die Organisation von Arbeit sind Theorien darüber, wie Menschen in ihrem Handeln beeinflusst werden können, praktisch bedeutsam. Im Folgenden werden die systemtheoretische Steuerungstheorie und systemische Managementlehre vorgestellt, die die Praxis indirekter Arbeitssteuerung konzeptionell begründen. Nach einem Exkurs über die Strategie des Management by Objectives wird die Lehre heteronomer Autonomie kritisch bilanziert.

2.1.1 Die systemtheoretische Steuerungstheorie

Die systemtheoretische Steuerungstheorie wurde von Gunter Teubner und Helmut Willke mit dem Zentralbegriff der „Kontextsteuerung“ entwickelt (Teubner/Willke 1984; Teubner 1992; Willke 2001). Im Hinblick auf die Systemtheorie sei hier lediglich dreierlei erwähnt: Erstens versteht sich die systemtheoretische Soziologie als gesellschaftstheoretische (Willke 2001, S. 36), fasst aber Gesellschaft als System von Teilsystemen und folglich gesellschaftliche Fragen (Konflikte, Interessen, Macht ...) als systemische Fragen. Zweitens geht die Systemtheorie davon aus, dass Systeme „autopoietisch“ sind, sich also selbst erschaffen und erhalten

Stadlinger (2003) und Peters (2001) analysieren die Systemtheorie und die systemtheoretische Managementlehre für eine kritische Theoriebildung über indirekte Steuerung. Glißmann (z.B. 2001, 2007, 2007a) rekonstruiert die Lehre indirekter (Arbeits-) Steuerung aus Analysen der Managementpraxis. Die – von mir so bezeichnete und in Abschnitt 2.2 dargestellte – *kritische Theorie indirekter Steuerung* wird in der arbeitswissenschaftlichen Debatte zur Kenntnis genommen (z.B. Drinkuth 2007, S. 16-18, 187-190; Lehndorff 2006a, S. 19; Moldaschl 2001; Gerst 2006; arbeits- und organisationspsychologisch: Gerlmaier 2006; Gerlmaier/Kastner 2003; Langemeyer 2006), mitunter auch in die eigenen Forschungsparadigmen integriert (z.B. Kratzer 2003; Lehndorff/Voss-Dahm 2006). Die kritische Theorie indirekter Steuerung wird allerdings bislang nur durch einen sozialwissenschaftlich etablierten Arbeitsforscher, Dieter Sauer, theoretisch produktiv gemacht, jedoch bislang ohne empirische Forschungen (Peters/Sauer 2005, 2006; Sauer 2006, 2007).

und nach „außen“ geschlossen sind. Drittens bestimmt die Systemtheorie auch Autonomie im Sinne der Autopoiesis als Modus, in dem Systeme sich geschlossen nach außen hervorbringen und reproduzieren (kritisch dazu: Wolf 1999, S. 109). Ich werde die Begriffe der Systemtheorie für ihre immanente Darstellung und Kritik übernehmen.

Willke entfaltet die systemtheoretische Steuerungstheorie aus der doppelten Negation von Plan und Markt, da ein gesellschaftliches Planungsmodell gescheitert, aber auch eine Evolution nach Marktgesetzen suboptimal sei (2001, S. 3f.). Steuerung könne „weder auf externe Eingriffe noch auf interne Dynamiken alleine reduziert werden“. Das theoretische Kernproblem jeder Steuerungstheorie bestehe in der Frage „nach den möglichen Formen der geordneten Verschränkung von operativer Geschlossenheit und externer Anregung“ (ebd., S. 4). Steuerung wird als eine spezifische Form der Intervention betrachtet (Willke 2001).

Wie *interne* Dynamiken komplexer sozialer Systeme *extern* angeregt werden können, stellt sich als Kernproblem der Steuerungstheorie. Gesellschaftliche Komplexität steige in sachlicher, sozialer, zeitlicher, räumlicher, operativer und kognitiver Hinsicht (Teubner/Willke 1984, S. 12; Willke 2001, S. 87-92). Mit zunehmender Komplexität verliere Hierarchie seine Funktionalität, große Gemeinschaftsaufgaben zu lösen. Komplexaufgaben verlangten „Querschnitts-Verknüpfungen, ebenenübergreifende Koordination, hierarchiefreien Diskurs, hohe Entscheidungsautonomien vor Ort etc.“ (Willke 2001, S. 74). Willke hält Steuerung für unabdingbar,

„weil gerade komplexe Sozialsysteme weder ihrer Eigendynamik überlassen [...], noch von außen kontrolliert werden können. Ihre Eigendynamik treibt sie zwar zur maximalen Nutzung ihrer intern angelegten Möglichkeiten, aber ohne Rücksicht auf die widrigen Folgen (‘negative Externalitäten’) für ihre Umwelt. Externe Kontrolle dagegen schnürt den Möglichkeitsraum eines Systems auf denjenigen einer Trivialmaschine ein und beraubt es so seiner kreativen und innovativen Züge. Die komplementären Mängel von selbst-zerstörerischer Eigendynamik und unmöglicher Kontrolle bezeichnen ziemlich genau das Dilemma, das mit Hilfe eines brauchbaren Konzepts von Steuerung zu lösen wäre.“ (Willke 2001, S. 6f.)

Die systemtheoretische Steuerungstheorie führt unerwünschte Folgen sozialen Handelns bis hin zu (selbst-) zerstörerischen Dynamiken auf Steuerungsprobleme zurück (vgl. ebd., S. 7-8). Die Steuerungstheoretiker verstehen ihre Theorie als „Vorschlag“ zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, die sie selbst als „Steuerungskrisen“ konzipieren (Teubner/Willke 1984, S. 13). Steuerung gilt als adäquate Form des Eingriffs, auch in Form zentraler Eingriffe in die Selbststeuerung von Teilsystemen. Eine Selbststeuerung der Teilsysteme (etwa der Großbanken oder der Gewerkschaften) sei nur

„solange unschädlich, als das Ganze (wie etwa eine Zelle, ein Organismus oder eine Gruppe) seine Überlebensfähigkeit schon durch *Anpassung* an kontinuierlich sich verändernde Umweltbedingungen gewährleisten kann. Wo dies nicht ausreicht, wo über Anpassung hinaus aktive *Steuerung* erforderlich ist, um die basale Zirkularität (...) eines Systems gegenüber turbulenten Umwelten zu erhalten, dort reicht die Selbststeuerung der Teile nicht aus. Unumgänglich ist hier eine intentionale Kontrolle möglicher Entwicklungspfade auf jene Optionen, die (minimal) größere Katastrophen vermeiden und (optimal) die Entwicklungsbedingungen des Ganzen verbessern.“ (Teubner/Willke 1984, S. 15)

Die systemtheoretische Steuerungstheorie ist somit erklärtermaßen interventionistisch und normativ: Sie präferiert die „Anpassung“ der Teilsysteme an sich verändernde Umweltbedingungen (nicht etwa deren Veränderung). Wenn Anpassung nicht geleistet wird, kann aktive Steuerung „erforderlich“ sein. Wer anhand welcher Kriterien autorisiert ist, aktiv zu steuern, wird nicht ausgewiesen. Ebenso wenig, welche „Katastrophen“ durch eine intentionale Kontrolle vermieden werden sollen und welche Entwicklungsbedingungen für das Ganze „optimal“ sind. Vorsorglich wird allerdings definiert, dass steuernde Eingriffe „unumgänglich“ sein können.

Aus den Annahmen, dass Intervention notwendig, aufgrund zunehmender Komplexität als direkte aber nicht mehr möglich sei, schließen die Steuerungstheoretiker, dass Intervention als Steuerung über Kontexte erfolgen müsse. Es gelte, „Autonomie“ und „Kontext“ zu verschränken: „den Impetus und die Intelligenz dezentraler autonomer Selbststeuerung einzubringen und auszunutzen für die Formulierung kontextueller Parameter“ und im Gegenzug die Teilsysteme durch Rahmensteuerung zur Selbststeuerung zu veranlassen (Teubner/Willke 1984, S. 14). Kontextsteuerung meint, „dass selbst bei schädlichen Folgen (‘negativen Externalitäten’) der Systemoperationen für die Systemumwelt die Akteure in dieser Umwelt nicht direkt und direktiv auf das System zugreifen sollten, weil sie sonst dessen Autonomie gefährden. Möglich ist aber, dass Akteure und Systeme in der Umwelt eines Systems Kontextbedingungen so setzen, dass das betreffende (fokale) System seine Optionen nach dem Gesichtspunkt höchstmöglicher Umweltverträglichkeit und Kompatibilität auswählt.“ (Willke 2001, S. 132) Intervention in komplexe autopoietische Systeme sei also „auf den indirekten Weg dezentraler Kontextsteuerung verwiesen“ (Teubner/Willke 1984, S. 32). Das steuernde System müsse seine Steuerungswirksamkeit darauf aufbauen,

„dass es sich selbst in einer solchen Weise zur Umwelt des gesteuerten Systems macht, dass das gesteuerte System aus seiner Umweltbeobachtung heraus systemintern Informationen und Bedeutungen generiert, welche die strukturelle Organisation

seines Operationsmodus in einer bestimmten Weise verändert. Wenn dies gelingt, wenn in dieser Weise Kontextbedingungen in die Autonomie eines zirkulär geschlossenen Operationsmodus eingeschleust werden, dann kann man in einer dem Entwicklungsniveau komplexer lebender Systeme angemessenen Weise von Steuerung sprechen.“ (Teubner/Willke 1984, S. 33)

Kerngedanke der systemtheoretischen Steuerungstheorie ist, dass komplexe Systeme nur indirekt gesteuert werden können, indem die steuernden Akteure sich selbst zur Umwelt der zu Steuernden machen. Kontextbedingungen werden auf eine Art und Weise „eingeschleust“, dass sich das Handeln der Gesteuerten auf die beabsichtigte Weise verändert.

2.1.2 Die systemische Managementlehre

Henrik Naujoks konstatierte im Jahr 1994, dass die Kontextsteuerung in der Betriebswirtschaft erst sehr vorsichtig aufgegriffen werde (1994, S. 113). Als Konzept für die Unternehmenssteuerung wurde die Kontextsteuerung vor allem an der Universität und am Managementzentrum St. Gallen/Schweiz unter Federführung von Fredmund Malik entwickelt und seit der Feststellung von Naujoks verstärkt verbreitet. Im Zentrum der systemorientierten Managementlehre, die auf der allgemeinen Systemtheorie und Kybernetik basiert, steht die „Natur“ (Malik 2009, S. 10) und die „Gestaltung und Lenkung von komplexen, dynamischen Systemen“ (Malik 2009a, S. 68). Malik beschreibt bereits 1981 die Charakteristika der „indirekten Steuerungsform“ als Kultivierung von Voraussetzungen für gewünschte Ergebnisse:

„Loyalität der Mitarbeiter, Identifikation mit der Unternehmung, Einsatzbereitschaft und Motivation können sich letztlich nur unter günstigen Voraussetzungen entwickeln, nicht aber angeordnet werden. Management muss sich daher [...] unter Verzicht auf ‘aktivistisches’ Eingreifen in die innere Funktion der Unternehmung, darauf beschränken, günstige Voraussetzungen zu kultivieren und als Katalysator die Selbstentfaltung bestimmter, wünschbarer Ergebnisse und Eigenschaften zu unterstützen. Gerade der Verzicht auf pseudo-rationales Anordnen im Detail gibt uns die Möglichkeit, Resultate zu erzielen, die auf andere Weise nicht erreichbar sind.“ (Malik 2009d, S. 152f)

Malik teilt mit den systemtheoretischen Steuerungstheoretikern auch die Vorstellung, mit Steuerung seien alle gesellschaftlichen Probleme in den Griff zu bekommen. In der Hochzeit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/2009 schreibt er im Vorwort zur 5. Auflage seines Buchs über systemisches Management: „Mit meinen rund 300 international tätigen Mitarbeitern habe ich daher die Methoden und Tools für die Bewältigung der heutigen Krise, für das Meistern ihrer Kom-

plexität und für das verlässliche Funktionieren von Organisationen entwickelt und erprobt.“ (Malik 2009, S. 19)

Als Weiterentwicklung der systemischen Managementtheorie bestimmt Malik das evolutionäre Management (2009d). Das evolutionäre Verständnis geht davon aus, dass Ordnungen nicht ausschließlich durch zweckrationales und absichtsvolles Handeln zustande kommen, sondern auch spontan und selbstgenerierend, also von niemandem „gemacht“ werden. Dies gelte insbesondere für komplexe Systeme (2009b, S. 84f.). Im Gegensatz zur „konstruktivistisch-technomorphen“ Managementtheorie geht die systemisch-evolutionäre davon aus, dass Management nicht direkt auf Menschen, sondern indirekt auf die Umwelt von Menschen bzw. Systemen einwirke (ebd., S. 95f.). Sie akzeptiere, vieles zunächst nicht unter Kontrolle bringen zu können, sieht Unregierbarkeiten aber als „vorläufig noch zu akzeptierende Schwächen und Mängel auf dem Weg zur immer besseren Kontrolle der Systeme“ (ebd., S. 117). Um komplexe Prozesse unter Kontrolle zu bringen, müsse auf Anordnung im Detail zu Gunsten einer Kultivierung der Rahmenregeln verzichtet werden.

„Durch das Studium evolutionärer Ordnungen können wir demnach lernen, wie man Komplexität managt, komplexe Prozesse unter Kontrolle bringt und in einer komplexen Umwelt, die sich ständig wandelt, überleben kann. Im konkreten Fall hat dies alles sehr viel mit individueller Freiheit, mit Selbstbestimmung, Dezentralisation und Delegation zu tun, besteht das Prinzip doch letztlich darin, auf Eingriffe in die Detailorganisation und die Detailfunktionen eines Systems zu verzichten und stattdessen jene exogenen Rahmenregeln zu schaffen und zu kultivieren, die das endogene Wachstum von Ordnung und Komplexität möglich machen. So ähnlich, wie wir durch bewusste Anordnung im Detail niemals bestimmen können, wie sich die einzelnen Teilchen (Moleküle) einer chemischen Lösung zu verhalten haben, damit sich ein Kristall bildet, so können wir doch günstige Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Lösung kristallisiert – und damit indirekt den Organisationsprozess des Systems steuern. Verzicht auf Anordnung und Gestaltung im Detail bedeutet im sozialen Bereich in Wahrheit denn auch eine Verstärkung unserer Möglichkeiten, mit komplexen Situationen fertig zu werden, indem wir an jenen strukturbestimmenden Regeln ansetzen, die ihrerseits die Steuerung der Prozesse im Zusammenwirken mit vielen anderen Verhaltensregeln bewirken.“ (Malik 2009c, S. 130)

Malik unterscheidet den „organischen“ vom „kulturellen“ Bereich (ebd., S. 135), allerdings werden seine gesellschaftlichen Analysen immer wieder naturwissenschaftlich überschrieben, etwa wenn er die Ordnung von Menschen mit der Ordnung von Molekülen erklärt. Malik will evolutionäre Prozesse kultivieren, um bestimmten Vorstellungen von Fortschritt gegenüber der „Degeneration“ (ebd.) zur Durchsetzung zu verhelfen. Die Evolution wird nicht sich selbst überlassen, sondern soll gemacht werden. Bestimmten Instanzen wird dabei die Autorität zugesprochen, steuernd Einfluss zu nehmen. Diese Machtposition wird nicht demokratisch legiti-

miert (im Falle der Unternehmen ergibt sie sich für Malik offenbar aus dem Kapitaleigentum), sondern durch die „Reife und Weisheit“, systemgerecht zu handeln (ebd.). Was „systemgerecht“ ist, entzieht sich der demokratischen Aushandlung.

Malik bestimmt, was Führungskräfte wirklich sind: „nicht Macher und Kommandeure, sondern Katalysatoren und Kultivatoren eines selbstorganisierenden Systems in einem evolvierenden Kontext“ (2009d, S. 161). Hier wird nochmals der Unterschied zwischen Steuerung und Organisation deutlich: Das ‘System’ kann und soll sich selbst organisieren, aber nicht selbst steuern. Steuerung ist bestimmten, innerhalb der Unternehmenshierarchie top-down legitimierten, steuernden Akteuren vorbehalten.

Vor einer zusammenfassenden Kritik der systemtheoretischen Steuerungstheorie und systemischen Managementlehre soll ein zweiter Ansatz der Managementtheorie und -praxis vorgestellt werden, das *Management by Objectives*. Diese Managementtheorie ist nicht systemtheoretisch fundiert und weist sich auch nicht als Theorie indirekter Steuerung aus, sondern ist eine zentrale Referenz für – auch systemisch-evolutionäre – Überlegungen, das Handeln der Beschäftigten auf unternehmerische Ziele auszurichten.

2.1.3 Exkurs: Management by Objectives

Die indirekte Steuerung reagiert auf ein Schlüsselproblem kapitalistischer Arbeit, das in der Arbeitswissenschaft als „Transformationsproblem“ (Deutschmann 2002, S. 95-101) diskutiert wird. Die Frage ist: „Wie kann es dem Unternehmer gelingen, die am Arbeitsmarkt gekaufte Arbeitskraft in profitträchtige ‘Arbeitsleistung’ umzusetzen?“ (ebd., S. 243) Die doppelt freien LohnarbeiterInnen sind gezwungen, die eigene Arbeitskraft zu verkaufen. Mit dem Abschluss eines Arbeitsvertrages unterwerfen sie sich dem Direktionsrecht des Arbeitgebers, ohne aber ihre auf die Lohnarbeit und die soziale Reproduktion bezogenen Interessen Preis zu geben. Damit beginnen für den Arbeitgeber die Führungs- bzw. Steuerungsaufgaben. Es gilt, aus der für ein bestimmtes Quantum Zeit gekauften Arbeitskraft maximal verwertbare Arbeitsleistung herauszuholen.

Die Suche nach verbesserten Führungsstrategien zieht sich durch die Geschichte der Lohnarbeit. Es handelt sich nicht primär um eine technische Herausforderung, sondern um den Umgang mit dem Problem, dass Kapitaleigner und Lohnabhängige unterschiedliche Interessen verfolgen: erstere müssen die Produkte der Arbeit auf dem kapitalistischen Markt verwerten, letztere verteidigen individuell und kollektiv ihre Reproduktionsinteressen. Sie *waren* – so muss man aus heutiger Perspektive sagen – nicht motiviert, selbst das Ziel der Kapitaleigner

zu verfolgen. Um ihr Arbeitshandeln dennoch auf dieses Ziel auszurichten, musste ein hoher Aufwand betrieben werden: Beschäftigte mussten diszipliniert und kontrolliert werden (Aufseher, Stechuhren), die Qualität der Produkte musste durch zusätzliche Mitarbeiter kontrolliert werden (Warenkontrolle, Qualitätskontrolle). Da nicht alle Aufgaben disziplinarisch zu erledigen waren, mussten manche Beschäftigte extra dafür vergütet werden, Verantwortung zu übernehmen (Vorarbeiter, Meister, leitende Angestellte). Die Ineffektivität des Systems direkter Führung und Kontrolle – „Command & Control“ – versuchten die Unternehmen je nach betrieblicher Kultur stärker mit Zuckerbrot (Betriebsfeiern, Prämien, Belobigungen) oder mit der Peitsche (Drohungen, Strafen) zu kompensieren. Auch Stück- bzw. Akkordlohn war ein Mittel zum Leistungsanreiz, wobei die Beschäftigten auch hier ihre Reproduktions- gegenüber Verwertungsinteressen geltend machten, indem sie etwa während der Akkordbemessung Leistung zurückhielten. Als letzter großer Reformversuch der alten Führungslogik kann der Human Resources Ansatz gelten: Die Arbeit sollte durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen effektiver werden – befördert auch durch zunehmend komplexere Arbeitsprozesse, die das Disziplinarmodell in vielen Bereichen an seine Grenzen brachten. In diese Periode (1970er/80er Jahre) fielen auch gewerkschaftliche sowie staatliche Initiativen für eine Humanisierung der Arbeit (HdA). Managementstrategen überlegten, wie Arbeitsbedingungen gestaltet sein müssen, dass die Beschäftigten beim Verfolgen ihrer eigenen Interessen produktiv arbeiten und sich die Arbeitsergebnisse bestmöglich verwerten lassen.

Die Entwicklung kann hier im Einzelnen nicht nachgezeichnet werden. Aus heutiger Sicht ist festzustellen, dass sich Produktionssysteme revolutioniert haben und die Produktivität gesteigert wurde, *ohne* dass die Arbeit durchgreifend humanisiert werden musste, sondern in vielen Bereichen im Gegenteil von einer De-Humanisierung der Arbeit gesprochen wird (vgl. z.B. IG Metall 2010; Dörre 2003, S. 9). Erklärungen müssen zum einen die gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen, insbesondere die disziplinierende Wirkung der seit den 1970er Jahren andauernden Massenarbeitslosigkeit berücksichtigen. Zum anderen muss die Organisation der Arbeit in den Blick genommen werden.

Die Suche nach einer Antwort auf das Transformationsproblem führt zum österreichisch-US-amerikanischen Juristen, Ökonomen, Unternehmens- und Organisationsberater sowie Managementtheoretiker Peter F. Drucker. Er beschäftigte sich seit den 1930er Jahren mit Praxis und Theorie von Management, unternehmerischer Führung und Organisation (vgl. Knippenberg 2008, S. 21-24). Nur ein Kerngedanke seines philosophisch beeinflussten Ansatzes soll hier dargestellt werden. Drucker suchte nicht nach noch ausgefeilteren Kompensati-

onsmechanismen für das Problem, dass Unternehmen und ArbeitnehmerInnen unterschiedliche Ziele verfolgen, sondern versuchte, die lohnabhängige Handlungslogik so weit wie möglich in die unternehmerische zu importieren. Sein in den 1950er Jahren entwickeltes und veröffentlichtes Konzept hieß „Management by Objectives“, also Führung durch Ziele (Drucker 2007, 1998, S. 153-171). Die Beschäftigten sollten nicht mehr von den unternehmerischen Zielen fern gehalten werden, sondern im Gegenteil sollten diese auf die einzelnen Beschäftigten heruntergebrochen werden und so ihr Arbeitshandeln leiten. Zunächst für Führungskräfte entwickelt er den Gedanken, dass Höchstleistungen entstehen, wenn „aus objektiven Anforderungen persönliche Zielsetzungen“ werden: „Das aber ist echte Freiheit, Freiheit unter dem Gesetz“ (Drucker 1998, S. 171).

Druckers Ausgangspunkt ist, dass Unternehmen einen angemessenen Gewinn erzielen müssen. Das Management müsse daher „einen Weg finden, dass der Arbeiter den Gewinn als Notwendigkeit, wenn nicht als segensreich und in seinem eigenen Interesse liegend anerkennt“ (ebd., S. 327). Er bezeichnet dieses Vorhaben als „gewaltig“, sieht aber die anthropologischen Grundlagen als gegeben:

„Es muss davon ausgegangen werden, dass die Menschen arbeiten wollen. Wir können nicht von der Annahme ausgehen, dass sie nicht arbeiten wollen; denn das würde allem widersprechen, was wir vom Menschen wissen. [...] Die Aufgabe, vor der das Management steht, ist daher, die Beweggründe zur Arbeit zu verstärken, die Anteilnahme des Arbeiters zu gewinnen und sein Bedürfnis nach Arbeit zu wecken.“ (Drucker 1998, S. 327)

Druckers Ziel ist der „verantwortliche Arbeiter“, der „seinen Gesichtskreis im unternehmerischen Sinne“ erweitert (ebd., S. 365). Die Beschäftigten werden dadurch keine Unternehmer, sie sollen es auch nicht werden. Drucker lässt keinen Zweifel, „dass die Belegschaft an der Unternehmensleitung als solcher nicht teilhaben kann. Sie hat keine Verantwortlichkeit – und daher auch keine Befugnisse“ (ebd., S. 373). Seine Überlegungen, wie Beschäftigte sich trotzdem „unternehmerisches Denken“ aneignen, bezeichnet er selbst als „programmatisch“ (ebd., S. 374):

„Richtige Placierung, hohe Leistungsnormen und ausreichende Information sind die Vorbedingungen für die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Aber sie sind nicht die Bereitschaft als solche. Der Arbeiter wird Verantwortung für Höchstleistungen nur dann übernehmen, wenn er unternehmerisch denkt, das heißt das Unternehmen mit den Augen des Managers sieht, der durch seine Leistung für den Erfolg und den Bestand der Untersuchung verantwortlich ist.“ (Drucker 1998, S. 369)

Um den Arbeiter zu unternehmerischem Denken zu veranlassen, müsse seine „Opposition gegen den Gewinn“ überwunden werden, die „in seinem Widerstand dagegen, dass er seine eigenen persönlichen Zwecke und Ziele den unpersönlichen

Zielen und Gesetzen des Unternehmens unterordnen muss“, wurzele (ebd., S. 380): „Er muss daher zu der Erkenntnis gebracht werden, dass sein Arbeitsplatz vom Gewinn abhängt, dass dieser ihn besser, sicherer und erfreulicher macht.“ (ebd.) Die entscheidende Frage, wie der Gewinn des *gesamten* Unternehmens auf die Leistung des *einzelnen* Arbeiters bezogen werden kann, diskutiert Drucker in den 1950er Jahren noch nicht. Allerdings benennt er dies als Ziel: „Leistung erfordert die Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln und seine Auswirkungen.“ (Drucker 1998, S. 364)

Als zentraler Gedanke der Drucker'schen Managementstrategie kann festgehalten werden: Nicht nur Führungskräfte, sondern alle Beschäftigten eines Unternehmens sollen für die Auswirkungen des eigenen Handelns verantwortlich werden (sich also nicht nur so fühlen) und zwar bezogen auf die Notwendigkeit unternehmerischen Handelns, den Gewinn.

Stadlinger konstatiert, dass sich in Druckers frühen und späteren Arbeiten „kein ausgearbeitetes und stimmiges Konzept einer neuen, die alte Kommandoform aufhebenden Steuerungsform, geschweige denn ein *Begriff* derselben“ finde (2003, S. 111). Er moniert, dass das System von Command, Control und Hierarchie für Drucker in modifizierter Form weiterhin in Kraft bliebe (ebd., S. 111f.). Eine immanente Kritik führt mich zu anderen Ergebnissen. Drucker vertritt die private Eignerschaft und Verfügung über Kapital und Produktionsmittel, aus der sich Hierarchie, Direktionsrecht und die Macht zum Kommando ableiten; diese sollen durch die Selbstverantwortung der Beschäftigten nicht angetastet werden. Anders als die systemtheoretische Managementlehre, die die Hierarchie systemisch ausblendet und sie über Steuerungsprozesse indirekt wirken lässt, steht Drucker zu den hierarchischen Fakten. Es ist auch fraglich, ob er überhaupt am Kriterium gemessen werden kann, eine „stimmige Steuerungstheorie“ entwickelt zu haben. Steuerungstheorien gründen im systemtheoretischen Denken, in dem Drucker nicht beheimatet ist.

Drucker und die Protagonisten der systemischen Managementlehre verfolgen als gemeinsames Ziel, lohnabhängige Beschäftigte dazu zu bewegen, möglichst selbständig unternehmerische Ziele zu verfolgen. Ihre theoretischen und auch philosophischen Fundierungen unterscheiden sich dabei. Drucker bezog die Motive der Arbeiter, ihren Widerstand gegen den Gewinn, ihre *Gründe* gegen das unternehmerische Denken mit in seine Überlegungen ein und teilte nicht die Vorstellung der systemtheoretischen Steuerungstheorie, gesellschaftliche Konflikte durch Steuerung zum Verschwinden bringen zu können.

Wie der individuelle Beitrag zu Gewinn und Unternehmenserträgen den einzelnen Beschäftigten zugerechnet und sie dafür individuell verantwortlich

gemacht werden können, stellt sich seit Drucker als Herausforderung für die Managementpraxis; die systemische Managementlehre war *eine* Antwort. Etablierte betriebliche Autoritäts- und Sozialstrukturen standen dagegen (vgl. etwa Brinkmann/Dörre 2006, S. 146f.), konkrete Techniken und Instrumente einer erfolgreichen Zielsteuerung waren zu entwickeln und vor allem müssen lohnabhängige Beschäftigte weiterhin auch ihre Reproduktionsinteressen verfolgen. Der Konflikt zwischen unternehmerischen Zielen und Reproduktionsbedürfnissen der ArbeitnehmerInnen wird zum Problem auch für die Unternehmen, wenn die produktiven Kräfte nicht mehr nachhaltig reproduziert werden (siehe Abschnitt 2.2.4).

Die Bedeutung des Management by Objectives wird teilweise verkannt, auch in der Arbeits- und Industriosozilogie. So argumentiert etwa Christoph Deutschmann, das Management by Objectives verfolge keine andere Absicht als Organisationskultur-Programme, die (leitende) Beschäftigte mit Psychoseminaren und Coachings auf die Belange des Unternehmens zurechtformen; Beschäftigte sollten dazu gebracht werden, Verantwortung für Marktergebnisse zu übernehmen, deren Erfüllung nicht in ihrer Macht stünde, damit ein Gefühl permanenten Ungenügens mit sich selbst und der übernommenen Aufgabe entstehe (2002, S. 134f.). Deutschmanns Argumentation ist exemplarisch dafür, die veränderte Logik misszuverstehen. Dem Anspruch nach erfordert das Management by Objectives gerade keine Psychoseminare mehr, denn die sachlichen Ziele sollen die der Beschäftigten *werden*. Dem Anspruch nach soll das Management by Objectives auch kein Gefühl des Ungenügens bewirken, sondern im Gegenteil sollen erreichbare Ziele motivieren, die Aufgaben in Angriff zu nehmen (Drucker 2007, S. 119-122). Das Management by Objectives ist als Manipulationsstrategie nicht zu verstehen.

2.1.4 Kritik der Lehre heteronomer Autonomie

Die systemtheoretische Steuerungstheorie und systemische Managementlehre setzen Selbstorganisation synonym mit Autonomie. Wenn gesteuerte Systeme „von selbst“ prozessieren“ (Stadlinger 2003, S. 127), dann sind sie schon autonom – so die Systemtheorie. Dagegen handelt es sich für Harald Wolf beim systemtheoretischen Konzept der Selbstorganisation, das betriebliche Interaktion und Kooperation durch ‘interne Märkte’ und ‘Kunden-Lieferanten-Beziehungen’ zwischen Profit- oder Cost-Centern als innerbetriebliche Marktökonomie reorganisiert, um Heteronomie (1999, S. 152). Auftrag und Recht der Beschäftigten zur Selbstorganisation enden vor den Entscheidungen über Rahmenbedingungen und Ziele.

„Die indirekte Steuerung wird mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer interessanteren und fachlich herausfordernderen Arbeit beitragen und sie wird die Spielräume für eine eigenverantwortliche Koordinierung und gegenseitige Unterstützung im Arbeitsprozess erweitern. Eine Emanzipation von betrieblicher Fremdherrschaft ist jedoch allenfalls dann zu erwarten, wenn die Beschäftigten Einfluss auf den Kontext ihres Arbeitshandelns, also auf die Strukturierung ihrer Arbeit und vor allem auf die Zielsetzung gewinnen.“ (Gerst 2006, S. 259f.)

So lange die gesteuerten Subjekte nicht über die Kontexte bestimmen können, innerhalb derer sie nicht nur verantwortlich handeln dürfen, sondern auch für die Konsequenzen ihres Handelns verantwortlich gemacht werden, so lange handelt es sich bei der vermeintlichen Autonomie um Heteronomie. Nicht nur die Mechanismen, sondern schon die Akteure im Steuerungsmodell werden heteronom angeordnet:

„Die Selbstorganisation des Managementdiskurses spielt sich bei genauerem Zusehen immer im imaginären Horizont einer externen Beobachtungs- und Kontrollinstanz ab, als subjektlos kybernetischer, ingenieurmäßig von außen steuerbarer Prozess. Ein externes Management bleibt als imaginiertes bürokratisches Subjekt vorausgesetzt, das anders – durch offizielles Zulassen von Elementen dezentraler Selbstregulierung – und nicht weniger fremdorganisiert ist als früher [...]. Die Welt ist weiterhin als Gegenstand der Behandlung und Beherrschung gesetzt, die Arbeitskraft als Objekt, dem nun (vermeintlich) neue Eigenschaften zugeschrieben werden.“ (Wolf 2004, S. 231)

Autonomie ist ein zentraler Begriff der systemischen Managementlehre, aber gemeint ist damit nicht „Autonomie im Sinne von Selbstgesetzgebung (autos = selbst; nomos = Gesetz)“ (Wolf 2004, S. 230). Gemeint ist *Selbstorganisation*, „in Analogie zu natürlichen Prozessen spontaner Ordnungsbildung gedacht, blind und naturwüchsig“ (ebd.). Die Ordnungsbildung wird dabei nicht sich selbst überlassen, sondern zielgerichtet gesteuert. Nicht die Selbstgesetzgebung der Einzelnen wird befördert, sondern ihr Handeln verselbständigt sich, wie Wilfried Glißmann am Instrument der Zielkostenrechnung (Target Costing) argumentiert. Die Beschäftigten müssen ihr eigenes Handeln an der Frage ausrichten „was ein Produkt kosten darf“, d.h. sich selbst als Kostenfaktor minimieren. Ihr Wissen und Handeln richtet sich dadurch gegen sie selbst:

„... je besser ich als Beschäftigter das Konzept des Target Costing anwende, um so schneller verläuft der von-selbst-ablaufende Prozess und um so höher werden die Anforderungen für alle. Der Prozess ist also bestimmt durch Selbst-Beschleunigung und Selbst-Verstärkung.“ (Glißmann 2003, S. 265)

Das Selbstorganisationskonzept der Firma IBM, die das Unternehmen als Netzwerk von Individuen nach dem Leitbild sich „selbst-organisierender und

selbst-aggregierender Einheiten“ visioniert, „vergleichbar mit Insektenschwärmen, Vögel- und Fischeschwärmen, die sich in einem Prozess der Selbstorganisation in bestimmten Formationen zusammenfinden, um sich auf dynamische und effiziente Weise fortzubewegen“,² stellt ihn vor die Frage:

„Bin ich ein Fisch im Fischeschwarm, an dem sich irgendwelche Organisationsprinzipien vollziehen? Oder bin ich ein Individuum mit Selbstbewusstsein, eigenem Willen, und der Fähigkeit, meine Interessen selber zu bestimmen und wenn nötig auch gegen die allgemeine Richtung zu schwimmen?“ (Glißmann 2007a)

Von Autonomie sollte also gesprochen werden, wenn Prozesse *nicht* 'wie von selbst' prozessieren, sondern Gegenstand von Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung sind. Autonomie hieße zu allererst, ein Verhältnis zu den heteronomen „Einschleusungen“ einzunehmen.

„Die Entwicklung der individuellen Autonomie kann nur über die Gewinnung eines selbständigen Verhältnisses zur 'Neuen Selbständigkeit' verlaufen und entsprechende Bemühungen bedeuten gerade einen Eingriff in die 'von selbst' ablaufende Dynamik der Prozesse.“ (Stadlinger 2003, S. 134)

Jörg Stadlinger kritisiert auch das reduktionistische Freiheitsverständnis der Systemtheorie, die in der „Unselbständigkeit der Individuen gegenüber ihrem eigenen Prozess, in der 'naturwüchsigen' Bestimmtheit ihres Denkens, Wollens und Handelns keinen Ausdruck einer aufzuhebenden Unfreiheit“ sieht (2003, S. 126).

„Das spontan-intuitive Verhältnis der Individuen zu den Regeln, die ihre Entscheidungen determinieren, erscheint als ein notwendiges Moment der individuellen Autonomie, insoweit diese von der systemischen Managementlehre als eine Funktion der Autonomie des Systems betrachtet wird. Der reibungslose Ablauf des 'selbstorganisierenden' Prozesses beruht darauf, dass sich die Handlungsziele der Beschäftigten quasi 'von selbst' ergeben. Die Anstrengung von Menschen, sich durch die theoretische und praktische Aneignung der sie bestimmenden Verhältnisse in sich selbst bestimmende Subjekte ihres eigenen Prozesses zu verwandeln, muss darum auch von der systemischen Theorie geradezu als eine Bedrohung von Freiheit wahrgenommen werden.“ (Stadlinger 2003, S. 126)

Die systemtheoretische Steuerungstheorie wirkt auf die unternehmenspolitische und manageriale Praxis. Ihr interventionistischer Anspruch hat deutliche Spuren

2 Zitiert nach Glißmann 2007. Der englischsprachige Report *Global Innovation Outlook 2.0* findet sich unter [http://domino.research.ibm.com/comm/www_innovate.nsf/images/gio/\\$FILE/GIO_2005_for-printing.pdf](http://domino.research.ibm.com/comm/www_innovate.nsf/images/gio/$FILE/GIO_2005_for-printing.pdf) [27.06.2009]; Zur Analyse der Selbstorganisationskonzepte von IBM vgl. Glißmann 2007, 2007a.

in der Arbeitswelt hinterlassen. Auf den ersten Blick scheint es sich auch um eine erfolgreiche Intervention zu handeln: Mittels der systemischen Managementlehre wurde in vielen Unternehmen ein Übergang zur Kontextsteuerung vollzogen und ArbeitnehmerInnen verfolgen selbständig unternehmerische Ziele. Allerdings wurde der Anspruch der systemtheoretischen Steuerungstheorie nicht erfüllt, Probleme umfassend und gesamtsystemisch zu lösen. Wie die empirischen Studien von Gerst (2006) und Bender (1997) belegen und wie im weiteren Verlauf dieses Kapitels argumentiert werden wird, entstehen auf Seiten der gesteuerten ArbeitnehmerInnen neue Probleme. Die „schädlichen Folgen (‘negativen Externalitäten’)“ (Willke 2001, S. 132) für dieses „Teilsystem“ stehen offensichtlich nicht im Zentrum des Interesses der system(theoret)ischen Managementlehre. Allerdings deutet vieles darauf hin, dass diese ausgeblendeten Probleme früher oder später auch zu solchen der steuernden Akteure werden (siehe Abschnitt 2.2.4).

Um die Praxis der indirekten Steuerung zu verstehen, ist eine Analyse und Kritik der sie begründenden systemtheoretischen Steuerungstheorie und der systemischen Managementlehre notwendig. Aber die systemtheoretische Steuerungstheorie *erklärt* die Verhältnisse nicht, die sie in Gang setzt. Menschen ‘prozessieren’ nicht wie Organismen, sie können sich als Subjekte zu den (Kontext-)Bedingungen in ein Verhältnis setzen, begründet handeln und sich darüber verständigen. Dass die Kontextsteuerung nicht nach Lehrplan funktioniert, hat hier seine Ursache. Dies wiederum bedeutet nicht, dass die systemtheoretische Steuerungstheorie keinen analytischen Wert hätte: Ihr kann die Erkenntnis zugerechnet werden, dass das Handeln von Menschen durch die Veränderungen der Rahmenbedingungen ihres Handelns nachhaltig beeinflusst werden kann. Die systemtheoretische Steuerungstheorie hat Arbeitsverhältnisse wahr gemacht, ohne sie angemessen interpretieren zu können. Notwendig ist eine Theorie der system(theoret)ischen Managementlehre und ihrer Praxis, die ich als kritische Theorie indirekter Steuerung vorstellen und anreichern werde.

2.2 Elemente einer kritischen Theorie indirekter Arbeitssteuerung

Im Folgenden werden Elemente einer kritischen Theorie indirekter Arbeitssteuerung vorgestellt und diskutiert, die sich aus unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Quellen speisen. Im Zentrum steht die Theoriebildung des Cogito Instituts für Autonomieforschung. Weitere sozialwissenschaftliche Erkenntnisse

werden hinzugezogen, einschließlich solcher, die sich nicht primär oder explizit mit Fragen der Steuerung befassen.

Die kritische Theorie indirekter Steuerung entwickelt sich seit den 1990er Jahren aus der Auseinandersetzung von betrieblichen PraktikerInnen und marxistischen Philosophen mit Reorganisationsprozessen von Unternehmen, insbesondere der Firma IBM.³ Praxisbeobachtung und Theoriebildung kennzeichnen die Entwicklungsform dieser auf die Verhältnisse der Arbeit bezogenen Forschung (beispielhaft Glißmann/Peters 2001). Das hochschulunabhängige „COGITO Institut für Autonomieforschung“ ist Promotor der theoretischen wie handlungsbezogenen Überlegungen, Veröffentlichungen liegen von Wilfried Glißmann, Klaus Peters, Angela Schmidt und Jörg Stadlinger vor. Die Beratung von Gewerkschaften und Betriebsräten fließt gleichzeitig in die Theoriebildung zurück. Die kritische Theorie indirekter Steuerung hat Bedeutung für arbeitspolitische Analysen in Gewerkschaften und in zahlreichen Betriebsräten erlangt (z.B. IG Metall 2010; Benner 2006).

Die gesellschaftlich-historische Analyse der indirekten (Arbeits-)Steuerung setzt an der Entwicklungsdynamik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen an. Das System von Command & Control hat im Bereich qualifizierter Arbeit seine produktiven Potentiale erschöpft. Nicht die Unterbindung von Selbständigkeit, sondern ihre auf das unternehmerische Ziel gerichtete Freisetzung ist Quelle von Produktivitätssteigerung. Genutzt wird das menschliche Potential zur Selbstorganisation.

„Dramatisch und neu ist, dass die Selbstorganisation sozialer Prozesse jetzt erstmals bewusst in den Dienst von Unternehmenszwecken gestellt werden soll. Neu ist der Versuch einer Subsumption der Selbstorganisation unter das Kapital!“ (Peters 2001, S. 166)

Auch Moldaschl sieht die Kontextsteuerung als Paradigmenwechsel, die er unter die „Rationalisierungsdimension“ der „Ökonomisierung“ subsumiert. Beim Import von Marktbeziehungen in die hierarchische Organisation gehe es darum, die Potentiale der Subjektivität besser zu erschließen (2003, S. 32-34). „Der Arbeitende wird weitgehend ‘dem Markt’ ausgesetzt und soll, ja muss in diesem Kontext so agieren wie ein ‘unternehmerisches Subjekt’.“ (ebd., S. 33)

Die Rahmenbedingungen der Arbeit werden auf eine Art arrangiert, dass lohnabhängige ArbeitnehmerInnen angetrieben durch den eigenen Willen ein unternehmerisches Ziel verfolgen. Das Management macht sich dabei zunutze, „dass der menschliche Wille von Bedingungen abhängt, in die man eingreifen

3 Vgl. dazu www.cogito-institut.de und Glißmann/Peters 2001.

kann, so dass man durch ein geeignetes Arrangement von Rahmenbedingungen einen hinreichend großen Einfluss auf den eigenen Willen abhängig Beschäftigter gewinnt. Der Arbeitgeber verlässt dabei die Rolle eines Kommandanten von Unterebenen und verwandelt sich in eine Art Biotechniker des Humankapitals.“ (Peters/Sauer 2006, S. 111) Indirekt gesteuert tun die Beschäftigten, „was zu tun ist“ (Glißmann 2007) – wenn sie nicht auf die eine oder andere Weise aussteigen und alle damit verbundenen Konsequenzen tragen. Die berufliche Existenz hängt am individuellen Erfolg, der sich in der Verwertung der eigenen Leistung auf dem kapitalistischen Markt erweist.

„Früher war es so: der Arbeitgeber (als handelndes Subjekt) erkennt das unternehmerische Problem und trifft die unternehmerische Entscheidung und diese erreicht dann den Arbeitnehmer (als betroffenes Objekt). Jetzt ist es so: lange vor der Entscheidung ist das Problem für alle transparent und die Kolleg/inn/en in der Einheit können selber die möglichen unternehmerischen Konsequenzen gedanklich ziehen und sie haben den eigenen Schaden vor Augen, der ihnen durch die künftige unternehmerische Entscheidung droht.“ (Glißmann 2003, S. 259)

Wilfried Glißmann, auch Vorsitzender des Betriebsrates bei IBM in Düsseldorf, analysiert als zentralen Mechanismus der indirekten Steuerung, dass die Beschäftigten für den Erfolg oder Misserfolg der eigenen Arbeit verantwortlich werden und die Konsequenzen tragen müssen:

„Der Arbeitgeber tritt als Kommandant zur Seite und konfrontiert mich und meine Kolleg/inn/en möglichst unmittelbar mit den unternehmerischen Problemen unserer Einheit: Wir selber sollen das Erforderliche herausfinden, damit unsere Einheit erfolgreich ist. Wenn uns das nicht gelingt, dann droht das ‘Des-Investment’ (Einstellung der Tätigkeit oder Verlagerung nach extern). Unternehmerfunktionen werden somit zu einem Moment unserer täglichen Arbeit, wir werden zu *unselbständigen Selbständigen im Unternehmen* und es gilt das Motto: ‘Tut was ihr wollt, aber ihr müsst profitabel sein.’“ (Glißmann 2003, S. 257)

Die indirekte Steuerung treibt die Produktivität an und kann im gleichen Zuge Privilegien – Einkommen, Arbeitsbedingungen, Spielräume – abbauen, die einstmals nötig waren, um zu besonderen Leistungen zu motivieren. „So beginnt das moderne Shareholder-Unternehmen mit dem *gehobenen* Personal ähnlich rationell umzuspringen, wie der Rest der Belegschaften das seit jeher gewohnt ist.“ (Kadritzke 2004, S. 114)

Die Beschäftigten müssen die unternehmerischen Ziele selbständig erreichen und zwar auch dann, wenn sie nicht über bedeutende Handlungsspielräume verfügen und wenn ihre Tätigkeiten standardisiert sind. Der durch Standardisierung gewonnene Rationalisierungszuwachs wird durch die indirekte Steuerung nicht angetastet. Standardisierte Prozesse sind vielmehr eine der Kontextbedingungen,

die die Beschäftigten zu berücksichtigen haben. Empirische Befunde dazu liefert z.B. Lehndorff (zum Begriff der Marktsteuerung siehe Abschnitt 2.2.1):

„In unseren Projekten waren Formen der Marktsteuerung in sehr verschiedenen Branchen zu beobachten, von der Softwareschmiede über die Altenpflege bis zum Warenhaus. Marktsteuerung ist nicht an bestimmte Tätigkeitsstrukturen geknüpft, ist also nicht etwa gleichzusetzen mit einer Ablösung zum Beispiel von standardisierten Arbeitsprozessen.“ (Lehndorff 2005, Abs. 5)

Die Individuen sollen selbstständig und gleichzeitig eingebunden in den Funktions-Zusammenhang des zugehörigen Gesamt-Prozesses unternehmerisch handeln. Dies erfordert permanente Umwälzungen, die die Beschäftigten selbst denken und exekutieren müssen:

„Dieser Umwälzungs-Prozess ergreift alles und jeden und er erfolgt immer weniger als ein äußerer Eingriff durch die Unternehmensführung. Der Gedanke einer Auslagerung von ‘niederwertiger Arbeit’ ergibt sich vielmehr bei mir und meinen Kolleg/inn/en in unserem täglichen Kampf um den ökonomischen Erfolg unserer Einheit. Das heißt: harte unternehmerische Entscheidungen (die gegen Beschäftigte gerichtet sind) ergeben sich unter diesen Bedingungen in den Köpfen der Beschäftigten selber.“ (Glißmann 2003, S. 262)

Die Ausübung der Unternehmer-Funktion verändert das Verhältnis zu sich selbst, indem „Ich als Selbst-Manager“ die „Ressource Ich“ in Auseinandersetzung mit der Sache ökonomisiere. „Ich selber exekutierte das Arbeitgeber-Interesse gegen mich selbst.“ (ebd., S. 260) Das veränderte Selbstverhältnis verändert das Handeln der Beschäftigten fundamental.

„Unter den neuen Bedingungen sind es die Beschäftigten selber, die alle Gesetze und Regelungen ignorieren, die doch zu ihrem Schutz vereinbart worden sind. Meine Rechte als Arbeitnehmer sind von all den praktischen Veränderungen unberührt: Nach 8 Stunden habe ich zweifelsfrei das Recht nach Hause zu gehen. Aber wenn die Arbeit nicht fertig ist, die morgen dem Kunden übergeben werden soll?“ (Glißmann 2003, S. 259f.)

Glißmann beobachtet, wie Beschäftigte nicht nur ihre Arbeitszeit regelmäßig überschreiten, sondern sich auch fragen müssen, ob sie sich Urlaub oder Krankheit leisten können. Sie gingen vorzeitig wieder zur Arbeit und oder seien zumindest telefonisch oder elektronisch erreichbar. Die Regelungen zum Schutz der Beschäftigten sind nicht nur keine Hilfe, sondern erweisen sich als weitere Komplikation, denn die Beschäftigten verletzen nun selbst Gesetze, mit Konsequenzen etwa für den Versicherungsschutz (vgl. ebd., S. 259f.).

Die indirekte Steuerung bewirkt ein spezifisches unternehmerisches Denken und Handeln bei Lohnabhängigen, das sich etwa von demjenigen unterscheidet,

das durch Mitarbeiterbeteiligungen an Unternehmen entsteht. Mitarbeiterkapitalbeteiligungen, Investivlöhne oder Aktienbesitz von ArbeitnehmerInnen sind nicht an die Steuerungsform der Arbeit gekoppelt. Beides kann sich kombinieren und verstärken, aber auch unabhängig implementiert werden.

Im Bereich der Produktionsarbeit erstreckt sich die indirekte Steuerung erst ansatzweise auf unternehmerische Ziele (Bender 1997; Gerst 2006). Im Mittelpunkt steht dort die erweiterte Selbständigkeit im Hinblick auf die Arbeitsabläufe:

„Die Beschäftigten werden zuständig für die laufende Überwachung ihres Arbeitssystems, die gedankliche Vorwegnahme zukünftig eintretender Situationen sowie die Wahl situationsangemessener Strategien. Im Rahmen dieser erweiterten Zuständigkeit wird die Arbeit funktional vollständiger. Sie umfasst nicht nur die Ausführung, sondern auch die Planung, Vorbereitung und Kontrolle.“ (Gerst 2006, S. 49)

Gerst schätzt die Konsequenzen der indirekten Steuerung auch im Produktionsbereich ambivalent ein: „Selbstorganisation (...) im Interesse übergeordneter, fremdbestimmter Ziele“ (ebd., S. 50).

Trotz Selbstökonomisierung und mitunter dramatischer Auswirkungen für die Beschäftigten (siehe auch Abschnitt 2.2.4) begrüßt das Cogito Institut für Autonomieforschung die Abschaffung des Kommandosystems, der Struktur von Befehl und Gehorsam, von Unselbständigkeit und Bevormundung (etwa Gleißmann 2003, S. 270). Ziel könne nicht sein, die neue Selbständigkeit einzuschränken, sondern ihre Begrenztheit auf unternehmerische Ziele in Frage zu stellen. Dass Selbständigkeit nicht Unabhängigkeit bedeutet, sondern eine *praktische Konfrontation* mit der Abhängigkeit, in der sich auch der 'freie Unternehmer' gegenüber den Rahmenbedingungen befindet (Peters/Sauer 2006, S. 109), macht eine Auseinandersetzung mit eben diesen Bedingungen (insb. Wert-, Markt- und Konkurrenzprinzip) notwendig.

2.2.1 Kapitalistische und inszenierte Märkte als Parameter indirekter Steuerung

Die indirekte Steuerung konfrontiert Beschäftigte mit Kontextbedingungen ihrer Arbeit. Dabei entscheidet die steuernde Instanz, auf welche Kontexte die Beschäftigten 'losgelassen' werden. Die Kontextbedingungen wirken also nicht einfach, sondern es ist Kennzeichen der Steuerung, bestimmte Kontexte auf bestimmte Weise wirken zu lassen. Kontexte werden dadurch zu Steuergrößen, weshalb ich sie als *Parameter indirekter Steuerung* bezeichne.

Indirekte Arbeitssteuerung ist immer auf strukturierte Selbstorganisation gerichtet und wirkt über die Setzung und Veränderung von Kontexten. Die

Steuerungsziele und die eingesetzten *Steuerungsparameter* sind hingegen variabel. In der am weitesten entwickelten Form werden Beschäftigte veranlasst, selbständig unternehmerische Ziele zu verfolgen. Ordnet das Management den Handlungskontext der Beschäftigten so an, dass sie, obgleich formal lohnabhängig, unternehmerische Ziele verfolgen müssen, der Ertrag (Wertzuwachs) ihrer eigenen Arbeit also Konsequenzen für sie hat, so kann von einer *ertragsorientierten* indirekten Steuerung gesprochen werden. In diesem Fall werden externe und interne Märkte als Steuerungsparameter eingesetzt. Dieser Typus indirekter Steuerung ist etwa im IT-Bereich verbreitet (z.B. Gleißmann 2001), aber (noch) nicht im Produktionsbereich. Dort steuert das Management vor allem über fachliche, organisatorische und personelle Parameter (Gerst 2006), der Markt wird nur bedingt eingesetzt (Bender 1997).

Das Konzept der indirekten Steuerung wird häufig synonym mit Konzepten von Marktsteuerung diskutiert (z.B. IG Metall 2010). Hier soll deshalb das Verhältnis zwischen beiden kurz erörtert werden.

Konzepte der „Marktsteuerung“ (Lehndorff 2003), des „marktzentrierten Kontrollmodus“ (Dörre 2003), der Errichtung „unternehmensinterner Märkte“ und „Marktgrenzenverschiebung“ (Brinkmann/Dörre 2006; Brinkmann 2003) oder der „Vermarktlichung“ (Bechtle/Sauer 2003, S. 45f.) können teilweise für die Analyse indirekter Steuerung fruchtbar gemacht werden. Sie beachten einen Parameter der indirekten Steuerung, den „Markt“. Bei den theoretischen und empirischen Beiträgen über 'Marktsteuerung' – wie ich sie zusammenfassend bezeichne – steht die Steuerung häufig nicht im Zentrum der Forschung, sondern ist aus der Untersuchung von Produktionsmodellen abgeleitet⁴ oder wird in einer Auseinandersetzung mit einem neuen „Marktregime“ (vgl. etwa Beiträge in Dörre/Röttger 2003) gestreift. Die umfangreiche Literatur zu Marktregime und Marktsteuerung kann hier nicht referiert werden. Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass Probleme der Theorien eines Marktregimes auch Probleme

4 So generiert etwa Dörre aus einem „flexibel-marktzentrierten Produktionsmodell“ einen „marktzentrierten Kontrollmodus“ (2003, S. 18-20). Dieser „marktzentrierte Kontrollmodus“ wird gleichzeitig als „postfordistischer Steuerungsmodus“ bezeichnet (ebd., S. 20), der die „fordistische Dominanz der Produktions- über die Marktökonomie“ tendenziell umkehre (ebd., S. 21). Umgekehrt sehen Bechtle und Sauer keine postfordistische Produktionsweise. Mit ihrer Analyse, dass der Markt qua indirekter Steuerung zu einer „Naturbedingung“ von Arbeit“ werde und sich der Subjektivität entgegen setze, werfen sie die Frage nach einer postkapitalistischen Transformationsperspektive auf (Bechtle/Sauer 2003, S. 45, 49, 51).

für die daraus abgeleiteten Theorien der Marktsteuerung mit sich bringen, die ein Verständnis indirekter Steuerung verkomplizieren können.

Prominent für Theorien der „Marktsteuerung“ ist die These, dass das Management den Markt instrumentalisieren. So argumentiert Klaus Dörre, das Management „nutze“ die diffuse Macht des Marktes zur Disziplinierung von Belegschaften (Dörre 2003, S. 19f.). „Betriebe und Arbeitskräfte sollen mit der Marktlage ‘atmen’, konjunkturelle Schwankungen und Kriseneinbrüche unter Einsatz eigener Ressourcen abfedern.“ (ebd., S. 20) Die mehrheitlich wissenschaftlichen Autoren einer Publikation der IG Metall analysieren die indirekte Steuerung als Ausdruck eines Übergangs zu einer „marktzentrierten Produktionsweise“, in der der Markt „instrumentalisiert“, „inszeniert“ und „strategisch genutzt“ werde (IG Metall 2010, S. 7f.). Sie argumentieren, dass sich das Verhältnis von Markt und Produktion umdrehe: Nicht mehr die Produktion setze die entscheidenden Vorgaben für den Markt, sondern umgekehrt der Markt für die Produktion (ebd., S. 7).

Eine derartige Perspektive auf marktzentrierte Produktion und Steuerung importiert mehrere Probleme in die Verständigung über indirekte Steuerung, denen ich mit einer alternativen Perspektive auf das Verhältnis von Markt und Steuerung begegnen will: Die Bedeutung des Marktes hat sich nicht grundsätzlich verändert, sondern seine Dynamik wird auf neue Weise genutzt. Güter und private Dienstleistungen wurden im Kapitalismus immer schon über Märkte getauscht und verwertet. Auch in der fordistischen Produktionsweise stand der Ford auf Halde, wenn er auf dem Markt keinen Absatz fand, was im unternehmerischen Handeln antizipiert werden musste (Art, Anzahl, Qualität und Preis der Produkte). Die Produkte unter den Bedingungen kapitalistischer Konkurrenz zu verwerten und dabei mit dem anarchischen Charakter des Marktes umzugehen, war allerdings nicht Sache der ‘einfachen’ Beschäftigten, weder der ArbeiterInnen noch der Angestellten. Das ändert sich. Nicht der Einfluss des Marktes auf die Produktion ist grundsätzlich neu (auch wenn seine Dynamik nun gezielt genutzt wird), sondern was lohnabhängige Beschäftigte damit zu tun haben. Sie sind nicht mehr nur passiv-schicksalhaft damit konfrontiert, indem sie etwa entlassen oder eingestellt werden, wenn weniger oder mehr Produkte auf dem Markt abgesetzt werden, sondern sie sollen sich aktiv gegenüber dem Markt verhalten. Sie sollen tun, was sich traditionell die Unternehmensleitung vorbehalten, sich nämlich nach unternehmerischen Kriterien zum Markt verhalten.

Statt den Markt als Inszenierung zu bestimmen, kann umgekehrt die *Abwesenheit* des Marktes im Horizont der lohnabhängigen Arbeitssubjekte als historische Inszenierung betrachtet werden – denn der Markt war ja immer da. Wenn er nun auch zum Handlungskontext der lohnabhängig Beschäftigten wird, so ist dies

weniger eine Inszenierung als eine Inkraftsetzung von Realität. Steffen Lehndorff stellt (für den Dienstleistungsbereich) fest, dass der Markt „als Steuerungs- und Herrschaftsmittel eingesetzt und als die letztlich wirkungsvollste Rationalisierungsspeitsche zur Geltung gebracht“ werde (2003, S. 161). Allerdings betont er, dass die mit Hilfe von Marktmechanismen ausgelösten Rationalisierungszwänge sachlicher Natur und die zum Zwecke der Marktsteuerung gebildeten Kennziffern aus den Konkurrenzbedingungen auf dem Markt und dem angestrebten Betriebsergebnis abgeleitet seien (ebd., S. 161f.). Durch „Marktsteuerung werden die Beschäftigten mit den ökonomischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit konfrontiert“ (ebd., S. 163). Betriebswirtschaftliche Kennziffern – einst „Herrschaftswissen des Managements“ – werden „durch die Hierarchie zu Benchmarks für die Rentabilität einzelner Unternehmensbereiche, Abteilungen und in letzter Instanz jedes Arbeitsplatzes erklärt“ (Lehndorff/Voss-Dahm 2006, S. 134).

Die Forschungsbeiträge zu Marktregime und Marktsteuerung tragen zum Verständnis der indirekten Arbeitssteuerung dann bei, wenn sie Erkenntnisse darüber befördern, auf welche Weise der Markt zu einer Rahmenbedingung des Arbeitshandelns wird. Einige Kriterien für eine derartige Bestimmung seien abschließend genannt: Erstens steuert der Markt die Beschäftigten nicht, sondern er wird als *Parameter der Steuerung* eingesetzt; die Unternehmensleitungen steuern die Beschäftigten, indem sie deren Handlungskontext zum Markt öffnen. Zweitens ist ‘der Markt’ ein unpräziser Begriff für einen historisch spezifischen, nämlich *kapitalistischen Markt*. Drittens ist ‘der Markt’ eine doppelt unvollständige Abkürzung für einen *Gesamtprozess kapitalistischer Verwertung*: zum einen werden am Markt die Werte getauscht, die zuallererst produziert werden, zum anderen erfassen die Markterlöse nur teilweise die im Wettbewerb gebotene Orientierung auf den Ertrag als Steigerung des Unternehmenswertes (vgl. auch Lehndorff 2003, S. 162). Viertens ist ‘der Markt’ den ProduzentInnen nicht äußerlich, sondern über Tausch und Verwertung der Produkte vergesellschaftet sich auch die ProduzentInnen – und zwar nicht erst, wenn sie aktiv damit konfrontiert sind. Der Markt steuert nicht, aber er konfrontiert uns mit unserem eigenen Tun.

Es stellt sich die Frage, ob und wie lohnabhängige Beschäftigte *außerhalb* des kapitalistischen Marktes zu einem unternehmerischen Arbeitshandeln veranlasst werden können. Es handelt sich hierbei um Beschäftigte im öffentlichen Dienst (Verwaltung, Schulen, Hochschulen etc.) und bei Trägern überwiegend sozialer Dienstleistungen, die aus Gründen der Gemeinnützigkeit keine Gewinne erzielen dürfen (Krankenhäuser, Kindergärten, Schulen, Bildungseinrichtungen etc. von Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Stiftungen oder anderen Vereinen). Die Ressourcen für die Produktion von Gütern und Dienstleistungen in öffentlicher

oder freier Trägerschaft sind (durch Steuern, Abgaben oder Gebühren) dem kapitalistischen Verwertungsprozess entzogen. Über die Verwendung dieser Ressourcen wird politisch bzw. institutionell entschieden und auch die Regeln der Arbeitsverhältnisse entspringen nicht dem kapitalistischen Markt.

Dass gegenwärtig auch im nicht-gewinnorientierten Bereich Marktmechanismen wirken und Beschäftigungsverhältnisse denen im gewinnorientierten Bereich immer mehr ähneln, geht auf umfangreiche politische 'Reformen' der 1980er und 1990er Jahre zurück. Markt und Wettbewerb wurden in die öffentliche Sphäre und in die Produktionsprozesse öffentlicher Güter und Dienstleistungen eingeführt, um Leistungs- und Innovationsbereitschaft sowie unternehmerische Initiative zu fördern (Oppen 2007, S. 101). Durch marktliche und wettbewerbliche Governancemechanismen – also politische Lenkungs-, Steuerungs- und Regierungsweisen – wurden „Quasi-Märkte“ (ebd.) konstruiert. Sie zeichnen sich durch eine Nachbildung marktähnlicher Strukturen aus:

„Die monopolistische Aufgabenerfüllung der öffentlichen Hand wird durch organisatorische Verselbständigung oder Privatisierung ehemals hierarchisch integrierter Leistungseinheiten in ein plurales Anbieterspektrum überführt, in Einheiten, die untereinander in den Wettbewerb um die Nachfragenden ihrer Leistungen gesetzt werden. Typischerweise sind solche Modellvorstellungen beim Umbau des Sozial-, Bildungs- und Gesundheitssektors anzutreffen [...]. Die Funktionsfähigkeit solcher Quasi-Märkte wird durch Deregulierung der räumlichen Zugangsbeschränkungen für die Nachfrager und durch Öffnung staatlicher Leistungsfinanzierung bzw. Subventionierung für Private und Organisationen des Dritten Sektors angestrebt.“ (Oppen 2007, S. 102)

Maria Oppen spricht von „hybriden Arrangements“, da die bürokratische Regulierung durch die marktliche Steuerung nicht aufgehoben ist. Hieraus entstehende erhöhte Transaktionskosten – Selbstverwaltung kombiniert mit umfassenden Dokumentationspflichten – seien durch die Beschäftigten und die Leitungen zu tragen. In den „inszenierten Märkten“ schlage also einerseits die „Handschrift der Hierarchie“ durch, zum anderen aber auch die Risiken des Marktes (ebd., S. 103).

2.2.2 Unselbständige Selbständige, Intrapreneure, Arbeitskraftunternehmer

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer werden, etwa im Arbeits-, Familien- und Steuerrecht als *Unselbständige* konzipiert, im Gegensatz zu *Selbständigen*.⁵

5 Das dichotome Verhältnis von Selbständigkeit und Unselbständigkeit, typisiert im Arbeitsrecht, wird gegenwärtig von zwei Seiten in Frage gestellt: „Auf der einen Seite

Den Lohnabhängigen wird damit in relevanten Bereichen ihres Lebens etwas entzogen, was anderen Personengruppen zugestanden wird: die Selbständigkeit. Als Un-Selbständige sind sie einer Kategorie zugeordnet, die im sonstigen Sprachgebrauch auf defizitäre personale Eigenschaften oder den Entzug von Rechten verweist: ein unselbständiger Mensch kann oder darf sich (z.B. wegen Alter, Krankheit, Behinderung, Betreuung oder Freiheitsentzug) nicht oder nur eingeschränkt um die eigenen Angelegenheiten kümmern und eigene Ziele verfolgen.

Ich gehe nicht von einer anthropologischen Unselbständigkeit des Menschen aus, sondern teile die Annahme, dass Menschen ein Bedürfnis zur Entwicklung ihrer Kräfte haben (Stadlinger 2002, S. 18-21) und die kapitalistische Form der Produktion durch Enteignung des lebendigen Arbeitsvermögens zum Zwecke der Aneignung von Wert die Entfaltung von Selbständigkeit und produktiven Anlagen unterdrückt (Beerhorst 1991, S. 267). Wenn also gegenwärtig überlegt wird, wie Selbständigkeit 'mobilisiert' werden kann, so müsste zunächst analysiert werden, wie Selbständigkeit zuvor ausgetrieben wurde (was in dieser Arbeit nicht untersucht wird).

„Die neuen Managementformen haben darum nicht etwa einen neuen Weg gefunden, wie der an und für sich faule Mensch auf Trab gebracht werden kann, sondern sie machen sich zu nutze, dass der Mensch von Natur aus gar nicht das ist, wozu ihn das Kommandosystem erst macht.“ (Peters/Sauer 2006, S. 109)

Nachdem Lohnabhängige (und die Subalternen in der Vorgeschichte des Kapitalismus) historisch zu Unselbständigen gemacht wurden, sollen sie nun an ihrem 'Selbst' arbeiten, es organisieren, mobilisieren und managen (Bröckling 2007). Die Unselbständigen sollen *selbständig* werden und bestimmte Gruppen sollen außerdem *unternehmerisch* werden.

Unangetastet bleibt die rechtliche und ökonomische Unselbständigkeit der selbständigen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Der Arbeitsvertrag bestimmt „die formal freiwillige zeitlich begrenzte Außerkraftsetzung des Selbstbestimmungsrechts des Beschäftigten“ (Voswinkel 2007, S. 428). Diese Verbin-

nehmen diejenigen abhängigen und auch faktisch weisungsgebundenen Beschäftigungen zu, die rechtlich von Selbständigen ausgeübt werden (...). Auf der anderen Seite verändert sich die Leistungsregulierung der abhängigen Arbeitnehmer, weil sich im rechtlichen Rahmen des Arbeitsvertrags ergebnisbezogene Regulierungs- und Vertragsformen durchsetzen, die den Beschäftigten scheinbar jede Freiheit bei der Ausführung der Arbeit und der Erreichung des vereinbarten Ergebnisses lassen, das allerdings recht präzise vereinbart bzw. über Kennziffern gesteuert wird.“ (Voswinkel 2007, S. 431) In dieser Arbeit interessiert primär die zunehmende Selbständigkeit der Unselbständigen.

dung von Freiheit mit Unfreiheit, die im Kontrast zum Subjektverständnis der Moderne und zur rechtlichen Anerkennung aller Subjekte der Gesellschaft als freie Personen steht (ebd.), wird auch durch die neuen Formen der Selbständigkeit nicht angetastet. Auch die private Verfügung der KapitaleignerInnen über die Produktionsmittel wird durch das unternehmerische Handeln der ArbeitnehmerInnen nicht berührt. Selbständigkeit und unternehmerisches Handeln werden also weder vollumfänglich gefordert noch gewährt.

Mit den neuen Management- und Steuerungskonzepten entstanden auch neue Bezeichnungen und Kategorien, um die 'neuen Beschäftigtengruppen' und ihre Arbeitsverhältnisse abzubilden. Neben unspezifischen und deskriptiven Begriffsbildungen ('neue Arbeitnehmer', 'selbständige Unselbständige') gibt es auch Konzepte, die einen neuen *Typus* von Beschäftigten identifizieren wollen. Programmatisch ist das Konzept des „Intrapreneurs“. Kritisch versteht sich das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“, das ich ausführlicher darstellen werde.

Mit dem Konzept des „Intrapreneuring“ wurden lohnabhängig bzw. unselbständig Beschäftigte erstmals von Gifford Pinchot (1988) als unternehmerisch Handelnde betrachtet. Die Wortschöpfung konzipiert Unternehmen bzw. Unternehmer im Unternehmen, ohne dass die „Intrapreneure“ die Rechte der Entrepreneure hätten. Die „Mittelschicht“ der Beschäftigten soll weitreichende Selbständigkeit erhalten, ihre Aufgaben zu verfolgen und zum Geschäftserfolg beizutragen. Unternehmensinterne Befehl-Gehorsam-Beziehungen werden in Kunden-Lieferanten-Beziehungen umgewandelt und Teams können über Budgets (Intrakapital) verfügen. Pinchot geht davon aus, dass die unternehmerische Freiheit die Intrapreneure motiviert, erfolgreich zu sein, weil sie nicht wieder auf den Status eines normalen Angestellten zurückfallen wollen (vgl. auch Stadlinger 2003, S. 115f.). Das Bedürfnis zur Freiheit muss aber nicht als exklusive Triebkraft für das Funktionieren des Intrapreneuring gesetzt werden. Intrapreneure können auch durch die Dynamik unternehmensinterner und -externer Märkte in die unternehmerische Handlungslogik integriert werden (vgl. Brinkmann/Dörre 2006, S. 137-145).

Günter Voß und Hans Pongratz identifizieren einen neuen Typus der Ware Arbeitskraft, den sie als „Arbeitskraftunternehmer“ bezeichnen (1998, S. 132). Als – stärker theoretisch denn empirisch ermittelte – Kennzeichen sehen sie „eine systematisch erweiterte Selbst-Kontrolle der Arbeitenden, einen Zwang zur forcierten Ökonomisierung ihrer Arbeitsfähigkeit sowie eine entsprechende Verbetrieblichung der allgemeinen Lebensführung“ (ebd.).

„Der Arbeitskraftunternehmer ist die gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen,

sondern (inner- oder überbetrieblich) vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistung handeln – d.h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d.h. 'Käufer') suchen müssen.“ (Voß/Pongratz 1998, S. 139f.)

Voß und Pongratz verorten den Arbeitskraftunternehmer im Kontext neuer Steuerungsformen. Sie sehen eine „verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse bei nur noch rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerten Steuerungsvorgaben durch die Betriebe“ (ebd., S. 139). Im Lichte der systemtheoretischen Steuerungstheorie und Managementlehre muss angemerkt werden, dass die Steuerung durch die Unternehmen gerade nicht rudimentär wird, wenn sie indirekt als Kontextsteuerung erfolgt.

Den Formwandel von Herrschaft sehen Voß und Pongratz als „Umschlag von betrieblicher Fremdherrschaft in Selbstbeherrschung der Arbeitenden“ (ebd., S. 151). Fremdausbeutung geht in „Selbstaussbeutung“ über (ebd.). Voß und Pongratz erwähnen den „fremden Herrschaftszusammenhang“ (ebd.) bzw. heteronomen Rahmen (ebd., S. 149) noch, aber der Arbeitskraftunternehmer habe nahezu schon das Lager gewechselt, hole den Interessenkonflikt von Kapital und Arbeit „in sich selbst hinein“ (ebd., S. 152):

„Der industriegesellschaftliche Interessenkonflikt findet infolgedessen immer weniger zwischen Arbeitsperson und Arbeitsorganisation statt, sondern zwischen zwei Seiten ein und derselben Person – der 'Klassenkampf' wird in die Seelen und Köpfe der Arbeitskräfte verlagert.“ (Voß/Pongratz 1998, S. 152)

Gegen die Gefahren der Selbstaussbeutung schlagen Voss und Pongratz externe Hilfe in Form von „Psychologie und Beratung“ vor. Das Gelingen einer überindividuellen Interessenvertretung der Arbeitskraftunternehmer hänge davon ab, „seine spezifische Situation als Unternehmer-seiner-selbst zu akzeptieren, ernst zu nehmen und ihn darin zu unterstützen“ (ebd., S. 152). Die Interessenvertretung habe „ihm dabei zur Seite zu stehen und auf diese Weise (individuell wie auch überpersönlich) Möglichkeiten zu öffnen, aus den erheblichen Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten seiner Arbeitssituation eine neue Arbeits-, Lebens- und Gesellschaftsqualität zu schaffen, d.h. die latenten 'zivilisatorischen' Potentiale der neuen Form von Arbeitskraft zu nutzen“ (ebd.). Voss und Pongratz legen den Arbeitskraftunternehmern vor allem nahe, durch Bildung auf die Seite der „Gewinner“ des Formwandels von Arbeit (ebd., S. 154) zu gelangen.

Voß und Pongratz beenden den „Klassenkampf“ in den Seelen und Köpfen der Arbeitskräfte“ (ebd., S. 152) mit Vorschlägen zur Anpassung an die Selbstherr-

schaft. Voss und Pongratz sehen nur mehr einen totalen Arbeitskraftunternehmer, der „sein gesamtes Leben durch Rationalisierung seines Alltags dem Zweck der Produktion und Vermarktung seiner Fähigkeiten und Leistungen unterwirft“ (ebd.). Die Totalisierung des unternehmerischen Programms schiebt sich ähnlich wie in den arbeitsbezogenen Studien zur Gouvernementalität (z.B. Bröckling 2007) vor den Arbeitskonflikt als ökonomisch-gesellschaftliches Verhältnis. In diesem haben Lohnabhängige (Arbeitskraftunternehmer) Interessen – auch wenn Voss und Pongratz diese kaum mehr erkennen können (1998, S. 152).

Statt die neue Arbeitssteuerung als (instrumentalisierte) Freisetzung eines bisher gebeugten Teils menschlicher Selbständigkeit zu sehen⁶, konzipieren Voss und Pongratz den Arbeitskraftunternehmer als Objekt von Einflussnahmen durch Unternehmen, Psychologen, Berater und Interessenvertreter. Diese „helfen“, „stehen zur Seite“ und „eröffnen Möglichkeiten“. Der Arbeitskraftunternehmer tritt nicht als Subjekt in Erscheinung, das sich zu den Verhältnissen verhält.

Die vorliegenden Typisierungen der ‘neuen’ Beschäftigtengruppen tragen nur bedingt zur Aufklärung neuer Arbeitsverhältnisse bei. Die Konzepte des Intrapreneurs und des Arbeitskraftunternehmers können die Probleme nicht entkräften, die die Begriffe bereits andeuten: Lohnabhängige Beschäftigte sind keine Unternehmer. Sie können durch indirekte Steuerung zum Verfolgen unternehmerischer Ziele veranlasst werden, aber sie verlieren dadurch weder ihre Interessenlage als abhängig Beschäftigte noch ihren Subjektstatus. Ich beziehe mich auf die Typen daher nicht zu analytischen Zwecken, sondern lediglich zur Darstellung der Konzepte. Ich verzichte auch auf eingängige Wortschöpfungen zugunsten deskriptiver Bezeichnungen wie *unselbständige Selbständige* oder *indirekt gesteuerte ArbeitnehmerInnen*.

2.2.3 Leistung und Erfolg

Wie im Abschnitt 2.1.3 dargestellt, besteht die zentrale Aufgabe unternehmerischer Führung bzw. Steuerung darin, aus der gekauften Arbeitskraft der Beschäftigten maximale verwertbare Leistung herauszuholen. Daraus ergibt sich nicht nur ein Interessenkonflikt über die Erbringung von Leistung, sondern es stellt sich die grundlegendere Frage: Was wird überhaupt gemessen, wenn von Leistung die Rede ist?

⁶ Zur Kritik an der anthropologische Annahme von Voss und Pongratz, erst das Kapital erwecke das menschliche Arbeitsvermögen zum Leben, vgl. Stadlinger 2002, S. 18-23.

Ein Blick auf den Leistungsbegriff hilft, unternehmerische Strategien sowie Dilemmata der individuellen und gewerkschaftlichen Leistungspolitik zu verstehen (von denen einige im fünften Kapitel empirisch entfaltet werden). Zunächst muss festgestellt werden, dass es nicht *einen* für Arbeit relevanten Leistungsbegriff gibt. Für die Selbst- und Fremdbewertung von Arbeit sind drei Leistungsbegriffe bedeutsam, die jeweils mit bestimmten Führungs- und Steuerungsformen von Arbeit korrespondieren:

Physikalischer Leistungsbegriff (korrespondiert mit direkter Führung): Die Leistung wird anhand der Anstrengung (Verausgabung von Kraft/Zeit) im Hinblick auf eine konkrete Aufgabe gemessen, typischerweise die Herstellung von (Teil) Produkten oder Dienstleistungen.

Funktionaler Leistungsbegriff (korrespondiert unspezifisch mit indirekter Steuerung): Die Leistung wird an der betrieblichen Funktionalität des Arbeitsergebnisses gemessen, vor allem mittels Kennzahlen. Als Leistung werden nicht mehr nur das Produkt, sondern auch die eigenständige Arbeitsorganisation, Reaktionen auf ungeplante Situationen, Optimierungslösungen und Beiträge zur Steigerung der Produktivität bewertet (Bender 1997, S. 222; Gerst 2006, S. 45).

Buchhalterischer bzw. finalisierter Leistungsbegriff (korrespondiert mit ertragsorientierter indirekter Steuerung): Die Leistung wird am Ertrag (Wertzuwachs) bzw. am Erlös gemessen, der für das Arbeitsergebnis auf dem Markt erzielt wird (Bahn Müller 2001).

Für die Beschäftigten hat es weitreichende Konsequenzen, nach welchem Leistungskonzept ihre eigene Arbeitsleistung bewertet wird. Entlohnungssysteme, die auf einem physikalischen Leistungsbegriff basieren, erkennen funktionale und finalisierte Leistungen nicht an, bieten jedoch maximale Sicherheit, da die physikalische Leistung selbst kontrollierbar ist (unter Maßgabe der zu Grunde liegenden Rahmenbedingungen und kollektiven Regelungen). Der funktionale Leistungsbegriff fordert und vergütet produktivitäts- und organisationsbezogene Leistungen, womit neue Anforderungen, aber auch Entgeltchancen entstehen. Der buchhalterische bzw. finalisierte Leistungsbegriff bringt die größte Veränderung gegenüber der etablierten Leistungsbemessung mit sich: Die Leistung zeigt sich erst im Erlös auf dem Markt (vgl. auch Neckel/Dröge 2002, S. 99) bzw. im Wertzuwachs des Unternehmens. Die Beschäftigten verlieren Einflussmöglichkeiten auf die Bewertung ihrer Leistung und sind mit allen Risiken und Unsicherheiten des Marktes konfrontiert. Reinhard Bahn Müller spitzt zu: „Wo wirtschaftlich erfolgreich agiert wird, darf unterstellt werden, dass Leistung erbracht wurde, wo der Markt versagt, kann konsequenterweise von Leistung nicht gesprochen werden“ (2006, S. 165). Allerdings gewinnen die Beschäftigten auch

ist gleichzeitig eine bestimmte Perspektive auf die Reproduktion eingenommen: Sie ist nicht die passiv-erhaltende Seite der Produktion, sondern beide stehen in einem aktiv-interdependenten Verhältnis zueinander.

Unter den traditionellen Bedingungen der Arbeitsorganisation haben die Lohnabhängigen ihre Arbeitskraft geschützt und gegen die Zugriffe der Kapitalverwertung verteidigt. Da sie auf den Verkauf ihrer Arbeitskraft als Ware angewiesen waren, hatten sie ein exklusives Interesse, diese in 'gutem Zustand' zu halten. Unter entfalteten Bedingungen indirekter Steuerung müssen Lohnabhängige *selbst* die Produkte ihrer eigenen Arbeitskraft auf dem kapitalistischen Markt verwerfen. Sie stehen deshalb der doppelten Aufgabe gegenüber, ihre Arbeitskraft gleichzeitig schützen und verwerten zu müssen. Diese zwei Aufgaben lassen sich nicht harmonisch vereinbaren: Der kapitalistische Kosten- und Leistungswettbewerb fordert die produktiven Ressourcen ohne Zurückhaltung gegenüber menschlichen Reproduktionsbedürfnissen. Lohnabhängige, die unternehmerische Ziele verfolgen müssen, befinden sich deshalb objektiv in einem Selbstwiderspruch.

Damit ist gleichzeitig gegen die These argumentiert, dass die reproduktiven Bedürfnisse einfach untergeordnet würden. Dies ist kurzfristig, nicht aber mittel- und langfristig möglich, weil der Erhalt der Arbeitskraft damit selbst gefährdet wäre. Sowohl die Beschäftigten als auch die kapitalistische Verwertung sind an die kollektive Reproduktion der Arbeitskraft gebunden. Anders als die Unternehmen, für die die Arbeitskräfte prinzipiell austauschbar sind (wenn sie verfügbar sind), muss das individuelle Arbeitssubjekt allerdings die *eigene* Arbeitskraft schützen und wieder herstellen.

Die Rückkopplungsprozesse zwischen der produktiven und reproduktiven Sphäre genauer zu untersuchen und zu verstehen, wird von Karin Jurczyk als Desiderat der Arbeitsforschung beschrieben (2006, S. 262f.). Dies gilt auf eine spezifische Weise für das Verständnis der indirekten Steuerung. Wenn Beschäftigte selbständig unternehmerische Ziele erreichen müssen, dann kann sich das drastisch auf ihre Reproduktion auswirken, umgekehrt wirken diese Reproduktionsverhältnisse auf die produktive Zielerreichung zurück. Eine Anreicherung der kritischen Theorie indirekter Steuerung um die Dimension der Reproduktion kann auf das von Kerstin Jürgens entwickelte Konzept des „Reproduktionshandelns“ Bezug nehmen (Jürgens 2009). Jürgens hält eine Erweiterung des Reproduktionsbegriffs für unumgänglich:

„Reproduktion wird weder – wie in der Familien- und Geschlechterforschung verbreitet – auf Leistungen für andere (Familiengründung, Caring, Hausarbeit usw.) reduziert, noch auf die Wiederherstellung des eigenen Arbeitsvermögens. Reproduktion wird statt dessen als *Leistung des Erhalts von Arbeits- und Lebenskraft* konzipiert

[...]. 'Lebenskraft' betont hier – als Pendant zur Kategorie der 'Arbeitskraft' – die lebensweltliche Seite von Reproduktion, die – unabhängig von der Erwerbseinbindung von Personen – eine für alle Menschen existenzielle Handlungsanforderung darstellt und dem Einsatz als Arbeitskraft vorgelagert ist. *Reproduktion von Arbeits- und Lebenskraft* erweist sich in diesem Sinne als *Gewährleistungsarbeit*: Sie ist eine *Leistung des nachhaltigen Aufrechterhaltens von gesellschaftlich einsetzbarem Arbeitsvermögen, von physischer und psychischer Stabilität sowie von sozialen Bindungen.*“ (Jürgens 2009, S. 15f.)

Ich übernehme Jürgens Konzept von Reproduktion als Gewährleistung von Arbeits- und Lebenskraft, die individuell und gesellschaftlich notwendig ist.

Unter Bedingungen indirekter Steuerung können es Beschäftigte die Reproduktion ihrer Arbeits- und Lebenskraft nicht mehr konfliktfrei gewährleisten, weil sie gleichzeitig ihre produktiven Kräfte kapitalisieren müssen. Auch die Unternehmen können so nicht mehr davon ausgehen, dass die Beschäftigten selbst die Reproduktion ihrer Arbeitskraft sicherstellen. Sie sind etwa mit Langzeiterkrankungen konfrontiert, die entstehen, weil Beschäftigte ihre eigenen Leistungsgrenzen übergehen. Dass die abhängig Beschäftigten ihre Reproduktionsinteressen nicht mehr exklusiv vertreten, kann kurzfristig zum Vorteil der Unternehmen sein. Mittel- und langfristig sind jedoch auch die Unternehmen auf eine Reproduktion der produktiven Kräfte der Beschäftigten angewiesen, insbesondere dort, wo diese nicht oder nur zu hohen Kosten ersetzbar sind.

Dass Unternehmen das Reproduktionshandeln der Beschäftigten als Notwendigkeit anerkennen und auch praktisch gewährleisten müssen, ist im Grundsatz nicht neu. Allerdings waren die bisherigen Regelungen darauf ausgerichtet, die Beschäftigten vor dem unternehmerischen Zugriff zu schützen, sei es durch ein Verbot von Kinderarbeit, durch Arbeitszeit- oder Arbeitsschutzgesetze. Die Unternehmen mussten sich in ihrem eigenen langfristigen Interesse Regeln auferlegen oder gesetzliche und tarifvertragliche Regeln akzeptieren, die sie daran hinderten, die Arbeitskräfte über die Grenzen ihrer Reproduzierbarkeit hinaus zu verwerten. Neu ist, dass die Beschäftigten sich selbst nicht mehr (hinreichend) schützen, so dass Betriebsräte sogar die Frage diskutieren, wie Beschäftigte „vor sich selbst“ geschützt werden können (siehe Kapitel 5). Die von den Unternehmen in Kraft gesetzte Dynamik bringt nichtintendierte Effekte hervor. Die Unternehmen müssen deshalb in ihrem eigenen Interesse die Bedingungen in den Blick nehmen, unter denen Beschäftigte nicht mehr, nur noch eingeschränkt oder nicht mehr nachhaltig in der Lage sind, ihre produktiven Kräfte zu reproduzieren. Es kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass die Managementlehre und -praxis dieses Problem gleichsam rationalistisch löst – so wenig wie andere Probleme, etwa die fortdauernde Zerstörung der natürlichen

Ressourcen, innerhalb einer kapitalistischen Verwertungslogik rationalistisch behoben werden konnten.

„Erfüllungsgehilfe“ für die gesellschaftliche Wiederherstellung von Arbeits- und Lebenskraft ist vielmehr die Eigenlogik des Reproduktionshandelns selbst (Jürgens 2009):

„Reproduktionshandeln stabilisiert und reproduziert die gesellschaftlichen Verhältnisse und wirkt insofern als ‘Erfüllungsgehilfe’. Indem Reproduktionshandeln jedoch *eigenlogisch* auf den Erhalt nicht nur von Arbeits-, sondern auch von Lebenskraft zielt, sind *externen Zugriffen* auf diese Leistungen und die ihm innewohnenden Potenziale auch *Grenzen gesetzt*.“ (Jürgens 2009, S. 272)

Indirekt gesteuert *müssen* die Beschäftigten selbständig unternehmerische Ziele verfolgen, aber sie *müssen* auch selbständig ihre Arbeits- und Lebenskraft reproduzieren. Beides miteinander zu vereinbaren ist unter diesen Bedingungen eine alternativlose Herausforderung – wenn Menschen sich reproduzieren, also weiter leben wollen. Arbeitsbedingte Suizide, die insbesondere aus Frankreich verstärkt berichtet, in Deutschland statistisch aber nicht erfasst werden, dokumentieren den verzweifelten Ausstieg aus dieser Alternativlosigkeit (Rau 2009). Die geforderte „flexible und ‘totale’ Bereitstellung subjektiver Ressourcen“ (Jürgens 2009, S. 272) betrifft nicht nur das Arbeitshandeln, sondern die gesamte Lebensführung einschließlich des sozialen Umfeldes. Beschäftigte müssen Grenzen setzen und sich die Kompetenz dazu erwerben, um ihre Arbeits- und Lebenskraft gegen diesen totalen Zugriff abzusichern. Sie können scheitern, aber niemand außer ihnen selbst kann diese Aufgabe übernehmen.

Jürgens argumentiert, dass die Beschäftigten die Belastungen abschätzen können müssen, die mit ihrer Arbeit verbunden sind. Sie müssen „quasi als Äquivalent zu betrieblichen Zeitkonten“ gedanklich eine Art ideelles Belastungskonto führen, etwa die Lage und Dauer von Pausen abwägen und die Ressource Arbeitskraft nachhaltig einsetzen: „Denn während der Aufbau von Mehrarbeit in der Regel ‘von allein’ (d.h. durch die betrieblichen Belange) geschieht, erfolgt der Abbau von Zeitguthaben nur, wenn die Beschäftigten in dieser Hinsicht initiativ werden.“ (ebd., S. 213) Die reproduktiven Grenzziehungen der Beschäftigten sind funktional sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft:

„Indem die Subjekte dem Zugriff auf ihre Potenziale und Ressourcen Grenzen setzen, behalten sie Reserven für den Erhalt von Gesundheit und Arbeitsfähigkeit, von Leistungsfähigkeit und Lebensfreude zurück und reduzieren damit das Risiko sozialer und wirtschaftlicher Kosten in Folge von Desintegration oder Krankheit. Reproduktionshandeln als Handeln, das explizit oder implizit auf den Erhalt von Arbeits- und Lebenskraft zielt, ist grundlegend auf solche individuellen Grenzziehun-

gen angewiesen. Sie können durch strukturelle Bedingungen und Muster kollektiver Regulierung unterstützt werden, basieren jedoch letztlich auf der aktiven *Leistung der Subjekte*, Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen auszutarieren und ggf. Erwartungen zu enttäuschen, wenn deren Erfüllung die Möglichkeiten zur Reproduktion existenziell gefährden würde.“ (Jürgens 2009, S. 242)

Das Konzept des Reproduktionshandelns lässt sich im Kern mit einer kritischen Theorie indirekter Steuerung verbinden. Einen Aspekt des Ansatzes von Jürgens habe ich dabei allerdings ausgespart, weil ich ihn analytisch und prospektiv nicht teile. Jürgens geht der wichtigen Frage nach, warum das Reproduktionshandeln von Beschäftigten misslingen kann. Die Ursachen sieht sie in mangelnder Bereitschaft oder Fähigkeit, (gesundheits-) schädliche Lebensführung oder Arbeitshandeln zu verändern sowie in mangelndem Wissen um mögliche Folgeeffekte und orientiert deshalb auf externe Kontrolle etwa durch den betrieblichen Gesundheitsschutz (Jürgens 2009, S. 226). Jürgens analysiert den Einfluss einer Individualisierung des Arbeitskonfliktes, bedingt auch durch die Etablierung von Markt- und Konkurrenzprinzipien (ebd., S. 215), nimmt jedoch die Wirkung dieser Prinzipien auf indirekt gesteuerte Beschäftigte nicht ernst genug, wenn sie schließt, dass Deutungen und Wissen für das eigene Reproduktionshandeln „Ausschlag gebend“ seien. Ich stelle in Frage, ob das „Erkennen“ und „Wissen“ um Belastungen, Gefährdungen und Möglichkeiten des Erhalts von Arbeitsvermögen von „existenzieller Bedeutung“ sind (ebd., S. 214f., S. 216). Dagegen spricht, dass Beschäftigte ihre Arbeitskraft regelmäßig auch dann nicht begrenzen oder aber ihre „basale Reproduktion“ ihre „erweiterte Reproduktion“ verdrängt (ebd., S. 212f.), wenn sie ihre Beschwerden *erkennen* und *wissen*, dass sie ihre langfristigen Reproduktionsbedürfnisse nicht missachten dürfen. Indirekt gesteuerte Beschäftigte „verdrängen“ die Risiken ihrer Tätigkeiten nicht unbedingt, wie Jürgens es annimmt (ebd., S. 217), sondern sie können ‘gute Gründe’ haben, sich – bewusst oder unbewusst – nicht zu schützen. Erkenntnis und Wissen alleine kommen gegen diese Gründe nicht an, wie auch die empirischen Erkenntnisse im fünften Kapitel dokumentieren.

Deutungen und Wissen als Faktoren des Reproduktionshandelns sollen nicht verworfen werden. Gegenüber Jürgens stärke ich allerdings die subjektiven *Handlungsgründe*, die unter bestimmten Bedingungen für oder gegen den Schutz der eigenen Reproduktionsbedürfnisse sprechen. Diese sind nicht auf mangelnde Einsicht oder mangelndes Wissen zu reduzieren. Gegenüber Jürgens relativiere ich die Bedeutung von Wissen damit einerseits, andererseits erweitere ich sie: als *Wissen über die Bedingungen und meine Handlungsgründe*. Wissen ist somit nicht nur eine Ressource erfolgreichen Reproduktionshandelns, sondern eine

Ressource, um gescheitertes Reproduktionshandeln zu verstehen, mit der die Bedingungen für erfolgreiches Reproduktionshandeln in den Blick genommen werden können.

Reproduktionshandeln als Auseinandersetzung mit sich selbst zu verstehen (Jürgens 2009, S. 226), beinhaltet so die Auseinandersetzung mit dem eigenen produktiven und reproduktiven Tun unter bestimmten Bedingungen der Arbeitssteuerung. Konflikte in Reproduktionsverhältnissen können Konflikte in Produktionsverhältnissen anzeigen und virulent werden lassen.

