

Ralf Brodesser

Zwischen Befreiung und Begrenzung. Zur gewerkschaftlichen Bildungsdiskussion aus gramscianisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive

Bildung und Lernen, große Schlagwörter in der neoliberalen Reorganisation von Gesellschaft. Gewerkschaften, bringen sich in diese Diskussion mit ein. Die Krise des Fordismus führt bei ihnen zum Umdenken in der eigenen Bildungspolitik: Neue Lebens- und Arbeitswirklichkeiten bedingen eine Klärung des Widerspruchs von „politischem Anspruch“ und „betrieblicher Praxis“ (Dera, 2001). Die Umbrüche sind Ausdruck der Veränderungen der Produktionsweisen, welche auf Subjektseite gekennzeichnet sind durch „verantwortliche Selbstorganisation der Beschäftigten“ (Alnasseri u.a. 2001, 34) einerseits und „(neo-) tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation“ (ebd.) andererseits. Der Bildungsdiskurs enthält zwei wesentliche Widersprüche. Zum einen – ganz deutlich auf schulischer Ebene¹ – Erziehung einerseits, bei gleichzeitigem Anspruch SchülerInnen zu selbständigen Subjekten zu machen. Zum zweiten die „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno) welche einher geht mit einem Machtverlust von LehrerInnen und Gewerkschaftsführung (vgl. ÖTV-Dokumentation 2000, 82). Die bisherige Bildung ist weitgehend so organisiert, dass Lernende „Container“ (Freire, 1973) darstellen, die von den Lehrenden zu füllen sind, wodurch diese in die Lage versetzt werden sollen, vorgegebene Lernaufgaben zu bewältigen, so stellen postfordistische Arbeitsorganisationen Anforderungen an die Subjekte, die mit bisheriger Bildung nicht leistbar sind. Geht es im herrschenden Bildungskanon, neben Fachwissen und sozialen Kompetenzen, immer noch um Problemlösungs- und Transferfähigkeiten (vgl. Schlawke 1997, 11), so sucht Yrjö Engeström aus emanzipatorischer Perspektive nach Lernformen, die die Subjekte nicht nur befähigen, *gestellte* Aufgaben zu lösen, sondern diese selbst in die Lage versetzen „in ihren Lebenskontexten qualitative Veränderungen zu planen und zu verwirklichen“ (Engeström 1999, 26). Die Frage ist, welche neuen Subjektkonstruktionen und –konstitutionen sind in den bildungstheoretischen Debatten erkennbar?

¹ Auf gewerkschaftlicher Ebene stellt sich dieser Widerspruch von sog. „Zweck- und Bewusstseinsbildung“ d.h. Stoff- und Einsichtsvermittlung, um gewerkschaftliche Aufgaben wahrnehmen zu können, einerseits und Subjektorientierung mit einem verstehenden Zugang zu den je individuellen Bedeutungshorizonten andererseits, dar.

Historische Transformationsprozesse

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und –politik verändert sich historisch je nach Kräfteverhältnissen und Produktionsweisen. Stand in den 1950er Jahren, vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus, die gesellschaftliche und politische Legitimation nicht in Frage, so sind heute die Kräfteverhältnisse andere, und Gewerkschaften kämpfen um ihre Existenzberechtigung. In den 1950er Jahren war die Erarbeitung sozialstaatlich fundierter Perspektiven Thema (vgl. Paper 1, 6). Ende der 1960er Jahre begann eine erste „Akademisierung“ gewerkschaftlicher Bildung. Vor dem Hintergrund der StudentInnenbewegung ging es um den Diskurs: Gewerkschaften als „Ordnungsfaktor oder Gegenmacht“. Die Gewerkschaften als Organisation mussten sich der Legitimationsfrage aus linker Perspektive stellen. In den 1970er Jahren wurde die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ausgebaut. Einerseits, um eine Antwort auf die Frage der gesellschaftlichen Positionierung zu finden. Andererseits wurde an Bildungsperspektiven auf dem zweiten Bildungsweg gefeilt, wodurch Gewerkschaftsmitgliedern einerseits neue Berufsfelder eröffnet werden sollten, andererseits diese nach Persönlichkeitsentwicklung strebten. In den 1980er Jahren gerieten die Gewerkschaften in die Krise, welche sich durch das Ende der Blockkonfrontation verstärkte (ebd., 7). Einerseits waren die gesamtdeutschen Kräfteverhältnisse durch den neoliberal-konservativen Block bestimmt. Andererseits verändern sich seit Mitte der 1970er Jahre die Produktionsweisen und zerstören bis dahin geltende Klassenpositionierungen. Die zunehmende Bedeutungslosigkeit der Gewerkschaften², der neoliberale Umbau der Wirtschaft sowie die neoliberale „Hegemonie“ (Gramsci) bilden den Ausgangspunkt der aktuellen bildungstheoretischen Debatte in den Gewerkschaften.

Kritikperspektive und erste Thesen

Im Folgenden soll eine gramscianisch-subjektwissenschaftliche Analyse ausgewählter gewerkschaftlicher Diskurse stattfinden. Aus der Perspektive verallgemeinerter Handlungsfähigkeit (Holzkamp) und der Überwindung lebensbeschränkender Strukturen, ist es das politische Ziel der Analyse, einer neoliberalen Re-Artikulation emanzipatorischer (bildungspolitischer) Ansätze entgegenzuwirken. Frigga Haug analysiert in *Terrainverschiebungen für eine Politik um die Zukunft der Arbeit oder Entwendungen aus der Kommune? – Wie Fortschritt denken?* wie genuin sozialistische Gehalte, Vorstellungen und Praxen „gestohlen und in fremde Dienste“ (Haug, F. 1999, 435) gestellt werden. Als Kritikfolie werden in erster Linie Antonio Gramsci und Klaus Holzkamp ins Feld geführt. Gramsci, da sein Begriff der Zivilgesellschaft, als Terrain auf dem um Hegemonie (also der Dialektik zw. gesellschaftlichem Konsens

² So die Selbstanalyse der Gewerkschaften, die von mir jedoch nicht geteilt wird.

und Macht) gerungen wird, tauglich ist, gewerkschaftliche Bildungsdiskurse als Kampfmittel in der Re-Organisation des neoliberalen Kapitalismus zu sehen sowie die eigenen Praxen nicht als dem Kapitalismus äußerliche zu begreifen. Holzkamp, da seine Begriffe der „restriktiven Handlungsfähigkeit“ und der „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ die Dialektik des Handelns bei gleichzeitiger freiwilliger Unterwerfung denken lassen. Gleichzeitig ist die „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ jedoch die emanzipatorische Perspektive, da der Mensch, aus der Perspektive der Kritischen Psychologie, nach der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen strebt (vgl. Holzkamp 1997, 258). Die aktuellen gewerkschaftlichen Diskurse, so meine These, übernehmen die emanzipatorische Subjektorientierung, stärken das Subjekt, binden es auf der anderen Seite jedoch auch wieder ein, wodurch emanzipatorische Politik verhindert wird. Die zweite These ist, dass die Subjektorientierung einhergeht mit einem neoliberalen Wertepluralismus. Es geht, zugespitzt formuliert, nicht mehr um gemeinsame politische Werte, sondern um die Förderung von Kommunikationsprozessen. Die Gewerkschaften verlieren so einen gemeinsamen Maßstab der Kritik zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse. Wie dies in den Texten (die immer Handlungen sind) konkret geschieht soll diskursanalytisch vorgeführt werden. So geraten u.a. Diskursverschiebungen, Re-Artikulationen, Reformulierungen und Entnennungen in den Blick, also das Wie im Kampf um gesellschaftliche Hegemonie mittels Veröffentlichungen durch „organische Intellektuelle“ (Gramsci) sowie die Anziehungskraft herrschender Diskurse.