Wegen der Kapitalisierung der eigenen produktiven Kräfte die reproduktiven Interessen nicht mehr prioritär verfolgen zu können, ist zunächst ein geschlechtsübergreifendes Phänomen. Allerdings sind die Wirkungen für Frauen gesellschaftlich durchschnittlich andere, weil sie viel umfänglicher als Männer in Reproduktionsarbeiten, vor allem für Dritte, eingebunden sind (vgl. auch Lohr/Nickel 2005). Sie können in der Regel nicht auf ein „reproduzierendes Hinterland“ (Jurczyk 2006, S. 260) zurückgreifen bzw. schaffen dies erst für andere. Sie sind deshalb zum einen erhöht belastet, verfügen zum anderen aber auch über umfangreicheres Erfahrungswissen, Produktions- und Reproduktionsarbeiten zu verbinden. Auch gesellschaftliche Rollenzuschreibungen entfalten hier eine doppelte Wirkung: Sie weisen Frauen einerseits einen größeren Anteil an den Reproduktionsaufgaben zu, können gleichzeitig aber auch eingesetzt werden, um die prinzipiell maßlosen Anforderungen an eine Selbstkapitalisierung zu begrenzen.

Reproduktionshandeln kann „Erfüllungsgehilfe“ (Jürgens 2007, S. 272), aber auch ‚Erfüllungshindernis‘ für unternehmerische und gesellschaftliche Erfordernisse sein. Die sinkende Geburtenrate hochqualifizierter erwerbstätiger Frauen gilt als Indiz. Dass hochqualifizierte Frauen sich zunehmend von Reproduktionsarbeiten für Dritte entlasten, veranlasste politische Interventionen zur Förderung der Geburtenrate dieser Frauen (eugenische Reform des Elterngeldes). Die Sozialpolitik diskutiert das Szenario, „wenn die Töchter nicht mehr pflegen“.⁸ Subjektiv begründetes, individuelles Reproduktionshandeln entfaltet Wirkungen in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Wenn die Individuen ihre Produktions- oder Reproduktionsaufgaben nicht mehr erfüllen können, sind gesellschaftliche Antworten gefragt. Ob das Reproduktionshandeln nicht nur individuell, sondern auch strategisch und kollektiv eingesetzt werden könnte, um Produktions- und Reproduktionsverhältnisse zu verändern, ist eine offene Frage.

⁸ so eine Diskussion im Sozialverband VdK (www.vdk.de/perl/cms.cgi?ID=de20668 [26.04.2010])

Feststellen lässt sich bereits, dass die präventive Erhaltung der Gesundheit der Beschäftigten zunehmend zum Thema für Unternehmen wird, auch unter dem Aspekt von Arbeitsorganisation und Arbeitssteuerung.⁹

In Unternehmen, die ihr Personal nicht umstandslos oder nur mit hohen Kosten ersetzen können, empfiehlt sich ein Übergang von nur kurzfristiger zu langfristiger Leistungsoptimierung. Die Erwartung einer langfristig optimaler Bewirtschaftung der produktiven Kräfte stellt sich für die Beschäftigten janusköpfig dar: Einerseits ergeben sich daraus nochmalige Anforderungen – Work-Life-Balance, Arbeitsorganisation, Zeitmanagement –, die sie erneut individuell und gegen den Druck der Arbeit meistern sollen. Selbstmanagement bedeutet dann, nicht nur die Anforderungen der Arbeit, sondern auch die des eigenen Körpers im Blick zu haben und optimal sowie nachhaltig zu bewältigen. Reproduktionshandeln wird als Meta-Kompetenz (Jürgens 2009, S. 207) gefordert. Andererseits muss jede langfristige Leistungsoptimierung die Grenzen anerkennen, die die allgemein menschliche und je individuelle Natur gegenüber entgrenzten Arbeitsanforderungen setzt. Der Verwertungsprozess selbst macht es notwendig, Grenzen menschlicher Kapitalisierbarkeit als eine Kontextbedingung indirekter Steuerung anzuerkennen.

2.2.5 Vom personalen Zwang zur sachlichen Notwendigkeit

Die neuen Verhältnisse der Arbeit werden aus der Perspektive der Beschäftigten gegensätzlich interpretiert und ein und dieselbe Person kann Unterschiedliches feststellen: Selbständigkeit und Unselbständigkeit, Zwang und Freiheit, Autonomie und (Selbst-)Herrschaft. Ob es sich um widersprüchliche Interpretationen

⁹ So wurde im Verbundprojekt „PARGEMA – Partizipatives Gesundheitsmanagement“ in Kooperation von Wissenschaft, Gewerkschaften und Unternehmen untersucht, wie neue Managementkonzepte und Steuerungsformen auf Wohlbefinden und Gesundheit von Beschäftigten und Führungskräften wirken, wie ‚moderne‘ Arbeit gesundheitsförderlich gestaltet und der betriebliche Arbeits- und Gesundheitsschutz umgestaltet werden kann und wie erfolgreiche betriebliche Gestaltungsansätze auf andere Betriebe und Branchen übertragen werden können (www.pargema.de). Das Projekt „LANCEO – Balanceorientierte Leistungs politik“ will im Verbund von Sozialwissenschaftlern, Psychologen, Betriebswirten und Philosophen gemeinsam mit Akteuren aus der unternehmerischen Praxis betriebliche Leistungs politik mit dem Ziel einer mehrdimensionalen „Balanceorientierung“ untersuchen und gestalten (www.lanceo.de).

handelt oder ob die Verhältnisse widersprüchlich sind, bleibt dabei zunächst offen.¹⁰

Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die *personalen Verhältnisse* innerhalb des *Verhältnisses von Kapital und Arbeit* grundlegend wandeln. Traditionell übersetzten die Produktionsmittelbesitzer und Arbeitskraftkäufer ihre Macht in Herrschaft über andere Menschen und zwangen diese, ihren Willen dem eigenen zu unterwerfen (Peters 2007, S. 249). Arbeit unter Zwang entwickelte die Produktivkräfte über Jahrhunderte hinweg, nun aber ist sie zu einer Fessel der Produktivität geworden (vgl. Stadlinger 2002, S. 21). Um weitere Produktivität bei den Lohnabhängigen freizusetzen, müssen die Unternehmen die Einschränkungen ihrer Selbständigkeit zurücknehmen und ihren Willen für den Organisationszweck funktionalisieren, statt ihn unterzuordnen (Peters/Sauer 2006, S. 108) – dafür müssen sie allerdings auf die Ausübung personalen Zwangs verzichten, was in der Praxis zu vielfältigen Problemen führt, vor allem weil dies als Machtverzicht interpretiert wird (so auch von Naujoks 1994, S. 123). Abgekürzt: Die Arbeiter sollen nicht mehr tun, was der Kapitalist will, sondern sie sollen sich genau wie der Kapitalist sachgemäß verhalten. Das Zwangsverhältnis wird durch ein Notwendigkeitsverhältnis abgelöst.

Aus einer arbeitssoziologischen Perspektive (und mit einem abweichenden Begriff von Zwang) analysiert Bender auf Grundlage seiner empirischen Untersuchung, wie der „Zwang der Verhältnisse“ das Arbeitshandeln der Beschäftigten strukturiert:

„Vielmehr werden Bedingungen geschaffen, in denen tendenziell der Zwang, der durch den Konkurrenzmechanismus auf jedem Unternehmen lastet, von den einzelnen Beschäftigten unmittelbar als objektive Notwendigkeit erfahren wird, die ihre Aktivitäten strukturiert. In einer so veränderten Situation werden aber nicht mehr bloße Befehlsempfänger, denen man grundsätzlich Unwilligkeit unterstellt, von Vorgesetzten zur Leistungsverausgabung angetrieben (Determinierung), sondern hier agieren ökonomische Subjekte, die – durch die stumme Gewalt der Verhältnisse gezwungen – ‘unternehmerisch’ denkend und handelnd Interessen verfolgen (Strukturierung). Paradoxerweise scheint gerade dieser Abbau von direkter Steuerung und Kontrolle zur Folge zu haben, dass die Chancen der Beschäftigten schwinden, ihr Verhalten nach anderen Kriterien als dem der Konkurrenzfähigkeit auszurichten.“ (Bender 1997, S. 29)

10 Mit dem Problem, neue Verhältnisse in alten Kategorien verstehen zu können, befasst sich das Cogito-Institut für Autonomieforschung (z.B. Peters/Sauer 2006) und entwickelte dazu auch ein Modell („Krokodil“), das die indirekte Steuerung vom „Kommandosystem“ unterscheidet und gleichzeitig das dialektische Denken der neuen Verhältnisse befördern soll (siehe: www.cogito-institut.de, Rubrik „Krokodil“).

Bender sieht das Handeln der Beschäftigten nicht mehr durch personenbezogene und detaillierte Handlungsanweisungen durch Vorgesetzte, also ‘persönliche Herrschaft’ *determiniert*, sondern durch verbindliche Kontextbedingungen *strukturiert*. „Für die produktive Nutzung der damit eröffneten Handlungsoptionen können dann die einzelnen Beteiligten persönlich verantwortlich gemacht werden.“ (Bender 1997, S. 227)

Anders als Bender, der (wie andere) in den Vorgaben an die Beschäftigten ‘ökonomische (Sach)zwänge’ eingeschrieben sieht (ebd.), argumentiert Klaus Peters, dass das Verhältnis zur Sache gerade nicht als Zwang zu verstehen sei:

„Eine Sache zwingt mich nicht, weil sie nichts von mir will. Umgekehrt: Ich will etwas von ihr. Und da ich die Sache nicht zwingen kann, muss ich mich auf eine sachgerechte Weise verhalten, wenn ich mit ihr oder unter ihrer Voraussetzung etwas Bestimmtes erreichen will. Nicht ein von der Sache ausgehender Zwang manifestiert sich dabei, sondern die in der Sache liegende *Notwendigkeit*.“ (Peters 2007, S. 247f.)

In diesem Sinne ist die These zu verstehen, dass sich ein Übergang vom (personalen) Zwang zur (in der Sache liegenden) Notwendigkeit vollziehe. Der Zwang der Arbeit habe sich „aus einer Entwicklungsbedingung in ein Entwicklungshindernis verwandelt. Er hört auf notwendig zu sein, und die Abschaffung von Zwang fängt an notwendig zu werden. [...] [D]er Arbeitskraftkäufer [verwirklicht] seine Macht jetzt in der Herbeiführung von Bedingungen, unter denen dem doppeltfreien Arbeiter gar nichts anderes übrig bleibt, als die Verwertung des Kapitals zu befördern.“ (ebd., S. 252f.)

Die Macht der KapitaleignerInnen besteht also darin, dass sie auf (personalen) Zwang verzichten und die Beschäftigten den sachlichen Notwendigkeiten (Kapitalverwertung) aussetzen. Die KapitaleignerInnen verfügen dabei weiter über die Mittel zum Zwang. Aus der Perspektive der Beschäftigten sind die Zwangsmittel – Kündigung und Aufhebungsvertrag in ihrer existenziellsten Form – immer präsent. Selbst wenn der Einsatz von personalem Zwang nicht sachgerecht ist, kann er vollzogen werden. Beschäftigte können sich nicht darauf verlassen, dass sich Kapitaleigner in ihrem konkreten ‘Einzelfall’ sachgerecht verhalten, weshalb sie mit Notwendigkeiten konfrontiert *und* gleichzeitig immer potentiell durch personalen Zwang bedroht sind, auch wenn sie selbst sachgerecht handeln. Dass auch die Kapitaleigner bzw. die Vorgesetzten und Führungskräfte die Konsequenzen nicht-sachgerechten Handelns tragen müssen, bietet alleine keine Sicherheit.

Die Frage ist aufgeworfen, ob der qualitativ neue Zugriff auf die Produktivkräfte die Produktionsverhältnisse und schließlich auch die kapitalistische Produktionsweise revolutioniert. Als revolutionär könnte die neue Organisation

der Arbeit dann bezeichnet werden, wenn sie eine Dynamik des Kapitalismus in Kraft setzt, die über diesen hinausweist.

Walther Müller-Jentsch hält eine Revolutionierung der Produktivkräfte durch die Organisation der Arbeit für denkbar. Er bezeichnet die in den 1970er Jahren einsetzenden, durch „arbeitszentrierte Rationalisierung“ gekennzeichneten Veränderungen als „dritte und unabgeschlossene industrielle Revolution“ (2008a, S. 34).¹¹ Die Betriebe brauchten Mitarbeiter, die „die Anforderungen der modernen Produktivkräfte erfüllen können“, ohne bislang die „industriellen Bürgerrechte“ auszuweiten (ebd., S. 35). Müller-Jentsch sieht Ansprüche betrieblich-demokratischer Verfügung aufgeworfen, aber bislang nicht gewährt.

Bereits in den 1960er Jahren erörterte eine Gruppe von Wissenschaftlern, Gewerkschaftern und Betriebspraktikern die Tragweite der Tendenz zu einer „zunehmenden Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Arbeiters“ (Frielinghaus/Hillmann u.a. 1963, S. 22). Die horizontale Kooperation der Beschäftigten sehen sie als nicht mehr fremdbestimmt (ebd., S. 25): „Während die Betriebshierarchie die Funktion der Kapitalverwertung verkörpert, werden die Belegschaften in ihrer bewussten, selbstbestimmten Kooperation zum Träger der gesellschaftlichen Funktion und damit zur Verkörperung des allgemeinen Interesses gegenüber den besonderen Kapitalinteressen.“ (ebd., S. 31) Kooperative Selbständigkeit wurde in den 1960er Jahren als Schritt zur antikapitalistischen Selbstbestimmung gesehen. Aus heutiger Sicht kann festgestellt werden, dass die Krise der Hierarchie nicht durch Aneignungsbestrebungen von Belegschaftskooperationen, sondern durch eine neue Organisationsform der Arbeit überwunden wurde, die lohnabhängig Beschäftigte durch persönliche unternehmerische Ziele gesteuert in die Logik der Kapitalverwertung einbindet. Die Hierarchie musste auf personalen Zwang verzichten und konnte verflacht werden, blieb darüber hinaus aber unangetastet. Die Krise war zunächst gelöst, die für Konrad Frielinghaus und Günther Hillmann Grund war, eine grundlegende Transformation der Ökonomie in greifbarer Nähe zu sehen.

Klaus Peters und Dieter Sauer diagnostizieren in den Unternehmen gegenwärtig eine Veränderung, „die man *revolutionär* nennen muss“ (2005, S. 23). Die Macht der Mächtigen reicht „nicht bis zu den Voraussetzungen ihrer selbst. Die mächtigen Kapitaleigner herrschen über andere Menschen, aber über die Bedingungen, die ihnen diese Herrschaft überhaupt erst ermöglichen, herrschen

11 Die erste industrielle Revolution (1780-1830/50) sei durch Fabrikproduktion, die zweite industrielle Revolution (1880-1930) durch Massenproduktion gekennzeichnet gewesen (Müller-Jentsch 2008a, S. 21).

sie nicht.“ (Peters 2007, S. 249) Peters und Sauer sehen keine Abschaffung von Herrschaft, sondern die „Einführung einer geschichtlich-neuen Form von Herrschaft“. In ihr setze sich die „Fremdbestimmung von Handeln (...) vermittelt über ihr eigenes Gegenteil, nämlich die Selbstbestimmung oder Autonomie der Individuen um“ (2006, S. 98).

Wie sich „strukturell Neues bereits im Alten“ entwickelt, ist auch Gegenstand der Theorie der „Keimform“ (Meretz 1999; vgl. auch Volpert 2003, S. 287). Ihre ProtagonistInnen analysieren und praktizieren den Rückbau der Warenform im Kapitalismus durch freie Software, freie Informationsgüter und Lizenzen sowie damit verbundenen Peer-to-Peer-Kooperationen.¹²

Die kritische Theorie indirekter Steuerung und die Theorie der Keimform erhellen Emanzipatorisches in Herrschaftsverhältnissen, interessieren sich also für diejenigen Transformationen des Kapitalismus, die sich in und an seinen Grenzen vollziehen. Dabei wird die Beschaffenheit der Grenze, die Frage nach Übergängen und Aneignung selbst zum Thema. Ich betrachte diese marxistisch fundierten, philosophisch bzw. naturwissenschaftlich inspirierten und praktisch-empirisch gestützten Theoretisierungsversuche als Pionierarbeiten.

Mit Müller-Jentsch gehe ich davon aus, dass wir eine Revolution der Produktivkräfte erleben, die die Gesellschaftsformation nicht umwälzt (2008a, S. 20) – zumindest bis auf Weiteres. Utopien anderer Arbeit werden dadurch nicht obsolet, sondern im Gegenteil leitend, um Ansprüche an die revolutionierten Produktionsverhältnisse zu erheben und Selbstbestimmung gegenüber einer Kanalisierung von Selbständigkeit auf das Unternehmerische geltend zu machen.

2.3 Konsequenzen für Gewerkschaften und Interessenvertretung

Die vorangegangenen Abschnitte verdeutlichten, dass sich das individuelle und kollektive Arbeitshandeln gravierend verändert, wenn Beschäftigte unternehmerische Ziele verfolgen müssen. Durch die Allgegenwart des marktvermittelten Tauschs werden die Nischen eliminiert, „in denen – abgeschirmt vom Markt,

12 Die Assoziationen Keimform (www.keimform.de) und Kritische Informatik (www.kritische-informatik.de) sind ErkenntnisproduzentInnen und AktivistInnen gleichermaßen, denn sie beobachten und analysieren die Veränderungen und greifen u. a. durch Beteiligung an freier Software- und Informationsproduktion selbst in den Prozess ein.

gleichsam im Schutz der Unternehmenskultur – bislang auch andere Kriterien als der Verwertungsimperativ handlungsentscheidende Geltung hatten“ (Bender 1997, S. 29). Dies hat Folgen auch für die gewerkschaftliche Organisation, somit auch für die Gewerkschaften als Organisation sowie die betrieblichen Interessenvertretungen. Im Folgenden werden zwei Perspektiven für das Handeln von Gewerkschaften und Interessenvertretungen vorgestellt, die ich als optimistische und als skeptische bezeichne.

2.3.1 Die optimistische Perspektive: Widerstand und Aneignung

Die optimistische Perspektive setzt auf Widerstand und Aneignung (Sauer 2006, S. 254-257; Peters/Sauer 2006, S. 122). Sie sieht in der unternehmerischen Nutzung erweiterter Produktivkraftpotentiale von Arbeitskraft „Sprengkraft“, die unterschätzt werde (Sauer 2006, S. 255; Peters/Sauer 2006, S. 118). Aus dem „Gegensatz zwischen der unternehmerischen Verwertungsperspektive und der stofflichen qualitativen Arbeitsperspektive“, den die Beschäftigten in sich austragen müssten (Sauer 2006, S. 255f.), leitet sich für Peters und Sauer eine eigensinnige und selbstverantwortliche, auf Arbeit bezogene Interessenperspektive der Beschäftigten ab, die mit Verweigerung und Widerstand verbunden sei (ebd., S. 257; Peters/Sauer 2006, S. 119-122). Die Perspektive des Widerstandes ist in eine Kette von Voraussetzungen eingebunden:

„Eine wirkliche und wirksame Umfunktionalisierung der Neuen Selbständigkeit im Interesse der Arbeitnehmer setzt darum nicht nur voraus, dass Widerstand und Einmischung beide gleichzeitig ins Werk gesetzt werden, sondern dass darüber hinaus um die *Autonomie der Individuen* gegenüber der *Indirekten Steuerung* gekämpft wird – als Basis und Bedingung für einen Widerstand und eine Einmischung, die nicht nach hinten losgehen.“ (Peters/Sauer 2006, S. 120)

Die Argumentation legt nahe, *dass* die neue Selbständigkeit im Interesse der Arbeitnehmer umfunktionalisiert wird, *wenn* Widerstand und Einmischung gleichzeitig ins Werk gesetzt werden, *wenn* um die Autonomie der Individuen gekämpft wird. Eine solche Vorhersage treffen Peters und Sauer nicht, sondern formulieren, mathematisch gesprochen, notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für die avisierte Revolutionierung. Es bleibt offen, wie und unter welchen Bedingungen aus dem Kampf um Autonomie Widerstand wird und wie und unter welchen Bedingungen aus Widerstand eine Umfunktionalisierung der Neuen Selbständigkeit im Interesse der Arbeitnehmer wird. Die hinreichenden Bedingungen werden weder theoretisch noch an empirischen Fällen aufgezeigt.

Eine Bestimmung der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen für eine Umfunktionalisierung der neuen Selbständigkeit im Interesse der Arbeitnehmer hätte zu konstatieren, dass gegenwärtig keine Utopie über die Situation hinaus weist, dass sich im gewerkschaftlichen Handeln zwar immer wieder Protest ausdrückt, dieser aber nicht mit einer anderen Vorstellung des Arbeitshandelns und der Verhältnisse verbunden ist, eine Vergesellschaftung am Maßstab der Kapitalverwertung alternativlos bzw. richtig erscheint, mithin von einer Perspektive der Aneignung keine Rede sein kann. Wo jede konkrete Utopie fehlt, ist allerdings folgerichtig, dass Protest nicht zum Widerstand wird.

Sauer sieht eine „Radikalisierung in der Arbeitspolitik“ als Hilfe gegen den „radikalisierten Markt“ (Sauer 2006, S. 257):

„Und radikal heißt in diesem Zusammenhang, eine andere Begründungsperspektive von Arbeitspolitik zu entwickeln. Sie geht von den Erfordernissen und Bedürfnissen der Arbeitskraft und den autonomen Ansprüchen der Arbeitssubjekte an die Gestaltung ihres Lebens und ihrer Arbeit aus. Nur wenn es gelingt, die Qualität der Arbeit in ihrer Eigensinnigkeit gegenüber marktzentrierten Ansprüchen und Steuerungsformen in Stellung zu bringen – und damit auch als eigensinnige Perspektive der ‚Arbeitssubjekte‘ –, nur dann können die Chancen wachsen, die gegenwärtige Ohnmacht zu durchbrechen und Arbeitspolitik wieder stärker in die Offensive zu bringen.“ (Sauer 2006, S. 257)

Sauer will die Ohnmacht der Arbeitspolitik durchbrechen und formuliert auch dafür notwendige Bedingungen: nur wenn die eigensinnige Perspektive der Arbeitssubjekte gegenüber marktzentrierten Ansprüchen und Steuerungsformen „in Stellung gebracht“ werde, könnten die Chancen wachsen, die „Ohnmacht zu durchbrechen“. Trotz gewichtiger Begriffe traut auch Sauer der „radikalen Politik“ gegenwärtig nicht mehr zu, als Bedingungen für Chancen zu verbessern; völlig offen bleibt dabei, was es bedeutet, wenn Eigensinnigkeit gegen Steuerung „in Stellung gebracht“ wird. Wenn Sauer sich den konkreten Handlungsmöglichkeiten der Arbeitssubjekte annähert, wird er zurückhaltender: „Es müssen Räume und Formen gefunden werden, in denen diese Widersprüche [zwischen Verweigerung und Widerstand einerseits und Selbständigkeit und Autonomie andererseits; J.B.] von den Individuen selbst reflektiert, auf ihre Interessen bezogen und gemeinsame Handlungsperspektiven entwickelt werden.“ (ebd.)

Ähnlich sieht Kratzer „auftretende Widersprüche zugleich zu systemimmanenten Widerständen“ werden, wenn das unternehmensseitige Angebot einer Versöhnung von Ökonomie und Sozialem im Betrieb von der subjektiv-aktiven Beteiligung und Akzeptanz abhängt und nicht eingelöst wird (2003, S. 266). Wodurch sich die systemimmanenten Widerstände auszeichnen und wie sie wirken, bleibt offen.

Die Perspektive des Widerstandes und der Aneignung ist eine des potentiell Denkbaren. Da Widerstand und Aneignung aber von konkreten Menschen praktiziert werden, müsste eine geschichtsphilosophische Perspektive deren lebensgeschichtliche Handlungsperspektiven einbeziehen. Das System von Command & Control überlebte lange mit seinen Widersprüchen und die Organisierung in Gewerkschaften trug zur Reformierung und damit zur Fortexistenz bei. Die optimistische Perspektive klammert die Frage aus, ob die indirekte Steuerung und mit ihr der Kapitalismus reformierbar ist. Auch die Sprengkraft bleibt somit potenziell.

2.3.2 Die skeptische Perspektive: Selbstinterpretation und Verständigung

Die skeptische Perspektive unterscheidet sich von der vorgenannten optimistischen nicht dadurch, dass sie eine radikale Veränderung für entbehrlich halten würde. Ich bezeichne und klassifiziere sie vielmehr als skeptisch in dem Sinne, dass sie nicht davon ausgeht, dass die Voraussetzungen für Widerstand und Aneignung, für eine Umfunktionalisierung der Neuen Selbständigkeit im Interesse der ArbeitnehmerInnen gegenwärtig gegeben sind. Die skeptische Perspektive analysiert und kritisiert die Verhältnisse der Arbeit ohne Konzession daran, dass die Kritik nicht unmittelbar praktisch gewendet werden kann; sie sieht Handlungsbedarf, aber keine greifbaren Veränderungsmöglichkeiten, die der Tragweite der Kritik entsprechen würden.

Die skeptische Perspektive setzt deshalb einstweilen vor allem auf Selbstinterpretation (Schmidt, A. 2003) und Verständigungsprozesse. Für Glißmann ist Verständigung ein wesentlicher Aspekt von Betriebspolitik. Ihn „treibt die Frage, wie ich die neuen Widersprüche und Dilemmata der Arbeit im betrieblichen Kontext so zur Sprache bringen kann, dass dadurch ein Verständigungsprozess unter den Kolleg/inn/en angestoßen wird“ (2003, S. 256).

„Es kommt entscheidend darauf an, dass ich mich begreifend mit meiner Selbst-Tätigkeit auseinandersetze: Was treibt mich? Was macht mir Spaß? Was macht mir Druck? Was macht ein schlechtes Gewissen? Was will ich als Unternehmer-Funktion und was will ich wirklich selbst? Was ist wirklich gut für mich?“ (Glißmann 2003, S. 267)

Kollektive Verständigungsprozesse sollen jene Vereinzelung durchbrechen, „die für das reibungslose Funktionieren der neuen Herrschaftsform so wichtig ist. Es wird betriebliche Öffentlichkeit hergestellt. Die ganz individuellen (und somit völlig verschiedenen!) Erfahrungen werden zum Gegenstand der Diskussion im Betrieb.“ (Glißmann 2003, S. 270) Verständigung zielt auch darauf, ein reflek-

tiertes Verhältnis zu demjenigen Wissen einnehmen zu können, das beim bzw. für das Verfolgen unternehmerischer Ziele angeeignet wird. Glißmann sieht das unternehmerische Wissen von Beschäftigten als ein Wissen,

„das uns immer ohnmächtiger und hilfloser macht: je mehr ich von diesem Wissen weiß, desto wirkungsvoller wendet es sich gegen mich! Aber dieses spezifische Wissen – jenes ‘Wissen der Unternehmensberater’ – könnte solche Wirkungen gar nicht entfalten, wenn es nicht wichtige Erkenntnisse über die von-selbst-ablaufenden Prozesse enthielte. Sie müssen aber gegen den Strich gebürstet werden, damit überprüft werden kann, wie weit die Prozesse, die dadurch ausgelöst werden, in meinem eigenen Interesse liegen oder nicht. Erst wenn ich begreife, was das Management tut, – und nur in dem Maße, in dem ich erkenne, was unter diesen Bedingungen mit meinem eigenen Tun geschieht, – erst dann gewinne ich jenen Typ von Wissen, auf den es für mich als Beschäftigten ankommt.“ (Glißmann 2003, S. 266)

Für derartige Verständigungsprozesse entwickelten Betriebsräte und Mitglieder der IG Metall bei der Firma IBM Konzepte und Materialien. Hierzu gehörten die Hefte „denkanstöße“, deren Texte auf einen Reflexionsprozess der Beschäftigten über die eigenen Erfahrungen mit den Arbeitsverhältnissen im Unternehmen und auf eine gemeinsame Verständigung über diese zielen (Glißmann 2003, S. 256). Nach einem mehrjährigen Prozess der Verständigung über die Veränderung der Unternehmensorganisation bei IBM in Düsseldorf entstand ein Ratgeber für Arbeitnehmer unter dem bezeichnenden Titel „Survival in a High Performance Culture“ (Glißmann 2003a). Der Ratgeber besteht aus Thesen und Paradoxien, die zur Reflexion über die eigenen Arbeitsbedingungen und das eigene Denken über diese Bedingungen einlädt. Die Ratschläge sind schließlich darauf gerichtet, zu *erkennen*, was im Betrieb und mit mir selbst passiert. Er enthält weniger Handlungsvorschläge als Vorschläge zum Umgang mit der Ohnmacht, Probleme zu sehen, die sich nicht lösen lassen. Es geht ums Überleben und gegenwärtig nicht ums Überwinden.

Die skeptische Perspektive ist nicht vom eigenen Handeln abgewandt. Ganz abgesehen von der Ausschöpfung bestehender individueller und kollektiver Handlungsmöglichkeiten geht es darum, Empörung und Resignation, etwa über den Einsatz ehemals fortschrittlicher Arbeitskonzepte wie Teamarbeit und Selbstorganisation gegen die Beschäftigten, in eine neue Frage zu wenden: Unter welchen Bedingungen wären Teamarbeit, Selbstorganisation etc. in unserem Interesse nicht nur als unternehmerisch Handelnde, sondern als Individuen?

Für die skeptische Perspektive spricht, dass bislang keine Erkenntnisse darüber vorliegen, dass sich die Arbeitsverhältnisse unter Bedingungen indirekter Steuerung entscheidend ändern, wenn sie verstanden sind. Die Beschäftigten kritisieren ihre Arbeitssituation und formulieren Wünsche und Anforderungen (z.B. weniger

Bürokratisierung, weniger Stress, weniger Termindruck), aber sie verständigen sich nicht darüber, wie sie die Bedingungen verändern können (vgl. Schmidt, A. 2003, S. 324-328). Angela Schmidt resümiert, dass viel erreicht ist, „wenn die Menschen am Beispiel anderer erkennen, dass sie mit ihren Schwierigkeiten nicht allein sind und dass diese einen systematischen Ursprung haben“ (ebd., S. 328). Klarheit über Handlungsrestriktionen stabilisiert die eigene Handlungsfähigkeit. Die Subjekte sind weniger ausgeliefert, wenn sie wissen, warum sich die Verhältnisse nicht einrichten lassen wie gewünscht und wenn sie existierende individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten identifizieren und nutzen können.

2.4 Ausblick auf Bildung

Viele der Theorien und Studien zur Reorganisation der Arbeit erstrecken sich auch auf Bildung, Verständigung bzw. Lernen: Voß und Pongratz empfehlen dem „Arbeitskraftunternehmer“, den Formwandel der Arbeit auch durch Bildung zu bewältigen (siehe Abschnitt 2.2.2; vgl. auch Voß 2000, 2002; Egbringhoff u.a. 2003). Jürgens setzt auf Erkenntnis und Wissen für ein langfristig gelingendes Reproduktionshandeln (siehe Abschnitt 2.2.4). Glißmann und Peters sehen die kollektive Verständigung der Beschäftigten als Voraussetzung für Überleben bzw. Aneignung und Widerstand unter Bedingungen indirekter Steuerung (siehe Abschnitt 2.3). Die systemische Managementpraxis basiert auf langfristigem Um- und Weiterlernen (siehe Abschnitt 2.1.2).¹³

ArbeitswissenschaftlerInnen konzipieren Erwachsenenbildung und -lernen als 'Missing Link', um Managementprogramme umzusetzen, ihre Umsetzung – auch durch Selbstmanagementtrainings¹⁴ – zu gestalten, zu bewältigen oder auch

13 Aus der doppelten Perspektive eines Berufs- und Erwachsenenbildungswissenschaftlers und Führungskräfteberaters entwickelt Rolf Arnold aus der Systemtheorie und systemisch-evolutionären Managementlehre Prinzipien für die Personalentwicklung in Unternehmen (2009). Führungskräfte sollten durch eigenes (Um-) Lernen das Lernen anderer befördern, Unternehmen durch Organisationslernen zu lernenden Organisationen werden. Sein Konzept organisationalen Lernens und Bildung wird ausgehend von der Selbststeuerung bzw. Selbstverantwortung der MitarbeiterInnen gedacht, die „die klare Definition von Rahmenbedingungen“ voraus setzten (ebd., S. 71). Selbststeuerung beschreibe den Weg, „auf dem Mitarbeitende die Dinge tun, die zu tun sind. Sie verbietet deshalb keine Zielsetzungen, sondern erhält durch diese vielmehr ihren Rahmen.“ (ebd.)

14 Eine betriebliche Selbstmanagementqualifizierung (Böger 2003) fand in einem Projektverbund („Neue Selbständigkeit in Organisationen“ NestO) statt, der be-

kritisch zu beeinflussen. Sie formulieren Anforderungen, Konzepte und (implizite) Theorien über Bildung. Bemerkenswert ist, dass bildungswissenschaftliche Erkenntnisse hierfür nicht oder nur sehr selektiv rezipiert werden.

Was aus Arbeit für Bildung folgen soll, ist nicht nur wissenschaftlich kontrovers, sondern politisch umstritten. Umstritten ist nicht, ob arbeitsbezogene Bildung funktionale Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln muss, sondern ob Bildung darüber hinausgehen und sich auf das Begreifen und ggf. die Veränderung der Bedingungen erstrecken soll, die die Funktionalität erfordern.

Unterschiedliche Konzepte für Erwachsenenbildung gründen in unterschiedlichen arbeitswissenschaftlichen Analysen, etwa zur Brisanz von Arbeitskonflikten. So leitet der Soziologe Hermann Kotthoff seine Qualifizierungskonzepte für Betriebsräte aus der Analyse ab, dass die neuen Organisationsformen der Arbeit Konflikte nicht verschärften, sondern minderten (2004, 2004a, 2005).

„Der Leistungskonflikt in den Betrieben scheint an Schärfe verloren zu haben. Die Selbstregulierungs- und Selbstorganisierungsstrategien der Unternehmen, wie Gruppen- und Teamarbeit, sind bei den Beschäftigten auf eine positive Resonanz gestoßen.“ (Kotthoff 2004a, S. 18)

Die „leistungs- und marktorientierten Beschäftigten“ hätten „auch dann, wenn sie die negativen Seiten ihres Arbeitslebens thematisieren – wie lange Arbeitszeiten, Unsicherheit des Arbeitsplatzes, Work-life-balance-Probleme –, kein Ohr mehr für die Rhetorik und kein Verständnis für die Symbolik von Entfremdung, Entrechtung und Ausbeutung“. Das Verständnis des Betriebsrates wandle sich „von einer Leidens- und Opfergemeinschaft hin zu einem Leistungsoptimierungs- und Wertschöpfungsteam“ (ebd., S. 19). Kotthoff ermittelt aus dem „Funktionswandel“ der Betriebsräte (ebd.) einen Bedarf für Aufstiegsqualifizierung (2004) und ein Managementstudium, das Managementinhalte nicht aus der Sicht der Betriebsratsrolle präsentiere, sondern die Betriebsräte an das Management annähere (2004a, S. 17).

Konträr analysiert bspw. Eva Kuda einen Widerstreit zwischen dem langfristigen Erhalt des Arbeitsvermögens und kurzfristigen Unternehmerinteressen, den der „Arbeitskraftunternehmer“ austragen muss – auch als Herausforderung für Bildung.

„Der unternehmerisch handelnde Arbeitnehmer muss lernen, Zumutungen zurückzuweisen, die seine Reproduktionsfähigkeit gefährden – auch wenn sie von ihm selbst kommen. Schulen und Bildungseinrichtungen, betriebliche und soziale Institutionen müssen darauf vorbereitet und dafür ausgestattet werden, mit solchen

anspruchte, Schlussfolgerungen aus der indirekten Steuerung gezogen zu haben (vgl. Kastner 2003).

Anforderungen umzugehen und Menschen bei einer selbstbestimmten Gestaltung ihres Berufs- und Lebensweges zu unterstützen.“ (Kuda 2002, S. 172f.)

Ähnlich fordert Ingrid Drexel, die Fähigkeit zur Steuerung der eigenen Arbeit nicht nur zu verbessern, sondern vor allem durch die Fähigkeit zu ergänzen, Grenzen zu setzen. Berufsbildung müsse deshalb nicht nur zur „Fähigkeit zum kollektiven Widerstand“ beitragen, sondern auch „zur Fähigkeit, die mit der Hereinnahme von Marktelementen in den Betrieb geschaffenen wachsenden Konkurrenzen zwischen Belegschaften zu unterlaufen und/oder durch Regelungen zu begrenzen und zu ‘zivilisieren’“ (2002, S. 130). Ihre Orientierung auf Solidarität und Strategiefähigkeit lässt sich mit einer arbeitsbezogenen Bildung zusammen denken, die darauf zielt, *wirklich* unternehmerisch denken zu lernen.

„Im Hinblick auf die neuen, heteronom-autonomen Arbeitskraftunternehmer ist es die Aufgabe der Arbeitswissenschaft und der Pädagogik, darauf hinzuwirken, dass sie wirklich unternehmerisch zu denken lernen und das Wertpapier, das sie angeblich selbst sind, nicht hemmungslos verspekulieren. Sie sollen auf die Ware, die sie verkaufen wollen – ihre Arbeitskraft – und deren Ressourcen sorgsam achten und beides nachhaltig und fürsorglich pflegen; [...] und dass sie, um hier [auf dem vorgeblich freien Markt; J.B.] Fairness und Marktbedingungen durchzusetzen, zu neuen Formen der Solidarität und kollektiven Interessenvertretung kommen (wenn sie schon die alten Formen nicht mehr akzeptieren).“ (Volpert 2003, S. 286)

Auch Kuda sowie Peters und Sauer sehen es als Aufgabe von Bildung, ArbeitnehmerInnen für die unternehmerischen Herausforderungen zu qualifizieren (Peters/Sauer 2006, S. 118f.) bzw. zu unterstützen, Forderungen zu entwickeln und durchzusetzen, die ihre unternehmerische Handlungsfähigkeit verbessern (Kuda 2002, S. 173). *Wirklich unternehmerisch denken lernen* macht Interessenklärung, Mitbestimmung und Organisation nicht überflüssig, sondern in neuer Form erforderlich und mündet in einem paradoxen Motto auch für arbeitsbezogene Bildung: „Unternehmermacht ist Gegenmacht“ (Kuda 2002, S. 174). Welche Fragen vom Subjektstandpunkt an eine Bildungsstrategie der Aneignung des Unternehmerischen als Entfaltung von Gegenmacht gerichtet werden können, wird in Kapitel 3.3.5 diskutiert.

Bei der Reorganisation von Arbeit hin zu einem System indirekter Steuerung ist Bildung immer im Spiel. Arbeitswissenschaftliche und -politische Kontroversen reproduzieren sich als bildungspolitische. Was aus indirekter Steuerung für Bildung folgen soll, ist ein Politikum. Bevor die Frage verfolgt wird, wie gewerkschaftliche politische Bildung mit den Herausforderungen indirekter Steuerung – auch aus der Perspektive der Bildungssubjekte – umgehen kann, soll das folgende Kapitel zunächst dazu beitragen, gewerkschaftliche Bildung zu verstehen.

3 Zum Verständnis gewerkschaftlicher Bildung

Dieses Kapitel analysiert das (Selbst-)Verständnis und die gegenwärtigen Umbrüche gewerkschaftlicher Bildung und gibt dafür Einblicke in ihre Geschichte. Der Überblick bleibt lückenhaft, insbesondere können Konzepte zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nur punktuell herangezogen und die vielfältige Bildungspraxis nicht untersucht werden.

Der erste Abschnitt beschreibt Bedeutung und Veränderung der Forschung und der wissenschaftlichen Diskurse über gewerkschaftliche Bildung und stellt eigene Anschlüsse an diese Forschung dar. Der zweite Abschnitt widmet sich dem gewerkschaftlichen Bildungsbegriff, der in der Tradition der Arbeiterbildung entfaltet wird. Der dritte Abschnitt beschreibt Umbrüche im gewerkschaftlichen Bildungsverständnis in der Bundesrepublik Deutschland. Der vierte Abschnitt diskutiert neuere Perspektiven auf das Subjekt in der gewerkschaftlichen Bildung. Im fünften und letzten Abschnitt schließt sich ein Fazit an.

3.1 Die gewerkschaftliche politische Bildung als Forschungsgegenstand

Die Wissenschaft in Deutschland interessiert sich kaum (noch) für die gewerkschaftliche politische Bildung. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wurde erst beginnend in den 1960er Jahren durch die Forschung „entdeckt“ (Bruns u.a. 1980, S. 21) und in den 1990er Jahren weitgehend wieder vergessen. Als politische Arbeiterbildung wurde sie nie relevanter Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft, drang kaum auf deren Jahrestagungen, Kongresse und einschlägige Veröffentlichungslisten vor. Eine der Ausnahmen ist der Beitrag von Kurt Johannson bei der Jahrestagung der Erwachsenenbildungswissenschaftler 1996, den er mit folgendem Hinweis eröffnet: „Es ist so, als müsste man einen unbekanntem Kontinent beschreiben, wenn man vor Wissenschaftlern der Erwachsenenbildung von der gewerkschaftlichen Bildung spricht.“ (Johannson 1997, S. 32)

3.1.1 Forschung, Wissenschaft und bildungspraktische Intervention

Dominierten in den 1960er bis 1980er Jahren Forschungsarbeiten zur gewerkschaftlichen Bildung als politische Arbeiterbildung, verstanden als Bildungsarbeit in gesellschaftsverändernder, emanzipatorischer Absicht, richtet sich das neuere Forschungsinteresse insbesondere auf die betrieblichen oder gewerkschaftlichen FunktionärInnen einerseits und – im Grenzbereich zur beruflichen Bildung – auf das lernende Gewerkschaftsmitglied andererseits. Die Verschiebung in der Forschung spiegelt Verschiebungen in der gewerkschaftlichen Bildungspraxis.

Untersuchungen über Betriebsräte und FunktionärInnen als besondere Zielgruppe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sind häufig durch die Gewerkschaften selbst oder durch die gewerkschaftliche Hans-Böckler-Stiftung beauftragt.¹ Nur selten wurde und wird über Teilnehmende gewerkschaftlicher Bildung geforscht,

1 Das Forschungsprojekt „Probleme und Perspektiven der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall“ untersuchte Dimensionen der Bildungskonzeption und -praxis in der zentralen IG Metall-Bildungsarbeit, die sich an Betriebsräte und ehrenamtliche FunktionärInnen richtet (Weischer 1996, 1996a, 1997; Hovestadt 1996, 1997; Wienold 1996; Weischer u. a. 1998). Ebenfalls auf der Ebene der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall befasste sich Kurt Johansson (1990) mit dem Modellseminar einer Bildungsstätte. Das Weiterbildungsverhalten von Funktionsträgern der IG Metall untersuchen auch Michael Schemmann und Marcus Reinecke (2002). Joke Frerichs (2002) ermittelt den Wissensbedarf von Betriebsräten und gewerkschaftlichen Vertrauensleuten als „Zielgruppen“ gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Korthoff interessiert sich für den Weiterbildungsbedarf und das Weiterbildungsverhalten der Spitze der betrieblichen Interessenvertretungen: von Betriebsratsvorsitzenden in mittelständischen Betrieben (2005) und von hochqualifizierten und freigestellten Betriebsratsmitgliedern unter besonderer Berücksichtigung der Aufstiegsqualifizierung (2004). Den Bedarf einer Bildungsakademie für Führungskräfte der betrieblichen Mitbestimmung im Organisationsbereich der IG BCE ermittelte in einer Befragung von Betriebsratsvorsitzenden PSEPHOS (2002). Die Praxis der Aufstiegsqualifizierung für Betriebsräte in der IG Metall untersucht Hans J. Pongratz in einer Fallstudie (2005; vgl. auch Pongratz/Trinczek 2005). Vorteile einer Ausgliederung der Betriebsrätebildung untersuchen Ulrich Brinkmann und Birgit Beese (2002) am Beispiel einer regionalen Bildungskoooperation im Organisationsbereich der IG Metall. Auch die wenigen älteren empirischen Studien über Erwartungen von TeilnehmerInnen richten sich auf Betriebsräte und Vertrauensleute. Arp Kreßin, Uwe Schmidt und Herbert Steinke forschten über gewerkschaftliche Erwachsenenbildung „im Spiegel der Betroffenen“ (1973). Auf das Defizit an Wirkungs- und Erwartungsforschung im Bereich von Betriebsräte- und Vertrauensleutebildung richtete sich eine Untersuchung von Christian Bruns, Hansgeorg Conert und Detlev Griesche (1980, S. 6f.).

die keine FunktionärInnen oder Betriebsratsmitglieder sind.² Die Diagnose von Gertrud Hovestadt, dass Untersuchungen über Wissenserwerb und Lernverhalten von Betriebsratsmitgliedern rar seien (2005, S. 6) und nur geringen Bezug zur Erwachsenenbildungswissenschaft aufwiesen (ebd., S. 27), gilt mehr noch für gewerkschaftliche FunktionsträgerInnen ohne Betriebsratsmandat, vor allem aber für Mitglieder ohne Funktion. Selten sind auch Studien zu Konzepten, Praxis und Angebotsstruktur gewerkschaftlicher Bildung, die nicht auf Funktionäre und Betriebsräte bezogen sind.³

Für die Periode der Bundesrepublik Deutschland können drei Felder gewerkschaftlicher Bildungsforschung identifiziert werden: Bildungskonzeptforschung, Bildungsprozessforschung und Bildungssubjektforschung. Dabei sind zwei Schwerpunktverschiebungen feststellbar: von der Konzeptforschung (1960er/1970er Jahre) zur Prozessforschung (1980er/1990er Jahre) zur Subjektforschung (1990er/2000er Jahre).⁴ Die neueren Untersuchungen zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sind fast ausnahmslos der Subjektforschung zuzuordnen, in der auch bildungsökonomische Überlegungen platziert werden können. So ist die Bildungssubjektforschung auch Nachfrageforschung, oft über Bildungsverhalten und -interessen der zahlenden Bildungssubjekte, der Betriebsräte bzw. Personalräte.⁵

2 Helmut Bremer (1999) untersucht für die Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben“ Motivationen und Erwartungen von Teilnehmenden an Bildungsurlaubsseminaren. In den 1970er Jahren hatte sich eine Studie ebenfalls auf die Teilnahme an gewerkschaftlichen Bildungsurlaubsseminaren gerichtet (Freyberg u. a. 1975).

3 Joachim Beerhorst untersuchte Krisendeutungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Christine Zeuner (1991) verglich die Arbeiterbildung an deutschen und US-amerikanischen Hochschulen. Isolde Ludwig (1998) untersuchte klassentheoretische, feministische und pluralistische Bildungskonzepte im Gewerkschaftsdiskurs. Karin Derichs-Kunstmann und Annette Rehbock (1995) sowie Derichs-Kunstmann, Susanne Auszra und Brigitte Müthing (1999) beleuchteten die Frauenbildungsarbeit in den Gewerkschaften sowie das Geschlechterverhältnis in der gewerkschaftlichen Bildung.

4 Einen konzept- und subjektbezogenen Vorgriff stellt die Begleitforschung zum Modellseminar der IG Metall dar (Dybowski/ Thomssen 1982; Schmidt/Weinberg 1978). Die Bildungsprozessforschung erfuhr nur eine kurze Blüte, vor allem im Rahmen des Forschungsprojektes „Probleme und Perspektiven der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall“.

5 Gemäß § 37,6 Betriebsverfassungsgesetz, § 46,6 Bundespersonalvertretungsgesetz sowie entsprechender Paragraphen der Landespersonalvertretungsgesetze sind die Arbeitgeber verpflichtet, die Kosten für notwendige Seminare für Betriebs- und Personalräte zu tragen. Schemmann und Reinecke (2002) untersuchen das Wei-

Häufiger als in der Forschung engagierten und engagieren sich WissenschaftlerInnen in der Diskussion über gewerkschaftliche Bildungspolitik und -praxis.⁶ Die Hochschulen in Deutschland übernahmen dabei nur sehr begrenzt Verantwortung für die Förderung von Theorie und pädagogischer Praxis gewerkschaftlicher Bildung (vgl. Zeuner 1991). Die wenigen in Deutschland existierenden wissenschaftlichen Weiterbildungsgänge für gewerkschaftliche und betriebliche FunktionsträgerInnen wurden reduziert⁷ und waren nie auf das Feld der Bildungsarbeit ausgerichtet. Letzteres gilt überwiegend auch für die bundesweit 23 Kooperationsstellen Hochschule-Gewerkschaften.⁸ Gegenwärtig entstehen neue Bildungsangebote an Hochschulen, die sich jedoch nicht an ArbeitnehmerInnen oder Gewerkschaftsmitglieder, sondern an Mitglieder in Betriebsräten wenden.⁹

Gewerkschaftsorientierte WissenschaftlerInnen in den 1960er bis 1980er Jahren arbeiteten nicht primär über sondern für gewerkschaftliche Bildung. Sie erforschten nicht nur die gewerkschaftliche Bildungspraxis, sondern auch deren Kontexte und Voraussetzungen: Arbeiterbewusstsein, Geschichte der Arbeiterbewegung, betriebliche Herrschaft und Mitbestimmung, Lohn- und Leistungsstrukturen etc. Diese ausdrücklich auf gesellschaftliche Veränderung

terbildungsverhalten von Funktionsträgern der IG Metall eingeschränkt auf Betriebsratsmitglieder. Deren zunehmende Orientierung auf außergewerkschaftliche Bildungsanbieter wird als Hintergrund der Untersuchung genannt (ebd., S. 9, 31f.).

6 Unter den jüngeren Veröffentlichungen finden sich Beiträge von Kurt Johannson (1993, 1997), Uwe Elsholz und Rita Meyer (2003), Ralf Brodesser (2004), Jörg Stadlinger (2004), Adolf Brock (2008), Christine Zeuner (2008) sowie zahlreiche Texte in Sammelbänden (z.B. Brock u. a. 1991; Forschungsinstitut für Arbeiterbildung 1994; Richert 1994; Mathes 2002; Röder/Dörre 2002, 2006).

7 Zwei der von Zeuner (1991) vorgestellten Einrichtungen wurden mittlerweile geschlossen (Sozialakademie Dortmund) oder so in eine Hochschule integriert, dass der Charakter als arbeitnehmer- bzw. gewerkschaftsorientierte Akademie verloren ging (Akademie für Gemeinwirtschaft/Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg). Geblieben sind die (Europäische) Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main (akademie-der-arbeit.de) und die Akademie für Arbeit und Politik in Bremen (aap.uni-bremen.de), neu entstanden ist die internationale Global Labor University mit deutscher Beteiligung durch die Universität Kassel und die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (global-labour-university.org).

8 kooperationsstellen.de

9 an der Akademie der Ruhr-Universität, am Zentrum für Weiterbildung an der Universität Dortmund (für Teilnehmende aus Betriebsräten und Management) sowie als Kooperationsprojekt zwischen ver.di Bildung und Beratung und dem Institut für Weiterbildung e.V. an der Universität Hamburg (Mulitze 2007)

und (gewerkschafts-) politische Intervention gerichtete Forschung brachte in den 1970er Jahren große empirische Untersuchungen über gewerkschaftliche Bildung hervor¹⁰, wurde aber vor allem als Theorie-Praxis-Verhältnis produktiv: Im Dialog mit BildungspraktikerInnen und gepaart mit wissenschaftlichen Erkenntnissen etwa über Lernprozesse und Didaktik entstanden Beiträge zur gewerkschaftlichen Bildungskonzeption und -praxis, die selbst wiederum zum Gegenstand gewerkschaftlicher wie wissenschaftlicher Auseinandersetzung wurden. Zahlreiche Tagungen und Veröffentlichungen, auf die im Folgenden teilweise Bezug genommen wird, zeugen von einer lebhaften und kontroversen Debatte in diesem Zeitraum.

Seit den 1990er Jahren erodieren die Grundlagen dieses historisch einmaligen Theorie-Praxis-Diskurses zur gewerkschaftlichen Bildung: Professuren für Gewerkschaftsforschung werden nicht neu besetzt, gewerkschaftsnahe Forschungsinstitute finanziell ausgetrocknet (so schloss das „Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation“, ehemals „Forschungsinstitut für Arbeiterbildung“ in Recklinghausen im Jahr 2007 nach 28 Jahren), die öffentliche Förderung der außerschulischen politischen Bildung wurde reduziert, Arbeitnehmerfreistellungsgesetze teilweise begrenzt, gewerkschaftliche Bildungsstätten geschlossen (darunter auch Ende 2004 die für ihre konzeptionellen Debatten berühmt gewordene DGB-Bundesschule Oberursel), das Theorie-Praxis-Organ „Gewerkschaftliche Monatshefte“ eingestellt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse über Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung der 1960er bis 1980er Jahre entfalteten ihre Bedeutung in einem spezifischen gesellschaftskritischen Kontext, der nicht mehr existiert. Diesen bildungswissenschaftlich wie -praktisch produktiven Zeitraum sowie die weitere Entwicklung umfassend zu erforschen, bleibt ein Desiderat.

3.1.2 Anschlüsse an den Forschungsstand

Für ein Verständnis gewerkschaftlicher Bildung können Erkenntnisse aus der Arbeiterbildungsforschung, der Forschung zur gewerkschaftlichen und politischen Bildung, aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungssoziologie

10 Eine Hamburger Untersuchung über gewerkschaftliche politische Erwachsenenbildung (Kreßin u. a. 1973), die „Frankfurter Gewerkschaftsstudie“ (Bergmann u. a. 1975), die Hessische Studie zum Bildungsurlaub (Freyberg u. a. 1975) sowie die Begleitforschung eines Modellseminars der IG Metall (Dybowski/Thomssen 1982; Schmidt/Weinberg 1978).

fruchtbar gemacht werden. Zahlreiche Forschungsarbeiten werden im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit erwähnt oder diskutiert, ohne jedoch eine umfassende Würdigung und Kritik zu beabsichtigen. Meine Forschungsbezüge dokumentieren sich durch Anwendung der Theorie, von Kategorien oder Begriffen entlang der Fragestellungen. Drei der empirischen Forschungsarbeiten, aus denen die vorliegende Untersuchung schöpft, verfolgen Fragestellungen, die sich mit denen dieser Arbeit zentral überschneiden. Sie werden im Folgenden im Überblick dargestellt.

Am stärksten kann an die Studie von Christian Bruns, Hansgeorg Conert und Detlef Griesche „Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Interessenvertretung im betrieblichen Alltag“ (1980) angeschlossen werden. Die Wissenschaftler aus dem Kooperationsbereich der Universität Bremen und der Arbeiterkammer Bremen gingen den *Wirkungsbedingungen* gewerkschaftlicher Bildungsarbeit nach. Sie fragten nach den „objektiven Bedingungen“ der Arbeit betrieblicher Interessenvertretungen, von Ökonomie bis hin zum Führungsstil der Unternehmensleitungen, und nach den „subjektiven Bedingungen“, vor allem nach den „kognitiven, normativen und motivationalen Komponenten der Lern- und Handlungsfähigkeit der Handlungsträger selbst“ (ebd., S. 7). In einem reflektierten Forschungsdesign führten sie Tiefeninterviews mit Betriebsratsmitgliedern und Vertrauensleuten aus dem Organisationsbereich der IG Chemie, Papier, Keramik, in denen diese nicht nur nach Bedingungen und Herausforderungen für die betriebliche Interessenvertretung gefragt wurden, sondern ausdrücklich auch nach ihren Erwartungen an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Empfehlungen für eine „handlungsorientierte gewerkschaftliche Bildungsarbeit“ schließen die Studie ab.

Drei Jahrzehnte mit einschneidenden Veränderungen der ökonomischen, politischen wie gewerkschaftlichen Bedingungen liegen zwischen dieser und meiner Untersuchung. Auch die Zielgruppen der Forschungsarbeiten (gewerkschaftlich organisierte Betriebsräte und Vertrauensleute mit Seminarerfahrung dort, Gewerkschaftsmitglieder und Nichtmitglieder mit und ohne Funktion sowie mit und ohne Seminarerfahrung hier) sowie das forschungsmethodische Vorgehen (Einzelinterviews dort, Gruppendiskussionen hier) weichen ab. Ebenso haben sich forschungsmethodische Standards in diesem Zeitraum verändert.¹¹

¹¹ Die Aussagen von InterviewpartnerInnen würden heute zumeist vorsichtiger interpretiert werden als etwa hier: „Der Kollege B II, der kritischste im Sample, zeigt Ansätze von gleichsam naturwüchsigem Arbeiterbewusstsein. Hinter diesem bleibt sein Informations- und Kenntnisstand, sowohl im Bereich praktischen Handlungswissens wie auf der eher analytischen Ebene, deutlich zurück. Das gilt in noch ausgeprägterem Masse vom Kollegen B IV, bei dem jedoch eine von scheinverhafteten sozialhar-

Dennoch ähneln sich Forschungsstandpunkt wie Erkenntnisinteresse: Die Möglichkeiten gewerkschaftlicher Bildung sollen neu sondiert werden und zwar unter Berücksichtigung der arbeitspolitischen Herausforderungen und gedacht von den Subjekten der Bildung.

Zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchung von Bruns, Conert und Griesche ist, dass die befragten Seminarteilnehmenden unter den Stichworten Betriebsnähe, Realitätsentsprechung, Praxisgebundenheit und Erfahrungsbezogenheit in erster Linie funktionale Erwartungen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit formulieren (1980, S. 379). Diese Orientierung entspräche der Austragung der Lohnarbeitskonflikte selbst:

„Sieht man gewerkschaftliche Bildungsarbeit, wie es ihrer vorherrschenden Praxis tatsächlich entspricht, als primär bezogen auf die Bewältigung betrieblicher Alltagskonflikte unter Anwendung rechtsförmiger Handlungsmittel, dann können Ansprüche und Erwartungen, wie sie sich in den genannten Stichworten zusammenfassen lassen, generell als angemessen, als ‘funktional’ gewertet werden. In dieser Orientierung finden die dominierenden Formen und Methoden der Austragung von Lohnarbeitskonflikten auf Betriebsebene in der Bundesrepublik ihre Entsprechung. Die zentralen und fast einhellig geteilten Bildungserwartungen betrieblicher und gewerkschaftlicher Interessenvertreter korrespondieren also mit dem Entwicklungsstand der Lohnarbeitsauseinandersetzungen entsprechenden Qualifikationen.“ (Bruns u.a. 1980, S. 379)

Ich greife diese These für meine Untersuchung auf und gehe u.a. der Frage nach, ob (veränderte) Konflikte um Arbeit mit (veränderten) Erwartungen an gewerkschaftliche Bildung einhergehen. Ich verfolge hingegen nicht das bildungskonzeptionelle Ziel von Bruns, Conert und Griesche, Verhalten, Einstellungen und „psychische Dispositionen“ zu verändern (1980, S. 388ff.). Ebenso leite ich Qualifikationserfordernisse nicht aus „Barrieren wirksamerer Interessendurchsetzung in betrieblichen Alltagskonflikten“ ab (Bruns u.a. 1980, S. 379), sondern rekonstruiere diese vom Subjektstandpunkt (Kapitel 6).

Die aktuellste wissenschaftliche Untersuchung über Erwartungen von Teilnehmenden an gewerkschaftliche Bildung verfasste Joke Frerichs unter dem Titel „Lernerfahrungen – Erfahrungslernen“ (2002). Im Rahmen des Arbeitsvorhabens „Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ der IG

monischen Deutungen begleitete, prononciert instrumentelle Arbeitseinstellung hinzutritt.“ (Bruns u. a. 1980, S. 130) Aus heutiger Sicht wäre allerdings ebenfalls zu reflektieren, dass eine spezifische Terminologie der Gesellschaftskritik („scheinverhaftet“, „sozialharmonisch“) überwunden ist, nicht aber die klassifikatorische Logik der Sozialforschung selbst.

Metall wertete er Workshops mit „Zielgruppen“ der IG Metall-Bildungsarbeit aus (Vertrauensleute, Betriebsräte aus Großbetrieben, Klein- und Mittelbetrieben, ehrenamtliche ReferentInnen, BeraterInnen, WerberInnen, AkteurInnen der betriebsnahen Bildungsarbeit). Die insgesamt 125 Teilnehmenden der Workshops waren mehrheitlich Betriebsräte, die teilweise auch die anderen Zielgruppen mit repräsentierten. Workshops mit „sog. Problemgruppen“ – Frauen, Jugendlichen, Angestellten/IT-RepräsentantInnen – kamen im Untersuchungszeitraum nicht zu Stande (ebd., S. 37f.). Die Erhebung von Handlungsproblemen und Bildungserwartungen war auf das Ziel gerichtet, daraus Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der IG Metall abzuleiten. Die Studie endet mit zahlreichen Empfehlungen (ebd., Kapitel 6).

Frerichs fasst zusammen, dass die Teilnehmenden der Workshops sehr unterschiedliche Erwartungen an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit hätten:

„Sie soll *‘theoretisches Wissen’* über die Entwicklungsperspektiven von Wirtschaft und Gesellschaft vermitteln, aber auch *‘handlungsrelevantes Wissen’* für die Bearbeitung praktischer betrieblicher Probleme liefern. Sie soll *‘Reflexionsräume’* bereitstellen, über die eigene betriebliche Praxis hinauszudenken, und gleichzeitig das *‘Handwerkszeug’* für die *Alltagsarbeit* bereitstellen. Und sie soll *der Ort* sein, *wo man ‘unter sich ist’*, gemeinsam an Problemen arbeitet, wo sich *‘Keimformen von Solidarität’* bilden und Erfahrungen weitergegeben werden.“ (Frerichs 2002, S. 141)

Die veränderten Handlungsanforderungen führten dazu, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit organisationspolitische ‘Ersatzfunktionen’ wahrnehme (ebd.). Der steigende Bedarf an betriebsnaher Bildung und Beratung sei ein Indiz dafür. Betriebsnahe Bildungsarbeit weise sich nicht mehr als betriebliche Gegenmacht aus, sondern durch „Orientierung an betrieblichen Problemlagen“ (ebd., S. 35).

Wie schon Bruns, Conert und Griesche (1980) stellt auch Frerichs fest, dass die befragten Zielgruppen von gewerkschaftlicher Bildung in erster Linie einen Beitrag zur unmittelbaren Lösung betrieblicher Handlungsprobleme erwarten. Betriebliche Interessen hätten zunächst fast immer im Vordergrund gestanden, wobei Frerichs anmerkt, dass vor allem nach den aktuellen gewerkschaftlichen und betrieblichen Handlungsproblemen gefragt wurde (2002, S. 147). Bei den weiterführenden Diskussionen in den Workshops habe der „Horizont“ der Teilnehmer aber über den betrieblichen Rahmen hinausgewiesen (ebd.), viele Teilnehmer hätten auch eine stärkere „Politisierung“ der Seminarinhalte gewünscht (ebd., S. 148):

„Sie selbst waren es, die fast immer auch die ökonomischen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ihres Handelns thematisiert haben. Oft mit einer negativen Konnotation: Sie fühlten sich den übermächtigen Entwicklungen der

Globalisierung, der Internationalisierung der Märkte und Wirtschaft oder der länderübergreifenden Kooperation von Unternehmen relativ hilflos ausgeliefert. Vor diesem Hintergrund wurde das Bedürfnis nach Informations- und Erfahrungsaustausch über die jeweiligen nationalen Grenzen hinaus artikuliert und entsprechende Aktionsformen der Gewerkschaften gefordert.“ (Frerichs 2002, S. 147)

Frerichs plädiert deshalb für eine stärkere Integration von politischen, fachlichen und methodischen Kompetenzfeldern sowie eine „Politisierung“ und „Kontextualisierung“ scheinbar neutraler fachlicher Themen (ebd., S. 143, 148):

„Gerade an Themen wie ‘Arbeitsrecht’ oder ‘Arbeitsschutz’ wären demnach ‘Herrschaftselemente’ aufzuzeigen, die z.B. die Rechtsprechung oder Gesetzgebung prägen. Auf diese Weise könnte eine ‘Engführung’ der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (im Sinne reiner Anpassungsqualifizierung) vermieden und gleichzeitig genügend Flexibilität hinsichtlich sich verändernder Handlungsanforderungen erreicht werden.“ (Frerichs 2002, S. 148)

Frerichs bezieht sich auf Oskar Negt, aber nicht mehr auf eine Kritik des „großen Ganzen“ (siehe Abschnitt 3.3.1). Seinen Begriff des Erfahrungslernens (ebd., S. 5) setzt er hiervon ausdrücklich ab: „Hierbei geht es nicht um einen ambitionierten Begriff ‘gesellschaftlicher Totalität’, sondern um die Kontextualisierung und Verallgemeinerung alltäglicher Erfahrungen“ (ebd., S. 17). Die Ausklammerung gesellschaftlicher Totalität aus der Kontextualisierung begründet Frerichs nicht mit deren Abwesenheit, sondern Bezug nehmend auf Joachim Ludwig mit dem Argument, dass die Totalität in der pädagogischen Praxis nicht mehr vermittelbar sei. Zwischen der Untersuchung von Bruns, Conert und Griesche aus dem Jahr 1980 und der von Frerichs aus dem Jahr 2002 ist das Ziel einer grundlegenden Gesellschaftstransformation als Maßstab für bildungskonzeptionelle Erörterungen verschwunden, die Etablierung der Gewerkschaften als „Gestaltungsmacht“ (ebd., S. 25) einerseits und die Verbesserung der „Marktchancen“ der Gewerkschaftsmitglieder andererseits (ebd., S. 145) sind an ihre Stelle getreten.

Die vorliegende Arbeit schließt in einer zentralen Forschungsperspektive an eine dritte Studie an, die der Bildungskonzeptforschung zuzurechnen ist. Joachim Beerhorst veröffentlichte 1991 seine Untersuchung über Krisendeutungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die nach der Verfasstheit von Gesellschaft, Ökonomie und Arbeit als Bedingungsfaktor *und* Gegenstand gewerkschaftlicher Bildungsarbeit fragt. Der Arbeit liegen Konzepte und Experteninformationen aus den Organisationsbereichen der IG Metall, IG Chemie, ÖTV und des DGB in den 1980er Jahren zu Grunde. Beerhorst hält die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Produzentin und Mittlerin von Orientierungs- und Handlungsvermögen aufgrund ihres innergewerkschaftlich relativ hohen Grades an Reflexivität und

Autonomie für prädestiniert, gesellschafts- und gewerkschaftskritische Krisentheorie zu rezipieren (1991, S. 21). Die Analyse der Krise diene dabei ihrer Überwindung in einem weiteren Sinne:

„Wenn aber auch der Krisenverlauf – wie jegliche gesellschaftliche Entwicklung – kein Naturgeschehen ist, sondern Produkt sozialer Auseinandersetzungen und Kräftekonstellationen, dann wird es von entscheidender Bedeutung, die im gesellschaftlichen Restrukturierungsprozess eingeschlossenen Potenzen einer humanen, emanzipatorischen Krisenüberwindung aufzudecken und freizusetzen – an dieser historischen Herausforderung müssen sich allererst die Gewerkschaften und ihre Bildungsarbeit messen lassen.“ (Beerhorst 1991, S. 78)

Die Untersuchung von Beerhorst ist für diese Arbeit interessant, weil nicht konjunkturelle Krisen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, sondern ein fundamentalerer Umbruch: „die spätkapitalistischen Produktionsverhältnisse sind zu eng für die materiellen und subjektiven Produktivkräfte“ geworden (ebd., S. 77). Es geht um die epochale ökologische Krise ebenso wie um neue Produktionsformen, die in den 1980er Jahren die industriellen Beziehungen in Bewegung brachten. „Krisendeutung“ ist in diesem Sinne Ökonomie-, Arbeits- und Gesellschaftsdeutung.

Beerhorst formuliert als wesentliche Aufgabe gewerkschaftlicher Bildung in einer Phase des gesellschaftlichen Umbruchs, „das Gegenwartshandeln auf einen erweiterten Horizont an menschlichen, und das bedeutet mehr denn je: nicht kapitalistisch durchherrschten Lebensverhältnissen zu beziehen“ (ebd., S. 353). Er sieht auf der Konzept- und Theorieebene gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in ihrer fortgeschrittenen Variante eine „Überschussproduktion arbeits- und gesellschaftskritischer Motive“ (ebd.). Offen müsse bleiben, „ob es gelingen wird, diese emanzipatorischen Motive in den Gewerkschaften zu verallgemeinern und in den sozialen Auseinandersetzungen zu behaupten und über eine sich radikalisierte ‘Reform des Bewusstseins’ zur Radikalisierung der *tätigen* Kritik beizutragen“ (ebd.).

Beerhorst diskutiert erstmalig für die gewerkschaftliche Bildungsforschung die Bedeutung der noch heute als „neu“ geltenden Produktionskonzepte für gewerkschaftliche Bildungsarbeit (ebd., Kapitel III). Er bezieht sich dabei vor allem auf Kern und Schumann (1986), deren Perspektive auf die neuen Produktionskonzepte er einerseits als „modernistisch“ kritisiert, gleichzeitig aber als Beitrag für eine „Neu-Politisierung der Anwendungsformen lebendiger Arbeit“ würdigt (ebd., S. 277). Die neuen Produktionskonzepte sind für Beerhorst einerseits Mittel der Herrschaftsverfestigung: Er sieht eine „Kanalisation von Widerstandspotential durch Methoden partizipativer Gestaltung“, der neue

Führungsstil sei „dazu bestimmt, Beteiligungsansprüche zu parzellieren und zu instrumentalisieren, von kollektiven Einflussformen und weitergehenden Motiven zu enteignen“ (ebd., S. 279). Die Subsumption der Arbeitskraft unter das Kapital werde durch ihre aktive Beteiligung auf ein „subtileres Niveau“ (ebd., S. 280) gebracht. Andererseits sind für Beerhorst „Kooperation und Motivation die strategischen Einfallstore für die Realisierung arbeitspolitischer Interessen durch die Betroffenen“ (ebd., S. 278f.). Er antizipiert, wie das Neue über das Alte hinausweist: „die kritische Aneignung von Arbeit und Technik *könnte* so der Vorbereitung auf und der Einübung in die Selbstorganisation der Produktion dienen. Verglichen mit der tradierten Stellung der Gewerkschaftsbewegung zur kapitalistischen Zurichtung der lebendigen Arbeit, wäre dies allemal ein außerordentlicher historischer Fortschritt“ (ebd., S. 280).

Ich fasse zusammen, dass ich an die Arbeit von Bruns, Conert und Griese (1980), Frerichs (2002) und Beerhorst (1991) auf jeweils spezifische Weise angeschlossen. Ich verfolge die Frage von Bruns u.a. nach den gesellschaftlichen Bedingungen für gewerkschaftliche Bildung, zu denen auch die Gewerkschaftspraxis selbst gehört. Ich erforsche wie Frerichs Erwartungen bzw. Anliegen von Teilnehmenden bzw. Subjekten gewerkschaftlicher Bildung und dabei auch das Spannungsfeld zwischen kurzfristigem Problemlösungsbedarf und politischem Problemlösungsbedarf. (Mit beiden teile ich dabei nicht die empirische Begrenzung auf bestimmte Funktionsgruppen der Gewerkschaften.) Anschließend an Beerhorst richtet sich mein Erkenntnisinteresse auf den konzeptionellen Umgang der gewerkschaftlichen Bildung mit den veränderten Bedingungen von Ökonomie und Arbeit.

Insgesamt ist die Forschungsarbeit nicht in einem lebendigen Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis situiert, wie er im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die gewerkschaftliche Bildung befruchtete. Sie ist Teil der Bildungssubjektforschung, ohne sich dabei allerdings einem Nachfragedispositiv zu verschreiben. Vielmehr geht es darum, den Standpunkt der Subjekte in der Analyse von Bedingungen und Möglichkeiten gewerkschaftlicher Bildung zu verankern.

3.2 Begriff und Bedeutung gewerkschaftlicher Bildung

3.2.1 Arbeiterbildung und bürgerlicher Bildungsbegriff

Es ist nicht selbstverständlich, dass sich die deutsche Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung den Begriff der Bildung zu Eigen machte. Schon die klassische

Idee der Bildung als Philosophie gründete auf der Arbeit der Unfreien (Stapelfeld 2008, Abschnitt I). Bildung war notwendig für die Ablösung der ständischen Ordnung durch eine moderne (Strzelewicz u.a. 1973, S. 4f.), aber sie richtete sich nicht auf die Emanzipation der neuen Arbeiterklasse. In Deutschland wendete sich die Bildungsidee um das Jahr 1800 auf das Innerliche. Im Bildungsidealismus verarbeitete das deutsche Bürgertum sein Scheitern an der Revolution (ebd., S. 12ff.). Der Kantschen Trennung in eine Welt äußerer Unfreiheit und eine Welt innerer Freiheit folgend, verwirklichte die idealistische Bildung freies Denken in Rückzug und Abgrenzung von der äußeren Welt. Willy Strzelewicz, Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg identifizieren folgende Züge des Bildungsidealismus:

„Der Zug zur Innerlichkeit und zur Abwendung von der äußeren Welt, die schrittweise Umdeutung und sich daran anschließende Abwertung der kognitiven Seiten am Individuum, die zunehmende ästhetische Stilisierung der als Kunstwerk konzipierten, harmonisch allseitig entfalteten Persönlichkeit, die schrittweise Verlagerung des Schwerepunkts in der Persönlichkeitsdeutung auf die subjektive Erlebnistiefe und den Traum von ihrer souveränen Allmacht über die als Stoff gegebene äußere Welt und schließlich, in der spätromantischen Phase daran anknüpfend, die mythologisierende Umdeutung der gesellschaftlichen Wirklichkeit als Volkskollektiv oder organisch gewachsenes Gebilde bis zur offenen Rechtfertigung der ständischen Ordnung und der Restauration.“ (Strzelewicz u.a. 1973, S. 12)

Das Bürgertum verzichtete mit der Hinwendung zur inneren Welt nicht auf Machtansprüche, sondern beanspruchte im Gegenteil geistige Führerschaft. Bildung sicherte die Zugehörigkeit zu einer Elite, die sich durch die Gebildeten konstituierte, und schuf Distanz zu den Ungebildeten (ebd., S. 17). Wilhelm Liebknecht skandalisiert für das späte 19. Jahrhundert, dass das „Volk der Denker“ unter argumentativer Führung der Gebildeten sinnlose Kriege führt und demokratische Erhebungen niederschlägt (1910, S. 11ff.). „Wenn man die heutige Kultur kratzt, kommt die Barbarei zum Vorschein.“ (ebd., S. 13) Stapelfelds Begriff der ‘Bildung im deutschen Sinne’ ermöglicht, den deutschen Bildungsidealismus in ihren macht- und herrschaftspolitischen Kontext einzuordnen. „Bildung, im deutschen Sinne, ist anti-revolutionär und widerspricht insofern ihrer eigenen Idee.“ (Stapelfeld 2008, Abschnitt II)

Dominierte der Bildungsidealismus im offiziellen deutschen Bildungswesen, so wirkte auf die Erwachsenenbildung, so sie mit emanzipatorischen Strömungen verbunden war, die „demokratische, aufklärerische und revolutionierend wirkende Tendenz der Bildungsgeschichte“ (Strzelewicz u.a. 1973, S. 25). Die deutsche Gewerkschafts- und Arbeiterbildung steht nicht in der Tradition des deutschen Bildungsidealismus und ist dieser in Deutschland vorherrschenden Auffassung

von Bildung weniger nahe als den auf Demokratisierung zielenden Bildungsströmungen anderer Länder (vgl. ebd., S. 10). Dennoch hatte das dominierende Bildungsdenken Einfluss auf die deutsche Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung tragenden Milieus. Strzelewicz, Raapke und Schulenberg rekonstruieren, dass auch sozial benachteiligte Gruppen unter dem Einfluss humanistischer und bildungsidealischer Traditionen stehen konnten. Auf Innerlichkeit orientierte Bildungsvorstellungen spiegeln den blockierten Versuch, den eigenen sozialen Status zu verbessern (ebd., S. 162f.).

Obwohl der Bildungsidealismus die Unfreien nie befreien wollte, sondern im Gegenteil voraussetzte, findet er sich auch in der organisierten Arbeiterbewegung. Strzelewicz, Raapke und Schulenberg sehen hier einen „Typus der Arbeiterbildungsbewegung, der sich an dem überkommenen, humanistischen Bildungsbegriff orientierte und das Hineinwachsen in diese ihm sozial ursprünglich ferne, bürgerliche Bildungswelt für das persönlich – vielleicht auch gesellschaftlich – erstrebenswerte Ziel gehalten hat“ (ebd., S. 160). Diesen Typus verorten sie „etwas abseits von der politisch bewussten Arbeiterbildungsbewegung“ (ebd., S. 161).

Dirk Axmacher argumentiert, dass es der Arbeiterbewegung angesichts der „hegemonialen Wucht der bürgerlichen Bildungstradition in Deutschland“ nicht gelang, sich in ihrem Selbstverständnis als geschichtliche Bildungsbewegung auf ein von der herrschenden bürgerlichen Kultur unabhängiges Fundament zu stellen (1992, S. 156). „Für die Lösung dieses Problems nämlich, eine Art ‘soziale De-Komposition’ des Wissens, um einen ‘stock of knowledge’ als geronnenes Produkt einer Serie kognitiver Transformations- und Chiffrierungsprozesse zu dechiffrieren, fehlten auch in der Arbeiterbewegung alle Voraussetzungen“ (ebd.). Der Arbeiterbewegung gelang es nicht, die bürgerliche Geisteskultur mit ihrer Definitionsmacht über relevantes Wissen umzuwerten. Sie hat keinen eigenen Bildungsbegriff entwickelt (Röhrig 1986, S. 207; 1987, S. 116). Das Bildungsverständnis der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung ist in die bürgerliche Bildungsidee verwoben und abgrenzend darauf bezogen. Auffassung und Praxis von Bildung sind Teil einer unabgeschlossenen Emanzipationsgeschichte.

3.2.2 Bildung als Zweckbildung für gesellschaftliche Veränderung

Mit der Losung „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ forderte der Sozialdemokrat Wilhelm Liebknecht 1872 die Abkehr von den bürgerlichen Bildungsidealen und den Aufbau einer proletarisch-sozialistischen Bildung (Liebknecht 1910; vgl. Zeuner 1991, S. 116; Neumann 1982, S. 74 ff.). Für Liebknecht sind Zugang zu und Ausschluss von Wissen zentral für Herrschaft und deshalb auch für die Über-

windung von Herrschaft. Weil Wissen Macht verleihe, hätten die „Wissenden und Mächtigen von jeher das Wissen als ihr Kasten-, ihr Standes-, ihr Klassenmonopol zu bewahren und den Nichtwissenden, Ohnmächtigen – von jeher der Masse des Volkes – vorzuenthalten gesucht“ (Liebknecht 1910, S. 11). Das Wissen sei „unter dem Verschluss der Herrschenden, den Beherrschten unzugänglich, außer in der Zubereitung und Verfälschung, die den Herrschenden beliebt“ (ebd., S. 12). Der Staat könne nur gehorsame Untertanen gebrauchen, Sorge dabei allerdings „für eine gewisse Intelligenz, nämlich für *Bedienten-Intelligenz*, die das menschliche Werkzeug verfeinert und vervollkommnet, so dass sich besser mit ihm ‘arbeiten’ lässt. *So wird die Schule zur Dressuranstalt statt zur Bildungsanstalt.*“ (ebd., S. 25)

Liebknecht zieht daraus allerdings nicht den Schluss, dass die Beherrschten die Macht durch Bildung erlangen könnten. Vielmehr müssten sie die politische Macht erobern, um Zugang zu Wissen und damit auch zu Wissenschaft und Kultur zu erhalten:

„Wer da will, dass das Wissen Allen gleichmäßig zu Teil werde, muss daher auf die Umgestaltung des Staats und der Gesellschaft hinwirken. Sie, meine Herren, die Mitglieder des Arbeiter- und Bildungsvereins, haben dies begriffen, Sie haben begriffen, dass der Tempel der Wissenschaft dem Volke verschlossen, die Zugänge der Bildung durch eine chinesische Mauer abgesperrt sind. Der Schlüssel des Tempels muss erobert, die Mauer niedergerissen werden. *Das Mittel ist die politische, die soziale Agitation.*“ (Liebknecht 1910, S. 50)

Dies wiederum bedeutete nicht, dass Liebknecht die Arbeiterbildung hinter den Kampf um politische Macht stellte. Er war vielmehr der Auffassung, dass die Mitglieder der Arbeiterbildungsvereine dasjenige Wissen erwerben sollten, das sie befähigen würde, für ihre politische und soziale Emanzipation zu kämpfen (Neumann 1982, S. 75). Liebknecht legt hier den argumentativen Grundstein für die Vorstellung von Arbeiterbildung als Zweckbildung für einen sozialen Kampf, der auch Bildung als Zweck verfolgt.

Christine Zeuner (1991) weist für Deutschland und die USA nach, dass es bei der proletarisch-sozialistischen Arbeiterbildung immer auch um Teilhabe an gesellschaftlich-kulturellen Wissensgütern ging. Sie war deshalb nie nur Zweckbildung, sondern immer auch Persönlichkeitsbildung (vgl. Wuthe 1962, S. 192). Dass Zweckbildung nicht zwangsläufig eine Engführung von Bildung meint, belegt auch die Geschichte der proletarischen Heimvolkshochschulen (Brock 1980; Zeuner 1991). Diese waren in ihrer Hochphase der 1920er Jahre auf den Emanzipationskampf der Arbeiterklasse orientiert und gleichzeitig Teil einer reformpädagogisch orientierten Volksbildungsbewegung, die auf ganzheitliche, disziplinübergreifende, Theorie und Praxis verbindende Versuche setzte (Gaebe

1991, S. 86 f.). Zweckbildung wird nicht als organisationstechnokratische Kanalisierung von Gestaltungskräften gedacht, sondern als Freisetzung dieser Kräfte für eine Umwälzung der Verhältnisse.

Liebknechts Rede von 1872 entfaltet das Spannungsfeld, in dem Arbeiterbildung sich seit ihrem Bestehen bewegt. Die dem Gedanken der Zweckbildung zu Grunde liegende Hypothese, dass Bildung Gesellschaftsveränderung hervorbringen kann, war bereits zu diesem Zeitpunkt umstritten. Schon in der Vorkriegssozialdemokratie wurde bezweifelt, ob sich Bildung und Klassenkampf harmonisch ergänzten. Wilhelm Liebknechts Auffassung von der Sozialdemokratie als „Partei der Bildung“ wurde etwa vom Bremer Lehrer und Sozialdemokraten Johann Knief 1916 scharf kritisiert: „So sehr war sie davon überzeugt, dass sie, je länger, je mehr, ganz vergaß, dass sie im eminenten Sinne des Wortes auch eine Partei des Kampfes zu sein habe. Und je mehr sie als Kampfpartei versagte, desto mehr breitete sie sich als Partei der Bildung aus.“¹² Seitdem ist umstritten, welchen Status Bildung für Gesellschaftsveränderung hat.

Der Vorstand der IG Metall beschloss im Jahr 1972 „Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall“, die das Zweckbildungsverständnis der bundesrepublikanischen Gewerkschaften verdeutlichen. Die Thesen wurden nie revidiert, sondern durch neuere Rahmenkonzeptionen, Leitbilder und praxisrelevante Beschlüsse teilweise bekräftigt, teilweise überholt oder aufgehoben. Debatten über gewerkschaftliche Bildungsarbeit auch über die IG Metall hinaus bezogen sich immer wieder auf die „17 Thesen“, die innerhalb der IG Metall lange orientierenden Charakter hatten.¹³ These 1 beginnt mit der Bestimmung: „Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Zweckbildung für die sozialen Auseinandersetzungen.“ Einige der nachfolgenden Thesen konkretisieren, was mit gewerkschaftlicher Zweckbildung gemeint ist: „Ziel aller gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist es, die Teilnehmer zum politischen Engagement zu befähigen.“ Gewerkschaftliche Bildungsarbeit soll die Mitglieder „zur selbständigen Analyse und Kritik der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit und zur solidarischen Aktion befähigen“, sie „muss die Organisation als Koordinierungs- und Kampfinstrument für die Durchsetzung gewerkschaftlicher und politischer Forderungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen stärken“ und „Apathie und Resignation der Mitglieder verhindern bzw.

12 Johann Knief, Psd. Alfred Nußbaum (1916): Zur Jugendfrage, S. 19. Zitiert nach: Neumann 1982, S. 1f.

13 So veröffentlichte etwa der IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt im Jahr 2006 ein Heft „Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Grundlagenbildung“, in dem auch die 17 Thesen abgedruckt sind (S. 76-79).

überwinden“. Sie trägt dazu bei, „Taktiken, Strategien und Perspektiven für die gesellschaftliche Praxis im Rahmen der von der Organisation getroffenen Entscheidungen zu entwickeln“ und „auf allen Ebenen eine Verbesserung der unmittelbaren Arbeits- und Lebensbedingungen der abhängig Beschäftigten durchzusetzen“. Was Zweckbildung nicht ist, wird ebenfalls benannt: „Gewerkschaftliche Bildungsarbeit hat weder hauptsächlich noch am Rande abstrakte Bildungsgüter zu vermitteln. Sie muss sich vielmehr an den konkreten Problemen und erlebten Widersprüchen unserer Mitglieder im Betrieb und an ihrer Lebenswirklichkeit orientieren. Bildungsarbeit darf nicht abstrakte, von der konkreten Situation losgelöste Wissensvermittlung sein.“

Dem Verständnis gewerkschaftlicher Bildung als Zweckbildung liegen bildungs-, handlungs- und transformationstheoretische Annahmen zu Grunde. Die IG Metall geht in ihren Thesen davon aus, dass Bildungsarbeit Menschen zu politischem Engagement „befähigen“ kann. Politisches Engagement und solidarische Aktion werden an Fähigkeiten geknüpft, die durch gewerkschaftliche Bildungsarbeit hergestellt werden könnten. Erst die Annahme, dass Fähigkeiten (und nicht etwa Motivation oder Praxiserfahrungen) entscheidend für politisches Engagement sind, macht Bildung als Zweckbildung denkbar. Engagement ist dabei eng an die Organisation gebunden gedacht: Strategien sind im Rahmen der von der Organisation getroffenen Entscheidungen zu entwickeln, die Organisation ist zu stärken. Das für eine „selbständige Analyse und Kritik der wirtschaftlichen und sozialen Wirklichkeit“ zu vermittelnde Wissen ist eng an die konkreten Probleme und erlebten Widersprüche der Mitglieder gebunden. In der Zurückweisung von „abstrakten Bildungsgütern“ grenzt sich die gewerkschaftliche Zweckbildung explizit gegen idealistische Bildungsvorstellungen ab, reduziert allerdings im gleichen Zuge das für Gewerkschaftsmitglieder relevante Wissen auf jenes, das an konkrete Situationen, Probleme und Widersprüche gebunden ist.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit würde ihren Zweck verfehlen, wenn sie nicht zur Verbesserung der „Arbeits- und Lebensbedingungen der abhängig Beschäftigten“ in „sozialen Auseinandersetzungen“ (Thesen 9 und 1 zur Bildungsarbeit der IG Metall) beitragen würde. Allerdings ist damit über die konkrete Qualität der Zweckbildung noch nicht befunden. Der Zweck, der Charakter der Zweckbildung und die Mittel zum Zweck können unterschiedlich bestimmt werden. Bildung als Zweckbildung zu verstehen, lässt z.B. offen, in welchem Verhältnis Urteils- und Kritikfähigkeit zu organisationsbezogenen Zielen stehen. Nach Auffassung von Nikolaus Richartz weist der Ansatz „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (siehe Abschnitt 3.3.1) „über den engen Rahmen weit hinaus, den der Begriff Zweckbildung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

setzt, ohne deren Notwendigkeit zu leugnen“ (1991, S. 82). Während Richartz über die Zweckbildung hinaus will, schlägt Röhrig der Arbeiterbewegung die Aneignung eines „angemessenen“ Begriffs von Zweckbildung vor. Zweck und Mensch als eines zu denken, könnte einen genuinen Bildungsbegriff der Arbeiterbewegung charakterisieren, dessen Ziel die Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse ist:

„Wenn so das Individuum selber als Zweck in den Bildungsgedanken hineinkommt, dann erst ist es legitim, die anderen genannten Zwecke mit einzubeziehen und trotzdem noch von ‘Bildung’ zu sprechen. Eigentlich geht es bei ‘Bildung’ ja weder um das Ziel individueller Persönlichkeitsentfaltung noch um ein von einer Organisation bestimmtes kollektives Ziel. Vielmehr sind diese beiden Momente aufgehoben in einem dritten, das man die Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse nennen könnte.“ (Röhrig 1987, S. 116)

Zweckbildung widerspricht der klassischen Vorstellung autofinaler Bildung, deren „Reinheit“ gegenüber Zwecken Theodor W. Adorno in seiner Theorie der Halbbildung als Ideologie bezeichnet:

„Soweit in der Bildungsidee zweckhafte Momente mitklingen, sollten sie ihr zufolge allenfalls die Einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige, in einer freien Gesellschaft als freie sich zu bewähren, und eben das soll, nach liberalistischem Modell, dann am besten gelingen, wenn jeder für sich selber gebildet ist. Je weniger die gesellschaftlichen Verhältnisse, zumal die ökonomischen Differenzen dies Versprechen einlösen, um so strenger wird der Gedanke an die Zweckbeziehung von Bildung verpönt.“ (Adorno 1959, S. 97f.)

Die Vorstellung zweckfreier Bildung ist doppelt ideologisch und nicht frei von Zwecken: Erstens setzt sie ein bestimmtes, kapitalistisch-liberalistisches Gesellschaftsmodell normativ voraus; zweitens blendet die vermeintliche Zweckfreiheit die Interessen derjenigen sozialen Gruppen aus, die das zweckfreie Bildungsideal definieren und repräsentieren (vgl. Bremer 2007, S. 91). Bildung wird sozial selektiv als zweckhaft oder als zweckfrei behauptet. Während die mittleren und unteren Milieus ihre Bildung selbst mit Nutzen und sachlich-pragmatischen Zwecken in Verbindung bringen, behaupten die oberen Milieus die Zweckfreiheit ihrer Bildung und dementieren gerne deren subjektive Nützlichkeit (ebd., S. 202ff.).

Zweckbildung provoziert den ideologischen Charakter des (idealistischen) Bildungsverständnisses und rührt an der Wunde, „dass Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert“ (Adorno 1959, S. 98). Zweckbildung widerspricht nicht der Idee der Bildung als Philosophie: als „Selbst- und Welterkenntnis mit dem Ziel, die Menschen von undurchschauten Mächten, von jeder Herrschaft zu befreien“ (Stapelfeld 2008, Abschnitt I).

Mit dem Begriff der Zweckbildung verbinden sich unterschiedliche Bildungsverständnisse. Werden sie bildungspraktisch relevant, münden sie in abweichenden Bildungskonzepten. Sie unterscheiden sich im Grundsatz darin, ob der Mensch Zweck der Bildung oder der Bildungsprozess Mittel für einen anderen Zweck ist (vgl. Röhrig 1986, S. 205f.). Ich nenne letzteres das instrumentelle Zweckbildungsverständnis der Arbeiterbewegung. Auch in diesem ist der Mensch nicht abwesend, denn als Zweck der Bildung gilt die Verbesserung bzw. Revolutionierung seiner Arbeits- und Lebensverhältnisse.

Das instrumentelle Zweckbildungsverständnis der Arbeiterbewegung hat Gegenreaktionen provoziert, in denen vor allem der bürgerliche Bildungsbegriff als individuelle Entfaltung oder Selbstfindung durchschlägt (vgl. ebd., S. 207). Den Vertretern der instrumentellen Zweckbildung wiederum diente der bürgerliche Bildungsbegriff vor allem als Beleg, dass sein Anspruch allseitiger Entfaltung der Persönlichkeit in der Klassengesellschaft nicht zu verwirklichen sei. Ein nicht-instrumentelles Bildungsverständnis der Arbeiterbewegung, in dem der Mensch selbst Zweck ist, hat sich in dieser Auseinandersetzung nicht entwickelt. Insbesondere Paul Röhrig hatte immer wieder Überlegungen dazu formuliert.

„Es geht nicht darum, dass ich im Sinne anderswo bestimmter Zwecke funktioniere, noch, dass ich wer weiß wie meine Kräfte entfalte und zur großen Persönlichkeit werde – vielmehr darum, dass ich und du und wir alle in einem kommunikativen Prozess, in Gespräch und Beratung oder meinerwegen auch im Diskurs herausbekommen, was es mit den Dingen, die uns betreffen und angehen, auf sich hat und wie wir angemessen zu handeln haben. Das Ziel ist nicht die Persönlichkeit, sondern ein Gefüge von menschlichen Verhältnissen, in dem nicht jeder das Seine sucht, sondern gemeinsam versucht wird, jedem gerecht zu werden, solidarisch zu sein und die gesellschaftlichen Verhältnisse ständig zu verbessern.“ (Röhrig 1986, S. 207)

Paul Röhrig strengte eine stärkere bildungstheoretische Fundierung von Arbeiterbildung und gewerkschaftlicher Bildung zu einem Zeitpunkt an, als „optimal durchgeplante Lernprozesse“ (Röhrig 1987, S. 115) und auf Gesellschaftstheorie verzichtendes Erfahrungslernen (vgl. Sabisch 1987, S. 125) sich bereits durchgesetzt hatten. Röhrigs Versuch, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Totalität und das Verhältnis von Intellektuellen und Arbeitern in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit neu zu denken, fand keinen Resonanzboden mehr. Dass „wenige Sozialwissenschaftler heute, nach dem Niedergang der Kritischen Theorie, noch wagen, vom Ganzen her zu denken“ (Röhrig 1987, S. 110), traf nicht nur die Konzeption der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens (vgl. Abschnitt 3.3.1), sondern auch bildungstheoretische Überlegungen, die in kritischer Auseinandersetzung damit entstanden waren.