Materialstudie

Werner Albrecht³ skizziert die aktuelle Lage der Gewerkschaft ver.di. Demnach vergreisen die Mitglieder, wenig Interesse bei Jüngeren, niedriger Organisationsgrad der Angestellten und neue ArbeitnehmerInnenmilieus. Er führt populäre Schlagwörter wie „Dinosaurier“, „Bauernverband des 21. Jahrhunderts“ ins Feld, um für eine Gewerkschaft einzutreten, die sich von „marxistischen Wirtschaftstheorien“ verabschiedet und sich der „Realität“ öffnet. Er fordert „eine deutliche Dienstleistungsorientierung“ von ver.di sowie „Service, Service, Service“. Die Subjekte sollen in einem humanen Kapitalismus leben, der ihnen „mehr Lebensqualität, mehr Selbstverwirklichung und mehr Selbstentfaltung“ zugesteht. Von einer Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen als Lebensqualitätsziel keine Spur.⁴ Im Kampf um die Neuorientierung der Gewerkschaft plädiert Albrecht dafür, sich von „linken Hegemonie-träumen à la rot-grüner Bündnisse“ zu verabschieden.

³ Alle Textstellen aus Albrecht 2001.

⁴ Hierzu später mehr.

Im Folgenden kommen diejenigen zu Wort, die für eine kritische Gewerkschaft mit emanzipatorischem Bildungsanspruch eintreten. In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wird bei Karlheinz Grieger der Widerspruch der ‚emanzipatorischen Subjektorientierung als neoliberaler Wertepluralismus‘ besonders deutlich. Er setzt sich aus der Perspektive einer ‚konstruktivistischen Lernkultur‘ für ‚selbstorganisierte Lernprozesse‘ ein. Hier soll die ‚aktive, selbst gesteuerte Konstruktion‘ (Grieger 2001/02, 203) weitgehend die Instruktion der 1970er Jahre ablösen. Die Lernenden stehen im Vordergrund seines Ansatzes. Die Motivation und das Interesse der Lernenden wird ernst genommen, durch die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse soll das Lernen verbessert werden; sie sollen ihren individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund einbringen sowie an konkreten und realistischen Problemfällen in der Interaktion mit anderen handlungsfähig werden. Aus einer emanzipatorischen Perspektive ist dem erst einmal nichts entgegenzusetzen, wird das Subjekt doch als gesellschaftliches und historisches Wesen mit Erfahrung, Kompetenzen, selbst motiviert und sozial angesprochen. Doch ohne eine kritische, normative aber auch wissenschaftliche Lernperspektive bleibt das Erlernte auf der Stufe des Alltagsverstandes stehen.

Der Blick auf die Analysekategorie Alltagsverstand bei Gramsci macht uns den Weg frei, zu erkennen, dass dieser zunächst ‚zufällig und zusammenhanglos‘ und auf ‚bizarre Weise zusammengesetzt‘ ist (Vgl. GH 6, 1375 ff.). Notwendig ist daher ein Kohärentarbeiten des Alltagsverstandes, um die eigene Weltauffassung ‚bis zu einem Punkt anzuheben, zu dem das fortschrittlichste Denken der Welt gelangt ist‘ (ebd., 1376). Doch nicht nur dieser philosophische Anspruch ist es, der ein Kohärentarbeiten erforderlich macht. Gerhard Hauck verweist darauf, dass Widersprüche im Bewusstsein ‚zu einer persönlichen Krise der Handlungsfähigkeit‘ (Hauck 1992, 85) führen können. Durch diese theoretische Analyse sollte deutlich werden, dass es nicht so sehr darum gehen kann, in der ‚Wissensgesellschaft‘ ‚adäquat‘ zu ‚reagieren‘ und auf die ‚sozialen Selbstregulierungsfähigkeiten‘ (Grieger) zu setzen, sondern dass die ‚gemeinsame politische Orientierung‘ (Dera) zentraler Bestandteil bleiben muss, sofern sie es denn je war. Denn diese ist es, die zum einen dazu auffordert Welt zu durchdringen, zum zweiten den zentralen Unterschied zu anderen Bildungseinrichtungen ausmacht und auch deutlich macht, dass andere Bildungseinrichtungen keine direkte Konkurrenz darstellen müssen.

Die ehemalige Gewerkschaft ÖTV initiierte 1998 ein Projekt zur ‚Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit‘, welches zeitlich befristet bis 2001 durchgeführt wurde. Bei der Analyse des Abschlussprojektberichts fällt auf, dass der Begriff Anpassung / anzupassen häufig verwendet wird. Ebenfalls passivierende Begriffe / Satzteile wie ‚Sie [die Bildungsarbeit, R.B.] hat den veränderten Bedingungen [...] *gerecht zu werden*‘ (ÖTV Projektbericht, 9) oder ‚*unter den Bedingungen* eines