Vorschläge, Theorien der Arbeiterbildung kritisch und produktiv zu bürgerlich-humanistischen Bildungsvorstellungen (Röhrig 1987) und zu den begrifflichen Bestimmungen des kritischen Bildungstheoretikers Heinz-Joachim Heydorns (Sabisch 1987) ins Verhältnis setzten, wurden nur noch in einem Projekt weiter verfolgt. Innerhalb des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung der Universität Bremen zielte in den späten 1980er bis frühen 1990er Jahren das Zentralprojekt auf die „Rekonstruktion eines kritischen Bildungsbegriffs“ (Alheit/Körper u.a. 1990, S. 851ff.). Mit Hilfe von drei Ansätzen, bearbeitet in drei Arbeitsgruppen, sollte das Verhältnis von Arbeit und Bildung neu bestimmt werden: die Arbeiterbildungsforschung und -praxis (Alheit/Apitzsch u.a. 1990), die kritische Bildungstheorie (Drechsel u.a. 1990) sowie theoretische und empirische Befunde aus der Perspektive des Geschlechterverhältnisses (Born u.a. 1990). Die Projektbeteiligten fassten vor Abschluss der Projektlaufzeit zusammen, dass eine umfassende Theorie arbeitsbezogener Bildungsprozesse auch nach Ablauf des Forschungsschwerpunktes nicht zu erwarten sein würde (Alheit/Körper u.a. 1990, S. 1011). Sie interpretieren die Differenz der paradigmatischen Zugangsweisen als produktive Spannung, „deren Auflösung einem anspruchsvollen bildungstheoretischen Diskurs vorbehalten“ bleibe (ebd., S. 1000). Ein solcher Diskurs fand nicht mehr statt.

Eine neue Diskussion über den Status von Menschen und Zwecken in der gewerkschaftlichen Bildung findet unter dem Stichwort Subjektorientierung statt (siehe Abschnitt 3.4).

3.2.3 Gewerkschaftliche Bildung als Organisationspolitik, 'Missing Link' und soziale Praxis

Um zu ermitteln, was gewerkschaftliche Bildung ist, müsste sowohl auf Beschlüsse, Materialien und Konzeptionen zurückgegriffen werden, als auch rekonstruktiv auf die Bildungspraxis (einschließlich der „zweiten Seminare“¹⁴), die jenseits der Seminare weitere Praxen umfasst, in denen Bildungsprozesse stattfinden. Schon für den Kernbereich der Seminare kommt das Forschungsprojekt „Probleme und Perspektiven der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall“ zum Ergebnis, dass die

14 Neben dem konzipierten „ersten Seminar“ gibt es noch ein „zweites Seminar“ der Pausen-, Freizeit- und Kneipengespräche (Weischer u. a. 1998, S. 48ff.), ohne das das erste nicht gedacht werden kann und das doch nach anderen Regeln funktioniert. Die Akteure des zweiten Seminars sind die Teilnehmenden. Erfahrungsaustausch und Geschichten sind zentral.

Ermittlung „schwierig“ ist, denn es sei „wenig bekannt, was in den Seminaren abläuft“ (Weischer 1996, S. 38). Es gebe viel „Ungewissheit“ (ebd., S. 37, 39).

Den Prinzipien gewerkschaftlicher Bildungsarbeit liegen sowohl pädagogisch-didaktische Überlegungen als auch politisch-strategische Entscheidungen der Organisation zu Grunde. Die bildungstheoretischen und vor allem -politischen Kontroversen der Gewerkschaften sind auch gewerkschaftspolitisch abgeleitet. Für die IG Metall stellt Christoph Weischer fest, dass die Bildungsdebatten teilweise „Chiffre-Charakter“ hätten (1996, S. 42). In diesen Debatten gehe es immer auch um das Selbstverständnis von Gewerkschaften: „Bestimmte Wirklichkeits- und Organisationsvorstellungen werden in Bildungsvorstellungen ausgedrückt.“ (ebd., S. 36) In Seminaren und in konzeptionellen Debatten über Seminare werden Fragen erörtert, die für die Organisation relevant sind, aber in deren Kernbereichen nicht zur Diskussion stehen, etwa zur Bewertung des Gesellschaftssystems.

Bildungstheoretisch sind innerhalb und zwischen den Gewerkschaften die Übereinstimmungen erheblich größer als die Kontroversen: Bildungsarbeit soll gewerkschaftliche Handlungsfähigkeit stärken und ist in diesem Sinne Zweckbildungsarbeit. Bildung wird als „Missing Link“ zwischen Erfahrung und Handlung gedacht (für die IG Metall: Weischer 1996, S. 27). Die Lösung von Problemen steht im Mittelpunkt, Offenheit, Unbestimmtheit und Suchprozesse werden eher kritisch betrachtet (ebd., S. 41-43). Bei der Einweihung des IG Metall-Bildungszentrums Sprockhövel 1971 formuliert der IG Metall-Vorsitzende Otto Brenner als Ziel, „dass das hier in gemeinsamer Diskussion Erarbeitete auch unmittelbar in der täglichen praktischen Gewerkschaftsarbeit umgesetzt werden kann“ (zitiert nach Tewes 1998, S. 154). Bildungsprozesse, die nicht zuverlässig oder unmittelbar eine praktische Umsetzung nach sich ziehen, sind in diesem Verständnis von Handlungsorientierung in Frage gestellt.

Das Prinzip der Handlungsorientierung strukturiert den Kernbereich der gewerkschaftlichen Bildung, die Angebote für betriebliche InteressenvertreterInnen und FunktionsträgerInnen. Mit der Verankerung von Bildungsurlaub¹⁵ und eigenständigen Jugendbildungsangeboten entwickeln sich seit den 1970er Jahren jedoch Bereiche gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die nicht unmittelbar auf (funktionsbezogenes) Handeln zugeschnitten, sondern stärker problemorientiert sind und über ein verbessertes Verständnis allgemeiner Verhältnisse dennoch mittelbar bzw. indirekt auf eine Stärkung gewerkschaftlicher bzw. gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zielen. Dazu gehören Themenseminare (z.B.

15 nicht in allen Bundesländern, abhängig von den Landesgesetzen über Freistellung für Arbeitnehmerweiterbildung

Globalisierung, Geschichte, Antirassismus, Ökologie, Gleichstellung), die oft, aber nicht nur, als Bildungsurlaub angeboten werden. Diese Seminare werden häufig von ausgegliederten bzw. angelagerten Bildungsvereinen (insb. DGB-Bildungswerke sowie Arbeit und Leben) ausgerichtet, die hierfür öffentliche Zuschüsse erhalten können.

Zu den Unklarheiten der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gehören die Motive für eine Teilnahme. In Seminarevaluationen und vereinzelt Studien reflektieren Teilnehmende detailliert, was sie an den Seminaren inhaltlich wie methodisch schätzen und was sie bemängeln (vgl. etwa Bruns u.a. 1980, S. 290ff.). Die gewerkschaftlich interessierende Frage, warum ein ungleich größerer Teil der Mitglieder und teilweise auch der FunktionsträgerInnen nicht an gewerkschaftlichen Seminaren teilnimmt, kann damit allerdings nicht beantwortet werden. Häufig wird versucht, Antworten über die „Hinderungsgründe“ einer Seminarteilnahme zu ermitteln (z.B. Bruns u.a. 1980, S. 315; Bremer 1999, S. 58-68). Dabei wird implizit vorausgesetzt, dass es allgemein geteilte Gründe für eine Beteiligung gebe, so dass einzig diejenigen Faktoren zu erkennen und beseitigen seien, die einer Teilnahme im Wege stünden. Diese Sichtweise überspringt, dass zunächst die Gründe zu ermitteln wären, den eigenen sozialen Alltag zu verlassen und sich in eine, möglicherweise mehrtägige und internatsmäßige, durch Gewerkschaften und PädagogInnen reglementierte Seminarsituation zu begeben. Eine solche Motivation kann weder für Gewerkschaftsmitglieder noch für FunktionsträgerInnen als gegeben voraus gesetzt und auch nicht ausschließlich aus den von Teilnehmenden formulierten Erwartungen und Bewertungen der Seminare rekonstruiert werden.¹⁶ Die Entscheidung für eine Seminarteilnahme muss zumindest erwarten lassen, sich wohl zu fühlen (Frerichs 2002, S. 74) und steht im Kontext weiterer, den Einzelnen möglicherweise eher implizit als explizit verfügbarer Orientierungen, z.B. über die eigene Verankerung in einer Kultur der Arbeits- und Gewerkschaftsbewegung:

„Gewerkschaftliches Bewusstsein und soziale Identität in der Funktion des Betriebsrats oder Vertrauensmanns werden offenkundig in den Prozessen des Informations- und Erfahrungsaustauschs erzeugt, die in gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen relativ unabhängig von den manifesten Vermittlungsinhalten zustandekommen

16 So ermittelt Bremer (1999, S. 69) durch qualitative Interviews bzw. Gruppendiskussionen Motive der Bildungsurlaubsteilnahme, die sich teilweise auf Erfahrungen stützen. Die Motive werden aus Antworten auf Fragen in einer Forschungssituation entnommen. Als Motiv erscheint, was den Befragten als solches bewusst ist (Rauskommen aus dem Alltag, Leute treffen, Horizont erweitern).

und die einem verbreiteten und nachhaltigen Bedürfnis Rechnung tragen.“ (Bruns u.a. 1980, S. 386)

Bruns, Conert und Griesche schließen aus der fast uneingeschränkt positiven Bewertung von Bildungsveranstaltungen durch die Teilnehmenden bei gleichzeitig vagen Aussagen zum konkreten Nutzen auf eine „latente“ Funktion der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Die milieutheoretische Untersuchung von Helmut Bremer (1999) über die Teilnahme am Programm der gewerkschaftlichen Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen legt nahe, die bewusstseins- und identitätsbildende Bedeutung gewerkschaftlicher Bildung als nur eine mögliche zu betonen. Anknüpfend an die Forschungen der Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) der Universität Hannover (Vester u.a. 2001) identifizierte Bremer für die Gruppen der „Traditionellen“, der „Bildungsfernen“, der „Selbstbestimmten“ und der „leistungsorientierten Pragmatiker“ „mentalitätstypische Strategien“ im Zugang zu Bildungsangeboten (Bremer 1999, S. 165), die sich insbesondere auf das Verhältnis von praktischem Nutzen und reflexiver Dimension von Bildung beziehen. Für die „Stammklientel“ der Teilnehmenden von Arbeit und Leben, bei denen es sich nicht um FunktionsträgerInnen handelt, ist der Austausch mit anderen KollegInnen (die „Traditionellen“) bzw. die Geselligkeit in der Gruppe (die „Bildungsfernen“) ein wichtiges Motiv der Teilnahme (Bremer 1999, S. 103-116). Aber auch die FunktionsträgerInnen in der Untersuchung von Bruns, Conert und Griesche finden retrospektiv vor allem den kollegialen Austausch innerhalb des Seminars wie während der Freizeitphasen bedeutsam.

Dies spricht dafür, gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht nur als Vermittlungsinstanz, sondern vielmehr als sozialen Raum zu betrachten. Die Bedeutung eines Seminars würde sich dann wesentlich durch die Interaktion (Erfahrungsaustausch, Information, kollegiale Beratung ...) der Teilnehmenden und ReferentInnen erschließen, in der sich eine gewerkschaftliche Praxis als Grundlage des Handelns der Einzelnen versichert oder sogar erst herstellt. Mehr noch als bei der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben sind Seminare, die die Gewerkschaften selbst ausrichten, auf eine außerhalb des Seminars existierende Praxis der Organisation bezogen, was zur Teilnahme motivieren oder demotivieren kann. Probleme der „Zielgruppenansprache“ können als Indikatoren für Probleme der sozialen Praxis der Gewerkschaften interpretiert und als Herausforderungen für politische Selbstverständigung und Organisationsentwicklung begriffen werden.

3.3 Umbrüche im gewerkschaftlichen Bildungsverständnis

Seit Beginn der 1990er Jahre wird im DGB und seinen Einzelgewerkschaften nach neuen Perspektiven der politischen Bildungsarbeit gesucht (vgl. auch Ludwig, I. 1998, S. 9; Johannson 1997, S. 37ff.). In den drei großen, auch in der empirischen Untersuchung berücksichtigten Gewerkschaften IG Metall, IG BCE und ver.di fanden im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts Debatten um die Neuausrichtung der eigenen Bildungsarbeit statt. Die IG BCE zielte mit ihrer „Offensive Bildung“ darauf, ein relevanter Akteur nicht nur in Fragen der gewerkschaftspolitischen oder beruflichen, sondern auch der allgemeinen Bildung zu werden (IG Bergbau, Chemie, Energie 2007). Die IG Metall befasste sich im Rahmen eines „Arbeitsvorhabens“ mit der Neuausrichtung ihrer gewerkschaftspolitischen Bildung, die in einem Leitbild und einer Reorganisation der Angebote unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung mündete (IG Metall 2006). Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft ver.di beschloss nach mehrjährigen, die Bildungstraditionen der Gründungsgewerkschaften berücksichtigenden Diskussionen bei ihrem Bundeskongress 2007 ein Grundsatzdokument für ihre gewerkschaftspolitische Bildung (ver.di 2007). Die Entwicklung im Dachverband DGB ist aufgrund geteilter Verantwortlichkeiten in Bund, Ländern und Regionen sowie den ausgegliederten DGB-Bildungswerken und Arbeit und Leben als gemeinsame Einrichtungen mit den Volkshochschulen uneinheitlich.

Die Diskussionen um die Zukunft der eigenen Bildungsarbeit fanden unter starkem Einfluss äußerer Veränderungen statt, zu denen auch die deutsche Vereinigung zählt.¹⁷ Die Reorganisation von Betrieben und Arbeit stellten betriebliche Interessenvertretungen und Gewerkschaften und damit auch die Bildungsarbeit vor neue Herausforderungen (siehe Kapitel 2). Johannson sieht einen „Innovationsdruck“ zur Veränderung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Folge

17 Im Jahr 1990 expandierten die westdeutschen Gewerkschaften nach Ostdeutschland und integrierten mehrere Millionen in der DDR sozialisierte neue Mitglieder in die BRD-präformierten Strukturen gewerkschaftlicher (Bildungs-) Praxis. Politische Bildung stand für viele ostdeutsche Mitglieder und Interessierten unter dem Verdacht staatlicher Kontrolle und Indoktrination. Die in Westdeutschland über Jahrzehnte gewachsenen Strukturen ehrenamtlicher Bildungsarbeit existierten in Ostdeutschland nicht. Es fehlte damit nicht nur das Rückgrat der regionalen Bildungsarbeit, sondern auch ein Raum, in dem sich Debatten zur Bildungsarbeit und zur Gewerkschaftspolitik befruchteten. Da in Westdeutschland ehrenamtliche ReferentInnenarbeitskreise diese Bedeutung zunehmend weniger erfüllen und in Ostdeutschland seit der deutschen Vereinigung vielerorts ehrenamtliche ReferentInnen ausgebildet werden, glichen sich die Strukturen teilweise an.

von Individualisierung und Milieudifferenzierung (1997, S. 40). Sinkende Mitgliederzahlen der Gewerkschaften zwangen zu einer stärkeren Berücksichtigung der Ökonomie der selbst finanzierten Bildungsarbeit, der Anteil dieser Seminare wurde rückläufig. Die durch Arbeitgeber oder Fördermittelgeber refinanzierte Bildungsarbeit hingegen wurde betriebswirtschaftlich relevant und die Positionierung auf diesem umkämpften Bildungsmarkt eine prioritäre Aufgabe. Debatten um gewerkschaftliche politische Bildung wurden auch Debatten um Formate, bei starker Tendenz zu kompakteren, zeitsparenden Angeboten. Viele Beschäftigte konnten ihre Bildungswünsche kaum noch mit dem steigenden Arbeitsdruck übereinbringen. Die zunehmende Bedeutung des (lebenslangen) Lernens für die Erwerbsbiographie warf die Frage erneut auf, ob gewerkschaftliche Bildung im Feld der politischen Bildung verortet ist.

Das Schreiben gewerkschaftlicher Bildungsgeschichte und ihrer Traditions- und Konfliktlinien ist selbst (historische) Interpretation. Für die 1960er und 1970er Jahre kontrastiert etwa Brock den „Erfahrungsansatz“ mit dem Ansatz „soziologischer Phantasie und exemplarischen Lernens“ (Brock 1978, S. 14). Letzteren subsummiert Isolde Ludwig in ihrer Untersuchung über gewerkschaftliche Bildungskonzeptionen einleitend unter den „Erfahrungsansatz“, den sie dem „Deutungsmusteransatz“ gegenüberstellt (1998, S. 9). Beide fasst sie als „klassentheoretische“ Konzeptionen, die sie von den feministischen und pluralistischen unterscheidet. Im beginnenden 21. Jahrhundert werden die Koordinaten neu bestimmt, in denen gewerkschaftliche Bildungsarbeit erschlossen wird.

3.3.1 Gewerkschaftliche Bildung als gesellschaftliche Transformation

Die Bedeutung der Gewerkschaften im Kampf um politische Emanzipation war immer begrenzt. In der Zeit der Konsolidierung der organisierten Arbeiterbewegung fiel das politische Mandat nicht an die Gewerkschaften, sondern an die sozialdemokratische Partei. Nach 1918 forderte die Rätebewegung eine Umwälzung der Gesellschaft gegen die Gewerkschaften und richtete auch ihre Bildungsarbeit auf dieses Ziel aus (Brock 1980, S. 49ff.). Mit der Novemberrevolution und der Durchsetzung einer parlamentarischen Demokratie 1918 war in Deutschland ein Teil der sozialen und politischen Forderungen erfüllt, für die die Arbeiterbewegung gekämpft hatte. Ob auch der Kapitalismus überwunden werden sollte, war so umstritten wie das Diktum von Karl Marx, dass die Gewerkschaften im allgemeinen versagen, indem sie sich auf einen „Guerillakrieg gegen die Wirkungen des bestehenden Systems beschränken, statt gleichzeitig

auf seine Umwandlung hinzuarbeiten und ihre organisierte Kraft als einen Hebel zur endgültigen Befreiung der arbeitenden Klasse, das heißt, der endgültigen Abschaffung des Lohnsystems zu gebrauchen“ (1928, S. 67).¹⁸

Der selbst durch die Rätebewegung politisierte Deutsche Metallarbeiterverband (DMV) verfolgte eine sozialistische Perspektive. Als Aufgabe gewerkschaftlicher „Schulungsarbeit“ bestimmte er die „Mithilfe zur rationellsten Erfüllung von Gegenwartsanforderungen mit dem Ziel: Aufbau einer neuen Wirtschaft und Entwicklung einer sozialistischen Gesellschaft“ (zitiert nach Jelich 1996, S. 132). Trotz sozialistischer Zielsetzung musste die 1926 eröffnete Bildungsstätte des DMV in Bad Dürrenberg, worauf ihr Name „Wirtschaftsschule“ verweist, zu allererst unmittelbare Herausforderungen bewältigen, vor allem die gesetzlich neu verankerten Betriebsräte qualifizieren (Jelich 1996, S. 133ff.).

Dominant war die gewerkschaftliche Bildungsarbeit weder im Jahrzehnt ihrer Konsolidierung (1905-1914) noch in der Weimarer Republik auf eine Umwälzung der Verhältnisse ausgerichtet. Durch die funktionärs- und organisationsorientierte Bildungsarbeit etablierten sich die Gewerkschaften vielmehr als „Integrationsfaktor der Arbeiterschaft“ (Brock 1980, S. 39). Die auf Wirtschaft, Sozial- und Arbeitsrecht ausgerichteten Schulungen steigerten das Sozialprestige ihrer Absolventen und ausgebildete Funktionäre erreichten Partei-, Verwaltungs- und Staatsfunktionen (ebd., S. 41, 57). In den Richtlinien der ersten 1930 eröffneten Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB) in Bernau wird als Ziel definiert, dass der Funktionär „hier das Rüstzeug erhalten [soll] für die Arbeit in der gewerkschaftlichen Organisation und die Grundlagen für die Bereitschaft und Befähigung zur Mitarbeit in den Institutionen der sozialen und wirtschaftlichen sowie in den Körperschaften der staatlichen und kommunalen Selbstverwaltung.“ Auf dem Gebiet der Bildungsarbeit solle die soziale Frage nicht durch Kampf, sondern durch gegenseitige Überzeugung, Duldsamkeit und Anerkennung ausgetragen werden: „So wollen die Gewerkschaften den Menschen schaffen, der sich verantwortungsbewusst, befähigt und bereit zur Mitarbeit eingliedert in die deutsche Volksgemeinschaft.“ (zitiert nach Brock 1980, S. 58)

Auch in der Bundesrepublik Deutschland erfüllte die politische Bildung der Gewerkschaften zunächst vor allem eine Ordnungsfunktion für die Demokratie (Wuthe 1962, S. 200). Bis in die 1960er Jahre war die Bildung der Funktionäre

18 übersetzt aus dem englischen Original (www.marxists.org/archive/marx/works/1865/value-price-profit/ [07.03.2008])

das „Kernstück der Gewerkschaftsbildung“ (ebd., S. 192) und reproduzierte die an Stellvertreterhandeln ausgerichtete gewerkschaftliche Organisationslogik.

In einer besonderen historischen Konstellation der 1960er Jahre erschien es denkbar, dass die Gewerkschaften mit ihrer Bildungsarbeit zu einer politisierenden, gesellschaftlich transformierenden Kraft werden könnten. In den 1950er Jahren war offensichtlich geworden, dass sich die gewerkschaftlichen Vorstellungen einer umfassenden Demokratisierung der Gesellschaft einschließlich der Wirtschaft in der neuen Bundesrepublik Deutschland nicht erfüllen würden. Die Gewerkschaften in den 1950er Jahren konnten materielle Erfolge durchsetzen, scheiterten jedoch mit ihren politischen Forderungen und wurden von Parlamenten und Gerichten in die Schranken gewiesen (Moneta 2000).

Nachdem die SPD mit dem Godesberger Programm 1959 ihr Selbstverständnis als sozialistische Arbeiterpartei abgelegt hatte, erwarteten linkssozialistische Organisationen von den Gewerkschaften, die Lücke zu füllen und neben den sozialen auch die politischen Interessen der Gewerkschaftsmitglieder zu vertreten (Brock 1980, S. 83). Die politische Polarisierung in den Gewerkschaften wurde in den 1960er Jahren durch die außerparlamentarischen Bewegungen verstärkt. In der Bewegung gegen die Notstandsgesetze arbeitete ein Teil der Gewerkschaften (vgl. Deppe 1978, S. 406-408) mit Wissenschaftlern und Philosophen, etwa Jürgen Habermas und Ernst Bloch, sowie mit der Studentenbewegung zusammen. Die IG Metall richtete für den Sozialistischen Deutschen Studentenbund in ihrer Vorstandsverwaltung ein Büro ein, von dem aus Aktivitäten gegen die Notstandsgesetze koordiniert wurden (Moneta 2000, S. 39). In dieser hochgradig politisierten Situation, in der die Zukunft der Gewerkschaften umkämpft war, wird die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu einem strategischen Thema. Teile der Gewerkschaften und ihr wissenschaftliches Umfeld wollten die gewerkschaftliche Bildung als Arbeiterbildung neu auf eine Überwindung der Verhältnisse ausrichten.

Die im Kampf gegen die Notstandsgesetze entwickelte Zusammenarbeit zwischen Gewerkschaften und WissenschaftlerInnen gab entscheidende Impulse für die gewerkschaftlichen Bildungsdebatten und konzeptionellen Projekte der folgenden Jahre (Brock 1980, S. 92ff.; Zeuner 1991; zur Inspiration gewerkschaftlicher Bildungskonzepte vgl. Bruns u.a. 1980, S. 13-21). Die organisationspolitischen und personellen Voraussetzungen sowie die Spezifika der unterschiedlichen Gewerkschaften können hier nicht dargestellt werden. Die Entwicklungen werden exemplarisch am Beispiel der IG Metall nachgezeichnet, die ihre Bildungsarbeit unter der Zielstellung einer Verbesserung der organisatorischen, politischen und tarifpolitischen Arbeit neu konzipierte.

1961 legte der Abteilungsleiter Bildung der IG Metall, Hans Matthöfer, Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsarbeit der IG Metall vor. Sie bestimmten unter dem Arbeitsbegriff „betriebsnahe Bildungsarbeit“, die eine neue konfliktorientierte betriebpolitische Strategie flankierte, zwölf Jahre lang die Bildungsarbeit der IG Metall (Allespach u.a. 2009, S. 35-40; Brock 1980, S. 82). Ihr entscheidendes Merkmal war der Übergang von einer fast ausschließlichen Funktionärsbildung zu einer Massenbildung, die betriebsnah durch betriebliche Bildungsobleute selbst organisiert werden sollte. Die IG Metall bildete seit 1962/63 ehrenamtliche Bildungsobleute vor allem in Großbetrieben aus. Als Pendant zur betriebsnahen Tarifpolitik zielte auch die betriebsnahe Bildungsarbeit, die später als betriebsbezogene Bildung weiter entwickelt wurde (vgl. Hindrichs u.a. 1986), auf eine Stärkung der Beschäftigten dort, wo sie direkte Macht entfalten können: im Betrieb. Organisationspolitisch verbesserte dies die Durchsetzungskraft etwa in der Tarifpolitik.

Dieser Strategiewechsel mit samt seinen Überlegungen für die Bildungsarbeit wurde von der „Sozialwissenschaftlichen Vereinigung“ unterstützt, in der Wissenschaftler wie Oskar Negt und Peter von Oertzen mit Praktikern aus Bildungsarbeit, Gewerkschaften und Betrieben wie Adolf Brock zusammenarbeiteten.¹⁹ Der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung ging es dabei nicht um eine erfolgreichere Tarifpolitik, sondern um eine Politisierung der Arbeiterschaft als Teil einer Reformulierung sozialistischer Theorie und Praxis. Ausgehend von der Mitbestimmung am Arbeitsplatz strebten die Wissenschaftler und Gewerkschafter mit einer autonomen und gegenmachtorientierten Gewerkschaftspolitik eine Kontrolle der abhängig Beschäftigten über den Produktions- und Verwertungsprozess an und reaktualisierten damit betriebskooperative und rätedemokratische Vorstellungen (etwa Brock 1980, z.B. S. 82, Fußnote 3).

1966 legte Oskar Negt die Arbeit „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt 1981) als Diskussionsfassung für eine Tagung von Theoretikern und Praktikern der Arbeiter- und Erwachsenenbildung vor.²⁰ Das Buch entwickelte sich zu einem Schlüsseltext für die gewerkschaftliche Bildungsdebatte der 1960er bis 1980er Jahre. Sein Untertitel „Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung“ präzisiert die inhaltliche Ausrichtung und weist gleichzeitig auf den

19 Quelle: Interview der Verfasserin mit Adolf Brock am 13./14. März 2008.

20 An der Tagung in Lambrecht nahmen u. a. teil: Hans Matthöfer, Paul Steinmetz, Hans Tietgens, Peter von Oertzen, Johannes Weinberg, Heinz Dürrbeck, Horst Geyer, Hinrich Oertjen, Albert Schengber, Oskar Negt (Brock 1980, S. 83-87).

explorativen Charakter hin. Negt bezeichnet sein Buch selbst als „Vorstudie“ (1981, S. 12).

Negt konstatiert für die 1960er Jahre eine Anpassung der Bildung an die Erfordernisse der kapitalistischen Gesellschaft und keine „Revolutionierung des Erziehungswesens nach polytechnischen Maßstäben und damit im Emanzipationsinteresse der Menschen“ (1981, S. 13). Er interveniert gegen eine technokratische Deformierung der Bildung und für eine soziologische Orientierung, die es erlaubt, die jeweils eigene Praxis in größeren Zusammenhängen zu sehen (ebd., S. 13, 18). Von den Gewerkschaften erwartet er, nicht nur den verlorengegangenen Diskussionsfaden mit den allgemeinen Bildungseinrichtungen wieder aufzunehmen, sondern auch die eigene Bildungsarbeit zu revidieren (ebd., S. 13). Seine Konzeption der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens soll Postulat-Pädagogik und Funktionärsschulungen überwinden (ebd., S. 14, 17). Sie soll Theorie im Zusammenhang praktischer Interessen rekonstituieren und damit gleichzeitig eine Antwort auf den Zerfall sozialistischer Theorie sein (ebd., S. 18).

Negt sieht Bildung als Bedingung dafür, die Gesellschaft grundlegend, nachhaltig und dabei demokratisch zu verändern. Im Vorwort zur überarbeiteten Neuausgabe präzisiert Negt gegen Kritiken, dass und wie sein Buch auf das Vermittlungsproblem zwischen Praxis und Bildung gerichtet ist: Es sei „gerade die *Vermittlung* der Klassenkonflikte zu langfristigen Bildungsprozessen [...], welche die einzige realistische Chance der Transformation von unmittelbaren Erfahrungen in wilden Streiks, von Lohnkonflikten, spontanen Widerstandsaktionen gegen betriebliche Ausbeutungsverhältnisse usw. in stabile sozialistische Einstellungen und in situationsunabhängiges Klassenbewusstsein darstellt“ (ebd., S. 9). Auch vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus vertraut er nicht alleine auf die Praxis der Massen (ebd., S. 20). Er setzt sich gegen spontaneistischer Positionen ab, aber genauso gegen Positionen, die die Massen und ihre Organisationen als reformistisch überspringen oder bekämpfen. Er misstraut, Anfang der 1970er Jahre, auch Ultra-Linken mit revolutionärer Ungeduld und ohne Massenbasis (ebd., S. 11). Die Gefährdung der Demokratie im Blick setzt Negt auf die Erziehung der Massen als Vermittlung von Praxis und Theorie: Erfolgverspreche einzig eine „*sozialrevolutionäre Doppelstrategie*, in der sich demokratische Veränderungen und Bewusstseinsbildungsprozesse mit der systemsprengenden Radikalität der Bedürfnisartikulation, der Theorieentwicklung und experimenteller Praxis verbinden“ (ebd.).

Dass die Überlegungen von Negt und der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung die gewerkschaftliche Bildungspraxis so nachhaltig beeinflussen konnten, ging auf die Bildungsabteilungen der IG Metall und der IG Chemie, Papier,

Keramik sowie Arbeit und Leben Niedersachsen zurück, die im Sommer 1967 vereinbarten, Arbeitsmaterialien für ihre Bildungsarbeit entsprechend dem Entwurf „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ herauszugeben. Eine Arbeitsgruppe „Themenkreis Betrieb“ erstellte sogenannte „Hefte“ zu den Themen „Industriearbeit und Herrschaft“, „Der Konflikt um Lohn und Leistung“, „Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb“ und „Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt“, die in mehreren hunderttausend Exemplaren Eingang in die Bildungspraxis insbesondere der IG Metall, der IG Chemie, Papier Keramik, der DGB-Jugend sowie von Arbeit und Leben fanden.²¹

Die Hefte sind nach dem „exemplarischen Prinzip“ konzipiert. Ausgehend von Einstiegs- oder Konfliktfällen soll schrittweise der „Zusammenhang der Einzelsituation mit der gesellschaftlichen Situation, den allgemeinen Rechtsverhältnissen, der technischen Entwicklung, den wirtschaftlichen Bedingungen des Betriebes und der Gesellschaft und den betrieblichen und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen“ aufgezeigt werden (Brock u.a. 1968, S. 4). Die Isolierung von Informationen und die Spezialisierung und Arbeitsteilung der einzelnen Wissenschaften soll durch eine „Erziehung zu einer soziologischen Denkweise“ überwunden werden, um „zu einem Verständnis des Ganzen zu gelangen“ (Brock u.a. 1968a, S. 6). Im Mittelpunkt stehe nicht die Vermittlung von Wissen, sondern die Anwendung soziologischer Phantasiefähigkeit von Arbeitern und Arbeiterinnen.

Die Hefte beginnen mit einem Fall, der interpretiert und dann gesellschaftlich eingeordnet wird. Die Arbeiter sollen an diesem Exempel Wissen und Theorie erhalten, um ihre eigenen „Fälle“ selbst zu interpretieren und einzuordnen. Strategisch orientieren die Hefte auf Arbeiterkontrolle. Als Handlungsformen werden nicht nur „offizielle Streiks“ und die Strukturen der betrieblichen Interessenvertretungen genannt, sondern auch individuelle und nicht organisierte (Wilde Streiks, Leistungszurückhaltung, Arbeit nach Vorschrift etc.). Die Hefte enthalten sich didaktischer und methodischer Empfehlungen. Sie sind theoretische Lesebücher über Konflikte der Praxis. Mit den inhaltlichen und theoretischen Interpretationsangeboten wird kein Führungsanspruch angestrebt, sondern die Selbsterziehung von Arbeitern und Selbstorganisation ihrer Bildung (Brock 1973, S. 13, 20f).

21 Die Hefte erschienen in mehreren Auflagen bei der Europäischen Verlagsanstalt sowie im Eigendruck z.B. von Arbeit und Leben Niedersachsen e.V., teilweise in Kooperation mit Gewerkschaften (Brock u. a. 1968, 1968a, 1969, 1975).

Erfahrungen sind zentral für den Negt'schen Ansatz, aber nicht als theoriefreie Unmittelbarkeit, wie häufig unterstellt (vgl. Negt 1978). Gegen seine Kritiker präzisiert er seinen Erfahrungsansatz als „konfliktorientiertes exemplarisches Lernen“, das nicht gegen die Marxsche Theorie als Gesellschaftstheorie gerichtet sei, sondern im Gegenteil:

„... die neue Konzeption hatte das Ziel, diese Theorie für die Arbeiter, für die Deutung ihrer Situation und für das Begreifen der Gesellschaft, wieder lebendig und praktisch zu machen. Es ging nicht um die Parole: *Erfahrung gegen Theorie*, sondern es ging um den Versuch, einen lebendigen Zusammenhang zwischen der Kritik der Politischen Ökonomie wie der materialistischen Geschichtsauffassung und dem Denken und Verhalten der Arbeiter überhaupt erst wieder herzustellen.“ (Negt 1978, S. 48)

Die heftigste Kontroverse um die theoretischen Konzepte betriebsnaher Bildungsarbeit²² verweist auf die (organisations-)politische Bedeutung, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu diesem Zeitpunkt hatte. Der Bedeutungsverlust der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens dokumentiert ihre Brisanz, offene Fragen und veränderte Verhältnisse (vgl. Hindrichs u.a. 1986):

- Im September 1969 legten etwa 80.000 Arbeiter in mehr als 40 Betrieben im Organisationsbereich der IG Metall spontan die Arbeit nieder (Moneca 2000, S. 41). Diese wilden Streiks in mitbestimmten Betrieben richteten sich direkt gegen die im Rahmen der „Konzertierten Aktion“ auferlegte Lohnmäßigung, stellten aber indirekt das System der Sozialpartnerschaft und des stellvertretenden Handelns der gewerkschaftlichen Leitung in Frage. Welche Bedeutung die politisierten gewerkschaftlichen Bildungsobleute für die Basisproteste in den Betrieben hatten (vgl. Tewes 1998; Wollenberg 1998), kann nicht sicher gesagt werden. Allerdings wurde praktisch, was das Konzept einer durch Bildungsarbeit gestützten betrieblichen Massenpolitisierung theoretisch verfolgte. Im Jahr 1972 verordneten die „17 Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall“ Organisationsdisziplin.²³
- Praxisreflexionen des exemplarischen Lernens in der gewerkschaftlichen Jugendbildung zeigten, „dass derjenige, der seine Konflikterfahrungen gesellschaftsbezogen zu deuten gelernt hat“ keinesfalls zwingend „in der ge-

22 Die Kontroverse kann hier nicht nachgezeichnet werden. Aufschluss gibt Negts' auf Referaten basierende Auseinandersetzung mit seinen Kritikern (Negt 1978).

23 These 10: „Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit darf Kritik an der Organisation nicht verstärken, indem sie die Skepsis der Kritiker bewusst vertieft. Sie muss mögliche Ursachen feststellen und Fehleinschätzungen korrigieren.“ (IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt 2006, S. 77)

sellschaftlichen Großorganisation zielgerichtet mitarbeiten wird“ (Gaebe 1991, S. 95). Die nur bedingt politischen Interessen von Jugendlichen betonen auch Fiedler u.a. (1987) in ihrer Bilanz über Bildungsurlaubsseminare nach dem Negt'schen Ansatz in der DGB-Bundesjugendschule in Oberursel. Der angenommene Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln steht in Frage.

- Das Bildungsziel soziologischen Denkens als Kritik an isolierten und zerfaserten Informationen ist am Taylorismus geschult, der seit den 1970er Jahren selbst in die Krise geraten ist. Ganzheitliches Denken ist nicht mehr Alleinstellungsmerkmal kritischer Theorie, sondern Mittel von Rationalisierung und Innovation geworden.

Allespach, Meyer und Wentzel (2009, S. 35-43) bezeichnen den Zeitraum von 1960-1972 als einen des „neuen Aufbruchs“ gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, dem eine Phase der „Expansion und Konsolidierung“ (1971-1989) gefolgt sei.

Die Bildungsarbeit der IG Metall wurde 1972 mit den „17 Thesen“ neu auf eine Vereinheitlichung von Deutungsmustern und betrieblicher Praxis ausgerichtet (vgl. Ludwig, I. 1998; Jelich 2002). Die konzeptionellen Veränderungen waren mit personellen verbunden, gingen teilweise mit massiven Auseinandersetzungen auch auf örtlicher Ebene einher und wurden als „Umschlag“ (Matthöfer 1998) oder „Wende“ empfunden (Wollenberg 1998). Für eine Übergangszeit vor und nach 1972 existierten die unterschiedlichen Bildungsansätze konflikthaft nebeneinander (vgl. ebd.; Ostertag/Mathes 1998, S. 211-214). Eine Bildungspraxis setzte sich durch, die nicht mehr auf betriebliche Basismobilisierung orientierte, gleichzeitig aber Aspekte der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens aufnahm (vgl. Negt 1978, S. 49; Allespach u.a. 2009, S. 40). Die IG Metall stellt ihre Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit noch im Jahr 1998 in die Tradition auch der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens (IG Metall 1998).

Für die Weiterentwicklung der Bildungsarbeit der IG Metall in den 1970er Jahren waren auch Veränderungen der Bildungsorganisation maßgeblich. Diese wurden im Zuge der Expansion der Bildungsarbeit notwendig, die die neuen Bildungsfreistellungsregelungen für Betriebsräte mit sich brachten. Die Bildungsarbeit wurde systematisch regionalisiert und örtliche ReferentInnen-Arbeitskreise wurden aufgebaut. Seminarleitfäden und Arbeitsmaterialien in Verbindung mit dem Teamprinzip beförderten intensive Konzeptdiskussionen zwischen betrieblichen KollegInnen, Hauptamtlichen und WissenschaftlerInnen/Studierenden. Qualifizierungskonzepte für die ReferentInnen wurden entwickelt, wissenschaftlich begleitet wurde ein Modellseminar entwickelt, Lehr- und Lernmethoden

wurden überprüft, mit neuen Medien experimentiert (Ostertag/Mathes 1998, S. 215-221).

Es lässt sich zusammenfassen: In den 1960er bis 1980er Jahren wurde gewerkschaftliche Bildung als Beitrag zu einer gesellschaftlichen Transformation verstanden und verbesserte Rahmenbedingungen – Bildungsfördergesetze, neue Bildungsstätten, Bildungsurlaub in einigen Bundesländern, Freistellungsgesetze für betriebliche Interessenvertretungen – wurden für diese strategische Neuausrichtung genutzt. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war politisch umstritten, allerdings innerhalb einer gesellschaftskritischen und konfliktorientierten Zielbestimmung.

Das praktische Veränderungspotential der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wurde spätestens in den 1980er Jahren kritisch reflektiert. So dokumentiert ein 600seitiger Sammelband (Brock u.a. 1987) die vielfältigen Ansätze, die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen in der Arbeiterbildung wissenschaftlich wie bildungspraktisch weiter zu denken. Im letzten Beitrag dieses Bandes resümieren Brock und Schürz jedoch, dass die Probleme der Arbeiterbildung trotz konzeptioneller Verbesserung fortbeständen: Zerfaserung von Lehrangebot und Lehrinhalten, nicht genügend entfaltete politische Bildung, Kurzzeitpädagogik als Hemmnis von Lernprozessen, geringe Teilnehmerzahl (Brock/Schürz 1987, S. 573). Die soziologische Phantasie und das exemplarische Lernen entfalten keine „phantastische“ Produktivität“ mehr, wie sie Paul Röhrig im Sinne von Blochs utopischem Denken vorgeschwebt hatte (1987, S. 117).

Brock und Schürz führen die Probleme der Praxis und Weiterentwicklung der soziologischen Phantasie und des exemplarischen Lernens auf institutionelle Defizite und die Apathie der Arbeiter, aber auch auf die „unterentwickelte Theorie der Arbeiterbildung im Spätkapitalismus“ (Brock/Schürz 1987, S. 573) zurück. Diese Diagnose lag noch vor den großen gesellschaftlichen, arbeits- und bildungspolitischen Umbrüchen der 1990er und folgenden Jahre. Eine aktuelle Theorie der Arbeiterbildung hätte nicht nur diese zu analysieren, sondern die Krise ihres eigenen Anspruchs zu reflektieren, Gesellschaft und Gewerkschaft durch Bildung transformieren zu wollen.

3.3.2 Von der Arbeiterbildung zum kompetenzorientierten Lernen

Bis in die 1980er Jahre wurde die gewerkschaftliche politische Bildung als Arbeiterbildung verstanden. Arbeiterbildung richtet(e) sich an Menschen, die einer abhängigen Tätigkeit nachgehen, also ihre Arbeitskraft als Ware verkaufen müssen (Zeuner 1991, S. 44). Als „Arbeiter“ wurden auch untere und mittlere

Angestellte und Beamte verstanden, da auch diese im Beruf von betrieblichen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind (ebd.). Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war nur ein Segment einer ausdifferenzierten Arbeiterbildung, zu der die Bildungsarbeit der Arbeiterparteien und ihrer Jugendverbände ebenso gehörte wie etwa die katholische Arbeiterbildung (vgl. dazu Grönefeld 1989). Anders als die bürgerlich-liberale Arbeiterbildung zielte die proletarisch-sozialistische Arbeiterbildung auf die Emanzipation der Klasse der Lohnabhängigen durch Bildung (Brock 1980, S. 7).

Zwischen dem beginnenden 21. Jahrhundert, in dem diese Arbeit verfasst ist, und der Blütezeit der Arbeiterbildung liegt unübersehbar ein Bruch: Nicht nur bildet das Konzept des „Arbeiters“ die Formen lohnabhängiger Beschäftigungsverhältnisse nicht mehr adäquat ab. Die auf „Arbeitnehmer“ im weiteren Sinne zielende Bildung ist dabei kein inklusives Ersatzkonzept für die Arbeiterbildung. Die ArbeitnehmerInnenbildung richtet sich nicht mehr an ein kollektives Subjekt, weil es ein Subjekt, das ein emanzipatorisches, gesellschaftsveränderndes Projekt verfolgen würde, nicht mehr gibt. Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften richtet sich an ihre Mitglieder, die dieses kollektive Subjekt nicht sind. Gewerkschaftliche Bildung ist weniger transformative Arbeiterbildung als Organisationsbildung.

Arbeiterbildung ist von einem Gegenstand auch soziologischer und erziehungswissenschaftlicher zu einem Gegenstand historischer Forschung geworden. Der Arbeiterbildungsforscher Paul Röhrig resümiert im Jahr 1996: „Die geistigen und politischen Schlachten zur Arbeiterbildung sind geschlagen, die Akten gleichsam geschlossen und den Archiven zur historischen Erforschung übergeben.“ (1996, S. 54) Dabei habe sich die Arbeiterbildung nicht dank ihres eigenen Erfolges überlebt: „solcher Stolz will sich nicht recht einstellen, denn es scheint, dass das, was der junge Marx als die Selbstentfremdung des Proletariats und Engels als die Verelendung der arbeitenden Klasse darstellten, weltweit in neuer und anderer Form wiederkehrt.“ (ebd.)

Die Arbeiterbildung erodiert durch zwei Umbrüche: erstens durch den Verlust eines kollektiv verfolgten Emanzipationsprojektes und zweites durch die Durchsetzung eines neuen Bildungsverständnisses, das von ‚BürgerInnen‘ und ‚ArbeiterInnen‘ gleichermaßen lebenslanges, outputorientiertes Lernen erwartet.

Während dieser Phase einer notwendigen Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit avancierte die Kompetenzorientierung in Kernbereichen des Bildungssystems, insbesondere der Schul- und Berufspädagogik, zu einem Schlüsselkonzept (Pongratz, L. u.a. 2007; Nuissl u.a. 2002; Meueler 2005). Kompetenzen werden als Fähigkeiten eines Individuums begriffen, in Handlungssituationen

auftretende Probleme durch zweckgerichtete und erfolgversprechende Aktivitäten zu bearbeiten und im günstigsten Fall auch zu lösen. Zentrale Referenz für die kontroverse pädagogische Debatte ist die Definition von Franz E. Weinert. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, S. 27). Kompetenz ist eine Disposition, die sich im Erfolg erweist (vgl. Gruschka 2007, S. 18). Unter dem Leitbild Kompetenz etabliert sich ein neuer sozialer Integrationsmodus der „dauerhaften Selbst-Rationalisierung“ der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie erfordert“ (Höhne 2007, S. 35).

Unter dem Vorzeichen der Kompetenzorientierung sind Bildungsinhalte nicht mehr von der Sache, sondern vom angestrebten Handlungsergebnis her bestimmbar. Sie müssen von den Akteuren des Bildungsgeschehens – Bildungsverantwortlichen wie Bildungssubjekten – als Variablen der antizipierten Lösung betrachtet werden. Das strukturiert den Zugang zu den Gegenständen von Bildung neu. Die definierten Handlungsaufgaben bzw. -probleme bestimmen die zu ihrer Lösung zu entwickelnden Kompetenzen und diese das dafür nötige Wissen über sich und die Welt. Kompetenzorientiert wird Bildung auf die konstruktive Lösung vorgegebener Handlungsprobleme ausgerichtet. Mit der Durchsetzung der Kompetenzorientierung geht die Delegitimierung normativer Vorstellungen von Bildung etwa als Emanzipation einher, die Grundlage dafür wäre, innerhalb von Bildungsprozessen die gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge von Kompetenz kritisch zu hinterfragen.

Während zahlreiche BildungswissenschaftlerInnen im Übergang zur Kompetenzorientierung eine Entwertung der Bildung sehen (etwa Faulstich 2002; Meueler 2005; Beiträge in Pongratz, L. u.a. 2007), diskutieren die Gewerkschaften das Konzept überwiegend positiv (Röder 2006; kritisch Bürgin 2006). Sie suchen und erproben insbesondere Möglichkeiten, wie ArbeitnehmerInnen ihre eigene berufliche Weiterbildung und Erwerbsbiographie kompetenzorientiert gestalten können (z.B. Schuler/Skroblin 2002; Pongratz, H. 2004).

Die drei größten DGB-Gewerkschaften IG Metall, ver.di und IG Chemie, Papier, Keramik engagierten sich von 2001 bis 2007 im Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ (www.KomNetz.de; Dehnbostel u.a. 2007). Das Projekt zielte auf die betriebliche bzw. berufliche Weiterbildung, die aber einen politischen Auftrag erhalte, „weil die Grenzen zwischen beruflicher

und (allgemeiner) politischer Bildung nicht mehr eindeutig zu definieren sind“ (Elsholz/Dehnbostel 2002, S. 19). Die das Projekt leitenden und begleitenden Wissenschaftler bestimmten Kompetenzentwicklung als Anforderung, den sich betriebliche Interessenvertretungen und Gewerkschaften stellen müssten (ebd., S. 4). Die befragten gewerkschaftlichen Experten befürworteten Kompetenzentwicklung als Beitrag zur Entwicklung „reflexiver Handlungsfähigkeit“ sowie zu einer Persönlichkeitsentwicklung, die „Mitbestimmungsfähigkeit“ und „Selbstbestimmung“ fördere und das Subjekt stärke, „dass es nicht zum Egoisten und Einzelkämpfer wird“ (ebd., S. 20f.). Die 2007 veröffentlichten Projektergebnisse (Dehnbostel u.a. 2007) dokumentieren Hoffnungen und Anstrengungen, unter dem Leitbild der Kompetenzorientierung die Interessen von ArbeitnehmerInnen in der Weiterbildung zu stärken. Aus gewerkschaftlicher Perspektive steht dabei die Frage im Zentrum, wie ArbeitnehmerInnen ihre Beschäftigungsfähigkeit sichern (Ehrke u.a. 2007, S. 280, 284) und den Anforderungen an Eigenverantwortung und Selbständigkeit gerecht werden können (Kraus 2007, S. 241).

Die wissenschaftliche Leitung des Projektes „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ schrieb der beruflichen Bildung zu Projektbeginn einen „politischen Auftrag“ zu (Elsholz/Dehnbostel 2002, S. 21), der sowohl in den wissenschaftlichen als auch in den auf Praxiserfahrungen Bezug nehmenden Beiträgen im Projektabschlussband aus den Augen verloren wurde (Dehnbostel u.a. 2007). Im Gegensatz zum Projektbeginn thematisieren die gewerkschaftlichen Experten die auf Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit gerichtete Persönlichkeitsbildung am Projektende nicht mehr. Persönlichkeitsbildung wird lediglich dort implizit benannt, wo sie der Employability immanent ist, etwa als selbstbestimmte Gestaltung der Biographie, deren gesellschaftliche Dimension nicht thematisiert wird (Ehrke u.a. 2007, S. 283). Gerade in Anbetracht des eigenen Anspruchs untermauert das Projekt somit die dominante Eigenlogik der beruflichen bzw. betrieblichen Bildung, die Raum gibt für angepasste Reflexivität, aber nicht für deren Kritik, welche die politische Bildung auszeichnet.

Das Leitbild Kompetenzorientierung steht für ein potenziell unbegrenztes Spektrum von persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Für eine dynamische Wissensökonomie werden Entwicklungsschranken, wie sie gerade im deutschen Bildungswesen systematisch angelegt waren, zunehmend dysfunktional. Anpassung und Innovation erfordern fachliche, methodische und soziale Kompetenzen, gepaart mit kritischen Kompetenzen, so etwa interkulturelle oder Genderkompetenzen. Zunehmend bedeutsam werden reflexive und Metakompetenzen, zu denen auch das Lernen des Lernens und Verlernens sowie die nachhaltige

Bewirtschaftung der produktiven Kräfte und reproduktiven Bedürfnisse gehören. Als Dispositionen sind Kompetenzen so lange sachlich unbestimmt, bis sie performativ auf bestimmte Verwendungszusammenhänge gerichtet werden. Die Berufspädagogik kann den beruflichen Verwendungszusammenhang von Kompetenz, der ein Verwertungszusammenhang ist, als gegeben zu Grunde legen und aus der Logik „berufsfachlicher Qualifikationserfordernisse“ argumentieren (Elsholz/Meyer 2003, S. 100). Aufgabe der allgemeinen bzw. politischen Bildung wäre es, den Zusammenhang selbst zu befragen. Das Projekt „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“ dokumentiert, wie dieser Anspruch scheitern kann.

Neben den aus der Berufspädagogik entlehnten, aber direkt bzw. indirekt auf die politische Bildung übergreifenden Konzepten zur Kompetenzorientierung gibt es auch originäre Überlegungen für eine Kompetenzorientierung in der gewerkschaftlichen politischen Bildung.

Das Projekt „be-online“ richtet sich auf den Aufbau effizienter kontinuierlicher Lernstrukturen als Motor für Innovation sowie auf die Stärkung der individuellen beruflichen Kompetenz. Ein virtueller Bildungsraum, der die persönliche Kompetenzentwicklung entlang schwierig erlebter Handlungssituationen unterstützt, wurde stellvertretend für Bildungsträger im Organisationsbereich der Gewerkschaft ver.di entwickelt und umgesetzt. Eine von zwei Zielgruppen des Projektes sind Betriebs- und Personalräte, die ihre Kompetenz für Interessensvertretungsaufgaben erweitern wollen.²⁴ Die Projektträger ordnen die Interessensvertretungskompetenz von Betriebs- und Personalräten dem Feld der beruflichen Kompetenz zu, allerdings sind die Ehrenämter – auch rechtsgeschichtlich – in einem interessenpolitischen Feld verortet. Die Entwicklung von Interessensvertretungskompetenz ist deshalb (auch) der politischen Bildung zuzurechnen (siehe auch Abschnitt 3.3.3). Mehrere projektbegleitende Veröffentlichungen befassten sich bildungs- und lerntheoretisch mit der Kompetenzentwicklung (Ludwig/Müller o.J.; Ludwig, J. o.J., o.J.a). Die Autoren schlagen dabei ein Kompetenzmodell „vom Standpunkt des Subjekts“ vor (Ludwig, J. o.J., S. 5). Anders als die vorherrschende Konzipierung von Kompetenzmodellen von einem normativen

²⁴ Das Projekt der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. in Kooperation mit der Gewerkschaft ver.di wurde durch das Programm „Lernen für den Wandel – Wandel im Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und von Joachim Ludwig wissenschaftlich geleitet und begleitet (www.projekt-be-online.de [31.03.2009]). Angaben zu den Projektzielen sind der Projekt-Homepage entnommen (www.projekt-be-online.de/wir/projektstruktur.php [31.03.2009]).

Außenstandpunkt wird kompetentes Handeln verstanden als erweiterte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Subjekts: „Kompetenzentwicklungsprozesse im Sinne expansiven Lernens sind deshalb weniger pädagogische Motivations- und Vermittlungsprojekte als vielmehr Bestrebungen des lernenden Subjekts, seine gesellschaftliche Teilhabe zu wahren bzw. zu erweitern.“ (ebd. S. 7) Bezogen auf Arbeit könne deutlich werden, wo Subjektivität in der Arbeit möglich wird und wo sie neuem Funktionalismus unterworfen wird. „Mit dieser Perspektive auf Grenzen und Möglichkeiten des Lernens in der Arbeit könnten jene Punkte identifiziert werden, welche die neue Auseinandersetzungslinie zur Verwertung der Arbeitskraft markieren.“ (ebd.)

Die IG Metall entwickelte die Kompetenzorientierung in einem Leitbildprozess zu einem Schlüsselbegriff für ihre Bildungsarbeit (IG Metall 2006). Im Leitbild für die Bildungsarbeit heißt es: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln gesellschaftspolitische Orientierung und Kompetenzen, um gewerkschafts- und betriebpolitische Aufgaben im Sinne der Beschäftigten zu lösen.“ (ebd., S. 2) Auch die Bildungsarbeit der IG Metall selbst sei „politisch und kompetent, nah dran und qualitätsbewusst.“ (ebd.) Die Bildungsarbeit der IG Metall fördere kompetentes Handeln, indem sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermögliche, „ihre politischen, fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen weiter zu entwickeln und damit auch ihre Konfliktfähigkeit auszubauen“ (ebd., S. 5). Das Leitbild verbindet die angestrebten Kompetenzen mit inhaltlichen Zielen für die Bildungsarbeit, etwa: „Die Bildungsangebote greifen die Interessenkonflikte sowie ihre gesellschaftlichen und ökonomischen Ursachen auf. Ausgehend von gegensätzlichen Interessen zwischen Kapital und Arbeit werden gewerkschaftliche Alternativen entworfen, um sie mit der Schutz- und Gestaltungskraft der IG Metall durchzusetzen.“ (ebd., S. 2) Die Bildungsarbeit der IG Metall verpflichte sich „zu Mitbestimmung und Demokratie, Chancengleichheit und Gerechtigkeit, Frieden und Antirassismus, Nachhaltigkeit und guten Entwicklungsmöglichkeiten der Geschlechter – auch in Europa und weltweit.“ (ebd., S. 4) Bisher liegen keine Forschungsergebnisse darüber vor, wie sich die an normative Bildungsziele gekoppelte Kompetenzentwicklung in der gewerkschaftlichen politischen Bildung praktisch vollzieht.

Einen anderen Weg, Kompetenzorientierung mit normativen Bildungszielen zu verbinden, schlägt Negt mit seinem Programm gesellschaftlicher Kompetenzen ein (1989). Negt verwendet den Begriff Kompetenz synonym zum Begriff Lernziele (ebd., S. 263, 276) bzw. Schlüsselqualifikationen (2010, S. 217). Kompetenzen sollen „der Orientierung in unserer Welt (dienen)“, weshalb der Rückbezug auf Erfahrungen so notwendig sei wie Theorie (1989, S. 276). „Erst wenn wir einen

Begriff von der Vergangenheit haben, gewinnen wir die Utopiefähigkeit zurück, können wir Befreiungsphantasien entwickeln, die aus wissender Hoffnung bestehen.“ (ebd.) Negt hält am Ziel der Gesellschaftsveränderung durch Bildung fest (1991, S. 69, 72). Statt auf ein absehbares revolutionäres Ziel soll sich die kompetente kritische Reflexion nun auf konkrete gesellschaftliche Missstände und ihre Veränderung richten (1989, S. 263, 276). Sein oberstes Lernziel heißt „Zusammenhang herstellen“, um einer Fragmentierung des Wissens und Bewusstseins entgegen zu wirken, die für ihn ein wesentliches Herrschaftsmittel ist (ebd., S. 263). In Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Kritik am Kompetenzkonzept und um Einspruch „gegen die grassierenden Tendenzen der Auflösung eines umfassenden Bildungsbegriffs“ zu erheben, will Negt mit eigenen Begriffen von Kompetenz und Schlüsselqualifikationen zu deren gesellschaftlicher Umdeutung beitragen (2010, S. 219-221).

An Negts Überlegungen zu gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen schließt das Projekt „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“ an (Zeuner u.a. 2005; Zeuner 2008). Die Überlegungen zur Implementierung des Konzeptes der gesellschaftlichen Kompetenzen in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit stehen am Anfang (vgl. Arbeit und Leben NW/DGB-Bildungswerk NRW 2008). Brock sieht diese Kompetenzen als curricularen Kern eines weiter gefassten „Projektes‘ Emanzipative politische Arbeiterbildung“ (Brock 2008).

Die Potenziale dieser unterschiedlichen, direkt oder indirekt auf die gewerkschaftliche politische Bildung bezogenen Überlegungen zur Kompetenzorientierung wurden bislang noch nicht aufeinander bezogen und noch nicht an den bildungstheoretischen Einwänden zum Kompetenzdiskurs geschärft. Überlegungen liegen vor, etwa von Arnd Richter:

„Politische Bildung kommt vor dem Hintergrund einer Subjektivierung von Arbeit und Bildung nicht darum herum, an Kompetenzen zu arbeiten, die prinzipiell sowohl für persönliche Weiterentwicklung, berufliche Qualifizierung als auch für politische Partizipation genutzt werden können. Aus dieser Ambivalenz gibt es vorerst kein Entrinnen. Deswegen sollte diese Ambivalenz selbst transparent gemacht werden, indem die Subjekte darin bestärkt werden, sich bewusst und kritisch zu ihrer widersprüchlichen und gesellschaftlichen Subjektivität zu verhalten.“ (Richter 2005, S. 98)

Richter schlägt vor, die Kompetenzentwicklung selbst zum Gegenstand politischer Bildung zu machen (ebd., S. 98ff.). „Die Art und Weise, wie sich die Menschen als Subjekte verstehen, mit welchen Begriffen und Bildern sie ihre

Selbstreflexion betreiben und mit welchen gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen sie ihre Kompetenzentwicklung anleiten“, wäre Gegenstand einer anspruchsvollen Reflexionsleistung, die dabei keineswegs abstrakt bleiben müsse, sondern sich mit praktischen Übungen verbinden lasse, die ihrerseits Kompetenz fördern (ebd., S. 99).

3.3.3 Diskurse über gewerkschaftliche Bildung als politische Bildung

Die von den Gewerkschaften getragene Bildungsarbeit ist in erster Linie politische Bildungsarbeit. Auch die gemäß Betriebsverfassungs- bzw. Personalvertretungsrecht durch die Arbeitgeber zu finanzierenden Seminare für Betriebs- und Personalräte können dem Feld der politischen Bildung zugeordnet werden, sofern sie nicht technisch-methodischer Natur sind, sondern die betriebliche Interessenvertretung in ihrem Handlungskontext beleuchten, der selbst Resultat politischer und sozialer Auseinandersetzungen ist (vgl. Frerichs 2002, S. 5f., 24ff.).

Die politische Mitgliederbildung, die sich nicht speziell an FunktionsträgerInnen wendet, ist seit den gewerkschaftlichen Vorstößen für eine „betriebsnahe Bildung“ und später „Massenbildung“ als Zielvorstellung verankert, was sich u.a. im gewerkschaftlichen Engagement für den Bildungsurlaub ausdrückt. Dass sie anders als die als unverzichtbar geltende Funktionärsbildung an Bedeutung verliert, hat zum einen finanzielle Gründe: Während die Seminare für Betriebsräte von den Arbeitgebern finanziert werden, müssen die Gewerkschaften die Kosten für alle anderen Teilnehmenden überwiegend selbst aufbringen. Die flächendeckend reduzierte öffentliche Förderung für die Jugend- und vor allem die Erwachsenenbildung bei gleichzeitig sinkenden Beitragseinnahmen der Gewerkschaften verschärfen die finanziellen Erwägungen. Zum anderen wird ein nachlassendes Interesse an Seminaren politischer Bildung konstatiert, das Hintergrund für die Untersuchung von Helmut Bremer (1999) über die Teilnahme an Seminaren von Arbeit und Leben Niedersachsen sowie Gegenstand der Untersuchung von Michael Schemmann und Marcus Reinecke (2002) über das Weiterbildungsverhalten von Betriebsräten der IG Metall in Nordrhein Westfalen war.

Beide Untersuchungen stellen fest, dass die Befragten teilweise massive Vorbehalte gegenüber politischer Bildung haben. Bremer beschreibt, wie in der Gruppenerhebung der Themenwechsel von Bildungsurlaub zu politischer Bildung wie eine „kalte Dusche“ gewirkt habe (1999, S. 72). Selbst die positiv-zustimmenden Aussagen der Befragten machten „häufig den Eindruck ‘aufgesagter’, ‘politisch

korrekter' Statements ('politische Bildung ist sehr wichtig'), während in den als eingeschränkt-zustimmend zusammengefassten Aussagen (durch den Gebrauch des Konjunktivs) unterschwellig ein 'schlechtes Gewissen' herauszulesen ist ('ich müsste..., ich sollte..., ich würde...')²⁵ (ebd.). Schemmann und Reinecke argumentieren anhand von Interviewpassagen u.a., dass „Inhalte der politischen Bildung [...] keinen Bezug zur Tätigkeit und zu den Aufgaben“ der befragten Betriebsräte hätten (2002, S. 90).

In beiden Untersuchungen führen die Forschenden den Begriff „politische Bildung“ selbst in die Interviews bzw. Diskussionen ein. In beiden Untersuchungen beziehen die Befragten ihre Überlegungen zur politischen Bildung nicht auf die gewerkschaftliche Bildung. Bremer verweist darauf, dass Befragte politische Bildung ablehnen können, während sie gerade an einem Seminar politischer Bildung zufrieden teilnehmen (1999, S. 72). Auch bei Schemmann und Reinecke zeigt sich dieses Phänomen. So antwortet eine befragte Person etwa auf die Frage „Spielt für Sie so etwas wie politische Bildung eine Rolle?“, „Weniger, weniger. Es bezieht sich mehr wirklich auf die Betriebsratsarbeit. [...] Die Inhalte sind viel wichtiger als das alte Politische, sag ich mal“ (2002, S. 88). Nach Auffassung von Schemmann und Reinecke lässt sich an diesem Zitat „deutlich erkennen, dass politische Bildung nicht im Zentrum der Interessen liegt.“ (ebd.) Das Zitat könnte aber auch als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ein Teil der Befragten ein anderes Verständnis des Politischen und von politischer Bildung hat als die Forscher.

Den Aussagen in der Untersuchung von Schemmann und Reinecke kann entnommen werden, dass die im Hinblick auf politische Bildung kritischen Betriebsräte diese mit „großer Weltpolitik“, Mitgliederwerbung und Parteien assoziieren und sie in Gegensatz zu Inhalten und Praxis sehen (ebd., S. 88-93). Diejenigen Betriebsräte, die politischer Bildung aufgeschlossen gegenüberstehen, haben ein anderes Verständnis davon. Genannt werden Grundkenntnisse, um sich über Politik zu unterhalten, gewerkschaftliche Stellungnahmen und Aktionen zu Gesetzen wie etwa die Rentenreform, persönliche Meinungsbildung und Standortbestimmung sowie die Verarbeitung von und das Nachdenken über Veränderungen am Arbeitsplatz und im Berufsleben (ebd., S. 94-97). Angesichts der disparaten Auffassungen, was politische Bildung sei, hat die Schlussfolgerung von Schemmann und Reinecke, dass „die politische Bildung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von Teilen der Befragten sehr kritisch gesehen wird“ (ebd., S. 107), geringe Aussagekraft. Die Unklarheiten in den Untersuchungsergebnissen von Schemmann und Reinecke sind relevant, weil, worauf die Autoren selbst verweisen (ebd., S. 107), aktuell über die „Krise der politischen Bildung“ diskutiert

wird und diesbezügliche Forschungsergebnisse daher auch bildungspraktisch und -politisch bedeutsam werden können.

Auch Bremer (1999) untersucht empirisch Einstellungen zu politischer Bildung im (weiteren) gewerkschaftlichen Kontext, reflektiert dabei jedoch theoriebasiert die „blinden Flecken“ und Missverständnisse, die im Forschungsgegenstand politische Bildung angelegt sind. Seine Erkenntnisse können Probleme der Forschung über politische (Arbeiter-) Bildung erhellen, vor allem aber der Reflexion für weitere Debatten und Forschungen in diesem Bereich dienen.

Arbeiterbildung und gewerkschaftliche Bildung unterscheiden sich von anderen Bereichen politischer Erwachsenenbildung darin, dass sie Menschen adressieren und mit allen Schwierigkeiten und Einschränkungen auch tatsächlich erreichen, die nicht vorrangig aus einem an Bildung orientierten Milieu stammen.²⁵ In der Arbeiterbildung treffen bildungsaktive Verantwortliche und SeminarleiterInnen auch auf bildungspassive oder -skeptische Teilnehmende. Die Verständigung über die unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, über Barrieren und Motivation ist dabei asymmetrisch: Die Bildungsaktiven geben, wenn es um Bildung geht, „den Ton an“ (ebd., S. 87). Die Stimme der Bildungspassiven wird sogar mitunter als „rational und emotional desinteressiert“ (Schemmann/Reinecke 2002, S. 108) disqualifiziert. Bremers Metapher kann zugespitzt werden: Die Bildungsaktiven geben nicht nur den Ton an, sie spielen die Musik.

Bremer entfaltet mit Bezug auf Strzelewicz u.a. (1973) sowie Bourdieu (z.B. 1987) eine sozialhistorische und soziologische Perspektive auf dieses Problem. Die den Bildungsgedanken tragende bürgerliche Elite übe „Macht aus, z.B. indem sie die Diskurse über das Geistige, Ideelle, Politische, Kulturelle usw. dominiert. Angesichts dieser Möglichkeit, Normen für diesen Bereich als universalistisch zu definieren, neigt diese Gruppe dazu, die Distanz zu den sozial weiter unten

25 vgl. Bremer 1999, S. 84f. Dass die Volkshochschulen überwiegend Teilnehmende aus (klein-) bürgerlichen Milieus erreichen, war in den 1960er Jahren Anlass für die Studie von Hans Tietgens „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (1978). Die Ergebnisse einer Untersuchung der Friedrich-Ebert-Stiftung über Adressaten der politischen Bildung (Zusammenfassung in Flaig u. a. 1993) schätzt Bremer so ein, „dass generelles Interesse an politischen Bildungsveranstaltungen hauptsächlich bei den bildungsaktiven Teilen der oberen Milieus und den Milieus der mittleren Stufe mit moderneren Lebensstilen vorhanden ist“ (2007, S. 150). Die Bedeutung von Milieus und Habitus für die soziale Selektivität des Bildungswesens untersucht Bremer (2007) am Beispiel der Weiterbildung und argumentiert für milieuorientierte Umstellungsprozesse.

stehenden Milieus zu verkennen.“ (Bremer 1999, S. 87) Während die auf Distinktion durch Bildung orientierte Elite die Distanz zu anderen Milieus kennen dürfte – der Kampf um Gymnasien und Privatschulen zeugt davon –, dürfte die Verknennung der Distanz dagegen typisch für die emanzipatorischen Zielen nahe stehende Fraktion der Gebildeten sein, die sich nicht als Elite (re-)produzieren will, aber die bestehende Distanz dennoch reproduziert, indem sie sie ignoriert bzw. tabuisiert. Bremer stellt in seiner Untersuchung fest, dass auch pädagogische MitarbeiterInnen die „praktische Logik“, mit der das weniger bildungsaktive Milieu über Bildung denkt, aus einer gebildeten Perspektive als enttäuschend und defizitär empfinden (ebd., S. 79, 88). Die Untersuchung macht auf einen sozial inkorporierten „blinden Fleck“ bei den Bildungsaktiven mit möglicherweise nicht intendierten Wirkungen aufmerksam.

Das Politische kann einen Zugang zu Bildung eröffnen, kann aber auch zusätzliche Schranken zu Bildung errichten. Es gibt keinen für alle sozialen Gruppen gleichermaßen als Ideal definierten Zugang zu Politik, denn eine den Intellektuellen zuzuschreibende Haltung zum Politischen hat sich als „legitime“ durchgesetzt (Bremer 1999, S. 89). Diese Haltung besteht aus einem „System expliziter und spezifisch politischer Prinzipien, die logischer Kontrolle und reflexivem Denken unterliegen“ (Bourdieu 1984, S. 656). Diese „systematische politische Gesamtkonzeption“ entwertet die nicht-intellektuelle Haltung zu Politik, die weniger reflektiert und kognitiv begründet, sondern implizit im Ethos oder Habitus verankert sei und eher „aus dem Bauch komme“ (ebd.; Bremer 2007, S. 176). „Dies ist im Sinne der ‘praktischen Logik’ auch durchaus angemessen, weil der Alltag in der Regel eher durch die verinnerlichten als durch die reflektierten Prinzipien bewältigt wird.“ (Bremer 1999, S. 89)

Dass die intellektuelle Haltung zum Politischen auch von den Nicht-Intellektuellen als legitime oder einzige angesehen wird, führt dazu, dass eigene politische Praktiken – auch in der Gewerkschaft oder im Betriebsrat – nicht als solche anerkannt werden, wie in den Untersuchungen von Schemmann und Reinecke (2002) sowie Bremer (1999) deutlich wird. Bremer fasst zusammen: „... auch in unseren Erhebungen wurde häufig ausgedrückt, dass Politik vor allem als eine Sache für ausgewiesene Experten gesehen wird. Daraus begründet sich u.a. das Prinzip Delegation und Mandat in der Politik. Wenn sich Milieus zum Politischen distanzieren verhalten, so drückt das zumeist die Distanz zum Prinzip der systematischen Gesamtkonzeption aus, das sie nicht beherrschen. Die Bourdieusche Position legt aber statt eines universalistischen Blicks die Betrachtung eines je nach sozialer Gruppe relationalen Zugangs zum ‘Politischen’ nahe.“ (Bremer 1999, S. 90)

Über das Politische in der gewerkschaftlichen Bildung und die gewerkschaftliche Bildung als politische Bildung kann also in einer Perspektive auf die Subjekte nur sinnvoll gesprochen werden, wenn auch die *unterschiedlichen Bedeutungen des Politischen* freigelegt werden. Die unterschiedlichen Prinzipien politischen Handelns müssen als legitime im Diskurs anerkannt sein, um, wie Schemmann und Reinecke fordern, die Bedeutung politischer Bildung für die gewerkschaftliche Bildung zu verdeutlichen und eine Rahmenkonzeption für politische Bildung zu entwickeln, „die den grundlegenden Politikbegriff, das Selbstverständnis und die entsprechenden Positionen klärt“ (Schemmann/Reinecke 2002, S. 108). Eine solche konzeptionelle Arbeit dürfte für die Gewerkschaften alleine deswegen erforderlich sein, weil gegenwärtige Umbrüche von Arbeit und Bildung sowohl die Milieustruktur der Mitgliedschaft als auch die individuellen Orientierungen auf Bildung bzw. Lernen verändern.

Eine „zielgruppenaffine Angebotsstruktur“ politischer Bildung (Bremer 1999, S. 167) müsste die unterschiedlichen Bildungstypen in den Milieus der ArbeitnehmerInnen berücksichtigen: die Traditionellen, die Unsicheren, die leistungsorientierten Pragmatiker und die Selbstbestimmten (Bremer 2007, S. 179-196). Die milieuorientierten Umstellungsprozesse setzten einen Umgang mit heterogenen Bildungs- und Lerntypen sowie die Entwicklung einer milieubezogenen Deutung, Diagnostik und Didaktik voraus (ebd., S. 194ff.) und müssten sich insbesondere auf die Form der Seminare (auf Selbständigkeit orientiert bzw. stark geleitet), die Komplexität der Inhalte und das Tempo der Erarbeitung sowie die Nützlichkeit im Hinblick auf persönliche, berufliche oder politische Ziele erstrecken (Bremer 1999).

3.3.4 Zur Integration beruflicher und politischer Bildung

Eine auf den ersten Blick paradoxe Entwicklung ist zu beobachten: In dem Maße, in dem die Produktivkräfte nur noch durch die umfassende Entfaltung des ‘Humankapitals’ entwickelt werden können, was als objektive Grundlage für eine Verschmelzung von arbeitsbezogener (beruflicher) Ausbildung und Bildung gesehen wird, verwandelt sich die Aussicht auf eine Integration allgemeiner/politischer und beruflicher Bildung in eine vage Hoffnung. Peter Faulstich schlug in Anschluss an die Integrationsdebatte der 1970er Jahre im Jahr 1981 ein „Konzept arbeitsorientierter Erwachsenenbildung“ vor, das sich „an den Situationen in der Arbeitstätigkeit orientiert und gleichzeitig die gesellschaftlichen Strukturen einbezieht“. Damit werde „das Verhältnis der Beziehung zum Beruf und der politischen Orientierung – also auch auf bildungstheoretischer Ebene die Integration

‘beruflicher’ und ‘allgemeiner’ Bildung – zum zentralen Thema“ (Faulstich 1981, S. 8). Sechzehn Jahre später wirft Faulstich erheblich zurückhaltender die Frage zur Prüfung auf „ob angesichts der sich abzeichnenden gesellschaftlichen Tendenzen das lange diskutierte Postulat einer Integration beruflicher und politischer Bildung mittlerweile neue Wirksam[keit, J.B.] erhält“ (1997, S. 22).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich konstatieren, dass die erwartete Integration nicht stattgefunden hat. Das ambitionierte und progressive Vorhaben der 1970er Jahre, berufliche, allgemeine und politische Bildung zu integrieren, um die „Vermittlung von fachlicher, humaner und gesellschaftspolitischer Kompetenz zu sichern“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 34), ist gescheitert. Eine Erklärung bietet der von Faulstich benannte zentrale Widerspruch:

„Letztlich ist diese Trennung bezogen auf die Sphären der kapitalistischen Gesellschaft, in der das ‘Allgemeine’ im politisch-kulturellen Bereich hergestellt wird, während das ‘Berufliche’ auf die Zurichtung für besondere, unmittelbare Arbeitstätigkeit bezogen ist, also auf technische und ökonomische Gegenstände.“ (Faulstich 1981, S. 6)

Auch die Arbeiterbildung ist getrennt in Qualifizierung bzw. Ausbildung als Verbesserung der Reproduktionsbedingungen beim Verkauf der Ware Arbeitskraft und Bildung als Kritik- und Urteilsfähigkeit auch gegenüber dem System der Lohnarbeit (Axmacher 1974). Die Individuen „stehen in unterschiedlichen Bezügen, je nachdem, ob es um den Einsatz des möglichen Arbeitsvermögens geht oder um das Herstellen gesellschaftlicher Zusammenhänge“ (Faulstich 1997, S. 21). Die Reflexion des gesellschaftlichen und persönlichen Kontextes der eigenen entfremdeten Arbeitstätigkeit verbessert zunächst nicht den Einsatz des eigenen Arbeitsvermögens. Erkenntnis kann die reibungslose Verwertung der produktiven Kräfte sogar verkomplizieren. In dem Maße, in dem die Individuen für die Kapitalisierung ihrer produktiven Kräfte selbst zuständig werden (siehe Kapitel 2), müssen sie abwägen, in welchem Umfang sie sich derartige Störungen erlauben können. Sie verkörpern den Widerspruch zwischen einer auf das Allgemeine zielenden allgemeinen bzw. politischen Bildung und einer auf Verwertung zielenden beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung (vgl. Faulstich 1997, S. 21). Die Bildungssubjekte können sich also begründet ‘desintegriert’ bilden.²⁶ Ich stelle in

²⁶ Aufschlussreich ist ein dokumentierter Versuch exemplarischen Lernens, das an beruflichen Weiterbildungsinteressen ansetzt (Blumberger/Nemalla 1987). Die Autoren analysieren, dass die individuellen beruflichen (Aufstiegs-) Interessen der durch das Arbeitsamt verpflichteten Teilnehmenden immer wieder das Prinzip störten, das „Ganze“ in den Blick zu nehmen. Das Seminarbeispiel lässt sich als eines gelungener Addition – nicht Integration – beruflicher und politischer Bildung interpretieren:

Frage, ob Bildungswissenschaft oder -praxis diesen gesellschaftlich begründeten Widerspruch auflösen kann.

Präzisiert werden kann also, dass der Konflikt nicht, wie aus einer bildungs-idealistischen Perspektive argumentiert werden könnte, zwischen der ‘materiellen Welt’ der Arbeit oder der Berufe und einer ‘zweckfreien Geisteswelt’ besteht: Konzepte, die die verwertungsbezogene (‘berufliche’) Bildung um eine bürgerlich-bildungsidealistische ‘Persönlichkeitsbildung’ ergänzen wollen, würden die Reduktion verdoppeln, statt sie aufzuheben. Der Konflikt besteht auch nicht zwischen Themenfeldern: Fragen der Arbeit und des Berufs können in der politischen Bildung eine Rolle spielen und umgekehrt können politische Themen in der beruflichen Bildung bedeutsam sein (vgl. auch Bolder/Hendrich 2000, S. 13). Die Trennung verläuft vielmehr zwischen beruflicher Bildung bzw. Ausbildung, die darauf gerichtet ist, *die Anforderungen der Arbeit zu erfüllen* und (politischer) Bildung, die *diese Anforderungen bzw. die klärungsbedürftigen Verhältnisse zum Gegenstand* hat. Die Spannung zwischen beiden fasse ich als unscharfe Symptomatik eines tiefer liegenden Konfliktes zwischen Verwertungsbezug und Mündigkeit gegenüber diesen Bezügen.

Die Trennung zwischen beruflicher und politischer Bildung wird aus der Perspektive der Berufspädagogik neu in Frage gestellt. Elsholz und Meyer (2003) untersuchen die Konvergenzen zwischen gewerkschaftlicher (politischer) und beruflicher Bildung und kommen zum Schluss, dass sich die Annäherung durch Subjekt-, Kompetenz- und Prozessorientierung, Erfahrungs- und Netzwerklernen faktisch längst vollzogen habe (ebd., S. 100). Sie stellen angesichts zunehmender Entgrenzungen die Frage „nach dem spezifisch Beruflichen in der beruflichen, wie nach dem spezifisch Politischen in der gewerkschaftlichen Bildung“ und sehen sie mit dem „Wandel zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis“ beantwortet: „Das alltägliche und das berufliche Handeln werden auch als politisches Handeln begriffen und damit wird auch die konkrete Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit als politischer Auftrag der Gewerkschaften angenommen.“ (ebd., S. 99) Sie halten daher eine Trennung zwischen politischer und beruflicher Bildung für dysfunktional: „Im Zuge gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse macht diese Polarisierung zwischen den Disziplinen immer weniger Sinn. Auch angesichts der Uneindeutigkeit zukünftiger berufsfachlicher Qualifikationserfordernisse und der Hinwendung zu Kompetenz als Leitkategorie beruflicher Bildungsprozesse,

Die Teilnehmenden machten den Baggerführerschein *und* drehten einen Video-Film über Arbeitsgefährdungen am Bau.

hat sich die Differenz zwischen berufsfachlicher Bildung und Allgemeinbildung (explizit verstanden als Persönlichkeitsbildung) weitgehend verflüchtigt“ (ebd., S. 100).

Kompetenzorientierte Bildungskonzepte können die beanspruchte Verschmelzung beruflicher und politischer Bildung verfehlen, indem sie den gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang der geforderten Kompetenzen aus dem Blickfeld verlieren (siehe Abschnitt 3.3.2). Dass berufliches Handeln als politisches Handeln begriffen wird (Elsholz/Meyer 2003, S. 100), muss im Lichte der im Abschnitt 3.3.3 dargelegten empirischen Untersuchungen bezweifelt werden. Der Verweis auf eine verflüchtigte Differenz zwischen berufsfachlicher Bildung und Persönlichkeitsbildung ist empirisch nicht untermauert und trifft auch den dargelegten Widerspruch zwischen einer Qualifizierung für den beruflichen Verwendungszusammenhang (Ausbildung) und dessen kritischer Reflexion (Bildung) nicht. Ein Problem des integrierten Bildungsansatzes ist, „dass er Widersprüche verdeckt statt sie zu bearbeiten“ (Richter 2005, S. 98).

Die These, dass die „alte Trennung zwischen einer sich als emanzipatorisch verstehenden politischen Grundlagenbildung und einer eher instrumentell-verwertungsbezogenen beruflichen Bildung [...] mehr und mehr dysfunktional“ werde (Röder/Dörre 2002, S. 8), wird deshalb in dieser Arbeit als ein Forschungsgegenstand betrachtet, aber nicht als Forschungshypothese zu Grunde gelegt. So lange nicht der Nachweis erbracht ist, dass die beruflich/betrieblich orientierte Weiterbildung tatsächlich darauf angelegt ist, Distanz zum Verwertbaren auszubilden und die Bedingungen der Arbeitsexistenz zu hinterfragen statt nur zu reproduzieren, erscheint es zu riskant, sich von einer eigenständigen (politischen) Bildung – auch als Forschungsfeld – zu verabschieden (vgl. auch Hufer 2001, S. 12). Diese Arbeit geht also von einer gesellschaftlichen Trennung von betrieblicher/beruflicher Bildung einerseits und politischer Bildung andererseits aus, die sich noch nicht als allgemeine Bildung versöhnt haben, und verfolgt die Seite der politischen Bildung.

3.3.5 Politisierung der Professionalisierung

Kann die Qualifizierung der Beschäftigten zum Zwecke einer erfolgreichen Bewältigung der neuen Arbeitsanforderungen aus ihrer instrumentellen Einbindung befreit werden? Überlegungen dazu wurden unter dem Begriff der „Politisierung des Nützlichen“ (Röder 2002, S. 23), der „Politisierung von Subjektivierungsprozessen“ (Pongratz, H. 2005a, S. 73-76) bzw. der „Politisierung der Professionalisierung“ entwickelt. Letztere wird im Kontext einer kritischen Theorie indirekter

Steuerung und in Abgrenzung zu Konzepten für arbeitskraftunternehmerische Selbstbehauptung wie folgt verstanden:

„Wir schlagen demgegenüber vor, nach einem Weg zu suchen, wie die Aneignung des Unternehmerischen durch die Beschäftigten der Vereinnahmung durch die Unternehmensinteressen entzogen und zu einem Moment der Entfaltung gewerkschaftlicher Gegenmacht entwickelt werden kann. Unsere Überlegungen zielen auf die Möglichkeit, u.a. auch im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Professionalisierungsprozesse für ‘unselbständige Selbständige’ dadurch zu politisieren, dass man sie mit Selbstverständigungsprozessen zusammenbringt, in denen es um die Identifizierung der eigenen Interessen geht. Wohlgedacht: um die Interessen der Beschäftigten *als Individuen* und nicht *als Entrepreneure*.“ (Stadlinger 2004, S. 22f.)

Ziel der an die Adresse der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gerichteten Vorschläge ist, das Unternehmerische in gewerkschaftliche Gegenmacht zu verwandeln, indem Beschäftigte ihre „*ureigensten* Interessen“ als Individuen selbst bestimmen (ebd., S. 24). Es gehe um die „Auseinandersetzung des Individuums mit den Entfaltungsmöglichkeiten seiner Individualität“ (ebd.).

Stadlinger geht davon aus, dass die betriebliche Hegemonie des Managements nur dann in Frage gestellt werden kann, wenn die Beschäftigten selbst über unternehmerische Kompetenzen verfügen (ebd.; siehe auch Kapitel 2.4). Eine „Politisierung der Professionalisierung“ müsse die auf Bestimmung der eigenen Interessen zielenden Selbstverständigungsprozesse mit der Bearbeitung der Probleme zusammenbringen, die sich für die neuen Selbständigen am Arbeitsplatz bei der Bewältigung der unternehmerischen Anforderungen stellen (ebd., S. 25). Stadlinger plädiert daher für Schulungskonzepte,

„welche die Qualifizierung für das Unternehmerische mit einem Begreifen der neuen betrieblichen Herrschaftsform verbinden; in denen die Aneignung erforderlicher Kompetenzen einhergeht mit der Vermittlung der Einsicht in die Bedingungen, unter denen sich ihre eigenen Fähigkeiten gegen die Beschäftigten wenden und das Positive sich unversehens ins Negative verkehrt. Es müsste sich also um Qualifizierungsprozesse handeln, in die das Bewusstsein ihrer eigenen Beschränktheit ‘eingebaut’ ist und in denen *diese ihre eigene* Beschränktheit im Zusammenhang von Reflexionen der Teilnehmer über ihre eigenen Interessen auch explizit zum Gegenstand gemacht wird. Solche Schulungskonzepte könnten eine wichtige Rolle spielen bei der Befähigung der Beschäftigten zur selbständigen Aneignung der neuen Selbständigkeit.“ (Stadlinger 2004, S. 25)

Auf den ersten Blick fallen hier berufliche und politische Bildung auf geniale Weise zusammen, weil sie gleichermaßen von Erfordernissen der Unternehmen, von Problemlagen der Beschäftigten und einer aktuellen Analyse von Arbeitsverhältnissen ausgehen. Darüber hinaus würde eine solche Bildung über sich hinaus

weisen, denn die integrierten Verständigungsprozesse sind „selbst politische Aktionen, weil sie die Eigendynamik der Prozesse im Betrieb unterbrechen und damit überhaupt erst die praktische Voraussetzung schaffen für eine selbständige Bestimmung der eigenen Interessen“ (Peters/Sauer 2006, S. 121). Und schließlich könnte ein derartiges ‘politisiertes’ Anknüpfen an die Qualifizierungsinteressen von Beschäftigten den Gewerkschaften einen neuen Zugang zu ansonsten eher gewerkschaftsfernen Beschäftigtengruppen eröffnen (ebd.).

Die konzeptionellen Überlegungen einer Politisierung des Nützlichen bzw. des Professionellen klammern aus, ob eine derartige Verbindung im Interesse der Bildungssubjekte ist (siehe Abschnitt 3.3.4). Die Konzepte wollen zwei unterschiedliche Bildungsmotive ‘mit einer Klappe schlagen’. Das berufliche Motiv lautet: *Ich will die Anforderungen meiner Arbeit besser/leichter erfüllen*. Das politische Motiv lautet: *Ich will verstehen, was (mit mir) passiert und daran vielleicht etwas ändern*. Allerdings: Warum sollen Bildungssubjekte mit dem ersten Motiv immer auch das zweite verfolgen? Die Frage stellt sich umso mehr, wenn man berücksichtigt, dass Qualifizierung dem Druck der Arbeit unterliegt bzw. den Druck kurzfristig sogar noch erhöht, weil Arbeit liegen bleibt. Wenn Beschäftigte sich in neuer Software, Fremdsprachen oder Projektmanagement weiterbilden, dann liegt oftmals auch ein akuter Handlungsdruck vor. Sie gehen zu einem Seminar, weil sie *diese* Handlungsprobleme lösen wollen. Evtl. haben sie gar keine anderen Probleme oder wenn sie sie haben (z.B. Arbeitsüberlastung), dann ist es nicht gesagt, dass ihnen eine Thematisierung dieses Problems bei der Lösung des beruflichen Problems hilft. Im Gegenteil: Verständigung unterbricht Arbeitsroutinen, macht latente Konflikte virulent und kann somit die alltägliche Funktionsfähigkeit stören. Umgekehrt muss das Motiv, sich mit anderen über die eigenen Arbeitsverhältnisse zu verständigen, diese vielleicht sogar verändern zu wollen, nicht mit beruflichen verbunden sein, wie meine empirische Untersuchung zeigt (siehe Kapitel 6).

Die Komplexität von Bildungsprozessen, die nur mit einer Perspektive auf die Subjekte rekonstruiert werden können, wird auch mit dem Begriff der „Schulung“ (Stadlinger 2004, S. 25) verpasst. Dass das Konzept einer „Politisierung der Professionalisierung“ bislang nicht auf Praxis-Beispiele zurückgreift, könnte nicht nur auf Versäumnisse im gewerkschaftlichen Bildungsangebot, sondern auch darauf hinweisen, dass die Anliegen der Bildungssubjekte nicht mitgedacht sind. Die Frage wird auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse (Kapitel 5 und 6) im Schlusskapitel nochmals aufgeworfen.

3.4 Gewerkschaftliche Bildung und das Subjekt

Seit den 1990er Jahren wird „das Subjekt“ zum zentralen Bezug gewerkschaftlicher Bildungskonzeptionen. Die Gewerkschaften nehmen damit eine Kategorie auf, die für die Erziehungswissenschaft immer zentral und mehrfach umstritten war (vgl. Meueler 1998; Faulstich 2006, S. 8f.; Forneck/Wrana 2005, S. 96f.). Ohne die bildungswissenschaftliche Diskussion zum Subjekt zu referieren, soll darauf hingewiesen werden, dass ihr nicht nur unterschiedliche theoretische Perspektiven, sondern auch historische Verschiebungen zu Grunde liegen. Der ‘euphorische Subjektbezug’ im Frühkapitalismus betrachtete Bildung als Einsicht in ein vernünftiges Allgemeines und Beitrag zur Befreiung von der feudalen Ordnung (vgl. Euler 1995, S. 210). Nachdem der entwickelte Kapitalismus dieses vernünftige Allgemeine nicht hervorbrachte, entfaltete sich im Neuhumanismus und Idealismus ein ‘kritischer Subjektbezug’, in dem das gebildete Subjekt als eines der Gesellschaftsveränderung angesehen wurde (vgl. ebd., S. 212ff.; Forneck 1992, S. 136f.). Der gegenwärtige Spätkapitalismus verzichtet hingegen auf das Versprechen eines vernünftigen Allgemeinen. Das Subjekt wird auf sich „selbst“ verwiesen, soll die Herausforderungen bewältigen lernen (Hufer 2010, S. 22; Ludwig, I. 1998, S. 165) und sich, auch qua Bildung, um subjektive Passung mit der Umwelt bemühen (Forneck 2006, S. 30f.). Die gesellschaftlichen Verschiebungen haben dabei keinen allgemeingültigen bildungswissenschaftlichen Subjektbezug hervorgebracht: Während der Systemtheorie ein normativer Bezug auf das Subjekt von jeher unverträglich war (vgl. Faulstich 2006, S. 8f.; Forneck 2004, S. 246), untersucht eine vielgesichtige kritische Bildungstheorie²⁷ weiterhin nicht nur die empirische Konstitution des Subjektes, sondern auch die Möglichkeiten seines mündigen bzw. widerständigen Handelns.