beschleunigten Modernisierungsprozesses in Wirtschaft und Gesellschaft“ und „wichtigen Beitrag zur *Sicherung* der Zukunftsfähigkeit der neuen Gewerkschaft“ (ebd., 9 f.)⁵ lassen tief in das defensive Selbstverständnis der Gewerkschaften blicken. Und auch Begriffe wie „Wirtschaftlichkeit“, „Konsolidierungsbeitrag“, „Überprüfung“, „Kosten und Leistungen“, „wirtschaftliche Zukunft der Bildungsstätten“ und „Produktivität, Effektivität und Effizienz der Bildungsarbeit“ skizzieren die Umrisse des neuen Denkens in neuen, rein ökonomischen, Begriffen. Bei der Suche nach Werten fällt auf, dass dort in allererster Linie eben keine Werte angesprochen werden. Ziele des Projektes sind es, die Bildungsarbeit den veränderten Bedingungen anzupassen und neuen Erkenntnissen „gerecht zu werden“, die „ständige Weiterentwicklung der Bildungsarbeit“, und die „Notwendigkeit ihrer stetigen Überprüfung und Weiterentwicklung“; erst auf Seite 2 wird der Wunsch nach einer bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen als Motiv genannt. „Die Verständigung auf gemeinsame Grundsätze und Werte als Leitlinien für das tägliche gewerkschaftliche Handeln“ bleibt im Projektbericht inhaltslos. Zwar wird der Leser, die Leserin neugierig und hofft in diesem abschließenden Projektbericht auch etwas über diese neuen Werte und Leitlinien zu erfahren, doch Fehlanzeige. Bleibt dies auch inhaltlich offen, so sprechen die neuen Begriffe jedoch Bände über die neuen Werte. Die Frage stellt sich, wie mit diesem defensiven und inhaltsleeren Selbstverständnis gewerkschaftliche Bildung aussehen soll. Auch wenn der Prozess offen und nicht ohne Widerspruch ist, so geht Rainer Zech, der eine Expertise zu den Papern 1 und 2 des ÖTV-Projektes geschrieben hat, in eine sehr populäre Denkrichtung. Interessant ist hier, wie die Kritische Psychologie Klaus Holzkamps, aus dem Kontext gerissen, verkürzt wiedergegeben und ihrer emanzipatorischen Gehalte beraubt sowie neoliberal uminterpretiert wird. Zech bestimmt Lernen als einen Vorgang eines „selbstbestimmten Subjekts“⁶ welcher dem Lehrenden „grundsätzlich verschlossen bleibt“. Da Lernen immer Selbst-Bildung ist, können die Lehrenden auch nur eine Lernberatung leisten. „Bildungsbedürfnisse und –prozesse entzünden sich nicht an gesellschaftlichen Interessengegensätzen, sondern an subjektiven Lernproblematiken“. Bevor ich zur Kritik übergehe, schauen wir uns an, wie er die Kritische Psychologie verwendet:

Lernen in seiner menschlichen Spezifik meint den Zusammenhang von über Gegenstandsaneignung erfolgreichem Weltaufschluss für das Subjekt in Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen, was gleichbedeutend ist mit der Erhöhung seiner Lebensqualität. Das Lernen bezieht sich als Bezugshandlung immer auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch die Erweiterung von Wissen

⁵ Herv. R.B.

⁶ Alle Zitate aus: ÖTV-Dokumentation Seite 7 ff.

und Können verbessert werden soll. Lernen generell kann motiviert immer nur dann erfolgen, wenn durch das Lernsubjekt antizipiert werden kann, dass durch das Lernen eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit im Sinne einer verbesserten Verfügung über seine Lebensbedingungen, also eine Verbesserung seiner Lebensqualität zu erwarten ist. Dies schließt die Abwehr von Bedrohungen des eigenen Lebensstandards als restriktiven Grenzfall des durch Lernen abzusi-chernden Erhalts des Status quo ein. Durch Lehren vorgegebene Lerngegenstände haben also nur dann eine Chance, wenn sie vom Lernenden als subjektiv bedeutsame Lernproblematiken akzeptiert und so mit subjektiven Lerngründen versehen werden können (ÖTV-Dokumentation, 8)

Auffallend ist, dass er die klassentheoretischen und kollektiven Aspekte von Holzkamp entnennt. Seine Expertise, wie auch seine Antworten bei der Diskussion auf der Bildungstagung der ÖTV im Juli 2000 – auf der Paper 1 und 2, sowie seine Expertise diskutiert wurden – individualisieren Holzkamps Kritische Psychologie, wodurch sie ihres emanzipatorischen Gehaltes beraubt wird. Bei der Erweiterung von Handlungsfähigkeit geht es Holzkamp um eine kollektive Erweiterung. Ausgangspunkt sind die „[...]Zusammenhänge zwischen den *gesellschaftlichen Widersprüchen* und *meinen Handlungsmöglichkeiten* und *Befindlichkeiten*[...]“ (Holzkamp 1986, 109⁷). Holzkamp betont zwei Punkte: Erstens die Selbstschädigung, die in der „restriktiven Handlungsfähigkeit“ liegt, und zweitens den „kooperativen“ Aspekt der „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“. Die „bürgerliche Norm“ „Du sollst nicht indoktrinieren“, die auch bei Zech zum Vorschein kommt, setzt voraus, dass es keine „wahre Erkenntnis über gesellschaftliche Zusammenhänge gibt“ (ders. 1984, 31): alle Auffassungen stehen gleichberechtigt nebeneinander. Die Kritische Psychologie setzt darauf, dass die Subjekte „*selbst* zu Schlussfolgerungen und Praxisformen kommen, die ihnen, *soweit ihnen möglich*, zum Zusammenschluss mit anderen und näher an die fortschrittlichen Kräfte heran führen. Nur: Wir (die Kritischen PsychologInnen, R.B.) können diesen Erkenntnisprozess nicht stellvertretend für sie vollziehen“ (ebd., 32⁸), aber, so mein Kommentar, wir können ihnen bei der Bewusstwerdung gesellschaftlicher Widersprüche, Handlungsblockaden usw. helfen. Holzkamp macht deutlich, dass es bei der „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ perspektivisch um die „Teilhabe an der Verfügung über den Gesamtprozess gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion, der die jeweils *eigenen Lebensbedingungen in ihren relevanten Zügen* einschließt“ (ders. 1985, 240⁹) geht. Nur, wenn die Subjekte den Zusammenhang von individueller und gesellschaftliche Entwicklung erkennen, sind sie in der Lage ihre eigenen Lebensbedingungen hinreichend zu verändern, und zwar kollektiv. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht

⁷ Hvh.i.O.

⁸ Hvh.i.O.

⁹ Hvh.i.O.

sich auf Zechs These zu den subjektiven Lernproblematiken. Sie ist, oberflächlich betrachtet, richtig, blendet bei genauerer und materialistischer Analyse jedoch aus, dass subjektive Lernproblematiken immer auch gesellschaftliche sind. Es sind die subjektiven Erfahrungen, die Lernen als einen Zwangszusammenhang erlebbar machen und die bewusst machen, dass schulische Lernversprechen – in der Form ‚wenn du nur schön lernst, dann bekommst du auch einen Ausbildungsplatz‘ – heute ideologische Floskeln sind, und es sind diese Erfahrungen, die geprägt sind von gesellschaftlichen Widersprüchen und sich als Handlungs- und Lernblockaden äußern.¹⁰ Zechs Expertise ist, unter verdrehter Verwendung von Holzkamp, darauf gerichtet jede Form politischer gewerkschaftlicher Bildung zu demontieren. In der Art, wie er das macht, ist er widersprüchlich. Gesellschaft mit Bildung verändern zu können ist „idealistisch“, andererseits ist Bildung „wie ich (Zech, R.B.) sie verstehe, politisch [...] weil sie Menschen mit Gesellschaft vermittelt“.