Subjektorientierung wird in der gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion vor allem mit „Selbstverantwortung“, „Selbstbestimmung“, „Selbstorganisation“ sowie „Beteiligung“ in Verbindung gebracht (Ludwig, I. 1998, S. 50, 149-159; für die IG Metall: Weischer 1996, S. 97ff.). Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

27 Folgende Ansätze lassen sich dabei unterscheiden: kritisch-dialektisch (z.B. Koneffke 2006; Pongratz, L. 2005, 2006; Bünger 2010), poststrukturalistisch (z.B. Forneck 2006; Wrana 2006; Forneck/Wrana 2005), kritisch-pragmatistisch (Faulstich 2006), praxistheoretisch (Meueler 1998), materialistisch (Gamm 1983, 1997, 2003; Schmied-Kowarzik 1997; Sesink 1997) und gramscianisch (z.B. Bernhard 2005; Merks 2007; Ludwig, I. 1998, S. 208). Am Rande der Bildungstheorie befindet sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1995, 2004; erwachsenbildungswissenschaftlich insb. rezipiert von Faulstich/Ludwig 2004, 2004a).

ver.di definiert in ihrer Bildungskonzeption aus dem Jahr 2007 gewerkschaftliche Bildung als subjektorientierte Bildung:

„Unter Bildung verstehen die Akteure/-innen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der ver.di den Prozess der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Person, also Bildung als vom Individuum selbst betriebene Subjektentwicklung. (...) Lernen ist somit ein persönlicher und eigenverantwortlicher Prozess. (...) Gemäß dem gewerkschaftlichen Ideal von Demokratie und Mitbestimmung rückt im Verständnis der ver.di-Bildungsarbeit das selbstbestimmte Individuum in den Mittelpunkt und wird in einen kooperativen Bildungsprozess einbezogen. Damit wird in der ver.di-Bildungsarbeit ein emanzipatorischer und subjektorientierter Bildungsansatz mit dem organisationspolitischen Interesse gewerkschaftlicher Bildungsarbeit verbunden.“ (ver.di 2007, S. 15)

Was unter subjektorientierter Bildung zu verstehen ist, wird knapp präzisiert:

„Die subjektiven Lernbedürfnisse, Interessen und Fragen der Lernenden sind Ausgangspunkte für die konkrete Ausgestaltung des Lehrhandelns. Die Subjektorientierung in Bildungsprozessen wird also vor allem daran sichtbar, in welchem Maße und in welcher Weise die Lernenden an der Auswahl der Bildungsinhalte und an der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses beteiligt werden.“ (ver.di 2007, S. 16)

Die Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft erklärt die Subjekte für „eigenverantwortlich“ für das eigene Lernen und damit die eigene Entwicklung, allerdings nicht individualisiert, sondern in einen „kooperativen Bildungsprozess einbezogen“. Im Versuch von ver.di, ein kohärentes Modell subjektorientierter Bildung zu entwerfen, wird nicht nur das widersprüchliche Verhältnis zwischen Subjekt und gewerkschaftlicher Organisation implizit thematisiert, sondern deuten sich auch die Widersprüche des entworfenen Subjektmodells selbst an. „Bildung als vom Individuum selbst betriebene Subjektentwicklung“ könnte andere Ergebnisse haben als „eigenverantwortliches Lernen“. Die Subjekte könnten etwa selbst bestimmen, den Aufruf zum eigenverantwortlichen Lernen als Zumutung zurück zu weisen. Sie könnten sich auch selbstbestimmt dem kooperativen Bildungsprozess entziehen, um mit solcherlei Anforderungen gar nicht erst konfrontiert zu werden. Dass ver.di einen subjektorientierter Bildungsansatz *mit* organisationspolitischem Interesse verbindet, weist darauf hin, dass noch kein subjektorientierter Bildungsansatz vorliegt, *in dem* sich subjektive Selbstbestimmung und Organisationsinteressen verbinden.

Ähnlich entfaltet sich auch der Beitrag von Allespach, Meyer und Wentzel für eine subjektbezogene Grundlegung gewerkschaftlicher Bildung (2009) im Spannungsfeld zu Organisationsinteressen. Die Autoren verbinden aus gewerkschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Lerntheorie Klaus Holzkamps mit der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki. Das

Buch informiert über Selbstverständnis und Geschichte gewerkschaftlicher Bildung und unterbreitet detaillierte Vorschläge für Didaktik, Methodik, Bildungsplanung und Qualitätssicherung. Das subjektwissenschaftliche Lernverständnis von Klaus Holzkamp gerät dabei unter den Einfluss organisationspolitischer Erwägungen. Als Ziel und Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit wird etwa formuliert: „Sie muss die Interessenvertreter/-innen in den Gremien, besonders die Betriebsräte, so ausbilden, dass sie das Optimale für die Beschäftigten erreichen können.“ (Allespach u.a. 2009, S. 19) Die Organisationsperspektive bindet die Subjekte ein, ohne deren Standpunkte zu rekonstruieren oder zumindest zu benennen, dass hier Subjektstandpunkte zu berücksichtigen wären. Die Autoren konkretisieren, was die Subjekte sollen und können müssen:

„Daher müssen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit Interessenlagen geklärt, gesellschaftliche Hintergründe diskutiert, Perspektiven und Bündnismöglichkeiten aufgezeigt und Durchsetzungsstrategien entwickelt werden. Deshalb ist die Schärfung des politischen Urteilsvermögens und die Erarbeitung von gesellschaftlichen Orientierungen unverzichtbar. Zugleich sollen alle Arten von Kompetenzen entwickelt werden, die für politisches Handeln notwendig sind. Die Einzelnen sollen in die Lage versetzt werden, unter den sich ständig verändernden betrieblichen und gesellschaftlichen Bedingungen verantwortungsbewusst und wirkungsvoll die Interessen abhängig Beschäftigter vertreten zu können. In einer globalisierten, weltweit immer mehr zusammenwachsenden Ökonomie muss diese Interessenvertretung auch über die nationalen Grenzen hinausgehen.“ (Allespach u.a. 2009, S. 21f.)

Die Perspektive der Gewerkschaften bzw. von GewerkschafterInnen auf Ziele und Aufgaben gewerkschaftlicher Bildung ist unverzichtbar. Ob die Subjekte die ihnen zugeordneten Bildungs- und Handlungsaufgaben selbst verfolgen bzw. welche sie verfolgen, wäre in einem subjektwissenschaftlichen Zugang zur gewerkschaftlichen Bildung herauszufinden.

Das gewerkschaftliche Verständnis des Bildungssubjektes (vgl. Johannson 1997, S. 41f.) nimmt wissenschaftliche Diskurse auf, folgt aber schließlich einer praktischen Logik. In dieses Verständnis schreibt sich ein, was das Subjekt gesellschaftlich und gewerkschaftlich ist, mit welchen politischen und sozialen Forderungen es adressiert wird und wie es normativ und erkenntnistheoretisch konzipiert wird. Das gewerkschaftliche Subjekt ist emphatisch gedacht und gleichzeitig in Welt- und Organisationsbezüge eingebettet, die die Emphase auf den Boden der Tatsachen zurück holen.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wurden Vorschläge für eine subjektorientierte gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit insbesondere von Joachim Ludwig (o.J.; mit Kielmann 2000; mit Müller o.J.) und Frerichs (2002) entwickelt. Sie sollen abschließend diskutiert werden.

Joachim Ludwig und Harald Kielmann stellen ein subjektorientiertes Bildungsverständnis gegen Wissensbestände, „die von vornherein weitgehende Passgenauigkeit in den komplexen Situationen für sich reklamieren“ (2000, Abs. 2). Sie begründen dies mit einem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus und Skeptizismus, einem Bezug auf Deutungsmuster-Ansätze sowie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps. Sie kritisieren eine gewerkschaftliche Bildungspraxis, in der ein „Kanon relevanten ‚gewerkschaftlichen Wissens‘“ gegenüber den Lernenden bevorzugt werde (ebd., Abs. 3, 4). Das Konzept der Teilnehmerorientierung habe das Problem nicht gelöst, sondern die Erwartungen und Voraussetzungen der Lernenden in den Rang von Rahmenbedingungen gerückt, die es bei der Vermittlung des Stoffs zu beachten gelte (ebd., Abs. 5). Gegen dieses „Verkündungskonzept“ setzen sie das Konzept der „Fallarbeit“, die „Bildungsarbeit stärker vom Lernenden aus konzipiert und die Vermittlungsperspektive des Lehrenden zurückstellt“ (ebd., Abs. 6, 7).

Ausgangspunkt der Fallarbeit sind „echte“, also von den Teilnehmenden eingebrachte Fälle, die am Beispiel eines Betriebsräteseminars wie folgt charakterisiert werden: „von den TeilnehmerInnen problematisch erlebte betriebliche Handlungssituationen, über die sie gerne mehr wüssten, damit sie das nächste Mal handlungsfähiger sind“ (ebd., Abs. 8). Damit werden relevante Eingrenzungen vorgenommen: Die Teilnehmenden müssen problematische Situationen bereits vor der Fallarbeit mit einem Wissensbedarf sowie dem Ziel verbinden, handlungsfähiger zu werden. Nicht zum Thema werden somit Situationen, die noch nicht als problematisch reflektiert, die noch nicht mit Lernen antizipierend verbunden und/oder die als jenseits der eigenen Handlungsoptionen stehend angesehen werden. Die Fallarbeit soll dem Fallzähler „durch das gemeinsame Durcharbeiten des Falles im Seminar, neue Perspektiven und neues Wissen anbieten und neue Handlungswege eröffnen, die er in der betrieblichen Praxis umsetzen kann“. Die anderen Seminarteilnehmenden sollen ihr Wissen zur Verfügung stellen, aber auch die erarbeiteten Perspektiven und Wissensbestände auf die eigene Praxis beziehen und eigene Handlungsprojekte entwickeln. Ludwig und Kielmann setzen dabei voraus, dass sie „solche oder ähnliche Handlungsproblematiken erlebt haben, wie sie im erzählten Fall deutlich wurden“ (ebd., Abs. 9). Ob Seminarteilnehmende, die die Handlungsproblematik des Falls erlebt haben, aktuell noch ein eigenes Lerninteresse damit verbinden, bleibt offen. Fälle ließen sich nach dem Kriterium auswählen, für die gesamte Gruppe handlungsrelevant und mit einem Lerninteresse verbunden zu sein. Allerdings würden „Einzel“-Fälle, die für die Individuen vielleicht gerade wegen ihrer Spezifik auf Verstehen drängen, der so konzipierten Fallarbeit zum Widerspruch. Die Lerninteressen des einzelnen

Teilnehmers und der einzelnen Teilnehmerin (die sich im Nachhinein durchaus als relevant für andere herausstellen könnten) können auf diese Weise gerade nicht in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern nur die vorab von allen geteilten.

Fallarbeit kann das in einer Gruppe vorhandene Wissen produktiv machen. Allerdings bleibt konzeptionell offen, wie das erklärte Ziel erreicht wird „neue Perspektiven und neues Wissen (fachliches, rechtliches, soziales, politisches, ökonomisches usw. Wissen) auf den erlebten Fall anzubieten“ (ebd., Abs. 8). Wie können die FallberaterInnen im „neuen Verbund von Bildung und Beratung“ (ebd., Abs. 21) derart spezifisches Wissen für Fälle verfügbar machen, die sie vorher nicht kennen? Die didaktische Beschreibung der Fallarbeit thematisiert weder die inhaltliche Vorbereitung der FallberaterInnen, noch die Vorbereitung von Material für Teilnehmende, noch eine thematische Eingrenzung, die es zumindest wahrscheinlicher machen würde, relevantes Wissen verfügbar machen zu können. So erscheint es naheliegend, dass die FallberaterInnen ihre inhaltliche Verantwortung für den Beratungsprozess in der Praxis darauf reduzieren müssen, dasjenige Wissen anzubieten, das ihnen ad hoc zur Verfügung steht. Ein Seminarbeispiel von Ludwig und Kielmann verdeutlicht allerdings, dass die Fallarbeit hohe inhaltliche Qualifikationen erfordern kann. So wird der beschriebene Fall „gruppen- und machttheoretisch“ erklärt und insbesondere mit diesem Instrumentarium auf Handlungsmöglichkeiten hin diskutiert (ebd., Abs. 18). Es bleibt unklar, wie die Gruppe sich diese Theorien bei der Fallarbeit verfügbar machen konnte und nach welchen Kriterien Theorien herangezogen wurden. Weder bei den Teilnehmenden noch bei den primär als Prozessverantwortliche konzipierten FallberaterInnen kann vorausgesetzt werden, ein denkbar weites Repertoire an Sach- und Theoriekenntnissen ad hoc und auf geeignete Weise zur Verfügung stellen zu können.

Seit Negts Entwurf des exemplarischen Lernens werden Theorie und Praxis der Fallarbeit in der gewerkschaftlichen Bildung immer wieder diskutiert. Dabei geht es um zwei Kontroversen: Umstritten ist erstens, ob mit Fällen der Teilnehmenden oder mit didaktisch vorbereiteten Fällen gearbeitet werden soll. Für die Arbeit mit Fällen der Teilnehmenden spricht, dass sie von diesen bevorzugt wird, wie Bruns, Conert und Griesche (1980) herausfanden.²⁸ Umstritten ist zweitens der Stellenwert der Theorie in der Fallarbeit: „Die exemplarische Methode ist somit

28 Seminarteilnehmende äußern in einer Befragung etwa: „Ja, normalerweise ist es ja auch so, dass Leute von den einzelnen Betrieben die Probleme darstellen usw., und die werden dann ja auch meistens abgehandelt in solchen Schulungen, nicht. (...) Meistens hat man so'ne Hefte bekommen. Da stand mal 'Einstieg in den Fall', aber das war dann immer irgendwie nicht Wirklichkeit, nicht. Man konnte das besser beurteilen, wenn man Probleme hat, die selber im Betrieb sind.“ (Bruns u. a. 1980, S.

deutlich unterschieden nicht nur von den bürgerlichen Methoden der Stoffreduzierung, sondern auch von scheinbar ähnlichem Vorgehen wie der Fallmethode, die einzelne Fälle lediglich als zu rezipierende Beispiele für andere behandelt und damit nur an Symptomen laboriert und keinen Beitrag zur Entwicklung von Erkenntnis und Veränderung der Gesellschaft erbringt.“ (ebd., S. 393) Die neueren Modelle der Fallarbeit (Ludwig o.J.; Ludwig/Kielmann 2000; Ludwig/Müller o.J.) stellen unter dem Vorzeichen der Subjektorientierung eine auf die Sache(n) bezogene Didaktik in Frage und mit Verweis auf eine alleinige Legitimität prozessbezogener Didaktik schließlich in Abrede. Sie verzichten programmatisch darauf, dem Bildungsprozess pädagogisch verantwortet Theorie und Wissen zur Verfügung zu stellen (als Alternative wird in Kapitel 7.3.3 die Didaktik der Selbstlernumgebungen vorgestellt, die ebenfalls von exemplarischen Herausforderungen ausgeht, den Bildungsprozess aber als Abarbeitung an Komplexität inhaltlich konzipiert). An die Stelle eines Ringens um Weltaufschluss rückt damit die Pluralität von Perspektiven und Interpretationen (Ludwig/Müller, S. 12f.), die sich aus dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, nicht aber aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps ableiten lässt.

Frerichs (2002; siehe auch Abschnitt 3.1.2) rekonstruiert eine Subjektperspektive auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit auch aus ihrem gesellschaftlichen Kontext. So leitet er aus dem Kontrast zwischen negativen schulischen Erfahrungen und positiven Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildung ab, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht nur eine Vermittlungsfunktion, sondern vor allem auch eine Vergemeinschaftungsfunktion entfaltet.

„Attribute wie ‘teilnehmerorientiert’, ‘solidarisch’, ‘ermutigend’ oder ‘abwechslungsreich’ sind nicht selten. Die Möglichkeit, jenseits von Handlungsdruck und Alltagsorgen mit anderen Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten, scheint auf viele Teilnehmer befreiend zu wirken. Neben den inhaltlichen kommt vor allem den sozialen Aspekten im weitesten Sinne eine enorme Bedeutung zu. ‘Sich unter seinesgleichen zu befinden’, sich ‘wohl zu fühlen’, ‘mit seinen Erfahrungen ernst genommen zu werden’, ‘anerkannt zu sein’, ‘auf gleicher Augenhöhe mit den Lehrern zu diskutieren’, ‘Spaß am Lernen zu haben’ – das alles ist für die Teilnehmer von höchster Bedeutung. Es entsteht der Eindruck einer regelrechten ‘Gegenkultur’ zu Schule und Betrieb.“ (Frerichs 2002, S. 150)

Nicht aus den artikulierten Erwartungen der Subjekte allein leitet Frerichs deshalb seine Empfehlungen an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ab. So liefen die Erwartungen an eine „prozessbegleitende (‘betriebsnahe’, ‘bedarfsgerechte’,

296) Ein weiterer Befragter wünscht sich, dass die Kollegen ihre Probleme darlegen und darüber sprechen können (ebd., S. 352).

‘punktgenaue’) gewerkschaftliche Bildungsarbeit“ Gefahr, zur reinen „Anpassungsqualifizierung“ für betriebliche Reorganisationsprojekte zu werden (ebd., S. 144f.). Implizit würden damit „die Inhalte, Ziele und Zwecke des Lernens vorgegeben und die Rede vom ‘selbstbestimmten’ Lernen ad absurdum geführt“ (Frerichs 2002, S. 146). Frerichs berücksichtigt die Bedingungen („Erfordernisse“, „Notwendigkeiten“), unter denen Handeln sich begründet und antizipiert die Wirkungen, die das Handeln hervorrufen kann. Diese setzt er in Beziehung zu den normativen Zielen der Gewerkschaften, woraus Spannungsfelder entstehen, in denen er sich als Forscher verortet. So rät Frerichs den Gewerkschaften aufzupassen, „nicht in den *Sog einer* aus ihrer Sicht *unerwünschten Entwicklung* zu geraten“ (ebd.): „Wenn viele Teilnehmer der Workshops sehr kurzfristige, punktgenaue, thematisch begrenzte Bildungsangebote fordern, ist die Gefahr gegeben, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu einer Art ‘Schmalspurqualifizierung’ wird und ‘betriebsbornierte’ Sichtweisen verstärkt werden.“ (ebd.) Frerichs Orientierung auf die Subjekte ist auch Widerspruch zu deren Artikulationen. Seine Perspektive ist auf die kollektiv veränderbaren Bedingungen (des Lernens, der betrieblichen Partizipation, der Bildungsstruktur und –beratung) gerichtet, in denen sich subjektives Handeln begründet.

Das gewerkschaftliche Bildungssubjekt ist einerseits gewerkschaftliches Subjekt, andererseits Bildungssubjekt. Das sechste Kapitel dokumentiert, wie die Bildungssubjekte selbst dieses doppelte Spannungsfeld thematisieren. Dabei interessiert nicht nur, wie der Widerspruch subjektiver Zweckbezüge Bildung restringiert, sondern auch, wie die gesellschaftlich angelegten Restriktionen von Bildung ein Handeln jenseits von Bildung begründen können. Das gewerkschaftliche Bildungssubjekt wird als Subjekt der Bildung *und* der gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick genommen.

3.5 Fazit

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts befindet sich die gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit inmitten einer Neuorientierung, die durch Forschung nur punktuell unterstützt wird und wissenschaftlich noch nicht aufgearbeitet ist. Neben die ‘alten’ Schlüsselbegriffe gewerkschaftlicher Bildungskonzepte „exemplarisches Lernen“, „Erfahrungsansatz“ oder „Deutungsmusteransatz“ sind die ‘neueren’ der „Subjektorientierung“ oder „Kompetenzorientierung“ getreten.

Die Diskussionen zur Zukunft der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit knüpften kaum an die Debatten an, die um gewerkschaftliche Bildung als Arbeiterbildung

geführt wurden. Dies verwundert nicht, denn das Ziel „autonome[r] Arbeitermassenbildung“ als Bildung aller Arbeiter, als Entfaltung ihrer Persönlichkeit zum Ausbau politischer Einflussnahme (Brock/Schürz 1987, S. 575, 577) ist umfassend gescheitert. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, sondern ist zu fragen, ob „[p]olitische Bildung [...] wirksame Vorarbeit“ zur Entwicklung gesellschaftlicher Gegenmacht der Gewerkschaften leisten kann (ebd., S. 576). Aus der Tatsache, dass Handlungsfähigkeit Bildung erfordert (ebd., S. 578), kann umgekehrt nicht geschlossen werden, dass Bildungsprozesse auch eine (gesellschaftskritische) Handlungsfähigkeit bewirken.

Arbeiterbildung war als Beitrag eines historischen Kampfes „zur Entwicklung von Gegenmacht, zur Überwindung der bestehenden Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse“ (ebd., S. 9f.) konzipiert, deren Möglichkeit für die gewerkschaftlich orientierten Intellektuellen in den 1960er und 1970er Jahren außer Frage steht. Über die gesellschaftliche Verfasstheit des beginnenden 21. Jahrhunderts weist keine konkrete Utopie hinaus. Das trifft die Prämissen transformatorischer Arbeiterbildung im Kern und es weist nichts daraufhin, dass eine andere Theorie der Arbeiterbildung dieses Problem lösen könnte.

Dennoch stelle ich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in die Tradition der Arbeiterbildung. Die Ziele gewerkschaftlicher Bildung haben sich verändert: Eine Revolutionierung der Verhältnisse steht nicht mehr auf der Tagesordnung, wohl aber die Verbesserung konkreter Arbeits- und Lebensverhältnisse und somit immer auch die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse (siehe auch die empirischen Befunde in Kapitel 5 und 6). Gegenüber Auffassungen, dass der „Begriff einer emanzipatorischen Arbeiterbildung inhaltlich entkernt“ sei und sich auf ihn ein „zeitgemäßes Forschungsprogramm nicht mehr gründen“ ließe (Dörre/Jelich 2002, S. 6) wende ich ein, dass sich der weiterhin aktuelle *gesellschaftstransformatorische* Charakter der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nur in ihrer Genese als Arbeiterbildung verstehen lässt. In kritischer Anlehnung an die Arbeiterbildungsforschung setze ich dabei „den Arbeiter“ nicht als Subjekt voraus, sondern verfolge im Gegenteil die Frage, wie das kollektive Subjekt konstituiert ist, auf dem die gesellschaftstransformatorische Perspektive der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit weiterhin und krisenhaft basiert. Ich verfolge weiterhin die Frage, welchen Status Bildung innerhalb einer gewerkschaftlichen Transformationsperspektive hat, wenn sie als ‘Missing Link’ nicht zu verstehen ist.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit verdient Aufmerksamkeit über die Gewerkschaften hinaus. Sie setzt im Feld der Erwachsenenbildung vor allem zwei Akzente: Erstens sind die Subjekte gewerkschaftlicher Bildung nicht nur AdressatInnen bzw. Teilnehmende, sondern kollektiver Souverän der eigenen

Bildung. Die vor allem im Rahmen poststrukturalistischer Theorie diskutierte Frage der Machtkonstellationen von Bildung lässt sich bedeutend erweitern, wenn die Subjekte nicht nur als Bildungssubjekte, sondern auch als kollektive Subjekte betrieblicher und gesellschaftlicher politischer Praxis anerkannt werden. Zweitens stammen Bildungssubjekte und -mitarbeiterInnen nicht vorwiegend aus bildungsaktiven Milieus, so dass der diesbezügliche blinde Fleck im pädagogischen Verhältnis in der gewerkschaftlichen Bildung relativiert ist bzw. die Macht der Gebildeten, (Bildungs-) Bedeutungen durchzusetzen, organisationsintern korrigiert wird.

Die zunehmende Bedeutung des Subjektbezugs in der gewerkschaftlichen Bildung kontrastiert gegenwärtig mit mangelnder Forschung über die Subjektseite gewerkschaftlicher Bildung. Ausgehend von der in diesem Kapitel vorgenommenen Rekonstruktion des gewerkschaftlichen Bildungsverständnisses und gestützt auf empirische Erkenntnisse über die Arbeits- und Bildungswelt der Subjekte wird es im Schlusskapitel dieser Studie möglich sein, die gewerkschaftliche Bildung aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive als kritisch-emanzipatorische zu diskutieren. Hierzu gehört, die abgebrochenen Überlegungen zum Konzept der Zweckbildung in einer Perspektive auf das Subjekt neu aufzunehmen. Insbesondere geht es darum, pädagogische und organisationspolitische Ziele nicht als subjektorientiert zu verdecken oder durch Annahmen über die Subjekte zu legitimieren, sondern das Verhältnis zwischen diesen Zielen und denen der Subjekte zu thematisieren. Hierfür muss der Standpunkt des Subjektes nicht nur abstrakt, sondern mit Blick auf den Gegenstand konkret eingenommen werden. Hierum geht es in den empirischen Kapiteln fünf und sechs, denen das folgende Kapitel zum empirischen Forschungsprozess vorangestellt ist.

4 Der Forschungsprozess

„... wobei die Befragten nur dann eine Antwort geben können, die diesen Namen auch verdient, wenn sie sich die Befragung aneignen und zu deren Subjekten werden können.“ Bourdieu 2005, S. 395

4.1 Methodologische Überlegungen

Mein empirisches Forschungsinteresse war darauf gerichtet, wie potentielle Teilnehmende gewerkschaftlicher politischer Bildung die Bedingungen ihrer Arbeit erfahren, welche Bedeutungen sie ihnen beimessen und wie sie unter diesen Prämissen bezogen auf gewerkschaftliche Bildung begründet denken und handeln. Ich erhoffte mir Aufschlüsse über Arbeits- und Bildungsverhältnisse einerseits sowie über die Subjekt-Seite ihrer Verarbeitung, Reproduktion und Veränderung andererseits. Meine Forschung war durch den subjektwissenschaftlichen Anspruch geleitet, nicht die Subjekte zu beforschen, sondern mit ihnen die Welt und die je eigenen Handlungsmöglichkeiten darin. Eine Forschung vom „verallgemeinerten Subjektstandpunkt“ (Markard 2000a, Abs. 18ff., 2009, 1993), die eine intersubjektive Verständigung von Menschen als „gesellschaftliche Produzenten“ der vorgegebenen Lebensbedingungen in ihrer „Möglichkeit der Teilhabe an der bewussten Verfügung über diese Bedingungen“ (Holzkamp 1985, S. 529) zum Ziel hat, erfordert ein entsprechendes methodisches Vorgehen.

Innerhalb der allgemein anerkannten Klassifikation der Sozialforschung zwischen „quantitativ“ und „qualitativ“ ist die vorliegende Arbeit auf der Seite der qualitativen Forschung verortet. Ich übernehme die Bezeichnung aus Gründen allgemeiner Verständlichkeit, obwohl ich es für treffender halte, begrifflich zwischen hypothesenprüfenden und hypothesengenerierenden Methoden der Sozialforschung zu unterscheiden (Kelle 1999; Reichertz 2000). Während mit ‘quantitativen’ Methoden vorhandene Hypothesen geprüft werden, werden diese mit ‘qualitativen’ Methoden entwickelt. Die vorliegende Untersuchung generierte empirisch fundiert und methodisch kontrolliert Hypothesen über Arbeitshandeln und gewerkschaftliche Bildung und trug dazu bei aufzuschließen, was dort „der

Fall ist“. Auch aufgrund der begrenzten Ressourcen einer Qualifikationsarbeit ist die Untersuchung explorativ und entwickelt auf dieser Basis theoretische Aussagen über den untersuchten Gegenstandsbereich (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 66).

Für die Untersuchung kamen Methoden der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung zum Einsatz. Die qualitative Forschung in den Erziehungswissenschaften kann an eigene Traditionen des hermeneutischen Denkens anknüpfen (Terhart 1997, S. 37), aber es gibt keine genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden.¹ Spezifisch werden Methodologie und Methoden, wenn Bildungsforschung nicht nur als wissenschaftliche, sondern auch als pädagogische bzw. bildungspraktische konzipiert wird. Sie kann auch ein Beitrag zur Demokratisierung pädagogischer Arbeit sein, wenn „die von pädagogischem Handeln Betroffenen in ihrer Sicht auf die pädagogische Arbeit Gehör finden und Prozesse der Selbstbildung Teil der Arbeit werden“ (Fuhs 2007, S. 121). Auch Grundlage meiner Forschung war „ein grundsätzlich artikuliertes, normativ fundiertes Interesse der Erziehungswissenschaft an einer Verbesserung der menschlichen Verhältnisse (u.a. auch) durch Erziehung i.w.S., wofür wiederum erziehungswissenschaftliche Forschung geeignete Erkenntnisse und Wege bereitzustellen habe“ (Terhart 1997, S. 38). Dies erforderte eine erforschende Kritik der Verhältnisse jenseits fachdisziplinärer Beschränkung. Für eine reflexive erziehungswissenschaftliche Forschung (Friebertshäuser 2009, S. 242-246) galt es, die wissenschaftlichen Erkenntnismittel auch auf die Wirkungen des eigenen wissenschaftlichen Handelns zu richten (vgl. Rieger-Ladich u.a. 2009, S. 12f.). Zur Unterstützung meiner eigenen wissenschaftlichen Reflexion führte ich ein Forschungstagebuch, allerdings erwies sich der kollegiale Austausch als bedeutsamer.

4.2 Gruppendiskussionen als empirische Basis der Forschung

Gruppendiskussionen eigneten sich aus zwei Gründen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Gewerkschaftsmitglieder und für Gewerkschaften aufgeschlossene Nichtmitglieder über Arbeit und gewerkschaftliche Bildung denken: erstens, weil

¹ Dies dokumentieren das „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser/Pregel 1997) und die Einführung „Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft“ (Fuhs 2007); vgl. auch Terhart (1997, S. 37f.). Biographieforschung und Ethnographie weisen enge Verbindungen mit erziehungswissenschaftlichen Grundproblemen auf und wurden als erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und erziehungswissenschaftliche Ethnographie spezifiziert (Fuhs 2007, S. 94-114; zum biographischen Ansatz auch Terhart 1997, S. 37f.).

im Hinblick auf *individuelle Auffassungen* oftmals „Meinungsbildung sich erst in der Auseinandersetzung mit anderen vollzieht“ (Pollock 1955, S. 59) und zweitens, weil ein Zugang zu *kollektiv geteilten Auffassungen und Erfahrungen* ermöglicht wird (Bohnsack 2003, S. 120; Bohnsack/Przyborski 2006, S. 235). Kleine bis mittlere Gruppengrößen sollten den Einzelnen vertiefte Aussagen ermöglichen.

Aufgrund eigener Felderfahrungen im Bereich der Gewerkschaften und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ging ich von drei unterschiedlichen möglichen Interessenlagen der Beteiligten aus (vgl. auch Grell 2004). Ich nahm an, dass häufig ein *thematisches Interesse* vorliegen würde, das auf Austausch über erfahrene Widersprüche und Probleme von Arbeit und Bildung gerichtet ist; dass seltener ein *handlungsbezogenes Interesse* vorliegen würde, eigene Handlungsprobleme etwa der Interessenvertretung oder Bildungsarbeit zu bewältigen; und dass selten ein *forschungsbezogenes Interesse* vorliegen würde, selbst wissenschaftliche Erkenntnisse zur Forschungsfrage zu produzieren. Ich ging davon aus, dass der faktische Status der Diskussionsteilnehmenden als Mitforschende weder mit einer subjektiven Sicht dieses Status noch einem Interesse daran einhergehen müsse.

Bei der Gestaltung des Forschungsprojektes setzte ich also das thematische Interesse bei allen Beteiligten voraus. Das Interesse an Reflexion und die Beteiligung an der Interpretation sollten angeregt bzw. bestärkt werden. Handlungsbezogene Interessen konnten innerhalb des Forschungsprojektes nicht befriedigt werden, worüber ich Transparenz gegenüber den Beteiligten herstellte. Das Vorhaben kann nur insofern der Praxisforschung (Moser 1995) zugerechnet werden, als die Praxis der gewerkschaftlichen politischen Bildung Ausgangspunkt der Forschung war und die Ergebnisse diesem Praxisfeld zur Verfügung gestellt werden sollen.

Das Forschungsprojekt unterlag trotz praktischer Unterstützung durch drei Gewerkschaften nicht dem Auftrag, der Praxis unmittelbar dienliche Ergebnisse zu produzieren. Im Gegenteil ging ich davon aus, dass (meine) wissenschaftliche Forschung einschließlich ihrer Erkenntnisse unpraktisch sein kann (Wolff 2008, S. 253). Ich wollte praxissensibel forschen, indem ich die differierenden Perspektiven von Theorie und Praxis auf das Thema während des gesamten Forschungsprozesses zu respektieren versuchte (ebd., S. 236f.). Ich arrangierte die Gruppendiskussionen problemorientiert (vgl. Witzel 2000) statt handlungszentriert, so dass die Teilnehmenden möglichst distanziert von eigenen Handlungszwängen über ihre (Handlungs-) Problematiken und Anliegen reflektieren konnten. Gerade die Differenz zum „unmittelbaren, situationsgebundenen Handeln“ sollte die „Theorie zur verändernden, praktischen Produktivkraft“ (Adorno 1969, S. 175) werden lassen.

Die Gruppendiskussionen wurden in einer Sekundäranalyse selbst als Bildungsprozess interpretiert. Dies war möglich, weil die Gruppendiskussionen in

ihrer Struktur typischen Arrangements für gewerkschaftliche Bildungsarbeit ähnelten: Ein Problem der Arbeitswelt wird mit eigenen Erfahrungen konfrontiert sowie unter Hinzuziehungen theoretischer wie empirischer Informationen gemeinsam mit anderen erörtert. Bildungsprozesse entstanden dabei in der Interaktion mit anderen und im Nachdenken beim Erzählen über das eigene Erleben (vgl. Schütze 1987, S. 205). Die Interpretation der Gruppendiskussionen als Bildungsprozess vertieft vor allem die Erkenntnisse über Bedingungen von und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung (Kapitel 6). Aus ihr konnten außerdem Fragen und Perspektiven problemreflexiver Bildungsprozesse abgeleitet werden, die in das Schlusskapitel eingegangen sind.

4.3 Sample – Gruppenstatistik

Ich wählte die Diskussionsgruppen anhand eines qualitativen Stichprobenplans bewusst aus (Kelle/Kluge 1999, S. 46-53; Reicher 2005, S. 99). Ich sprach ausschließlich Erwerbspersonen (Erwerbstätige und derzeit Erwerbslose einschließlich Auszubildende, Studierende und PraktikantInnen) und potentielle Teilnehmende gewerkschaftlicher Bildungsangebote (also keine GewerkschaftsgegnerInnen) an. Innerhalb dieser Personengruppe strebte ich eine Varianz von Merkmalen an. Die Gruppen sollten heterogen sein im Hinblick auf Gewerkschaftsmitgliedschaft, Geschlecht, Alter, Branche, Berufe und Grad an Selbständigkeit in der Arbeit. Betriebsrats- und Personalratsmitglieder, gewerkschaftliche FunktionsträgerInnen sowie ehrenamtliche gewerkschaftliche ReferentInnen

Tabelle 1: Zeitraum der Gruppendiskussionen

	<i>Seminar</i>	<i>Netzwerk</i>	<i>Betrieb/BR</i>	<i>ad hoc</i>
<i>Pretest</i>				
10/2006	P1			
10/2006	P2			
10/2006	P3			
<i>Hauptuntersuchung</i>				
02/2007		H1		
02/2007				H2
03/2007	H3			
03/2007	H4			
05/2007			H5	
08/2007		H6		
09/2007				H7

sollten beteiligt sein. Gewerkschaftlich waren die Organisationsbereiche von IG Metall, ver.di und IG BCE vertreten; in den einzelnen Gruppen war jeweils nur eine dieser Gewerkschaften vertreten. Das qualitative Sampling fand seine Grenze in der praktischen Konstituierung diskussionsbereiter Gruppen.

Die empirische Basis der Arbeit bilden zehn Gruppendiskussionen, die von Oktober 2006 bis September 2007 stattfanden. An ihnen nahmen insgesamt 62 Personen teil. Die drei ersten Diskussionen fanden als Pretest im Oktober 2006 statt (P1-P3). Sie konnten in die Gesamtauswertung einbezogen werden. Mit nur leichten Veränderungen des Diskussionsleitfadens schloss sich die Hauptuntersuchung von Februar bis September 2007 mit sieben Diskussionen (H1-H7) an.

Fünf Gruppendiskussionen fanden am Rande von Seminaren in gewerkschaftlichen Bildungsstätten statt, wovon ein Seminar Bestandteil eines einjährigen Ausbildungsprogramms war. Vier Diskussionen fanden in Räumen der Gewerkschaften, eine Diskussion in einem Betrieb statt. Zwei Diskussionsgruppen bildeten sich aus Angehörigen gewerkschaftlicher Netzwerke: ein Netzwerk von IT-Beschäftigten und ein gewerkschaftlicher Stammtisch von SicherheitsmitarbeiterInnen. Eine Diskussion fand mit einem fast vollständigen Betriebsratsgremium sowie einem ehemaligen Beschäftigten dieses Betriebes statt. Für zwei Diskussionen wurden die Teilnehmenden einzeln angesprochen, die sich überwiegend nicht kannten. Während die Rahmenbedingungen für die Diskussionen am Rande von mehrtägigen Seminaren in Seminarhäusern günstig und niedrigschwellig waren, weil für die Teilnehmenden keine zeitlichen Konflikte mit beruflichen oder persönlichen Verpflichtungen entstanden, mussten für die eigens organisierten Diskussionen vor allem terminliche Hürden überwunden werden. Die Zeitnot von Beschäftigten, die ein Gegenstand der Arbeit ist, wurde auch ein Problem für die Forschungsarbeit.

Drei Diskussionen fanden mit kleinen Gruppen (drei Personen) statt, vier Diskussionen mit mittelgroßen Gruppen (sechs bis acht Personen) und zwei Diskussionen mit großen Gruppen (zehn und elf Personen).

Bei acht Diskussionen wurden die Teilnehmenden über die unterstützenden Gewerkschaften IG BCE, IG Metall und ver.di angesprochen. Gatekeeper für Diskussionen am Rande von Seminaren waren die SeminarleiterInnen, sonst Hauptamtliche der Gewerkschaften. Die Teilnehmenden der Gruppen H5 und H7 wurden über persönliche Kontakte angesprochen. Schwierig gestaltete es sich, neben Gewerkschaftsmitgliedern auch für Gewerkschaften offene Nichtmitglieder zu gewinnen. Die Diskussionen am Rande der Seminare kamen dafür nicht in Frage, weil nur Gewerkschaftsmitglieder an diesen teilnahmen. Schließlich nahmen insgesamt drei Nichtmitglieder an zwei Diskussionen teil (H6 und H7).

4.4 Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen

Mit Hilfe sozialstatistischer Angaben der Diskussionsteilnehmenden lässt sich bestimmen, für welche Branchen, Berufe, Altersgruppen etc. die Ergebnisse Relevanz beanspruchen können. Die Gesamtergebnisse werden nicht entlang sozialstatistischer Merkmale detailliert ausgewertet. Allerdings werden Angaben zur Arbeitnehmereigenschaft (ArbeiterInnen, Angestellte, FreiberuflerInnen) und teilweise zu Beruf, Geschlecht, Alter und gewerkschaftlicher bzw. betrieblicher Funktion bei der Auswertung berücksichtigt. Die personenbezogenen Angaben basieren auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden, die in einem sozialstatistischen Fragebogen nach Abschluss der Gruppendiskussionen erhoben wurden. Lücken oder Unklarheiten in den Angaben konnten teilweise anhand von Aussagen in den Diskussionen geklärt werden.

Geschlecht, Alter, Ausbildung, Region

An neun von zehn Diskussionen nahmen deutlich mehr Männer als Frauen teil. In einer Diskussion deutlich mehr Frauen als Männer. Insgesamt diskutierten 42 Männer und 20 Frauen.

In drei Gruppen war das Alter sehr gemischt (Ende Zwanzig bis Ende Fünfzig/Anfang Sechzig), in fünf Gruppen war die mittlere Altersgruppe vertreten, in zwei Gruppen die jüngere (bis 24 bzw. 32 Jahre). Insgesamt gehörten 14 Personen zur Altersgruppe 16-29 Jahre, 34 Personen zur Altersgruppe 30-49 Jahre und 14 Personen zur Altersgruppe 50-61 Jahre.

In sechs Gruppen hatten die Teilnehmenden überwiegend eine duale Berufsausbildung absolviert, in drei Gruppen überwiegend oder ausschließlich an einer Hochschule studiert. In einer Gruppe war das Verhältnis ausgewogen. Insgesamt verfügten 14 Personen über einen Hauptschulabschluss, 28 über einen Realschulabschluss und 19 über ein (Fach-)Abitur oder den Abschluss an einer Polytechnischen Oberschule. 36 Personen hatten eine Berufsausbildung absolviert oder befanden sich zum Zeitpunkt der Diskussion in der Ausbildung. 18 Angestellte bzw. FreiberuflerInnen verfügten über einen (Fach-)Hochschulabschluss.

In fünf Gruppen diskutierten Personen mit Wohnort in Westdeutschland, in drei Gruppen mit Wohnort in Ostdeutschland, zwei Gruppen waren gemischt. Insgesamt arbeiteten und lebten zum Zeitpunkt der Diskussion 46 Personen in Westdeutschland und 16 Personen in Ostdeutschland.

Arbeit, Betriebe, Branchen, Berufe, Einkommen

Bei der Zuordnung der Diskussionsteilnehmenden zu Berufen und Tätigkeiten griff ich auf ihre eigenen Kriterien zurück. Der sozialstatistische Fragebogen fragte nach der „derzeitigen/letzten beruflichen Tätigkeit“. Die Angaben werden verwendet, ohne zu differenzieren, ob die Tätigkeit dem erlernten Beruf entspricht oder überhaupt als Beruf klassifiziert wird.

Ich unterschied zwischen ArbeiterInnen, Angestellten und FreiberuflerInnen (Beamte waren nicht vertreten). Eine Unterteilung in ArbeiterInnen und Angestellte ist insofern problematisch als die Gewerkschaften auf eine Aufhebung dieser Trennung hinwirken, die durch entscheidende Rahmentarifverträge u.a. im Organisationsbereich der IG BCE und der IG Metall flankiert wurde und etwa eine Auflösung der Abteilung Angestellte bei der IG BCE nach sich zog. Diese Beschäftigtengruppen dennoch analytisch zu unterscheiden folgt der Hypothese, dass die tradierte Trennung für die Arbeitsrealität bedeutsam ist. Diese Hypothese wurde grundsätzlich dadurch bestätigt, dass die Diskussionsteilnehmenden sich im sozialstatistischen Fragebogen umstandslos und ohne Rückfragen einer der Gruppen zuordneten. Für die Detailbetrachtung erwiesen sich die in der Arbeit geforderten Qualifikationen als bedeutsam. Von den befragten ArbeiterInnen wurden niedrige bis mittlere Qualifikationen verlangt, von den Angestellten mittlere bis hohe Qualifikationen. Während die gewerblichen Diskussionsteilnehmenden in dieser Hinsicht die gesellschaftliche Gesamtgruppe der ArbeiterInnen spiegelt, wird die Gesamtgruppe der Angestellten nicht repräsentiert. Die angestellten Diskussionsteilnehmenden sind aufgrund ihrer Tätigkeiten und Ausbildung der mittel- bis hochqualifizierten Angestelltenarbeit zuzurechnen. Mit Ausnahme eines Taxifahrers sind keine Angestellten vertreten, für deren Tätigkeit geringe Qualifikationen abgerufen werden.

In einer Gruppe befand sich die Mehrzahl der Teilnehmenden noch in der dualen Berufsausbildung (insgesamt sieben Auszubildende). In zwei Gruppen überwogen deutlich die ArbeiterInnen, in vier Gruppen die Angestellten und in einer Gruppe die FreiberuflerInnen. In zwei Gruppen diskutierten gleich viele ArbeiterInnen wie Angestellte. Eine Person war erwerbslos, eine studierte (nach vorheriger Berufsausbildung) und zwei Personen befanden sich im Vorruhestand bzw. in Rente. Insgesamt nahmen an den Diskussionen teil (frühere Tätigkeiten sind berücksichtigt):

- 19 ArbeiterInnen in folgenden Berufen/Tätigkeiten: Bergmann (in Rente), Betriebsaufseher, Chemikant (3), Elektriker, Elektroniker (2), Energiegeräteelektroniker, Fertigung Komplettbearbeitung, Geldtransporteur, Hauer, Industriemechaniker (2), Kesselwärter, Monteur, Pharmakantin, Qualitäts-

prüfer, Schlossführerin, Sicherheitsmitarbeiter (2), Werkschutzfachkraft, Werkzeugmechanikerin, Zerspanungsmechanikerin;

- 30 Angestellte in folgenden Berufen/Tätigkeiten: Biologielaborantin, Diplom-Pädagogin, European Industrial Engineer, Fachberaterin für Sprachkommunikation, GewerkschaftssekretärIn (2), Industriekaufmann, InformatikerIn (2), Kaufmännische Angestellte, Logistikabwickler, Marketing Product Specialist (2), Mitarbeiterin Öffentlichkeitsarbeit, Medizinisch Technische Assistentin, Productengineer, Programmierer, Projektleiter EDV, Servicelevel Manager, Softwareentwickler, Supply Controller, Taxifahrer, Techniker, Technischer Angestellter (2), Technischer Angestellter Qualitätsprüfung, Technische Zeichnerin (2), Wissenschaftlicher Mitarbeiter (2); ein früherer Angestellter und jetziger Selbständiger mit unklarem Beruf wird der Gruppe der Angestellten zugerechnet;
- 2 FreiberuflerInnen in folgenden Berufen/Tätigkeiten: Fernseh-Aufnahmeliteinerin, Journalist.

In sechs Gruppen kamen die Teilnehmenden überwiegend oder ausschließlich aus Großbetrieben (bis zu 32.000 Beschäftigte; hier wurden evtl. teilweise die Beschäftigtenzahlen des Gesamtunternehmens angegeben), in zwei Gruppen aus einem bzw. mehreren mittelgroßen Betrieben (240-470 Beschäftigte) und in zwei Gruppen aus kleinen bis mittelgroßen Betrieben (ab 12 Beschäftigte).

In zwei Gruppen gehörten die Betriebe zu folgenden industriellen Branchen und zum Organisationsbereich der IG BCE: Bergbau (Braunkohle und Steinkohle), Chemie, Kautschuk, Mineralöl, Papier, Pharma. In drei Gruppen gehörten die Betriebe zu folgenden Branchen und zum Organisationsbereich von ver.di: Gewerkschaft, Medien, Sozialverband, Transport und Verkehr, Verlag, Wach- und Sicherheitsgewerbe. In vier Gruppen gehörten die Betriebe zu folgenden industriellen Branchen und zum Organisationsbereich der IG Metall: Automobil, Automobilzulieferer, Elektro, Fahrzeugbau, Medizinprodukte, Metall/Metallverarbeitung, Stahl, Telefonsysteme. In einer Gruppe gehörten Betriebe zur IT-Branche, die sowohl von ver.di als auch von der IG Metall als Organisationsbereich reklamiert wird. Ein Betrieb einer Gruppe gehörte zum Bereich Wissenschaft/Hochschule, der sowohl von ver.di als auch von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) als Organisationsbereich reklamiert wird.

42 Personen bezeichneten ihre Beschäftigungssituation als eher sicher, 15 als eher unsicher. 20 Personen gaben an, dass ihr Einkommen zur Befriedigung aller aktuellen Bedürfnisse (Urlaub, Kultur, Wohnen, Ernährung, Freizeit, Bildung, Sozialversicherung) ausreicht. 19 Personen gaben an, dass sie darüber hinaus über Mittel für private Altersvorsorge, Sparen für besondere Ausgaben, Spenden etc.

verfügen. 23 Personen gaben an, die Befriedigung aktueller Bedürfnisse (s.o.) gelegentlich oder häufig zurückstellen zu müssen.

In drei Gruppen entsprachen die realen durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeiten den Tarifverträgen oder überstiegen sie geringfügig (38 Stunden, 40-42,5 Stunden, 36,2-40 Stunden). In vier Gruppen arbeitete ein Teil der Beschäftigten erheblich länger als es der Tarifvertrag vorsieht, in zwei Gruppen sogar als es das Arbeitszeitgesetz erlaubt (35-45 Stunden, 37,5-49 Stunden, 35-50 Stunden, 37-45 Stunden – hier wurde von zwei Personen angefügt, dass ihre Arbeitszeit wegen häufiger Reisen bzw. Betriebsratsarbeit kaum zu berechnen sei). In drei Gruppen überschritt die Arbeitszeit von Allen erheblich die tarifvertraglichen und teilweise die gesetzlichen Grenzen (45-60 Stunden, 45-55 Stunden). In einer dieser Gruppen diskutierten ausschließlich Teilzeitbeschäftigte, von denen zwei auf halben Stellen 45 Wochenstunden arbeiteten.

Betriebliche Interessenvertretung, Gewerkschaft, gewerkschaftliche Bildung

Zwei Gruppen setzten sich ausschließlich aus Mitgliedern einer betrieblichen Interessenvertretung zusammen: des Betriebsrates, der Jugend- und Auszubildendenvertretung und/oder der Schwerbehindertenvertretung. In fünf Gruppen waren Mitglieder betrieblicher Interessenvertretungen beteiligt. In drei Gruppen gab es keine betrieblichen InteressenvertreterInnen. Insgesamt waren 31 Personen Mitglied eines Betriebsrates, neun Personen Mitglied einer Jugend- und Auszubildendenvertretung und sechs Personen Mitglied einer Schwerbehindertenvertretung (i.d.R. auch im Betriebsrat).

In acht Gruppen waren alle Diskussionsteilnehmenden Mitglied einer DGB-Gewerkschaft: in vier Gruppen der IG Metall, in zwei Gruppen der IG BCE und in zwei Gruppen von ver.di. In einer Gruppe diskutierten IG Metall-Mitglieder und ein Nichtmitglied, in einer weiteren Gruppe ein ver.di-Mitglied und zwei Nichtmitglieder. Insgesamt waren 59 Personen Mitglied einer DGB-Gewerkschaft, davon 32 organisiert in der IG Metall, 15 in der IG BCE und 12 in ver.di. Insgesamt waren 29 Personen ehrenamtlich gewerkschaftlich aktiv.

Sieben Personen hatten noch nie, 20 Personen ab und zu und 35 Personen häufig an gewerkschaftlichen Seminaren teilgenommen. 17 Diskussionsteilnehmende waren auch ehrenamtlich als ReferentInnen tätig, drei bereiteten dies vor und drei pausierten.

Übersicht der Diskussionsteilnehmenden

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen werden in den Kapiteln anonymisiert mit Sprecherkürzeln, in der Regel unter Zusatz des Berufs, benannt. W bedeutet „weiblich“, M bedeutet „männlich“. Die Zahl gibt die (zufällige) Reihenfolge ihrer ersten Beiträge in den Diskussionen an. Die Sprecherkürzel für die einzelnen Diskussionen werden mit den Kürzeln für die Gruppendiskussionen verbunden (Pretest/P1-3, Hauptdiskussion/H1-7). W2_P1 ist eine weibliche Diskussionsteilnehmerin aus der ersten Gruppendiskussion des Pretest.

Auf Grundlage der Tonaufnahme nicht identifizierbare Diskussionsteilnehmerinnen werden als „W?“ (weiblich) bzw. „M?“ (männlich) abgekürzt. „M“ steht für Mehrere, „A“ für Alle. Das Kürzel „I“ steht für die Diskussionsleiterin (Interviewerin).

Es folgt eine Liste aller Diskussionsteilnehmenden mit Angabe des Alters, des Berufs bzw. der Tätigkeit, einer Funktion in der betrieblichen Interessenvertretung, einer Gewerkschaftsmitgliedschaft sowie ggf. einer gewerkschaftlichen Funktion. Neben Gewerkschafts-Abkürzungen (siehe Glossar im Anhang) werden hier noch folgende verwendet: *Ref.*: ehrenamtlicher Referent/ehrenamtliche Referentin in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit; *Jubiref.*: ehrenamtlicher Referent/ehrenamtliche Referentin in der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit.

<i>P1 – vollständiges Jugend II Seminar der IG Metall</i>	M2, 44 Jahre, Projektleiter EDV, IGM (Vertrauensmann)
W1, 18 Jahre, Azubi Werkzeugmechanikerin, IGM	M3, 54 Jahre, Monteur, IGM (Vertrauensmann)
W2, 19 Jahre, Zerspanungsmechanikerin (Azubi?), JAV, IGM (Jubiref.)	<i>P3 – Teilnehmende eines Betriebsräte II-Seminars der IG Metall</i>
W3, 20 Jahre, technische Zeichnerin, JAV, IGM (Jubiref.)	W1, 38 Jahre, Technische Zeichnerin, Betriebsrätin und Vertrauensfrau der Schwerbehinderten, IGM
M1, 20 Jahre, Azubi Industriemechaniker, IGM (Vertrauenskörperleiter)	M1, 56 Jahre, Energie-Geräteelektroniker (erwerbslos; davor Betriebsrat), IGM (außerbetriebliche Gewerkschaftsarbeit)
M2, 16 Jahre, Azubi Industriemechaniker, IGM	M2, 48 Jahre, Technischer Angestellter in der Qualitätsprüfung, Betriebsrat, IGM (Vertrauensmann, Ref.)
M3, 20 Jahre, Azubi Elektroniker für Automatisierungstechnik, IGM	<i>H1 – Stammtisch von SicherheitsmitarbeiterInnen in einem ver.di-Landesbezirk</i>
M4, 20 Jahre, Elektroniker, JAV, IGM	W1, 40 Jahre, Mitarbeiterin Sicherheitsdienst, Betriebsrätin, ver.di
M5, 20 Jahre, Azubi Industriekaufmann, JAV, IGM	W2, 40 Jahre, Schlossführerin, Betriebsrätin/Vertrauensfrau der Schwerbehinderten, ver.di (Tarifkommission)
M6, 18 Jahre, Azubi, JAV, IGM (Vertrauensmann, Ortsjugendausschuss)	W3, 44 Jahre, Gewerkschaftssekretärin, ver.di
M7, 24 Jahre, Logistikabwickler, JAV, IGM	
<i>P2 – Teilnehmer eines Seminars „Arbeitnehmer/-innen in Betrieb, Wirtschaft und Gesellschaft II“ der IG Metall</i>	
M1, 50 Jahre, Arbeiter in der Fertigung, IGM (Vertrauensmann)	

M1, 55 Jahre, Geldtransporteur, Betriebsrat/
Vertrauensmann der Schwerbehinderten, ver.di
(Tarifkommission)
M2, 37 Jahre, Sicherheitsmitarbeiter, Betriebs-
rat, ver.di (Fachbereichsvorsitzender Landesbe-
zirk u.a.)
M3, 48 Jahre, Gewerkschaftssekretär, ver.di (Ref.)
M4, 53 Jahre, Taxifahrer, ver.di
M5, 34 Jahre, Werkschutzfachkraft, Betriebsrat,
ver.di (Ref.)

H2 – JournalistInnen

W1, 57 Jahre, Mitarbeiterin/Leiterin Öffent-
lichkeitsarbeit, ver.di
W2, 31 Jahre, Freie Journalistin/Fernseh-
Aufnahmeleiterin, ver.di
M1, 29 Jahre, Freier Journalist/Redakteur, ver.di

H3 – Teilnehmende Startwoche des Multi- plikatorInnen Seminars „klubb200“ der IG BCE

W1, 47 Jahre, Medizinisch-technische Ange-
stellte, freigestellte Betriebsrätin, BCE
W2, 25 Jahre, Studentin/gelernte Biologie-
laborantin, vor Studium JAV, BCE (Jubiref.,
Jugendausschuss)
W3, 36 Jahre, Pharmakantin (in Elternzeit;
davor Betriebsrätin), BCE (Vertrauensfrau,
Bezirksfrauenausschuss)
M1, 44 Jahre, Angestellter Projekt- und
Programmmanagement, Betriebsrat, BCE
(Vertrauensmann, Weiterbildungsbeauftragter)
M2, 34 Jahre, Chemikant/teilstellungsangestellter
Betriebsrat, BCE
M3, 37 Jahre, Chemikant, Betriebsrat, BCE
M4, 50 Jahre, Bergmann (in Rente), BCE (Kassierer)
M5, 43 Jahre, Kesselwärter, Betriebsrat, BCE
(Vertrauenskörpervorsitzender)

H4 – Teilnehmende eines Seminars „Gewerk- schaften im veränderten Umfeld“ der IG BCE

W1, 47 Jahre, Arbeiterin Pharma/Chemie, stv.
Betriebsratsvorsitzende, BCE (Vertrauensfrau,
Vorsitzende Bezirksvorstand, Frauenausschuss,
Ref.)
M1, 45 Jahre, Hauer (Steinkohle), freigestellter
Betriebsrat, BCE (Ref.)
M2, 46 Jahre, Technischer Angestellter, BCE
M3, 47 Jahre, Elektriker/freigestellter Betriebs-
rat, BCE (Bildungsobmann im Vertrauenskör-
per, Ref.)

M4, 49 Jahre, Chemikant/Anlagenfahrer, BCE
(Vertrauenskörperlleitung)
M5, 47 Jahre, Betriebsaufseher, Betriebsrat,
BCE (Ref.)
M6, 55 Jahre, Technischer Angestellter (Vorrü-
hestand), BCE (Ref.)

H5 – Betriebsratsgremium und ehem. Beschäftigter eines Automobilzuliefererbetriebes

W1, 61 Jahre, Angestellte/freigestellte Betriebs-
ratsvorsitzende, IGM (Ref., Tarifkommission,
Ortsvorstand)
W2, 35 Jahre, Marketing Product Specialist,
Betriebsrätin, IGM
W3, 29 Jahre, Product Specialist, Betriebsrätin,
IGM
W4, 50 Jahre, Supply Controller, stv. Betriebs-
ratsvorsitzende, IGM (Ref.)
M1, 43 Jahre, Productengineer, Betriebsrat, IGM
M2, 51 Jahre, Techniker, Betriebsrat, IGM
M3, 45 Jahre, Qualitätsprüfer, Betriebsrat, IGM
M4, 40 Jahre, Angestellter EDV, Vertrauens-
mann der Schwerbehinderten, IGM
M5, 50 Jahre, Arbeiter Etikettierung/Kommis-
sionierung, Betriebsrat, IGM
M6, 46 Jahre, Programmierer, Betriebsrat, IGM
M7, 39 Jahre, selbständig, IGM

H6 – Umfeld des Netzwerks „i-connection“ für IT und Ingenieure eines IG Metall Bezirks

W1, 46 Jahre, Fachberaterin für Sprachkommuni-
kation, Betriebsrätin, IGM
W2, 54 Jahre, Informatikerin, Betriebsrätin/
Gleichstellungsbeauftragte, IGM
M1, 49 Jahre, freigestellter Betriebsrat, IGM
(Revisor)
M2, 32 Jahre, Service Level Manager
M3, 47 Jahre, Anwendungsinformatiker/freige-
stellter Betriebsratsvorsitzender, IGM
M4, 60 Jahre, KFZ-Elektriker/Elektroingenieur
in Rente (bis dahin Betriebsrat), IGM (Ref.)

H7 – nicht-gewinnorientierter Sektor: Hochschule und Sozialverband

W1, 32 Jahre, Diplom-Pädagogin
M1, 30 Jahre, Soziologe/Projektmitarbeiter, ver.
di (Jubiref.)
M2, 29 Jahre, Soziologe/Wissenschaftlicher
Mitarbeiter

4.5 Vorbereitung und Ablauf der Gruppendiskussionen

4.5.1 Vorbereitung der Gruppendiskussionen

Ich plante und leitete die Gruppendiskussionen mit Hilfe eines Diskussionsleitfadens (Entwicklung in Anlehnung an Helfferich 2005, S. 161ff.). Ich strukturierte die Diskussionen durch Impulse und Fragen, deren Zahl ich begrenzte, um möglichst lange selbstläufige Diskussionssequenzen zu ermöglichen. Die Impulse regten durch Explikation von Widersprüchen (Brosius/Haug 1987, S. 46) zu Austausch und theoretischer Reflexion über Realität(en) und Handlungsbegründungen an. Mit Hilfe von problemorientierten Erzählimpuls sprach ich die Beteiligten als ExpertInnen und TheoretikerInnen ihrer selbst an, was bedeutet „sich im nachdenklichen Innehalten gegenüber der Alltagspraxis oder in der retrospektiven Rekonstruktion von den eigenen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten ablösen zu können, um sich unplausible oder gar unverständliche Erlebnisse erklären zu können; sie vergleichen zu können mit anderen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten; und sie schließlich mit einem fremden Blick anschauen und analytisch durchdringen zu können, als seien sie nicht die eigenen“ (Schütze 1987, S. 138). Statt vor den Teilnehmenden Erkenntnisinteresse oder Theorie zu verbergen, um „blindes Wirken“ zu untersuchen (kritisch: Markard 2000, S. 246), informierte ich die Beteiligten über Ziele, Kategorien und Methoden, damit sie so weit wie möglich „zu realen Kommunikationspartnern des Forschers auf dem Niveau des metasubjektiv-wissenschaftlich qualifizierten intersubjektiven Verständigungsrahmens“ werden konnten (Holzkamp 1985, S. 543f.). Lediglich die ‘Dramaturgie’ des Diskussionsverlaufs erläuterte ich nicht.

Einige Tage bzw. Wochen vor den Gruppendiskussionen wandte ich mich, teilweise über Kontaktpersonen, mit einem einseitigen Info-Brief über mein Forschungsprojekt und die Möglichkeiten der Mitwirkung an die angefragten Teilnehmenden. Mein Angebot an bereits bestehende (temporäre) Gruppen, das Vorhaben persönlich vorzustellen, griffen drei Gruppen auf (zwei Seminare, ein Netzwerk). Von den Seminargruppen nahm eine komplett an der Diskussion teil, aus zwei Seminaren mittelgroße Gruppen und aus zwei Seminaren kleine Gruppen. Aus dem gewerkschaftlichen IT-Netzwerk nahm eine mittelgroße Gruppe teil. Der Betriebsrat und der Stammtisch von SicherheitsmitarbeiterInnen nahmen nahezu geschlossen an den Diskussionen teil. Die ad-hoc-Gruppen waren wegen der komplizierten Terminfindung von vornherein klein angelegt, und nur wenige Eingeladene kamen nicht zu den Diskussionen. Insgesamt beteiligte sich etwa die Hälfte der Personen, die ich zu den Diskussionen eingeladen hatte. Ich deutete die Nicht-Beteiligung nicht als Folge äußerer Umstände, sondern als

Stellungnahme zum Thema, zur Wissenschaft, zu mir, zu meiner Sprache bzw. als alltagsrelevante Prioritätensetzung.

4.5.2 Ablauf der Gruppendiskussionen

Den Gruppendiskussionen war eine kurze Orientierungsphase vorgeschaltet, in der ich über das Forschungsprojekt, über mich und über die Anonymisierung aller Informationen sowie den Datenschutz informierte. Ich bat außerdem um Einverständnis, die Diskussion akustisch aufzuzeichnen. Ich gab einen kurzen Überblick über den Ablauf der Diskussion und kündigte an, am Ende die Mitwirkungsmöglichkeiten am weiteren Forschungsprozess darzustellen. Eine kurze Vorstellungsrunde eröffnete das Gespräch und diente gleichzeitig dazu, Stimmproben für die Transkription zu erhalten.

Der erste inhaltliche Teil der Gruppendiskussionen fokussierte die Bedingungen der Arbeit. Diskussionsimpuls war der Text einer Projektleiterin der Firma IBM, der akustisch wiedergegeben und als Kopie verteilt wurde. Die Einstiegsfrage lautete: „Was denkt ihr über diesen Bericht? Ist das die neue Arbeitswelt?“ Der Impuls regte teilweise sehr ausführliche und detaillierte Erzählungen der Teilnehmenden an (vgl. Witzel 2000; Wienold 1996). Nach einer ausführlichen Diskussionssequenz stellte ich den Teilnehmenden die Konzepte des „Arbeitskraftunternehmers“ und der „Indirekten Steuerung“ vor, sofern sie nicht selbst ihre Erfahrungen theoretisierten. Sie wurden schließlich gefragt, welche Perspektiven der Interessenvertretung und der (gewerkschaftlichen) Organisation gegenüber diesen Verhältnissen sie sehen.

Nach einer Pause fokussierte der zweite Teil die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Im Pretest fragte ich die Diskussionsteilnehmenden zunächst nach ihren Erwartungen hinsichtlich Zielen, Inhalten und Ergebnissen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Da diese stark vorstrukturierte Frage stockende Antworten nach sich zog, bat ich die Gruppen in der Hauptuntersuchung stattdessen, sich gewerkschaftliche Seminare als unverplanten Freiraum vorzustellen, den sie gestalten könnten. Ziele, Inhalte und Ergebnisse erwähnte ich als Aspekte, wenn die Diskussion stockte. Sofern sie es nicht selbst thematisierten, fragte ich sie nach (zeitlichen) Konflikten zwischen ihren Bildungsinteressen und anderen Wünschen und Verpflichtungen. Ich fragte sie, wie sie das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung sehen und abschließend, wie das Wunsch- oder Traumseminar heißt, das sie persönlich unbedingt besuchen wollen (real oder erfunden). Ich hoffte, dass die Anliegen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der zuvor diskutierten Arbeitsverhältnisse erörtert würden. Ich

stellte im Forschungsverlauf fest, dass sich den Teilnehmenden meine Verknüpfung zwischen Arbeit und gewerkschaftlicher Bildung nicht immer erschloss. Die Verbindungen und Brüche sind Gegenstand der empirischen Kapitel.

Die Diskussion leitete in der Regel zu einem neuen Aspekt über, wenn sich die Gespräche erschöpft hatten, teilweise auch aus Zeitgründen. Innerhalb der Abschnitte verlief die Diskussion überwiegend selbstläufig und ich unterbrach nur durch wenige Verständnis- und Nachfragen. Allerdings unterschied sich die Dynamik des ersten und des zweiten Teils signifikant. Die Teilnehmenden diskutierten im ersten Teil äußerst lebendig, im zweiten Teil erheblich stockender, zurückhaltender, weniger konzentriert und interessiert. Ich betrachtete dies zunächst als Störung meines Forschungsprozesses, konnte die unterschiedlichen Diskursverläufe aber schließlich als wichtige Aspekte des Gesamthemas analysieren. Meine Fragen nach Erwartungen an gewerkschaftliche Bildung hatten nicht – wie zuvor die Frage nach ihrer Arbeit – eine willkommene, vielleicht sogar ersehnte Diskussion provoziert. Alle Gruppen diskutierten über gewerkschaftliche Bildung, aber das eigene Thema war es nur für die Gruppe aus dem MultiplikatorInnenseminar der IG BCE, in dem deren „Offensive Bildung“ als relevanter Aspekt einer gewerkschaftlichen Strategie bekannt und verankert war.

Die Diskussionen wurden durch eine feedback-Runde und einen Ausblick auf den weiteren Forschungsprozess abgeschlossen. Ich stellte die Möglichkeiten dar, Transkripte und Auswertungen zu erhalten und selbst an der Interpretation mitzuwirken und vermerkte die entsprechenden Wünsche. Im Anschluss füllten die Teilnehmenden den sozialstatistischen Fragebogen² und die Einverständniserklärung zur Verwendung ihrer Aussagen (gemäß Bundesdatenschutzgesetz) aus.

Die meisten Diskussionen dauerten zwischen 1:40 Stunden und 2:15 Stunden. Eine Diskussion war aufgrund zeitlicher Einschränkungen mit 1:20 Stunden ausnehmend kurz, zwei Diskussionen aufgrund großen Diskussionsbedarfs mit 2:40 Stunden und 2:26 Stunden ausnehmend lang.

Unmittelbar nach jeder Gruppendiskussion notierte ich in einem Postskript Daten zur Diskussion (Ort, Gruppe, Rahmenbedingungen etc.) sowie unmittelbare Eindrücke (Gesprächsatmosphäre, Befindlichkeiten, Rapport, Gesprächsverlauf, Interaktionen, Störungen, auffallende Themen, Interesse am Weiterforschen) (orientiert an: Kruse/Burda 2006, S. 35).

2 Die Erfahrung von Bremer (2004, S. 178), dass beim Verteilen der Fragebögen der Prozess, in dem die Beteiligten zu Experten werden, schlagartig und zwangsläufig wieder rückgängig gemacht wird, machte ich nicht. Sein Hinweis auf das Problem hatte mich allerdings veranlasst, die Verwendung der Daten gut zu begründen.

4.5.3 Zum Diskussionsimpuls „Bericht Projektleiterin“

Der Diskussionsimpuls prägte den Verlauf aller Diskussionen entscheidend. Vor allem im ersten, aber auch im zweiten Teil der Diskussionen bezogen sich die Teilnehmenden immer wieder auf den Bericht einer Projektleiterin bei der Firma IBM. Dabei griffen sie beide Dimensionen des Textes auf: die konkreten geschilderten Erfahrungen der Projektleiterin und ihre Reflexion und Theoretisierung dieser Erfahrungen. In allen Diskussionen hörten und lasen die Teilnehmenden den Text mit großer Aufmerksamkeit und die Diskussionen starteten immer mit einer großen Spannung, unabhängig davon, ob sie sich zögerlich oder dynamisch entwickelten. Die Konzentration richtete sich auf den Bericht einer Beschäftigten als ein Zeugnis.

Der Text als Ausgangspunkt der Verständigung der Diskussionsgruppen entstand selbst im Rahmen eines Verständigungsprozesses zwischen Beschäftigten bei IBM, der von gewerkschaftlich organisierten Betriebsräten initiiert wurde. Er wurde nicht zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion verfasst, trägt aber im Kontext der Gruppendiskussionen zur empirisch gestützten Theoriebildung bei, die selbst wieder für das Verstehen und die Veränderung von Praxis Nutzen bringen soll.

Der Diskussionsimpuls: Bericht der Projektleiterin

„Ich arbeite durchschnittlich neun Stunden am Tag. Ich habe jetzt ca. 160 Überstunden angesammelt. Eine Überstunde am Tag. Ich glaube nicht, dass das besonders viel ist. Viele sehr erfolgreiche Menschen arbeiten länger.“

Was mich stresst, ist der Umstand, dass ich weitere Kräfte betreuen muss, die mir bei meinen Projekten helfen. Ohne diese externen Mitarbeiter könnte ich meine Projekte nicht durchführen. Im Grunde bin ich nicht eine Mitarbeiterin, sondern fast so eine Art 'subcontractor', der seinerseits wieder Mitarbeiter beschäftigt.

Das Problem dabei ist, dass ich zwar Arbeiten verlagern kann, aber nicht Verantwortlichkeiten. Dabei erscheint es mir, als wären diese Verantwortlichkeiten schon alleine (...) belastend. Als ob sie sich aufaddieren würden, obwohl sie an und für sich vollkommen immateriell und nicht quantitativ erfassbar sind. Deswegen kann ich auch meinem Chef gegenüber damit so schlecht argumentieren.

Ein bestimmtes Projekt wurde mir anvertraut, weil man mein diplomatisches Geschick und meine kommunikativen Fähigkeiten einsetzen wollte. Ich sollte eine beinahe gescheiterte Kooperation am Leben erhalten. Mir wurden dabei besondere Freundlichkeit, Takt und Einfühlungsvermögen abverlangt, dazu die Bereitschaft, ständig als Kummerkasten zu fungieren. Man war jedoch nicht bereit, an den Umständen etwas zu ändern, die entscheidend zur Belastung des Verhältnisses beigetragen hatten. Das musste ich durch 'Persönlichkeit' auszugleichen versuchen. Auch bei der firmeninternen Kommunikation verlässt man sich auf mein 'kommunikatives Geschick'. Wahrscheinlich muss ich auch hier

durch persönliche Merkmale und durch emotionales Engagement interne Probleme (die man wiederum nicht angehen möchte) überdecken.

Unabhängig von der Frage, ob durchschnittlich 9 Stunden Tagesarbeitszeit besonders viel sind, stellt sich heraus: Die Situation ist nun beinahe unerträglich geworden. Eine grundsätzliche Entlastung ist jedoch nicht in Sicht. Im Gegenteil steigt der Druck noch dadurch, dass ich inzwischen (notgedrungen) so viele Dinge vernachlässigt habe, dass ich nun Angst haben muss, die Kontrolle über meine Projekte zu verlieren.

Mich regiert die blanke Angst.

Ich weiß, dass meine Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt limitiert sind. Es wäre sehr schwierig, wieder eine ähnliche Stelle zu finden. Ich entwickle wohl auch zu schnell übersteigerte Existenzängste. Es setzt sofort die Angst ein, einen vollkommenen sozialen Abstieg zu erleiden.

Nun muss ich gar nicht sofort mit meiner Entlassung rechnen. Mir ist bewusst, dass keiner meiner Kollegen meine Projekte besser abwickeln könnte. Tatsächlich gibt es in der Abteilung niemanden, der meine beiden wichtigsten Projekte überhaupt betreuen könnte. Beide Projekte sind für die Abteilung überaus wichtig. Das sollte meine Position festigen, verstärkt aber den Druck. Beide Projekte waren von Beginn an gefährdet. Sie können immer noch jederzeit scheitern. Wenn sie scheitern, werde ich trotz harter Arbeit zum einen um Erfolgserlebnisse betrogen. Zum anderen könnte das den Fortbestand unserer Abteilung in Frage stellen, zumindest aber eine größere Umstrukturierung zur Folge haben. Keiner kann abschätzen, was das bedeuten würde.

Außerdem muss ich fürchten, dass meine Vorgesetzten ihr eigenes System nicht durchschauen und aller Vernunft zum Trotz glauben, eine neue Kraft könnte unter unmöglichen Bedingungen doch Erfolge erzielen. Irgendwann könnte ich völlig diskreditiert sein.

Beinahe am stärksten ist die Angst, man könnte mir größere Versäumnisse und Unfähigkeit vorwerfen, die ich nicht von der Hand weisen könnte. Wenn das dann noch mit dem Vorwurf gekoppelt ist, ich hätte Projekte zum Scheitern gebracht, die wirtschaftlich und/oder prestigemäßig entscheidend sind, ist das schier unerträglich. (...) Solche Vorwürfe würden meinen Selbstwert erschüttern. Aber das erscheint mir als ein sehr persönliches Problem, das aus meiner (überstarken) Leistungsorientierung erwächst. (Wobei jedoch zu erwägen ist, dass sich das Unternehmen gerne Leute sucht, die sehr leistungsorientiert sind)

Wichtig erscheint mir neben der Angst auch so etwas wie Verantwortungsbewusstsein. Ich habe ein starkes Empfinden für das, was vernünftige Arbeit ist, was akzeptabel und inakzeptabel ist, und dafür, wie Produkte beschaffen sein sollten. (...)

Jenseits dieses Verantwortungsbewusstseins gab es früher den Traum von Exzellenz – davon, etwas ganz besonders Großartiges, Herausragendes leisten zu können. Das war einige Zeit lang eine starke Motivation für meine Arbeit. Inzwischen erscheint mir dieses Begehren sehr absurd, albern, nebensächlich. Dieses Streben nach Exzellenz wird durch Lob und Anerkennung aktiviert. Dazu muss die Macht wahrscheinlich nur dann greifen, wenn sie nicht ganz so souverän ist, wie bei der jetzigen Beschäftigungs- und Konkurrenzsituation. Zur Zeit hat sie das nicht nötig.

Sollte es mir irgendwie gelingen, meine Arbeitszeit zu begrenzen und meine Projekte etwas langsamer abzuwickeln, hätte ich nicht viel gewonnen. Ich müsste den Druck, mein Projekt endlich zu beenden, nur noch länger ertragen. So ist inzwischen ein wichtiger Antrieb die falsche Hoffnung, das Projekt endlich abschließen zu können und dann doch endlich mal frei zu sein.

Aber diese Hoffnung ist vollkommen und grundlegend unsinnig. Denn die Projektarbeit hat kein Ende. Die Belohnung für ein beendetes Projekt ist ein neues Projekt. Eigentlich ist es somit vollkommen absurd, überhaupt so etwas wie den Abschluss eines Projektes herbeizusehen. Es wird nämlich nicht mehr anders. Die vorübergehende Krise ('die nächsten zwei Wochen, Monate powere ich noch voll rein, das halte ich noch durch, und dann habe ich es ja geschafft') ist nämlich der Dauerzustand, in dem man sich einrichten muss. Wenn ich in der Krise keine Lösung finde, wird sich also nichts mehr ändern.“
(„Projektleiterin, Oktober 1997“, In: *IG Metaller in der IBM 1999*, S. 39f.)

4.6 Transkription

Ich transkribierte alle geführten Gruppendiskussionen vollständig, da ich alle Passagen für potentiell relevant hielt. Ich entschied mich für ein mittleres Niveau der Detaillierung der Transkription (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 56). Als Transkriptionskonvention wählte ich das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT), Basistranskript (Selting u.a. o.J.). Eine Übersicht der GAT-Transkriptionskonvention findet sich im Anhang.

Nach der Hälfte der Transkriptionen entschied ich, leicht von der Konvention abzuweichen. Die zwei Teilnehmenden, die bis dahin auf das zugesendete Transkript reagiert hatten, äußerten sich entsetzt über die Verschriftlichung ihrer Sprache. Die Ablehnung bezog sich bei einem auf „äh“ und „ähms“ („was, so rede ich?“), bei einem zweiten auf die Wiederholung von Worten („könnte man meine Wiederholungen streichen?“). In einer weiteren Gruppendiskussion waren die Teilnehmenden am Ende sehr irritiert zu erfahren, dass „äh“ und „ähms“ transkribiert werden. Bei der einzigen Nachdiskussion (H5) sagten zwei Personen, dass es für sie sehr befremdlich gewesen sei, zu lesen, wie sie gesprochen hätten. Sie hätten sich gefragt, warum sie so redeten, die Dinge nicht klarer gesagt, warum sie so kompliziert gesprochen hätten. Für andere aus der Gruppe war es indes kein Problem, einige fanden es ausgesprochen „toll“, die „geniale“ Verschriftlichung der Diskussion zu lesen.

Meine ausführlichen mündlichen und schriftlichen Erklärungen des Zwecks der wortwörtlichen Transkription änderten nichts an ihrer Wirkung. Die Mehrheit der Teilnehmenden, die reagiert hatten, standen ihren eigenen Aussagen in derart verschriftlichter Form mit sehr großer Distanz gegenüber. Ab der sechsten Transkription transkribierte ich deshalb „äh“ und „ähms“ nicht mehr, sondern ersetzte sie durch Pausenzeichen, womit das Innehalten weiter signalisiert wird. Ebenso verzichtete ich in seltenen Fällen darauf, eindeutige rein sprachliche und korrigierte Versprecher zu transkribieren und transkribierte nur noch die korri-

gierten Aussagen. Die zur Veröffentlichung ausgewählten Transkriptpassagen der ersten fünf Diskussionen korrigierte ich im Nachhinein. Ziel dieser Änderungen ist es, die Abschrift auch denjenigen zugänglich zu machen, die keine Routine haben, Transkripte gedanklich in gesprochene Sprache rückzuübersetzen. Durch die Reaktionen der Teilnehmenden wurde deutlich, dass die wortwörtliche Verschriftlichung den textvermittelten Zugang zur Gruppendiskussion verschließen statt eröffnen kann, z.B. durch peinliches Berührtsein über Formulierungen, die im Gespräch akzeptiert sind, nicht aber verschriftlicht.

Wie bei jeder Transkription war auch hier ein angemessener Kompromiss zu finden. Ich betrachte den Text nicht als andere Form der Diskussion, sondern als eine notwendig neue Datenrealität, die auf die Quelle der Daten verweist (vgl. Flick 2009, S. 383f.). Verschriftlichung „bedeutet grundsätzlich den Verlust der ursprünglichen konkreten, nichttextlichen Ordnungs- und Wahrnehmungsstrukturen“ (Soeffner 2004, S. 98). Die textuale Entfremdung vom gesprochenen Wort und seinem kollektiven Kontext lässt sich nicht auflösen, weshalb ich die Akzeptanz des Textes nicht durch weitere Textveränderungen und -glättungen zu erhöhen versuchte. Dies hätte erhebliche Eingriffe in die Möglichkeit der rekonstruktiven Interpretation bedeutet und wäre in einer Gruppendiskussion ohnehin kaum möglich gewesen, da die gegenseitigen Bezugnahmen ggf. nicht mehr stimmig gewesen wären.

Ich transkribierte alle Gruppendiskussionen selbst. Dieser trotz Software und Fußschalter für digitale Audiotranskription äußerst zeitaufwändige Arbeitsschritt kam der Auswertung zu Gute, denn ich hörte die Diskussionen noch zwei Mal: bei der Transkription sehr genau und nochmals in einem schnelleren Durchlauf bei der Korrektur des Transkripts. Somit waren Dynamiken, Betonungen und Stimmungen in der Gruppe, die sich alleine aus dem schriftlichen Transkript kaum erfassen lassen, für meine Interpretationen wieder präsent.

4.7 Auswertung

4.7.1 Interpretation und Fallanalysen

Die Interpretation zielt darauf, die Relevanzstrukturen, Konstruktionen und Regelsysteme der Beteiligten im Hinblick auf die Forschungsfrage zu rekonstruieren (Meuser 2006a; Bohnsack 2003, S. 20-30). Die gewählten Verfahren der Textanalyse mussten dabei dem Gegenstand angemessen sein (Kruse/Burda 2006, S. 90ff.).

Ich interpretierte die Gruppendiskussionen im ersten Schritt formulierend, also auf der Ebene des immanenten Sinngehaltes, um zu explizieren, was im Text implizit bleibt, und um Themen und Verlauf der Diskussionen zu erschließen. Die reflektierende Interpretation zielte im zweiten Schritt auf Erfahrungsräume und Orientierungsmuster der Gruppe und auf diejenigen Themen, die für die Gruppe von großer Bedeutung sind. Die Fallbeschreibungen dienten der Verdichtung der Gesamtgestalt der zehn Gruppendiskussionen (Bohnsack 2003, S. 129-141).

Das rekonstruktive Verfahren konnte vor allem für den ersten Teil der Gruppendiskussionen gut angewendet werden, da die Gruppen hier ihre auf Arbeit bezogenen Relevanzsysteme und Regelsysteme entfalteten (siehe auch Abschnitt 4.5.2). Dagegen wurden im zweiten Teil der Diskussionen Anliegen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit eher gesammelt als erörtert. Tiefer liegende Sinngehalte konnten deshalb nur vereinzelt rekonstruiert werden, der zweite Teil der Gruppendiskussionen wurde daher teilweise reduktiv in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2003) ausgewertet. Die Interpretation der Gruppendiskussionen als Bildungsprozess erfolgte wiederum rekonstruktiv. Im Ergebnis bezeichne ich mein Auswertungsverfahren als *inhaltsanalytisch-rekonstruktiv*. Das Verfahren war primär, aber nicht konsequent rekonstruktiv und nachgeordnet inhaltsanalytisch und kann somit die Feststellung von Meuser (2006, S. 90f.) bestätigen, dass bislang kein Entwurf einer konsequent sinnrekonstruierend vorgehenden Inhaltsanalyse vorliegt.³

Ich ging davon aus, dass die Beteiligten der Forschung nicht nur über Erfahrungswissen, sondern auch über Theoriewissen verfügen (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 31f.). Mich interessierte, auf welche Theorien und theoretischen Fragmente sie zugriffen bzw. welche sie herstellten, um ihre Erfahrungen einzuordnen. Ich nahm an, dass wir über gemeinsame theoretische Wissensbestände verfügten, aber dass es auch Konzepte gab, die uns gegenseitig unbekannt waren. Im Forschungsprozess galt es erstens, diese gegenseitig verständlich zu machen und damit verbunden zweitens, die Tragfähigkeit der aus Wissenschaft sowie Arbeitserfahrung generierten Theoretisierungen zu erörtern.

Bei der Auswertung privilegierte ich Erstäußerungen nicht gegenüber späteren Äußerungen im Diskussionsverlauf, sondern ging von einem „*Prozesscharakter* der subjektiven und ggf. intersubjektiv-kommunikativen Selbstvergegenwärtigung“

3 Meusers Vermutung, dass die Inhaltsanalyse mit einer rekonstruktiven Methodologie möglicherweise nicht vereinbar sei, kann indes mit meiner Studie weder bestätigt noch widerlegt werden.

(Markard 2000, S. 231) aus. Wo diese Prozesse für die Forschungsfrage relevant wurden, analysierte ich sie.

4.7.2 Gesamtauswertung

Die Gesamtauswertung nimmt den gesamten erforschten Raum in den Blick. Ich suchte nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um „im sukzessiven Fallvergleich schließlich zu klären, welches allgemeine Problem der jeweiligen Besonderheit der einzelnen Fälle zugrunde liegt“ (Bude 2006, S. 61). Der Fallvergleich mündet in Typenbildungen auf unterschiedlichen Ebenen. Grundsätzlich ging es nicht darum, Typen von Menschen zu bilden, sondern typische Bedingungen zu identifizieren, die mit typischen Handlungsmöglichkeiten einhergehen, unter denen bestimmte Handlungen und Argumente von Menschen typisch sein können. Die Typenbildung soll die Perspektive auf subjektive Handlungsbegründungen also nicht ersetzen, sondern im Gegenteil Prämissen-Gründe-Zusammenhänge in einem spezifischen Feld erhellen helfen.

Die komparative Analyse auf der Basis empirisch generierter Vergleichshorizonte (Bohnsack 2003, S. 200) umfasste sowohl den Fallvergleich der Gruppendiskussionen als auch den Vergleich innerhalb der Gruppen. Beim Herausarbeiten von Homogenität und Heterogenität, von Kontrast in der Gemeinsamkeit (ebd., S. 143) konnte Typisches für ganze Diskussionsgruppen sowie für spezifische Personengruppen festgestellt werden. Die Gesamtauswertung differenziert immer dann nach Branchen, Beschäftigtengruppen, Alters- und Funktionsgruppen, wenn sich hier Typisches zeigte.

Diese Typiken werden nicht in eine umfassende Typologie überführt. Stattdessen werden Muster und Strukturen auf den Ebenen von *Bedingungen*, *Handlungsmöglichkeiten* und *Anliegen* herausgearbeitet und ihre theoretischen Bedeutungen aufgezeigt (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 101). Für die zwei empirischen Kapitel bedeutet das: Im fünften Kapitel werden prototypische Konstellationen von Arbeit sowie Typiken problematischer Aspekte von Arbeit identifiziert, die wiederum bestimmte typische Möglichkeiten, Konflikte und Strategien des Arbeitshandelns begründen. Im sechsten Kapitel werden Erfahrungen, Anliegen und Konfliktkonstellationen im Zusammenhang mit gewerkschaftlicher Bildung typisiert. Detaillierungen zum Auswertungsprozess finden sich in den empirischen Kapiteln.

Das Auswertungsverfahren reflektierte und korrigierte ich wenn nötig anhand von Prüffragen (Flick 2009, S. 502-504). Offen für das zu sein, was in den Gruppendiskussionen tatsächlich 'der Fall' war, ohne meine Fragen aus dem Blick zu verlieren oder mein gegenstandsbezogenes Wissen zu suspendieren (vgl. Oswald

1997, S. 84f.), erwies sich als Herausforderung, die sich nur bedingt methodisch kontrollieren ließ.

4.7.3 Kommunikative Validierung als Ausnahmesituation

Mein subjektwissenschaftlicher Anspruch, die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen als Mitforschende zu betrachten und so weit wie möglich in den Prozess der Interpretation einzubeziehen, fand eine Schnittstelle zur kommunikativen Validierung als Verfahren qualitativer Sozialforschung. Die kommunikative Validierung berücksichtigt die Interpretationen der Beteiligten in einem Prozess der wechselseitigen Aufklärung, ohne dass sich die Forschenden diese jedoch zu Eigen machen müssen (Heinze 2001, S. 91f.; Gruschka/Geissler 1982). Anknüpfungspunkte für interpretative Partizipation fanden sich auch bei Ute Osterkamp (1990), Arno Heimgartner und Angela Pilch Ortega Hernandez (2005) sowie Morus Markard (2004), allerdings handelte es sich dort um langfristig angelegte Forschungszusammenhänge.

Die Möglichkeiten kommunikativer Validierung in meinem Forschungsprojekt wurden erstens durch die Rahmenbedingungen – keine Aktionsforschung, Verstreuung der Beteiligten, beschränkte Ressourcen – und zweitens durch die Interpretationsinteressen und -möglichkeiten der Beteiligten begrenzt.

Am Ende jeder Gruppendiskussion erläuterte ich die praktischen Möglichkeiten zur Beteiligung an der Interpretation. Ich bot den Teilnehmenden an, ihnen sowohl die Transkripte als auch die Analyse ihrer Gruppendiskussion sowie zu einem späteren Zeitpunkt einen Entwurf der Gesamtauswertung zuzusenden. Viele Teilnehmende begrüßten diese Möglichkeit, einige hielten es für selbstverständlich und ausnahmslos alle kreuzten auf dem sozialstatistischen Fragebogen an, die Dokumente erhalten zu wollen.

Ich versendete die Transkripte (mit Transkriptionskonventionen) und die Fallanalysen der Gruppendiskussionen mit einem erläuternden Anschreiben per E-mail an die jeweiligen Teilnehmenden der Diskussionen. Nur sehr wenige reagierten auf das zugesendete Material und die Einladung, sich mit jedweden Kommentaren am Fortgang der Interpretation zu beteiligen. Einige Teilnehmende bedankten sich ohne weitere inhaltliche Kommentare. Zwei Teilnehmende reagierten ausschließlich auf die Form der Verschriftlichung der Diskussionen, die ihnen großes Unbehagen bereitete (siehe Abschnitt 4.6). Den fünf Gruppen, die sich regelmäßig trafen oder aber Wohnorte teilten, bot ich am Ende der Diskussion eine gemeinsame Nachdiskussion an. Zwei Gruppen wünschten ein weiteres Treffen mit Nachdruck bzw. etwas verhaltener. Aus beiden Gruppen

reagierte nach Zusendung des Materials niemand mehr auf die Möglichkeit eines Gesprächs, das ich im Anschreiben nochmals anregte.

Mit einer Gruppe, dem Betriebsrat, fand auf seinen Wunsch hin sechs Monate später eine dreistündige Nachdiskussion mit sieben der elf Teilnehmenden der ersten Diskussion statt. Alle betonten, dass sowohl das zugesendete Transkript als auch die Fallanalyse für sie sehr interessant gewesen seien. Sie hätten durch die Verschriftlichung Neues erfahren und auch einen anderen, erschreckenden Einblick in ihre eigene Situation. Die Nachdiskussion ermöglichte dreierlei: Erstens aktualisierten die Diskussionsteilnehmenden einige inhaltliche Aussagen der ersten Diskussion; zweitens konnten sie eigene Fragen zur Einzelauswertung stellen bzw. Kommentare abgeben; drittens konnte ich Fragen zur Interpretation stellen. Die Diskussionen darüber waren durchweg bedeutsam für den Interpretationsprozess und bestätigten den Sinn kommunikativer Validierung. Gleichzeitig wurden die Grenzen deutlich, die auch dann noch bestehen, wenn die Hürde zu einer Nachdiskussion überwunden ist: Die wenigsten Teilnehmenden der Nachdiskussion konnten die umfangreiche Fallanalyse und das Transkript in Gänze lesen, folglich meine Interpretation auch nur bedingt kommentieren oder korrigieren. Die Gruppe formulierte kaum Fragen oder Kommentare zu meiner vorab versendeten Auswertung und nur ich stellte Fragen zur Interpretation.

Die Nachdiskussion verdeutlichte, dass das Verhältnis von Forschenden und Mitforschenden fruchtbar sein kann, wenn die unterschiedlichen Interessen respektiert werden und anerkannt wird, dass die eigenen nur teilweise befriedigt werden. Voraussetzung für die dreistündige Nachdiskussion war ein ausgesprochenes Interesse der Gruppe an Erfahrungsaustausch und theoretischer Reflexion. Es war darauf gerichtet, die neue Entwicklung im Unternehmen und die Herausforderungen für sich und den Betriebsrat zu diskutieren und dabei die gewonnenen Erkenntnisse nutzbar zu machen. Mehrfach würdigten Diskussteilnehmende diese Möglichkeit.

Bereits bei der Planung meines Vorhabens war ich davon ausgegangen, dass sich das Interesse der Teilnehmenden auf die Gruppendiskussion richten kann, ohne sich auch auf die Interpretation zu erstrecken. Die Praxis zeigte, dass auch bei vorhandenem Interpretationsinteresse beachtliche Hürden zu bewältigen sind. Die niedrigschwellige Kommunikationssituation der Gruppendiskussion wandelt sich mit der Zusendung umfangreicher Dokumente, der Verschriftlichung der Diskussion und der Individualisierung des Kontaktes in eine asymmetrische Situation, in der die wissenschaftlichen Verfahren fremd, undurchsichtig und vielleicht auch einschüchternd sind. So stand die interessiert-gelöste und angeregt-offene Kommunikation während der Diskussionen in Kontrast zur fast

ausnahmslosen Nicht-Kommunikation im Zusammenhang mit den Interpretationsangeboten. Hinzu kam die Zeit, die eine Beteiligung an der Interpretation erfordern würde und von der fast alle Diskussionsteilnehmenden zu wenig frei verfügbar hatten.