Erhard Meueler verfasste die zweite Expertise zum Bildungsprojekt der ÖTV. Er konstatiert einen Wandel des gewerkschaftlichen Subjekts, weg vom bloßen Beitragszahler und Mobilisierungspotenzial bei Tarifverhandlungen, hin zu realen Menschen „aus Fleisch und Blut mit ihren Enttäuschungen, Erfolgen, Hoffnungen und Sehnsüchten“¹¹. Auch bei ihm ist Bildung, ähnlich wie bei Zech, Bestandteil des „realitätsverarbeitenden Subjekts“. Anders als Zech, orientiert er sich ausdrücklich zum einen am Marxschen Menschenbild – das menschliche Wesen als „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (6. Feuerbachthese) – zum anderen aber auch am aufklärerischen Bildungsverständnis, der „Bildung als Selbstdenken, Selbstbestimmung, als Selbstaneignung“. Der Mensch wird als widerständig konstruiert: „Der Mensch widersetzt sich der bedrückenden Welt des Vorgegebenen“. Anders als bei Zech ist somit die Bewegungs- und Entwicklungsrichtung angegeben. Das Subjekt ist „Unterworfen und doch frei!“ und in der Lage seine „Subjektanteile zu erhöhen und zu erweitern“. Allerdings ist eine Überwindung lebensbeschränkender Verhältnisse nicht möglich: „Im Wissen darum, dass wir über unsere Lebensumstände nicht beliebig verfügen können, aber frei sind die Begrenzungen zu erkennen“¹². Bildung ist das „kriti-

¹⁰ Holzkamp sagt: „Unsere Grundannahme ist ja, dass das Psychische eine subjektive Spiegelung der Verhältnisse ist, in denen ein Mensch lebt, manchmal eine unverstandene Spiegelung. In dem Maße, wie ich die Verhältnisse schrittweise ändern kann, verändert sich auch meine Befindlichkeit“ (Holzkamp 1984, 30).

¹¹ Alle Meueler Zitate sind aus der ÖTV-Dokumentation Seite 33 ff.

¹² Meine Kritik an dieser Formulierung bezieht sich auf eine enge Auslegung. Nach Meueler sind wir der äußeren Natur unterworfen, da wir sterblich und genetisch codiert sind, und unserer inneren Natur durch unsere Triebe, Wünsche und Ängste. Dieser Begriff der Unterwerfung ist passiv. Aktiv gedacht, eignen wir Menschen uns unsere natürliche und soziale Umwelt an und verändern diese. Die Betonung der passiven Seite kann m.E. zu Selbstbegrenzungen der Subjekte führen.

sche Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden“. Anders als Zech bezieht Meueler kollektive Handlungen mit ein:

„In der Programmformel ‚Bildung zum Subjekt‘ steht der Subjektbegriff als Chiffre für individuelle wie kollektive Selbstbestimmung, für freiheitliches Fühlen, Denken, Wollen und Handeln, selbständige Entscheidungen. Er steht für Widerständigkeit gegenüber objektiv belastenden Bedingungen, Selbstbewusstheit und weitgehend selbstbestimmte Verfügung über Lebensaktivitäten. Er ist ein kämpferischer Begriff der Selbstermächtigung, des Sich-Aufbäumens gegen Übermächtigung“.

Meueler hat zwar einen kämpferischen Subjektbegriff, allerdings wird das Subjekt zugleich als ewig subaltern konstruiert. Es ist lediglich in der Lage seine Unterwerfung zu erkennen, eine weitgehende, und eben nicht vollständige, Partizipation an Gesellschaft, durch Aufbäumen zu erreichen. Er kritisiert zu Recht die (konstruktivistische) Behauptung, Welt stelle sich für das Subjekt nur je individuell dar, und verweist auf die Dialektik von „bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen“ und individuellen Deutungen. Durch diese Kritik eröffnet er die Möglichkeit gesellschaftliche Verhältnisse im Bewusstsein der Subjekte zu analysieren, erklärt jedoch ein paar Sätze später die Vermittlung von gesellschaftlichem Sein und Bewusstsein für unmöglich, wodurch er sich den Zugang zu den gesellschaftlichen Widersprüchen im Bewusstsein der Subjekte verbaut: „Die Mehrfachspiegelungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in den Bewusstseinsformen der betroffenen Menschen kann die wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Analyse der je geltenden gesellschaftlichen Verhältnisse[...]nicht ersetzen“. Unabhängig von der Qualität der Informationen geht er von „durchschnittlich über gute formale Qualifikationen“ verfügenden Erwachsenen aus. Diese sind in der Lage sich Informationen selbst zu beschaffen und sich aus der „Menge, Vielfalt und Differenziertheit verfügbarer Informationen“ ein Urteil zu bilden. Sie sind so selbständig, dass sie „nur in besonderen Fällen Orientierungsangebote und Lerngelegenheiten der allgemeinen Erwachsenenbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Anspruch nehmen“. Von dieser Annahme ausgehend, kommt er zu der Schlussfolgerung, dass die Subjekte mit dem Ziel einer „problemorientierten Aussprache“ in die Lernsequenz eintreten und macht genau dieses dann zum Programm der gewerkschaftlichen Bildung. Im weiteren verabschiedet er sich von jeglicher Belehrung der Erwachsenen nach klassischem SchülerInnen- LehrerInnenverhältnis sowie von der „normativen Pädagogik“. Er setzt sich dafür ein, Gewerkschaftsmitglieder nicht mehr als bedingungslose Erfüllungsgehilfen in der Umsetzung von gewerkschaftlichen Kadern beschlossenen Zielen zu sehen, sondern als „gleichberechtigt“. Für die Seminarsituation egalisiert er die Subjekte mittels eines „Lehr-Lernvertrages“, bzw. die Lehrende / Teamende organisiert das Seminar nach lernpädagogischen „objektiven“ Notwendigkeiten und orientiert

sich dabei ausschließlich an den Bedürfnissen und Problemlagen der Teilnehmenden. Problematisch finde ich seine Verteidigung der kindlichen Erziehung. Kinder und Heranwachsende brauchen bis zur Adoleszenz Erziehung. Wie die Subjekte den Übergang von der Unmündigkeit zur Selbstbestimmung bewältigen (können) bleibt offen. Positiv hervorzuheben ist die Rolle von ExpertInnen, i.d.R. erarbeiten sich die Teilnehmenden ihre Inhalte selbst, ExpertInnen werden nur „episodisch“ hinzugezogen.¹³ Aus emanzipatorischer Perspektive muss folgende Position Meuelers stark gemacht werden:

„Im Moment der Krise (Wenn die innere Selbstbearbeitung bei der Vermittlung von Subjekt und Objekt nicht mehr ausreicht, R.B.) ist die Balance zwischen mir als Objekt und als Subjekt gestört, ich fühle mich nur noch als Objekt, als übermächtiges Subjekt, meine Subjektmöglichkeiten der Analyse und kreativen problemlösenden Entscheidung gehen auf Null. In diese Vakanz des Subjekts können professionelle Helfer treten, zum Beispiel Psychotherapeuten, die Anregungen zu einer qualitativ anderen Form der Selbstreflexion geben und meinen Objektzustand mit für mich neuen Kategorien, anderen Fragen überziehen. Im solcherart angeleiteten, neu strukturierten Nachdenken über die Krise ergeben sich für mich neue Wahrnehmungen und Wertungen. Ich kann mir eventuell darüber klar werden, in welche Richtung meine heutige Entwicklung gehen soll. Ich werde wieder handlungsfähig. Als Pädagogen sind wir ebenfalls oft in der Situation, dort, wo die Widerständigkeit und die Möglichkeiten zur Subjektentwicklung ganz gering sind, andere Deutungs-Kategorien, als die, die sonst üblich sind, zu offerieren, um die Subjekte bei der Wiederherstellung ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Ein solch dialektischer Subjektbegriff ist meines Erachtens hilfreich und notwendig für eure (die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, R.B.) Arbeit, denn wenn ich Subjekt als Chiffre für Widerständigkeit und weitgehend

¹³ Die ÖTV-Dokumentation spricht von „kompetenten ExpertInnen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Verbänden“ und von ehrenamtlichen BildungsmitarbeiterInnen mit „vielfältigen Kompetenzen und praktischen Erfahrungen“. Hierzu gibt es mehrere Interpretationsmöglichkeiten die sich aus Gesprächen mit KollegInnen ergeben haben. Erstens wird bei ExpertInnen die Eigenschaft ‚kompetent‘ als Adjektiv benutzt und bei den BildungsmitarbeiterInnen als Substantiv. Dies könnte darauf deuten, dass BildungsmitarbeiterInnen Kompetenz ‚nötiger‘ haben, und diese daher noch mal extra betont wird. Zweitens, wird bei ExpertInnen eine Objektivität verbürgende Autonomie, eine Instanz, die sich dem allgemeinen Diskurs entzieht, suggeriert. Im Begriff der BildungsmitarbeiterInnen ist eine gewisse Abhängigkeit enthalten, da sie in den Produktionsverhältnissen verfangen sind. Eine dritte Interpretation ist, dass die MitarbeiterInnen immer abhängig beschäftigt sind, die kompetenten ExpertInnen jedoch Menschen sind, die sich in ihrem Fachgebiet auskennen. D.h. die TeamerInnen sind kompetent in der Vermittlung und Strukturierung von Seminaren und pädagogischen Methoden, aber nicht zwingend ExpertInnen für das jeweilige Seminar. Das heißt, das Verhältnis von ExpertInnen zu Teamenden bleibt ungeklärt, scheint sich jedoch als hierarchisches anzudeuten.

selbständige Verfügung über Lebensaktivitäten verstehe, dann sind wir beim Ursprung der Gewerkschaftsbewegung angelangt“ (ÖTV-Dokumentation, 83 f.).

Offen bleibt das Verhältnis von Anleitung, Problembearbeitung und das, was er „Kategorien“ nennt, und wohinter sich wissenschaftliche Theoriegebäude verstecken. Ansonsten ist das der Kern des von mir vertretenen Bildungsverständnisses: Bildung als subjektive und damit auch gesellschaftlicher Widerspruchsbearbeitung, angeleitet durch ExpertInnen, mit dem Ziel aus Subjektperspektive handlungsfähiger zu werden und aus Teamendenperspektive ihnen bei diesem Prozess zu helfen.¹⁴ Haben wir bei Zech eine Individualisierung und Entpolitisierung der Subjekte analysiert, sehen wir bei Meueler das widerständige, selbständige Subjekt, welches m.E. überhöht wird durch die Annahme einer guten formalen Qualifikation. Hiermit ist m.E. nur ein Bereich der Lohnarbeitenden gefasst; diese Einschätzung entspringt eher dem Wunsch als der Realität, blendet die niedrig qualifizierten, immer noch in repetitiven Arbeitsvorgängen sich bewegenden LohnarbeiterInnen aus. Deutlich wird an diesen beiden Expertisen wie umkämpft die Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ist.

Klaus Dörre, Direktor des gewerkschaftsnahen Forschungsinstituts Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB) mischt sich ebenfalls in die Debatte um die Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ein. Problematisch ist aus seiner Perspektive nicht der Kampf um diese Neuorientierung, sondern die „Unversöhnlichkeit“ der KontrahentInnen.¹⁵ Konstatiert wird, dass Bildungsarbeit heute, anders als in der Vergangenheit, in der momentanen Krisensituation nicht in der Lage ist, eine Orientierungsfunktion zu übernehmen. Sein Anspruch: „Orientierung bieten, ohne auf den Gestus einer Instanz für letztgültige Wahrheiten zurückzufallen“ (Röder 2002, 30). Geht es ihm hier um die Öffnung von Handlungschancen, spitzt er im zweiten Absatz seines Textes die Frage auf das Verhältnis von „Lernchancen und Marktzwängen“ zu. Positiv ist sein erweiterter Blickwinkel, der nicht nur die konkreten Veränderungen der Arbeitswelt, sondern auch global-ökonomische Veränderungen mit einbezieht. Dieser Ansatz, bleibt jedoch einem Ökonomismus verhaftet, der die sozialen Triebkräfte der „neoliberalen Restrukturierungsoffensive“ (Hirsch, 1999) nicht benennt. Problematisch ist dieser Ökonomismus, da er gewerkschaftliches Handeln auf das Reagieren auf ‚unvermeidliche Kapitalgesetze‘ reduziert; das soziale und historische Gewordensein wird ausgeblendet; die Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsprozesse als Voraussetzung für gewerkschaftliches Handeln wird nicht durchgeführt. Ein Beispiel. Dörre skizziert neue Subjekte vor dem Hintergrund der flexiblen Produktionsweise.

¹⁴ Dies wird an anderer Stelle noch ausgeführt.

¹⁵ Alle Zitate, Begriffe aus Dörre 2002, 29 ff.

„Die flexible Produktionsweise appelliert ununterbrochen an die Subjekthaftigkeit der Arbeitenden. Wo sie bürokratische Bevormundung zurückdrängt, kommunikativen Austausch und ganzheitliche Arbeitsaufgaben fördert, wo sie die Entscheidungsspielräume der Beschäftigten erweitert und Autonomiezonen eröffnet, ist sie[...]Quelle eines positiven Individualismus“ (Dörre 2002, 36). Der „negative Individualismus“ offenbart sich auf der anderen Seite als „Mangel an Ansehen, Mangel an Sicherheit, Mangel an gesicherten Gütern und stabilen Beziehungen“ (ebd., hier zitiert Dörre Castel).