Die Teilnehmenden entschieden sich unter bestimmten Bedingungen für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen: Sie kamen kollektiv als Teilnehmende eines Seminars, Mitglieder der gleichen Gewerkschaft, eines Netzwerkes oder Betriebsrates und die Diskussionen fanden in ihren Räumen (Seminarhaus, Betrieb, Gewerkschaftsraum) statt. Während der Gruppendiskussionen war die Asymmetrie der Forschungssituation (Bourdieu 2005, S. 394f.) verschoben. Zwar verfügte ich als Forscherin über Definitionsmacht und spezifisches kulturelles Kapital im Hinblick auf das wissenschaftliche Forschungsinteresse und die Anordnung der Forschungssituation, dem gegenüber standen jedoch die Möglichkeiten der Gruppen, meine Interventionen in jedem Moment aufzugreifen oder zurück zu weisen. Das Ende der Diskussion beendete auch die Macht der Gruppe und restaurierte die symbolische Gewalt der Forschungssituation (ebd., S. 395f.). Die Teilnehmenden wurden mehrere Wochen nach der Diskussion zwar noch kollektiv adressiert, mussten sich jedoch überwiegend vereinzelt zur Möglichkeit der Interpretation verhalten, da Gruppenzusammenhänge der Diskussionen entweder bereits beendet waren (Seminare) oder es sich nur um lose Verbände handelte. Einzig die Realgruppe des Betriebsrates existierte noch als stabiler Zusammenhang. Nur diese Gruppe nutzte auch die Möglichkeit einer Nachdiskussion und konnte dabei, stärker noch als bei der stark strukturierten Primärdiskussion, die Inhalte des Gesprächs wesentlich bestimmen. Für alle anderen Diskussionsgruppen verwandelte sich das Angebot zur Partizipation unter der Hand und unintendiert in eine nachträgliche Entmächtigung.

Diskussion und Interpretation auseinander zu reißen, scheint die Beteiligung an letzterer überwiegend zu verbauen. Was im Rahmen der Primärdiskussion nicht ermittelt wurde, wird in vielen Forschungsarrangements auch später nicht mehr zu ermitteln sein. Als großer Vorzug dieses Forschungsprojektes erwies sich, dass die Teilnehmenden in den Primärdiskussionen mit theoretischen Angeboten und kontroversen Debatten konfrontiert wurden. Sie konnten hierzu empirische, theoretische und politische Widersprüche formulieren und nutzten diese Möglichkeit. Verständnisfragen und Zurückspiegelungen von Äußerungen der Diskussionsteilnehmenden eröffneten ihnen eine weitere „Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren (kommunikative Validierung)“ (Witzel 2000, Abs. 17). Da sich die nachgelagerte kommunikative Validierung als voraussetzungsvolle Ausnahme

erwies, legte ich bei der Auswertung besonderen Wert darauf, die Interpretationen und Validierungen der Teilnehmenden, die bei den Gruppendiskussionen selbst stattfanden, zu berücksichtigen.

4.8 Probleme der subjektwissenschaftlichen Forschungspraxis

Eine Forschung vom Standpunkt des Subjektes verlangt, dass „[d]iejenigen, um deren Probleme es geht, [...] entsprechend der beanspruchten Wahrung des intersubjektiven Beziehungsniveaus unter allen am Forschungsprojekt Beteiligten methodologisch als Mitforscher begriffen werden“ müssen (Markard 2000, S. 235). Dabei ist es „möglich und ggf. nicht zu vermeiden, Prämissen-Gründe-Zusammenhänge hypothetisch aus Aussagen ohne Beteiligung von deren Urhebern zu formulieren“ (ebd., S. 232f.). Aufgrund meiner eigenen Forschungserfahrungen erscheint es mir sinnvoll zu unterscheiden, ob die Beteiligten *konzeptionell* oder auch *praktisch* auf der Forschungsseite stehen. Sie stehen konzeptionell auf der Seite der Forschung und nicht auf der Gegenstandsseite, wenn ihre Aussagen „darüber, wie sie die Welt sehen“ (ebd.) vor dem Hintergrund ihrer Lebensumstände als (selbst)reflexive Beiträge zur Erforschung des Gegenstandes aufgenommen werden. Sie stehen auch praktisch auf Seite der Forschung, wenn sie sich den Forschungsprozess im Hinblick auf Gegenstand, Fragestellungen, Verlauf, Verfahren, Auswertung etc. aneignen.

Das Forschungsprojekt war nicht als kollektives konzipiert. Innerhalb der praktischen Logik einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit hätte ich eine spätere Aneignung durch Mitforschende nicht zulassen können. Ich konnte auch diejenigen Themen und Fragen der Beteiligten nicht verfolgen, die außerhalb meines Forschungsgegenstandes lagen. Ich lud zum praktischen Mitforschen ein, hatte den Rahmen aber bereits sehr eng gesteckt. Angesichts der angesprochenen grundsätzlichen Hürden, zu forschen, wenn das eigene Praxisfeld nicht die Wissenschaft ist, war es folgerichtig, dass sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nicht praktisch auf die Seite der Mit-Forschung gaben.

Die Beteiligten können nur dann in einem umfassenden Sinne auf der Seite der Forschung stehen, wenn das Problem der Forschenden auch eines der Beteiligten ist bzw. sich als solches verdeutlichen lässt. Ich teilte mit den Beteiligten des Forschungsprojektes das Interesse am Thema, aber nicht das Problem. Ich fokussierte ein Forschungsproblem, die Beteiligten Probleme ihrer (Gewerkschafts-) Arbeit. Immer wieder kreuzten sich dabei Erkenntnis- und

Diskussionsinteressen, aber wir verblieben in unterschiedlichen Logiken, die an unterschiedliche Praxisfelder gebunden sind. Wissenschaftliche Forschung war nur mein, nicht ihr Praxisfeld.

Die Beteiligten an Forschungsprojekten, deren eigenes Praxisfeld also nicht die Wissenschaft ist, sind „geprägt von den Anforderungen ihres Praxissystems, dessen entscheidende Leitdifferenz nicht ‘Wahrheit’ (mit der binären Codierung wahr/falsch) sondern ‘Brauchbarkeit’ (mit der Codierung brauchbar/unbrauchbar) ist“ (Moser 1995, S. 71f.). Moser folgert, dass sich der Diskurs der Praktiker deshalb nicht um Wahrheit, sondern um Brauchbarkeit drehe. Die Unterscheidung zwischen Wahrheit und Brauchbarkeit hilft, unterschiedliche Interessenlagen im Forschungsprojekt zu verstehen, verstellt aber gleichzeitig Einsichten. Erstens ist der Diskurs um Wahrheit durch die Anforderungen aller Praxisfelder bedrängt, zu denen auch das wissenschaftliche gehört.⁴ Die Anforderungen an die Brauchbarkeit einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit verschlossen viele denkbare Formen, den Diskurs um Wahrheit zu bereichern. Zweitens bringen Diskurse, die auf Brauchbarkeit gerichtet sind, auch Diskurse über Wahrheit hervor. Auch Wahrheit kann brauchbar sein. Das Forschungsarrangement war möglichst frei von *Handlungsanforderungen* an die Nicht-WissenschaftlerInnen, um den Diskurs über ‘brauchbare Erkenntnisse’ nicht durch die Frage nach ‘brauchbaren Ergebnissen für die Praxis’ auszubremsen. In den Gruppendiskussionen trafen sich eine Forscherin und Nicht-Forschende zu einem Diskurs um Wahrheit, der für sie in unterschiedlicher Weise brauchbar war. Außerhalb der Gruppendiskussionen konnten diese Erkenntnisse mit Handlungsanforderungen in Konflikt geraten – sowohl des Feldes der wissenschaftlichen wie der nicht-wissenschaftlichen Praxis.

Der subjektwissenschaftliche Forschungsansatz bestimmt theoretisch, wie die Betroffenen auf der Seite der Forschung stehen sollen, expliziert das diesbezügliche Verfahren aber in vielen Beschreibungen von Forschungsprojekten nicht oder im Hinblick auf den Anspruch nicht überzeugend. Gerhard Brosius und Frigga Haug (1987) reklamieren, dass die Beteiligten ihres Forschungsprojektes selbst Einblick in die Verhältnisse erlangen sollen, deren Aussagen werden jedoch ausschließlich durch die professionell Forschenden gedeutet (ebd., S. 64, 66/67). Langemeyer (2005) expliziert, dass für sie Handlungsforschung aus Kapazitätsgründen

⁴ Mit Bourdieus Entwurf einer Theorie der Praxis (Bourdieu 1976) lässt sich auch die Wissenschaft als Praxis in den Blick nehmen. Als Gruppe sozialer AkteurInnen werden auch wissenschaftliche AkteurInnen durch die Anforderungen ihrer Praxis angeleitet.

nicht möglich gewesen sei. Das Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis reflektiert die subjektwissenschaftliche Forschung vom Subjekt-Standpunkt der forschenden Studierenden, ohne dem Subjekt-Standpunkt der beforschten BerufspraktikerInnen Geltung zu verschaffen (Markard & Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis 2000). Als Referenz für eine subjektwissenschaftliche Forschungspraxis wird immer wieder das Projekt „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“ heran gezogen, allerdings war dieses als (praxisorientiertes) Forschungsprojekt angelegt, d.h. die Beteiligten teilten von vornherein ein Forschungsinteresse (Markard 1985). Beteiligte ohne vorheriges Forschungsinteresse konnte Arnd Hofmeister (1998) im Rahmen einer Qualifikationsarbeit in die Interpretation einbeziehen, allerdings lagen hier spezifische Voraussetzungen vor (privater Kontakt, biographische Relevanz des Themas).

Neuere Ansätze „partizipativer Forschung“ (z.B. Grell 2004; Sonnleitner 2005) verorten die beteiligten Betroffenen überwiegend nicht auf der Seite der Wissensproduktion, sondern des (handlungsrelevanten) Lernens. Subjektwissenschaftlich argumentierend klagt Petra Grell (2004) ein, die Interessen der Beteiligten an Forschung zu berücksichtigen. Sie erhebt mit dem Konzept einer „Forschenden Lernwerkstatt“ den Anspruch, dass sich „die Teilnehmenden [...] in der Forschungssituation als selbstbestimmt Handelnde wahrnehmen“ können (ebd., S. 171). Allerdings werden die Beteiligten in der forschenden Lernwerkstatt als Lernende und nicht als (Mit-) Forschende konzipiert (ebd., S. 73).

Josef Held benennt für seinen etablierten universitären Forschungszusammenhang Schwierigkeiten, die eigene Forschungspraxis in Einklang mit subjektwissenschaftlichen Prinzipien zu bringen (2006, S. 33f.). Rudolf Leiprecht beschreibt Probleme subjektwissenschaftlicher Forschungspraxis am Beispiel eines Forschungsprojektes (1989). Ute Osterkamp schreibt über ein Forschungsprojekt mit subjektwissenschaftlichem Anspruch, „dass wir immer wieder in die Gefahr geraten, hinter diesen Anspruch zurückzufallen, sodass eine wesentliche Aufgabe somit auch darin besteht, dieses Zurückfallen zu thematisieren, und nach seinen Gründen und Konsequenzen zu fragen. Eine Ursache hierfür ist u.a. die Angst, in der Fülle und Komplexität des Materials unterzugehen, sodass wir immer wieder in die Versuchung geraten, zu ihrer Reduzierung auf ‘erprobte’ Methoden und Denkschemata zurückzugreifen, statt diese selbst zu hinterfragen bzw. am konkreten Material zu entwickeln und zu überprüfen.“ (1990, S. 145) Markard stellt fest, dass sich in vielen Forschungsprojekten das gewünschte Niveau intersubjektiver Verständigung nicht aufrecht erhalten lässt und plädiert gegen ein „Alles-oder-Nichts“-Prinzip:

„Die geschilderten subjektwissenschaftlichen Forschungsregulative haben nicht den Sinn, Forschung zu verhindern, sondern zu optimieren, bzw. Reflexionen darüber zu ermöglichen, welcher Erkenntnismöglichkeiten man sich begibt, soweit die geschilderten methodologischen Vorstellungen oder Regulative nicht realisiert werden können.“ (Markard 2009, S. 278)

Die Berichte und Reflexionen anderer subjektwissenschaftlich orientierter Forschungsprojekte und meine eigene Forschungspraxis zeigten mir deutliche Grenzen, aber auch Möglichkeiten, das Thema dieser Arbeit subjektwissenschaftlich orientiert zu erforschen.⁵ Die Beteiligten an meinem Forschungsprojekt standen nicht praktisch, aber konzeptionell auf der Forschungsseite. Ihren Subjekt-Standpunkt aufzunehmen, war keine rein methodische Aufgabe, sondern verlangte, ihre Handlungsgründe tatsächlich zu verstehen zu versuchen. Die folgenden empirischen Kapitel dokumentieren die Ergebnisse der Bemühung darum.

5 Die Voraussetzungen, praktische und methodologische Fragen der subjektwissenschaftlichen Forschung durch Forschungspraxis und ihre methodologische Reflexion zu klären, sind aufgrund der Marginalität dieses Forschungsansatzes an deutschen Hochschulen kaum gegeben. Die Weiterentwicklung der subjektwissenschaftlichen Forschungspraxis und –methodologie könnte sich mit anderen Diskursen zum Verhältnis von Forschung und Praxis verschränken, wie sie aus wissenschaftlicher Perspektive vor allem als action research und außerwissenschaftlich u. a. in Auseinandersetzung mit dem Konzept der Selbstuntersuchung bzw. militanten Untersuchung (vgl. Birke 2008; Zander 2008) geführt werden.

5 Arbeitserfahrungen und Arbeitshandeln

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse über Arbeitserfahrungen und Arbeitshandeln zusammenfassend dargestellt. Im Zentrum steht, wie Beschäftigte in unterschiedlichen Branchen und Berufen ihre Arbeit erfahren, wie sie *in* den gegebenen Arbeitsverhältnissen handeln (Abschnitte 5.1 und 5.2) und wie sie sich individuell und kollektiv *zu* den Bedingungen verhalten (Abschnitt 5.3). Der Impuls der Gruppendiskussionen lenkte die Aufmerksamkeit dabei auf bestimmte, nämlich indirekt gesteuerte Arbeitsverhältnisse (siehe Kapitel 2). Dieser Ausgangs- und Bezugspunkt der Diskussionen regte die Teilnehmenden vor allem dann zu Erzählungen an, wenn sie Ähnlichkeiten zu ihren eigenen Erfahrungen erkannten, provozierte allerdings auch Widerspruch. Die vergleichende Rekonstruktion kontrastierender Arbeitserfahrungen ermöglicht es, unterschiedliche Logiken des Arbeitshandelns als jeweils subjektiv begründet zu verstehen (Abschnitte 5.1 und 5.3).

Eine Verständigung über Prämissen und subjektive Gründe des Arbeitshandelns ist notwendig für alle Versuche, auf Arbeitsverhältnisse kollektiv Einfluss zu nehmen. Arbeitsverhältnisse als Bedingung und Gegenstand gewerkschaftlicher Bildung zu verstehen, wird Gegenstand der beiden darauf folgenden Kapitel sein.

5.1 Prototypische Konstellationen von Arbeit und Arbeitskonflikten

Lassen sich aus den Aussagen der Diskussionsteilnehmenden typische Arbeitsverhältnisse, Arbeitstypen oder gar eine Typologie von Arbeitsverhältnissen erkennen? Aufgrund der begrenzten empirischen Basis der Untersuchung – 62 Diskussionsteilnehmende, die weder alle Beschäftigungsverhältnisse, Branchen und Berufe noch darin alle personenbezogenen Faktoren wie Altersgruppen, Geschlechter, Gewerkschaftsmitgliedschaft abdeckten – war eine anspruchsvolle Typisierung weder beabsichtigt noch möglich. Dennoch ließen sich Muster und Tendenzen von Arbeitsverhältnissen und Arbeitshandeln rekonstruieren, für die

drei Berufsgruppen gleichsam Vorreiter zu sein scheinen. Diese Berufsgruppen – SicherheitsmitarbeiterInnen, IT-Beschäftigte und freien JournalistInnen – werden im Folgenden als Prototypen analysiert. An ihnen lassen sich grundlegende Unterschiede und Charakteristika in gegenwärtigen Arbeitsverhältnissen verstehen, in denen unterschiedliche Handlungsweisen jeweils subjektiv begründet sind.

5.1.1 SicherheitsmitarbeiterInnen

Beschäftigte im Sicherheitsgewerbe sind ArbeiterInnen im Niedriglohnbereich. Die Löhne am untersten Ende der Einkommensskala erfordern zur (familiären) Existenzsicherung regelmäßige umfangreiche Mehrarbeit bzw. ergänzendes Arbeitslosengeld II. Die Beschäftigten eines Sicherheitsunternehmens arbeiten an verschiedenen Einsatzorten, häufig alleine und haben wenig Kontakt mit ihren KollegInnen. Die Arbeit beansprucht wenige Qualifikationen, die über eine kurze Einarbeitung und ggf. wenige Lehrgänge erworben werden. Die gewerkschaftliche Organisation und Durchsetzung höherer Löhne im Niedriglohnbereich wurde zu Beginn des Jahrtausends verstärkt Thema der zuständigen Gewerkschaften, ohne dass jedoch tarifpolitische Erfolge erzielt werden konnten. Die Forderung nach einem gesetzlichen Mindestlohn verweist darauf, dass sich die Gewerkschaften im Niedriglohnbereich nicht für tarifmächtig halten.

Beschäftigte im Sicherheitsgewerbe können ein existenzsicherndes Einkommen nur durch erhebliche regelmäßige Mehrarbeit erzielen. Betriebsräte legen den Beschäftigten mit unterschiedlichem Erfolg nahe, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.

M2: er meinte er müsste ganz ganz viele STUNDEN machen, er kam IMMER zwischen zweihundertsiebzig und dreihundert STUNDEN. und ich wollte nie den druck als BETRIEBSrat erzeugen, dass er das nicht mehr darf, sondern ich wollte eigentlich immer, dass er sagt ich WILL das nicht mehr. weil ansonsten ziehst de deine kollegen GEGEN dich. und=ich immer=gsagt mensch lieber kollege hör AUF ich sag du (.) du machst dir deine ganze GESUNDheit kaputt. ich sag das !GEHT! so nicht. zumal er kam auch von AUSSERhalb ne. da kommt noch (.) FAHRzeit zu den zwölf stunden dazu. ((atmet ein)) ja. aber er WOLLTE des halt so. und (.) meine es is zwar nicht beweisbar; aber er lag halt mit seinen (.) noch nich mal fünfzig jahren dann irgendwann in der KÜCHE, da hat man ihn tot aufgefunden HERZinfarkt. bum aus fertig.

(Sicherheitsmitarbeiter; H1, S. 16)

Die SicherheitsmitarbeiterInnen unterscheiden ihre Probleme von denen des Arbeitgebers – anders als die IT-Beschäftigten, für die unternehmerische Teilprobleme *eigene* Probleme sind. Die SicherheitsmitarbeiterInnen haben nichts davon, sich die Probleme des Arbeitgebers zu Eigen zu machen. Es gibt weder – wie es gewerbliche Beschäftigte in anderen Branchen beschreiben oder erhoffen – kollektive Gratifikationen für ein gutes Betriebsergebnis noch individuelle Anreizsysteme. Für die SicherheitsmitarbeiterInnen springt insgesamt nichts dabei heraus, mehr zu tun als Dienst nach Vorschrift.

W1: ich SETZ mich ganz einfach seit (-) mitte letztes jahr nicht mehr (.) unter druck. weil so lange mein CHEF so tut als ob er gut ZAHLT, tu ICH so als ob ich gut ARBEITE. (-) des is meine=
 M?: =hm=hm
 M?: einstellung.
 W1: ich LASS mich ganz einfach net mehr fertig machen. ich hab innerlich gekÜNDIGT. (---) ich brauch die kohle, ich bin drauf angewiesen, ich bin pünktlich, ich mache meine DIENSTE und dann ist SCHICHT am schacht. (-) ENDE. (-) nur was VERLANGT wird, dienst nach VORSchrift und dann ist !SCHLUSS! (-) ich hör mir das gelaber nicht mehr von den MIETERN an ((räuspert sich)) ich mach da ganz einfach nicht mehr MIT. ich würd mich nich mehr unter DRUCK setzen, nich für diese FIRMA. (--) des is meine MEINUNG dazu mein STATEment.

(Sicherheitsmitarbeiterin; H1, S. 17)

Die SicherheitsmitarbeiterInnen gehen auf verschiedene Weise mit den reduzierten Ansprüchen an ihre Arbeit und ihrer schlechten Entlohnung um: erstens mit *Distanzierung* durch innere Kündigung und Dienst nach Vorschrift; zweitens durch *Verwirklichung von Arbeitsansprüchen außerhalb von Direktionsrecht und Entlohnung des Arbeitgebers*; drittens durch *Identifikation* mit den unternehmerischen Herausforderungen in der Hoffnung auf eigene Absicherung.

W1: ins auto einsteigen, gehirn abgeben und wenn de ins auto wieder EINsteigst gehirn wieder (.) EINsetzen.

(Sicherheitsmitarbeiterin; H1, S. 23)

Die SicherheitsmitarbeiterInnen im Niedriglohnbereich, von denen viele auch bei einer Vollzeitätigkeit ergänzend Arbeitslosengeld II beziehen, haben nicht viel zu verlieren außer einem „miesen Job“, den aber die meisten nicht verlieren wollen. Nach Auffassung der Diskussionsteilnehmenden kämpft die Mehrzahl nicht für eine Verbesserung ihrer Arbeits- und Einkommensbedingungen, sondern

erwartet, dass die Betriebsräte und die Gewerkschaft dies stellvertretend für sie tun. Oder sie haben resigniert und erwarten gar nichts mehr.

5.1.2 IT-Beschäftigte

Die Branche der Informationstechnik bzw. -technologie (IT) hat sich in den vergangenen Jahrzehnten dynamisch entwickelt und dabei, mit Ausstrahlung auf andere Branchen, auf neue Formen der Arbeitsorganisation gesetzt. IT-Berufe beanspruchen hohe Qualifikationen. Viele der Beschäftigten sind Angestellte, von denen wiederum viele über einen Hochschulabschluss verfügen. Ein vergleichsweise hoher Anteil der Beschäftigten arbeitet entweder in Unternehmen, die nicht tarifgebunden sind oder wird außertariflich vergütet. Der gewerkschaftliche Organisationsgrad ist unterdurchschnittlich, bei relevanten Unterschieden zwischen den Betrieben und nennenswerten Organisierungserfolgen. Die IT-Branche wird von den Gewerkschaften IG Metall und ver.di als Organisationsbereich reklamiert. Beschäftigte in der IT-Branche und IT-Beschäftigte in anderen Branchen zu organisieren, wird als ein Indikator für die Zukunftsfähigkeit der DGB-Gewerkschaften gesehen.

Die IT-Beschäftigten werden in das unternehmerische Denken und Handeln integriert. Nicht nur Führungskräfte, sondern zunehmend alle Beschäftigten sind verantwortlich, Ziele zu erreichen, die mit Teilzielen des Unternehmens identisch sind.

M2: bei UNS im bereich, das ist zumindest MEIN eindruck (-) wird nicht nur von projektLEITERN erwartet, unternehmerisches denken und auch HANDELN an den tag zu legen, sondern es wird mittlerweile von JEDEM mitarbeiter erwartet
(Service Level Manager; H6, S. 17)

Sie tragen die Konsequenzen für Erfolg oder Misserfolg ihres eigenen Arbeitshandelns. Das Management unterscheidet „High-Performer“ von „Low-Performern“, um „Low-Performer“ aus den Unternehmen zu entfernen (siehe auch Abschnitt 5.2.2). Im Gegensatz zu den SicherheitsmitarbeiterInnen sind die IT-Beschäftigten somit motiviert, unternehmerische Ziele zu erreichen.

M3: unser (.) unser unterNEHMEN (-) versucht uns das in den (.) in den kopf reinzuHÄMMERN, ne? die sagen ihr ARBEITET hier nicht. [you're living in a high
M?: [hm
M3: performance [CULTURE. DAS is das schlagwort, womit
W2: [genau

M3: wir hier jeden tag ANFANGEN, ne? und viele leute (.) gehen da auch (-) drin UNTER, [ne? die SEHN da nicht
W?: [ja
M3: mehr, die SCHWIMMEN dann nur noch da. irgendwo in diesem ganzen druck in dieser GRAUzone.
(IT-Beschäftigte; H6, S. 25)

Die Unternehmen versuchen, entgrenzt auf die Potentiale und das Leben der MitarbeiterInnen zuzugreifen. In der High-Performance-Kultur zu leben, heißt nicht nur sich selbst, sondern das eigene soziale Umfeld zu inkorporieren.

M3: es gibt da positive und negative punkte, ganz KLAR. ne? natürlich is=es POSitiv, dass bestimmte leute ihre FREIheit haben und können auch von zu HAUSE aus eben arbeiten und haben dadurch eben auch VORteile. der NACHteil, den ich sehe [...] ich schaffe eine neue betriebliche, eine neue arbeitstechnische kultur [und zerstöre damit meine FAMILIÄRE kultur
M?: [ja
M?: IS so
M3: weil ich bin NICHT mehr familienvater, sondern ich bin in dem moment <<firmenname>>ler, wenn ich meinen laptop aufmache und wenn meine [kinder mir am SCHOSS
W?: [genau
M3: hängen, dann brauch ich in dem moment aber den blick zum LAPtop. natürlich kriegen die dann auch was AB. aber (.) die leben dann [eben AUCH in ner high
W?: [genau
M3: performance culture mit mir [zuSAMMEN.
W2: [hm=hm
(Anwendungsinformatiker/IT-Beschäftigte; H6, S. 26)

IT-Beschäftigte problematisieren die Ziele, über die die Steuerung erfolgt, kaum unternehmensöffentlich bzw. gegenüber dem Betriebsrat – so die diskutierenden Gewerkschaftsmitglieder und Betriebsräte aus dem IT-Bereich. Unzufriedenheit könnte auf gemindertes Potential zur Zielerreichung schließen lassen. Für die Gewerkschaft interessierten sich IT-Beschäftigte überwiegend erst dann, wenn das Unternehmen direktive Maßnahmen kollektiv gegen sie ergreift. Neben einer konfliktorientierten gewerkschaftlichen Praxis existiert in einem IT-Unternehmen auch eine „unternehmerische“ gewerkschaftliche Praxis.

5.1.3 Feste freie JournalistInnen

Die Gewerkschaften versuchen, die größer werdende Gruppe der „Solo-Selbständigen“, die also selbst keine Arbeitgeber sind, zu organisieren. Im Bereich Medien,

Kunst und Kultur hat diese Organisierung eine lange Tradition. Bemerkenswert ist die Mitgliedschaft von Berufsverbänden wie der „Deutschen Journalistinnen- und Journalisten-Union (DJU)“ oder dem „Verband Deutscher Schriftsteller (VS)“ in der Gewerkschaft ver.di. Eine besondere Gruppe unter den JournalistInnen sind die sogenannten „festen Freien“, die regelmäßig und in erheblichem Umfang für eine Publikation tätig sind und deshalb als „arbeitnehmerähnlich“ gelten. Für feste freie JournalistInnen (seit 2010 auch für Freie bei Tageszeitungen) vereinbarten ver.di/DJU und der konkurrierende „Deutscher Journalisten Verband“ Tarifverträge und Honorararbeitsverträge. Die Arbeitgeber im Medienbereich drängen JournalistInnen in die (feste) Freiheit, weil dies für sie günstiger ist. Die bestehenden (Honorar-) Tarifverträge für die (festen) Freien sind unter Druck.

Die festen freien JournalistInnen sind arbeitnehmerähnliche Selbständige, anders als die durch unternehmerische Ziele gesteuerten, aber als Arbeitnehmer dem Direktionsrecht des Arbeitgebers unterworfenen IT-Beschäftigten. Der Medien-Markt wirft (zum Zeitpunkt der Diskussionen) wenig Verdienst ab, was durch viel Arbeit kompensiert werden muss. Die Arbeitsbedingungen und Einkommen der festen Freien stehen unter Druck anderer Arbeitsverhältnisse im Medienbereich, etwa schlecht bezahlter Leiharbeit. Die JournalistInnen betonen, dass ihnen ihre Arbeit eigentlich Spaß mache, es aber immer schwieriger werde, das Positive der Arbeit gegen sich verschlechternde Arbeitsbedingungen zu verteidigen.

Die Freiheit der festen Freien bezeichnet einer von ihnen als eine „ziemliche Gefangenschaft“, die er aber auch nicht gegen ein festes Beschäftigungsverhältnis tauschen wolle. Viele der festen Freien könnten, so die Darstellung, aufgrund ihrer Integration in die Arbeitsabläufe der Medienunternehmen auf Festeinstellung klagen; deren Leitungspersonal tritt gegenüber den festen Freien als Arbeitgeber auf und wird so auch als „Chef“ bezeichnet. Folgerichtig erscheint der Wunsch nach einem mit Rechten ausgestatteten Personalrat der (festen) Freien.

- W2: und die FREIen kriegen sich einfach NICHT organisiert. (-) so RICHTIG. in SICH. also weil JEDER (-) das is ja auch so=en so=en gewollter egoISMUS (-) bei den freien. jeder möchte eben gerne (.) gut im geSCHÄFT sein, soundsoviele AUFträge [haben (.) und da hört es dann einfach
- M1: [hm=hm
- W2: AUF. (.) sich zu organiSIEREN und vielleicht auch aufzutreten und zu sagen so und so geht es aber NICHT.
- (Fernseh-Aufnahmeleiterin; H2, S. 29)

Bestehende Kollektivvereinbarungen haben an praktischer Bedeutung verloren und trotz einer Verschlechterung der Arbeits- und Einkommensbedingungen sind wenige Ansatzpunkte für kollektives Handeln ersichtlich. Die (festen) Freien stehen in Konkurrenz um Aufträge. Mit differenzierten Beschäftigungsverhältnissen innerhalb der Gruppe der JournalistInnen *und* innerhalb der Gruppe der festen Freien sowie einer Orientierung auf das eigene „Geschäft“ bestehen schwer wiegende Hinderungsgründe für eine wirksame Organisierung freier JournalistInnen.

5.1.4 Die Prototypen im Kontext

Im Sicherheitsgewerbe wird prototypische Arbeit unter *spezifischen Bedingungen von Command & Control* geleistet, die wenige Qualifikationen abfordert, schlecht bezahlt wird und auf die Erfüllung von Arbeitsaufgaben und nicht auf das selbständige Erreichen unternehmerischer Ziele gerichtet ist. Kontrastierende Erfahrungen von anderen gewerblichen Beschäftigten verdeutlichen, dass eine *solche* Arbeit unter Command & Control keineswegs typisch für gewerbliche Arbeit schlechthin ist. Vielmehr differenziert sich gewerbliche Arbeit aus. Vieles spricht dafür, dass die Arbeit der SicherheitsmitarbeiterInnen nicht nur für gewerbliche, sondern auch für Angestelltenarbeit unter vergleichbaren Bedingungen prototypisch ist. Angestellte, deren Arbeit geringe Qualifikationen abfordert und die – vor allem in traditionell weiblichen Berufen – den Niedriglohnbereich gemeinsam mit ArbeiterInnen bilden, waren nicht an den Gruppendiskussionen beteiligt.¹

Gewerbliche Beschäftigte außerhalb des Niedriglohnbereichs erwarten, dass es ihnen selbst gut geht, wenn sie etwas zu einer guten wirtschaftlichen Situation und Konkurrenzfähigkeit ihrer Firmen beitragen (anders als die SicherheitsmitarbeiterInnen, denen es auch dann nicht gut geht, wenn es der Firma gut geht). Ihr persönlicher Beitrag (z.B. Verbesserungsvorschläge, Engagement in der Gruppenarbeit) verändert allerdings weder ihr Einkommen noch ihre persönliche Arbeitsplatzsicherheit signifikant (anders als bei den IT-Beschäftigten). Wie die

1 Im Einzelhandel, im Fleischerhandwerk oder etwa in der Landwirtschaft liegen in einigen Tarifgebieten die niedrigsten Löhne von Angestellten unter denen von ArbeiterInnen, in anderen ist es umgekehrt. In der Floristik-Branche wird nicht mehr differenziert, dort gibt es Niedriglohn für alle „ArbeitnehmerInnen“. (Tarifarchiv des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung: Tarifspiegel: unterste Tarife nach Branchen (www.boeckler.de/show_mindestlohn.html) [14.01.2010]))

SicherheitsmitarbeiterInnen sind auch andere gewerbliche Beschäftigte abgekoppelt von der unternehmerischen Verwertung der persönlichen Arbeitsergebnisse. Die zur ergebnisorientierten Motivation etablierten Instrumente motivieren nicht unbedingt. Sie stellen sich für viele als zu bewältigende Zusatzaufgaben, die „neben der normalen Arbeit“ zu erledigen seien, die Arbeit beschleunigten und verdichteten. Diesbezügliche Anforderungen an Arbeitsgruppen werden als Fremdkörper in der eigentlichen Arbeit beschrieben. Dennoch wird auch in der qualifizierten gewerblichen Arbeit Selbständigkeit zunehmend als Ressource genutzt.

M1: das unternehmen fragt sich immer mehr, wenn ich doch so ne gut bezahlte gut ausgebildete mannschaft habe, warum muss ich denen sagen, du gräbst jetzt da dat LOCH, du machst jetzt da den STEIN, du machst jetzt das. dat können die ja vielleicht VIEL besser ALLEINE, weil die selber sind expERTEN. dat IS so. ja? die sollen sich SELber (.) (lange) machen. [...] es geht darum, den faktor ARbeit oder arbeitskraft und WISSEN, vor allem WISSEN der menschen in den unternehmen zu aktivieren und FÜR das unternehmen zu nutzen. und das kannst du nicht mehr heute in hierarchischen strukTUREN. weil die leute (.) lassen sich nicht mehr alles SAGEN. ja? wenn de vor fünfundzwanzig jahren einem gesagt hast, ja jetzt SCHIPP mal hier, dann hat der geSCHIPPPT. wenn de heute nem jungen mann sagst, jetzt schipp mal hier, da sagt der WARUM.
(Steinkohlearbeiter; H4, S. 16-17)

Alle (qualifizierten bzw. hochqualifizierten) Angestellten berichteten von – mehr oder minder konsistenten – Versuchen der Unternehmensleitungen, Arbeit durch individualisierte unternehmerische Ziele zu steuern. Ihre Leistung wird zunehmend in einem buchhalterischen bzw. finalistischen Sinne gemessen, d.h. bestimmt durch den auf dem unternehmensinternen oder -externen Markt erzielten Erlös für das Arbeitsergebnis (siehe Kapitel 2.2.3). Dass die einzelnen Angestellten über die Vermarktung und Verwertung ihrer Arbeitsergebnisse nur bedingt verfügen, macht diese Neuorientierung der Leistungsbewertung zu einer Quelle andauernder Unsicherheit.

Gewerbliche Beschäftigte berichten nicht über gleichartige Arbeitsbedingungen. Es wäre dennoch falsch, von einem „Angestelltenproblem“ auszugehen. Indirekte und zielorientierte Managementstrategien beginnen die Welt der Gewerblichen zu erfassen und zu verändern. Vielen gewerblichen Beschäftigten in den Gruppendiskussionen sind veränderte Führungsinstrumente und Managementstrategien vertraut. Als Auswirkung nennen sie vor allem stei-

genden Arbeitsdruck. Anders als die Angestellten distanzieren sie ihr eigenes Arbeitshandeln von diesen neuen Konzepten, die in ihrer Darstellung teilweise nicht funktionieren, teilweise nicht verstanden und/oder subversiv unterlaufen werden. Dennoch dokumentiert sich ein langfristiger Wandel. Die gewerblichen Beschäftigten, Betriebsräte und GewerkschafterInnen suchen nach Antworten etwa auf die Budgetierung von Unternehmenseinheiten und die Konkurrenz in der Gruppenarbeit.

Lässt sich bei einem Teil der qualifizierten gewerblichen Beschäftigten eine Annäherung an Organisationsformen der Arbeit feststellen, wie sie mit Angestellten verbunden werden, so vollzieht sich umgekehrt bei einem Teil der Angestellten eine Annäherung an gewerbliche Organisationsformen der Arbeit. So konstatiert ein Nachwuchswissenschaftler, er müsse jetzt „tatsächlich EIN text nach dem NÄCHSTEN bearbeiten, wie am FLIESSband“ (M2_H7, S. 6). Auch Angestelltenarbeit, in diesem Fall intellektuelle Arbeit, wird auf eine Weise rationalisiert, wie sie bislang mit Fabriken assoziiert wurde. Kaufmännische und technische Angestellte verlieren mit der Einführung von Wechselarbeitsplätzen das Privileg persönlicher Arbeitsplätze.

M1: und DORT hat man noch nicht mal n ARBEITSplatz. man kommt REIN, man nimmt seinen (.) ja, det WEISS ich gar nicht, wie man das nennt, seinen WAGEN mit, wo man halt seine utenSILIEN drin hat und sucht sich einen platz wo man ARbeitet. also unpersönlicher GEHT gar nicht.
(freigestellter Betriebsrat; H6, S. 27)

Der Blick auf unterschiedliche Arbeitsrealitäten eröffnet neue Perspektiven auf gemeinsame Trends. Die Angst vor dem sozialen Abstieg macht vor keiner Beschäftigtengruppe mehr Halt. Arbeitsverhältnisse werden prekärer oder zumindest droht die Prekarität. Ein Nachwuchswissenschaftler beschreibt dies für die Hochschulen: unbefristete wissenschaftliche Stellen seien die Ausnahme, Prekarität und Befristungen der Normalzustand. Für selbstverständlich gehaltene Lebensentwürfe scheitern und selbst AkademikerInnen sehen sich von Hartz IV bedroht. Die wenigen Diskussionsteilnehmenden, die weder Druck noch Angst verspürten, bestätigen als buchstäbliche Ausnahmen die Regel.

Angestellte und FreiberuflerInnen sowie ein Arbeiter thematisieren eine zweite Form der Angst. Es ist die Angst, persönlich an den Arbeitsanforderungen zu scheitern. Diese Angst bezieht sich nicht wie die erste auf Vorgänge, die sich außerhalb des eigenen Handelns vollziehen und von denen man selbst schicksalhaft betroffen ist (Betriebsschließungen, Arbeitsplatzabbau), sondern auf die eigene

Arbeit, für die man selbst verantwortlich ist – unter Rahmenbedingungen, die sich der persönlichen Verantwortung entziehen. Diese Angst ist individualisiert, da auch KollegInnen nicht darüber redeten und individuell ist sie auch zu bewältigen.

- W4: wenn wir (.) in nem unternehmen wie dem UNseren (.) wirklich an der indirekten steuerung noch was machen WOLLTEN, müsste auch die ANGST kollektiv werden. wir merken ja hier unter UNS, dass UNTEReinander kaum darüber gesprochen wird. jeder EINzelne glaub ich der hier sitzt hat angst. dem sitzt die angst im NACKEN. aber da wird [selbst unter uns BETRIEBSräten
- M?: [hm=hm
- W4: KAUM drüber gesprochen. und wenn DIESE angst mal OFFEN würde, kollektiv würde, auch im beTRIEB [(.)
- W1?: [hm=hm
- W4: dann würde den mal n LICHT aufgehen. weil jeder meint ja nur, er ALLEINE ist der versager.
(Supply Controllerin; H5, S. 49)

Als allgemeines Ergebnis der Prototypisierung können sich unterschiedliche Logiken des Arbeitshandelns resultierend aus unterschiedlichen Organisationsformen von Arbeit abgrenzen lassen. Die Kontextualisierung zeigt, dass diese selbst in Veränderung sind. Innerhalb eines epochalen Trends der Freisetzung von Selbständigkeit entstehen neue Trennlinien. Diese verlaufen immer weniger zwischen gewerblicher und angestellter Arbeit, sondern zwischen qualifizierter und geringqualifizierter Arbeit. Die Arbeitsbedingungen der größer werdenden Gruppe arbeitnehmerähnlicher Selbständiger werden von den Entwicklungen lohnabhängiger Arbeit mit beeinflusst. Eine isolierte Organisation über (gewerkschaftliche) Berufsverbände wird zunehmend fraglich, allerdings wird auch eine gewerkschaftlich übergreifende Organisation wegen der Differenziertheit der Beschäftigungsformen und der Marktkonkurrenz der Freien skeptisch gesehen.

5.2 Arbeiten in neuen Verhältnissen

Es lassen sich drei subjektiv bedeutsame Umbrüche der Arbeit rekonstruieren, in denen sich die Diskussionsteilnehmenden verhalten müssen: der Trend zur Arbeitsergebnisorientierung (Abschnitt 5.2.1), das High Performance-Management (Abschnitt 5.2.2) und die Dynamik der Projektarbeit (Abschnitt 5.2.3).

5.2.1 Von der Arbeitszeitorientierung zur Arbeitsergebnisorientierung

Die angestellten Teilnehmenden der Gruppendiskussionen thematisieren Mehrarbeit als Problem für Reproduktion und Sozialbeziehungen, aber nicht als sehr großes Problem. Als sehr großes Problem wird vielmehr der Druck diskutiert, der Grund für die Ausweitung der Arbeitszeit ist und der auch mit einer Ausweitung der Arbeitszeit nicht verschwindet. Zeit wird zur zentralen Ressource, die Anforderungen zu bewältigen und deshalb gegen Beschränkungen – auch durch Betriebsräte – verteidigt. Die Erosion der Arbeitszeitregulierung wird zum Problem für Betriebsräte, die in einem entscheidenden Bereich ihrer Mitbestimmung oftmals handlungsunfähig werden. Die guten Gründe für kollektive Arbeitszeitbegrenzung sind keine guten Gründe für individuelle Arbeitszeitbegrenzung.

- W2: ich MERK=5 vielleicht, wenn ich (.) montags ganz viel post in der im (.) mailbox habe, die freitag halt noch NICHT da war, dass also wieder zig leute am wochenende geARBEITET haben, ne?
(Informatikerin; H6, S. 30-31)

Die Anforderungen der Arbeit weiten nicht nur die Arbeitszeit aus, sondern penetrieren auch diejenige Zeit, die keine Arbeitszeit sein soll. Die Freizeit ist grundsätzlich nicht mehr gegen die Arbeit geschützt.

- W1: egal wo wir SITZEN, wir kommen in unser outlook oder [(-) was man sonst so hat REIN und und und (.) und
- W2: [hm
- W1: das wird erWARTET, dass man [auch immer (.) PRÄSENT
- M?: [ja
- W1: ist,ne? [(.) es wird doch kaum noch akzeptiert, wenn
- M?: [ja
- W1: jemand sagt, dass er Urlaub hat, dann wird doch gefragt, und unter welcher nummer kann ich dich erREICHEN. oder guckst du jeden tag in der mail, ne?
(Fachberaterin für Sprachkommunikation; H6, S. 13)

In der Analyse der Arbeitszeitkonflikte konnten zwei Dimensionen unterschieden werden: erstens die *Dauer der Arbeitszeit* und zweitens das systematische Verhältnis *von Arbeitsergebnissen und Arbeitszeit*. Die Konflikte um die Arbeitszeitdauer der Angestellten gründen in einem veränderten Status der Arbeitszeit. Die Arbeitszeit wird durch die Sache – die Arbeitsergebnisse – determiniert und nicht mehr durch einen Zeitplan. Dies stellt das traditionelle Arbeitszeitdenken für Lohnabhängige auf den Kopf, die (wenn sie keinen Stücklohn erhielten) nach

dem Quantum an Zeit bezahlt wurden, für das sie ihre Arbeitskraft verkauften. Nun wird die Arbeitszeit zur Variablen der Zielerreichung. Der Arbeitgeber will nicht die Arbeitskraft für eine bestimmte Zeit kaufen, sondern ein Arbeitsergebnis – auch wenn Arbeitsverträge etwas anderes definieren. Wenn der Arbeitgeber mit dem Arbeitsergebnis nicht zufrieden ist, findet er Mittel und Wege, sich von den Beschäftigten zu trennen – auch wenn arbeitsrechtlich weder betriebsbedingte noch personenbedingte Kündigungsgründe vorliegen. Dieser heimliche Arbeitsvertrag ist stärker als der offizielle. Ich nenne die Veränderung einen Übergang von der *Arbeitszeitorientierung* zur *Arbeitsergebnisorientierung*.

M6: es werden leute vor die tür gesetzt, die man eigentlich BRAUCHT, die arbeit wird dann auf die anderen AUFgeteilt und das führt letztendlich dazu, dass im GRUNDE genommen, man wie so=en hamster sich dann im RAD dreht, weil man (.) ja man kriegt die arbeit eh NIE bewältigt. man könnte im grunde auch sieben tage die WOCHEN, vierundzwanzig stunden rund um die UHR schaffen, man hätte immer das gefühl, der stapel auf dem schreibtisch bleibt irgendwie gleich HOCH oder wird sogar noch HÖHER.
(Programmierer; H5, S. 12)

Die Orientierung am Arbeitsergebnis wird als Druck von wissenschaftlichen Angestellten bis zu Fachkräften durchgereicht.

W1: wenn ein (.) ein WISSENSchaftliches projekt, also einfach ihr müsst ne (.) weiß ich nicht ne vier wochen tox DURCHziehen, ne studie (durch) tag und NACHT und dies und jenen; das (.) das ist nicht ZUSTIMMUNGspflichtig durch n BR. da ham wir überhaupt keinen EINfluss (da) ist der (.) vorgesetzte, n wissenschaftlicher MITarbeiter (.) veterinärmediziner (.) der hat vier laborANTEN und die machen diese studie in VIER wochen, in SECHS wochen in ACHT. je nachdem wie lang sie BRAUCHEN. je kürzer desto BESSER. solche situationen stellen sich DAR. weil (.) dieses projekt in (timen) absolviert werden muss, egal welche SCHWIERIGkeiten auftreten. egal ob MESSgeräte ausfallen, egal ob die tiere (.) gekotzt haben bei applIZIEREN oder wie auch immer oder die die formulIERUNGEN nicht rechtzeitig fertig geworden ist, weil der nächste WARTET schon wieder und die FOLGESTUDien müssen einsetzen. insofern der ZEITdruck ist da
(Medizinisch-technische Angestellte; H3, S. 27-28)

Unabhängig von der Dauer der Arbeitszeit wird die Arbeitsergebnisorientierung einerseits als Belastung empfunden, weil damit die Reproduktionszeit ebenfalls

nur noch bedingt planbar ist. Andererseits findet es ein Nachwuchswissenschaftler angenehm, nicht an schlechten Tagen die Zeit totschlagen zu müssen, sondern sich z.B. sonntags mit einem guten Einfall an eine Arbeitsaufgabe zu setzen. Diese ausdrücklich positive Sicht auf deregulierte Arbeitszeiten wird nur von ihm geäußert. Allerdings waren alle negativen Schilderungen mit teilweise massiven Überschreitungen tarifvertraglicher Arbeitszeiten und hohem Arbeitsdruck verbunden. Es liegt auf der Hand, dass Reproduktionsbedürfnisse in diesen Fällen negativ beeinträchtigt sind. Es lässt sich daher präzisieren, dass die Deregulierung der Arbeitszeit nicht grundsätzlich, sondern immer dann negativ bewertet wird, wenn sie mit zu hohen oder völlig entgrenzten Arbeitsergebniserwartungen einhergeht. Die Deregulierung der Arbeitszeit bei reproduktionsverträglichem Arbeitsergebnisorientierung wurde nicht negativ bewertet, da nur der Nachwuchswissenschaftler (positiv) von derartigen Erfahrungen berichtete.

Für die Beschäftigten bedeutet es einen grundsätzlichen Unterschied, ob sie auf das Arbeitsergebnis oder die Arbeitszeit orientiert sind. Die Logiken wirken sich tiefgreifend auf individuelles und kollektives Arbeitshandeln aus. Die Gruppendiskussionen dokumentieren, dass die Gründe des Arbeitshandelns gegenseitig nicht immer verstanden werden, vor allem dann nicht, wenn Beschäftigte ihre eigenen Rechte auf Arbeitszeitbegrenzung unterlaufen (siehe Kapitel 6.4.4). Eine Analyse der Bedingungen, die von den Subjekten als problematisch empfunden werden, *ohne* dass sie als Einzelne Handlungsmöglichkeiten sehen, wäre ein Ausgangspunkt, um kollektive Arbeits(zeit)regelungen neu zu entwerfen.

5.2.2 „High Performer“ und „Minderleister“

In einigen Unternehmen und Berufsgruppen werden Beschäftigte als „High Performer“ und „Low Performer“ bzw. „Minderleister“ klassifiziert und bewertet².

2 Der aus dem Englischen übernommene Begriff der *High Performance* lässt sich mit hoher Leistung übersetzen. In der Unternehmenswelt wird diese Leistung am Erfolg des Gesamtunternehmens, der Unternehmenseinheiten bis hin zu einzelnen MitarbeiterInnen gemessen. Unternehmen können als High Performance Unternehmen klassifiziert werden und Beschäftigte als „High Performer“. Als negatives Gegenstück gelten „Low Performer“ oder „Minderleister“. Ich mache mir diese Klassifizierung von Menschen nicht zu Eigen und setze die Begriffe daher in Anführungszeichen, wenn ich ihre Verwendung und Inwertsetzung darstelle. Ich halte die Unterscheidung von „High Performern“ und „Minderleistern“ auch für analytisch fragwürdig: erstens erstreckt sich die Klassifikation auf den ganzen Menschen, obwohl Leistung nur bezogen auf einen bestimmten Handlungsbereich am Arbeitsplatz gemessen wird;

Das High-Performance-Management ist besonders entfaltet in der IT-Industrie (siehe Abschnitt 5.1.2), aber nicht auf diese Branche begrenzt.

- M3: wir werden schon immer mehr oder weniger leistungsorientiert beZAHLT und dieser druck (.) nimmt IMMER mehr zu und eben das unterNEHMEN mittlerweile eine philosoPHIE vertritt, jeder der nicht zu den (.) high performern ZÄHLT, der muss RAUS aus dem unternehmen, ja? dieser dieser druck wird nicht nur erzeugt, der wird offen AUSgesprochen, ja? also LOW performer sind hier nicht erwÜNSCHT, wir [WOLLEN als unternehmen
- W?: [()
- M3: differenzieren zwischen oben und unten und die, die UNTEN sind werden bei bestimmten maßnahmen wie zum beispiel (.) high performance MANAGEMENT aus dem unternehmen RAUS gedrängt.
- (Anwendungsinformatiker; H6, S. 13)

Die Klassifikation von Beschäftigten als „High Performer“ und „Low Performer“ setzt ein höchstes Leistungsniveau als betrieblichen Standard. Das Entfernen von Minderleistern erfolgt nicht über arbeitsrechtlich zulässige Kündigungsgründe, sondern i.d.R. über Aufhebungsverträge. Die Selektion treibt die verbliebenen Beschäftigten zu Höchstleistung an.

- W1: und wir HAM ja im augenblick die situaTION, dass wir ganz (--) offIZIELL (-) gesagt bekommen (.) als betriebsrat in der belegschaft ist es noch nicht (-) verBREITET, dass ZWANZIG prozent unserer leute im angestelltenbereich so genannte MINDERleister sind und (.) dass man EINSparungen machen will und dass man JETZT (.) diese MINDERleister sind seit dezember 2004 angeblich identifIZIERT und dass man diese LEUTE (.) ja die (-) erKANNT haben, dass sie was TUN müssen auch für SICH und die inzwischen teilweise KRANK geworden sind und die nicht mehr KÖNNEN, ODER die nicht SCHNELL genug laufen, was auch immer, weil irgendjemand definiert so schnell HAT es zu sein (.) die sollen aus dem unternehmen entFERNT werden. [...] man will SELBST die leute, auf die man verzichten will und die angeBLICH nicht SCHNELL und nicht gut und nicht intenSIV und nicht verANTWORTUNGsvoll genug arbeiten, die will man SELBST identifizieren und DANN unter

zweitens wird Erfolg anhand von Kriterien gemessen, die selbst nicht klassifiziert werden (etwa als sinnvoll, nachhaltig oder angemessen); drittens ist die Klassifikation absolut, obwohl sich Erfolg relational und abhängig von äußeren Rahmenbedingungen und gesetzten Zielen einstellt.

umständen erSETZEN beziehungsweise DIE, die (.) noch ganz schnell LAUFEN können oder die schnell LAUFEN, denen will man die arbeit weiter oben drauf packen (kaufmännische Angestellte und freigestellte Betriebsratsvorsitzende; H5, S. 15-16)

Die Durchsetzung des High Performance-Managements wird mit jungen Angestellten verbunden: Ihr Arbeitsdruck sei besonders hoch und sie seien besonders leistungsorientiert.

- W1: also als ich den text gehört hab, musst ich sofort an meine alte (.) meinen alten ARBEITSbereich (.) in der FORschung, das war (-) ja forschung, tierstudien, analytik und so weiter denken, wo die jungen akademiker ((räuspert sich)), die jungen AT-mitarbeiter (.) es is GENAU das, was sich widerspiegelt; sie sind mit projekten zugeSCHÜTTET teilweise, stehen unter einem immensen DRUCK, arbeiten allerdings mehr als NEUN stunden, die arbeiten elf, zwölf und DREIzehn stunden, WEHREN sich auch nicht. in dem moment wo man sagt (.) mensch mach mal stopp, das ist dein RECHT, arbeitszeit und so (.) das GEHT nicht, ich muss (sonst/ja) die ZECHE zahlen, das bleibt LIEGEN. (.) ich sag nimm ÜBERstunden, geht ja nicht, meine arbeit STEIGT. also das ist (-) nicht die ZUKunft, das ist die REALITÄT (medizinisch-technische Angestellte; H3, S. 6-7)

Ältere Diskussionsteilnehmende sprechen über junge (hoch-)qualifizierte Angestellte als biographisch gefährdete, aber auch für Ältere bedrohliche Personengruppe; teilweise erhoffen sie sich auch Veränderungen durch sie. Jüngere Beschäftigte haben die Leistungsanforderungen und den Erfolgsdruck der Arbeit allerdings nicht so ungebrochen internalisiert, wie es einige ältere Beschäftigte annehmen. Bereits junge Angestellte fürchten zum einen um ihre Sozialbeziehungen, zum anderen sehen sie sich nicht als automatische Gewinner der Erfolgsorientierung. Die intergenerationelle Verständigung über Arbeit ist durch Befürchtungen und wechselseitige Vorbehalte erschwert.

Unter Bedingungen des High Performance-Managements ist der Erfolgsdruck so groß, dass Beschäftigte regelmäßig ihre Grenzen überschreiten. Die Angst besteht dabei fort.

- W4: ich hab FEST damit gerechnet, wenn ich wieder komme, hab ich n Aufhebungsvertrag auf=m tisch liegen. all diese DINGE, ne? ich war allerdings, war mein leidensdruck groß genug, dass es mir EGAL war in dem

moment. dass ich DANN gesagt hab, okay das musste jetzt DURCHziehen, du kannst dich für die firma da nicht KAPUTT machen, ne? also SO weit war ich dann SCHON. weil da ja n gewisses bewusstsein auch entSTANDEN ist. und TROTZ allem (-) wirst du irgendwie nie FREI von diesem SYSTEM, nie mehr FREI glaube ich (Supply Controllerin; H5, S. 23)

Mit der Verschiebung oder dem Verzicht auf gesundheitliche Rehabilitation wird die langfristige Arbeitsfähigkeit bedroht. Reproduktive Bedürfnisse werden teilweise erst anerkannt, wenn der Leidensdruck überwältigend ist und möglicherweise bereits irreparable Schäden entstanden sind. Kurzfristige Schadensbegrenzung belastet die langfristige Reproduktion.

W1: man hat ihm geraten, ZWEIhundert prozent zu bringen
[wenn er was WERden will und (.) der <<name>> sagte,
W4: [hm=hm
W1: dazu war ich nicht beREIT und der hat jetzt (.) die firma verLASSEN. weil er sagt ich bin nicht dazu bereit, ZWEIhundert prozent zu bringen und (-) DANN darauf zu warten, dass (.) ja, meine vorgesetzten erkennen, dass ich zweihundert prozent BRINGE und dass man dann !EVENTUELL! mich auf dieser karriereleiter um (.) ne halbe stufe oder ne stufe nach OBEN (.) rücken lässt. er hat von vornherein gesagt (.) meine FRAU ist mir wichtig, will faMILIE haben, ich will meinen SPORT machen (-) ich WILL keine zweihundert prozent bringen. das is ne entSCHEIDUNG. [...]
M7: selbst für DIESE entscheidung muss man aber auch die MÖGLICHkeiten haben=
W2?: =hm=hm=
W1: =ja
M2: und auch [DAS is ()
W1: [ja, du hast RECHT
M: ((reden leise durcheinander))
W4: wie willst du denn mit nem E7-job für ne faMILIE planen? da kannst dich mit [beERDIGEN.
W2?: [ja
W1: ja=ja
M2?: [((lacht))
M1: [und bei a-firma find ich (so) (.) find ich das so beZEICHNEND, dass es EGAL ist, was für (.) was fürn JOB du machst [(-) das ist !EGAL!, ob du ganz UNTEN
W2: [ja
M1: in der hierarchie bist oder ganz OBEN. JEDER muss wie n hamster RENNEN (.) ansonsten bist du n (.) ansonsten bist du nämlich der LOW performer, das is das proBLEM (Betriebsratsgremium; H5, S. 42-43)

Wenn der „Hamster im Rad“ nicht mehr kann und ein ‘weiter so’ nicht mehr möglich ist, sind fatalerweise die eigenen Ressourcen für Veränderungen minimiert und auch der soziale Nahraum ist mit Entlastung oder Rettung i.d.R. überfordert. Die Entscheidung für Karriereverzicht ist kein verallgemeinerbarer Ausweg, da immer weniger Inseln in der High-Performance-(Management-)Kultur existieren. Der Ausstieg aus dem Hamsterrad wird, zumal in einer beschädigten Verfassung, als Ausstieg aus der Teilhabe an der Gesellschaft und ihren Normen gefürchtet.

In den Berichten sind es ausschließlich Angestellte, die in den Betrieben als „High Performer“ und „Low Performer“ bzw. „Minderleister“ klassifiziert werden. Auch für den gewerblichen Bereich wird erhöhter Leistungsdruck bei Angst vor Arbeitsplatzverlust festgestellt. Dabei würden auch die KollegInnen zur Gefahr: Gruppenarbeit setze „rigoroses“ Verhalten der Gruppe gegenüber diesen Schwächeren frei. Dies wird insbesondere dort betont, wo Unternehmensbereiche in ein Verhältnis Kunde-Lieferant gesetzt werden.

W1: und da passiert schon, wenn du dann in der gruppe schwächere mitarbeiter hast. die gruppe ist raBIATER wie jeder vorgesetzte wäre.
(Pharmaziearbeiterin; H4, S. 13)

Prinzipien von Kollegialität sind unter neuen Bedingungen gefährdet oder sogar außer Kraft gesetzt. Die Veränderungen sind – auch begrifflich – noch nicht voll erfasst: „diese neue geschichte“ (Betriebsaufseher; M5_H4, S. 7).

5.2.3 Projektarbeit und Selbstmanagement

Es zeigte sich kein grundsätzlicher Unterschied in der Mobilisierung des (unternehmerischen) Selbst zwischen dem gewinnorientierten und nicht-gewinnorientierten Sektor. Die berufliche Existenz hängt am individuellen Erfolg. Dieser erweist sich in denjenigen Sektoren, die auf dem kapitalistischen Markt agieren, in der Verwertung der eigenen Leistung anhand der dort geltenden Ertragsziele und Erfolgsmaßstäbe. Auf den imitierten Märkten etwa im Bildungs- und Hochschulbereich werden diese Maßstäbe (z.B. Zahl der Veröffentlichungen gemäß Science Citation Index) nicht durch kapitalistische Verwertungsmechanismen bestimmt, sondern institutionell bzw. politisch gesetzt (siehe auch Abschnitt 2.2.1). Die politisch gewollte Konstruktion dieser Maßstäbe ändert nichts an ihrer Geltung für die Beschäftigten.

Die Wissenschaftler sind gefordert, ihre eigene Platzierung auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt zu managen. Dieses Ziel ist nie endgültig erreicht: nach

dem Etappenziel der Promotion geht es mit erhöhtem Druck weiter. Den Nachwuchswissenschaftlern sind wenige sachliche Ziele vorgegeben. Sie treiben sich mit dem Willen, die Hochschullaufbahn zu beschreiten, selber an. Die Steuerung entlang sachlicher Ziele wird in ein Selbstmanagement entlang biographischer Ziele integriert.

M1: also als ne weitere EBENE kommt halt dazu, dass es nicht nur darum geht, ein projekt fertig zu machen, um (-) um das NÄCHSTE zu machen, so? sondern (-) projekte zu machen, um SICHTbar zu sein (-) um überhaupt in diesem ganzen (.) also in diesem ganzen wissenschaftsbetrieb (-) WAHRgenommen zu werden [...] um=s mal auf=n PUNKT zu bringen, da arbeiten leute, die sozioloGIE studiert haben (-) und die eigentlich sich die ganze zeit mit arbeitsverhältnissen und arbeitsbedingungen beSCHÄFTIGEN und die (.) also reiten sich systemATISCH in ausweglose situaTIONEN rein (-) also wo man halt sagen könnte OKAY (.) lest mal n buch zur ORGANISATIONSoziologie und ihr würdet all das nicht TUN und trotzdem PASSIERT=S. so und (-) das ist eigentlich das absURDE daran
(Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 5-6)

Erfolgreiche Projektarbeit in der Wissenschaft erfordert eine spezifische Performance, die die ProjektarbeiterInnen immer auch schon im Hinblick auf zukünftige Projekte sichtbar macht: „also weil wir das nächste projekt gar nicht EINwerben können, wenn uns n gewisses PRESTIGE oder so fehlt“ (Nachwuchswissenschaftler; M1_H7, S. 10). Die inhaltlichen Produkte – vermeintlicher Dreh- und Angelpunkt der Projektarbeit – treten in den Hintergrund. Dies gilt ähnlich für die Arbeit im Sozialverband, wo Projektarbeit zunehmend die Funktion hat, die Verbands(personal)struktur am Leben zu erhalten. Die Projektergebnisse verpuffen, nichts bleibe stehen, Nachhaltigkeit sei nicht gegeben. Fake bewahrt den Schein.

W1: und es ist genau dieser teufelskreis AUCH (-) dass man IMMER wieder neue projekte ans LAND zieht, um weiter zu existieren.
(Sozialpädagogin; H7, S. 4-5)

Im Rahmen der Untersuchung konnte nicht ermittelt werden, ob die selbstreferenzielle Verselbständigung der Projektarbeit nur für die Hochschulen bzw. für den nicht-gewinnorientierten Sektor typisch ist. Dafür spricht, dass es sich dort um konstruierte Märkte mit konstruierten Erfolgskriterien handelt. Dennoch müssen Beschäftigte nicht nur an imitierten Märkten eigene berufsbiographische

Ziele verfolgen. Auch im gewinnorientierten Sektor werden Beschäftigte nicht an Einzelergebnissen ihrer Arbeit, sondern an ihrer Qualität als „Performer“ gemessen. Insofern stellt sich auch für sie als Herausforderung, nicht nur die sachlichen Ziele zu erreichen, sondern sich gleichzeitig selbst als High Performer nachhaltig zu managen und zu präsentieren.

5.3 Verhalten zur Arbeit

Von einem Verhalten *innerhalb* bestehender Arbeitsverhältnisse soll hier analytisch ein Verhalten *zur* Arbeit unterschieden werden. Das Verhalten zur Arbeit lässt sich nur bedingt mit Blick auf bestehende Rechtsgrundlagen erschließen, denn die in einem System von Command & Control erkämpften Rechte von ArbeitnehmerInnen verlieren an Bedeutung. Die individuelle Wahrnehmung relevanter Rechte (z.B. auf Begrenzung der Arbeitszeit) kann sich unter Bedingungen indirekter Steuerung gegen das eigene Interesse wenden, erfolgreich Ziele zu erreichen. Die kollektiven Rechte sind teilweise stumpfe Instrumente geworden (Arbeitszeit), neue Instrumente (z.B. der Leistungspolitik) sind teilweise nicht bekannt oder kommen nicht zur Anwendung. Andere Rechte fehlen, z.B. das Recht, geminderte Leistung zu erbringen. Die Frage der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit rührt außerdem an einem Tabu, auch unter Gewerkschaftsmitgliedern.

Wenn der Blick über rechtlich kodifizierte Strategien hinaus geöffnet wird, lassen sich sehr unterschiedliche individuelle und kollektive Handlungsweisen beobachten, mit denen ArbeitnehmerInnen versuchen, ihren Bedürfnissen und Interessen Geltung zu verschaffen. Diese greifen teilweise auf etablierte Strukturen von Betriebsräten und Gewerkschaften zurück und sind teilweise neu, individuell und illegitim. Einige der Handlungsstrategien werden als wirkungsvoll thematisiert, andere als prekär und riskant.

5.3.1 Dienst nach Vorschrift

Der Begriff „Dienst nach Vorschrift“ wird von einer Sicherheitsmitarbeiterin (W1_H1, S. 17) eingeführt, die mit ihrer Arbeit und deren Bezahlung so unzufrieden ist, dass sie alle Anforderungen zurückweist, die über ihre arbeitsvertraglichen Verpflichtungen hinausgehen. Sie ist pünktlich und macht ihre Dienste, aber sie steht z.B. nicht für Beschwerden von Kunden zur Verfügung.

Als *Dienst nach Vorschrift* wird im Folgenden ein Verhalten zur Arbeit bezeichnet, das die (arbeits-) vertraglichen Standards nicht unterläuft (insofern

unterscheidet es sich vom Fake), aber darüber hinaus keinerlei Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Arbeitshandelns übernimmt. Diese Strategie wurde nur in der Gruppe der SicherheitsmitarbeiterInnen (H1) expliziert und teilweise kontrovers diskutiert.

Beim Dienst nach Vorschrift handelt es sich gewerkschaftsgeschichtlich um ein Mittel des Arbeitskampfes, mit dem vor allem Beamte ihr fehlendes Streikrecht teilweise kompensieren konnten. Mit der Verweigerung außervertraglicher Tätigkeiten kann aber nicht nur kollektiv, sondern auch individuell Druck ausgeübt bzw. abgewehrt werden. Die Argumentation der Sicherheitsmitarbeiterin zeigt, dass dies an ihrem Arbeitsplatz keineswegs selbstverständlich, aber möglich ist. Mit dem Dienst nach Vorschrift, der „inneren Kündigung“, grenzt sie sich von einer Arbeit ab, für die sie ihr „Gehirn ausschaltet“. Diese Variante des Dienstes nach Vorschrift wird nicht von allen SicherheitsmitarbeiterInnen in der Gruppe geteilt. Andere betonen, dass es bei der Zurückweisung außervertraglicher Verantwortung darum gehe, die eigene Gesundheit und soziale Beziehungen zu verteidigen (Abschnitt 5.1.1).

Mit Dienst nach Vorschrift wehrt außerdem eine junge Angestellte, die ihren Arbeitseinsatz dem Rhythmus der Auftragslage anpasst, ohne ihre eigenen Interessen aus dem Blick zu verlieren, die disziplinierenden Eingriffe ihrer Vorgesetzten ab.

5.3.2 Fake und Fake-Management

Zwei Strategien konnten rekonstruiert werden, wenn die als Erfolg gewerteten Arbeitsergebnisse nicht im Rahmen der regulären Arbeitszeit erreichbar sind: eine Extensivierung der Arbeitszeit und verborgene Abstriche an den Arbeitsergebnissen, genannt *Fake*. Beide Strategien sind riskant: die erste stellt ein Risiko für die eigene Reproduktion dar, die zweite ein Risiko für die Wertung der Arbeit als erfolgreich. Die Strategien können kombiniert werden und die Risiken können kumulieren.

Abstriche an den Arbeitsergebnissen können bereits aus der Extensivierung der Arbeitszeit resultieren. Wenn die Arbeitszeit die Zeit verdrängt, die für die Reproduktion der produktiven Kräfte notwendig ist, dann wird nicht nur das Leben außerhalb der Arbeit beeinträchtigt, sondern auch die Arbeitskraft selbst. Fake kann also eine Strategie sein, mit den Folgen extensivierter Arbeitszeit umzugehen. Fake kann aber auch eine Strategie sein, die Arbeitszeit nicht oder möglichst wenig zu extensivieren.

Fake ist *zielgerichtetes* Handeln. Es zielt nicht darauf, Arbeitsstandards zu unterschreiten, sondern die Arbeitsanforderungen zu bewältigen, wofür die Un-

terschreitung der Arbeitsstandards wissentlich in Kauf genommen wird. Fake ist *kontrolliertes* Handeln. Im Fake werden die möglichen Konsequenzen antizipiert und Risiken abgewogen, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Kontrolle bedeutet nicht, die Risiken ausschließen zu können. Zum einen kann die Risikokalkulation scheitern, zum anderen kann der Fake selbst außer Kontrolle geraten. Aus oberflächlicher Arbeit oder kontrolliert schlechter Arbeit können Schäden am Produkt entstehen, dieses im Wert gemindert oder gänzlich entwertet werden. Schein-Arbeit kann entdeckt werden. Unwillentlich können Fehler gemacht werden. Jenseits des Fake lässt sich so ein Bereich von Arbeitshandeln *außer Kontrolle* abbilden.

- M1: also wenn man sich die PROJEKtanträge anguckt (-) das ist also (.) im wissenschaftsbetrieb is=es immer (.) sind immer die selben drei TEXTE, die da (.) ZUSAMMENkopiert werden, neu zusammengestellt und das ist ja immer der SELBE mist, so, und es müssen immer die SELBEN schlagworte drin stehen und so also (.) wenn man das mal tatsächlich substanzieell drauf PRÜfen würde, was wird da VERSprochen, was GETAN wird (-) was kommt am ende dabei RAUS, also dann (.) würd ich sagen MINdestens die hälfte der projektträger plus die hälfte der universitäten, die würden zwangsweise geSCHLOSSEN werden wegen (-) wegen beTRUGS, so [und das also is ne konservative
- M2: [((lacht))
- M1: schätzung, also ich glaube, das is WIRKlich so [...]
- M2: ja oder bei unterschiedlichen JOURNALS, ganz ähnliche SACHEN, drei verschiedene ÜBERSchriften, thema ist immer das GLEICHE, n bisschen anders geSCHRIEBEN, damit=s zum JOURNAL passt und schon hat man drei verschiedene verÖFFENTlichungen, die alle das GLEICHE meinen. das GEHT natürlich so.
- M1: oder (.) wo du sagst, es geht um (.) es geht um RICHTlinien des europäischen SOZIALfonds (-) also das ganze gibt=s ja auch für die WISSENSchaft, irgendwelche TÖPFE, da wird geguckt, was sind die zentralen SCHLAGworte, das wird einem ja auch von der UNI waren da zu den (.) leuten, die für die (.) DRITTMittelakquise zuständig sind, wird dann gesagt, na ja DAS ist wichtig, DAS fehlt in dem antrag oder so was (.) da werden SCHLAGworte reingeschrieben, da GEHT=S nicht darum, was wird da tatsÄCHlich gemacht. und DAS ist das eigentlich paradoXE, dass die GANZE zeit ALLE sagen, wir müssen IRRE viel machen und alle wissen, wir machen alle !SCHEISSE!, [nicht das
- M: [((lachen))
- M1: was wir da HINSchreiben. und das (.) DAS ist eigentlich das (.) das interesSANTE. und das (.)

wir treiben uns die ganze zeit ALLE gegenseitig voreinander HER und wissen, wir FAKEN es.
(zwei Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 46-48)

Fake entsteht aus Erfolgskriterien, führt aber nicht unbedingt zum Erfolg. Defizite im System werden kaschiert, Ressourcen falsch eingesetzt, Fehler und Schäden können entstehen. Mit den Konsequenzen sind bei einer Übertragung unternehmerischer Verantwortung an die Beschäftigten auch diese selbst konfrontiert. Fake ist damit sowohl für das Unternehmen bzw. die Institution als auch für die Beschäftigten riskant. Entscheidend ist, dass der Fake funktioniert. Die von den Nachwuchswissenschaftlern beschriebene Komplizenschaft zwischen WissenschaftlerInnen und der Institution Hochschule beim Vortäuschen von Projektstätigkeiten kann als Versuch der Risikominderung gedeutet werden. Dass die Diskussionsteilnehmenden hier Betrug konstatieren oder in der Privatwirtschaft durch das Arbeiten an der Oberfläche einen Zusammenbruch bei der Verwertung von Produkten befürchten, verweist auf die Instabilität des Zustandes.

W4: ja und was auch GANZ typisch ist, was wir bei uns ja GANZ groß erleben, is dass ÜBERhaupt nicht mehr in die tiefe geARBEITET werden kann. es wird ja NUR noch an der OBERfläche gearbeitet. (--) du machst NIX mehr in der TIEFE, das muss alles SCHNELL gehen, im GRUNDE wird geguckt, dass alles nur noch GERADE SO funktioniert und irgendwann muss es zum zuSAMMENbruch kommen, ne? (--) und diese !ANGST!, die regiert ALLE. bei UNS sowieso.

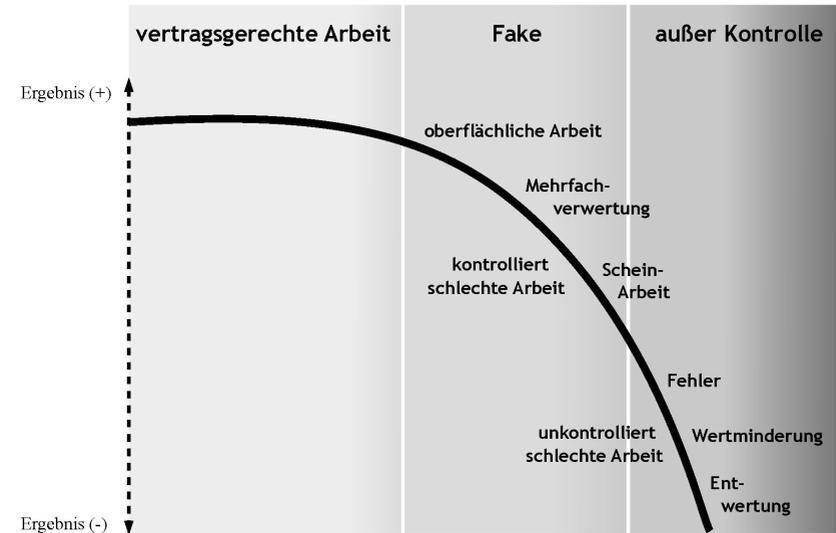
(Supply Controllerin; H5, S. 12-13)

Die Unterschreitung eigener Arbeitsansprüche als Übergang zum Fake äußert sich u.a. als Unzufriedenheit mit der Arbeit. Die Verletzung arbeitsinhaltlicher Ansprüche ist dabei kein rein psychisches oder emotionales Problem, denn von der Qualität der Arbeitsergebnisse kann das eigene Arbeitsverhältnis abhängen.

Fake erstreckt sich auf ein Kontinuum von Handlungsweisen. Einige dieser Handlungsweisen unterschreiten zwar Standards, produzieren aber immer noch positive Ergebnisse. Hierzu zählen oberflächliche Arbeit und die Mehrfachverwertung vermeintlich originärer Arbeitsergebnisse. Ergebnisneutral ist die Schein-Arbeit als Vorspiegelung nicht geleisteter Arbeit und nicht existierender Arbeitsergebnisse. Schein-Arbeit wurde im nicht-gewinnorientierten Bereich als verbreitet genannt. Sie wurde im gewinnorientierten Bereich nicht genannt, obwohl sie auch dort überall denkbar ist, wo Arbeitsergebnisse nicht material sind (z.B. Service, Qualitätskontrollen, Wartungen, Dienstleistungen). Bei weiterer Steigerung produziert Fake keine positiven oder neutralen, sondern negative

Ergebnisse. Hierzu zählen schlechte Arbeit (als Strategie oder ungewollter Effekt), Fehler sowie Wertminderung bzw. Entwertung der Produkte. Letztere können aus nicht korrigierten oder nicht korrigierbaren Fehlern oder aus schlechter Arbeit resultieren.

Abb. 1: Fake-Kurve



Als *Fake-Management* bezeichne ich ein Arbeitshandeln, das darauf zielt, Erfolg durch verborgene Abstriche an den Arbeitsergebnissen zu erlangen und dabei das Risiko zu minimieren. Der Begriff soll die in den Gruppendiskussionen dokumentierten Anstrengungen erfassen, den Konflikt zwischen fachlichen und unternehmerischen Anforderungen einerseits sowie Reproduktionsbedürfnissen andererseits in eine möglichst tragfähige und kontrollierte persönliche Strategie umzuarbeiten.

Fake beeinflusst nicht nur das Verhältnis zu den Arbeitsergebnissen und zur eigenen Arbeit, sondern auch das Verhältnis zu anderen und zu sich selbst. Arbeitserfolg muss glaubwürdig repräsentiert werden. Die performative Doppelstrategie des Fake ist riskant und legt daher ein taktisches Verhältnis zu den anderen nahe. Die Komplizenschaft ist instrumentell. Das existenzielle Problem des Erfolgs muss ausgeklammert werden, weil an ihm die Einzelnen in Konkurrenz zueinander stehen. Das systematische Problem wird zum individuellen Problem, als das es sich nicht lösen lässt. Fake richtet sich nicht nur gegen Mittelgeber oder Anspruchsbe-

rechtigte von (Projekt-) Ergebnissen, sondern schließlich gegen sich selbst, denn alle treiben sich voreinander her. Auch das Wissen darum ändert nichts daran.

M2: würde mir glaub ich AUCH mal ganz gut tun, zu sagen, wo gibts probleme, weil (.) wie (.) wer stellt sich denn HIN und sagt vor den kollegen (-) also im moMENT klappt einfach GAR nix, ich hab jetzt grad mal ne woche oder ZWEI nicht wirklich was HINGekriegt. ich hab so vor mich HINGewurschtelt, aber is irgendwie nicht wirklich was RAUSgekommen. das SAGT doch keiner, weil (.) wir sind in das spiel schon VOLL eingestiegen (.) was DU sagst, das FAKEN (.) was die machen mit ihren PROJEKTAnträgen, wo da nur (.) n teil geMACHT wird. da sind wir doch AUCH schon bei uns (.) muss es doch AUCH schon so untereinander AUSsehen. guck mal überleg mal in der mensa würde man SITZEN und einer von uns würde sagen (-) phh, also, irgendwie heute LÄUFTS bei mir nicht, ich glaub ich hab n bisschen im INTERNet gesurft, hab noch mal telefonNIERT und (-) also mehr als fünf seiten hab ich heut nicht geLESEN. hat nicht gekLAPPT heute. das würd keiner SAgen. man sagt halt eher so die sache (-) ha ja, is heut nicht so mein BESTer tag, ich sitz grad DA und da dran. aber so geNAUER, das MACHT eigentlich keiner.

(Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 62)

Fake-Management kann als Baustein des Selbst-Managements in einem System indirekter Steuerung verstanden werden. Es handelt sich um eine problemadäquate und gleichzeitig selbstschädigende Strategie.

5.3.3 (Gewerkschaftliche) Organisierung und Vernetzung

Viele Beschäftigte, Betriebsräte und GewerkschafterInnen erfahren gravierende Konflikte rund um die Arbeit, die weit in das Privatleben hineinreichen, ohne dass Lösungen verfügbar sind. Das betrifft auch diejenigen, die sich nicht zurückziehen oder resignieren, sondern praktisch etwas tun, sei es als Betriebsräte, Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen oder gewerkschaftlich Aktive. Sie engagieren sich, weil sie Probleme identifiziert haben und etwas verändern wollen und nicht, weil sie ihre (kollektiven) Ziele immer erreichen könnten. Die erfahrenen Fragen, Zweifel und Unsicherheiten stimmen nicht mit der Gewissheit überein, mit den Gewerkschaften Lösungen zu proklamieren.

Widerstand entsteht vor allem unter Bedingungen von Command & Control bzw. wenn dieses Führungsmodell in die indirekte Steuerung reimportiert wird. Dann sind z.B. auch jene IT-Beschäftigten zu kollektiven Protesten bereit, die

im Rahmen ihrer individualisierten Arbeitsstrategien einen weiten Bogen um Betriebsräte und Gewerkschaften machen. Diese Protestbereitschaft gegen disziplinarische Durchgriffe bleibt aber unwirksam gegenüber konsistenter werdender indirekter Arbeitssteuerung, die den Arbeitsalltag vieler Angestellter bereits bestimmt.

Die Individualisierung von Arbeitsverantwortung behindert eine Solidarisierung.

M1: es gibt da keinen sozialen RÜCKhalt, auf den ich mich ZURÜCKziehen könnte in ner krisensituation in der ARBEIT, sondern (-) ich ziehe meine proJEKTE alleine durch, ich bin für die allein verANTwortlich [...] es is NICHT mehr möglich, sich da zu solidarisiEREN (.) würd ich zumindest jetzt mal als these in den RAUM stellen und [...] und auch wenn=s da (.) dieses große BOHAI gibt mit (.) man verNETZT sich und so was, ich mein das sind (.) wenn man mal EHRlich ist, sind das eher so arbeitstreffen, wo alle mal nett PLAUDERN, so aber das is ja kein ARBEITSverhältnis oder keine (.) keine ARBEITSbasis [...] und finde DAS ist eigentlich das große proBLEM, dass wir halt alle individualisiERT werden und dann nicht mehr sagen können, das MACHEN wir nicht

(Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 29-30)

Die Diskussionsteilnehmenden stellen fest, dass die Beschäftigten auch dort vereinzeln und soziale Beziehungen face-to-face weniger werden, wo der Grad der Kooperation wächst. Sie sind fachlich zunehmend kooperativ vergemeinschaftet und entwickeln erfolgsorientierte Gemeinschaftsstrategien und sind gleichzeitig im Hinblick auf die Herausforderungen, die aus der Arbeit resultieren, individualisiert.

Organisierung bietet wenig Sicherheit für die individuelle Arbeitsexistenz. Sicherheit wird im Privaten gesucht und teilweise in der professionellen Kooperation, die eher instrumentell sein kann oder sich, wie im IT-Netzwerk, auch auf kollektive Strategien und arbeitsbezogene Sozialkontakte erstrecken kann. Multiple Strategien (privat, professionell, gewerkschaftlich) erscheinen adäquat und widersprechen sich nicht grundsätzlich. Die professionelle Kooperation erscheint dabei als janusköpfig: die Notgemeinschaften können unter Druck inklusiv oder auch exklusiv gegenüber Schwächeren wirken. Der soziale Nahraum kann mit der Bewältigung oder bereits mit dem Verstehen der Arbeitsprobleme überfordert sein.

Bemerkenswert ist, dass sich Gewerkschaftsmitglieder zu den (neuen) Verhältnissen der Arbeit in ihrem eigenen Arbeitshandeln nicht anders organisieren als Nichtmitglieder. Niemand berichtete in den Gruppendiskussionen von

einer solchen Erfahrung. Für Arbeitskonflikte, die in Folge indirekter Steuerung entstehen, bieten gewerkschaftliche Handlungsstrategien, wie sie von den Teilnehmenden bislang erfahren wurden, keine Antwort. Sie konnten bislang keine eigene gewerkschaftliche Praxis gegenüber diesen Arbeitskonflikten entwickeln. Die Diskussionsteilnehmenden erörtern das Phänomen und diskutieren über Gründe, ohne Lösungen zu finden. Die diskutierenden Gewerkschaftsmitglieder sind organisiert, ohne Kraft dieser Organisation auf ihre eigenen relevanten Arbeitskonflikte Einfluss nehmen zu können. Einige erleben sich in dieser Hinsicht als ohnmächtig.

Wunsch und Ansätze (professioneller) Vernetzung in einem gewerkschaftlichen Kontext können auch als Versuch gedeutet werden, sich aus der Organisation heraus wieder *zur Arbeit zu organisieren*. In den Diskussionen werden drei Anliegen an diese gewerkschaftliche Vernetzung geknüpft: Das Netzwerk soll erstens professionsspezifisch sein, d.h. es geht um die Klärung der eigenen Arbeitsverhältnisse und die Entwicklung von (kollektiven) Praktiken; es soll zweitens gewerkschaftlich ausgerichtet, aber durch die Netzwerkenden verantwortet sein, zu denen auch Nichtmitglieder gehören können; es versteht sich drittens vor allem als diskursiver Raum, der eine handlungsmächtige Organisation nicht ersetzt, sondern auf diese zurückgreifen können muss. Professionell-gewerkschaftsorientierte Vernetzung kann dabei als Gegenmodell zu professionell-angepassten und möglicherweise sogar exklusiven Ermächtigungsstrategien angesehen werden. Es wäre genauer zu beobachten, als es im Rahmen dieser Untersuchung möglich war, wie sich die professionell-gewerkschaftsorientierten Netzwerke behaupten und entwickeln und wie sie mit dem Spannungsfeld umgehen, in das sie sich begeben: zwischen dem Zwang, individuell erfolgreich zu sein und dem Ziel, die Konkurrenz für eine gemeinsame Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen zu überwinden.

5.3.4 Interessenvertretung und Betriebsratshandeln

Die etablierte Rolle der Betriebsräte als Interessenstellvertretung ist prekär geworden. Wie unter einem Brennglas zeigt sich dies in vielen Betrieben der Diskussionsteilnehmenden an der Arbeitszeit: Die Betriebsräte versuchen, die Arbeitszeiten zu regulieren und zu begrenzen, aber der Druck der Arbeit auf die Beschäftigten ist stärker.

W3: also sie hätten halt zugeben müssen, dass ihre arbeit LIEGEN bleibt. dass ses NICHT schaffen, diesen BERG in geringerer zeit zu bewältigen und die BLÖSSE, die

hat sich KAUM jemand gegeben bei uns in der firma. die ham das lieber alles mit heim geschleppt und hams in der freizeit erledigt. weil irgendwann ist dann der betriebsrat DOCH mal drauf gekommen und hat dann gesagt NÖ; weil sie ham teilweise ABgestempelt und sind dann wieder zurück ins BÜRO. se ham gesagt NÖ; ihr müsst innerhalb von ner HALBEN stunde das werk verlassen nach abstempeln. na toll, dann wars WIEDER hinten im auto drin.

(technische Zeichnerin; P1, S. 23)

Beschäftigte arbeiten heimlich nach der Arbeitszeiterfassung oder zu Hause weiter, womit neue Probleme entstehen: die Beschäftigten müssen klandestine Praktiken entwickeln, ihre Mehrarbeit wird nicht vergütet und sie sind nicht versichert. Der Betriebsrat wird zum zusätzlichen Hindernis für die Beschäftigten, seine Maßnahmen werden als untauglich umgangen und das Vertrauen wird beschädigt. In den Gruppen prallen kontroverse Sichtweisen aufeinander, ob es aussichtsreich und überhaupt sinnvoll ist, Beschäftigte vor sich selbst schützen zu wollen.

Ein Selbstverständnis als Stellvertretung kann die Betriebsräte zu Kontrollinstanzen *gegen* die Beschäftigten verkehren – auch ohne, dass die Betriebsräte dies wollen und ohne dass die beabsichtigten Erfolge erzielt werden können. Einige Betriebsräte, sowohl im Angestelltenbereich als auch im gewerblichen Bereich, lehnen allerdings die Übernahme von Verantwortung ab, die nur die Beschäftigten für sich selbst wahrnehmen können. Hier zeigt sich ein spezifisches Selbstverständnis von Betriebsräten, nicht stellvertretend *für* die Beschäftigten zu handeln, sondern als Betriebsrat zu tun, was nur der Betriebsrat tun kann, weil nur er über Informations-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte verfügt. Diese Betriebsräte entlasten die Beschäftigten nicht von ihrer Verantwortung für ihr eigenes Arbeitshandeln (z.B. im Hinblick auf ihre Gesundheit oder die Begrenzung von Arbeitszeiten), sondern beraten und unterstützen sie zum einen, diese Verantwortung bestmöglich wahrzunehmen. Sie nehmen zum anderen die Verantwortung ihres Mandats wahr, indem sie unter Ausschöpfung aller Rechte auf die betrieblichen Rahmenbedingungen einwirken, die dem individuellen Handeln zu Grunde liegen (z.B. Personalausstattung, belastende Faktoren).

Dass die Beschäftigten als arbeitspolitische AkteurInnen unhintergebar geworden sind, zeigt sich auch am Umgang mit Zielvereinbarungen.

M3: es wird gesagt mitarbeiter und führungskraft erstellen gemeinsam die ziele für das nächste JAHR. geMEINsam. hört sich GUT an. das (.) der ABlauf ist

folgendermaßen, ich als MITarbeiter erstelle meine ZIELE. der manager guckt da drüber und sagt hm (.) das ist HIER falsch, DA falsch, DA falsch, das streichen wir RAUS, macht n FINAL draus und dann ist das (.) gebongt. so. das is geMEINSam arbeiten. also der der (.) die führungskraft streicht das raus, was nicht PASST zum unternehmerischen denken und dann !IST! das. jetzt marschieret der mitarbeiter los und sagt ja GUT, ich kann mich EH nicht gegen wehren, also (.) versuch ich diese ziele zu erREICHEN. er KRIEGT am ende des jahres eine NOTE. zwischen eins und VIER. und davon hängt sage ich mal in der d-firma-welt seine bezahlung sein leben eigentlich AB. und wenn dieser MITarbeiter auf ein mal eine drei oder eine VIER bekommt, !DANN! is er ANsprechbar. vorher NICHT. vorher (.) erFÜLLT er in irgend einer form das SOLL und kriegt seine bezahlung und is zufrieden. erst wenn er ne drei oder VIER hat, DANN kommt er zum betriebsrat und sagt ich hab ne drei oder VIER und dann gibt es bei uns n internen prozess, wie so ne kleine gerichtsverhandlung und wir müssen da drüber eben reden (.) meistens hat man keine CHANCE. ja?

(Anwendungsinformatiker und freigestellter Betriebsratsvorsitzender; H6, S. 36-37)

Zielvereinbarungen erweisen sich in der Praxis als Zielvorgaben, zu denen die Beschäftigten sich verhalten müssen. Das latente Problem, sich mit der Zurückweisung von Zielen dem Verdacht geminderter Leistungsfähigkeit auszusetzen, wird virulent, wenn die Ziele nicht erreicht werden. Dann, so die Erfahrung der diskutierenden InteressenvertreterInnen, kann auch der Betriebsrat kaum noch etwas retten. Die hinter dem Instrument der Zielvereinbarung stehenden Betriebsvereinbarungen werden als schwach eingeschätzt. Betriebsräte haben ein Informationsrecht über Niveau und Qualität der Ziele, sind aber an den individuellen Zielvereinbarungen nicht beteiligt. Sie können die Beschäftigten unterstützen, Hintergründe der Vereinbarung in Erfahrung zu bringen und sich ggf. zu weigern, unerreichbare Ziele zu vereinbaren bzw. erreichbare Ziele einzufordern. Viele Betriebsratsmitglieder haben klare Vorstellungen für eine Interessenpolitik, in der Selbst- und Stellvertretung ineinander greifen. Allerdings betonen sie, dass das Handeln auf der strukturellen Ebene nicht nur durch fehlende Rechte begrenzt wird, sondern – trotz Beteiligung etwa an gewerkschaftlichen Projekten zum Arbeits- und Gesundheitsschutz – auch kaum auf bewährte Strategien zurückgreifen kann.

Der Bedarf einer wirksamen Interessenvertretung wird auch durch diejenigen unterstrichen, die sie entbehren. So wünschen sich eine feste freie Journalistin

und ein Nachwuchswissenschaftler an einer Hochschule eine mit Rechten ausgestattete Interessenvertretung für ihre spezifischen Beschäftigtengruppen (freie MitarbeiterInnen, wissenschaftlicher Mittelbau). Beide halten die bestehenden Personalratsstrukturen für nicht ausreichend.

Betriebliche InteressenvertreterInnen, die nicht voll freigestellt sind, müssen nicht nur die komplizierter werdenden Anforderungen an ihr Ehrenamt erfüllen. Sie sind außerdem als Beschäftigte mit den allgemeinen Arbeitsbedingungen im Unternehmen konfrontiert. Es dokumentiert sich nicht nur eine zweifache Aufgabe, sondern auch eine potentielle Spannung zwischen beiden: Als Betriebsräte – und ggf. GewerkschafterInnen – repräsentieren sie hohe Ansprüche, die sie in ihrem eigenen Arbeitshandeln mitunter unterlaufen. Kein Vorbild sein zu können, kann Resignation oder sogar Schuldgefühle bewirken.