Zum einen spricht er hier von der flexiblen Arbeitsweise des Subjekts, zum anderen wird die Dialektik von Attraktion der Individualisierung für die Subjekte bei gleichzeitiger verstärkter Unterordnung unter die Herrschaft der Kapitalgesetze nicht hinreichend thematisiert. Dabei ist es gerade die Attraktion, die die Subjekte zu aktiven GestalterInnen ihrer neuen Verhältnisse macht, die dann als Entfremdung und Herrschaft auf diese zurückwirken. Trotz seines gesamtgesellschaftlichen Blicks bleibt der Zusammenhang von neuen, stärker subjektzentrierten Arbeitsformen und neuer Subjektkonstruktion in der gewerkschaftlichen Bildungspolitik unklar. Wobei sich gerade an dieser Entwicklung erweisen wird, inwieweit die gestärkten Subjekte die „Autonomiezonen“ für Widerstand nutzen werden, oder ob die gewerkschaftliche Subjektstärkung dem Kapitalisten als ‚positiver externer Effekt‘ zufällt. Aus einer Befreiungsperspektive macht er deutlich, wie wichtig es ist, um die Besetzung von Begriffen zu kämpfen. Um so verwunderlicher ist sein eigener Sprachgebrauch mit Begriffen wie „Service“, „Mode“, „Trends“. Auf der einen Seite stärkt er kritische gewerkschaftliche Bildungsarbeit, es geht ihm um einen „reflektierten Individualismus“, der spontane, unsolidarische Fragmente des Alltagsverständnisses in „Ansatzpunkte für Handlungsweisen und Sozialbeziehungen“ transformieren will. Andererseits jedoch soll gewerkschaftliche Bildungsarbeit die „Nachfrage nach unmittelbar verwertbarem Handlungswissen“ befriedigen. Hier wird also der Impetus seines Textes von der Eröffnung von Handlungschancen, der Schaffung einer „Kultur der Solidarität“, hin zur Eingangsfrage nach dem Verhältnis von „Lernchancen und Marktzwängen“ verschoben, wodurch sich gewerkschaftliche Bildungsarbeit stets am konkret verwertbaren messen lassen muss und Selbstreflexion nicht mehr Bestandteil von Emanzipation, sondern Verwertung ist.

W. J. Röder, geschäftsführendes Vorstandsmitglied der IGM, bewegt sich ebenfalls im Spannungsverhältnis von individualistischer, konkurrenz- und marktorientierter Bildung und emanzipatorischem Anspruch. Aufhänger für seinen Text, und hiermit soll der/die LeserIn zugleich zustimmend vereinnahmt werden, ist der „Mangelalltag in Schulen und Hochschulen“ sowie ein „strukturelles Defizit an Ausbildungsplätzen“ oder die „fehlende Bildungsteilnahme ganzer Bevölkerungsgruppen“ (vgl. Röder 2002). Er wendet sich ausdrücklich gegen das „neoliberale Paradigma“, distanziert sich aber dennoch davon, irgendwelche Anfor-

derungen an „den Staat“ zu stellen. Deutlich wird dies, da er den Term in Anführungszeichen setzt. Sein Text ist so gebaut, dass er zunächst Zustimmung beim emanzipatorisch orientiertem Leser und der Leserin hervorruft, indem normativ-emanzipatorische Bildungsgehalte angesprochen werden:

„Bildung muss neugierig machen, die komplexen Zusammenhänge in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat zu erkennen und Urteilsvermögen zu schärfen“ (ebd., 12); „Sie muss subjektorientiert, plural, umfassend und kompetenzorientiert sein. Sie muss offen und anschlussfähig sein für die Erfahrungen und Potenziale der Lernenden. Ferner muss sie Übergänge zwischen Arbeits- und Lebenswelten und eine Abstimmung unterschiedlicher Lernorte vom Betrieb bis zur Bildungseinrichtung, vom Lernen in der Gruppe bis zum Selbstlernen ermöglichen“ (ebd., 15).

Die Forderungen sind zunächst allgemein, aber durchaus emanzipatorisch gehalten. Im weiteren Verlauf findet jedoch ein Diskurswechsel statt, durch den die emanzipatorischen Diskursfragmente neoliberal reartikuliert werden. Jetzt geht es um am Markt „entstandene Qualifizierungsbedarfe“, die es zu decken gilt. Der Wandel in der Arbeitswelt führt zu einem „strukturellen Mitgliederdefizit“ bei den Gewerkschaften; ihre Rolle wird auf eine therapeutische reduziert: „Sie [die Gewerkschaft, R.B.] kann mit den Menschen und ihren Sorgen in Kontakt treten[...]“ (ebd., 19). In dieser Diskurslinie wird nun politisches Handeln mit betrieblichem Handeln verknüpft, nicht um Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, sondern um diskursanalytisch die Wende hin zur Marktorientierung zu bekommen. Er fordert, die gewerkschaftlichen Bildungsstätten für Nicht-GewerkschafterInnen zu öffnen sowie die Bildungsprogramme an der Nachfrage zu orientieren. Dies führt m.E. zu einem Wettbewerb, in dem sich gewerkschaftliche Bildungsinstitutionen in Konkurrenz zu nicht-gewerkschaftlichen Einrichtungen befinden, mit der Folge der Entpolitisierung der Bildungsinhalte.¹⁶ Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit soll auf den beruflichen Nutzen orientiert, verwertbar und zertifizierbar werden; im Mittelpunkt steht die Ausbildung von modular erlernbaren Kompetenzen (ebd., 23).¹⁷ Es geht nicht mehr um ein Lernen im Miteinander, sondern um individuelles, karriereorientiertes und modulares Lernen. Auf der 3. zentralen Bildungskonferenz der IGM im Bildungszentrum Sprockhövel im Juni 2002 verwickelt er sich in Widersprüche: Er wird auf Kompetenznachweise angesprochen und verneint diese, im Debattenpapier tauchen sie jedoch auf; er weist eine Reduzierung politischer Bildung zurück, gleichzeitig weist der Seminarplan 2003 genau diese Kürzungen auf (vgl. Dreibus 2002, 12). Der Versuch,

¹⁶ Zur Konkurrenz siehe oben.

¹⁷ Ein Ergebnis des ÖTV-Projektes ist ebenfalls dieses modulare Lernen. Der Konkurrenzgedanke wird in den ÖTV-Papieren entnannt, hervorgehoben wird die kontinuierliche, aufbauende Arbeit im Team.

rhetorisch und diskursiv Zustimmung zu produzieren, wird bei Röder (glücklicherweise) nur allzu deutlich.