- W4: =ja wat ich halt geMEINT hab, is dat wir in so weit indirekt gesteuert sind, dass wir auch UNTEReinander (.) keine angst mehr ZUgeben
M2: oder (.) es [DAUERT oder man muss es ()
W4: [ne? wir sind also so geSTEUERT, dass selbst unter BETRIEBSräten nimmer sagen, SCHEISSE, mir sitzt die angst im NACKEN, die machen da nur MIST mit mir am arbeitsplatz. selbst unter BETRIEBSräten ist das nicht mehr möglich, ne? so gesteuert bist du und so gut willst du nach außen AUSsehen und ich bin stark und ich KANN das alles, ne?
M?: okay (--)
W4: so weit isses leider
M?: ja. teilweise ja
W4: und wir müssten BESSER wissen, ne?
M2?: sollten=
M?: =hm=hm
M1: ((lacht kurz auf)) wenn es WIR schon hin [bekommen, [wer wer
M2: [die wir (), wie sollens die ANDern
M2: [solls DANN hinkriegen
M1: hinkriegen, ne?
(Betriebsratsgremium; H5, S. 99-100)

5.4 Fazit und Erkenntnisse für die Theoriebildung zur indirekten Steuerung

Das Handeln des Managements stellt sich in den Berichten der Diskussions teilnehmenden als Prozess mit zahlreichen Wendungen, Veränderungen von Führungsinstrumenten, Fehlversuchen und vor allem wiederholten Inkonsistenzen dar. Dies verwundert nicht, da sich die neue Arbeitssteuerung nicht auf

Techniken reduzieren lässt, sondern sich auf eine Veränderung betrieblicher Organisation und letztlich auch privater Kultur erstreckt, wofür die IT-Welt prototypisch ist. Die Gruppendiskussionen dokumentieren beispielsweise, wie die mit der Umsetzung betrauten Führungskräfte die indirekte Steuerung konterkarieren können, vor allem durch disziplinarische Eingriffe, aber auch durch das Ausblenden nachhaltiger Ziele. Die Widersprüche indirekter Arbeitssteuerung sollten nicht als Scheitern missverstanden werden, nach dem Motto: 'Es wird jedes Jahr eine andere Sau durch den Betrieb getrieben, aber im Grunde bleibt alles beim Alten'. Eine solche Sichtweise würde auf fatale Weise die epochale Veränderung übersehen, die hinter den Widersprüchen und Umwegen der Praxis zu erkennen ist.

Die Lehre indirekter Steuerung wird erst durch das Handeln der steuernden und gesteuerten AkteurInnen zu einer Praxis. ArbeitnehmerInnen beeinflussen die Herstellung indirekter Steuerung auf mehreren Ebenen: Erstens müssen die Beschäftigten immer auch ihre eigenen Reproduktionsinteressen vertreten, weshalb auch erfolgsorientiertes Handeln nie absolut entgrenzt ist. Wo die Nachhaltigkeit nachhaltig ignoriert wird, gibt es Totalausfälle. Zweitens existieren kollektive Arbeitnehmerrechte, die unter Nutzung betrieblicher Interessenvertretungen geltend gemacht werden können, etwa im Hinblick auf die Personalausstattung in Abteilungen. Drittens sind die indirekt gesteuerten Beschäftigten keine Unternehmer oder Selbständigen, sondern können individuelles Arbeitsrecht gegenüber den Unternehmen geltend machen. Viertens bietet vor allem die inkonsistent eingeführte indirekte Arbeitssteuerung Anlässe und Möglichkeiten zur Subversion und zum Fake.

Viele gewerbliche Beschäftigte, Betriebsräte und GewerkschafterInnen verstehen das Arbeitshandeln indirekt gesteuerter Angestellter nicht (siehe Kapitel 6.4.4). Ob dies auch umgekehrt gilt, kann aufgrund der Anlage der Untersuchung nicht empirisch ermittelt, aber vermutet werden. Das Missverstehen indirekt gesteuerter Beschäftigter wiegt allerdings besonders schwer, denn ihre Arbeitsrealität und Handlungsgründe sind erst ansatzweise in den Gewerkschaften erfasst, die sich unter Bedingungen von Command & Control herausgebildet haben. Damit ist das Handeln von Gewerkschaften und Betriebsräten, die die Organisierung bzw. Interessenvertretung aller Beschäftigten eines Betriebes und nicht nur spezieller Berufsgruppen beanspruchen, erschwert oder sogar in Frage gestellt.

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass Beschäftigte unter Bedingungen indirekter Steuerung zwar oft unzufrieden mit ihrer Arbeitssituation sind, aber nicht zurück zu einem System von Command & Control wollen. Es wurde deutlich,

dass wissenschaftliche und populäre Vereinseitigungen im Sinne eines glatten Regiert-Werdens³ nicht zu halten sind.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse verweisen auf weiteren empirischen Forschungsbedarf zur indirekten Steuerung. Dies gilt auch unter einer Geschlechterperspektive. Frauen nehmen gesellschaftlich durchschnittlich mehr reproduktive Verantwortung wahr als Männer, weshalb sie einerseits stärker dem Konflikt zwischen Produktion und Reproduktion ausgesetzt sind, andererseits aber auch über umfangreichere Handlungsstrategien verfügen. Der Leitfaden für die Gruppendiskussionen hat die Geschlechterdimension nicht angesprochen und nur zwei Gruppen (H5, H6) thematisierten Geschlecht. Die geäußerte Kritik an fehlender Vernetzung von Frauen und an der männlichen Definitionsmacht über Probleme bestätigen das Wissen darum, dass Arbeit auch entlang der Kategorie Geschlecht strukturiert ist und dass es die Frauen sind, die das Geschlechterverhältnis problematisieren. Die Geschlechtsspezifik der indirekten Steuerung empirisch zu untersuchen, erweist sich als Forschungsdesiderat.⁴

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass ArbeitnehmerInnen die Rationalität der indirekten Steuerung selbst als Hebel einsetzen können. Die Orientierung auf den Erfolg macht Fremddisziplinierungen zunehmend dysfunktional und erfordert eine nachhaltige Reproduktion der produktiven Kräfte. Dass sich derartige langfristige Rationalitäten unter kapitalistischen Konkurrenzbedingungen nicht von selbst herstellen, ist historisch bekannt: vom Verbot der Kinderarbeit bis zur Ausbildungsvergütung mussten Arbeiterbewegung und/oder Sozialstaat gegen das Kapital durchsetzen, wovon dieses abhängt. Zukünftig wird deshalb zu untersuchen sein, wie Beschäftigte der indirekten Steuerung zur Durchsetzung verhelfen, indem sie ihre eigenen Interessen individuell und kollektiv verfolgen und wie sie dabei die Organisation der Arbeit verändern.

3 etwa „Die Kunst der Selbstaubeutung. Wie wir vor lauter Arbeit unser Leben verpassen“ (Schrenk 2007)

4 Angeschlossen werden könnte insbesondere an die feministische Genderforschung (vgl. etwa Kurz-Scherf u. a. 2006; Funder u. a. 2005).

6 Bedingungen von und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Kapitel entfalteten Arbeitserfahrungen fasst dieses Kapitel die empirischen Ergebnisse über Bedingungen von und Anliegen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit zusammen. Der Begriff Anliegen wird hier als Oberbegriff für Interessen, Erwartungen und Wünsche verstanden. Der Zusammenhang zwischen Arbeitsverhältnissen und Bildung wird unter zwei Gesichtspunkten untersucht: Was bedeuten Arbeitsverhältnisse für die Bedingungen von Bildung und wie können sie Gegenstand von Bildung werden?

Zahlreiche Gewerkschaftsmitglieder unter den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen formulieren ihre Anliegen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht nur aus der Perspektive derer, die sich bilden, sondern auch aus der Perspektive des gewerkschaftlichen Souveräns, der mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit gewerkschaftliche Ziele verfolgt. Viele Wünsche und Erwartungen der Gewerkschaftssubjekte erstrecken sich folglich nicht nur auf ihre eigene Bildung, sondern auf Struktur und Konzeption gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die wiederum als Teil eines gewerkschaftlichen Gesamtprozesses verstanden wird.

6.1 Wie die gewerkschaftliche Bildungswelt erfahren wird

Für die bildungsaktiven Gewerkschaftsmitglieder ist die Welt der gewerkschaftlichen Bildung bedeutsam bis unverzichtbar, für die bildungspassiven Gewerkschaftsmitglieder und die Nicht-Gewerkschaftsmitglieder – obgleich offen für Gewerkschaften – ist diese Welt weitgehend unbekannt. Sie äußern individuell unterschiedliche Gründe für ihre Bildungspassivität. Teils fehlen Kontakte zu Gewerkschaften, teils Informationen über das gewerkschaftliche Bildungsangebot.

Die bildungsaktiven Gewerkschaftsmitglieder, von denen viele außerdem eine gewerkschaftliche Funktion innehaben, diskutieren das gewerkschaftliche Bildungsangebot kritisch, dabei aber grundsätzlich wohlwollend und erwartungsvoll. Dies gilt auch für die drei Nichtmitglieder, die sich schlecht informiert bzw.

angesprochen fühlen. Allerdings vermissen viele der diskutierenden Mitglieder wie Nichtmitglieder bestimmte gewerkschaftliche Bildungsangebote. Dies betrifft auch Themen, die für die eigene Funktion und/oder die eigene Arbeitssituation als sehr bedeutsam genannt wurden: Verständnis und den Umgang mit Managementstrategien und Führungsinstrumenten, Reflexion über und Umgang mit der eigenen Arbeit, gewerkschaftliche Strategie(-bildung), gewerkschaftliche Allgemeinbildung. Zwei gewerkschaftlich organisierte freie MitarbeiterInnen vermissen geeignete Angebote für ihre spezifische Gruppe.

Ein Nichtmitglied hegt ausgesprochen negative Befürchtungen gegenüber gewerkschaftlichen Seminaren.

- M2: ich habs früher immer BÖSartig formuliert.
<<lachend>ich weiß gar nicht, ob ich das hier WIEDERgeben soll>
- I: ja, ja
- M: ((lachen kurz))
- M2: ich hab das immer als WERBEveranstaltung gesehen, ne? da (.) wird immer mit dem (.) mitgliedsantrag GEWDELT (-) inhaltlich (.) hat man das dann immer nach HINTEN geschoben und man hatte eigentlich immer nur (.) ja, die befürchtung, dass man dann irgendwo an die WAND gestellt wird, los hier unterSCHREIBEN. (-) das is AUCH so, da so=en bisschen so das: (.) das empFINDEN, was ich da so BEI gehabt hab.
(Service Level Manager; H6, S. 60)

Obwohl nicht danach gefragt wurde, schildern einige gewerkschaftlich Bildungsaktive explizit eigene positive wie negative Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.

Die ausdrücklich positiven Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit werden differenziert auf bestimmte Aspekte des Bildungs- bzw. Seminarge-schehens bezogen und haben unterschiedliche Dimensionen. Inhaltlich werden die Verbindung von philosophischen mit praktischen Fragen und die Bewusstwerdung betrieblicher Steuerungsstrategien positiv in Erinnerung gerufen. Gut waren Seminare, wenn sie spannend waren, wenn gute Diskussionen – auch im „zweiten Seminar“ außerhalb der offiziellen Seminarzeiten – stattgefunden haben und wenn grundlegende Erwartungen an Offenheit, Beteiligung und Gruppendynamik erfüllt wurden. Strukturell werden regionale Seminare in ihrer Bedeutung für eigenes gewerkschaftliches Engagement ebenso gewürdigt wie überregionale Seminare in ihrer Bedeutung für Austausch und Perspektiven-erweiterung. Bildung in schriftlicher Form helfe, mit den Anforderungen etwa als Betriebsrat umzugehen. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen legen

unterschiedliche Kriterien an, was für sie ein gutes Seminar ausmacht und sie bewerten vor diesem Hintergrund ihre Erfahrungen.

Explizit negative Erfahrungen erstrecken sich auf drei Aspekte. Erstens werden einige erlebte Seminare als inhaltlich unbefriedigend eingeschätzt. Die Themen würden zu breit getreten, die Essenz komme zu kurz, die eigene wertvolle Zeit werde nicht sinnvoll genutzt. Zweitens halte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht Schritt mit positiv erfahrenen partizipativen Methoden betrieblicher Bildung. Drittens wird als Problem zentraler Seminare genannt, dass sie zu weit weg vom gewerkschaftlichen Leben vor Ort seien.

Einige aktive Gewerkschaftsmitglieder sprechen über die Auswirkungen nachlassender Bildungsbeteiligung. Sie sehen sich von der Bildungsabstinenz anderer mit betroffen. Kollektives Handeln werde erschwert und eigene regionale gewerkschaftliche Zusammenhänge erodierten.

W1: also die erfahrung, die ICH gemacht hab, anfang der achtziger jahre, wo ich so die ersten seminARE gemacht hab als neu gewählte verTRAUENSfrau, was MACHSTE jetzt (.) is auch (.) damals is ja noch viel mehr (.) also is MEIN empfinden und das SEH ich auch so im bezirk, mehr vor ORT gemacht worden im bezirk im UMKreis, da biste in=en HOTEL, wochenendseminare zu dem und dem THEMA und einföhrung BETRIEBSverfassung und was IS das überhaupt und was WOLLEN wir (.) und DIE sind damals bei uns muss ich sagen sehr GUT gelaufen, das hat mir super geFALLEN, ich hab DINGE erfahren, WUSST ich überhaupt net, ne? und und gewerkschaften und überHAUPT und (.) bin DABEI geblieben [...] (und/sind) (.) leute da, die wollen das SELBE im prinzip wie du, die wollen sich informieren, die wollen was verBESSERN für ihre kollegen, für sich (.) alles, was ich für MICH mach, hat auch n nutzen dann für die kollegen vor ORT und (.) ich denk (-) mittlerweile FEHLT das so=en bisschen, hab ICH so den eindruck. das was was MICH damals zur gewerkschaft geBRACHT hat und geHALTEN hat warn viele dieser veranstaltungen am WOCHENende, nach FEIERabend, wo heut die wenigsten bereit sind, die ZEIT zu investieren, unabhängig davon, obs was KOSTET oder NET. wenn wir heut n wochenendseminar anbiete, dann buchste mal zwanzig zimmer in=en hotel e halb jahr vorher und machst aus, wie kurz vorher du ABSagen kannst ohne was zu beZAHLEN

(Arbeiterin in der Pharmaindustrie; H4, S. 35-36)

6.2 Themen gewerkschaftlicher Bildung: ein weites Spektrum

Die Anliegen der Diskussionsteilnehmenden erstrecken sich auf ein weites Spektrum arbeitsreflexiver, gesellschafts- und gewerkschaftspolitischer Themen sowie einer gewerkschaftlichen Allgemeinbildung. Es ist bei FunktionsträgerInnen um funktionsbezogene Inhalte und Kompetenzen erweitert. Für Mitglieder wie Nichtmitglieder ohne Funktionen und außerhalb von Interessenvertretungsstrukturen ist außerdem relevant, was auf wirksame Organisation und Interessenvertretung zielt. Nicht alle Diskussionsteilnehmenden äußerten thematische Anliegen: Einige verlassen sich mit einem großen inhaltlichen Vertrauensvorschuss auf das Bildungsangebot ihrer Gewerkschaft.

Die gewünschten Themen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit leiten sich aus den genannten Problem- und Handlungsfeldern ab. Sie sind überwiegend nahe daran gelagert, streuen allerdings auch in entlegene Bereiche, z.B. in Geschichte und Philosophie. Diese thematischen Wünsche stellen sich als Ausflüge dar, denn die Diskussionsteilnehmenden wollen, bereichert um neue Erkenntnisse und Perspektiven, in ihre Handlungsfelder zurückkehren.

Die Diskussionsteilnehmenden nennen thematische Erwartungen an gewerkschaftliche Bildung in unterschiedlichem Bezug zum bestehenden Angebot. Die Einzelthemen und Themenfelder werden im Folgenden tabellarisch danach sortiert, ob sie von ArbeiterInnen, Angestellten oder FreiberuflerInnen mit Funktion in der Gewerkschaft oder betrieblichen Interessenvertretung (F) oder ohne Funktion (OF) als vorhanden, als erweiterungsbedürftig oder als fehlend bzw. neu angesprochen werden. Diejenigen Anliegen, die als Antwort auf die Frage nach einem Wunsch- oder Traumseminar genannt wurden, sind kursiv gedruckt.

Insbesondere die Angestellten und FreiberuflerInnen vermissen gewerkschaftliche Bildungsangebote zu einigen für sie relevanten Themen. Dies betrifft vor allem das Verständnis und den Umgang mit Managementstrategien und Führungsinstrumenten sowie Reflexion über und Umgang mit der eigenen Arbeit (siehe dazu auch Abschnitt 6.4). Als nicht hinreichend werden durchgängig auch die Angebote im Bereich gewerkschaftlicher Strategiebildung und gewerkschaftlicher Allgemeinbildung thematisiert.

Die eigenen Bildungsanliegen der Diskussionsteilnehmenden gehen überwiegend von einer Herausforderung aus: entweder von einer handlungsorientierten Herausforderung oder von einer thematischen Herausforderung. Die handlungsorientierten Herausforderungen sind teilweise auf die Funktion in der Gewerkschaft bzw. in der betrieblichen Interessenvertretung bezogen (z.B.

Tabelle 2: Thematische Anliegen an gewerkschaftliche Bildung

	ArbeiterInnen	Angestellte	Freie
Als vorhanden thematisiert			
Funktionsbezogene Seminare („ <i>Anti-Chaos</i> “ für JAV, Betriebsrat, Wirtschaftsausschuss, Vertrauensleute, Tarifkommission, <i>Konflikte Vertrauensleute-Betriebsrat</i>)	F	F	
Arbeits- und Sozialrecht (auch <i>Überblick über Änderungen mit gewerkschaftlichem Hintergrund</i>)	F	OF+F	
Allgemeinbildung und Gespräche mit Gleichgesinnten, auch über Gott und die Welt	OF+F		
Außerbetriebliche Gewerkschaftsarbeit	OF		
Alles, um Arbeitgeber auf Augenhöhe und ohne Angst entgegen treten zu können (z.B. <i>Verhandlungsführung</i> , Rhetorik)	F		
Integration von Schwerbehinderten		F	
Seminar für (Vor-)RuheständlerInnen		OF	
Als erweiterungsbedürftig thematisiert			
Gesellschaftspolitik (<i>Medienmacht, Europa</i> , neue Alternativen in der Mitbestimmung in Europa, <i>Globalisierung, Zukunft und Gewerkschaften in Südamerika, Energie</i> , Antirassismus, <i>Krise der Demokratie, von Individualisierung zur Kollektivierung am Beispiel Fernsehen</i>)	F	OF+F	OF
Geschichte und Zukunft der Gewerkschaften	F	F	
Gewerkschaftliche Strategien (<i>militante Streiks, Organizing, KollegInnen zur Mitgliedschaft motivieren</i> , Imagebildung, <i>Arbeitgeber für die Werte der Gewerkschaften begeistern, Wie lässt sich Gesellschaft verändern, Wie erzeugt man Solidarität</i>)	F	OF	
Hintergrundwissen und <i>Zusammenhänge erkennen</i> (z.B. <i>über wirtschaftliche Themen</i>)	F	F	
Soziale Kompetenzen (Umgang mit Mobbing und Alkohol, <i>Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen</i> , Ansprache der Beschäftigten)	F	F	
Technische Seminare für Betriebsräte (Datenschutz, Projektmanagement)		F	
Öffentlichkeitsarbeit des Betriebsrates (Intranet nutzen, zugänglich machen, Bewusstsein wecken)		F	
Arbeiterlieder		F	
Als fehlend bzw. neu thematisiert			
Anspruchsvolle Allgemeinbildung, Philosophisches, Denken lernen	F	OF	OF

Fortsetzung Tabelle 2: Thematische Anliegen an gewerkschaftliche Bildung

	ArbeiterInnen	Angestellte	Freie
Reflexion über die eigene Arbeit (auch selbstorganisierte Supervision)		OF+F	OF
Umgang mit Arbeitsanforderungen (<i>Arbeitszeitmanagement</i> ; Wie gehe ich mit diesem Druck um? Aufgerichtet werden; Lebensphilosophische Klärung)		OF	OF
Wie kann ich mich selber mitbestimmen?			OF
Austausch für Freie MitarbeiterInnen (philosophisch und arbeitspraktisch)			OF
Im geschützten Raum Möglichkeiten kollektiver Regelungen und Interessenvertretung entwickeln (wo es diese nicht gibt)		OF	
Unternehmensstrategien, (neue) Managementtechniken und Führungsinstrumente (<i>Indirekte Steuerung aber auch andere Entwicklungen: Verkleinerung der Verantwortungsbereiche, neue Hierarchien, Banalisierung der Arbeit</i> ; Wording) sowie <i>Umgang des Betriebsrates und der Gewerkschaft damit</i>		F	
Human Resources (HR)-Coaching, <i>Simulierte Ausbildung zu HR-Managern, um unternehmerischen Strategien begegnen zu können</i> (für Betriebsräte)		F	
Arbeitswelt von morgen (auch Nicht-Arbeit)		OF	
Konfliktmanagement aus der Sicht Angestellter zum Vorgesetzten		F	
Probleme in Abteilungen, Betrieben und Branchen feststellen und Leute nach Situationen zusammen bringen (aber auch: Unterschiede als Chance sehen, Situationen und Handlungsansätze vergleichen)		F	
Zukunftswerkstatt kreative Methoden		F	
Wie erziehe ich mein Kind	F		

„Umgang des Betriebsrates mit Führungsinstrumenten“, teilweise auf die eigene Arbeitssituation (z.B. „Wie gehe ich mit diesem Druck um?“) und teilweise aus der eigenen Arbeitssituation auf Möglichkeiten der Organisation bzw. Vertretung der eigenen Interessen (z.B. „Wie kann ich mich selber mitbestimmen?“). Die hier beispielhaft genannten und insgesamt meisten handlungsorientierten Herausforderungen werden auf eine Lösung hin formuliert. Genannt werden aber auch Herausforderungen, die sich zunächst nur als Problem darstellen, z.B. „Konflikte Vertrauensleute – Betriebsrat“. Die thematischen Herausforderungen

werden überwiegend problemorientiert formuliert (z.B. „Indirekte Steuerung aber auch andere Entwicklungen: Verkleinerung der Verantwortungsbereiche, neue Hierarchien, Banalisierung der Arbeit“), aber auch hier gibt es lösungsorientierte Wünsche (z.B. „Zusammenhänge verstehen“). Neben thematischen Anliegen, die sich auf teilweise komplexe Herausforderungen richten, gibt es auch solche, die sich auf die Aneignung eines Wissensbestandes richten (z.B. „Überblick über aktuelle Änderungen im Arbeitsrecht“, „Europa“).

Die handlungsorientierten funktionsbezogenen Seminarwünsche finden aus der Perspektive der Diskussionsteilnehmenden teilweise ein entsprechendes Angebot. Dies gilt nicht für alle Seminarwünsche, die sich auf die eigene Arbeitssituation und Möglichkeiten der Organisation darin beziehen. Während Seminarwünsche, die auf eine Aneignung von Wissensbeständen gerichtet sind, aus der Sicht der Diskussionsteilnehmenden überwiegend auf ein entsprechendes Angebot treffen, gilt dies nicht für Seminarwünsche, die sich auf thematische Herausforderungen beziehen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Diskussionsteilnehmenden auch für sie relevante Bildungsangebote vermissen.

Tabelle 3: Gewerkschaftliche Bildungsangebote für handlungsorientierte, thematische und wissensbezogene Anliegen

	<i>Bildungsangebote</i>
<i>Handlungsorientierte Herausforderungen</i>	
... auf Funktion bezogen	teilweise vorhanden
... auf die eigene Arbeitssituation bezogen	nicht vorhanden
... aus der eigenen Arbeitssituation auf Möglichkeiten der Organisation bzw. Interessenvertretung bezogen	nicht vorhanden
<i>Thematische Herausforderungen</i>	überwiegend nicht vorhanden
<i>Aneignung von Wissen</i>	überwiegend vorhanden

Die ironisierenden Vorschläge aus der Gruppe der Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen können nicht in die Themensammlung einbezogen werden, weil sie gerade nicht darauf zielen, konstruktive Vorschläge zu unterbreiten. Einige Jugendliche stellen diese Vorschläge (z.B. „Aufgaben des IG Metall-Vorsitzenden“ mit Bezug auf sein als zu hoch bezeichnetes Einkommen, oder auf die Situation im Betrieb gerichtet: „Wie säbel ich meinen Vorgesetzten ab – für Anfänger, Fortgeschrittene und Vollprofis“) zugespitzt außerhalb des denkbaren Themenkatalogs gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Die ironischen Vorschläge benennen betriebliche bzw. gewerkschaftliche Kontroversen und sind in ihrer Verweigerung konstruktiver Mitwirkung selbst eine Form der Thematisierung und Auseinandersetzung, die im gewerkschaftlichen Diskurs nicht vorgesehen ist.

6.2.1 Differenzierung nach Branchen und betriebliche Problemlagen

Für mehrere angestellte Betriebsräte, die unter Bedingungen indirekter Steuerung arbeiten, ist es wichtig, dass sowohl die Inhalte als auch die Zusammensetzung der Seminare die unterschiedlichen Situationen und Problemlagen in den Betrieben berücksichtigt.

- W4: und da müsste eigentlich in der ANsprache auch differenziERT werden. also man kann nicht einfach BUNT alle leute in ein seminAR zusammen würfeln, sondern (.) es muss differenziert ANgesprochen werden. (--) mal ganz BANAL jetzt ausgedrückt.
- W1: was MEINST du damit?
- W4: ich hab zum beispiel jetzt in der angestelltenarbeit VORgeschlagen (-) da warn auch EIGENTlich 99,9% mit EINverstanden, dass man DA zum beispiel betRIEBE deutschlandweit auch konsolidiert, die in der gleichen situaTION sind. zum beispiel wie bei <<firmenname>>, wo die indirekte steuerung total HEISS gelaufen ist, und da gabs JEDE menge betriebe, die genau in der gleichen situation sind wie WIR. und dass man DIE zusammen bringt zu nem AUStausch.
(Supply Controllerin; H5, S. 59)

Ein Anwendungsinformatiker und Betriebsrat entwirft ein Modell für die Bildungsarbeit seiner Gewerkschaft (IG Metall), in der die Probleme nicht nur unterschiedlicher Branchen, sondern der einzelnen Betriebe und dort der einzelnen Arbeitsbereiche der Ausgangspunkt sowohl für die Themenfindung als auch für eine betriebsübergreifende Vernetzung sind. Die Seminarthemen werden daraus immer wieder neu abgeleitet. Ziel ist, Personen aus unterschiedlichen Betrieben zusammen zu bringen, die mit ähnlichen Problemen und Betriebskulturen konfrontiert sind.

6.2.2 Bildungswünsche: Pflicht und Kür der FunktionsträgerInnen

Die Anliegen der gewerkschaftlichen FunktionsträgerInnen und Betriebsratsmitglieder leiten sich in der Regel aus den jeweiligen Aufgaben ab. Untergeordnet sind Anliegen an Wünschen orientiert. In allen Gruppen werden persönliche Wünsche an gewerkschaftliche Bildungsarbeit selten und sehr zögerlich genannt. Sie wurden meist erst nach der ausdrücklichen Frage nach dem persönlichen Wunsch- oder Traumseminar formuliert.

- W1: für mich (.) ich hab diese ganzen seminare HINTER mir, mit betriebsverfassung, mit arbeitsrecht, mit

alles was REFA, alles was ich brauch das hab ich HINter mir und jetzt mach ich eigentlich des (-) was MICH interessiert, so. gewerkschaften im veränderten UMFeld, geSCHICHTE der gewerkschaften. alle die=s hier gibt, die sind ja auch oft in <<ortsname>> hier. so was ist das was mich (.) im moment MICH persönlich interessiert, wie sind gewerkschaften entstanden, WARUM sind sie entstanden, warum braucht man sie IMMER noch. also grad des was mir jetzt hier auch so MACHEN, also des is ja (.) im moment des (.) was ich für MICH machen möchte.

(Chemie-Arbeiterin; H4, S. 46)

Wenn Wünsche formuliert werden, dann werden sie häufig relativiert bzw. gegenüber der prioritären Aufgabenerfüllung zurückgenommen. Bildungswünsche gelten oftmals erst dann als legitim, wenn die Bildungspflicht getan ist. Während sich die gewerblichen FunktionsträgerInnen nach erfüllter Pflicht ihre Bildungswünsche erfüllen, stellen die angestellten Vertrauensmänner diese begründungslos und ohne Aussicht auf spätere Erfüllung zurück. Priorität hat, diejenigen Seminare zu besuchen, die als erforderlich für die Erfüllung der eigenen Funktion angesehen werden. So verzichten Angestellte nicht nur auf Seminare, von denen sie sagen, dass sie ihnen gut tun und sie motivieren würden (z.B. Arbeiterlieder), sondern ein Vertrauenskörperleiter (VKL) gibt auch sein Thema „Umgang der Gewerkschaften mit Managementsystemen“ auf.

- M2: also ich WÄR dann eher so diese diese qualitätsmanagement oder diese managementsysteme in der verbindung wenns die denn geben WÜRDE, fänd ich ne ganz dolle sache. wobei=
 I: =mit qualitätsmanagementsystem in kombination mit WAS? in verbindung mit=
 M2: =mit mit gewerkschaftlicher arbeit oder oder oder aus gewerkschaftlicher SICHT etcetera, wie kann man damit UMgehen. welche CHANCEN haben wir bei solchen systemen. wo gibts sind UNSRE hebel, wo können WIR anpacken. fänd ich ne SEHR (.) dolle sache. wobei mein nächstes seminar eher wieder n vkl-seminar sein wird.
 (technischer Angestellter; P3, S. 68)

Die dokumentierte Unterordnung von Bildungswünschen unter Funktionsanforderungen vernachlässigt nicht nur erstere, sondern dient auch nicht immer den Organisationsinteressen, auf die die Funktionserfüllung bezogen ist. Die Zurückstellung von Wünschen 'für die Sache' kann diesen Zweck konterkarieren, wenn Motivationen und utopischer Überschuss keine Produktivität entfalten können. Es handelt sich nicht um einen Widerspruch zwischen den gewerkschaftlichen

FunktionsträgerInnen und der Organisation, sondern um ein widersprüchliches Verhältnis zwischen bildungsbezogenen Wünschen und funktionsbezogenem Wollen, in dem ersteren kein praxisrelevantes Potential beigemessen wird.

6.3 Ergebnisse gewerkschaftlicher Bildung: das Zweckbildungskonzept der Gewerkschaftssubjekte

Das zentrale Anliegen der Diskussionsteilnehmenden in allen Gruppen ist, mittels gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ihre Arbeits- und Lebensbedingungen in einem gewerkschaftlichen Handlungszusammenhang zu verbessern. Die gewünschten Ergebnisse gewerkschaftlicher Bildungsarbeit leiten sich in erster Linie aus der damit bezweckten Veränderung der gewerkschaftlichen und betrieblichen, nachrangig der gesellschaftlichen Verhältnisse ab. Zwecke ausschließlich für sich selbst werden nur ein Mal genannt. Wenn die Gewerkschaftsmitglieder autofinale Bildungsvorstellungen haben, dann spielen sie im Hinblick auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit keine relevante Rolle. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit soll ermöglichen, die eigenen Aufgaben innerhalb des bezweckten Veränderungsprozesses qualifiziert wahrzunehmen. Der kollektive Veränderungsprozess verbindet sich so mit einem individuellen Veränderungsprozess, der vielfältige Potentiale fordert und entfaltet.

Vor allem ergebnisbezogene Anliegen werden teilweise an bestimmte (Sozial-) Formen und Methoden gebunden. So wünschen diejenigen, die eine Stärkung der örtlichen Gewerkschaftsarbeit anstreben, (auch) eine regionale Bildung. Diskussionsteilnehmende, die strategisch auf gewerkschaftliche oder gewerkschaftsnahe Netzwerke orientieren, wünschen sich die Bildungsarbeit hierin integriert. Jene, die eine Klärung spezifischer Herausforderungen der (Betriebsrats-) Arbeit wünschen, fordern eine problemorientierte Zusammensetzung der Seminargruppen.

Die Gewerkschaftsmitglieder entwickeln als Maßstab für die Ergebnisse der Bildungsarbeit, was für die Praxis daraus resultiert. Ob Seminare die gewünschten Ergebnisse haben, kann sich somit erst in der nachfolgenden Praxis zeigen.

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen entfalten eine auf Zwecke gerichtete Vorstellung gewerkschaftlicher Bildung, die man als *Zweckbildungskonzept der Gewerkschaftssubjekte* bezeichnen kann. Es ist geprägt von Notwendigkeiten und subjektiven Annahmen darüber, was für die bezweckten Veränderungen notwendig ist. Die Gewerkschaftsmitglieder thematisieren ihre Zweckbildungsvorstellungen nicht im Widerspruch zur Gesamtorganisation. Als kontrovers wird teilweise die inhaltliche *Ausgestaltung* der Zweckbildung

beschrieben. Diskrepanzen zwischen dem (Zweck-) Bildungsverständnis der Gewerkschaftssubjekte und dem der Organisation werden innerhalb der Organisation und ihrer Bildungsprozesse verhandelt, wie zahlreiche Aussagen dokumentieren. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen äußern eine große Varianz von Übereinstimmung bis Distanz zur (Zweck-) Bildungspraxis ihrer Gewerkschaften. Als Gewerkschaftssubjekte berichten sie über teilweise hohes Engagement, eine Übereinstimmung zu ihren eigenen Vorstellungen (wieder) herzustellen. Als Bildungssubjekte dokumentieren sie keine derartigen Ansatzpunkte zum Umgang mit den Diskrepanzerfahrungen.

6.3.1 Ergebnisse und Zwecke

Die Diskussionsteilnehmenden thematisieren zwei Dimensionen gewünschter Ergebnisse gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Erstens sprechen sie über Resultate für sich oder die Gruppe, die am Ende von Seminaren stehen können. Zweitens sprechen sie über den Zweck, den sie damit jenseits des Seminars verfolgen. Die zwei Dimensionen sind überwiegend verbunden, z.B. in Aussagen wie: „was mitnehmen, um es als Vertrauensmann zu gebrauchen“. Die Diskussionsteilnehmenden benennen die gewünschten Ergebnisse der Bildungsarbeit überwiegend weniger präzise („was mitnehmen“, „was gebrauchen“, „was nutzen“) als den Zweck, der damit erreicht werden soll (z.B. „Verbesserung der schlecht laufenden Vertrauensleutearbeit“). Häufig werden die gewünschten Ergebnisse der Bildungsarbeit nicht bestimmt, sondern nur der verfolgte Zweck (z.B. „das bisherige Niveau der Betriebsratspraxis halten“). Die Zwecke werden teilweise sehr allgemein bzw. umfassend benannt, etwa „die Praxis der Vertrauensleutearbeit verbessern“. Die in beiden Dimensionen allgemeinste Formulierung lautet, dass Seminare „etwas bringen und nutzen“ müssten.

Wie sich aus Seminaren die gewünschte Praxis ergibt, muss im Rahmen dieser Untersuchung eine 'Black Box' bleiben. Allerdings verknüpfen die Diskussionsteilnehmenden Seminarergebnisse auf vielfältige Weise mit Zwecken und Zielen. Sie erwarten, dass Seminare dazu beitragen, Belange besser durchzusetzen, dass Werkzeuge helfen, zu anderen Lösungen zu kommen, dass sich Erkenntnisse in kollektive Tätigkeit umsetzen lassen. Die Angestellten und FreiberuflerInnen verknüpfen die Zwecke insgesamt stärker als die gewerblichen Beschäftigten mit Seminarergebnissen. Dies betrifft vor allem die wissensbezogenen aber auch die handlungsunterstützenden Ergebnisse. Die Angestellten und FreiberuflerInnen nennen auch häufiger gewünschte Ergebnisse, ohne sie an spezifische Zwecke zu binden (z.B. „Teamfähigkeit“, „Fertigkeiten ausbauen“).

Die genannten Zwecke sind fast ausschließlich auf die Veränderung der gewerkschaftlichen, betrieblichen oder gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen. Nur der Wunsch „für sich selbst etwas zu tun“ ist auch als Zweck ausschließlich auf sich selbst bezogen. Die Wünsche, „nicht alles glauben zu müssen“ und „Mensch zu bleiben“, sind zweckhaft für sich selbst, stehen dabei allerdings in einem kollektiven Handlungskontext.

Bildung soll den Zweck einer Veränderung vorrangig der betrieblichen und gewerkschaftlichen Verhältnisse verfolgen. FunktionsträgerInnen in der betrieblichen Interessenvertretung oder der Gewerkschaft bezwecken durch gewerkschaftliche Bildung Veränderungen in demjenigen Handlungsbereich, den sie selbst verantworten, etwa als Betriebsrat oder Vertrauensmann/-frau. Diskussionsteilnehmende ohne wirksame Organisation bzw. Interessenvertretung wünschen sich, dass Bildungsarbeit den Aufbau befördert (Netzwerk für Freie; Mittelbauvertretung für Hochschule). Bildung soll auch zu allgemein verändertem Bewusstsein und verbessertem gewerkschaftlichen Handeln beitragen (zu Lösungen kommen, kollektiv tätig werden, Belange durchsetzen, agieren statt reagieren, in Gruppen besser miteinander umgehen), das nicht auf operationalisierbare Ziele und Arbeitsfelder bezogen ist.

Neben (besserer) arbeitsbezogener Organisation und Interessenvertretung wird auch eine Veränderung des Verhaltens *in* der Arbeit bzw. eine Veränderung der Arbeitsverhältnisse selbst bezweckt. Diskussionsteilnehmende mit und ohne Funktion wünschen sich, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit einen Schritt heraus aus der konkreten Arbeitssituation ermöglicht, dass sie Hilfe, Werkzeuge bis hin zu mentaler Aufrichtung anbietet, mit den Anforderungen der Arbeit umzugehen, dass sie Reflexion und Erkenntnisse ermöglicht, in der Arbeit Grenzen zu finden und auch zu ziehen und zur Logik unternehmerischer Anforderungen eine andere Arbeitsauffassung zu bekommen. Sie umreißen die eigene Handlungsperspektive als kollektive und als individuelle. Eine die Reflexion und Veränderung von Arbeitsverhalten und Arbeitsverhältnissen bezweckende gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird ausschließlich von Angestellten und Freien gewünscht.

Die umseitige Tabelle filtert aus allen Aussagen die gewünschten Ergebnisse und die genannten Zwecke.

Die Diskussionsteilnehmenden leiten ihre Erwartungen an die Ergebnisse gewerkschaftlicher Bildung aus den Zwecken ab, die sie in einem kollektiven gewerkschaftlichen Kontext selbst gesetzt haben. Hiermit sind umfangreiche Bildungsaufträge verbunden – über etwas verfügen, etwas sein/haben/bekommen/können/individuell und kollektiv getan haben –, die sie gleichzeitig als Entwicklung der eigenen Potentiale befürworten.

Tabelle 4: Ergebnisse und Zwecke gewerkschaftlicher Bildung

Gewünschte Ergebnisse gerichtet auf Zwecke
<i>sein:</i>	gesichert/gefestigt/stabil gestärkt bestätigt/selbstvergewissert teamfähig fachkompetent sozial kompetent qualifiziert schlauer nicht mehr betriebsblind eine Persönlichkeit	→ – die Arbeit des Betriebsrates/ der JAV verbessern, die eigenen Herausforderungen besser bewältigen – die Vertrauensleutearbeit ver- bessern, die eigenen Aufgaben besser erfüllen – Gewerkschaftliche Vernetzung ausbauen – Vernetzung der Berufsgruppe mit gewerkschaftlicher Unter- stützung – Gewerkschaftsarbeit verbessern
<i>bekom- men:</i>	Rückhalt Hilfe Impulse	→ – Gewerkschaftliches Denken und Handeln befördern – Gewerkschaftlich Stellung beziehen und Mitglieder gewinnen – als Gewerkschaftsmitglieder unabhängiger vom Betriebsrat sein – die Belange aller Beschäftigten- gruppen berücksichtigen – Interessenvertretung aufbauen – die Gesellschaft verändern – für das Unternehmen etwas tun – bei Problemen zu Lösungen kommen – (kollektives) Bewusstsein schaffen – kollektiv tätig werden – Belange durchsetzen – agieren statt reagieren – in Gruppen besser miteinander umgehen – einen anderen Umgang mit der eigenen Arbeit und andere kollektive Handlungsstrategien suchen und finden
<i>verfügen über:</i>	Wissen (über Informationsgewinnung) Erkenntnisse andere Lösungsansätze/-vorschläge Werkzeuge/tools Fertigkeiten Kontakte	→ – Belange durchsetzen – agieren statt reagieren – in Gruppen besser miteinander umgehen – einen anderen Umgang mit der eigenen Arbeit und andere kollektive Handlungsstrategien suchen und finden
<i>haben:</i>	Ideen Selbstwertgefühl einen freigeblasenen Kopf einen verschobenen Horizont	→ – Belange durchsetzen – agieren statt reagieren – in Gruppen besser miteinander umgehen – einen anderen Umgang mit der eigenen Arbeit und andere kollektive Handlungsstrategien suchen und finden
<i>können:</i>	verstehen erkennen, was passiert erklären andere überzeugen andere motivieren etwas umsetzen Belange durchsetzen Grenzen finden, um sie zu ziehen etwas ausstrahlen Herausforderungen im Team lösen	→ – Belange durchsetzen – agieren statt reagieren – in Gruppen besser miteinander umgehen – einen anderen Umgang mit der eigenen Arbeit und andere kollektive Handlungsstrategien suchen und finden
<i>Etwas Bedeutungsvolles getan haben:</i>	herausgetreten sein aus konkreter Arbeitssituation über den Tellerrand geblickt haben für sich selbst etwas Interessantes gemacht haben gut tuend unter Gleichgesinnten gewesen sein sich wieder gefunden haben	→ – Belange durchsetzen – agieren statt reagieren – in Gruppen besser miteinander umgehen – einen anderen Umgang mit der eigenen Arbeit und andere kollektive Handlungsstrategien suchen und finden
<i>Seminar- praktiken für die Praxis danach:</i>	Zusammenhalt Miteinander gegenseitige Stärkung Strategieentwicklung Seminar-Denken Netzwerke bilden	→ – andere Praktiken im Betrieb umsetzen – nicht alles glauben müssen – Mensch bleiben – für sich selbst etwas tun

6.3.2 Gewerkschaftliche Bildung für Andere

Nach ihren Erwartungen und Wünschen an gewerkschaftliche Bildungsarbeit gefragt, formulieren vor allem FunktionsträgerInnen auch Anliegen an die Bildung *von anderen*. Diese Anliegen der Diskussionsteilnehmenden sind eigene, aber keine an die eigene Bildung, sondern Anliegen, die durch die Bildung anderer erfüllt werden sollen. Zunächst geht es darum, andere zu erreichen: In allen Gruppen werden Seminare befürwortet, die sich nicht nur an Funktionäre, sondern an normale Mitglieder richten. Vor allem hochqualifizierte Angestellte, von denen in den Betrieben nur eine Minderheit gewerkschaftlich organisiert ist, wollen außerdem Nichtmitglieder in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit integrieren. Dies erscheint – ob mit oder ohne anschließende Mitgliedschaft – als Möglichkeit, die Basis für gewerkschaftliches Handeln in dieser Berufsgruppe zu verbreitern.

Die 'Bildungsanliegen für andere' orientieren vor allem auf Ergebnisse. Fünf Zielrichtungen können identifiziert werden:

- I. Andere sollen über gewerkschaftliche Bildung an die Gewerkschaften herangeführt bzw. für sie gewonnen werden,
- II. anderen sollen gewerkschaftliche Positionen vermittelt werden,
- III. die Einstellungen anderer sollen sich ändern,
- IV. andere sollen sich bestimmtes Wissen aneignen, um besser zu handeln,
- V. Seminare können für andere hilfreich sein.

Die Anliegen an die Bildung von anderen haben vor allem eine organisationspolitische Bedeutung. Menschen, die nicht gewerkschaftlich organisiert bzw. integriert sind, sollen an die Gewerkschaften herangeführt bzw. inhaltlich integriert werden (I und II). Menschen, die bereits gewerkschaftlich organisiert und integriert sein können, soll bestimmtes Wissen vermittelt werden, um ihr Handeln in der Gewerkschaft oder der Interessenvertretung zu qualifizieren (IV).

Die potentiellen Bildungsanliegen der anonymen anderen sind in den fünf Zielrichtungen sehr unterschiedlich aufgehoben. Die erste Zielrichtung will zunächst einen Kontakt zwischen gewerkschaftsfernen Menschen und der Gewerkschaftswelt herstellen. Von der Qualität des Kontaktes würde es abhängen, ob diese Menschen sich für die Gewerkschaften gewinnen lassen. Während hier die gewerkschaftsfernen Menschen als entscheidende Subjekte gedacht werden, sind sie bei der zweiten Zielrichtung Objekte einer Einflussnahme: ihnen sollen gewerkschaftspolitische Orientierungen „vermittelt“ oder „untergejubelt“ werden. Ebenfalls und explizit auf eine Einstellungsänderung zielt die dritte Zielrichtung. Hier geht es weniger um Herstellung gewerkschaftlicher Orientierungen als um das Austreiben von Haltungen, die die Diskutierenden als unsozial oder

verantwortungslos ansehen. Nicht nur die Bildungsanliegen, sondern die Subjektposition der anderen kommt hier nicht mehr vor. Auch die vierte Zielrichtung geht nicht von möglichen Bildungsanliegen der anderen aus, allerdings von einem angenommenen geteilten Ziel einer verbesserten Handlungsfähigkeit. Die fünfte Zielrichtung nimmt die anderen in den Blick, indem anhand eigener Erfahrungen gefolgert wird, was ihnen helfen könnte, ihre Probleme zu lösen.

Innerhalb der ersten bis dritten Zielrichtung gibt es keine Schnittmenge zwischen Bildung, die die Diskutierenden sich für andere und Bildung, die sie sich für sich selbst wünschen. Innerhalb der vierten Zielrichtung definieren mehrere Diskussionsteilnehmende Bildungsaufgaben, die sie selbst bereits hinter sich gelassen hätten und die andere noch vor sich hätten. Lediglich innerhalb der fünften Zielrichtung überschneiden sich die Bildungsanliegen für sich selbst und für andere insofern, als von eigenen positiven Erfahrungen auf potentielle Erwartungen anderer geschlossen wird.

Die Gewerkschaftsmitglieder sehen die Erfüllung ihrer eigenen Anliegen als abhängig vom (gewerkschaftlichen) Handeln anderer. Insbesondere FunktionsträgerInnen erhoffen sich eine Veränderung des Handelns der anderen durch gewerkschaftliche Bildung. Deren tatsächliche (Bildungs-)Anliegen werden dabei allerdings nicht berücksichtigt. Bildung für andere ohne diese zu konzipieren, ist niemandem begründungsbedürftig und niemand zweifelt, ob die beabsichtigte Einstellungs- und Verhaltensänderung funktionieren kann.

6.3.3 Kontroverse um Zertifikate

Fünf Gruppen entfalten ein breites Spektrum von Argumenten für und gegen eine Zertifizierung der Teilnahme an gewerkschaftlichen Seminaren. Zwei Personen befürworten Zertifikate, um nach einem Seminarbesuch etwas vorweisen zu können. Für zwei andere haben Zertifikate eine positive Bewertungs- und Selektionsfunktion auch im gewerkschaftlichen Kontext, z.B. bei der Zuteilung von Seminarplätzen. Mehrere Personen aus allen Beschäftigtengruppen finden Zertifikate zweitrangig oder unwichtig, da es darauf ankomme, was man „in einem Seminar aufnehmen“, was „in einem drin“ sei, was ein Seminar „gebracht“ habe, was man „wirklich begriffen habe und umsetzen könne“. Die diesbezügliche Aussagekraft von Zertifikaten wird bezweifelt. Es wird eine allgemeine Tendenz der Zertifizierung von Bildungsveranstaltungen festgestellt, zu der sich auch Gewerkschaften verhalten müssten. Der praktische Nutzen wird zurückhaltend eingeschätzt. Insgesamt überwiegen Skepsis und Ablehnung deutlich. Ein Diskussionsteilnehmer sieht Zertifikate als Teil einer Entwicklung der gewerk-

schaftlichen Bildungsarbeit, die er ablehnt („Volkshochschule“). Er hinterfragt außerdem, ob gewerkschaftliche Ressourcen hierfür sinnvoll eingesetzt würden, denn aussagekräftige Zertifikate seien teuer und aufwändig.

- W3: also ich möcht keine WERTende (-) auszeichnung bekommen (.) für die arbeit, die ich (.) hier auf seminar mach. [() möcht ich gewisse persönliche
- W1?: [(klar)
- W3: fertigkeiten AUSbauen oder erREICHEN (-) des glaub ich macht JEDER aus=m gewissen grund von uns HIER (.) mehr oder sich n stück WEITER zu bilden is ja allein schon (-) jetzt dann a FERTIGkeit, die wo wir haben. wir können uns a stück mehr in in politischer bildung aus oder des des des reicht für mich (.) als GRUND so a seminar zu besuchen. da brauch ich net irgend(chen) ZETTEL, wo ich mir an=d wand hängen kann. ja !TOLL! und du (-) NE, echt nich. [...]
- W1: wenn da drin steht, der M7, da hat fünf mal sein HANDY geklingelt da is (.) fünf mal drei minuten zu SPÄT gekommen (-) weiß ich nicht, würd ich persönlich SCHEISSE finden. dann würde mir die ehrenamtliche arbeit keinen SPASS mehr machen.
- M1? oder wir warn der meinung zum beispiel, dass dann mehr LEISTUNGSDruck entsteht oder dieser konkURRENZkampf und so, ne? wenn man so en zertifikat BEKOMMT, ne am ende des seminars zum beispiel; mitten im seminar kannst du dann zu keinem kommen und sagen ey pass auf ich hab was nicht verSTANDEN, kannst de mir das mal bitte erKLÄRN? würde er sagen NE. wenn ich dir das erKLÄR? bist du fast aus m selben (stoff) wie ich? ich erkläre dir nich, du weißt es nicht? ich WEISS es und krieg ne BESSERE note wie du.
- M7: ja ok.
(technische Zeichnerin, Auszubildende, Logistikabwickler; P1, S. 36, 46-47)

Leidenschaftlich diskutiert die Gruppe der Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen über Zertifikate. Ihre Meinungsbildung dreht sich um die Frage, wie Zertifikate auf die Praxis gewerkschaftlicher Seminare zurückwirken würden. Sie analysieren Zertifikate – im Unterschied zu Teilnahmebestätigungen – als Instrumente der Bewertung. Die Einzelnen würden dadurch in Konkurrenz zueinander gesetzt und ein ganzes System von Bewertung, Leistungsdruck und Gegeneinander in die Seminare geholt. Nach gegenseitiger Aufklärung lehnt die Gruppe Zertifikate als das Gegenteil dessen ab, was gewerkschaftliche Bildung auszeichnen sollte, nämlich: kein Leistungsdruck, keine Konkurrenz, keine Bewertung, keine Benotung, miteinander statt gegeneinander arbeiten, keine Profilierung, eigenständiges Denken fördern, auch mal nicht aufpassen

können. Die Diskussionsteilnehmenden beziehen nicht nur Position zu einer gewerkschaftspolitischen Frage, sondern verteidigen ihren eigenen Raum als Seminargruppe, der nicht nach den in Betrieb und Schule vorherrschenden, sondern nach alternativen Regeln funktioniert, mit denen sie sich identifizieren. Mit der Ablehnung von Zertifikaten entwerfen sie gleichzeitig Maßstäbe für gewerkschaftliche Bildung, für die sie selbst eintreten.

6.4 Arbeit als Bedingung und Gegenstand gewerkschaftlicher Bildung

Die Herausforderungen der Arbeit und das individuelle wie kollektive Verhalten dazu sind der Erfahrungshintergrund, vor dem die Gruppen über gewerkschaftliche Bildung diskutieren und die wichtigste Referenz. Dieser Hintergrund ist nicht immer beleuchtet und selten genau ausgeleuchtet. Von diesem im fünften Kapitel empirisch rekonstruierten Ausgangspunkt gibt es ein breites Feld von Übereinstimmung zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, aber auch relevante Differenzen. Unterschiede zeigen sich vor allem zwischen ArbeiterInnen einerseits und (qualifizierten bis hochqualifizierten) Angestellten und Freien andererseits. Unterschiedliche Arbeitsbedingungen werden zu unterschiedlichen Bildungsbedingungen, die gegenseitig nicht gut aufgeklärt sind.

Innerhalb der Gruppe der Angestellten lassen sich Unterschiede nach Alter und Geschlecht feststellen. Die Anliegen älterer Angestellter sind stärker als die der jüngeren auf Arbeitsreflexion gerichtet. Ältere Angestellte sehen das leistungsorientierte Verhalten der Jüngeren mit Skepsis bis hin zu Misstrauen und nehmen „die Jungdynamiker“ in einem Fall ausdrücklich von Überlegungen für gewerkschaftliche Bildungsarbeit aus. Weibliche Angestellte werfen die Spannung zwischen produktiven Aufgaben und reproduktiven Bedürfnissen deutlich stärker als männliche Angestellte als Thema für die Bildungsarbeit auf. Die (Mehrfach-) Belastungen sind dabei gleichzeitig potentieller Bildungsgegenstand und praktisches Bildungshindernis.

Der Umgang mit Widersprüchen und Konflikten des eigenen Arbeitshandelns kann bei Angestellten und FreiberuflerInnen als Meta-Thema rund um Arbeitsverhältnisse („Grenzen finden und durchsetzen“) rekonstruiert werden. Die Anliegen an Bildung reichen dabei teilweise an Therapie heran („aufgerichtet werden, um dem Arbeitsdruck Stand halten zu können“). Als offene Frage kann festgehalten werden, ob Krisen, die nach Therapie rufen, auch Ausgangspunkte für Bildung sein können.

Angestellte diskutieren die eigene Position in Arbeitsverhältnissen und die angestellten FunktionsträgerInnen zusätzlich eine Klärung der Arbeitsverhältnisse aus Sicht der Interessenvertretung und Gewerkschaft als bedeutsam für die Bildungsarbeit. Den gewerblichen Beschäftigten geht es weniger um das eigene Arbeitshandeln als um die Durchsetzung ihrer Interessen gegenüber unternehmerischen Anforderungen, denen sie sich in Gestalt von Arbeitgebern und Vorgesetzten gegenübersehen. Gleich, ob die ArbeiterInnen dieses Verhältnis gestaltungs- oder gegenmachtorientiert interpretieren, gibt es eine klare Sicht eigener Interessen, die von Interessen anderer zu unterscheiden sind. Interessenübereinstimmungen (z.B. etwas zum Wohle des ganzen Betriebes tun) können festgestellt werden, weil Interessen zuvor als unterschiedliche identifiziert wurden.

Mitglieder in Betriebsräten und Jugend- und Auszubildendenvertretungen sowie gewerkschaftliche Vertrauensleute formulieren ihre Anliegen an Bildung aus zwei Tätigkeitsperspektiven: erstens und überwiegend aus der ehrenamtlichen Funktionsperspektive und seltener aus der eigenen Arbeitsperspektive. Nur bei freigestellten Betriebsräten sind Funktion (für die Mandatsperiode) und Arbeit identisch. Betriebsräte und Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen ohne Freistellung haben selbst zwei ‚Arbeiten‘: ihre berufliche Tätigkeit und ihre ehrenamtliche Tätigkeit in der Interessenvertretung, für die sie im erforderlichen Umfang freigestellt werden. Dies gilt auch für gewerkschaftliche Vertrauensleute, auch wenn diese außer in betrieblich vereinbarten Ausnahmen nicht für diese Tätigkeit freigestellt werden (siehe auch Kapitel 5.3.4). Anliegen an Bildung ergeben sich aus beiden Arbeitsrealitäten sowie aus den Spannungsfeldern zwischen beiden. Diese wurden in den Gruppendiskussionen zögerlich angesprochen, wenn etwa Betriebsräte vereinzelt äußerten, als Beschäftigte selbst keine Lösungen für die Arbeitsanforderungen zu haben, die sie als Betriebsräte regeln sollen oder als Beschäftigte Regelungen zu untergraben, die sie als Betriebsräte oder Vertrauensleute durchsetzen wollen.

Jenseits der *formulierten* Anliegen an gewerkschaftliche Bildung können die Dynamik und Selbstläufigkeit der Diskussionen sowie die Dichte von Erzählungen über Arbeit als Indikatoren für thematische Interessen herangezogen werden. Die Diskussionsteilnehmenden stritten um Ursachen, hinterfragten Erfahrungsberichte, überprüften theoretische Angebote. Die große Mehrheit der Diskutierenden dokumentiert – individuell unterschiedlich akzentuierten – Bedarf an Verständigung und Reflexion über Arbeitskonflikte und Arbeitshandeln; in den Feedback-Runden heben einige dies ausdrücklich hervor. Besonders folgende Aspekte spielen eine Rolle: Arbeitsdruck, Arbeits- und Lebenszeit, Gesundheit, der individuelle und kollektive Umgang mit betrieblichen Führungsinstrumen-

ten und in diesem Zusammenhang das Verhältnis zu den KollegInnen. In der Gruppe der SicherheitsmitarbeiterInnen im Niedriglohnbereich war Einkommen außerdem ein zentrales Thema. Für Mitglieder in Betriebsräten waren immer auch die Herausforderungen für die Betriebsratsarbeit relevant.

Mehrere Gruppen diskutierten auch über Themen, die sich als heikel herausstellten. Einige Diskussionsteilnehmende sprachen offenkundig zum ersten Mal über ihre persönlichen Arbeitskonflikte im Kontext von Leistungsanforderungen und Erfolgszielen. Manche sprachen über die Ohnmacht, als GewerkschafterInnen bzw. InteressenvertreterInnen vergeblich Standards einzufordern, die sie teilweise selbst im eigenen Arbeitshandeln aushebeln. Einige thematisierten, dass auch das Wissen um die Verhältnisse ihnen praktisch nicht weiter hilft oder sogar die Resignation vergrößert. Aus der Art und Weise, wie diese heiklen Themen eingeleitet und besprochen wurden, ließ sich schließen, dass sie üblicherweise kein oder kaum Thema in denjenigen Kontexten sind, in denen sich die Einzelnen bewegen: weder im Betriebsrat, noch in der Gewerkschaft, noch bei gewerkschaftlichen Seminaren. Das Betriebsratsgremium betonte in der Feedback-Runde, erstmals offen über den eigenen Arbeitsdruck, aber auch über die Probleme zu sprechen, die sich daraus für die Betriebsratsarbeit ergeben (siehe auch Kapitel 5.3.4).

M2: jetzt diskutieren wir ganz ganz ANDERS wie (.) im BETRIEBSrat [...] ich find das absolut (-) Positiv. dass wir (.) in DEM kreis, in DER art und weise in DEN räumlichkeiten SO uns unterhalten KÖNNEN und uns AUStauschen können, mir sollten DAS als betriebsrat INTERN !ÖFTER! machen
(Techniker; H5, S. 95).

Es ließ sich nicht umfassend rekonstruieren, welche Bedingungen es der Gruppe ermöglichten – und zukünftig ermöglichen könnten – anders zu diskutieren als üblicherweise im Betriebsrat. Eine kurze Reflexion ergab folgende Aspekte: Die Betriebsräte waren außerhalb der Firma, mussten nicht mehr an die Arbeit, waren nicht unter Zeitdruck und entlastet von Entscheidungszwängen mit teilweise großer Tragweite: „wir sind hier ganz FREI“. Die externe Wissenschaftlerin wollte etwas wissen und stellte konkrete Fragen, die sich die Betriebsräte in der Alltagspraxis nicht stellen. Die Gruppe versuchte, die Situation im Betrieb für eine fremde Person ausführlich zu erklären. Damit sei die übliche Konstellation verändert worden, „dass wir wenn wir im BETRIEBSrat sitzen, auch GLAUBEN von dem anderen alles vielleicht zu WISSEN“ (H5, S. 99-102).

6.4.1 Konflikte zwischen Arbeit, Reproduktion und Bildung

Nur zwei der Diskussionsteilnehmenden, die über Konflikte zwischen Bildung, Arbeit und Reproduktionsbedürfnissen¹ sprechen, sehen für sich und in ihren Betrieben kein Problem (Mineralölbranche, Bergbau). Alle Anderen thematisieren unterschiedliche Konfliktdimensionen. Sie beschreiben die eigenen Konflikte und die der KollegInnen in ihrem Betrieb ähnlich. Dabei verschwinden die Differenzierungen zwischen den Beschäftigtengruppen in den Betrieben. Bei der Darstellung der Konflikte im Betrieb scheint relevant zu sein, wer sie benennt. So benennen vor allem ArbeiterInnen für ihre Betriebe Verhinderungsversuche von Vorgesetzten, was mit der eigenen Situation der ArbeiterInnen korrespondiert. Hingegen nennen vor allem Angestellte für ihre Betriebe Druck auf arbeitsbezogene Weiterbildung und persönliche Gründe, was ebenfalls mit der eigenen Situation der Angestellten korrespondiert. Die betrieblichen InteressenvertreterInnen bzw. gewerkschaftliche FunktionärInnen scheinen diejenigen Konflikte in ihrem Betrieb am stärksten wahrzunehmen, die auch ihrer eigenen Situation entspricht.

Gewerbliche Beschäftigte unterscheiden zwischen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die innerhalb der Arbeitszeit und Bildungsarbeit, die außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Diese Trennung wird kaum von Angestellten und nicht von FreiberuflerInnen zu Grunde gelegt.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann zu drei Arten von Konflikten führen: zu finanziellen Konflikten, Konflikten mit Reproduktionsinteressen und Konflikten der Arbeit.

A. Finanzielle Konflikte: In bestimmten Beschäftigungsbereichen kann die Teilnahme an gewerkschaftlichen Seminaren zu finanziellen Einbußen führen. Dies ist im Niedriglohnbereich der Fall, wo die extreme Mehrarbeit reduziert werden muss, um an einem Seminar (außerhalb der Arbeitszeit) teilzunehmen. Finanzielle Einbußen erwarten außerdem Beschäftigte, die Leistungszulagen erhalten, die sie bei Teilnahme an einem Seminar (innerhalb der Arbeitszeit) nicht erhalten.

1 Der Begriff der Reproduktion bzw. Reproduktionsbedürfnisse wurde in den Gruppendiskussionen nicht verwendet. Er wird hier eingeführt, um all jene Tätigkeiten bzw. Bedürfnisse zu bestimmen, die in einer Perspektive auf Arbeit als produktiv-wertschöpfender Tätigkeit dazu dienen, diese produktiven Kräfte wieder herzustellen (siehe Kapitel 2.2.4). Hierzu zählen also Freizeit, Familie, Freundschaften, Sport, Entspannung, Erholung, Essen, Schlaf etc., deren Qualitäten sich selbstredend nicht auf ihre re-produktive Funktion reduzieren lassen.

- B. Konflikte mit Reproduktionsbedürfnissen: Die Teilnahme an gewerkschaftlichen Seminaren wird durch Reproduktionsbedürfnisse (Sport, Erholung, Familie, Freunde, privates Umfeld etc.) begrenzt, die von den Diskussionsteilnehmenden durchgängig hoch bewertet werden. Die Seminarteilnahme am Wochenende oder im Urlaub wird mehrfach als Verzicht bezeichnet, der wohl überlegt sein müsse. Die Sphäre der Reproduktion ist dabei bei den Einzelnen unterschiedlich unter Druck und die Reproduktionsbedürfnisse sind unterschiedlicher Art (z.B. aufgrund von körperlicher Arbeitsbelastung, gesundheitlicher oder familiärer Situation). Bei den ArbeiterInnen geraten nur Seminare außerhalb der Arbeitszeit in Konflikt mit Reproduktionsbedürfnissen. Bei Angestellten und FreiberuflerInnen tangiert die Seminarteilnahme regelmäßig die Reproduktion: Seminare verknappt die Freizeit entweder direkt, wenn sie außerhalb der Arbeitszeit stattfinden, oder indirekt, wenn sie während der Arbeitszeit stattfinden und die Arbeit – die sich nicht mindern lässt – in die Freizeit verschieben.
- C. Konflikte der Arbeit: Die Teilnahme an gewerkschaftlichen Seminaren kann zu Konflikten am Arbeitsplatz bzw. mit der Arbeit führen, die allesamt auf zu hohe Arbeitsziele bzw. eine zu knappe Personaldecke zurück zu führen sind. Drei Arten von Arbeitskonflikten werden beschrieben:

- *Ärger mit Vorgesetzten*

Vor allem die gewerblichen Beschäftigten benennen Ärger, Druck, Drohungen oder Konsequenzen durch Vorgesetzte, wenn sie während der Arbeitszeit an einem gewerkschaftlichen Seminar teilnehmen oder dies beabsichtigen. Dies gilt in der Regel nicht, wenn die Seminarteilnahme arbeitsplatzbezogen ist bzw. dem Unternehmen nutzt (dabei handelt es sich allerdings meistens nicht um gewerkschaftliche Seminare). Die Vorgesetzten repräsentieren dabei das Betriebsinteresse, das sich die ArbeiterInnen zu Eigen machen oder nicht.

M4: als ich WIEDER kam, ne der hat mich ABgeledert, ne; ohne ENDE, ne; so ne sauerREI, ich hab keine ANKERER hier gehabt und und und. aber dat war MIR ja egal.

(Bergmann in Rente; H3, S. 70)

Die individuellen Strategien hängen überwiegend von der konkreten Situation, der eigenen Konfliktfähigkeit und der Unterstützung der Bildungsinteressierten etwa durch den Betriebsrat ab. Die gewerblichen Beschäftigten sind oft bereit, Zugeständnisse bei der Terminierung von Seminaren zu machen, wenn sie respektvoll gefragt werden und das konkrete betrieb-

liche Interesse selbst nachvollziehen können. Wenden die Vorgesetzten Druck und Drohungen an, dann setzen die Beschäftigten entweder ihre Ansprüche konfliktorientiert bzw. trickreich durch oder sie verleugnen ihr Bildungsinteresse. Ihre eigene Arbeit gerät den gewerblichen Beschäftigten nicht zum Problem.

- *Ärger mit KollegInnen*

Überwiegend im gewerblichen Bereich geraten Beschäftigte, die sich für Seminare von der Arbeit freistellen lassen, in Konflikt mit ihren KollegInnen. Da die Seminarteilnehmenden für die Zeit der Freistellung in der Regel nicht vertreten werden, müssen die KollegInnen ihre Arbeit mit machen. Auch wenn die Diskussionsteilnehmenden wissen, dass sie für die fehlende Vertretung nicht verantwortlich sind, beschreiben sie sich in den Konflikten mit den KollegInnen durchgängig selbst als Verursacher. Dies spiegelt die konkreten betrieblichen Situationen, in denen sie durch Abwesenheit einen Konflikt auslösen und das Strukturproblem im Hintergrund bleibt, das außerhalb ihres individuellen Einflusses steht. Für diesen Konflikt wird keine Lösung aufgezeigt.

- *Ärger mit sich selbst*

W1: auch wenns HIER immer so schön gesacht wird und gelehrt wird, dass der arbeitGEBER gerade bei betriebsräten ja dafür verantwortlich ist, n ersatz für die zu finden und die SIND freizustellen und und und; also MEINE arbeit macht KEINER, wenn ich nicht da bin. und det is UNabhängig davon, ob ich urlaub hab oder ob ich KRANK bin oder ob ich aufm LEHRgang bin. ich weiß genau, wenn ich wieder komm, ham die kollegen das NÖTIGste [weggemacht, wat einfach in

M1?: [(lacht auf)]

W1: der zeitschiene passieren MUSSTE und alles was liegen bleiben konnte, ist garanTIERT liegen geblieben, weil jeder einzelne kollege hat ja seine EIGENE arbeit zu erledigen. und da bist du genau bei dem SELben. und ich weiß, wenn ich wieder in der firma bin, dann (.) kann ich erst mal n bisschen RÖDELN, um da wieder (.) KLARheiten zu schaffen.

(technische Zeichnerin; P3, S. 44-45)

Niemand erledigt die Arbeit der Angestellten und FreiberuflerInnen, wenn sie zu einem Seminar fahren. Formale Freistellungsansprüche, auf die Angestellte sich berufen könnten, treten in den Hintergrund. Ihre Freistellung ist in der Praxis eine Abwesenheit, die die Arbeit um die Abwesenheit herum verdichtet, auftürmt und/oder die Arbeitszeit verlängert. Vor al-

lem die weiblichen Angestellten beschreiben diese Situation als Belastung. Nach einem zweiwöchigen Seminar kann eine technische Zeichnerin und Betriebsrätin erst mal „ein bisschen rödeln“, eine technische Zeichnerin und Jugend- und Auszubildendenvertreterin muss „sechs Wochen ackern“ und eine Supply Controllerin und Betriebsrätin bekommt ihre „Sachen nicht mehr aufgearbeitet“. Die Angestellten und die FreiberuflerInnen müssen restriktiv gegenüber ihren eigenen Bildungsinteressen sein, um die Anforderungen ihrer Arbeit bewältigen und ihre Reproduktionsinteressen schützen zu können.

Die Situation der ArbeiterInnen einerseits und der Angestellten und FreiberuflerInnen andererseits unterscheidet sich. Während die Angestellten und FreiberuflerInnen überwiegend mit sachlichen Anforderungen konfrontiert und auf sich selbst verwiesen werden, stehen die ArbeiterInnen weiterhin disziplinierenden und einschüchternden Instanzen gegenüber. Die unterschiedliche Arbeitssituation der Beschäftigtengruppen reproduziert sich als unterschiedliche Bildungssituation. Die Tatsache, dass auch die InteressenvertreterInnen die betriebliche Situation jeweils stark geprägt durch die eigene gewerbliche oder angestellte Perspektive beschreiben, verweist darauf, dass Unterschiede und Handlungsmöglichkeiten gegenseitig nicht voll aufgeklärt sind.

6.4.2 Umstritten: Seminardauer

Drei Gruppen kommen auf die Dauer von Seminaren zu sprechen. Auch nach teilweise intensiven Argumentationen bleibt das Thema umstritten. Sechs Positionen lassen sich identifizieren, die sich teilweise ergänzen und teilweise ausschließen:

- A) Seminare sollen möglichst lang sein (zweiwöchig), um Qualität und die Thematisierung heikler Probleme zu ermöglichen
- B) Seminare sollen aus privaten Gründen grundsätzlich kurz sein (maximal Wochenseminare)
- C) Seminare sollen aus didaktischen Gründen (Vermeidung von Stofffülle) kurz bzw. gestückelt sein
- D) Die Seminardauer soll sich an den Lernformen auch der „Langsameren“ orientieren
- E) Seminare sollen wegen Arbeitsbelastung nie länger sein, als es der Inhalt erfordert
- F) Wenn der Inhalt stimmt, können Seminare auch länger sein (Wochenseminare).

W4: kommt auf den INhalt an. [(.) kommt auf den INhalt
M2: [((lacht))
W4: an. wenn dat seminar mich ne woche zuFRIEDEN stellt, (meinetwegen) auch ne GANZE woche, ne? wenn ich da entsprechend gefORDERT werde. nur (.) die seminare, die zur zeit da ANgeboten werden, sag ich dir ganz EHRlich, da hab ich !KEINE! BÖCKE drauf. da setz ich mich NICHT ne woche hin, da hab ich keine RUHE für, WEIL ich halt in dem hamsterrad DRIN bin.
(Supply Controllerin; H5, S. 76-77)

Die unterschiedlichen Positionen zur Seminardauer sind auf die persönlich verfügbare Zeit bezogen. Auseinandersetzungen mit dem Arbeitgeber über Bildungsfreistellung spielen eine untergeordnete Rolle. Ein Mangel an Zeit legt allerdings keine bestimmte Haltung zur Seminardauer nahe. Unter jenen, die einen Mangel an Zeit beklagen, plädieren einige für längere Seminare, andere für kürzere. Kurze bzw. effektive Seminare werden am vehementesten von weiblichen Angestellten gefordert – ohne Verweis auf bzw. unter Zurückweisung familiärer Gründe. Entscheidend ist insgesamt weniger die absolute Seminardauer, als eine befriedigende Nutzung der kostbaren Zeit.

6.4.3 Seminare als Entlastung und Distanzierung von Arbeitsanforderungen

Der Druck der Arbeit schlägt bei Angestellten und Freien in zwei Richtungen auf die Bildungsarbeit durch: Einerseits stört jeder zeitliche Einsatz für (gewerkschaftliche) Bildung den Balanceakt zwischen Arbeitsanforderungen und Reproduktionsbedürfnissen. Andererseits wird Bildung auch als Distanzierung von eben dieser Dynamik gesehen, die die Diskussionsteilnehmenden so machtvoll erfasst, dass sie oftmals nicht wissen, wie sie sie erkennen, geschweige denn wie sie intervenieren sollen. Bildung wird als Chance gesehen, zu erkennen, was überhaupt passiert und zu überlegen, wie man individuell und kollektiv handeln kann. Hier wird kaum an entsprechende Erfahrungen bzw. an ein bestehendes Bildungsangebot angeknüpft.

Gegenüber Vorschlägen, Seminare zeitlich und örtlich näher an den Betrieb heranzuholen, betont ein Programmierer und Betriebsrat, dass Bildungsarbeit für ihn bedeutet, „weg“ zu sein. Bildung setzt für ihn Abstand zur Arbeit voraus. Seminare sollen ermöglichen, was der (Arbeits-)Alltag nicht bietet: die Möglichkeit, sich ungestört auf andere Menschen – ReferentInnen und Teilnehmende – zu konzentrieren.

M6: glaube, dass (.) BILDUNGSarbeit eigentlich für mich wirklich DA anfängt, dass ich mich da HINsetzen kann (--) !WEG! bin (.) das is für mich IMMER (.) für mich persönlich IMMER ganz wichtig gewesen, wo du sagst, ja da nehm ich mir abends mal n BUCH. da muss ich einfach (sagen), für mich isses extrem wichtig, einfach zu sagen, ich bin WEG von allem, es is kein TELEfon da, es RENNT keiner in den konferenzraum oder SONST irgendwas. ich bin mal DRAUSSEN und ich kann mich auf DEN menschen konzentrieren, der da vorne STEHT und ich kann mich auf DIE menschen konzentrieren, mit denen ich zusammen das seminAR mache. egal wie lange das jetzt DAUERT. das is für MICH zum beispiel extrem WICHTIG.

(Programmierer; H5, S. 75-76)

Auch bei den freien JournalistInnen resultiert aus dem Druck der Arbeit ein Wunsch nach Bildung. Sie halten die Bedingungen einer Seminarbeteiligung – lange Arbeitszeiten, häufige Wochenenddienste, Ruhebedürfnis in der knappen Freizeit – in ihrer Berufsgruppe für nicht sehr günstig. Aber Bildung, als gekonnte Verbindung von geistigem Anspruch, Input, Output und Entspannung, könnte auch die negativ erfahrenen Routinen von zu viel Arbeit und erschöpfter Freizeit im positiven Sinne stören. Diese Vorstellung der festen freien JournalistInnen ist utopisch, aber nicht undenkbar.

Ähnlich spricht aus dem Vorschlag einer Angestellten und Betriebsrätin für ein „Wellness-Seminar für geschundene Betriebsräte“ Entlastungsbedarf, der unspezifisch mit Bildungsvorstellungen verbunden ist.

Die Angestellten und Freien sehen weniger gewerkschaftliche Lösungen als ungelöste Arbeitskonflikte, an denen sie teilweise zu scheitern drohen – sowohl in ihrer eigenen Arbeitssituation als auch gewerkschaftlich bzw. in ihrer Funktion als betriebliche InteressenvertreterInnen. Gewerkschaftliche Seminare sind offenbar einer der wenigen Räume, um entlastet von den Handlungsanforderungen der Praxis derartige Probleme zu reflektieren. Inhaltliche Distanzierung und praktische Entlastung werden so zur Grundlage, um gemeinsam mit anderen über Möglichkeiten des individuellen und kollektiven Handelns unter komplizierten Bedingungen nachzudenken.

6.4.4 Sich über unterschiedliche Arbeitserfahrungen (nicht) verständigen können

Alle Diskussionsgruppen bemühten sich um Verständigung, die Beteiligten gaben sich Raum für Erzählungen, hörten zu, gingen aufeinander ein. Allerdings doku-

mentieren die Diskussionen, dass die Verständigung nicht immer ‘funktionierte’. Teilweise monieren Diskussteilnehmende, von anderen nicht verstanden worden zu sein, teilweise lässt sich das Nicht- und Missverstehen aus den Aussagen und Diskursverläufen rekonstruieren. Die Rekonstruktion kann sich nur auf das beziehen, worüber auch gesprochen wurde. Es ist anzunehmen, dass es weitaus mehr Irritationen im Verständigungsprozess gab, die nicht ausgesprochen wurden. Wenn man die Gruppendiskussionen als Bildungsprozess betrachtet (siehe Kapitel 4.2), erhellen die gelungenen und die problematischen Verständigungsversuche über Arbeit auch die Bedingungen gewerkschaftlicher Bildung.

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen bezogen sich sowohl auf den impulsgebenden Bericht der Projektleiterin als auch auf die Aussagen der anderen Diskutierenden selektiv. Die besondere Situation der Projektleiterin wird vor allem von denen aufgenommen, die in ähnlichen Situationen arbeiten. Diejenigen, die unter anderen Bedingungen arbeiten, greifen mehrheitlich das Verallgemeinerbare ihres Berichtes auf, das sie auf den eigenen Erfahrungsraum beziehen können, insbesondere Angst und Arbeitsdruck. In ihren Anschlüssen verschwimmen allerdings die Differenzen, so dass häufig miteinander über Unterschiedliches und im Ergebnis aneinander vorbei geredet wurde. Die besonderen Erfahrungen der Projektleiterin und von Diskussteilnehmenden, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, waren im Raum und gleichzeitig außerhalb des Diskurses der anderen. Dies betraf umgekehrt auch das Besondere anderer Beschäftigtengruppen. Nur in wenigen Fällen entstanden aus der besonderen Unterschiedlichkeit der Arbeitsverhältnisse Debatten und gegenseitige Klärungsprozesse, deren ausführlichste im Folgenden dargestellt werden.

In einer Feedback-Runde attestiert ein Ingenieur im Ruhestand den IT-Beschäftigten, sie würden ihre Situation und sich selbst für etwas Besonderes halten und betont mehrfach, weder ihre Situation noch sie selbst seien etwas Besonderes. Er überschreibt mit festgestellten Gemeinsamkeiten zwischen Automobil- und IT-Unternehmen (mobile Arbeitsplätze für Angestellte) zuvor erörterte Differenzen. Ein gemeinsamer Grund, der die unterschiedlichen Arbeitsverhältnisse kontextualisiert und auf den sich alle Beschäftigten beziehen können, konnte in der Diskussion nicht hergestellt werden. Eine Fachberaterin für Sprachkommunikation sieht dies als Herausforderung für ihre weitere Betriebsratsarbeit. Die Gruppendiskussion habe ihr gezeigt, dass es noch sehr viel Arbeit sei, Verständnis von „beiden Seiten“ der Beschäftigten zu bekommen. Verstanden werden müsse das Anderssein, aber auch, dass man es gemeinsam schaffen kann. Gemeinsames Handeln bei Anerkennung der Besonderheiten entsteht aus ihrer Erfahrung nicht selbstläufig, sondern ist eine Aufgabe, für die bisher auf kein Konzept zurückgegriffen werden kann.

W1: aber was mir AUCH aufgefallen ist und (-) da hab ich NICHT gesehen, dass wir was BESONderes sind, sondern irgendwie (.) ja ich WEISS nicht (--) ich (.) also FLAPSIG ausgedrückt, (aber) dass man manchmal anders ist als die andern KINDER. und (.) also ich hab HEUTE hier auch wieder geMERKT, dass es [...] noch n ganz schönes stück [ARBEIT ist, um all diese sachen

W2: [hm=hm

W1: RÜBER zu bringen und auch von beiden SEITEN (.) und damit meine ich nicht den BETRIEBsrat der <<firmenname>>, sondern (.) die MITArbeiter der <<firmenname>>, das verständnis zu kriegen (-), dass da [eben KEIN

W2: [hm=hm

W1: unterschied ist, sondern (.) dass man das auch gemeinsam SCHAFFEN kann mit den BETRIEBsräten und mit der BELEGschaft=

W2: =hm=hm
(Fachberaterin für Sprachkommunikation, Informatikerin; H6, S. 80)

Auch das Betriebsratsgremium ringt um das Besondere und das gemeinsame Allgemeine. Umstritten ist der Versuch, sich die neue Arbeitssteuerung über historisch Bekanntes zu erschließen. Während ein Arbeiter heute die gleichen Belohnungssysteme und Instrumentarien sieht wie vor Jahrzehnten, identifiziert eine kaufmännische Angestellte und Betriebsratsvorsitzende entscheidende Unterschiede. Das neue Verantwortungsgefühl sei Ergebnis realer individueller Responsibilisierung, die Belohnungen hinfällig macht und sich damit grundsätzlich von der alten Motivationslogik unterscheidet. Der Arbeiter verteidigt seine eigenen Erfahrungen. In der Gruppendiskussion wurde nicht geklärt, ob es den ArbeiterInnen weiter gut geht, wenn es dem Unternehmen gut geht, während das Unternehmen Angestellte ganz unabhängig von der wirtschaftlichen Lage als „Minderleister“ identifizieren und loswerden will. Die Welt der ArbeiterInnen und die der Angestellten im Unternehmen scheint trotz intensiver Bemühungen des Betriebsrates zur Verständigung teilweise voneinander abgeschirmt zu bleiben.

In mehreren Gruppen argumentieren gewerbliche Beschäftigte gegen Angestellte, dass die Arbeitsverhältnisse unter Bedingungen indirekter Steuerung nicht neu seien, sondern gleich oder ähnlich oder extremer, also nicht qualitativ, sondern allenfalls quantitativ zu unterscheiden seien (P3, S. 7-8; H3, S. 10-11). Bemerkenswert ist die Differenzierung eines Arbeiters: Er schlägt mit der Unterscheidung zwischen Grundprinzipien bzw. -system und Mechanismen ein Kategoriensystem vor, das Besonderheiten aufnehmen kann, weil Gemeinsamkeiten nicht mehr auf der Ebene von Mechanismen, sondern auf der Ebene von Prinzipien gesucht werden.

M5: das GRUNDprinzip (.) das reine GRUNDprinzip, die maschine am LAUFEN zu lassen, is das SELBE. bloß (.) bloß die die maschinERIE drumrum (.) wie=s geSTEUERT wird, die mechanISMEN der steuerung (.) glaub ich sind exakt (.) sind sind differenziERT, aber das grundsystem ist das SELBE
(Arbeiter Etikettierung; H5, S. 56)

Durch die Gruppendiskussion entstand bei einigen Diskussionsteilnehmenden Klärungsbedarf, was indirekte Steuerung ist. Ein Diskussionsteilnehmer versucht, die Frage zu beantworten und greift dabei auf eigene Erkenntnisse aus einem Seminar zurück, aber auch auf die Gruppendiskussion selbst, bei der „sauber rausgekommen“ sei, was indirekte Steuerung bedeute. Er konstruiert eine modellhafte Situation, die von tatsächlichen Arbeitsabläufen und Details abstrahiert und Metaphern einsetzt, um den anderen die Logik der indirekten Steuerung zu veranschaulichen. Das gemeinsame Interesse der Gruppe an Aufklärung der betrieblichen Situation bringt einen Verständigungs- und Erkenntnisprozess hervor, der sich von der Logik des Forschungsprozesses frei macht und einer Eigenlogik als Bildungsprozess folgt.

M1: es is hier grad gefallen, von wegen dass es noch net (.) ganz KLAR ist, was (.) indirekte STEUERung ist [(.) und wie es FRÜHER war. und das is ja eben grad

W1: [hm=hm

M1: ganz (.) sauber RAUSgekommen, deswegen möcht ich jetzt gerade mal ganz kurz EINhaken, weil ich war auf dem semiNAR gewesen. FRÜHER (.) was DU hattest, da hat dir der chef gesagt, mach DAS, bring das da hin und brings wieder zuRÜCK. und wenn das halt LÄNGER gedauert hat, weil dann ne UMleitung war, da haste gesagt, das war ne UMleitung und da hats halt so lange geDAUERT. alles klar. dann haste dann DAS gemacht und DAS gemacht und DAS gemacht. und das haste geMACHT und das haste GUT gemacht, gut. HEUTE bist du dafür verANTwortlich. !DU! bist dafür verantwortlich, dass das (.) dass dieser (.) dass diese aufgabe erFÜLLT wird. und wenn da ne UMleitung ist, dann sagst du nicht dem chef, hör mal da war ne UMleitung, sondern (.) dann musst DU wissen, dann rennst DU n bisschen schneller, weil es is ja !DEINE! aufgabe. es is ja !DEINE! arbeit.
(Produktingenieur; H5, S. 78)

Das besonders engagierte Nachfragen und Widersprechen eines Diskussionsteilnehmers macht in problematischen Verständigungsprozessen sowohl Problemabwehr als auch eine Kritik der Verhältnisse erkennbar. Der Bergmann

in Rente nimmt die im Bericht der Projektleiterin geschilderte Arbeitsituation als so schrecklich wahr, dass er verschiedene Exit-Szenarien durchdenkt, die Situationsbeschreibung schließlich aber für unheimlich überspitzt befindet. Die Begrenzung der eigenen Vorstellung bewahrt ihn vor der Konfrontation mit Verhältnissen, die er als unerträglich empfindet.

M4: ich würd sofort KÜNdigen. ich würd da nicht (.) unter solchen UMständen möcht ich gar nicht ARbeiten. da leb ich lieber von hartz IV, als dass ich mich da so kaPUTT machen lass, ne? dat is (.) für mich ist das unheimlich überSPITZT.

(Bergmann in Rente; H3, S. 17)

Der Bergmann empört sich auch über regelmäßige Arbeitszeitüberschreitungen und die Bedingungen von Projektarbeit in der Chemie- und Pharmaindustrie, von denen andere berichten. Er fordert schärfere Sanktionen gegen Arbeitszeitüberschreitungen und Planbarkeit für Projektbeschäftigte. Die Forderungen des Bergmanns berücksichtigen die zuvor entfalteten Problemanalysen nur am Rande und gehen so gewissermaßen 'an der Realität vorbei'. Er stellt seine eigenen Erfahrungen gegen die Bedingungen erfolgsorientierter Projektarbeit und stellt deren Legitimität am Maßstab von Arbeitnehmerinteressen in Frage. In einem Bildungskontext könnte die Kritik des Bergmanns, dass Menschen an ihrer Arbeit nicht kaputt gehen sollen, auf die neuen und heterogenen Arbeitsverhältnisse angewendet werden. Die Diskrepanz zwischen Arbeitnehmerinteressen und den realen Verhältnissen wirft die Frage nach Gründen, aber auch nach Möglichkeiten individuellen und kollektiven Handelns auf.

Gleiche oder ähnliche Phänomene erweisen sich als Zugang zu den Erfahrungen der anderen. Im Erfahrungsaustausch – und sei er noch so ausführlich – ist aber nicht ausgeschlossen, dass Unterschiede nivelliert und so die besondere Situation der anderen gerade nicht erkannt wird. Andere Erfahrungen werden teilweise negiert, teilweise aktiv in ihrer Glaubwürdigkeit in Frage gestellt, wenn sie sich in die eigenen Erfahrungen und Theorien nicht einpassen lassen. Für gewerkschaftliches kollektives Handeln wiegen die Folgen schwer, weil mit der Situation der anderen auch deren Handlungsbegründungen nicht verstanden werden können. Gleichzeitig dokumentiert die Nivellierung des Besonderen die Anstrengung, durch Ähnlichkeiten und Analogien zu verstehen. Die vergleichende Suche nach Ähnlichkeiten in Strukturen und in der historischen Entwicklung zeigt sich als subjektiv wichtiges Mittel der Erkenntnis. Problematische Verständigungen drücken die Auseinandersetzung mit einer bisher unbekanntem, aber relevanten Realität aus und können insofern notwendig für Bildungsprozesse sein.

Die Diskussionsteilnehmenden suchen das Gemeinsame, das Basis für kollektives gewerkschaftliches Handeln ist. Das handlungsorientierende Gemeinsame ist wesentlicher Antrieb der Verständigung, die allerdings ohne einen analytischen und begrifflichen Rahmen, der die eigenen Erfahrungen und die abweichenden Erfahrungen anderer aufzunehmen vermag, prekär bleibt.

6.4.5 Erforschung der eigenen Arbeitspraxis

In allen Gruppendiskussionen dokumentiert sich ein individuell unterschiedlich ausgeprägter Bedarf, die eigenen Arbeitsverhältnisse reflexiv zu erforschen. Dies korrespondiert mit Erkenntnissen langjähriger Praxisforschungs- und Verständigungsprozesse von Beschäftigten, Betriebsräten und GewerkschafterInnen bei der Firma IBM (siehe Kapitel 2; Glißmann 2003, 2007, 2007a; IG Metall in der IBM 1999; Bürgin 2009). Die forschende Auseinandersetzung ist für die Einzelnen primär ein Bildungsprozess: Es geht darum, die Verhältnisse der Arbeit in der Bedeutung für das eigene Leben und Handeln besser zu erfassen.

Für soziale und pädagogische Handlungsfelder ist anerkannt, dass die in ihnen Beschäftigten eine forschende Perspektive auf ihre eigene Praxis einnehmen müssen, um professionell handeln zu können. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und TherapeutInnen müssen ihre Praxiserfahrungen durcharbeiten und reflektieren (vgl. Prengel 1997, S. 599-601). Die meisten Diskussionsteilnehmenden können hingegen in ihrem Berufsalltag nicht auf Angebote zur reflexiven Praxisforschung, etwa Supervisionen, zurückgreifen. Anders als im sozialen und pädagogischen Bereich ist für die meisten Berufsgruppen nicht anerkannt, dass sie ihre eigene Arbeitspraxis reflektieren müssen, um die erwartete Qualität der Arbeitsergebnisse sicher zu stellen. Nun dokumentieren die Gruppendiskussionen allerdings einen *berufsunabhängigen* Praxisforschungs- und Reflexionsbedarf. Dieser erstreckt sich auf das (eigene) Arbeitshandeln in einem umfassenderen Sinne. Die professionellen Ergebnisse stehen nicht im Mittelpunkt, aber sie spielen eine Rolle, wenn etwa Beschäftigte in unterschiedlichen Berufen feststellen, dass sie unter dem Druck der Arbeit die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse nicht mehr sicherstellen können – und dieses Arbeitsrisiko wiederum den Arbeitsdruck erhöht.

Forschungsbedarf über die eigene Arbeit kann sich auf die beruflichen Anforderungen, auf die Interessenperspektive als Arbeitnehmerin bzw. Arbeitnehmer oder auf beides beziehen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung legen nahe, dass sich die reflexive Praxisforschung immer dann auf beide Dimensio-

nen erstrecken muss, wenn die beruflichen Anforderungen in Konflikt mit den reproduktiven Bedürfnissen als Arbeitnehmerin bzw. Arbeitnehmer geraten. Der Bedarf ergibt sich dann nicht nur aus den Reproduktionsinteressen der ArbeitnehmerInnen, sondern auch aus den beruflichen Anforderungen.

6.5 Politische und berufliche Bildung

Ob gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit auch darauf ausgerichtet werden soll, die Verwertungsbedingungen der Arbeitskraft (und nicht zentral ihre Reproduktionsbedingungen) zu verbessern, ist umstritten. Einige Gruppen diskutieren berufliche und politische gewerkschaftliche Bildung als potentiell miteinander verbunden, andere diskutieren sie als separat. Statt von „beruflicher“ Bildung wurde teilweise von „Job-bezogener“ Bildung gesprochen oder von Bildung, die „nützlich“ für die Arbeit sei. Hierin drückt sich die Verschiebung vom Beruf hin zu Arbeitstätigkeiten aus.

In den Diskussionen um das Verhältnis von beruflicher und gewerkschaftlicher politischer Bildung lassen sich zwei Erzähl- und Argumentationsstränge unterscheiden: Erstens sprechen die Gruppen darüber, ob und wenn ja wie sich Berufliches und Politisches in ihrer eigenen (gewerkschaftlichen) Bildung verbinden oder trennen. Zweitens sprechen die Gruppen über das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung als gewerkschaftliche Strategie. Die Meinung zu einem stärkeren Engagement der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung hängt somit von zwei Faktoren ab: erstens von der eigenen Weiterbildungshaltung und zweitens von ihren gewerkschaftspolitischen Vorstellungen.

Während die Angestellten Weiterbildung für sich selbst vor allem als schlichte Tatsache und Notwendigkeit thematisieren, sind die ArbeiterInnen geteilter Meinung: Einige sehen in beruflicher Weiterbildung positive Möglichkeiten zur Entfaltung der eigenen Potentiale, andere wehren Weiterbildung als Belastung ab. Unabhängig von den eigenen Weiterbildungsinteressen befürwortet ein Teil der Diskussionsteilnehmenden aus allen Beschäftigtengruppen ein stärkeres Engagement der Gewerkschaften in der Weiterbildung bzw. eine stärkere Verbindung der beruflichen mit der gewerkschaftlichen politischen Bildung aus gewerkschaftsstrategischen Gründen (Zugänge zur Gewerkschaft schaffen) oder aus betriebs-syndikalistisch-arbeitsmarktstrategischen Gründen (nationale Gewerkschaftsmitglieder/Betriebsangehörige durch Qualifizierung gegen Welt-/Marktrisiken absichern). Die Gegenposition erwartet von den Gewerkschaften die Wahrnehmung ihrer „eigentlichen Aufgaben“.