Politisch stark gemacht werden müssen m.E. die 10 Punkte der „Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IGM“, mit der der politische Gehalt gewerkschaftlicher Bildung konkretisiert wird.¹⁸

1. Bildungsarbeit vermittelt Handwerkszeug der Interessenvertretung und der Selbstbehauptung
2. Konkrete Umbrüche der Arbeit sind Ausgangspunkt der Analyse.
3. Ermöglicht wird kritische Selbstreflexion durch den Abstand zu Lebens-, Arbeits- und Gewerkschaftsalltag.
4. Raum zum Klären von persönlichen Sinnfragen (Werte, Lebensvorstellungen) wird gegeben.
5. Zur Analyse betrieblicher und gesellschaftlicher Realität bedarf es der Theorieanwendung und -bildung, um soziologische Phantasie zu eröffnen.
6. Die historische Dimension zeigt die Historizität der gesellschaftlichen Verhältnisse.
7. Konkrete Utopien sind entwickelbar aus den Lebensentwürfen, gesellschaftlichen Analysen und der historischen Veränderbarkeit.
8. Differenzierungen in der Mitgliedschaft (Geschlechter, Gutgestellte u. Randständige, verschiedene Nationalitäten etc.) sollen deutlich werden und im Hinblick auf eine reflektierte Solidarität diskutiert werden.
9. Erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit gewerkschaftlichen Strukturen und Praktiken.
10. Will demokratische Alltagskultur erfahrbar machen damit die Persönlichkeitsentwicklung stärken. Sie will damit eine Vorwegnahme humaner Lebensformen eröffnen.

Hier sind die konkreten Veränderungen Ausgangspunkt einer historischen Analyse. Verknüpft wird sie mit eigenen Erfahrungen und der eigenen Sinnsuche und gerichtet auf eine demokratische und humane Alltagskultur.

An den bisher dargestellten Materialien wird immer wieder der Widerspruch von emanzipatorischen Forderungen und marktförmiger Rückbindung deutlich. Aus eigener Teamer- und Teilnehmererfahrung weiß ich, dass die Förderung von Kommunikationsprozessen Hauptinhalt gewerkschaftlicher Bildung ist. Zudem geht es um Erfahrungsaustausch evtl. mit Förderung von Netzwerkarbeit. Emanzipatorische, widerspruchsbearbeitende Bildung kann durch die bisher verwendeten Methoden nicht geleistet werden und ist auch nicht Ziel bisheriger Bildungsar-

¹⁸ Diese werden im Folgenden nach Jelich 2001/02, 223 zitiert; im Original: Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IGM, Frankfurt/Main 1998, 35 ff.

beit. Und auch den Teilnehmenden neue Begriffe und somit Theorien an die Hand zu geben ihren Alltagsverstand kohärent zu arbeiten und gesellschaftliche Durchdringung zu fördern, wird nicht in die Praxis umgesetzt. D.h. emanzipatorische Postulate werden realpolitisch und bildungspraktisch nicht aufgegriffen.

Hegemoniethoretisches Fazit

Stellen wir nun die Bildungsdiskurse in den Kontext der Hegemoniebildung. Ausgangspunkt der neoliberalen Einbindung sind die um Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit ringenden Subjekte. Dieses Bestreben wird aufgegriffen, sie werden zunächst als freie Subjekte gestärkt, sie dürfen mehr mitentscheiden, werden ernster genommen, durch kommunikative Schulungen wird das Miteinander gefördert usw. Gleichzeitig wurde jedoch auch deutlich, wie in den Diskursen die Subjekte in der Entwicklung ihrer Handlungsmöglichkeiten blockiert werden.

Auffallend ist, dass die Menschen immer mehr Verantwortung übertragen bekommen und somit ihre Handlungsspielräume größer werden, die lebensbeschränkenden Strukturen bleiben jedoch von dieser Ausweitung nahezu unverändert. So beispielsweise das Hartz-Konzept, welches von der Förderung der Fähigkeiten von Kindern spricht, aber doch nur die Förderung verwertbarer Fähigkeiten meint und damit die Kinder einem marktmäßigen Selektions- und Normierungsmechanismus unterwirft, der sie an der freien Entfaltung all ihrer Fähigkeiten hindert. Der Vergesellschaftungswiderspruch zwischen den Lebensbeschränkungen der herrschenden Verhältnisse und dem Streben nach einer erweiterten verallgemeinerten Lebensqualität besteht weiter und spitzt sich sogar zu, jedoch in einer schwieriger zu durchdringenden Form. Da Elemente des kritischen Diskurses auch im herrschenden Diskurs verwendet werden, ist es für linke Politik schwieriger, Ziele zu formulieren. Begriffe wie Eigeninitiative, Selbstbestimmung und –verantwortung sind jedoch auch Begriffe einer kritisch-europäischen Kultur (vgl. Negt 1999, 44). In dieser sind sie mit der kritischen Urteilsfähigkeit und der existentiellen Selbstständigkeit untrennbar verbunden. Neu ist nun, dass bei der Lösung der Fordismuskrise kritische (Forderungs-)Begriffe in den hegemonialen Diskurs zum „lebenslangen Lernen“ aufgenommen werden, wobei die kritischen Elemente aus dem Diskurs verschwinden. In der kritischen Verwendung der Begriffe waren die herrschenden Verhältnisse als Lebensbeschränkungen enthalten, jetzt fällt dieser Blick völlig raus. Hierdurch werden Ziele, Perspektiven und Forderungen der KapitalismuskritikerInnen im Diskurs entnannt (vgl. Haug 1999). Die Sprache und Vorstellung in dem Diskurs entspricht den etablierten Anforderungen an das neoliberale Subjekt, wodurch die Möglichkeit besteht die Bildungsreform hegemonial werden zu lassen. Die widerständige und bürgernahe Ausrichtung sowie die inhaltliche Offenheit (innerhalb des gesetzten

Rahmens) sichert der Reform zunächst die Akzeptanz der Menschen. Eine labile Akzeptanz, da die eigene gesellschaftliche Problemstellung (emanzipatorische Bildung zu betreiben) einerseits nicht weitreichend genug angegangen wird, andererseits widersprüchlich ist (Selbstbestimmung vs. Marktnormierung) und so Frustration und Widerstände gegen die Bildungsreform vorprogrammiert sind.