Die Versuche, eine Verbindung zwischen beruflicher und politischer gewerkschaftlicher Bildung inhaltlich genauer zu bestimmen, bleiben sehr vage. Es gibt kaum Vorstellungen, wie die Gewerkschaften auf berufsbezogene Themen zugreifen sollen. Als konkreter Ansatzpunkt für eine inhaltliche Integration der Bildungsbereiche wird einzig „Projektmanagement aus gewerkschaftlicher Perspektive“ genannt. Von Gewerkschaften wird auch erwartet, fachliches Wissen interessenpolitisch aufzuschließen, etwa wirtschaftliches Wissen für die Arbeit von Wirtschaftsausschussmitgliedern. Berufliche Qualifizierung, auch am Arbeitsplatz, könne außerdem aus gewerkschaftlicher Perspektive für die soziale Organisation von Gruppen genutzt werden.

Diejenigen Diskussionsteilnehmenden, die die Betriebsratsarbeit als Beruf sehen und Betriebsrätebildung folglich als berufliche Bildung, halten die Gewerkschaften in diesem Sinne für zuständig für die berufliche Bildung von Betriebsräten.

Mehrere aktive Gewerkschaftsmitglieder wünschen sich, dass auch gewerkschaftliche politische Seminare im Rahmen von Qualifizierungstarifverträgen anerkannt werden.

6.5.1 Die eigene Bildungsperspektive

Je mehr Qualifikationen von den Diskussionsteilnehmenden in ihrer Arbeit gefordert werden, desto weniger Erwartungen haben sie an eine berufliche Bildung der Gewerkschaften – bishin zur ausdrücklichen Grenzziehung, nicht politisch reflektieren zu wollen, was der Job verlangt. Die Haltung der gewerblichen Beschäftigten, deren Arbeit niedrige oder mittlere Qualifikationen fordert, ist ambivalent: Einige lehnen den Druck zur beruflichen Weiterbildung ab, andere wünschen sich (mehr) Weiterbildungsmöglichkeiten zum Erhalt ihres beruflichen Status oder zum beruflichem Aufstieg.

In der Gruppe der *ArbeiterInnen* wollen sich manche beruflich weiterbilden und erhalten keine Chance. Andere sollen sich beruflich weiterbilden, empfinden es aber als große Belastung. Sie unterwerfen sich meistens der Weiterbildungsanforderung, teilweise suchen sie subversiv nach Kompromissen zu ihren eigenen Interessen. Manche wollen die berufliche Bildung, die von ihnen erwartet wird. Einige bezweifeln Sinn und Zweck der existierenden beruflichen Weiterbildungsangebote. Manche wollen politische und berufliche Bildung und sehen keinen Konflikt zwischen beiden. Einige wollen eine Verknüpfung. Diejenigen, die die berufliche Bildung für sich kritisch sehen, thematisieren auch keine Verbindung zur politischen Bildung. Insgesamt wird berufliche und politische gewerkschaftliche Bildung eher additiv und kaum integriert diskutiert.

M1: also mit dem lebenslern (.) langen lernen (.) des ischt einfacher geSAGT. (.) i (kann) heut (zu tage) nicht mehr sage, ich mach eine LEHRE und das reicht aus, des die zeit ist ja so kurzlebig (.) heut hab ich was NEUES im betrieb und morgen SCHON WIEDER was andres, also wenn ich da nicht mitmach, (--) machts der ANDRE. und der MACHTS und dann bin ich WEG vom fenster. und gewerkschaften, ja, phhh. was könne DIE dortgege han? die sind ja da AUCH dafür, dass mer (---) phhh, also (.) wenn ich da nicht mitmach, isch mei betrieb auch (ni) konkurrenzfähig oder was (.) was auch immer. und (-), (bleibt mir) nix andres ÜBRIG. mei, es fällt NICHT immer leicht.
(Arbeiter in der Fertigung; P2, S. 46)

Für *Angestellte* ist berufliche Weiterbildung eine notwendige Selbstverständlichkeit. Für einige bedeuten Weiterbildungsanforderungen einen niemals endenden Druck, der schon von jungen Angestellten unmittelbar nach der Ausbildung empfunden wird.

W3: jo; was ma schon merkt glaub ich iss, dass einer person immer mehr ABverlangt wird. oder eine person soll so VIELfältig sein. und, un am besten alles können und des auch noch am ALLERbesten irgendwie im team. (.) also ich=stell immer wieder auch bei mir an der arbeit fest; es GIBT irgendwie kein okay ich hör jetzt auf, ich hab jetzt genug gelernt – sondern der LEISTUNGsdruk oder die (.) der druck, sich immer mehr immer weiter zu bilden oder nicht nicht STEHEN bleiben zu dürfen, ich glaub der wird schon HÄRTER;
() ich hab das zumindestens schon FESTgestellt
(technische Zeichnerin; P1, S. 4)

Wenige Angestellte befürworten eine integrierte gewerkschaftliche politische und berufliche Bildung, ohne allerdings selbst konkrete Vorstellungen dazu zu äußern. Die meisten Angestellten bestimmen für sich selbst keinen Bedarf einer gewerkschaftlichen berufsorientierten Bildung, weil die betrieblichen Angebote ausreichen bzw. sie über genügend Zugänge zu Weiterbildung verfügen. Mehrere Angestellte betonen, dass sie von den Gewerkschaften die Bearbeitung ihrer eigentlichen Aufgaben erwarten, zu denen die gewerkschaftspolitische Bildung, nicht aber die berufliche gehöre. Einige wünschen sich die berufliche Bildung politischer, ohne dies als Aufgabe der Gewerkschaften zu sehen. Ein wissenschaftlicher Angestellter ist ausdrücklich gegen eine Verbindung von politischer und beruflicher Bildung, weil ihm die Trennung erleichtere, mit arbeitsbestimmten Lernanforderungen klar zu kommen.

M1: für MICH war es lange zeit EINS, also dass halt wissen für mich immer auch poLITISCHES wissen war (-) ich bin inzwischen in der situation, dass es (.) für mich ganz klar sachen gibt (-) die (.) also die nehm ich zur KENNTnis, weil es mein JOB von mir verlangt und da is auch klar, dass ich da (.) also ERST mal keinen (.) politischen mehrwert draus ziehe und das bringt mich kein stück WEITER. so und (.) ja (-) also ich hab da die trennung EINGeführt und das hat mir mein leben um EINIGES erleichtert, wenn ich nicht mehr nach der politischen releVANZ fragen muss
(Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 94-95)

Die *FreiberuflerInnen* erwarten keine berufliche Bildung von den Gewerkschaften. Sie zweifeln an der diesbezüglichen Kompetenz der Gewerkschaften, von denen sie eine Adressierung in die Breite erwarten, während berufliche Bildung in ihrem Bereich hohe Spezialisierung erfordere. Der freie Journalist wünscht sich dennoch einen vernetzten Austausch, der sich auf gewerkschaftliche bzw. politische und arbeitsbezogene Aspekte erstreckt (siehe Abschnitt 6.6).

Viele der gewerkschaftlich Bildungsaktiven würdigen, dass ihnen gewerkschaftliche Seminare für ihre gesamte persönliche Entwicklung, einschließlich der beruflichen, geholfen haben. Dieser berufliche Nutzen resultiert nicht aus einer thematischen Orientierung der gewerkschaftlichen Bildung auf beruflich relevante Inhalte oder Kompetenzen, sondern ist Beiprodukt einer handlungsorientierten politischen Bildung.

6.5.2 Die strategische Perspektive

Die meisten Gruppen diskutierten auch strategisch über das Verhältnis beruflicher und gewerkschaftlicher politischer Bildung.

Diejenigen gewerblichen Gewerkschaftsmitglieder, die für ein stärkeres Engagement der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung argumentieren, gehen von einer notwendigen Anpassung der Beschäftigten an die Konkurrenzmechanismen des (Welt-) Marktes aus. Der weltwirtschaftliche Druck solle nicht nur die Unternehmensleitungen, sondern auch die Gewerkschaften und sie selbst als aktive Gewerkschaftsmitglieder anhalten, sich für berufliche Weiterbildung zu engagieren und auf die Weiterbildungsbereitschaft der Beschäftigten einzuwirken. Sie sind sich bewusst, dass viele Beschäftigte der Weiterbildung kritisch gegenüberstehen. Sie halten eine selbstdisziplinierende Anpassung der Beschäftigten an die Weiterbildungsanforderungen für notwendig und wünschen sich eine Regulierung durch die Gewerkschaften. Im Mittelpunkt steht die Anpassungsqualifizierung, für den Niedriglohnbereich wird auch Aufstiegsqualifizierung thematisiert.

Diejenigen gewerblichen Beschäftigten, die der beruflichen Weiterbildung kritisch bis widerständig gegenüber stehen, formulieren keine strategische Perspektive.

Die Angestellten formulieren unterschiedliche Strategien. Eine Angestellte wünscht sich Gewerkschaften als erste Adresse bei beruflicher Bildung, relevant für diejenigen, deren Weiterbildungsinteressen nicht durch die Betriebe erfüllt werden. Einige hochqualifizierte Gewerkschaftsmitglieder wollen durch eine Akzentuierung der gewerkschaftlichen Bildung als berufliche die Stimmung und Haltung gegenüber Gewerkschaften verbessern. Sie sehen darin eine Möglichkeit, eine positivere Grundstimmung gegenüber den Gewerkschaften zu bewirken, Mitglieder zu gewinnen sowie Zugänge für unpolitische Betriebsräte zu schaffen.

M2: und ich SEHE da so ne so ne GESCHICHTE, ne verKNÜPFUNG, mein BERUFSbild, was ich normalerweise habe als gewerkschaftsmitglied; ich BIN ja noch gar kein aktivist. ich will ja erst mal aktivisten da RAUS ziehen. ne. ich will ja LOCKEN.

W1: <<leise>ja, genau.> und wat ich eben AUCH gesagt hab. du musst die leute über n thema da REIN holen, (--) wat sie NET direkt mit gewerkschaft verbinden. du hast arbeits- und gesundheitsschutz gebracht, ich hab eben gesagt PROJEKTmanagement; also einfach solche (.) solchen THEMEN anbieten.

(technische Angestellte und technische Zeichnerin; P3, S. 53-54)

Mehrheitlich sind die Angestellten allerdings sehr skeptisch gegenüber einer strategischen Verbindung gewerkschaftlicher politischer und beruflicher Bildung. Einige halten sie nicht für realistisch, weil die Claims in der beruflichen Bildung sowieso abgesteckt seien. Andere fürchten um das Profil der gewerkschaftlichen Bildung als politische bzw. um den gewerkschaftlichen Charakter der gewerkschaftlichen Bildung. Sie warnen davor, dass die Gewerkschaften zu einem „normalen“ Bildungsträger oder zu einer Volkshochschule werden könnten. Einige zweifeln aufgrund eigener Erfahrungen an sinnvoller Integration und sehen die politische Bildung zur Makulatur werden. Auch wird eingewandt, dass etwa verbesserte soziale Kompetenz gewerkschaftspolitisch nicht unbedingt weiterhelfe. Ein Nachwuchswissenschaftler findet, dass die politische Bildung nicht servicemäßiger, sondern politischer werden müsste und warnt davor, die politischen Interessen der Teilnehmenden zu unterschätzen.

M1: ich finde die FRAGE ist tatsächlich (-) also nicht eher wie kann man (-) die politische bildung irgendwie SERVICEmäßiger machen oder so oder wie kann man da (.) wissen für das BERUFSleben vermitteln, sondern (.) ICH

finde, das müsste eher poLITISCHER werden, damit die leute tatsächlich (-) dazu zu bringen (.) also oder denen das HANDwerkszeug zu vermitteln, um sich selber reflektIEREN zu können oder ihre situaTION.
(Nachwuchswissenschaftler; H7, S. 95-96)

Einige Angestellte misstrauen den Motiven der Gewerkschaften, der berufsbezogenen Bildung Aufmerksamkeit zu schenken. Sie vermuten weniger sachlich-pädagogische als marktorientierte Motive, deren Erfolgchancen sie gleichzeitig gering einschätzen.

M3: dann kommen wir aber LANGsam auch DA hin, dass wir überLEGEN, ob (.) die gewerkschaftliche bildungsarbeit in richtung VOLKShochschule geht, ne? weil die diskussion oder der der PUNKT wurde von DIR ja vorhin M2 angebracht, dass du gesagt hast, du hättest n NUTZEN davon oder interESSE dran, wenn da ne qualifikaTION hinter steckt, ja? NATÜRLICH, das sehr SCHÖN, wenn die GEWERKschaften irgendwo die BERUFLichen aspekte mit EINbringen könnten, daraus vielleicht sogar ne qualifizIERUNG oder n zertifikAT in irgendeiner form mit rein bringen. kommt man aber auch SCHNELL in den bereich, dass man (.) die andern BILDUNGSträger eben auf einmal versucht [eben

W?: [hm=hm

M3: AUSzuhebeln und (.) den eigentlichen SINN der gewerkschaften vielleicht tatsächlich außen VOR lässt, ne? das is so ne (.) so ne GRATwanderung=

M2?: =hm=hm

(Anwendungsinformatiker und freigestellter Betriebsratsvorsitzender; H6, S. 69-70)

Diejenigen Gewerkschaftsmitglieder, die aus strategischen Gründen eine Integration beruflicher und politischer Bildung befürworten, begründen dies nicht mit ihrer eigenen Bildungsperspektive. Niemand argumentiert, dass diese Verbindung für andere gut sein könnte, weil sie aus der *eigenen Bildungsperspektive* gut sei.

6.6 Konzepte gewerkschaftlicher Bildung: gewerkschafts-politischer Raum, Output-Gewährleistung und Netzwerk

Aus den geschilderten positiven wie negativen Erfahrungen in Verbindung mit den formulierten Anliegen kristallisieren sich aus der Perspektive der Subjekte drei positive Konzepte gewerkschaftlicher Bildung heraus. Zwei dieser Konzepte sind umstritten.

Das erste Konzept sieht die gewerkschaftliche Bildungswelt als *gewerkschafts-politischen Raum*. Zwischen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der Organisation soll größtmögliche Nähe bestehen. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit soll die gewerkschaftliche Praxis inhaltlich und strategisch befruchten, aber auch zur sozialen Reproduktion der Gewerkschaftswelt beitragen. Vor allem ArbeiterInnen konzipieren die gewerkschaftliche Bildung als gewerkschaftspolitischen Raum, den sie als gefährdet ansehen, u.a. durch Bildungsabstinenz. Auch zahlreiche Angestellte reklamieren ausdrücklich den politischen Charakter der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, ohne diese jedoch als Teil einer gewerkschaftlichen sozial-kulturellen Welt zu beschreiben. Einige Angestellte lehnen das Konzept einer gewerkschaftlichen Bildung als gewerkschaftspolitischen Raum ausdrücklich ab. Zwei Gewerkschaftsmitglieder argumentieren gegen Politik und Politisierung, ein Nichtmitglied verwahrt sich gegen werbende Übergriffe.

W4: problem ist halt nur, du musst AUFpassen, dass die gewerkschaft dann nicht irgendwann zu nem normalen BILDUNGSträger wird=
M6: =waRUM [denn nicht, (mensch)
W1: [ja, das is ja in ORdnung
M6: ich [glaube, dass das ne VIEL größere akzeptanz in
W4: [weil die GEWERKschaft
M6: der bevÖLKERUNG gibt. JETZT sind die gewerkschaften EXOTEN. das sind die SPINNER, die am (.) wochenende auf die STRASSE gehen. jedenfalls bei denen (.) zum beispiel bei den ANgestellten. ne, du brauchst ja nur mal morgen zu gucken, wenn wir unsern WARNstreik machen. (-) und ich glaube, das würde (.) das würde viel normalER werden dann das ganze. und ich GLAUBE ganz einfach, dass (.) dass diese ganze poLITISCHE kram, das is genau das was mich NERVT. weil letztendlich (-) weiß ich damit oft nix ANzufangen. [also wenn auf IRGENDeinem seminar sich da vorne
M?: [(warum)
M6: einer mit der GITARRE hinsetzt und alte arbeiterKAMPflieder singt, tut mir [leid. dat is
W?: [((lacht))
M6: irgendwie nicht meine generaTION=
W?: =ja=
M6: =da sitz ich immer da und höre ganz angestrengt ZU um den TEXT zu verstehn, weil mir das irgendwie WICHTIG ist, aber letztendlich (.) kann ich damit nix ANfangen=
W?: =ja=
M6: =das sagt mir [eigentlich GAR nix
W4: [ja, aber dat sind doch die AUSnahmen,
M6: M6. [aber die GEWERKschaft (-) ne gewerkschaft MUSS
M6: [nee, das is !IMMER!

W4: ne politische FÄRbung haben. ich kann da draus net n normalen BILDUNGSträger machen. da kannst auch deine seminare beim IFB oder beim (PROKO) machen (Supply Controllerin, Programmierer; H5, S. 83-84)

Das zweite Konzept zeichnet keine gewerkschaftliche Bildungswelt, sondern bestimmt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit entlang des erwarteten *fachlichen und handwerklichen Output*. Diese Vorstellung wird von einigen angestellten Betriebsräten entwickelt. Im Mittelpunkt der gewerkschaftlichen Bildung sollen Wissen, Werkzeuge und Kompetenzen stehen, um die eigenen Aufgaben zu erfüllen. Das Konzept bestimmt sich stark in Abgrenzung zum Konzept einer gewerkschaftlichen Bildung als gewerkschaftspolitischer Raum; es versteht Politik als den gewerkschaftlichen Fragen äußerlich. Es wird von vielen nicht geteilt und stößt auch auf ausdrückliche Ablehnung aus den Reihen anderer Angestellter, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als politische verstehen.

Das dritte Konzept entwickelt die gewerkschaftliche Bildungswelt als *Netzwerk*. Dieses Netzwerk ist angebunden an die Gewerkschaften, aber nicht Teil einer kulturellen Gewerkschaftswelt. Es wird nicht durch die Gewerkschaftspolitik bestimmt, reklamiert aber gewerkschaftliche Bildung als politische. Es ist auf Wissensvermittlung, Austausch und Kooperation von ExpertInnen in eigener Sache gerichtet und verlässt die Gegenübersetzung von ReferentInnen und Teilnehmenden. Ein Wissenschaftler nimmt Anleihe am Modell wissenschaftlicher Tagungen, bei denen viele Teilnehmende auch Vortragende sind, was gleichzeitig vorteilhaft für den beruflichen Lebenslauf sei. Für die FreiberuflerInnen und hochqualifizierten Angestellten verschränken sich der fachliche und der arbeitsreflektierende Austausch. Bildung im Netzwerk verbindet das klassische Seminar mit Netzwerktreffen und elektronischer Kommunikation. Die Vorstellung gewerkschaftlicher Seminare wandelt sich vierfach: Erstens wird die gemeinsame Präsenz in Echtzeit durch virtuelle Begegnungen ergänzt, zweitens werden gewerkschaftliche Netzwerke einbezogen, die nicht zur Bildungsarbeit zählen, drittens löst sich die Aufgabenteilung zwischen ReferentInnen und Teilnehmenden zumindest punktuell auf und viertens werden fachlich-professionelle Anliegen einbezogen.

6.7 Bildungsarbeit als gewerkschaftliche Praxis

Mehrere aktive Gewerkschaftsmitglieder entwerfen gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Praxisfeld der Gewerkschaften, dessen Bedeutung weit über Bildung hinausreicht. Sie greifen dabei teilweise auf eigene positive Erfahrungen zurück, entwickeln aber auch darüber hinausgehende Ideen und utopische Perspektiven.

In den meisten Gruppendiskussionen dokumentiert sich im Hinblick auf die gewerkschaftlichen Entscheidungsprozesse über Bildung ein impliziter Mitbestimmungsanspruch. In zwei Diskussionen werden gewerkschaftliche Seminare als Raum bestimmt, in dem die Zukunft der Gewerkschaft entworfen werden könnte. Diese selbst strategische Überlegung beinhaltet, dass gewerkschaftliche Strategien damit breiter unter den (aktiven) Mitgliedern verankert werden, die wiederum als MultiplikatorInnen wirken. Ausdrücklich wird reklamiert, Strategien nicht nur umzusetzen, sondern mit zu entwickeln. So problematisiert etwa ein Vertrauensmann die nachlassende Bildungsbeteiligung von Mitgliedern als paradoxe Folge einer gewerkschaftspolitischen Strategie, die Mitgliedererregung vor alles andere stelle. Obwohl nicht mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet, werden die Diskurse in Seminaren auch als demokratisches Korrektiv gesehen, um die Interessen der Basis besser gegenüber zentralen Vorständen zu artikulieren.

- M1: ich würde gerne mal HIER (.) die zukunfft unserer
GEWERKschaft unterhalten. [wie wie stellen wir uns
W1: [()
M1: AUF? ja? wie stellen wir uns in den beZIRKEN auf? in
den landesbezirken, als gewerkschaft SELBER (.) wie
(.) wie sehen wir zukünftig die MITgliederbetreuung
und diese dinge. dat würd ich einfach mal hier
diskutIEREN und vielleicht in mehreren LEHRgängen
(.) auch erARBEITEN, ja. (.) so dass (--) unsere
mitglieder und ich langsam das GEFÜHL ham,
(eigentlich) gefühl ham, dass die in hannover nicht
immer so genau wissen, wat sie in bottrop oder
gelsenkirchen oder in dresden WOLLEN. ja? also das
hält ich für WICHTig, dass wir die INTERNE steuerung
unserer (.) unseres eigenen LADENS über BILDung
machen, über über semiNARE machen, ja?
(Hauer und freigestellte Betriebsrat; H4, S. 48-49)

Welche Bedeutung die vielfach ausdrücklich wertgeschätzte gewerkschaftliche Seminarpraxis – der Umgang miteinander, die Art des Erfahrungs- und Meinungsaustauschs und die gemeinsame Entwicklung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten – für die Praxis nach den Seminaren hat, blieb in

den Gruppendiskussionen überwiegend implizit. Gewerkschaftliche Seminare werden allerdings als Möglichkeit für bisher nicht gewerkschaftlich integrierte Personen gesehen, die Gewerkschaftswelt (positiv) zu erfahren und darin eigene Perspektiven zu entwickeln.

An der positiven Erfahrung mit einem IT-Netzwerk der IG Metall setzt die Überlegung an, gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Knoten einer gewerkschaftlichen bzw. gewerkschaftsnahen Netzwerkstruktur zu verstehen. Bemerkenswert ist, dass FreiberuflerInnen, die auf derartige Erfahrungen nicht zurückgreifen konnten, die gleiche Idee entwickelten.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird als jenseits der Bildung bedeutsames Praxisfeld positiv entworfen und auch gegen äußere Gefährdungen abgegrenzt. Die breite Ablehnung von Zertifikaten kann auch als Verteidigung eines Praxisentwurfs interpretiert werden.

- W1: ja wir sind halt alle (.) EHREnamtliche funktionäre
hier und wenn wir (.) ich glaube nicht, dass hier
IRGENDeiner bock drauf hat, für das EHREnamtliche
FREI!WILLIGE! was er macht, beNOTET zu werden; das is
(--) weiß ich nicht, also dann würd ich ganz schnell
sagen, ig metall und TSCHÜSS, macht euer ding alleine.
dafür was ICH mache, will ich nicht beNOTET
[werden:
W3: [aber da unterscheidet sich auch des denken von uns
HIER von dem denken in nem BETRIEB -
W1: ja in nem betrieb is es ja wieder was völlig ANderes.
W3: ja ja, aber soll net vielleicht des denken, des wir
HIER haben, von wegen wir machen des MITEinander, wir
machen des FÜReinander, ich mein so was in nen betrieb
zu übertragen, wär halt schon COOL. also ich würd so
was COOL finden.
W1: na blos, des is nicht so LEICHT (---) GRADE weil
heutzutage jeder angst um seinen job hat haben MUSS
(Auszubildende, technische Zeichnerin; P1, S. 38)

In zwei Gruppen wird gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Protopraxis entworfen. Die strategische Bedeutung dieser von jungen Gewerkschafterinnen entwickelten konkreten Utopie besteht darin, die Praxis gewerkschaftlicher Seminare in den (betrieblichen) Alltag nach dem Seminar zu übertragen.

- W2: und was mir ja (.) AUCH ganz wichtig ist, was (.)
leute auf seminAREN, die ich selber mache oder
(.) wo ich auch BIN. dass man (.) solidarITÄT
untereinander OHNE den erfolgsdruck zu haben, ohne
dass das ZWANGhaft ist, was wir vorhin ganz am ANfang
diskutiert haben, dass das erFAHRbar ist. dass so

ne (.) demokraTIE (.) erfahrbar ist. nicht dass (.)
ICH jetzt als referENT da vorne stehe und sag ihr
macht das jetzt so und SO, sondern dass da ganz viel
SELBSTbestimmt ist. dass ihr das auch mit in die
arbeitswelt wieder MITnehmen können und sagen können
HIER (-) ich hab das jetzt auch mal (.) seminar mal
ganz ANDERS erfahren. ich bin jetzt motiVIERT und ich
möchte das jetzt anders hier LÖSEN. also dass sie das
(.) aus der bildungsarbeit MITnehmen können.
(Biologielaborantin/Studentin; H3, S. 50-51)

Beide jungen Gewerkschafterinnen entwerfen gewerkschaftliche Seminare als einen Raum, in dem die beteiligten Menschen eine Praxis verwirklichen, die sich grundlegend von der gewohnten und im Betrieb üblichen unterscheidet. Als Schlüsselbegriffe nennen sie: Miteinander, Füreinander, Solidarität ohne Erfolgsdruck, Demokratie, Selbstbestimmung. Diese Praxis gelte es, über das Seminar hinaus in den Betrieb mitzunehmen. Sie denken Seminare nicht als Experimentier- oder Übungsfeld, sondern als tatsächliches Praxisfeld mit dem Potential, Veränderungen in anderen Praxisfeldern zu bewirken. Ihre Vorstellungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit bezeichne ich deshalb als *Proto*praxis.

Die bildungsaktiven Gewerkschaftsmitglieder verstehen sich als Subjekte nicht nur ihrer eigenen Bildung, sondern der Bildungsarbeit ihrer Organisation, deren Souverän sie sind. Sie haben dezidierte und kritische Vorstellungen zur Bildungsarbeit ihrer Gewerkschaft als Teil einer gewerkschaftlichen Gesamtperspektive. Erst in der gewerkschaftlichen Praxis realisieren sich somit zentrale Anliegen an gewerkschaftliche Bildung.

7 Schluss: Folgerungen für gewerkschaftliche Bildung

Ich ziehe die Ergebnisse meiner Forschungsstränge nun heran, um in diesem letzten Kapitel bildungstheoretische Überlegungen in konzeptionelle Folgerungen für eine kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche und arbeitspolitische Bildung münden zu lassen. Die empirischen Erkenntnisse füllen dabei nicht nur eine Forschungs-, sondern auch eine Praxislücke, denn das Wissen über die Anliegen der Gewerkschafts- und Bildungssubjekte hält nicht Schritt mit der Durchsetzung der „Subjektorientierung“ in der gewerkschaftlichen Bildung (siehe Kapitel 3.4). Aus der objektiven Arbeitsrealität der Beschäftigten können keine subjektiven Anliegen an Bildung abgeleitet werden. Weder die erfahrenen Arbeitsverhältnisse, noch die Eigenschaft als Arbeiterin oder Angestellter oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gewerkschaft bedingen spezifische Haltungen zur gewerkschaftlichen Bildung. Allerdings hat die empirische Untersuchung gezeigt, dass die unterschiedlichen Arbeitsrealitäten subjektiv höchst *bedeutsam* sind.

Die Handlungslogiken lohnabhängiger Beschäftigter ändern sich grundsätzlich, wenn sie – indirekt gesteuert – gleichzeitig unternehmerische Ziele verfolgen. Die eigenen produktiven Kräfte kapitalisieren und verwerten zu müssen, gefährdet die Wahrnehmung der eigenen Reproduktionsinteressen – auch wenn niemand zurück will zu einem System von Befehl und Gehorsam. Gewerkschaftliche Organisierung hat aus der Perspektive der Gewerkschaftsmitglieder bislang noch keine Antworten auf diese Herausforderungen gefunden, wodurch auch die Handlungsorientierung als Kern gewerkschaftlicher Bildungsarbeit getroffen ist. Auch die individuellen Bedingungen für Bildung werden erschwert, während Bildung gleichzeitig bedeutsamer wird: als Aufklärung über die neuen Verhältnisse, über das eigene Arbeitshandeln und das der anderen.

Die indirekte Arbeitssteuerung hat das System von Command & Control bisher nicht ersetzt. Im gewerblichen Bereich erstreckt sich die indirekte Steuerung (noch) nicht auf unternehmerische Ziele und im Bereich von Niedriglohnarbeit, die geringe Qualifikationen abfordert, scheint die direktive Führung unangestastet. Für den Untersuchungszeitraum kann festgehalten werden, dass erstens unterschiedliche Organisationsformen von Arbeit nebeneinander existieren, dass

diese zweitens auch innerhalb eines Unternehmens wirken können und zwar drittens weniger 'nach Lehrbuch' als 'nach Praxis'. Dass die Transformation der Arbeit die Beschäftigten nicht gleichzeitig und nicht auf gleiche Weise erfasst, hat zur Folge, dass ArbeitnehmerInnen und auch Mitglieder einer Gewerkschaft nicht nur in unterschiedlichen Arbeitswelten, sondern auch in unterschiedlichen Bildungswelten leben. Die Herausforderung, sich gegenseitig zu verstehen und vor allem kollektiv zu handeln, kann gleichzeitig als *Ausgangspunkt* für gewerkschaftliche Bildung verstanden werden.

Bildung ist allgegenwärtig, wenn es um die neuen Verhältnisse der Arbeit geht und zwar als Einwirkung auf die Subjekte der Veränderungsprozesse. Arbeitswissenschaftliche Konzepte zielen dabei entweder auf eine Anpassung der Beschäftigten an die Anforderungen der Arbeit durch Qualifikations- und Kompetenzoptimierung oder auch auf distanzierende Reflexion und begreifende Verständigung über die Verhältnisse der Arbeit bishin zu einer Aneignung des Unternehmerischen (siehe Kapitel 2.4). Während die Anpassungs- und Aufstiegsqualifizierung etablierter Gegenstand beruflicher Bildung ist, sind alle Überlegungen, die auf eine arbeitspolitische Reflexion und auf mündige Veränderung der Arbeitsverhältnisse setzen, bislang nicht an der Praxis bewährt.

7.1 Bildungstheoretische Perspektiven

Im Folgenden werden drei theoretische Perspektiven gewerkschaftlicher Bildung skizziert. Ich werde aktualisieren, was eine kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung auszeichnen könnte (Abschnitt 7.1.1), einen Bildungsentwurf für mündiges Arbeiten vorstellen (Abschnitt 7.1.2) und gewerkschaftliche Zweckbildung als problemorientierte Zweckbildung reformulieren (Abschnitt 7.1.3).

7.1.1 Aktualisierung: kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung

Was kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung bedeutet, kann nicht überzeitlich, sondern nur bezogen auf die konkreten historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse herausgefunden werden. Ich untersuchte diese Verhältnisse nicht umfassend, sondern spezifisch im Hinblick auf den Wandel der Organisation und Steuerung von Arbeit. Deren theoretische Analyse (Kapitel 2) und empirische Rekonstruktion (Kapitel 5) ermöglichen nun, die Voraussetzungen kritisch-

emanzipatorischer gewerkschaftlicher Bildung unter diesem Gesichtspunkt genauer zu bestimmen.

Ich habe in der Einleitung begrifflich gefasst, dass eine „kritisch-emanzipatorische“ gewerkschaftliche Bildung auf (kollektive) Selbstbefreiung und gesellschaftliche Veränderung zielt und dabei die Möglichkeiten von Bildung als Teil gesellschaftlicher (Herrschafts-) Verhältnisse kritisch reflektiert. Die Analyse des gewerkschaftlichen Bildungsverständnisses (Kapitel 3) offenbarte, dass emanzipatorische Ansätze gewerkschaftlicher Bildung selbst in eine tiefe Krise geraten sind, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen grundlegend verändert haben. Emanzipatorische Projekte und gesellschaftliche Utopien fehlen als Bezugspunkte für kollektives Handeln und für gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Auch Erkenntnis und reflexive Distanzierung vermögen deshalb an den praktischen Verhältnissen der Arbeit derzeit noch nichts Grundsätzliches zu ändern. Verständigungsprozesse bleiben damit nicht folgenlos, aber sie können auch nicht als Vorstufe zu einer Aneignung und Umfunktionalisierung der Neuen Selbständigkeit im Interesse der ArbeitnehmerInnen konzipiert werden.

Der Anspruch kritisch-emanzipatorischer gewerkschaftlicher Bildung muss deshalb nicht aufgegeben werden und wird auch, wie dargelegt, in der Bildungspraxis verteidigt. Meine Überlegungen nehmen die Krise dieses Anspruches zum Ausgangspunkt für seine Neubestimmung. Ich halte dies für begründet und aussichtsreich, weil ich nicht den Anspruch kritisch-emanzipatorischer Bildung für überholt halte, sondern eine spezifische Vorstellung von Bildung als 'Missing Link' zu veränderten Verhältnissen. Meine folgenden Überlegungen gehen also davon aus, dass kritisch-emanzipatorische gewerkschaftliche Bildung sich zunächst von diesem Anspruch bzw. dieser Anforderung emanzipieren muss, um entwerfen zu können, wie sie unter den gegebenen Bedingungen nicht weniger, sondern etwas anderes sein könnte als ein 'Missing Link'.

Für meinen Versuch einer auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen bezogenen Bestimmung kritisch-emanzipatorischer gewerkschaftlicher Bildung greife ich auf die letzte Veröffentlichung des kritischen Bildungstheoretikers Heinz-Joachim Heydorn zurück (2004a). Dies mag verwundern, thematisierte Heydorn doch nicht die gewerkschaftliche Bildung und stammt der Text aus dem Jahr 1974, einer (bildungs-) politischen Reformphase, die mit den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht viel zu tun zu haben scheint. Heydorn schätzte die Verhältnisse der Gesellschaft wie der Bildung allerdings überaus skeptisch ein und sah doch gerade darin die Bedeutung der Bildung. Sein Aufsatz trägt den Titel „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“.

Heydorn diagnostiziert eine Revolutionierung der Produktivkräfte und gleichzeitig eine auch psychische Verelendung der Gesellschaft und ihres menschlichen Gehaltes. Seine Annahme, dass die produktiven Potentiale einer Gesellschaft keineswegs ihre Humanisierung bewirken, halte ich für zentral auch für gegenwärtige Verhältnisse und für eine Bestimmung der Rolle von Bildung. Heydorn rührt an der Vorstellung eines einheitlichen Fortschrittsprozesses: „Es gibt keine zwingende Prozesseinheit, die den Fortschritt der Produktivkräfte mit dem Fortschritt an Humanität verbindet. Die Produktivkräfte sprengen ihre Grenzen; der Mensch kann zu gleicher Zeit verkümmern, unvergleichlich zerstört werden.“ (Heydorn 2004a, S. 266)

Heydorn sieht Bildung als ebenso widersprüchlich wie die historische Entwicklung, in die sie eingebettet ist. Bildung soll den Menschen für die Revolutionierung der Produktivkräfte zurüsten und gleichzeitig die Revolutionierung seines Bewusstseins verhindern (ebd., S. 261-263). Seine Zeitdiagnose, dass die gesellschaftliche Situation im Spätkapitalismus der 1970er Jahre – Aufrüstung; Überfluss bei gleichzeitigem Hunger; eine Unfähigkeit, die Ressourcen und technischen Möglichkeiten für ein humanes Leben zu nutzen – anachronistisch sei (ebd., S. 265), kann für den gegenwärtigen ‘späten Spätkapitalismus’ fortgeschrieben werden. Bildung überwindet den gesellschaftlichen Widerspruch nicht, sondern verarbeitet ihn:

„Im Verhältnis von Bildung und Überleben wird das Bewusstsein von der eigenen Voraussetzung zum Ausgangspunkt; es bezeichnet den ersten Prozess einer befreienden Verarbeitung. Mit ihm stellt sich die Frage nach neuen Formen der Auseinandersetzung, die den Bedingungen angemessen sind.“ (Heydorn 2004a, S. 265)

Als Verarbeitung der Verhältnisse, mit der ein Bewusstsein von den eigenen Voraussetzungen erlangt wird und sich die Frage nach angemessenen Bedingungen stellt, bestimmt Heydorn Befreiung ähnlich wie Friedrich Engels, der Freiheit als „Einsicht in die Notwendigkeit“ fasst (siehe Kapitel 1.4). Bildung kann also Befreiung in diesem Sinne bewirken, nicht aber andere Verhältnisse. Das Wissen um den Anachronismus und um uneingelöste Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderung löst den Widerspruch nicht auf, denn das „objektive Vorhandensein einer Möglichkeit ist aber so lange irrelevant, wie der Mensch sie nicht fassen kann, ihm sein eigenes Menschentum versperrt bleibt“ (ebd., S. 259). Nach Auffassung von Heydorn kann das Proletariat noch nicht als Subjekt einer gesellschaftlichen Revolutionierung hervortreten, weil es „keine ökonomische Bedingung vorfindet, innerhalb deren es sein Subjektsein entfalten kann“ (ebd., S. 266). Die Gemeinschaft existiert noch nicht, in der „die Individuen in und durch ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit“ erlangen (Marx/Engels 1969, S. 74). Die Individuen haben

die gesellschaftliche Produktion noch nicht als ihre gemeinsame geschichtliche Aufgabe begriffen, „um sie solidarisch vereint auch in ihre gemeinsame Verantwortung nehmen zu können“ (Schmied-Kowarzik 1997, S. 76).

Die Entfaltung des Menschen im Zuge der Revolutionierung von Arbeit entwickelt sich widersprüchlich und ist kein „Produkt der politischen Veränderung, das sich später irgendwann einstellt, sondern sie ist die Voraussetzung wirklicher Veränderung“ (Heydorn 2004a, S. 266). Die Entfaltung und Subjektwerdung der Arbeitenden setzt also deren ökonomische Autonomie voraus, gleichzeitig setzt die Revolutionierung der Arbeit menschliche Entfaltung voraus. In dieser wechselseitigen und widersprüchlichen Beziehung zwischen ökonomischer Entwicklung und menschlicher Entfaltung erlangt Bildung ihre Bedeutung:

„Bildung ist somit stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen, ein auf stetige Veränderung hin gerichteter Prozess.“ (Heydorn 2004a, S. 257)

Bildung verarbeitet den Widerspruch zwischen Realität und Möglichkeiten, Bedürfnisse können artikuliert und Zukunft freigelegt werden. Sie ist dabei nicht von politischer Praxis abgewandt. Heydorn will „Politik nicht durch Bildung unterlaufen, um dem härtesten Widerspruch auszuweichen“, sondern fasst den politischen Prozess selbst als Bildungsprozess. „Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff aller Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden.“ (ebd., S. 269)

Ich halte Heydorns Analyse und seine Bestimmung von Bildung für wertvoll und aktuell für ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis gewerkschaftlicher Bildung. Das praktische politische Handeln der Mitglieder, ihre „selbständigen Akte“, können als Bestandteil von Bildung erfasst werden. Die Gewerkschaften als politischer Akteur und gleichzeitig Souverän ihrer eigenen Bildung können ihre politische Praxis mit Angeboten zur Reflexion paaren – und zwar nicht nur der Verhältnisse, sondern auch des eigenen Handelns und seiner Begrenzungen. Zu verarbeiten ist unter den gegenwärtigen Bedingungen der Widerspruch zwischen den Möglichkeiten, die die Produktivkräfte erlauben, und den realen gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungen. Bildung kann ein Bewusstsein bewirken, das „auch Bewusstsein von der eigenen Bedingung, von der Bedingung der Realisierbarkeit ihrer Perspektive“ ist (ebd., S. 273).

So verstandene Bildung ist kein Hebel für eine Revolutionierung der Verhältnisse, sondern „fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (ebd.). Sie fordert und erweckt dialektisches Denken, „die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen“ (Negt 2010, S. 215).

Was diese historisch-begriffliche Bestimmung einer kritisch-emanzipatorischen gewerkschaftlichen Bildung konkret bedeuten könnte, soll im Rückgriff auf die theoretischen und empirischen Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel im Folgenden skizziert werden.

7.1.2 Mündig arbeiten

Eine auf die Emanzipation des Subjektes zielende gewerkschaftliche Bildung kann sich auf ein kritisches Konzept von Mündigkeit stützen. Mündigkeit ist „Distanz zur Welt wie sie ist“ (Koneffke 2006, S. 33). Sie ist „Einsicht in den Widerspruch, dem man nicht nur unterliegt, sondern der man ist“ (ebd., S. 38f.). Mündigkeit ist keine Norm, die von außen an Bildung und das Subjekt herangetragen wird, sondern sie entspringt der historischen Entwicklung der Gesellschaft und den Verwertungsbedingungen ihrer Produktivkräfte. So konstatiert Gernot Koneffke für das beginnende 21. Jahrhundert: „Mündigkeit soll wirksam sein, doch so blind bleiben wie der Überlebenstrieb des Dschungeltiers“ (ebd., S. 39). Diese Vorstellung einer blinden Selbstständigkeit von Menschen habe ich bereits als Annahme der systemtheoretischen Steuerungstheorie vorgestellt und kritisiert (siehe Kapitel 2.1). Da Menschen allerdings keine blind prozessierenden Organismen sondern Subjekte sind, lässt sich Mündigkeit auch nicht derartig kanalisieren. Die gegenwärtige gesellschaftliche Sprengkraft von Mündigkeit schätze ich skeptischer ein als Koneffke, der sie als Risiko für das kapitalistische Verwertungsprinzip sieht (ebd., S. 39, 43). Damit wird Mündigkeit allerdings nicht weniger bedeutsam, zumal unter dem Einfluss neuer Steuerungsregimes. Die erkennende Distanzierung von vermeintlichen Sachzwängen und eingeschleusten Handlungslogiken versetzt die Subjekte in die Lage, diese nicht mehr blind zu exekutieren.

Die neuen Verhältnisse der Arbeit bringen mehr Selbständigkeit, aber nicht mehr Autonomie für die Beschäftigten hervor. Beschäftigte müssen tun, was zu tun ist. Die bisherigen Formen, die eigenen Interessen in heteronomen Verhältnissen zu vertreten (Organisierung, Kollektivität) implodieren und neue sind noch nicht in Sicht. Der Verlust von Autonomie trifft vor allem diejenigen Beschäftigtengruppen, die Kraft ihrer Organisierung bislang über wesentliche Bedingungen ihres (Arbeits-)Lebens mitbestimmen konnten. Koneffke benennt die Zuständigkeiten materialistischer Pädagogik unter derartigen Bedingungen: eine „Öffnung des Bewusstseins für den Betrug an der Selbstverfügung, den die unentwegt angepasste Selbstunterwerfung unter heteronome Zwecke bedeutet, für die Möglichkeiten, die in der eigenen Mündigkeit bereitliegen, eine bedacht-same Umkehrung der Paralyse in eine Reizung des Sensoriums gegen sie“ (2006,

S. 39f.). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeiten, die in der eigenen Mündigkeit liegen, weniger zu *vermitteln* als vor allem gemeinsam zu *ermitteln* sind. Ein wichtiger Schritt zur (Wiederaneignung von) Autonomie wäre, die systemische „Einschleusung“ von Kontextbedingungen in die eigene Willensbildung und damit versuchte Fernsteuerung des eigenen Willens zu verstehen. Hiermit widerspreche ich gleichzeitig der Reduktion von Autonomie auf eine Beobachtung innerer Heteronomie (Arnold 2005, S. 44).

Ein Konzept von Mündigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hätte zu berücksichtigen, dass die Demonstration der Herrschafts- und Verwertungslogik des Kapitals „für den erklärten Anspruch einer Emanzipation der Arbeitenden so lange unzureichend [bleibt], so lange nicht auch die sozialisatorische Verstrickung der Arbeitenden in diese Logik Gegenstand von Lernen wird“ (Volmerg 1987, S. 502). Ich teile jedoch nicht die Auffassung von Birgit Volmerg, dass „[v]orgegebene Curricula und soziologisch gesättigte Theorien [...] da wenig weiter [helfen]“ und der Zugang zu unterdrückten Veränderungsvorstellungen und Humanisierungsbedürfnissen deshalb über veränderte Kommunikationsformen zu schaffen sei (ebd.). Ich argumentiere im Gegenteil, dass der Zugriff auf Wissen und Theorie eine Voraussetzung für Mündigkeit gegenüber den eigenen und den gesellschaftlichen Arbeitsverhältnissen ist und sehe hier eine zentrale Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.

Mündig arbeiten bedeutet, sich reflektiert zu den Anforderungen verhalten zu können, die an das eigene Arbeits-, Reproduktions- und auch Lernhandeln gerichtet werden. Soll Bildungsarbeit dazu beitragen, muss sie Raum geben, das eigene Handeln daraufhin zu überprüfen, wieweit es mit den eigenen – oftmals erst zu klärenden – Interessen übereinstimmt oder die Bedingungen, unter denen ich leide, eher festigt als überwindet (Osterkamp 1990, S. 184). Mündigkeit im hier entfalteten Sinne ist also nicht vereinzelt auf sich selbst bezogen, sondern meint die „persönliche Verantwortung für die ‘allgemeinen’ Verhältnisse“ (ebd., S. 183). Es geht darum, die Probleme anderer als Teil meiner eigenen zu erkennen und zu versuchen, „diese in ihren gesellschaftlichen Ursachen zu begreifen und mit diesen selbst zu überwinden“ (ebd.). Ziel und Erkenntnisinstrument ist *verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*, also eine erweiterte Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse, die nur im Bündnis mit anderen erreicht werden kann (vgl. Holzkamp 1995, S. 191).

Die Gewerkschaften als sich selbst bildende Selbstorganisation von ArbeitnehmerInnen sind prädestiniert, ein (Bildungs-) Programm für mündiges Arbeiten zu verwirklichen. Wegen der in Kapitel 2.2.4 dargelegten Verschränkung von Produktions- und Reproduktionshandeln wäre es notwendig auch eines für

mündiges Leben. Die reproduktiven Bedürfnisse sind durch die neue Organisation der Arbeit gefährdet und gleichzeitig Potential zur Veränderung auch der produktiven Sphäre. Mündigkeit würde also auch nicht darin bestehen, der inneren Natur Herr zu werden,¹ sondern ihr in der Gestaltung der Arbeits- und Lebensverhältnisse zu ihrem Recht zu verhelfen (vgl. auch Sesink 1995, S. 164f).

Zu den neuen Bedingungen, die ein solches Programm aufnehmen müsste, gehören die der Organisation der Arbeit, aber auch die gesellschaftlichen. In einer Situation, in der keine gesellschaftlichen Utopien über die kontextgesteuerten (Selbst-)Verhältnisse hinausweisen, wäre Aufklärung zu aktualisieren als „die Fähigkeit der Menschen, sich mit gesellschaftlichen Widersprüchen auseinanderzusetzen und sie gedanklich zu durchdringen, ohne sie in jedem Fall aufheben zu können“ (Zeuner 2010, S. 63). Mündigkeit wäre die Fähigkeit, sich *zu* diesen Verhältnissen individuell wie kollektiv zu verhalten.

„Mündigarbeiten“ ist ein Politikum unter Bedingungen, in denen die Beschäftigten gesteuert blind prozessieren sollen. Bildung, die auf mündiges Arbeiten und damit auch Leben orientiert, dechiffriert den vermeintlich unpolitischen Charakter betrieblicher Steuerungsregimes und macht zum Gegenstand (politischer) Bildung, was politisch ist.

7.1.3 Problemorientierte Zweckbildung

Gewerkschaftliche Bildung wird von den Gewerkschaftsmitgliedern – und nicht nur von der Gesamtorganisation – als Zweckbildung gedacht (siehe Kapitel 6.3). Sie wollen, bereichert um neue Erkenntnisse und Perspektiven, gewerkschaftliche, betriebliche oder gesellschaftliche Ziele besser durchsetzen können. Entsprechend werden die gewünschten Themen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit vor allem aus den Problemen und Handlungsanforderungen innerhalb der eigenen Praxisfelder in Betrieb und Gewerkschaft, teilweise auch in der Gesellschaft abgeleitet und sind die Anliegen in erster Linie ergebnisorientiert.

Im Kapitel 3.2.2 habe ich dargelegt, dass mit gewerkschaftlicher Zweckbildung Unterschiedliches gemeint sein kann. Erkenntnisse über die gegenwärtigen Herausforderungen der Arbeit sowie die Anliegen der Bildungssubjekte führen mich zu einer problemorientierten Reformulierung gewerkschaftlicher Zweckbildung, die mit Paul Röhrig (1986, 1987) zu Grunde legt, dass der Mensch nicht Mittel, sondern selbst Zweck ist.

¹ Zur Kritik an Konzepten von Mündigkeit, in denen sich das (bürgerliche) Subjekt in Wert setzt, indem es seine innere Natur als wertlos bestätigt, vgl.: Sesink 1995, 1997.

Gewerkschaftliche Zweckbildung kann gegenwärtig nicht unmittelbar handlungsleitend auf weitreichende positive Veränderungen von Betrieb und Gesellschaft im Sinne der ArbeitnehmerInnen orientieren. Wie in der Einleitung skizziert, befinden sich die Gewerkschaften in einer tiefen Krise und mit ihnen die Handlungsorientierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen sprachen durchgängig darüber, gewerkschaftliche Ziele kaum noch verwirklichen zu können – was sie nicht daran hindert, errungene Rechte und Ansprüche zu verteidigen, gegen Verschlechterungen und für Verbesserungen einzutreten, die sie punktuell auch durchsetzen. Einige derjenigen, die unter Bedingungen indirekter Steuerung arbeiten, sprachen über die Ohnmacht, als GewerkschafterInnen bzw. InteressenvertreterInnen vergeblich Standards einzufordern, die sie teilweise im eigenen Arbeitshandeln aushebeln. Einzelne thematisierten, dass auch das Wissen um die Verhältnisse ihnen praktisch nicht weiterhilft oder sogar die Resignation vergrößert. Aus den Gruppendiskussionen leiten sich viel Handlungsbedarf und auch Handlungsbereitschaft, aber wenige den Problemen angemessene Handlungsperspektiven ab, womit Handlungsorientierung als Kerngedanke der gewerkschaftlichen Bildung selbst in Frage steht und die Praxis der Zweckbildung ihre bisherigen Maßstäbe verliert.

Zweckbildung ist allerdings in ihrem Grundgedanken viel weniger auf das unmittelbare Durchsetzen von Zielen festgelegt als sich dies in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit etabliert hat. Der Zweck menschlicher Arbeits- und Lebensverhältnisse verschwindet nicht mit der Krise seiner Verwirklichung. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen halten daran fest, die gewerkschaftlichen, betrieblichen oder gesellschaftlichen Verhältnisse verändern zu wollen und gewerkschaftliche Bildung ist für sie deshalb bedeutsam (siehe Kapitel 6.3.1).

Eine aktualisierte nicht-instrumentelle gewerkschaftliche Zweckbildung müsste die Spannung zwischen Problemen und Zielen konzeptionell in sich aufnehmen. Sie wäre utopisch, indem sie Raum für das gibt, was keinen Ort hat, was denkbar, aber (noch) nicht realisierbar ist. Auch Bildungswünsche könnten so ihr Potential entfalten, die über gewerkschaftliche Aufgabenerfüllung hinausgehen und vor allem von FunktionsträgerInnen überwiegend zurückgestellt oder sogar aufgegeben werden (siehe Kapitel 6.2.2).

Die Gruppendiskussionen dokumentierten ein hohes Interesse an Reflexion rund um das Thema Arbeit und das eigene betriebliche bzw. gewerkschaftliche Handeln. Wenn Seminare die Fragen und praktischen Herausforderungen der Bildungssubjekte in den Mittelpunkt stellen, dann erweist sich Reflexivität auch nicht als bildungsbürgerliches Distinktionsmerkmal, sondern milieuübergreifend als subjektiv sinnvoll und notwendig. Eine solche *problemorientierte Reflexivität*

kann sich entfalten, wenn Bildungsarrangements auf den (kollektiven) Handlungskontext der Beteiligten bezogen sind.

Problemorientierte Zweckbildung bedeutet, dass die Verständigung über Probleme als zweckdienlich erachtet wird, auch wenn daraus keine unmittelbar handlungsleitenden Lösungen abgeleitet werden können. Die handlungsentlastete Klärung von Problemen wurde in den Gruppendiskussionen vor allem von denjenigen als wichtig erachtet, die in ihrem eigenen individuellen und/oder kollektiven Arbeitshandeln keine Lösungen für drängende Probleme finden. Eine problemorientierte Zweckbildung orientiert sich also konsequent an den vorliegenden Problemen und gibt ihnen den Raum, den sie benötigen. Sie erfordert Distanz von den erfolgreich zu bewältigenden Aufgaben des Arbeitsalltags.

7.2 Arbeitspolitische Bildung als inhaltliches Programm

Ich habe vorgeschlagen, dass gewerkschaftliche politische Bildung diejenigen Fragen und Themen zum Gegenstand machen sollte, die für die Bildungssubjekte als Gewerkschaftsmitglieder bzw. für Gewerkschaften offene Nichtmitglieder klärungsbedürftig sind. Die Gewerkschaften als Bildungsträger müssen dafür offen sein, diese Fragen und Themen zu erkennen und angemessen aufzugreifen. Einige inhaltliche Eingrenzungen lassen sich dabei bereits aus den gewerkschaftlichen Handlungsfeldern ableiten. Die *Anliegen der Bildungssubjekte als Gewerkschaftsmitglieder bzw. interessierte Nichtmitglieder* richten sich auf diejenigen Themen, die mit den Gründen in einem Zusammenhang stehen, sich gewerkschaftlich zu organisieren. Themen, die keinen Bezug zu originär gewerkschaftlichen Handlungsfeldern haben, die also für die Bildungssubjekte in anderen Handlungsbezügen relevant sind, wurden in den Gruppendiskussionen auch nur ein Mal genannt („Wie erziehe ich mein Kind?“).

Die Anliegen an gewerkschaftliche Bildung beziehen sich im Kern auf die eigene Lage und Interessen als *Arbeits*subjekt. Daraus leiten sich zahlreichen Themen ab, die sich auf betriebliche oder gesellschaftliche, historische oder aktuelle, rechtliche oder ‘handwerkliche’, philosophische oder allgemeinbildende Aspekte erstrecken können. Diese Themen zeichnen Flugbahnen in engerem oder weiterem Abstand um ihr Zentrum, die Organisation zu den Verhältnissen der Arbeit² als historische und aktuell gültige Begründung von Gewerkschaft.

2 Das Feld der Arbeit könnte unter Bezug auf das didaktische Konzept der (epochaltypischen) Schlüsselprobleme als Schlüsselproblem für allgemeine Bildung (vgl. Klafki

Die Gewerkschaften sind der wichtigste arbeitspolitische Akteur auf der Seite derjenigen, die ihre Arbeitskraft gegen ein Entgelt verkaufen müssen. Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften bezieht sich überwiegend und in unterschiedlicher Weise auf die damit verbundenen Konflikte. Die Gewerkschaften können daher als zentraler Träger arbeitspolitischer Bildung bezeichnet werden, auch wenn es bisher keine entsprechende programmatische Selbstbezeichnung gibt.

Ich werde das Programm arbeitspolitischer Bildung innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit im Folgenden begründen (Abschnitt 7.2.1), indirekte Steuerung als wichtigen Gegenstand arbeitspolitischer Bildung erläutern (Abschnitt 7.2.2), Bildung für Arbeitssubjekte und Interessenvertretungen in unterschiedlichen Arbeitswelten vorschlagen (Abschnitt 7.2.3) und neue Bündnisse zwischen Arbeitspolitik, Bildung und Wissenschaft reklamieren (Abschnitt 7.2.4). Ich sehe mich in diesem Ansinnen gestärkt durch jüngste Überlegungen von Heinz Sünker und Thomas Swiderek (2010) zur Konzipierung einer arbeitsorientierten politischen Bildung.

Mit einem Programm arbeitspolitischer Bildung beabsichtige ich nicht, die Themen gewerkschaftlicher Bildung auf Arbeit eng zu führen. Vielfältige Bildungsangebote zu gesellschaftlich relevanten Fragen sollen durch den folgenden Entwurf nicht angetastet werden. Vielmehr soll das Zentrum gewerkschaftlicher Bildung und damit verbundene Möglichkeiten neu ausgelotet werden.

7.2.1 Arbeitspolitik und gewerkschaftliche Bildung

Arbeitspolitische Bildung bezieht sich auf das arbeitspolitische Paradigma, das als eines von Wissenschaft und betrieblicher/gewerkschaftlicher Praxis vorgestellt wurde (siehe Kapitel 1.1). Jenseits aller Differenzen geht es darum, Arbeit als politisches Handlungsfeld zu begreifen.

Das Verhältnis zwischen Arbeitspolitik und gewerkschaftlicher Bildung kann unterschiedlich bestimmt werden. Ich verstehe arbeitspolitische Bildung nicht als Transmission arbeitspolitischer und -wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Bildungspraxis, damit sie dort von Teilnehmenden aufgenommen und in verbessertes Handeln umgesetzt werden. Ich verstehe arbeitspolitische Bildung vielmehr als *Selbstbildung arbeitspolitischer Subjekte*.

Erwerbspersonen sind arbeitspolitische Subjekte, weil die Verhältnisse der Arbeit politisch sind. Individuelles politisches Arbeitshandeln beginnt spätestens mit

1994, S. 56-69) und die gewerkschaftliche Bildung (vgl. Weischer 1996, S. 48) gefasst und konturiert werden.

der Unterzeichnung des ersten Arbeits-, Ausbildungs- oder Praktikumsvertrages und der damit verbundenen Unterwerfung unter das Direktionsrecht eines Arbeitgebers. Eine kritisch-emanzipatorische arbeitspolitische Bildung zielt darauf, ein Bewusstsein der eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen zu gewinnen, in diesem Bereich der eigenen Existenz Zukunft freizulegen und so den Menschen zu sich selbst zu befreien (siehe Abschnitt 7.1.1). *Mündig arbeiten* (siehe Abschnitt 7.1.2) leitet als theoretisches Konzept die bildungspraktischen Überlegungen.

Die empirische Analyse von Arbeitsverhältnissen und Arbeitshandeln hat gezeigt, dass Beschäftigte nicht nur Subjekte, sondern auch ExpertInnen ihrer eigenen Arbeit sind. Sie bewegen sich in komplexen Spannungsfeldern und (Selbst-) Widersprüchen und verfügen über umfangreiches Arbeitswissen. Gleichzeitig existieren Probleme großer persönlicher Tragweite und diejenigen, die individuellen Arbeitserfolg im unternehmerischen Sinne beweisen müssen, finden auf existenzielle Fragen keine Antwort. Viele „schwimmen“ nicht nur in den Verhältnissen der Arbeit, sondern ihnen fehlen auch Koordinaten, um diesen Zustand überhaupt einordnen zu können. Die fehlende Verständigung mit anderen – Ergebnis der individuellen Bewältigung von Herausforderungen – verspermt ganz überwiegend schon das Begreifen der Verhältnisse und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten.

Ist die Tür zu derartigen Verständigungsprozessen geöffnet, so offenbart sich enormer Klärungsbedarf. Dass auch die Gewerkschaftsmitglieder kaum auf entsprechende Bildungsangebote ihrer Organisation zurückgreifen können, spiegelt den nicht nur individuellen, sondern auch gewerkschaftlichen Klärungsbedarf, der sich auch in Desideraten der Bildungspraxis ausdrückt. Die „systematische De-Thematisierung der konkreten Arbeit und der lebendigen Arbeitskraft“ (Voß 2006, S. 229) wirkt bis in die Gewerkschaften hinein. Die notwendige Suchbewegung ist eine gemeinsame der Gewerkschaftssubjekte, ihrer Organisation und Bildungsarbeit. Daraus ergibt sich, dass das Programm einer arbeitspolitischen Bildung nicht top down entwickelt werden kann, sondern sich selbst als Teil eines gemeinsamen Forschungsprozesses verstehen muss. Dass Teilnehmende mehrerer Gruppendiskussionen die gewerkschaftliche Bildung auch als Raum für gewerkschaftliche Strategieentwicklung begreifen und dass junge Interessenvertreterinnen gewerkschaftliche Seminare als Protopraxis für andere (Arbeits-) Verhältnisse konzipierten, zeigt das Potential für einen solchen Entwicklungsprozess.

Arbeitspolitik ist als gewerkschaftliche Strategie selbst noch in Entwicklung.³ Bildungsarbeit ist kein Ersatz für fehlende betriebliche oder gesellschaftliche Ar-

3 Betriebliche Arbeitspolitik, die individuelle Arbeitskonflikte zum Gegenstand hat, setzt gegenwärtig vor allem bei den Belastungen der ArbeitnehmerInnen an. Sie

beitspolitik. Ihre Bedeutung ergibt sich aus einem spezifischen Bezug auf Praxis: Erstens kann arbeitspolitische Bildung bestehende analytische und handlungsbezogene Erkenntnisse (z.B. individuelle und kollektive Regelungsmöglichkeiten bei Zielvereinbarungen) zugänglich machen. Zweitens kann arbeitspolitische Bildung Räume zur Diskussion und Reflexion schaffen, deren Ergebnisse auf die Arbeitspolitik zurückwirken können. Derartig verzahnte Prozesse sind nicht als lineare Handlungsorientierung zu denken (siehe Abschnitt 7.1.3). Reflexionen können mit Enttäuschung darüber einhergehen, dass den in der Bildungsarbeit entworfenen Ideen (bislang) keine gewerkschaftliche Praxis entspricht. Enttäuschung als Befreiung von Täuschung und Auseinandersetzung mit den Bedingungen des eigenen Handelns kann dabei als wichtige Aufgabe von Bildung verstanden werden (siehe Abschnitt 7.1.1). Indem Bildungsarbeit die Organisationspraxis verändert, konstituieren sich die gewerkschaftlichen Bildungssubjekte auch als gewerkschaftlicher Souverän.

7.2.2 Indirekte Steuerung als Gegenstand arbeitspolitischer Bildung

Spezifische inhaltliche Herausforderungen für arbeitspolitische Bildung resultieren aus dem Wandel der Organisation der Arbeit hin zu einem System indirekter Steuerung. Ich sehe diesbezüglich fünf konzeptionelle Aufgaben:

Erstens: Bildungsarbeit, die auf „eigensinnige Arbeitspolitik“ orientiert, leitet Forderungen nicht funktionalistisch aus dem Beitrag ab, den die Arbeit für die Ökonomie und für das Unternehmen leistet, sondern „aus den autonomen Interessen von Arbeitskraft, die sich auf die Sicherung ihrer Reproduktion und ihrer individuellen Existenz richtet“ (Sauer 2006, S. 255). Als Arbeitnehmerin

reagiert damit auf akute Problemlagen und zeigt gleichzeitig die schwache Position der Gewerkschaft bzw. betrieblichen Interessenvertretung auf, denn Belastungen sind bereits Folge problematischer Arbeitsbedingungen. Ziel der Projekte und Kampagnen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes – für die IG Metall etwa „Tatort Betrieb“ und „Gute Arbeit“ (Peters/Schmitthenner 2003; Höfle 2004, S. 61; Pickshaus 2007), in ver.di verschiedene Betriebsprojekte und Brancheninitiativen (Höfle 2004, S. 80-82) – ist zwar der präventive Zugriff auf Arbeitsbedingungen, allerdings können bislang keine Durchbrüche zur Verhinderung krankmachender Arbeit vermerkt werden. Die Arbeitsbedingungen sind zu manifest. Entsprechend orientieren auch arbeitspolitische Bildungskonzepte etwa im Rahmen der Kampagne für „Gute Arbeit“ gegenwärtig vor allem auf den Umgang mit Belastungen (vgl. Kurzer u. a. 2003) bzw. auf die Handlungsmöglichkeiten von Betriebs- und Personalräten im Rahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes (Höfle 2004, S. 185-190).

bzw. Arbeitnehmer die eigenen Reproduktionsinteressen zu verfolgen, kann aber in Konflikt mit der Anforderung geraten, gleichzeitig unternehmerische Ziele zu verfolgen. Dieser Konflikt ist zunächst aufzuklären, da er als solcher in der Regel nicht bewusst ist. Bildungsarbeit kann Selbstverständigungsprozesse ermöglichen, „in denen die Beschäftigten selbst überhaupt erst zu einer Bestimmung ihrer eigenständigen Interessen (*als Individuen*) gelangen“ (Stadlinger 2002, S. 28).

Zweitens: Dass indirekt gesteuerte ArbeitnehmerInnen regelmäßig die Rechte unterlaufen, die zu ihrem Schutz erkämpft wurden, macht diese kollektiven Regelungen und Standards nicht obsolet. Im Gegenteil kann argumentiert werden, dass „gerade angesichts breiter Erosions- und Entstandardisierungstendenzen geteilte, kollektiv gültige Referenzfolien und Basisstandards eher noch wichtiger werden“ (Kratzer 2003, S. 261). Für die Bildungsarbeit ist entscheidend, tarifliche oder betriebliche Regelungen nicht als automatisch wirkmächtig vorzusetzen, sondern mit den Teilnehmenden zu untersuchen, wie diese Regelungen wirken oder möglicherweise nicht wirken (vgl. Gleißmann 2003, S. 270). Standards wie etwa eine tarifliche Wochenarbeitszeit können herangezogen werden, um zu klären, warum sie überschritten werden, ob dies gewünscht ist und wenn nein, was selbst getan werden kann.

Drittens: Aus den Auswirkungen der indirekten Steuerung für die Beschäftigten, aber auch aus dem aktiven Charakter des Reproduktionshandelns (siehe Kapitel 2.2.4) leitet sich ab, dass Arbeitspolitik immer Produktions- und Reproduktionspolitik gleichermaßen sein und arbeitspolitische Bildung sich entsprechend auf die Sphäre der Produktion und der Reproduktion erstrecken muss.

Viertens: Die indirekte Steuerung setzt Selbständigkeit frei, was von den Beschäftigten positiv bewertet wird und als aktives Verhalten zu den (ökonomischen) Verhältnissen begrüßt werden kann. Diese positive Entwicklung ist gegenwärtig untrennbar mit einer existenziell negativen verbunden. Arbeitspolitische Bildung kann das vermeintliche Paradoxon ergründen, dass das, was gut ist, gleichzeitig auch schlecht ist. Sie kann nicht mit dem Versprechen antreten, die Ausgangsprobleme der Beteiligten zu lösen. Erkenntnis kann die Ausgeliefertheit sogar vergrößern, weil Routinen und erfolgreiche Entlastungsstrategien gestört und Probleme offengelegt werden und bei allem keine grundlegende Änderung in Sicht ist. Allerdings ermöglicht eine dialektische Analyse die Auseinandersetzung mit der Frage, wie mit der Ohnmacht umzugehen ist, die Verhältnisse nicht wesentlich ändern zu können, gegenwärtig auch nicht durch Organisation in einer Gewerkschaft. Aufklärung über die Verhältnisse kann die Ausgeliefertheit mindern, weil diese begriffen und das eigene Arbeitshandeln zumindest punktuell neu ausgerichtet werden kann. Wenn die Subjekte sich über ihre Arbeit unter

Bedingungen indirekter Steuerung verständigen, setzen sie gleichzeitig deren blindes Wirken außer Kraft.

Fünftens: Unter Bedingungen indirekter Steuerung müssen die Beschäftigten in ihrem individuellen Arbeitshandeln sachliche Anforderungen der Arbeit bewältigen. Bisher setzten gewerkschaftliche Strategien sowie Interventionen der betrieblichen Interessenvertretung vor allem darauf, diese Anforderungen durch Begrenzung der Arbeitszeiten zu regulieren. Wie die theoretischen und empirischen Ergebnisse gezeigt haben, kommen diese Strategien allein aber nicht gegen den Druck an, im unternehmerischen Sinne erfolgreich zu sein. Für Arbeitspolitik und arbeitspolitische Bildung werden so zwei weitere Strategien bedeutsam. Die erste kann als *Gestaltung der Arbeitsprozesse* bezeichnet werden. Hier geht es darum, die Art und Weise zu beeinflussen, wie die kapitalistische Konkurrenz in Arbeitsanforderungen übersetzt wird. Führungskräfte können etwa die Logik indirekter Steuerung konterkarieren und so den Druck auf die Beschäftigten zusätzlich und ineffektiv verschärfen. Interventions- und Gestaltungsmöglichkeiten wären zu entwickeln, z.B.: innerhalb zielorientierter Arbeit Gängelungen zurückweisen; sich unrealisierbare Vorgaben nicht zu eigen machen; Überlastung zum Thema machen; gegenseitige Vertretungen absprechen. Diese Strategie wirkt innerhalb der Funktionslogik indirekter Steuerung, indem sie diese aus der Sicht der Beschäftigten nachhaltig optimiert. Diese Strategie dürfte in vielen Unternehmen an hierarchischen Strukturen scheitern und auch wo sie nicht scheitert, setzt sie den realen ökonomischen Konkurrenzdruck nicht außer Kraft. Als zweite individuelle Strategie bleibt deshalb der *subversive Umgang mit Arbeitsanforderungen*. Die Gruppendiskussionen zeigten, dass für viele Beschäftigte Fake bereits zum Arbeitsalltag gehört (Kapitel 5.3.2). Gegenwärtige ist Fake aber nicht (nur) eine Entlastung, sondern zusätzliche Belastung, da Beschäftigte gegenüber Anderen unrealisierbare Leistungsmaßstäbe in Wert setzen und außerdem die Risiken für inoffizielles Arbeitshandeln tragen. Ich analysierte das individuelle Fake-Management als problemadäquate und gleichzeitig selbstschädigende Strategie. Zu entwickeln wären also subversive Handlungsmöglichkeiten als nicht selbst- und fremdschädigende. Alle Strategien können als unbefriedigend betrachtet werden. Sie reagieren auf den Umstand, dass die gesellschaftliche Arbeit nicht entlang der Bedürfnisse der ProduzentInnen organisiert ist.

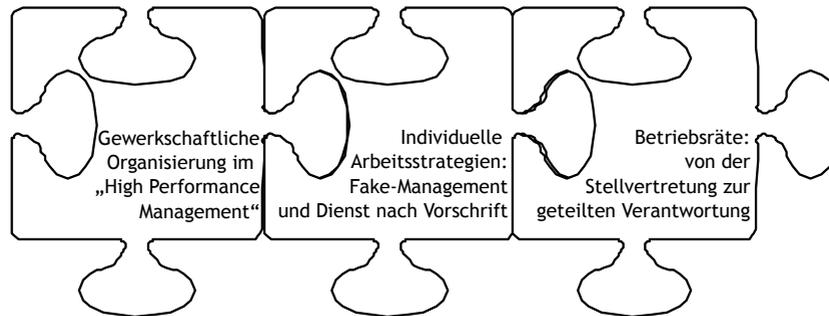
Um zu veranschaulichen, worum es in der arbeitspolitischen Bildung mit Blick auf indirekte Steuerung gehen könnte, werden abschließend die in der empirischen Untersuchung rekonstruierten problematischen Aspekte und Transformationen von Arbeit als potentielle Seminarthemen reformuliert:

Abb. 2: Aspekte von Arbeit als Seminarthemen



Die dokumentierten individuellen und kollektiven Verhaltensstrategien zur Arbeit wären nicht als eigenständige Seminarthemen, sondern eher als Querschnittsaspekte in den Seminaren zu berücksichtigen:

Abb. 3: Verhaltensstrategien zur Arbeit als Querschnittsaspekte für Seminare



7.2.3 Bildung für Arbeitssubjekte und InteressenvertreterInnen in unterschiedlichen Arbeitswelten

Arbeitspolitik kann nicht mehr an StellvertreterInnen abgetreten werden. Breitenbildung wird mit zunehmender Selbständigkeit der ArbeitnehmerInnen zu einer emanzipatorischen Notwendigkeit, weil kollektive Arbeitspolitik erst aus dem assoziierten Handeln der Arbeitssubjekte entsteht. Die Bedeutung von betrieblichen und gewerkschaftlichen InteressenvertreterInnen sinkt damit allerdings nicht, sondern nimmt eine neue Qualität an. Für die Angebotsstruktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit bedeutet dies, arbeitspolitische Seminare nicht nur für FunktionsträgerInnen und InteressenvertreterInnen, sondern auch für Mitglieder ohne Funktion als arbeitspolitische AkteurInnen zu konzipieren und zugänglich zu machen.

Politische Bildung für Beschäftigte ohne Interessenvertretungsfunktion hat nicht zum Ziel, diese zu FunktionärInnen zu machen:

„In der betriebsnahen Bildungsarbeit mit Beschäftigten geht es darum, die Handlungsbereiche zu thematisieren, in denen die Beschäftigten unmittelbar handeln können und wo Verhaltensänderungen im Interessenkontext der Belegschaften zu spürbaren Schritten der Befreiung von Herrschaft, von (Selbst)zwängen und Angst beitragen kann. Nicht die Delegation von Problemen in das Interessenvertretungssystem, sondern die Möglichkeiten eigenen Handelns sollten im Vordergrund stehen.“ (Wassermann 1986, S. 112)

In Ermangelung individueller politischer Arbeitsrechte im Betrieb sind es gegenwärtig die betrieblichen Interessenvertretungen, die kollektive Rechte und Standards überwachen sowie bedingt Maßnahmen gegenüber dem Arbeitgeber durchsetzen können. Für die einzelnen Beschäftigten kann dies existenziell sein. Gleichzeitig kann der Betriebs- bzw. Personalrat Verständigungsprozesse im Betrieb ermöglichen (z.B. Betriebsversammlungen, Ausschüsse, Gefährdungsbeurteilungen unter Einbeziehung der Beschäftigten). Die Möglichkeiten betrieblicher InteressenvertreterInnen müssen Gegenstand arbeitspolitischer Bildung für diese Personengruppe sein. Hierzu sollte die Selbstreflexion ihrer eigenen Aufgabe gehören, die nicht darin besteht, den Beschäftigten *ihre* Verantwortung abzunehmen, sondern die *eigene* wahrzunehmen, die auf spezifischen Informations-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten basiert (siehe Kapitel 5.3.4).

Neben breitenwirksamen Bildungsangeboten sind also spezifische Angebote für Betriebsräte und gewerkschaftliche FunktionsträgerInnen erforderlich. Aus den Gruppendiskussionen ergibt sich aber auch, dass Verständigung *zwischen* Beschäftigten, Betriebsräten und Vertrauensleuten notwendig ist, wenn etwa die Strategien der Betriebsräte oder der Gewerkschaft z.B. zur Begrenzung der

Arbeitszeit durch die Beschäftigten – ggf. selbst Gewerkschaftsmitglieder – unterlaufen werden.

Die unterschiedlichen und gegenseitig nicht gut verstandenen Arbeitswelten bringen mit sich, dass sich vor allem Angestellte und Betriebsräte im Angestelltenbereich sowie FreiberuflerInnen einen Austausch mit KollegInnen wünschen, die sich in vergleichbaren Situationen befinden (siehe Kapitel 6.2.1). Seminare müssten sich daher teilweise spezifisch etwa an Betriebsräte in IT-Unternehmen, indirekt gesteuerte ArbeitnehmerInnen oder Beschäftigte im Niedriglohnbereich richten. Eine Trennung der Beschäftigtengruppen kann aber auch kontraproduktiv sein, wenn kollektives Handeln daran scheitert, dass die Interessen und Handlungslogiken der einzelnen Beschäftigtengruppen nicht aufeinander bezogen werden können. In diesen Fällen wäre es gerade notwendig, die unterschiedlichen Berufs-, Status- und Personengruppen zusammen zu bringen. Beim Umgang mit Gemeinsamkeit und Differenz kann an das gewerkschaftliche Wissen angeknüpft werden, dass spezifische Bildungsangebote etwa für Frauen, Jugendliche und MigrantInnen ebenso notwendig sind wie die Integration ihrer Anforderungen in die gewerkschaftliche Gesamtdiskussion. Dies ist noch nicht dadurch gewährleistet, dass alle Gruppen in einem Raum sitzen (siehe Abschnitt 7.3.1).

Die unterschiedlichen Arbeitswelten mitzudenken, stellt sich als grundlegende Aufgabe für gewerkschaftliche Seminare, insbesondere aber für Seminare für InteressenvertreterInnen, die für unterschiedliche Beschäftigtengruppen zuständig sind. So plädiert die Bereichsleiterin der IG Metall für Angestellte und IT-Beschäftigte dafür, dass „Beschäftigte aus den Bereichen Forschung und Entwicklung, Einkauf, Vertrieb und Marketing stärker *mitgedacht* und nicht *extra* gedacht werden“ sollten (Benner 2006, S. 158). Arbeitspolitische Bildung orientiert also vor dem Hintergrund differenter Arbeitsverhältnisse – einem Leben in unterschiedlichen Arbeitswelten – auf eine „differenzierte Interessenpolitik“:

„Dazu gehört auch eine Neudefinition von Solidarität. Abgerufen werden kann nicht mehr die aus der Erfahrung vergleichbarer sozialer Bedrückung erwachsende Solidarität der vielen Gleichen; diskursiv herzustellen ist vielmehr eine Solidarität zwischen Arbeitnehmergruppen mit ungleichen Arbeitsbedingungen, divergierenden Jobperspektiven und vielförmigen Lebenschancen.“ (Müller-Jentsch 2008b, S. 141f.)

Diskurs und Bildung können dazu beitragen, Solidarität zwischen Arbeitnehmergruppen mit ungleichen Arbeitsbedingungen nicht nur diskursiv, sondern praktisch herzustellen (vgl. Fichter u.a. 2004, S. 170f.).

Arbeitspolitische Bildung muss sein, *wo* Fragen der Arbeit klärungsbedürftig werden, was oft im Betrieb oder in gewerkschaftlichen Strukturen der Fall ist. Das spricht nicht gegen, sondern für Bildungsstätten als Orte der Distanzierung von

den unmittelbaren Arbeitsanforderungen, die sich aber grundlegend auf diese betrieblichen bzw. gewerkschaftlichen Kontexte einlassen und sich mit Prozessen in den Betrieben verzahnen müssten.

Arbeitspolitische Bildung ist kein abgeschlossenes Fachgebiet, sondern müsste möglich werden, *wenn* Arbeits- und Reproduktionsverhältnisse subjektiv klärungsbedürftig werden. Dies kann in vielen ‘Fachgebieten’ der Fall sein. So ist beispielsweise eine kritische Gesundheitsbildung kaum mehr denkbar, ohne über Leistungsanforderungen der Arbeit zu sprechen.

Arbeitspolitische Bildung für Arbeitssubjekte und InteressenvertreterInnen in unterschiedlichen Arbeitswelten kann nicht allein von zentralen Bildungsstätten geleistet werden, sondern erfordert örtliche bzw. regionale Bildungsarbeit, die auch auf kurzfristigen Verständigungsbedarf reagieren kann. Um entsprechende Bedingungen bei den gewerkschaftlichen Bildungsträgern zu schaffen, müssten auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen verbessert werden.

7.2.4 Neue Bündnisse zwischen Arbeitspolitik, Bildung und Wissenschaft

Um Ansätze für eine „neue Politik der Arbeit“ (weiter) zu entwickeln, fordert Helmut Martens (2007, S. 161-184) neue Arbeitsbündnisse zwischen ArbeitswissenschaftlerInnen und (gewerkschaftlichen) PraktikerInnen. Bezogen auf ein Programm arbeitspolitischer Bildung muss konstatiert werden, dass derartige Arbeitsbündnisse nicht in Ansätzen bestehen. Hierfür müssten trilaterale Kooperationsbeziehungen zwischen Arbeitswissenschaft, (Erwachsenen-) Bildungswissenschaft und Akteuren arbeitspolitischer Bildung – zentral wären dabei die Gewerkschaften – von Grund auf neu entwickelt werden, wofür bestehende Arbeitskontakte genutzt werden könnten.

Derartige Theorie-Praxis-Arbeitsbeziehungen setzen allerdings eine Selbstveränderung der drei genannten Gruppen voraus: Die Arbeitswissenschaft muss sich auf die pädagogische Logik einlassen und darf nicht davon ausgehen, dass arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse ‘schon irgendwie’ durch die Bildungsarbeit vermittelt und wirksam werden. Die BildungswissenschaftlerInnen und -praktikerInnen müssen offen für arbeitswissenschaftliche und -politische Erkenntnisse sein. Die arbeitspolitischen Akteure müssen anerkennen, dass Wissenschaft und Bildung nicht immer praktisch sind bzw. manchmal nur praktisch werden können, wenn sie nicht auf unmittelbare Lösungen orientieren müssen.

Arbeitspolitische Bildung ist bislang Domäne vor allem der Gewerkschaften. Sie verzahnen Praxis und Bildung produktiv und sind autonom in ihren

inhaltlichen und konzeptionellen Entscheidungen. Die Hochschulen sind in Deutschland kaum beteiligt (siehe Abschnitt 3.1.1), anders etwa als in den USA, wo zahlreiche Universitäten und Colleges „Labor Studies“ anbieten und gewerkschaftsorientierte „Labor Education“ häufig an oder in Kooperation mit Hochschulen stattfindet (vgl. Zeuner 1991). Der Fachverband „United Association for Labor Education“ (uale.org) organisiert Hochschulinstitute, HochschulprofessorInnen und -dozentInnen, Gewerkschaften und arbeitsbezogene Vereine sowie deren pädagogische MitarbeiterInnen. Das Beispiel USA zeigt Möglichkeiten der Kooperation von Hochschulen und Gewerkschaften bei der Entwicklung gewerkschaftlicher und arbeitspolitischer Bildung, die sich auf Forschung, Lehre und Konzeptentwicklung erstrecken kann.

Es gilt als selbstverständlich, dass Hochschulen pädagogische MitarbeiterInnen etwa in der beruflichen und betrieblichen Bildung aus- und weiterbilden, darüber forschen und all dies öffentlich finanziert wird. Arbeitnehmerrechte, Interessenvertretung und Koalitionsfreiheit sind gesetzlich garantiert und ihre Wahrnehmung erfordert auch Bildung. Es sollte deshalb ebenso selbstverständlich sein, dass öffentliche Hochschulen Verantwortung für die wissenschaftliche Fundierung sowie Aus- und Weiterbildung in diesem Bildungsbereich übernehmen. Damit haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen in der arbeitspolitischen Bildung auf arbeits- und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse der Hochschulen zugreifen können, wären Studien- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten.

7.3 Konzeption und Didaktik

Für die konzeptionelle Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit können viele Erkenntnisse über Bedingungen von und Anliegen an Bildung genutzt werden, die die vorliegende empirische Untersuchung ermittelt hat. Diese Ergebnisse werden im Folgenden nicht nochmals zusammengefasst und nur auf einige von ihnen beziehen sich meine Anregungen.

Ein zentrales Forschungsergebnis soll als Grundlage für alle konzeptionellen Überlegungen nochmals in Erinnerung gerufen werden: Die Gewerkschaftsmitglieder haben selbst konzeptionelle Vorstellungen von gewerkschaftlicher Bildung. Drei Konzepte ließen sich identifizieren, von denen zwei in Konflikt zueinander stehen (gewerkschaftspolitischer Raum vs. Outputorientierung), ein drittes (Netzwerk) ist vor allem uneingelöst (siehe Kapitel 6.6). Die unterschiedlichen und kontroversen Vorstellungen der (potentiellen) Gewerkschafts-

mitglieder bedeuten nicht, dass die Praxis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zerfallen müsste. Ein Gesamtkonzept ist allerdings gefordert, Differenzen in den subjektiven Anliegen zu berücksichtigen. So könnte etwa der Netzwerk-Charakter gewerkschaftlicher Bildung sukzessive ausgebaut werden. Nahe liegt außerdem, die hinter der Kontroverse um den politischen Charakter der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit liegende Kontroverse über Rolle und Aufgaben von Gewerkschaften selbst zum Thema zu machen.

Grundlegende Aufgabe von Didaktik, auch der gewerkschaftlichen Bildung, ist es, die Sachen zu klären und gleichzeitig die Anliegen und potentiellen Fragen der Bildungssubjekte zu treffen. Dies erfordert, ihre unterschiedlichen (Arbeits-) Bedingungen und (konzeptionell-normativen) Anliegen an Bildung zu berücksichtigen. Im Folgenden stelle ich vier konzeptionelle bzw. didaktische Folgerungen aus meiner Forschung vor:⁴ Überlegungen für eine Stärkung des Zusammenhangswissens über Besonderes und Allgemeines (Abschnitt 7.3.1), eine vorläufige Bilanz zur Integration beruflicher und gewerkschaftlicher politischer Bildung (Abschnitt 7.3.2), eine Skizze für exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen (Abschnitt 7.3.3) sowie die Entwicklung gewerkschaftlicher Bildung von der Werkstatt zum Labor (Abschnitt 7.3.4).

7.3.1 Zusammenhangswissen über Besonderes und Allgemeines

Die vorliegende Untersuchung verdeutlichte am Themenfeld Arbeit, dass die Gegenstandsbereiche gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ausgesprochen komplex und kompliziert sein können. Ihre Komplexität erhöht sich im Bildungsprozess zusätzlich, weil es nicht nur um die Sache, sondern um deren Verarbeitung und Transformation, also um das je subjektive und ggf. kollektive Verhältnis zur Sache geht.

Die Komplexität der Gegenstände und des Zugangs zu ihnen ist eine Herausforderung bis Überforderung für die Bildungspraxis, vor allem wenn die Rahmenbedingungen für eine angemessene konzeptionelle Arbeit nicht gegeben sind. Die BildungspraktikerInnen müssen praktische Lösungen finden, die im

⁴ Die Überlegungen zentrieren um das Seminar als klassische Form gewerkschaftlicher Bildung. Gewerkschaftliche Bildung kann allerdings weitergedacht werden, etwa Veranstaltungen und Projekte umfassen, und wird von potentiellen Teilnehmenden auch weitergedacht, wie sich etwa in der Vorstellung gewerkschaftlicher Bildung als Netzwerk zeigte. Diese Erweiterungen können im Rahmen dieser Arbeit nicht konzeptionell verfolgt werden.

Kern darauf hinauslaufen, die inhaltliche Durchdringung des Gegenstandes den Möglichkeiten anzupassen. Ich habe dies am didaktischen Konzept der Fallarbeit in Kapitel 3.4 problematisiert.

Ich plädiere für eine komplexe Durchdringung der Gegenstände im Wissen um bildungspraktische Hindernisse. Der Anspruch lässt sich nicht allein von haupt- oder ehrenamtlichen ReferentInnen, den für Konzeption zuständigen pädagogischen MitarbeiterInnen oder den gewerkschaftlichen Bildungsabteilungen verwirklichen, sondern bringt neue Anforderungen an die Gesamtorganisation, an Wissenschaft und (öffentliche) Fördermittelgeber mit sich (siehe auch Abschnitt 7.2.4).

Ansprüche an gewerkschaftliche Bildung leiten sich nicht nur aus einer pädagogischen Perspektive auf die Gegenstände ab. Die Bildungssubjekte selbst stellen überwiegend sehr hohe inhaltliche Anforderungen, gleich ob sie gewerkschaftliche Bildung als gewerkschaftspolitischen Raum, aufgabenbezogen oder als Netzwerk konzipieren (Kapitel 6.6). Die inhaltlichen Erwartungen der Teilnehmenden werden nicht immer erfüllt und offenbar teilweise unterschätzt. Während Gewerkschaften darüber nachdenken, die politische Bildung durch Orientierung auf beruflich verwertbare Kompetenzen attraktiv zu machen, stellen sich Beschäftigte Systemfragen, Fragen der Existenz in der Arbeitsgesellschaft, Sinnfragen. Die tiefgehenden Fragen und Probleme der Teilnehmenden fordern inhaltlichen Tiefgang gewerkschaftlicher Bildungsarbeit.

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist es keine neue Erkenntnis, dass sich auch überschaubare Fragen ("Welche Lohnhöhe ist gerecht?") nur als Teil eines gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs aufklären lassen und dabei mitunter die erwarteten praktischen Antworten nicht gegeben werden können ("Im Kapitalismus gibt es keinen gerechten Lohn"). Das exemplarische Lernen zielte darauf, im Exempel das Ganze zu erkennen und die Erkenntnis des Ganzen zu nutzen, um sich zum einzelnen Problem zu verhalten. Ich hatte im dritten Kapitel argumentiert, dass der Anspruch hoch, aber weder veraltet noch hinfällig ist.

Der Wandel der Arbeitsverhältnisse und die Krise gewerkschaftlicher Organisation sind Ausdruck eines historisch-ökonomischen Umbruchs. Die Beschäftigten befinden sich durch diese *allgemeine* Entwicklung nicht nur in *besonderen* Arbeitswelten, sondern sie verstehen die Arbeitswelt und das Arbeitshandeln der anderen auch nicht automatisch. Die Gewerkschaftsmitglieder suchen das gemeinsame Allgemeine als Grundlage für gemeinsames Handeln, aber sie finden es oft nicht (siehe Kapitel 6.4.4). Auch über Vergleiche, Ähnlichkeiten und Analogien erreichen sie dieses Ziel nicht unbedingt. Sie können den Gesamtkontext nicht aus ihren eigenen Erfahrungen und Analogieschlüssen herstellen.

Ein wichtiges Ergebnis meiner empirischen Untersuchung ist, dass erst eine Analyse der allgemeinen Entwicklung es ermöglicht, die besonderen Rationalitäten etwa unterschiedlicher betrieblicher Führungsstrategien zu erkennen und folglich unterschiedliches Arbeitshandeln als begründet zu verstehen. Die Bildungssubjekte sind auf Analysen, Theorien und Wissen angewiesen, wenn sie ihre unterschiedlichen (Arbeits-) Erfahrungen *aufeinander und auf den Kontext* beziehen wollen.

Die individuellen Interessen mit dem Blick auf das Ganze der Gesellschaft zu verbinden, erfordert Wissen über die gesellschaftlichen Gegenstandsbereiche, deren Wahrheitsgehalt in der Stiftung von Zusammenhang besteht (Negt 2010, S. 222-234).

„Niemand springt aus der Gesellschaft oder aus der Geschichte heraus. Autonomes Verhalten, das ohne individuelle Lernprozesse nicht gelingen kann, gründet sich auf der bewusst gemachten Beziehung zwischen dem Besonderen, das ich bin, und dem Allgemeinen, das die anderen Menschen, die Gesellschaft, die Geschichte, das Fremde, die Welt ausmachen. Die kognitive Seite der moralischen Autonomie des Subjekts ist die Kritikfähigkeit.“ (Negt 2010, S. 214)

Ziel von Bildung wäre ein *subjektiv vermitteltes Allgemeines*, das entsteht, wenn die Subjekte sich nicht mehr nur zufällig in das Allgemeine eingebunden sehen, sondern Zusammenhänge mit ihrem eigenen Leben herstellen (ebd., S. 214f.). In einer „situationsunabhängigen Weltoffenheit“ ist „das Einzelne nicht vernichtet, sondern aufgehoben, bewahrt“ (ebd., S. 257).

„So hat politische Bildung an zwei Polen anzusetzen: zum einen als Ideologiekritik des objektiven Scheins, der sich als allgemeines Interesse der Gesellschaft und als Politik darstellt, und andererseits als Kritik des fragmentierten und zerfaserten Besonderen, dem jede Kraft genommen wird, sich gegen dieses falsche Allgemeine zu stemmen.“ (Negt 2010, S. 264)

Die in den Gruppendiskussionen geäußerten Erfahrungen und Anliegen an gewerkschaftliche Bildung verweisen darauf, dass ein Rahmen zur Analyse des Besonderen und Allgemeinen der Arbeitswelt den Teilnehmenden gegenwärtig kaum zur Verfügung steht. Hier spiegelt sich zum einen der Stand der arbeitswissenschaftlichen Forschung, die selbst noch darum ringt, die neuen Verhältnisse der Arbeit zu verstehen. Zum anderen ist auch dieser Stand der Erkenntnisproduktion in der gewerkschaftlichen Bildungspraxis kaum verfügbar.

Wissen über Zusammenhänge (der Arbeit) auf angemessene Weise und auf hohem Niveau verfügbar zu machen, halte ich für eine zentrale Herausforderung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Gefordert sind aber auch die Bezugswissenschaften, wie ich für den Bereich der arbeitspolitischen Bildung argumentiert

habe (Abschnitt 7.2.4). Emanzipatorische Wissenschaft würde sich auch darin erweisen, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bildungspraxis mehr als nur formal zugänglich zu machen.

Der Anspruch, das Ganze in den Blick zu nehmen, ist nicht mit einem totalen Erkenntnisanspruch zu verwechseln. Der Totalität ist eigen, dass sie kaum erfasst werden kann. Bildungsarbeit sollte aber beanspruchen, Zipfel des Zusammenhangs zu fassen zu bekommen – nicht aus praxisabgewandten, sondern im Gegenteil aus den genannten handlungsrelevanten Gründen.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit stärker analytisch, theoretisch und inhaltlich zu akzentuieren, bedeutet keine Abkehr von den Bildungsanliegen der Subjekte. Vielmehr stellt sich als didaktische Aufgabe, verfügbar zu machen, was für die Bildungssubjekte relevant ist bzw. sein kann.

7.3.2 Zur Integration beruflicher und politischer Bildung

Ich habe argumentiert, dass eine Integration politischer und beruflicher Bildung bisher nicht stattgefunden hat, was nicht nur an unzureichenden Konzepten und mangelnder Bereitschaft liegt, das Berufliche der Kritik durch Bildung auszusetzen, sondern auch daran, dass sich die Subjekte begründet 'desintegriert' bilden (siehe Kapitel 3.3.4). Die seit den 1970er Jahren unternommenen Integrationsbemühungen sind im Kern mit den gleichen Widersprüchen konfrontiert wie neuere Ansätze für eine Politisierung des Nützlichen bzw. Professionellen (siehe hierzu auch Kapitel 3.3.5). Diese Annahmen lassen sich durch die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung für das Feld der gewerkschaftlichen Bildung nun präzisieren.

Nur wenige Teilnehmende der Gruppendiskussionen wünschten für sich selbst eine Integration gewerkschaftlicher politischer und beruflicher Bildung bzw. ein stärkeres Engagement der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung (siehe Kapitel 6.5). Die Angestellten sind mit beruflichen Bildungsangeboten versorgt und viele halten die Gewerkschaften in diesem Bereich auch nicht für kompetent; dies gilt auch für die FreiberuflerInnen. Einige gewerbliche Beschäftigte versuchen, sich beruflichen Bildungsanforderungen so weit wie möglich zu entziehen, mehrere Diskussionsteilnehmende berichten von Widerstand gegen Weiterbildungsanforderungen in ihren Betrieben (vgl. dazu Axmacher 1990; Holzer 2004). Lediglich ein anderer Teil der gewerblichen Beschäftigten, der berufliche Bildung als Möglichkeit persönlicher beruflicher Weiterentwicklung sieht, wünscht für sich selbst berufliche Bildungsangebote der Gewerkschaften.

Unabhängig von den persönlichen beruflichen Bildungsinteressen befürwortet allerdings ein Teil der angestellten wie der gewerblichen Beschäftigten ein stärkeres

Engagement der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung aus *gewerkschaftsstrategischen Gründen*. Der andere Teil findet aus ebenso strategischen Gründen, dass die Gewerkschaften sich auf ihre eigentlichen Aufgaben konzentrieren und nicht zur Volkshochschule werden sollen. Die Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen wollen die in schulischer und beruflicher Bildung erfahrene Leistungsbewertung und Entsolidarisierung keinesfalls in die gewerkschaftliche Bildung importiert sehen und lehnen deshalb z.B. Zertifikate ab (siehe Kapitel 6.3.3). Die strategischen BefürworterInnen eines stärkeren Engagements der Gewerkschaften in der beruflichen Bildung gehen davon aus, dass die berufliche Bildung für andere Zugänge zur Gewerkschaft schaffen könnte. Niemand stützt sich dabei allerdings auf eigene Erfahrungen; niemand argumentiert, dass eine Integration der gewerkschaftlichen politischen und beruflichen Bildung für andere gut sein könnte, weil sie aus der *eigenen Bildungsperspektive* für gut befunden wird.

Ein Teil der Gewerkschaftsmitglieder spiegelt organisationspolitische Überlegungen über eine Integration der politischen und beruflichen Bildung, die vermeintliche Bildungsinteressen einer Zielgruppe zu Grunde legen, die weder bekannt noch aus den eigenen abgeleitet sind. Die anonymen Anderen sind Objekte strategischer Erwägungen, in denen auch Unzufriedenheit mit den Gewerkschaften und ihrer Bildungsarbeit mitverhandelt wird. Im Hintergrund der Überlegungen zu einer Verbindung von beruflicher und gewerkschaftlicher politischer Bildung konnte in den Diskussionsgruppen eine grundsätzlichere Suchbewegung über eine angemessene Politik und Kultur der Gewerkschaften ausgemacht werden, die sich allein in der Bildungsarbeit allerdings nicht verwirklichen lässt. Auch die Diskussion um eine Integration gewerkschaftlicher politischer und beruflicher Bildung hat somit teilweise gewerkschaftsstrategischen „Chiffre-Charakter“ (siehe dazu Kapitel 3.2.3).

Eine Verschmelzung des Politischen und des Beruflichen scheint auf der Hand zu liegen, wenn das berufliche Arbeitshandeln politisch brisant wird. Allerdings zeigten sich in den Gruppendiskussionen gerade diejenigen Beschäftigten skeptisch, die in hohem Maße individuell verantwortlich für die Ergebnisse ihrer Arbeit sind und dadurch bedingte Arbeitskonflikte austragen. Als originäre Aufgabe gewerkschaftlich-politischer Bildung bestimmten diese Angestellten und FreiberuflerInnen, die fachlich-beruflichen Bedingungen der Arbeit zu *reflektieren*. Die fachlich-beruflichen Anforderungen besser oder anders zu *bewältigen*, wurde nur in der Nachdiskussion einer Gruppe als eigenes Anliegen an gewerkschaftlich-berufliche Bildung umrissen. Das Betriebsratsgremium wünscht sich ein Angebot „Projektmanagement aus gewerkschaftlicher Perspektive“. Die Gruppe erwartet von den Gewerkschaften alternative Bildungsinhalte:

Die kritische Analyse der unternehmerischen Projektlogik müsse sich in gänzlich anderen Konzepten für die Gestaltung und Leitung von Projekten niederschlagen (siehe Kapitel 5.2.3). Die Überlegungen der Gruppe blieben vage. Wenn man sie weiterdenkt, wird ihre Tragweite deutlich, denn ein alternatives Projektmanagementseminar würde gerade nicht für die Umsetzung der von den Beschäftigten kritisierten Mechanismen („Hamsterrad“, „High Performance Management“) ausbilden. Dies aber wird von Projektmanagern erwartet, hieran hängt unter den gegebenen Bedingungen ihre berufliche Existenz. Der Anspruch alternativer beruflicher Bildung stößt an die Grenzen der Verhältnisse. Vieles spricht für eine arbeitsorientierte (gewerkschaftliche) Erwachsenenbildung, die die Grenzen zwischen dem beruflich Verwertbaren und dem Politischen überwindet. Das Fehlen bewährter Praxisbeispiele verweist darauf, dass die Bildungspraxis nicht überwinden kann, was durch die gesellschaftlichen Verhältnisse getrennt wird (siehe auch Kapitel 3.3.4).

Dies spricht nicht dagegen, sondern dafür, einen kritischen Bildungsanspruch an die Weiterbildung zu richten. Der politische Charakter des vermeintlich unpolitischen Fachwissens und seine Verwendungsbezüge wären zu klären:

„Wem nutzt das Wissen (‘really useful knowledge’); welche Handlungsstrategien und -optionen lässt es für seine Anwender offen; wie verträgt es sich mit Ansprüchen an nicht-ausbeuterische Beziehungen zu anderen Menschen, anderen Gesellschaften und zur natürlichen Umwelt, an ein ‘gutes Leben’, Gerechtigkeit, Selbstverwirklichung, Identitätsbewahrung und anderen, unter inhaltlichen Gesichtspunkten prinzipiell einnehmbaren Wertstandpunkten?“ (Axmacher 1992, S. 178f.)

Die politische Bildung kann diesen Anspruch schärfen, eine reduzierte Logik des Beruflichen kritisieren und sich gleichzeitig gegen deren Übergriffe verwahren.

7.3.3 Exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen

Bisher in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit noch nicht eingeführt ist das didaktische Konzept der „Selbstlernumgebungen“ (Forneck u.a. 2005; Forneck 2005). Es ist für die gewerkschaftlichen Überlegungen u.a. deshalb interessant, weil es systematisch auf das lernende Individuum ausgerichtet ist, ohne dabei den Kurs bzw. die Gruppe aufzulösen. Selbstlernumgebungen sind – anders als andere Didaktiken des selbstgesteuerten Lernens – kein Rückzug aus der inhaltlich-konzeptionellen Arbeit, sondern setzen diese voraus (Forneck 2005).

Lerngegenstände entstehen in dieser Didaktik nicht alleine aus Erfahrungen oder explizierten Lernerwartungen der Teilnehmenden, sondern sind struktu-

riertes und normiertes Produkt professioneller Gestaltung. Lernen wird verstanden als Abarbeitung an Komplexität, die in gesellschaftlichen Situationen und Wissensbeständen liegt. Da jedes lernende Individuum in einem anderen Verhältnis zu einer komplexen Ausgangssituation steht, unterscheiden sich auch die Lernwege und -inhalte. Die Kunst der Gestaltung von Selbstlernumgebungen besteht darin, eine für alle gemeinsame Herausforderung zu entwickeln und personale wie materiale Ressourcen für die daran anschließenden individuellen Lernprozesse zur Verfügung zu stellen (ebd., S. 42f.).

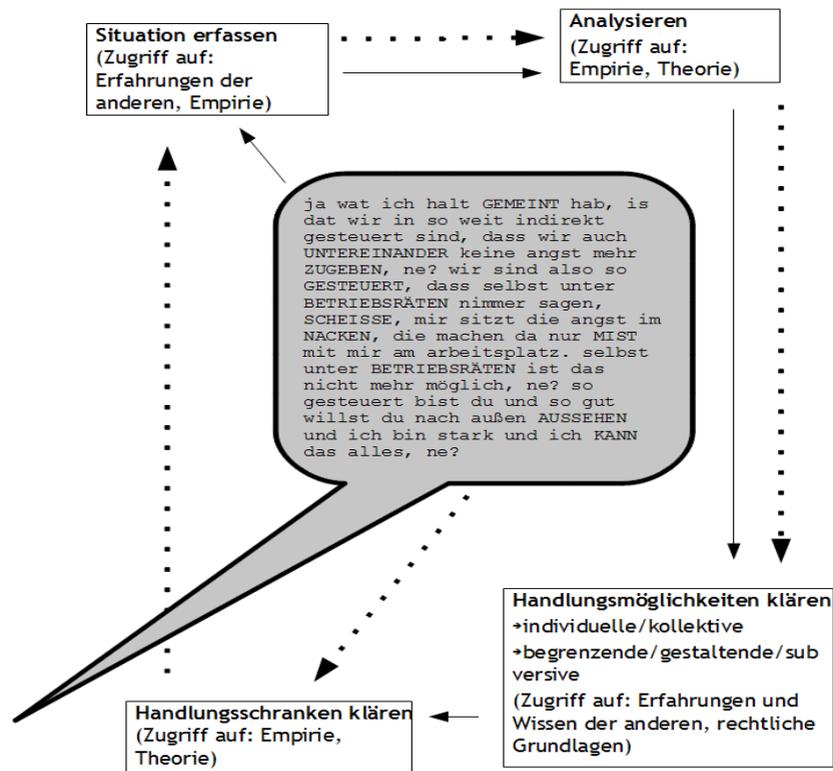
Ich schlage nun vor, das didaktische Prinzip der Selbstlernumgebungen mit dem des exemplarischen Lernens zu verbinden. Das exemplarische Lernen verfolgt den spezifischen Anspruch, das Beispiel als Teil des zu verändernden gesellschaftlichen Ganzen zu verstehen (siehe Kapitel 3.3.1). Es kann deshalb als „konfliktorientiertes exemplarisches Lernen“ (Negt 1978, S. 48) präzisiert werden. Als *exemplarische Bildung in Selbstlernumgebungen* modifiziere ich sowohl didaktische als auch pädagogische Prinzipien des exemplarischen Lernens: Erstens ist das Exempel nicht mehr zwingend der vorab konzipierte Fall, dessen Interpretation bereits feststeht. Zweitens relativiere ich den Anspruch, mit dem Exempel das Ganze zu erklären und konkretisiere gleichzeitig den Anspruch, das Exempel als Teil des gesellschaftlichen Ganzen zu verstehen (siehe Abschnitt 7.3.1).

Exemplarische Bildung in Selbstlernumgebungen kann von vorab konzipierten ebenso wie von realen Situationen der Teilnehmenden ausgehen. Der didaktische Entwurf ähnelt damit der Fallarbeit (siehe Kapitel 3.4), macht aber das für eine gesellschaftlich kontextualisierte Aufklärung notwendige Wissen sowie Theorien verfügbar. Die Teilnehmenden sollen nicht nur aus dem Wissen schöpfen können, das sie selbst mitbringen. Exemplarische Bildung in Selbstlernumgebungen bedarf einer intensiven, auf das Seminarthema bezogenen inhaltlichen Konzipierung und kann daher thematisch auch nicht offen für alle denkbaren Fälle sein.

Der didaktische Entwurf exemplarischer gewerkschaftlicher Bildung in Selbstlernumgebungen soll an einem Beispiel veranschaulicht werden: Wir befinden uns in einem Seminar, in dem es (auch) um Arbeitskonflikte im Zusammenhang mit indirekter Steuerung geht; angesprochen sind (auch) Betriebsratsmitglieder. Der kurze Situationsbericht einer kaufmännischen Angestellten und Betriebsrätin im Zentrum der folgenden Abbildung eröffnet die Lerneinheit. Den Teilnehmenden soll nun ermöglicht werden, die Ausgangssituation zu *erfassen*, zu *analysieren* sowie individuelle und kollektive *Handlungsmöglichkeiten* und *Handlungshindernisse* zu klären. Diese vier Arbeitsschritte sind um die Aussage herum angeordnet.

Jeder der Arbeitsschritte erfordert einen Zugriff auf Wissen, das bei anderen verfügbar ist. Teilweise bringen es andere Teilnehmende mit, teilweise die pädä-

Abb. 4: Beispiel für exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen



gogischen LeiterInnen, auch als Material. Um die Situation zu erfassen, sind die Erfahrungen der anderen wichtig, aber auch empirische Erkenntnisse ('Betrifft das nur uns?', 'Ist das nur ein Problem von Hochqualifizierten?'). Um die Situation zu analysieren, ist der breitere Rückgriff auf Empirie und Theorie notwendig. Vor allem hier ist die Gruppe auf die Vorarbeit der Seminarleitung angewiesen, die arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse, theoretische Angebote etc. zugänglich macht. Bei der Klärung von Handlungsmöglichkeiten sind die Handlungserfahrungen aller eine wichtige Ressource, aber z. B. auch rechtliche Grundlagen. Auch hier sind die notwendigen Quellen und Kommentare sowie ggf. Praxisbeispiele durch die Seminarleitung zugänglich zu machen. Die Handlungsmöglichkeiten stehen in Spannung zu Handlungsschranken bzw. -hindernissen. Hier kann auf Erfahrungen in der Runde zurückgegriffen werden; empirische und theoretische

Angebote zum Verständnis der Handlungsprobleme können wiederum durch die Seminarleitung ergänzt werden.

Die Ausgangssituation muss für alle Teilnehmenden in irgendeiner Weise relevant und herausfordernd sein. Abgesehen davon können die Fragen und Interessen der einzelnen Seminarbeteiligten sehr unterschiedlich sein. So haben die einen möglicherweise alle rechtlichen Möglichkeiten durchexerziert, während andere bereits intensiv Erfahrungen ausgetauscht haben; die einen wollen endlich verstehen, warum die Strategien nicht funktionieren, die anderen einen konkreten Ansatzpunkt finden – und so weiter. Daraus ergibt sich, dass die Interessen an den vier Arbeitsschritten ebenso unterschiedlich sein können wie die Wege. Die zwei Linientypen in der Grafik sollen dies beispielhaft und vereinfacht verdeutlichen. In der Praxis sind alle Schwerpunktsetzungen, Auslassungen, Sprünge, Rückbezüge und zirkulären Abläufe denkbar.

Die Selbstlernumgebung ist nun so zu gestalten, dass die Einzelnen im Bildungsprozess möglichst gut ihren eigenen Fragen und Interessen folgen und dafür mit den anderen kooperieren können, die ja Teil der Situation, der Aufklärung und der Perspektiven sind. Wie dies für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Einzelnen umgesetzt werden kann, wäre konzeptionell und didaktisch zu erarbeiten (Anregungen in Forneck u.a. 2005). Dabei wären weitere didaktische Überlegungen zu berücksichtigen, die im Abschnitt 7.3.4 ausgeführt sind: Exemplarische Bildung in Selbstlernumgebungen ist als offener Forschungsprozess zu verstehen.

Selbstlernumgebungen basieren in hohem Maße auf Selbstständigkeit. In die experimentellen Selbstlernumgebungen (Forneck u.a. 2005) brachten sich die Beteiligten in unterschiedlichem Maße selbständig ein. Die Gruppendiskussionen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zeigten, dass Selbstständigkeit für viele Beschäftigte selbstverständlich ist und auch für die Bildungsarbeit gewünscht wird – bis hin zur Auflösung des Verhältnisses von ReferentInnen und Teilnehmenden. Dies gilt allerdings nicht für alle. Die unterschiedliche Erfahrung von und Haltung zur Selbstständigkeit ist eine Herausforderung für gewerkschaftliche Didaktik, die Selbstständigkeit voraussetzt. Mehr noch kann die Individualisierung von Lernwegen in der Gruppe aber als Chance gesehen werden, den Lernzielen und -wegen der Einzelnen Rechnung zu tragen, die im Gruppencurriculum kaum berücksichtigt werden können und entsprechend zu Unzufriedenheit führen (erörtert in der Gruppe H5). Ob mit oder ohne Selbstlernumgebungen müssen unterschiedliche Mitwirkungs- und Sozialformen miteinander vereinbart werden.

Exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen eignet sich nicht als Standarddidaktik für alle Bildungssituationen, sondern ist an spezifische

Voraussetzungen gebunden. Diese sind aber gerade in vielen gewerkschaftlichen Seminaren gegeben, die über mehrere Tage hinweg in gut ausgestatteten Seminarhäusern auf der Grundlage langfristig entwickelter Konzeptionen und Arbeitsmaterialien durch Teams geleitet werden, die sich austauschen und weiterbilden.

7.3.4 Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von der Werkstatt zum Labor

Wenn die gegenwärtige Herausforderung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit darin besteht, (Arbeits-) Verhältnisse und Handlungsmöglichkeiten nicht als geklärt voraussetzen zu können, sondern als zu klärende Gegenstände begreifen zu müssen, dann hat dies auch Auswirkungen auf die Form der Bildungsarbeit.

Traditionell nahm gewerkschaftliche Bildung die Form der Werkstatt an. Vor einem Seminar stand fest bzw. wurde entschieden, welche Produkte (Erkenntnisse, Kompetenzen, Strategien) entstehen sollten. Diese wurden i.d.R. aus vorab identifizierten Herausforderungen gewerkschaftlicher oder betrieblicher Praxis abgeleitet. Mit dem Wandel der Bedingungen und Ziele wurden die angestrebten Produkte ebenso modifiziert wie die Produktionsverfahren (Konzepte, Leitfäden, Methoden). Die Werkstätten waren je nach Konzept mehr oder weniger offen für die Erfahrungen und Anliegen der Teilnehmenden und ermöglichten teilweise, dass diese selbst über die Produkte entschieden.

Meine Sekundäranalyse der Gruppendiskussionen als Bildungsprozess ermittelte einen Bedarf, die eigenen (Arbeits-) Verhältnisse auch in Bildungsprozessen zu erforschen. Die Produkte der Praxisforschung ergeben sich dabei erst *aus* dem forschenden Bildungsprozess und können deshalb nicht schon vorab bestimmt werden.

Forschende Bildung bzw. forschendes Lernen (Haug 2003, S. 67) benötigt die Bedingungen eines Labors. In einem Labor geht es um Fragen, auf die Antworten gesucht werden. Bestehendes Wissen wird eingesetzt, um Ergebnisse zu finden. Die Verfahren sind experimentell und explorativ. Hypothesen werden geprüft und verworfen, unerwartete Erkenntnisse können die Ausgangsfragen verändern. Neue Hypothesen werden generiert, indem genau beobachtet wird, was 'der Fall ist'.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Labor lebt vom Antrieb und der Neugierde, etwas herauszufinden, zu erkennen oder ein Problem zu lösen. Die Prozesse zentrieren um das Nicht-Wissen. Dafür wird das Wissen und Produktionswissen aller eingesetzt. Die Beteiligten eignen sich gleichzeitig neues Wissen auch über die Generierung von Erkenntnis und über Praxisforschung an. Sie können

dabei ihren (Erkenntnis-) Interessen und Bedürfnissen folgen, sich als 'Communities of Practice' organisieren und sind dabei weder Erfolgsbewertungen noch Performance-Anforderungen unterworfen. Die Laboratorien gewerkschaftlicher Seminare unterliegen nicht den Bedingungen des kapitalistischen Verwertungsprozesses und sind deshalb ein Rahmen für emanzipatorische Protopraxis (siehe Kapitel 6.7).

Das Labor ist auch Raum für Erzählungen, die zur Aufklärung der Verhältnisse beitragen und Erkenntnisse für (eigenes) Handeln hervorbringen.

„Das Stegreiferzählen trägt dem Umstand Rechnung, dass der Erzähler, der in der Regel zugleich auch der Geschichtsträger ist, ein Experte und Theoretiker seiner selbst, seines Lebens sowie seiner Handlungs- und Erleidenssituation ist. [...] Experte und Theoretiker seiner selbst zu sein bedeutet, sich im nachdenklichen Innehalten gegenüber der Alltagspraxis oder in der retrospektiven Rekonstruktion von den eigenen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten ablösen zu können, um sich un-plausible oder gar unverständliche Erlebnisse erklären zu können; sie vergleichen zu können mit anderen Handlungs- und Erleidensverwobenheiten; und sie schließlich mit einem fremden Blick anschauen und analytisch durchdringen zu können, als seien sie nicht die eigenen.“ (Schütze 1987, S. 138)

Erzählen basiert bereits darauf, etwas „aus dem Strom des Erlebens“ (Wienold 1996, S. 48) auszusondern, sich von einem Erlebnis oder Gegenstand abzulösen, nach seiner Bedeutung zu fragen. Die reflektorische Distanzierung wird durch den Erzählvorgang gefördert (Schütze 1987, S. 139-141). Durch das Erzählen lösen sich Geschichten von der Person, die sie erfahren hat, und werden anderen verfügbar (Wienold 1996, S. 46). Das Bedürfnis nach Mitteilung hebt den Alleinbesitz eines Erlebnisses auf und lässt es zu einer sozialen Tatsache werden, auf die sich die Erzählerin bzw. der Erzähler und die ZuhörerInnen beziehen können (ebd., S. 47f.).

Erzählungen, die im sogenannten zweiten Seminar – also in der frei verfügbaren Zeit außerhalb der Seminarzeiten – ihren festen Platz haben (siehe Kapitel 3.2.3), können auch im ersten Seminar fruchtbar gemacht werden. Anders als das zweite kann das erste Seminar einen analytisch-didaktischen Rahmen für die Aufklärung der den Erzählungen zu Grunde liegenden Erfahrungen anbieten (siehe Abschnitte 7.3.1 und 7.3.3). Sowohl für die Erzählerin bzw. den Erzähler als auch für die Zuhörenden erweitern sich so die Erkenntnismöglichkeiten. Einen diesbezüglichen Bedarf verdeutlichte die Interpretation der Gruppendiskussionen als Bildungsprozess, die dokumentierte, wie Erzähltes nicht verstanden werden kann.

Die Interpretation der Gruppendiskussionen als Bildungsprozess ergab auch, dass Bildungsprozesse davon leben, mit fremden Erfahrungen bzw. Erkenntnissen konfrontiert zu sein oder aber sich das Bekannte fremd zu machen. Dies stellt

sich als Aufgabe für die Didaktik und hebt gleichzeitig die Bedeutung der ReferentInnen hervor. Als pädagogische LeiterInnen sichern sie den Lernprozess ab, so dass Teilnehmende ihre eigenen Erfahrungen aus ihrer Selbstverständlichkeit im Leben herauslösen, neu betrachten und einordnen und sich dabei auf Verunsicherung und krisenhafte Lernprozesse einlassen können (Haug 2003, S. 66). Ich verwende hier den in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit üblichen Begriff der „ReferentInnen“ für diejenigen Haupt- oder Ehrenamtlichen, die ein Seminar leiten. Es wurde deutlich, dass ihre Aufgaben über das Referieren hinausgehen.

Labore erfordern sachliche und personelle Ausstattung. Die Entwicklung gewerkschaftlicher Bildungslabore wäre mit einer umfangreichen Reorganisation verbunden. Die Werkstatt hat dabei ihre Berechtigung nicht verloren. In vielen Bildungskontexten geht es weiterhin darum, sich Informationen, Wissensbestände oder Kompetenzen (kritisch) anzueignen, die pädagogisch vorab festgelegt werden können. Das Labor würde die Werkstatt also nicht ersetzen, sondern eine zweite, auf Praxisforschung orientierte Form gewerkschaftlicher Bildung etablieren. Die Koexistenz würde auftragen, nach der jeweils situationsangemessenen Form zu fragen und so als Korrektiv in beide Richtungen wirken.

7.4 Ausblick

Eine der Fragen dieser Arbeit war, welchen Weg die gewerkschaftliche Bildungsarbeit aus ihrem Ursprung in der Arbeiterbildung und Teil einer emanzipatorischen Bewegung einschlägt. Es zeigte sich, dass die epochalen Umbrüche die gewerkschaftliche Bildung mit erfasst haben. Nicht nur gesellschaftsrevolutionierend-utopische Perspektiven – wie sie immer nur phasenweise und nie für die gesamte Organisation prägend waren – sind abhanden gekommen, sondern auch der pragmatische Kern gewerkschaftlicher Bildung ist getroffen, die erfolgversprechende Orientierung auf eine konkrete Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann auf keine konkrete Utopie orientieren, aber sie kann Raum für Utopiebildung sein. Indem sie den Widerspruch zwischen bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und menschlichen Bedürfnissen zum Gegenstand macht, kann sichtbar werden, wofür es noch keinen Ort gibt. Die Tatsache, dass trotz einer Revolutionierung der Produktivkräfte, trotz immensem Zuwachs an gesellschaftlichem Reichtum, Kompetenz und Wissen die Verhältnisse (der Arbeit) gegenwärtig weder menschlich noch selbstbestimmt gestaltet werden können, ist Teil des notwendigen Verarbeitungsprozesses. Zu

ihm gehört, die Krise der gewerkschaftlichen Handlungsmacht anzuerkennen, die keine konjunkturelle ist und sich gegenüber allen Appellen zum Strategie- und Kurswechsel bislang resistent gezeigt hat. Diese Krise zu tabuisieren ist fatal. Das Tabu stärkt die Handlungsfähigkeit nicht, sondern bricht den Verarbeitungsprozess an einer für die Subjekte entscheidenden Stelle ab. In dieser Arbeit wurde stattdessen vorgeschlagen, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit Handlungskrisen umgehen soll, die die Subjekte ohnehin erfahren. Handlungsorientierung wird damit nicht aufgegeben, sondern im Gegenteil werden ihre Grundlagen zum Gegenstand des Bildungsprozesses. Mit dem Bewusstsein von der eigenen Bedingung wird auch das Bewusstsein von der „Bedingung der Realisierbarkeit ihrer Perspektive“ erweitert (Heydorn 2004a, S. 273).

Die Perspektive auf die Subjekte gewerkschaftlicher Bildung zeigte, dass das Ziel einer Veränderung der Verhältnisse keineswegs abhanden gekommen ist. Gewerkschaftsmitglieder wollen sich mittels Bildungsarbeit verändern, um mit anderen die Bedingungen ihrer Arbeit und ihres Lebens verändern zu können. Die Veränderungsperspektiven sind dabei ausdifferenziert und an der Frage, wie politisch die Gewerkschaften und ihre Bildungsarbeit sein sollen, kontrovers. Weder die Bildungssubjekte noch die Gegenstände müssen politisiert werden, denn sie sind bereits politisch. Vielmehr ist der politische Charakter der Arbeitsverhältnisse aufzuklären und sind derartige Aufklärungsprozesse als politische Bildung anzuerkennen.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann utopisch sein und eignet sich gerade deshalb nicht, in ihr die Erfüllung von Zielen zu suchen, an der die politische Praxis gegenwärtig scheitert. Die kritisierten Verhältnisse sind gesellschaftlich und lassen sich nicht durch Bildung aufheben. Arbeitspolitische Bildung ersetzt Arbeitspolitik nicht.

Die analysierten neuen Verhältnisse der Arbeit, insbesondere der Übergang zu einem System indirekter Steuerung, erweist sich als komplizierte Herausforderung für die gewerkschaftliche Praxis und gleichzeitig als große Chance für die gewerkschaftliche Bildung. Die Konflikte der Arbeit sind drängend, veranlassen Klärungs- und Analysebedarf. Die Gewerkschaften sind der zentrale Akteur, derartige arbeitspolitische Reflexionen in einen kollektiven Handlungsrahmen aufzunehmen. Sie sind prädestiniert, ein Programm arbeitspolitischer und –reflexiver Bildung zu entwickeln, mit dem sie eine Alleinstellung im besten Sinne erwerben könnten.

Trotz schlechter Rahmenbedingungen sprechen zwei Argumente für neue Anläufe in der gewerkschaftlichen politischen Bildung. Erstens befinden sich die Gewerkschaften inmitten einer für sie existenziellen und für die Gesellschaft

relevanten Suchbewegung über die eigene Lage und Zukunft, innerhalb der die Bildungsarbeit eine bedeutende Aufgabe einnehmen kann. Die Wünsche der Bildungssubjekte enthalten dabei einen produktiven utopischen Überschuss. Zweitens sind viele aktive Gewerkschaftsmitglieder zu einem solchen Engagement bereit bzw. reklamieren eine entsprechende Bedeutung der Bildungsarbeit, wie die empirische Untersuchung zeigte. Gewerkschaftliche Bildung bedeutet Selbstermächtigung als Bildungs- und Gewerkschaftssubjekt. Bildungsarbeit ist kein Missing Link zur Herstellung einer anderen Praxis, aber ein Missing Link für einen gewerkschaftlichen Veränderungsprozess, in dem die (engagierten) Mitglieder nicht zu Beteiligten, sondern Souverän der Erkenntnis und der Entwicklung und Umsetzung von Perspektiven sind.

Anhang

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Tabelle 1:	Zeitraum der Gruppendiskussionen	129
Abb. 1:	Fake-Kurve	175
Tabelle 2:	Thematische Anliegen an gewerkschaftliche Bildung	188-189
Tabelle 3:	Gewerkschaftliche Bildungsangebote für handlungsorientierte, thematische und wissensbezogene Anliegen	190
Tabelle 4:	Ergebnisse und Zwecke gewerkschaftlicher Bildung	196
Abb. 2:	Aspekte von Arbeit als Seminarthemen	240
Abb. 3:	Verhaltensstrategien zur Arbeit als Querschnittsaspekte für Seminare	240
Abb. 4:	Beispiel für exemplarische gewerkschaftliche Bildung in Selbstlernumgebungen	252

Glossar: Begriffe aus der Gewerkschaftswelt

In mehreren Kapiteln tauchen Begriffe aus der Gewerkschaftswelt auf, die hier kurz erläutert werden.

Gewerkschaftsabbrüchungen:

DGB: Deutscher Gewerkschaftsbund, mit acht Mitgliedsgewerkschaften, darunter:
IG BCE: Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
IGM: Industriegewerkschaft Metall
ver.di: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

Betriebsräte (BR):

Auf Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes (BetrVG) können Beschäftigte in Unternehmen mit mehr als fünf Beschäftigten eine Interessenvertretung wählen, die über Mitbestimmungs-, Mitwirkungs- und Informationsrechte gegenüber dem Arbeitgeber verfügt. Betriebsratsmitglieder können sich für ihre Aufgaben weiterbilden. Die Kosten hierfür trägt der Arbeitgeber je nach Erforderlichkeit ganz (§ 37,6 BetrVG) bzw. muss die Betriebsratsmitglieder bei Entgeltfortzahlung freistellen (§ 37,7 BetrVG). In größeren Unternehmen können einige Betriebsräte für ihre Tätigkeit vollständig oder teilweise freigestellt werden. Viele Betriebsratsmitglieder sind gewerkschaftlich organisiert.

Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen (JAV):

Ebenfalls auf Grundlage des BetrVG können Jugendliche und Auszubildende eine Interessenvertretung wählen. Auch Mitglieder einer JAV können sich für ihre Aufgaben weiterbilden und müssen hierfür von der Arbeit freigestellt werden.

Vertrauensleute:

Gewerkschaftliche Vertrauensleute werden von den Gewerkschaftsmitgliedern in einem Betrieb als RepräsentantInnen gewählt werden. Anders als der Betriebsrat verfügt die Basisvertretung der Gewerkschaftsmitglieder in Deutschland über keine gesetzlichen Handlungsgrundlagen. Gewerkschaftliche Vertrauensleute gibt es mit wenigen Ausnahmen nur in großen Betrieben.

Ehrenamtliche ReferentInnen:

Die Bildungsarbeit der DGB-Gewerkschaften wird überwiegend oder teilweise durch ehrenamtliche ReferentInnen getragen; daneben gibt es hauptamtliche pädagogische MitarbeiterInnen sowie freiberufliche bzw. FachreferentInnen. Die ehrenamtlichen ReferentInnen sind überwiegend in der regionalen Bildungsarbeit aktiv und wirken dort oft auch als MultiplikatorInnen für gewerkschaftliches Wissen und Diskurse. Die ehrenamtlichen Jugend- und ErwachsenenbildungsreferentInnen sind oder waren i.d.R. selbst ehrenamtlich gewerkschaftlich aktiv, aber auch Studierende werden integriert. Die Gewerkschaften qualifizieren ihre ehrenamtlichen ReferentInnen über ReferentInnenseminare und bieten Fortbildungen an.

Bildungsurlaub:

Anders als für Betriebsräte gibt es für Beschäftigte ohne Funktion in der betrieblichen Interessenvertretung keine bundesweite Rechtsgrundlage für eine Freistellung von der Arbeit für die Teilnahme an einem Seminar. In den meisten Bundesländern gibt es allerdings Bildungsurlaubsgesetze bzw. Bildungsfreistellungsgesetze. Diese ermöglichen ArbeitnehmerInnen, i.d.R. für eine Woche pro Jahr an einer anerkannten Bildungsmaßnahme teilzunehmen. Die Durchsetzung des Anspruchs gestaltet sich oft schwierig und nur etwa 1-2 Prozent der Beschäftigten nutzen diese Möglichkeit.

Transkriptionskonventionen

Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT), Basistranskript (übernommen aus Selting u.a. o.J., S. 31); zusammengestellt sind im Folgenden die verwendeten Konventionen. Personen-, Firmen- und Ortsnamen wurden darüber hinaus mit <<eckigen Klammern>> gekennzeichnet.

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]
[] Überlappungen und Simultansprechen
= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.) Mikropause
(-), (--), (---) kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 – 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0) geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, ::: Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc. Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
' Abbruch durch Glottalverschluss

Lachen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht)) Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee einsilbige Signale
hm=hm, ja=a, zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e
'hm'hm mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	Gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>	> sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt>	> interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen

Hinweise zur Zitierweise

Alle Zitate sind ohne gesonderten Hinweis in die neue Rechtschreibung überführt. Alle Hervorhebungen in Zitaten sind aus den zitierten Quellen übernommen und einheitlich kursiv wieder gegeben. Ich habe Hervorhebungen entfernt, wenn die zitierte Passage im Original vollständig hervorgehoben war und der Kontext der Hervorhebung außerhalb des Ursprungszusammenhangs nicht mehr nachvollzogen werden kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93-121.
- (1969): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1972): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 547-565.
- Alheit, Peter/Apitzsch, Ursula/Brock, Adolf/Görs, Dieter/Hindrichs, Wolfgang (1990): Arbeiterbildung. Zum Bildungsbegriff in der Arbeiterbildungsforschung und -praxis. In: Alheit/Körper u.a. 1990, S. 863-888.
- Alheit, Peter/Körper, Klaus/Krüger, Helga/Mazur, Dieter (Hrsg.) (1990): Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung der Universität Bremen, Band 13. Bremen: Universität.
- Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Marburg: Schüren.
- Arbeit und Leben DGB/VHS NW e.V./DGB-Bildungswerk NRW e.V. (Hrsg.) (2008): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz. Neue Ansätze für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Recklinghausen: FIAB-Verlag.
- Arnold, Rolf (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Thema: „Autonomie und Erwachsenenbildung“. 55. Jg., Heft 1/2005, S. 37-46.
- (2009): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Axmacher, Dirk (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- (1992): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: Kipp, Martin (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 149-186.
- Bahn Müller, Reinhard (2001): Stabilität und Wandel der Entlohnungsformen. Entgeltsysteme und Entgeltspolitik in der Metallindustrie, in der Textil- und Bekleidungsindustrie und im Bankgewerbe. München/Mering: Rainer Hampp.
- Bechtle, Günter/Sauer, Dieter (2003): Postfordismus als Inkubationszeit einer neuen Herrschaftsform. In: Dörre/Röttger 2003, S. 35-54.
- Beerhorst, Joachim (1991): Modernismus oder Emanzipation? Krisendeutung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

- Bender, Gerd (1997): Lohnarbeit zwischen Autonomie und Zwang. Neue Entlohnungsformen als Element veränderter Leistungs politik. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Benner, Christiane (2006): Mit dem Entgeltrahmenabkommen zum Erfolg in Angestelltenbereichen. In: Brunkhorst, Christian/Burkhard, Oliver/Scherbaum, Manfred (Hrsg.): Eine neue AERA. Tarifverträge für die Zukunft. Hamburg: VSA, S. 152-165.
- Bergmann, Joachim/Jakobi, Otto/Müller-Jentsch, Walter (1975): Gewerkschaften in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main: Aspekte.
- Beutler, Kurt/Bracht, Ulla/Gamm, Hans-Jochen/Himmelstein, Klaus/Keim, Wolfgang/Koneffke, Gernot/Lingelbach, Karl-Christoph/Radde, Gerd/Zimmer, Hasko (Hrsg.) (1997): Jahrbuch für Pädagogik 1997. Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Birke, Peter (2008): Die Entdeckung des Eigensinns. Anmerkungen zur Geschichte der Militanten Untersuchung. In: *arranca* 39, Dezember 2008/Januar 2009 (<http://arranca.nadir.org/arranca/article.do?id=348> [04.08.09])
- (2010): Die große Wut und die kleinen Schritte. Gewerkschaftliches Organizing zwischen Protest und Projekt. Hamburg: Assoziation A.
- Bispinck, Reinhard/Schulten, Torsten (2009): Re-Stabilisierung des deutschen Flächentarifvertragssystems. In: *WSI-Mitteilungen* 4/2009, S. 201-209.
- Blumberger, Walter/Nemella, Joachim (1987): Berufliche Bildung und exemplarisches Lernen. Ein Modellversuch in der beruflichen Fortbildung. In: Brock u.a. 1987, S. 447-475.
- Böger, Petra (2003): Implementierung und Umsetzung der Selbstmanagementqualifizierung bei der DaimlerChrysler AG – ein Praxisbericht. In: *Kastner* 2003, S. 421-426.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2006): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 233-248.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
- Born, Claudia/Dausien, Bettina/Friese, Marianne/Goltz, Marianne/Lösch-Sieverking, Gundula/Rabe-Kleberg, Ursula (1990): Frauenarbeit und Frauenbildung. Theoretische und empirische Befunde in der Perspektive des Geschlechterverhältnisses. In: *Alheit/Körper* u.a. 1990, S. 889-903.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2005): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre/Balazs, Gabrielle/Beaud, Stéphane/Broccolichi, Sylvain/Champagne, Patrick/Christin, Rosine/Lenoir, Remi/Oeuvrard, Francoise/Pialoux, Michel/Sayad, Abdelmalek/Schultheis, Franz/Soulié, Charles: *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK, S. 393-426.
- Bremer, Helmut (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Angebot von 'Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.'. Hannover (agis Texte Band 22).
- (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: LIT.
- (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.
- Bremme, Peter/Fürniß, Ulrike/Meinecke, Ulrich (Hrsg.) (2007): Never work alone. Organizing – ein Zukunftsmodell für Gewerkschaften. Hamburg: VSA.
- Brinkmann, Ulrich (2003): Die Verschiebung von Marktgrenzen und die kalte Entmachtung der WissensarbeiterInnen. In: *Schönberger/Springer* 2003, S. 63-94.
- Brinkmann, Ulrich/Beese, Birgit (2002): Neue Wege in der Bildungsarbeit. Die Bildungskoope ration Mittelfranken. Recklinghausen (Arbeitspapier FIAB). (www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/buecher/ap1.pdf [07.10.2008])
- Brinkmann, Ulrich/Choi, Hae-Lin/Detje, Richard/Dörre, Klaus/Holst, Hajo/Karakayali, Serhat/Schmalstieg, Catharina (2008): Strategic Unionism: aus der Krise zur Erneuerung? Wiesbaden: VS.
- Brinkmann, Ulrich/Dörre, Klaus (2006): Die neue Unternehmerkultur – Zum Leitbild des „Intrapreneurs“ und seinen Implikationen. In: Brinkmann, Ulrich/Krenn, Karoline/Schief, Sebastian (Hrsg.): *Endspiel des Kooperativen Kapitalismus? Institutioneller Wandel unter den Bedingungen des markzentrierten Paradigmas*. Wiesbaden: VS, S. 136-168.
- Brock, Adolf (1973): Einleitung. In: Brock, Adolf (Hrsg.): *Gewerkschaften am Kreuzweg. Ausgewählte Beiträge aus den „Arbeitsheften der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung“*. Berlin: Die Arbeitswelt, S. 7-30.
- (1978): Von der betriebsnahen Bildungsarbeit zur konfliktorientierten Arbeiterbildung. In: *kooperation*. Mitteilungen der Kommission für die Durchführung des Kooperationsvertrages mit der Arbeiterkammer Nr. 22/23, Februar/März 1978, S. 11-14.
- (1980): Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus. Bremen: Universität.
- (2008): Soziologische Phantasie, Exemplarisches Lernen und Kritische Kompetenzen. In: *Arbeit und Leben DGB/VHS NW e.V./DGB-Bildungswerk NRW e.V.* 2008, S. 25-40.

- Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Hoffmann, Reinhard/Negt, Oskar/Pöhler, Willi/Sund, Olaf/Welteke, Reinhard (1968): Industriearbeit und Herrschaft. Hrsg. von der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.. o. O.
- (1968a): Der Konflikt um Lohn und Leistung. Hrsg. von der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.. o. O.
- (1969): Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb. Frankfurt am Main.
- Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Hoffmann, Reinhard/Pöhler, Willi/Sund, Olaf (1975): Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt. Theorie und Praxis der Gewerkschaften. Themenkreis Betrieb 4. Überarbeitete Neuauflage. Frankfurt am Main: EVA.
- Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.) (1987): Lernen und verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren.
- Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.) (1978): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek: Rowohlt.
- Brock, Adolf/Negt, Oskar/Richartz, Nikolaus (Hrsg.) (1991): Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung. Köln: Bund.
- Brock, Adolf/Schürz, Manfred (1987): Für eine autonome und selbstbestimmte Arbeiterbildung. In: Brock u.a. 1987, S. 573-579.
- Brodeser, Ralf (2004): Zwischen Befreiung und Begrenzung. Zur gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion aus gramscianischer/subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Forum Kritische Psychologie 47, S. 145-161.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brosius, Gerhard/Haug, Frigga (1987): Frauen\Männer\Computer. Hamburg: Argument.
- Bruns, Christian/Conert, Hansgeorg/Griesche, Detlev (1980): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Interessenvertretung im betrieblichen Alltag. Frankfurt am Main: Campus.
- Bude, Heinz (2006): Fallrekonstruktion. In: Bohnsack u.a. 2006, S. 60-61.
- Bünger, Carsten/Pongratz, Ludwig A. (2008): Bildung – Subjektivität – Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, S. 10-26.
- Bünger, Carsten (2010): Politische Bildung nach dem ‘Tod des Subjekts’. In: Lösch/Thimmel 2010, S. 315-325.
- Bürgin, Julika (2006): Ausflug in die Welt der Kompetenzen. In: Kurzer, Brigitte/Mathes, Horst/Scherbaum, Manfred (Hrsg.): Bildung ist der Rede wert. Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Supplement der Zeitschrift Sozialismus 9/2006, S. 35-44.
- (2009): Arbeit erkennen. In: Dumbadze, Devi/Geffers, Johannes/Haut, Jan/Klöpper, Arne/Lux, Vanessa/Pimminger, Irene (Hrsg.): Erkenntnis und Kritik. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: transcript, S. 311-320.
- (2010): Politische Bildung und Konflikte um Arbeit. In: Lösch/Thimmel 2010, S. 505-514.
- Corbin, Anselm/Strauss, Juliet (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Qualitative Sociology 13, S. 3-21.
- DAK Deutsche Angestellten-Krankenkasse (2008): DAK Gesundheitsreport 2008. Hamburg. (www.dak.de/content/filesopen/Gesundheitsreport_2008.pdf [07.03.2009])
- Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (2007): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: edition sigma.
- Demirović, Alex (2010): Bildung und Gesellschaftskritik. Zur Produktion kritischen Wissens. In: Lösch/Thimmel 2010, S. 65-76.
- Deppe, Frank (1978): Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) 1949-1965. In: Deppe, Frank/Fülberth, Georg/Harrer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte der deutschen Gewerkschaftsbewegung. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 320-409.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Rehbock, Annette (Hrsg.) (1995): Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Bielefeld: Kleine.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutschmann, Christoph (2002): Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten. Weinheim/München: Juventa.
- Dörre, Klaus (2003): Das flexibel-marktzentrierte Produktionsmodell – Gravitationszentrum eines „neuen Kapitalismus“? In: Dörre/Röttger 2003, S. 7-34.
- Dörre, Klaus/Jelich, Franz-Josef (2002): In eigener Sache: Vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung zum Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. 2002, S. 5-7.
- Dörre, Klaus/Röttger, Bernd (Hrsg.) (2003): Das neue Marktregime. Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells. Hamburg: VSA.
- Drechsel, Reiner/Gerds, Peter/Körper, Klaus/Schülbe, Marita/Twisselmann, Joachim/Voigt, Bodo (1990): Kritische Bildungstheorie: Bestimmungsmomente des Bildungsbegriffs in einer ‘individualisierten’ Gesellschaft. In: Alheit/Körper u.a. 1990, S. 855-862.
- Drexel, Ingrid (2002): Das Konzept des Arbeitskraftunternehmers – ein Leitbild für gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik? In: Kuda/Strauß 2002, S. 119-131.
- Dribbusch, Heiner (2008): Organizing in der Fläche: Die ver.di/SEIU-Kampagne im Hamburger Bewachungsgewerbe. In: WSI-Mitteilungen 1/2008, S. 18-24.
- Drinkuth, Andreas (2007): Die Subjekte der Subjektivierung. Handlungslogiken bei entgrenzter Arbeit und ihre lokale Ordnung. Berlin: edition sigma.

- Drucker, Peter F. (1998): Die Praxis des Managements. Ein Leitfaden für die Führungsaufgaben in der modernen Wirtschaft. Düsseldorf: ECON.
- (2007): People and Performance. The Best of Peter Drucker on Management. Harvard: Harvard Business School Press.
- Dunkel, Wolfgang/Sauer, Dieter (Hrsg.) (2006): Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit – Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma.
- Dybowski, Gisela/Thomssen, Wilke (1982): Praxis und Weiterbildung. Untersuchung über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Bremen: Universität.
- Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.) (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Erhard Löcker.
- Ebbinghaus, Bernhard (2003): Die Mitgliederentwicklung deutscher Gewerkschaften im historischen und internationalen Vergleich. In: Schroeder/Weßels 2003, S. 174-203.
- Egbringhoff, Julia/Kleemann, Frank/Matuschek, Ingo/Voß, G. Günter (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. (www.anti-bertelsmann.de/sozialtechnik/subjektivierungbildung.pdf [04.05.2009])
- Ehlscheid, Christoph/Meine, Hartmut/Vogt, Walter (2006): Handbuch Arbeit – Entgelt – Leistung. Tarifierungen im Betrieb. Frankfurt am Main: Bund.
- Ehrke, Michael/Elsholz, Uwe/Habenicht, Thomas/Heimann, Klaus (2007): Herausforderungen in der Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Perspektive. In: Dehnbostel u.a. 2007, S. 279-291.
- Elsholz, Uwe/Dehnbostel, Peter (2002): Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Spiegel gewerkschaftlicher Expertenmeinungen. Eine empirische Untersuchung. Hamburg. (www.komnetz.de)
- Elsholz, Uwe/Meyer, Rita (2003): Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung. In: Erwachsenenbildung und Demokratie. REPORT 1/2003, 26. Jg. Bielefeld, S. 93-101. (www.die-bonn.de/doks/elsholz0301.pdf [07.10.2008])
- Engels, Friedrich (1968): Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft („Anti-Dühring“). In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Band 20. Berlin: Dietz, S. 1-303.
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaften. In: Euler/Pongratz 1995, S. 203-221.
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- (1997): Arbeitsorientierte – politikbezogene Erwachsenenbildung. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 1/2 1997, S. 19-22.
- Faulstich, Peter (2001): „Arbeitsgesellschaft“ als Zeitdiagnose – „Arbeitsorientierung“ als Bildungsprinzip? In: Wittpoth 2001, S. 118-138.
- (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Nuissl u.a. 2002, S. 15-25.
- (2006): Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatistischer Perspektive. In: Wiesner u.a. 2006, S. 8-12.
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- (2004a): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich/Ludwig 2004, S. 10-28.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fichter, Michael/Gester, Jochen/Zeuner, Bodo (2004): Zukunft der Gewerkschaften. Teil II: Externe Herausforderungen – Interne Problemlagen – Zukunftsoptionen: Eine internationale Perspektive. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 44. Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_044.pdf [24.08.2010])
- Fiedler, Werner/Fohrbeck, Margareta/Günter, Wolfgang/Schellehn, Dietrich/Simon, Nikolaus (1987): Lernprozesse mit offenem Ausgang. Erfahrungen aus den letzten sechs Jahren Bildungsarbeit in Oberursel. In: Brock u.a. 1987, S. 256-277.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur: zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forneck, Hermann J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- (2004): Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich/Ludwig 2004, S. 246-255.
- (2005): Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens. In: Forneck u.a. 2005, S. 6-47.
- (2006): Gouvernementalität und Weiterbildung. Perspektiven einer machtheoretischen Perspektive auf Weiterbildung. In: Wiesner u.a. 2006, S. 27-32.
- Forneck, Hermann J./Klingowsky, Ulla/Kossak, Peter (Hrsg.) (2005): Selbstlernumgebungen. Zur Didaktik des selbstsorgenden Lernens und ihrer Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 19/20, 2001/2002. Recklinghausen: FIAB.

Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.) (1994): Interessendifferenzierung und Arbeiterbildung. Zur gegenwärtigen Debatte um die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur Nr. 12. Recklinghausen: FIAB

Frerichs, Joke (2002): Lernerfahrungen – Erfahrungslernen. Zum Wissensbedarf von Zielgruppen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Köln: ISO.

Frerichs, Petra/Pohl, Wolfgang (2004): Zukunft der Gewerkschaften. Teil I: Mitgliederentwicklung – Organisationsstrukturen – Werte und Orientierungen. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 44. Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_044.pdf [24.08.2010])

Freyberg, Thomas von/Kramer, Helgard/Jaerisch, Ursula/Kirchlechner, Berndt (1975): Bildungsurlaub. Bericht über ein Experimentalprogramm. Frankfurt am Main: Institut für Sozialforschung (unveröffentlichtes Manuskript).

Friebertshäuser, Barbara (2009): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Friebertshäuser u.a. 2009, S. 229-249.

Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.

Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS.

Frielinghaus, Konrad/Hillmann, Günther u.a. (1963): Belegschaftskooperation und gewerkschaftliche Betriebspolitik. In: Sozialwissenschaftliche Vereinigung e.V. (Hrsg.): Arbeitshefte, Jg. 2, Nr. 6/7, 1. September 1963 (Sonderheft), S. 1-41.

Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Funder, Maria/Dörhöfer, Steffen/Rauch, Christian (Hrsg.) (2005): Jenseits der Geschlechterdifferenz? – Geschlechterverhältnisse in der Informations- und Wissensgesellschaft. München/Mering: Rainer Hampp.

Gaebe, Barbara (1991): Lernen nach der Tagesmühe – Brauchen wir Bildungsexperimente? Anmerkungen zu einem unbeendeten Versuch mit einem Volkshochschulheim für junge Arbeitnehmer in Köln. In: Brock u.a. 1991, S. 84-97.

Gamm, Hans-Jochen (1983): Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt am Main/New York: Campus.

– (1997): Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In: Beutler u.a. 1997, S. 17-30.

– (2003): Die Aktualität der Marxschen Theorie für die Pädagogik. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37-49.

Gerlmaier, Anja (2006): Nachhaltige Arbeitsgestaltung in der Wissensökonomie? Zum Verhältnis von Belastungen und Autonomie in neuen Arbeitsformen. In: Lehndorff 2006, S. 71-98.

Gerlmaier, Anja/Kastner, Michael (2003): Was sind neue Selbständige? In: Kastner 2003, S. 49-75.

Gerst, Detlef (2006): Von der direkten Kontrolle zur indirekten Steuerung. Eine empirische Untersuchung der Arbeitsfolgen teilautonomer Gruppenarbeit. München/Mering: Rainer Hampp.

Gleißmann, Wilfried (2001): Sinn als Mittel indirekter Steuerung. In: Gleißmann/Peters 2001, S. 81-98.

– (2003): Der neue Zugriff auf das ganze Individuum. Wie kann ich mein Interesse behaupten? In: Moldaschl/Voß 2003, S. 255-273.

– (2003a): Survival in a High Performance Culture. Ein Ratgeber für Arbeitnehmer. In: Kastner 2003, S. 443-470.

– (2007): Online Spiele als Laborversuch – eine IBM Studie. In: Denkanstöße. IGMetaller/innen in der IBM, Nr. 34, Oktober 2007, 12. Jg., S. 4; (www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/internet/Denkanstoesse_10_07_0028704.pdf [15.7.2009])

– (2007a): Wie ein Fisch im Wasser. IBM über die Zukunft der Unternehmen. In: Denkanstöße. IGMetaller/innen in der IBM, Nr. 33, Juni 2007, 12. Jg., S. 3; (www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/internet/Denkanstoesse_Juni_2007_0026252.pdf [15.7.2009])

Gleißmann, Wilfried/Peters, Klaus (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen. Hamburg: VSA.

Grell, Petra (2004): Forschen mit der forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich/Ludwig 2004, S. 161-171.

Grönefeld, Maria (1989): Arbeiterbildung als politische Praxis: Ein Beitrag zu ihrer Konzeption innerhalb der Katholischen Arbeitnehmerbewegung. Köln: Ketteler.

Großpietsch, Edith/Benz, Georg (Hrsg.) (1998): Wissen, um zu handeln. Ein Buch der Solidarität mit Heinz Dürrbeck. Göttingen: Steidl.

Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz u.a. 2007, S. 9-29.

Gruschka, Andreas/Geissler, Harald (1982): Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1982, S. 625-634.

Hans-Böckler-Stiftung (2009): Beschäftigte im Dauerstress. In: Böckler impuls 6/2009. Düsseldorf, S. 1.

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.

Heimgartner, Arno/Pilch Ortega Hernandez, Angela (2005): Die Methode der Forschungswerkstätte am Beispiel eines partizipativen und interkulturellen Handlungssettings. In: Stigler/Reicher 2005, S. 184-195.

Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München/Wien: Oldenbourg.

- Held, Josef (2006): Von Holzkamp zu Vygotskij und immer wieder zurück. In: Forum Kritische Psychologie 50, S. 31-42.
- Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Band 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- (2004a): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. Werke, Band 4. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 254-273.
- Hildebrandt, Eckart/Jürgens, Ulrich/Oppen, Maria (Hrsg.) (2007): Arbeitspolitik im Wandel. Entwicklung und Perspektiven der Arbeitspolitik. Berlin: edition sigma.
- Hindrichs, Wolfgang/Brock, Adolf/Görs, Dieter (Hrsg.) (1986): Bildung und Betrieb. Probleme und Aufgaben einer betriebsbezogenen politischen Arbeiterbildung heute. Ergebnisse eines Workshops an der Universität Bremen 2. bis 4. Oktober 1985. Bremen: Universität.
- Höfle, Margit (Hrsg.) (2004): Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit. Praxishandbuch. Für Betriebs- und Personalräte. Kissing: Turnus.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz u.a. 2007, S. 30-43.
- Hofmeister, Arnd (1998): Zur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. Diskursanalytische Untersuchungen. Hamburg: Argument.
- Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien: LIT.
- (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009, Wien. (www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf [17.11.2009])
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main: Campus.
- (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich/Ludwig 2004, S. 29-38.
- Hovestadt, Gertrud (1996): Leidenschaft und Profession. Lehrerinnen und Lehrer in der Bildungsarbeit der IG Metall. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 2. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (1997): „Schade, dass so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 9/10. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (2005): Wissenserwerb und Lernverhalten von Betriebsratsmitgliedern. Ein Literaturbericht im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 107). Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_107.pdf [22.06.2008])
- Hufer, Klaus-Peter (2001): Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufer, Klaus-Peter (2010): Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch/Thimmel 2010, S. 13-24.
- IG Bergbau, Chemie, Energie (2007): Offensive: Bildung. Grundsätze – Handlungsfelder – Empfehlungen. Hannover (www.igbce.de/portal/binary/com.epicentri.c.contentmanagement.servlet.ContentDeliveryServlet/site_www.igbce.de/static_files/PDF-Dokumente/Bildung/9c02d9b024a63d00b1f751dac5bf21ca.pdf [27.06.2008])
- (2010): Gute Arbeit. Menschen gewinnen! Zielgruppenarbeit in der IG BCE. Hannover. (www.igbce.de/portal/binary/com.epicentric.contentmanagement.servlet.ContentDeliveryServlet/site_www.igbce.de/static_files/PDF-Dokumente/Kampagnen_Initiativen/Zielgruppenarbeit/978eaac6e81659f7673a95d235bf21ca.pdf [19.10.2010])
- IG Metall (1998): Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall. Frankfurt am Main. (www2.igmetall.de/homepages/bnet/file_uploads/rahmenkonzeption.pdf [07.04.2009])
- ([2006]): Leitbild. Die Bildungsarbeit der IG Metall ist ... politisch und kompetent ... nah dran und qualitätsbewusst. Frankfurt am Main. (www2.igmetall.de/homepages/bnet/file_uploads/leitbildendfassung.pdf [27.06.2008])
- ([2010]): Indirekte Steuerung. Eine gewerkschaftspolitische Herausforderung. Diskussionsbeitrag des Arbeitskreises Neue Steuerung. Frankfurt am Main. (www.igmetall-nieder-sachsen-anhalt.de/Materialien-Download.76.0.html [19.04.2010])
- (Hrsg.) (2010a): Beiträge zur Arbeitspolitik und Arbeitsforschung. Handlungsfelder, Forschungsstände, Aufgaben. Frankfurt am Main. (www.inqa.de/Inqa/Redaktion/TIKs/Mittelstand/PDF/ig-metall-arbeitspolitik-arbeitsforschung.property=pdf,be reich=inqa,sprache=de,rwb=true.pdf [11.11.2010])
- IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2006): Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Grundlagenbildung. Hannover.
- IG Metaller in der IBM ([1999]): DENKANSTÖSSE. Dokumentation Meine Zeit ist mein Leben. Neue betriebspolitische Erfahrungen zur Arbeitszeit. Hrsg. vom Vorstand der IG Metall. Frankfurt am Main.
- Jelich, Franz-Josef (1996): „Das Ideal für unsere Schule ist das Internat“. Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes in Bad Dürrenberg. In: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 131-142.
- (2002): „Schulung – Organisationsaufgabe Nr. 1“. Politische Bildung im Kontext gewerkschaftlicher Bildung am Beispiel der IG Metall. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. 2002, S. 215-224.
- Johannson, Kurt (1990): Interessenvertretung im Lernprozess: das „Sprockhöveler Modellseminar“. Möglichkeiten und Grenzen konzeptioneller Planung von Lernprozessen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Köln: Bund.

- (1993): Gewerkschaftliche Arbeiterbildung zwischen reflexivem Wissen und Verwendungsbezug. Die Debatte über die Reform der Bildungsarbeit am Beispiel der IG Metall. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung Recklinghausen (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Band 11/93, S. 119-140.
- (1997): Arbeiterbildung zwischen Tradition und neuen Orientierungen. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt am Main, S. 32-44.
- Jürgens, Kerstin (2009): Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. Zweite Auflage. Wiesbaden: VS.
- Jurczyk, Karin (2006): Produktion, Reproduktion, Gender. In: Dunkel/Sauer 2006, S. 259-263.
- Kadritzke, Ulf (2004): White-Collar Blues. Über Angestellte im modernen und im neuesten Kapitalismus. In: Artus, Ingrid/Trinczek, Rainer (Hrsg.): Über Arbeit, Interessen und andere Dinge. Phänomene, Strukturen und Akteure im modernen Kapitalismus. München/Mering: Rainer Hampp, S. 101-121.
- Kastner, Michael (Hrsg.) (2003): Neue Selbständigkeit in Organisationen. München/Mering: Rainer Hampp.
- Kelle, Udo (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Beitrag für die „CAQD 1999 – Computergestützte Analyse qualitativer Daten“ am 7. und 8. Oktober 1999 in Marburg. (www.maxqda.de/downloads/VTKelle.pdf [21.07.2009])
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Berndt (2008): Einführung in die Arbeitspolitik. Arbeitsbeziehungen und Arbeitsmarkt in sozialwissenschaftlicher Perspektive. München: Oldenbourg.
- Kern, Horst/Schumann, Michael (1986): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München: C.H. Beck.
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knippenberg, Sandra (2008): Der Einfluss Peter F. Druckers auf die moderne Managementtheorie. Taunusstein: Driesen.
- Koneffke, Gernot (2006): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29-44.
- Kotthoff, Hermann (2004): Aufstiegsqualifizierung für Betriebsräte. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 79. Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_079.pdf [22.06.2008])
- (2004a): Ein Studium für Betriebsräte. Wandel erfordert neue Bildungskonzepte. In: Mitbestimmung 9/2004, S. 17-19. (www.boeckler.de/163_30976.html [25.05.2010])
- (2005): Weiterbildung von Betriebsratsvorsitzenden in Mittelbetrieben. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier Nr. 114. Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_114.pdf [22.06.2008])
- Kratzer, Nick (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin: edition sigma.
- Kratzer, Nick/Pfeiffer, Sabine/Knoblach, Birgit (2006): Perspektive erweitert, Fokus verloren? Ein Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Arbeitsforschung oder: Fokussierte Erweiterung als Anforderung an eine zukunftsfähige Arbeitsforschung. In: Dunkel/Sauer 2006, S. 203-220.
- Kraus, Katrin (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel u.a. 2007, S. 235-248.
- Kreßin, Arp/Schmidt, Uwe/Steinke, Herbert (1973): Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung im Spiegel der Betroffenen. Berlin: Die Arbeitswelt.
- Kruse, Jan/Burda, Silke (2006): Qualitative Forschung mit Gruppendiskussionsverfahren. Reader zum Workshop „Qualitative Forschung mit Gruppendiskussionsverfahren“ in Freiburg vom 2. bis 4. März 2006. Freiburg.
- Kuda, Eva (2002): Neue Leitbilder von Facharbeit. Bildungspolitische Aspekte aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Kuda/Strauß 2002, S. 160-175.
- Kuda, Eva/Strauß, Jürgen (Hrsg.) (2002): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA.
- Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (2006): Arbeit und Geschlecht im Wandel: Kontinuitäten, Brüche und Perspektiven für Wissenschaft und Politik. In: *gender...politik...online*. Das geschlechtsspezifische Portal für die Sozialwissenschaften. (http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/kurzscherrf_lepperhoff_scheele/kurz_scherf_lepperhoff_scheele.pdf [24.04.2010])
- Kurzer, Brigitte/Scherbaum, Manfred/Tiedemann, Andreas (2003): Gute Arbeit als Querschnittsaufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Peters/Schmitthenner 2003, S. 292-241.
- Langemeyer, Ines (2005): Klaus Holzkamps „subjektwissenschaftliche Grundlegung“ des Lernens und Frigga Haugs Untersuchung von „Lernverhältnissen“ im Spiegel des heutigen Imperativs zur Eigenverantwortung. In: *Forum Kritische Psychologie* 48, S. 41-52.
- (2006): Für eine historisch-strukturelle Analyse des Zusammenhangs von Subjekt, Produktion und Macht. In: Scholz u.a. 2006, S. 153-164. (www-user.tu-cottbus.de/~lanines/LangemeyerSubjektMachtArbeit_end.pdf [22.03.2010])
- Lehndorff, Steffen (2003): Marktsteuerung von Dienstleistungsarbeit. In: Dörre/Röttger 2003, S. 153-171.
- Lehndorff, Steffen (2005): Widersprüche der „Vermarktlichung“. In: *Forum Wissenschaft* 1/2005 (www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/97728.html [27.09.2006])
- (Hrsg.) (2006): Das Politische in der Arbeitspolitik: Ansatzpunkte für eine nachhaltige Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung. Berlin: edition sigma.

- (2006a): Einleitung: Das Politische in der Arbeitspolitik. In: Lehdorff 2006, S. 7-29.
- Lehdorff, Steffen/Voss-Dahm, Dorothea (2006): Kunden, Kennziffern und Konkurrenz. Markt und Organisation in der Dienstleistungsarbeit. In: Lehdorff 2006, S. 127-153.
- Leiprecht, Rudolf (1989): Probleme subjektwissenschaftlicher Forschungspraxis: am Beispiel des Forschungsprojektes „Zur subjektiven Funktionalität von ‚Ausländerfeindlichkeit‘ und Rassismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen“. In: Held, Josef (Hrsg.): *Subjektbezogene Jugendforschung*. Hamburg: Argument, S. 42-69.
- Liebknecht, Wilhelm (1910): *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen*. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Berlin: Buchhandlung Vorwärts.
- Loch, Ulrike/Rosenthal, Gabriele (2002): Das narrative Interview In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern u.a.: Hans Huber, S. 221-232. (www.ssoar.info/ssoar/files/2009/1175/das%20narrative%20interview.pdf [20.08.09])
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): *Kritische Politische Bildung*. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Lohr, Karin/Nickel, Hildegard (Hrsg.) (2005): *Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen*. Forum Frauenforschung, Band 18. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich.
- Ludwig, Isolde (1998): *Jenseits von Traditionalisten und Modernisierern*. Klassentheoretische, feministische und pluralistische Bildungskonzepte von Gewerkschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Ludwig, Joachim (o.J.): *Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit*. O. O. (www.petersheim.de/ppo/dokus/Literatur/kompetenzentwicklung.pdf [31.03.2009])
- (o.J.a): *Kompetenzentwicklung als reflexiver Selbstverständigungsprozess*. O. O. (www.projekt-be-online.de/veroeffentlichungen/pdf/kompetenzentwicklungselbst.pdf [31.03.2009])
- Ludwig, Joachim/Kielmann, Harald (2000): *Beraten statt Verkünden – neue Wege in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*. In: *Werden: Jahrbuch für die Gewerkschaften*. Berlin: Einblick Verlagsgesellschaft. Postprint Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe, 19. (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1387> [26.10.2008])
- Ludwig, Joachim/Müller, Kurt R. (o.J.): *Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld betrieblicher Modernisierung*. ‚Fallarbeit‘ als Konzept zur Kompetenzentwicklung? O.O. (www.projekt-be-online.de/veroeffentlichungen/pdf/kompetenzentwicklung2003.pdf [31.03.2009])
- Malik, Fredmund (2009): *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation*. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern u.a.: Haupt.
- (2009a): *Systemorientierte Managementlehre*. In: Malik 2009, S. 66-79.
- (2009b): *Zwei Arten von Managementtheorien: Konstruktion und Evolution*. In: Malik 2009, S. 82-118.
- (2009c): *Die Managementlehre im Lichte der modernen Evolutionstheorie*. In: Malik 2009, S. 119-135.
- (2009d): *Evolutionäres Management: Ordnung und Regeln*. In: Malik 2009, S. 137-161.
- Markard, Morus (1985): *Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit*. In: *Forum Kritische Psychologie* 17, S. 101-120.
- Markard, Morus (1993): *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung: Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Verfahren*. Hamburg: Argument.
- (2000): *Verbale Daten, Entwicklungsfigur, Begründungsmuster, Theorienprüfung: Methodische Probleme und Entwicklungen in der Projektarbeit*. In: Markard, Morus/Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis 2000, S. 227-250.
- (2000a): *Kritische Psychologie. Methodik vom Standort des Subjekts*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 19 (www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1088 [04.08.09])
- (2004): *Lehren/Lernen als methodisch organisierte (Selbst-)Kritik ideologischer Standpunkte der Subjekte*. *Faultich/Ludwig* 2004, S. 150-160.
- (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg: Argument.
- Markard, Morus/Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (Hrsg.) (2000): *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung – wider Mainstream und Psychoboom*. Hamburg: Argument.
- Martens, Helmut (2001): *Herausforderungen an eine neue gewerkschaftliche Arbeitspolitik angesichts von Krise und Verfall der alten Institutionen der Arbeit*. In: Martens, Helmut/Peter, Gerd/Wolf, Frieder Otto (Hrsg.): *Zwischen Selbstbestimmung und Selbstaussbeutung. Gesellschaftlicher Umbruch und neue Arbeit*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 171-193.
- (2007): *Industriesoziologie im Aufbruch? Herausforderungen empirischer Arbeitsforschung im Epochenbruch*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Marx, Karl (1928): *Lohn, Preis und Profit*. Berlin: Internationaler Arbeiter-Verlag.
- (1968): *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke, Ergänzungsband, Erster Teil*. Berlin: Dietz, S. 465-588.
- (1972): *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke, Band 8*. Berlin: Dietz, S. 115-123.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): *Die deutsche Ideologie*. In: dies.: *Werke, Band 3*. Berlin: Dietz.
- Mathes, Horst (Hrsg.) (2002): *Priorität Politische Bildung*. Sprockhöveler Werkstatt. Hamburg: VSA.
- Matthöfer, Hans (1998): *Lernen über Lernen*. Bericht über einen fehlgeschlagenen Versuch, das gewerkschaftliche Bildungswesen zu reformieren. In: Albach, Horst/Dierkes, Meinolf/Antal, Ariane Berthoin/Vaillant, Kristina (Hrsg.) (1998): *Organi-*

- sationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen. WZB-Jahrbuch. Berlin: edition sigma, S. 121-133.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.) (2009): *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Menz, Wolfgang (2009): *Die Legitimität des Marktregimes. Leistungs- und Gerechtigkeitsorientierungen in neuen Formen betrieblicher Leistungspolitik*. Wiesbaden: VS.
- Meretz, Stefan (1999): *Produktivkraftentwicklung und Subjektivität. Vom eindimensionalen Menschen zur unbeschränkt entfalteten Individualität* (www.kritischeinformatik.de/pksubjl.htm [27.04.2010])
- Merkens, Andreas (2007): „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. *Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci*. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument, S. 157-174.
- Meueler, Erhard (1998): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- (2005): *Kompetenz oder Das allseits vermessene funktionale Subjekt*. In: POLIS – Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Heft 4/2005, S. 23-25.
- Meuser, Michael (2006): *Inhaltsanalyse*. In: Bohnsack u.a. 2006, S. 89-91.
- (2006a): *Rekonstruktive Sozialforschung*. In: Bohnsack u.a. 2006, S. 140-142.
- Möll, Gerd (2003): *Sich die Probleme des Konsumenten zu Eigen machen – Kundenorientierung, Wissen und Subjektivität in den neuen Beziehungen zwischen Industrie und Handel*. In: Schönberger/Springer 2003, S. 44-62.
- Moldaschl, Manfred (2001): *Herrschaft durch Autonomie – Dezentralisierung und widersprüchliche Arbeitsanforderungen*. In: Lutz, Burkart (Hrsg.): *Entwicklungsperspektiven von Arbeit*. Berlin: Akademie, S. 132-164.
- (2003): *Subjektivierung. Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften?* In: Moldaschl/Voß 2003, S. 25-56.
- (2003a): *Foucaults Brille. Eine Möglichkeit, die Subjektivierung von Arbeit zu verstehen?* In: Moldaschl/Voß 2003, S. 149-191.
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hrsg.) (2003): *Subjektivierung von Arbeit*. München/Mering: Hampp.
- Moneta, Jakob (2000): *50 Jahre DGB – Rückblick und Ausblick*. In: UTOPIE kreativ, Heft 111, Januar 2000, S. 34-44. (www.rosalux.de/cms/fileadmin/rls_uploads/pdfs/111_Moneta.pdf [22.04.2008])
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Müller-Jentsch, Walther (2008): *Arbeit und Bürgerstatus. Studien zur sozialen und industriellen Demokratie*. Wiesbaden: VS.
- (2008a): *Über Produktivkräfte und Bürgerrechte*. In: Müller-Jentsch 2008, S. 13-35.
- (2008b): *Postskriptum – Nach den Fusionen: Rückkehr der Berufsgewerkschaften?* In: Müller-Jentsch 2008, S. 139-142.
- (2008c): *Kapitalismus ohne Gewerkschaften?* In: Müller-Jentsch 2008, S.143-155.
- Mulitze, Christoph (2007): „Ich will auf Augenhöhe verhandeln“. *Weiterbildung für Betriebsräte*. In: *Die Mitbestimmung* 1+2/2007, S. 58-61.
- Naujoks, Henrik (1994): *Konzernmanagement durch Kontextsteuerung – Die Relevanz eines gesellschaftstheoretischen Steuerungskonzepts für betriebswirtschaftliche Anwendungen*. In: Schreyögg,Georg/Conrad, Peter (Hrsg.): *Managementforschung 4: Dramaturgie des Managements – Laterale Steuerung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 105-140.
- Neckel, Sighard/Dröge, Kai (2002): *Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgemeinschaft*. In: Honneth, Axel (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus, S. 93-116.
- Negt, Oskar (1978): *Marxismus und Arbeiterbildung – kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern*. In: Brock u.a. 1978, S. 43-86.
- (1981): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main/Köln: EVA.
- (1989): *Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats*. Frankfurt am Main: Campus.
- (1991): „Lernen aus der Geschichte.“ *Geschichte in der politischen Bildung*. In: Brock u.a. 1991, S. 56-73.
- (2010): *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl.
- Neumann, Frank (1982): *Sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland. Heinrich Schulz und die Entstehung der 'Mannheimer Leitsätze'*. Bremen: Universität.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2002): *Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung Nr. 49, Juni 2002*.
- Oppen, Maria (2007): *Lokale Governance und Perspektiven der Dienstleistungsarbeit*. In: Hildebrandt u.a. 2007, S. 85-118.
- Osterkamp, Ute (1990): *Intersubjektivität und Parteinahme: Probleme subjektwissenschaftlicher Forschung*. In: Gekeler, Gert/Wetzel, Konstanze (Hrsg.): *Subjektivität und Politik. Bericht von der 5. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 26. Februar bis 2. März 1990 in Fulda*. Marburg: Arbeit & Gesellschaft, S. 143-187.
- Ostertag, Adi/Mathes, Horst (1998): *Heinz Dürrbeck, das Bildungszentrum Sprockhövel und Perspektiven der Bildungsarbeit heute*. In: Großpietsch/Benz 1998, S. 207-231.
- Oswald, Hans (1997): *Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren*. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 71-87.
- Peter, Gerd (Hrsg.) (2007): *Grenzkonflikte der Arbeit. Die Herausbildung einer neuen europäischen Arbeitspolitik*. Hamburg: VSA.
- Peters, Jürgen/Schmittenner, Horst (Hrsg.) (2003): „Gute Arbeit“. *Menschengerechte Arbeitsgestaltung als gewerkschaftliche Zukunftsaufgabe*. Hamburg: VSA.

Peters, Klaus (2001): Thesen zur Selbstorganisation. In: Glißmann/Peters 2001, S. 159-172.

– (2007): Die Ohnmacht der Mächtigen. Anmerkungen zum Unterschied zwischen Zwang und Notwendigkeit. In: Peter 2007, S. 241-253. (<http://cogito.web.officelive.com/Documents/Peters%20-%20Ohnmacht%20der%20M%C3%A4chtigen.pdf> [23.03.2010])

Peters, Klaus/Sauer, Dieter (2005): Indirekte Steuerung – eine neue Herrschaftsform. Zur revolutionären Qualität des gegenwärtigen Umbruchprozesses. In: Wagner, Hilde (Hrsg.): Rentier' ich mich noch? Neue Steuerungskonzepte im Betrieb. Hamburg: VSA, S. 23-58. (<http://cogito.web.officelive.com/Documents/KP-DS%20Indirekte%20Steuerung.pdf> [20.03.2010])

– (2006): Epochenbruch und Herrschaft. Indirekte Steuerung und die Dialektik des Übergangs. In: Scholz u.a. 2006, S. 98-125. (<http://cogito.web.officelive.com/Documents/Peters%20-%20Sauer%20-%20Epochenbruch%20und%20Herrschaft%20-%202006.pdf> [20.03.2010])

Pickshaus, Klaus (2007): Gute Arbeit – Vom Projekt zum gewerkschaftlichen Arbeitsfeld? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Peter 2007, S. 341-356.

Pinchot, Gifford (1988): Intrapreneuring. Mitarbeiter als Unternehmer. Wiesbaden: Gabler.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: EVA.

Pongratz, Hans J. (2004): Job-Navigator für ausgelernte IT-Systemelektroniker. Ein Beratungsangebot der IG Metall in der Anwendung in einem betrieblichen „Kombipaket für Beschäftigungssicherung und Qualifizierung“. Fallstudie. München: Technische Universität. (www.soziologie.ws.tum.de/archiv/forschung/fallstudie-jobnavigator.pdf [12.12.2010])

– (2005): Organisations- und Personalentwicklung für Betriebsräte. Eine Weiterbildungsreihe der IG Metall Bildungsstätte Bad Orb in Kooperation mit der Fachhochschule Wiesbaden und IKOMA Kronberg. Fallstudie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. München. (www.soziologie.ws.tum.de/archiv/forschung/fallstudie-bad-orb-modell.pdf [22.06.2008])

– (2005a): Subjektivierung und Interessenvertretung. Perspektiven innovativer gewerkschaftlicher Bildungskonzeptionen. In: Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.): Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Berlin: Edition sigma, S. 59-77.

Pongratz, Hans/Trinczek, Rainer (2005): Industrielle Beziehungen als soziales und kulturelles Kapital. Innovative Bildungs- und Qualifizierungskonzepte von Gewerkschaften und Unternehmen. In: Moldaschl, Manfred (Hrsg.): Immaterielle Ressourcen. Nachhaltigkeit von Unternehmensführung und Arbeit I. München/Mering: Rainer Hampp, S. 95-130.

Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter, (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.

Pongratz, Ludwig (1994): Zeitgeistsurfer, oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Heft 3, S. 122-124.

Pongratz, Ludwig (2005): Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. In: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. REPORT 1/2005, 28. Jg. Bielefeld, S. 34-40.

– (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka/Schirlbauer 2006, S. 162-171.

Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus.

Prenzel, Annedore (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 599-627.

PSEPHOS Institut für Wahlforschung und Sozialwissenschaft GmbH (2002): Akzeptanz einer Bildungsakademie für Betriebsrats-Spitzen. Befragung von Betriebsratsvorsitzenden großer Unternehmen im Organisationsbereiche der IG BCE. Hamburg.

Rau, Alexandra (2009): Suizid und neue Leiden am Arbeitsplatz. In: Widerspruch 56/2009, S. 67-77. (www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/gh/rau.pdf [28.05.2010])

Reicher, Hannelore (2005): Die Planung eines Forschungsprojektes – Überlegungen zur Methodenauswahl. In: Stigler/Reicher 2005, S. 85-104.

Reichertz, Jo (2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 32. (www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1101/2428 [21.07.2009])

Ribolits, Erich (2007): Zwangsehe. Vom ewigen Flirt der Pädagogik mit der Emanzipation und ihrer Zweckheirat mit der Ökonomie. Vortrag bei der Tagung 30 Jahre schulheft: Markt – Macht – Bildung, am 24. Februar 2007 in der AK-Wien. In: Streifzüge 40/2007. (www.streifzuege.org/texte_str/str_07-40_ribolits_zwangsehe.html [31.10.2008])

Richartz, Nikolaus (1991): Arbeiterbildung – politische Bildung – Erwachsenenbildung. Eine erziehungswissenschaftliche Begründung als Synthese aus Individualpsychologie und soziologischer Phantasie. In: Brock u.a. 1991, S. 74-83.

Richert, Jochen (Hrsg.) (1994): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Richter, Arnd (2005): Politische Bildung und soziale Kompetenzentwicklung – ein ambivalentes Verhältnis. In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 98, Dezember 2005, S. 93-102.

Rieger-Ladich, Markus/Friebertshäuser, Barbara/Wigger, Lothar (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft: Stichworte zu einem Programm. In: Friebertshäuser u.a. 2009, S. 9-19.

Röder, Wolf Jürgen (2002): Zwischen Effizienz und Utopie – gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen. In: Röder/Dörre 2002, S. 9-28.

– (2006): Das Arbeitsvorhaben zur Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der IG Metall zwischen den Gewerkschaftstagen. In: Röder/Dörre 2006, S. 179-191.

- Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2002): Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (2006): Das Politische an (in) der Politischen Bildung. Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation.
- Röhrig, Paul (1986): Einige Bemerkungen zur Diskussion in der Arbeitsgruppe „Erfahrung, gesellschaftliche Totalität, Praxisbezug, soziale Phantasie“. In: Hindrichs u.a. 1986, S. 203-207.
- (1987): Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock u.a., S. 105-119.
- (1996): Reminiszenzen zur Arbeiterbildung anlässlich einer historischen Exkursion. In: Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen Nr. 17/18, 1996. Bremen, S. 54-59.
- Sabisch, Werner (1987): Anmerkungen zum Erfahrungsansatz in der Arbeiterbildung. In: Brock u.a. 1987, S. 120-142.
- Sauer, Dieter (2005): Arbeit im Übergang. Zeitdiagnosen. Hamburg: VSA.
- (2006): Arbeit im Übergang. Gesellschaftliche Produktivkraft zwischen Zerstörung und Entfaltung. In: Dunkel/Sauer 2006, S. 241-257.
- (2007): Vermarktlichung und Politik – Arbeitspolitik unter den Bedingungen indirekter Steuerung. In: Peter 2007, S. 202-217.
- Schäffter, Ortfried (1999): Kontexte der Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft. In: Evers, Reinmund/Kaiser, Mechthild/Kruthaup-Glitt, Franz/Sauer-Schiffer, Ursula/Schallenberg, Tina/Walter, Bärbel (Hrsg.): Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Festschrift für Gerhard Breloer. Münster u.a.: Waxmann, S. 33-47 (ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/iii42 [14.09.2010])
- (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungs-didaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-62.
- Schemmann, Michael/Reinecke, Marcus (2002): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit im gesellschaftlichen Wandel. Eine qualitative Untersuchung zum Weiterbildungsverhalten von Funktionsträgern der IG Metall in Nordrhein-Westfalen. Kraków.
- Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt, Angela (2003): „Was passiert, wenn ich mich hinsetze und schreibe?“. Anstoßtexte als Form der Selbstinterpretation von Beschäftigten. In: Kastner 2003, S. 307-328.
- Schmidt, Gert (2007): Das Thema Arbeitspolitik in der Entwicklung der deutschen Industrie- und Arbeitssoziologie bis zur „arbeitspolitischen Wende“. In: Hildebrandt u.a. 2007, S. 187-201.
- Schmidt, Rainer/Weinberg, Johannes (1978): Weiterbildung als Lernhandeln. Untersuchung zur didaktischen Begründung und Realisierung eines Seminarmodells für die Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Münster (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1997): Marx und die Pädagogik der „menschlichen Emanzipation“. In: Beutler u.a. 1997, S. 67-79.
- Schroeder, Wolfgang/Weßels, Bernhard (Hrsg.) (2003): Gewerkschaften in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik. Ein Handbuch. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- (2003a): Das deutsche Gewerkschaftsmodell im Transformationsprozess: Die neue deutsche Gewerkschaftslandschaft. In: Schroeder/Weßels 2003, S. 11-37.
- Schönberger, Klaus/Springer, Stefanie (Hrsg.) (2003): Subjektivierete Arbeit. Mensch, Organisation und Technik in einer entgrenzten Arbeitswelt. Frankfurt am Main: Campus.
- (2003a): Handlungsräume subjektivierter Arbeit in der Wissensökonomie: Eine Einführung. In: Schönberger/Springer 2003, S. 7-20.
- Scholz, Dieter/Glawe, Heiko/Martens, Helmut/Paust-Lassen, Pia/Peter, Gerd/Reitzig, Jörg/Wolf, Frieder Otto (Hrsg.) (2006): Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit – Herausforderungen an Gewerkschaften und Wissenschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schrader, Josef (2008): Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In: Hartz/Schrader 2008, S. 387-413.
- Schrenk, Jakob (2007): Die Kunst der Selbstausbeutung. Wie wir vor lauter Arbeit unser Leben verpassen. Köln: DuMont.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule.
- Schuler, Michael/Skroblin, Jörg-Peter (2002): Kompetenzentwicklung in der postfordistischen Arbeitswelt. Das Kompetenz-Handbuch des „Job-Navigators“ – Eine neue Dienstleistung der IG Metall zur beruflichen Zukunftsberatung in der Erprobung. In: Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation e.V. 2002, S. 153-169.
- Schwarz, Norbert (2008): Einkommensentwicklung in Deutschland. Konzepte und Ergebnisse der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik 3/2008, S. 197-206. (www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/VGR/EinkommensentwicklungVGR.property=file.pdf [17.08.2010])
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit u.a. (o.J.): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) (www.fb1s.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf [21.03.2006])
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sesink, Werner (1995): Vom Wert der Mündigkeit. In: Euler/Pongratz 1995, S. 151-167.
- (1997): Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neugefassten Materialismus in der Bildungstheorie. In: Beutler u.a. 1997, S. 53-65.

- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.
- Sonnleitner, Manfred (2005): Partizipative Aspekte in der Forschung am Beispiel der Disability Studies. In: Stigler/Reicher 2005, S. 176-183.
- Stadlinger, Jörg (2002): Individuelle Autonomie und unternehmerische Selbständigkeit. Freiheitstheoretische Anmerkungen zur Bestimmung des Formwandels betrieblicher Herrschaft und zur Kategorie des 'Arbeitskraftunternehmers' bei G.G. Voß und H. Pongratz. Cogito-Arbeitsheft Juli 2002. Köln, S. 17-35.
- (2003): Bestimmungen der Autonomie – Zur Thematisierung der „Neuen Selbständigkeit“ in der Managementliteratur und in der soziologischen Systemtheorie. In: Kastner 2003, S. 107-137.
- (2004): Neue Herausforderung an gewerkschaftliche Bildungsarbeit: Zur Zusammenführung von politischer Bildung und beruflicher Qualifikation. In: cogito Institut für Autonomieforschung/ISF München (Hrsg.): Vorstudie: Wie weiter mit 'Arbeiten ohne-Ende'? Präsentation der Projektergebnisse im Abschlussworkshop am 10. März 2004. Dokumentation. O. O. (unveröffentlichtes Manuskript), S. 25-29.
- Stapelfeld, Gerhard (2008): Bildung ist keine Ware. Kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole. (www.kritiknetz.de/?position=artikel&aid=403 [28.03.2008])
- Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: StudienVerlag.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2010): Forschungslagen, politische Praxis und Perspektiven politischer Bildung in Deutschland. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 184. Düsseldorf. (www.boeckler.de/pdf/p_arbp_184.pdf [12.08.2010])
- Techniker Krankenkasse (2008): Gesundheitsreport 2008. Hamburg. (www.tk-online.de/centaurus/servlet/contentblob/48834/Datei/1776 [07.03.2009])
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 27-42.
- Teubner, Gunther (1992): Die vielköpfige Hydra: Netzwerke als kollektive Akteure höherer Ordnung. In: Krohn, Wolfgang/Küppers, Günther (Hrsg.): Emergenz: die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 189-216.
- Teubner, Gunther/Willke, Helmut (1984): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 6, Heft 1, S. 4-35.
- Tewes, Antje (1998): „Sieh dir doch erst einmal die gewerkschaftliche Praxis an!“ In: Großpietsch/Benz 1998, S. 139-156.
- Tietgens, Hans (1978): Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98-174.
- ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2007): Bildungsbewegt. Die ver.di-Bildungskonzeption. Berlin. (www.verdi-bildungsportal.de/upload/Bildungskonzept_fertig%20Druckfassung.pdf [26.06.2008])
- Vester, Michael/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vester, Michael/Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester, Andrea (2007): Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit. Hamburg: VSA.
- Volmerg, Birgit (1987): Forschen und Lernen aus der Erlebnisperspektive. In: Brock u.a. 1987, S. 476-504.
- Volpert, Walter (2003): Psychologie der frei flottierenden Arbeitskraft. In: Moldaschl/Voß 2003, S. 275-293.
- Vonlanthen, Evelyne M. (2003): Einflüsse der Laufradnutzung auf ausgewählte ethologische, morphologische und reproduktionsbiologische Parameter beim Syrischen Goldhamster. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Veterinärmedizinischen Fakultät der Universität Bern. (www.ths.vetsuisse.unibe.ch/lenya/housing/live/publications/Diss_Vonlanthen.pdf [18.02.2010])
- Voswinkel, Stephan (2007): Krise des Arbeitsrechts – Individualisierung der Anerkennungsverhältnisse? In: WSI Mitteilungen 8/2007, S. 427-433.
- Voß, G. Günter (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, 2. Jg., S. 149-166.
- (2002): Der Beruf ist tot! Es lebe der Beruf! Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers und deren Folgen für das Bildungssystem. In: Kuda/Strauß 2002, S. 100-118.
- (2006): Zeitdiagnose, Arbeit, Wandel – Drei Begriffsdiskussionen. In: Dunkel/Sauer 2006, S. 221-229.
- Voß, G. Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, Jg. 50, S. 131-158. (www.arbeitenundleben.de/downloads/AKUKZFStxt.pdf [02.04.2008])
- Wassermann, Wolfram (1986): Einführungsreferat zur Arbeitsgruppe „Betriebsbezogene gewerkschaftliche Arbeiterbildung für Arbeitnehmer ohne Interessenvertretungsfunktion“. In: Hindrichs u.a. 1986, S. 108-120.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Weischer, Christoph (1996): Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 1. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- (1996a): Handeln in Betrieb und Gewerkschaft. Orientierungsprobleme von InteressenvertreterInnen. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 3. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (1997): Engagement und Distanz. Forschung in einer politischen Organisation. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 6. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Weischer, Christoph/Blöing, Peter/Hovestadt, Gertrud/Wienold, Hanns (1998): Das Seminar gibt sich eine Form. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 7/8. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wetzel, Detlef/Weigand, Jörg/Niemann-Findeisen, Sören/Lankau, Torsten (o.J. [2008]): Organizing: Die mitgliederorientierte Offensivstrategie für die IG Metall – Acht Thesen zur Erneuerung der Gewerkschaftsarbeit. O. O.
- Wienold, Hanns (1996): Nichts als Geschichten. Von den Schwierigkeiten des Umgangs mit Wirklichkeiten und den Grenzen der Pädagogik. Lernen um zu Handeln – Probleme und Perspektiven in der zentralen Bildungsarbeit der IG Metall, Band 4. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.) (2006): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2006 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Willke, Helmut (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Dritte bearbeitete Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wissenschaftliches Institut der AOK (2009): Steigender Krankenstand: Psychische Erkrankungen weiterhin auf dem Vormarsch. Pressemitteilung vom 25.02.2009. Berlin.
- Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann. (www.die-bonn.de/doks/wittpoth0101.pdf [06.04.2009])
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No. 1 – Januar 2000. (www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm [09.03.2006])
- Wolf, Harald (1999): Arbeit und Autonomie. Ein Versuch über Widersprüche und Metamorphosen kapitalistischer Produktion. Münster: Westfälisches Dampfboot. (www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Harald_Wolf/Material/Arbeit_und_Autonomie.pdf [28.04.2010])
- (2004): Arbeit, Autonomie, Kritik. In: Beerhorst, Joachim/Demirović, Alex/Guggemos, Michael (Hrsg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 227-242.
- Wolff, Stephan (2008): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-259.
- Wollenberg, Jörg (1998): Betriebsnahe Bildungsarbeit in der Region. Von den Grenzen einer Konfliktorientierung in Göttingen und Bielefeld (1967-1977). In: Großpietsch/Benz 1998, S. 157-179.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wuthe, Gerhard (1962): Gewerkschaften und politische Bildung. Schriftenreihe der Forschungsstelle der Friedrich-Ebert-Stiftung. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen.
- Zander, Michael (2008): Und Action! Aktionsforschung – Die große Schwester der Militanten Untersuchung. In: *arranca* 39, Dezember 2008/Januar 2009. (<http://bidok.uibk.ac.at/library/zander-aktionsforschung.html> [04.08.09])
- Zeuner, Christine (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen: Universität.
- (2008): Gesellschaftliche Kompetenzen – Konzept für emanzipatorische politische Bildung. In: Arbeit und Leben DGB/VHS NW e.V./DGB-Bildungswerk NRW e.V. 2008, S. 5-24.
- (2010): Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In: Lösch/Thimmel 2010, S. 53-64.
- u.a. (2005): Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Flensburg. (www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt [20.01.2009])