Emanzipatorische Lernperspektive

Wichtig ist mir die Anknüpfung an die Erkenntnis der 8. Feuerbachthese, dass alles gesellschaftliche Leben praktisch, also menschliche Praxis ist. Gramsci spricht von einer „Philosophie der Praxis“, die gerichtet ist auf eine dialektische Einheit von Alltagspraxen und philosophischer Durchdringung. Wird Lernen als „Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion“ (Freire 1973, 14) gefasst, so steht die aktuelle Lebenssituation der Lernenden im Vordergrund; Lernen ist hier zugleich praktische Problemlösung wie auch Reflexion der Bedingungen der Lebenssituation. Wie Holzkamp zeigt, geht es nicht lediglich darum, bspw. Hunger zu stillen, sondern zugleich auch darum, die Verfügung über die Lebensbedingungen zu erlangen. Lernen ist aus der Perspektive der Kritischen Psychologie eine „subjektive Aneignungsaktivität“ (Holzkamp 1997, 258). Und bei dieser Form der Weltaneignung geht es darum, diese kohärent zu gestalten und damit Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Dabei ist zu unterscheiden, ob diese „restriktiv“ ist, also Handlungsfähigkeit zwar erweitert wird, aber auf Kosten anderer, oder ob sie sich „verallgemeinert“ als kollektive gesellschaftsdurchdringende Handlungsfähigkeit realisiert. Hierzu sind mehrere Punkte wichtig: Ein Lernklima des Vertrauens, Anerkennung des Anderen mit all seinen Wünschen, Ängsten, Problemen und Fähigkeiten, Weltaneignung und –verständnis mittels theoretischer Durchdringung und angeleitete kollegiale Widerspruchsbearbeitung. Insbesondere der letzte Punkt ist weder inhaltlich noch methodisch in der gewerkschaftlichen Bildung Thema. In der Bildungsarbeit scheint mir eine Erkenntnis von Lew Wygotski von besonderer Wichtigkeit. Auf einem gewerkschaftlichen Bildungsseminar wurde auf Teamendenseite geäußert, dass sie ja gerne kritischere Inhalte vermitteln würden, die Teilnehmenden jedoch noch nicht so weit wären. Wygotski bemerkt zur Lernbereitschaft und –fähigkeit folgendes:

„Ein Unterricht, der sich an den bereits abgeschlossenen Entwicklungszyklen orientiert, ist unter dem Aspekt der Gesamtentwicklung[...]uneffektiv, er zieht den Entwicklungsprozess nicht nach sich, sondern läuft ihm nach. Nach der Lehre von der Zone der nächsten Entwicklung lässt sich eine Formel aufstellen, die der alten Auffassung entgegengesetzt ist. Sie lautet: *Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorauseilt*“ (Wygotski 1987, 302).

In diesem Sinne müssen gewerkschaftliche Seminare die Lernenden auch fordern. Nicht dass ich das positive gut informierte Subjektverständnis von Meueler teile, statt dessen fordere ich den Mut die Teilnehmenden auch intellektuell wieder mehr anzusprechen. Fordern meint, dass sie immer wieder mit eigenen Widersprüchen bei ihrer konkreten Problembearbeitung konfrontiert werden müssen; nur so ist es möglich, erstens das Problem zu beheben, zweitens nicht nur das konkrete Problem anzugehen, sondern auch die Verfügungsgewalt über das eigene Leben einzufordern und zu erkämpfen, denn es wird deutlich, dass subjektive Probleme gesellschaftliche Gründe haben und drittens die reale und konkrete Problembewältigung mit einer normativen, die Widersprüche nicht verdeckenden Zukunftsperspektive zu verbinden. Nur wenn gewerkschaftliche Bildung sich an den Problemen der Menschen orientiert und diese als gesellschaftlich Handelnde, sich Welt aneignende Subjekte ernst nimmt und eben nicht atomistische Subjektstärkung im neoliberalen Kontext betreibt, sondern mit der Perspektive auf die Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen, erst dann ist gewerkschaftliche Bildung revolutionär.

Literatur

- Albrecht, Werner 2001: *Roter Riese ver.di?*, in: Mitbestimmung 8/2001, 55 – 57.
- Alnasseri, Sabah; Brand, Ulrich; Sablowski, Thomas; Winter, Jens 2001: *Raum, Regulation und Periodisierung des Kapitalismus*, in: Das Argument 239, 23-43.
- Bloch, Ernst 1933: *Inventar des revolutionären Scheins*, in: Erbschaft dieser Zeit, Gesamtausgabe, Bd. 4, 70-75.
- Dera, Klaus 2001: *Moderne Zeiten*, in: IG Metall Bezirk Hannover (Hg.) 2001: Politische Bildung, Hannover.
- Dörre, Klaus 2002: *Politische Bildung im flexiblen Kapitalismus. Anregungen für die gewerkschaftliche Debatte*, in: Röder; Dörre 2002, 29 – 47.
- Dreibus, Werner 2002: *Eine Runde Nachsitzen – Neues Bildungskonzept der IG Metall*, in: Sozialismus 9/2002, 12 – 15.
- Engeström, Yrjö 1999: *Lernen durch Expansion*, Internationale Studien Tätigkeitstheorie Band 5, Hg. Seeger, Falk, Marburg.
- Freire, Paulo 1973: *Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek.
- Gramsci, Antonio 1991 ff. (GH): *Gefängnishefte Heft 1-29*, Bd. 1-9, Hamburg – Berlin.
- Grieger, Karlheinz 2001/02: *Die Förderung selbstorganisierter Lernprozesse und die Erkundung neuer Kommunikationschancen durch internetbasierte Teamarbeit in der gewerkschaftlichen Medienbildung*, in: Jahrbuch Arbeit – Bildung – Partizipation Bd. 19/20, 201 – 215.
- Hauck, Gerhard 1992: *Einführung in die Ideologiekritik*, Hamburg.
- Haug, Frigga 1999: *Terrainverschiebungen für eine Politik um die Zukunft der Arbeit oder Entwendungen aus der Kommune? – Wie Fortschritt denken?*, in: Das Argument 230, 434-444.
- Hirsch, Joachim 1999: Was heißt eigentlich Globalisierung?, in: Das Argument 232, Heft 5, 691-699.
- Holzkamp, Klaus 1984: „Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig“, in: Psychologie Heute, November 1984, 29-37.
- ders. 1985: *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main, New York.

- ders. 1986: *Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit*, in: Bader, Kurt; Braun, Karl-Heinz 1986: *Objektive und subjektive Widersprüche in der Sozialarbeit – Sozialpädagogik: Bericht der 2. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie*, 4. Aufl., Marburg, 89-121.
- ders. 1990: *Worauf bezieht sich das Begriffspaar »restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit«?* – Zu Marezkys vorstehenden »Anmerkungen«, in: Forum Kritische Psychologie 26, 35-46.
- ders. 1997: *Schriften I: Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*, Hamburg – Berlin, 258.
- Jelich, Franz-Josef 2001/02: „*Schulung – Organisationsaufgabe Nr. 1*“. *Politische Bildung im Kontext gewerkschaftlicher Bildung am Beispiel der IG Metall*, in: Jahrbuch Arbeit – Bildung – Partizipation Bd. 19/20, 215 – 225.
- Ludwig, Isolde 1999: *Vom Alltagsverstand zum neuen Kollektivwillen – Eine gramscianische Perspektive auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit*, in: Forum Kritische Psychologie 40, 100 – 108.
- Marx, Karl: MEW 2/3 / 23, Berlin/DDR.
- Möhring, Cornelia; Diaz, Victor Rego 1999: *Die Relevanz Gramscis für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit*, in: FKP 40, 92 – 99
- Negt, Oskar 1999: *Globalisierung und das Problem menschlicher Risiken – Ideologiekritische Anmerkungen zu den Modernisierungstheorien von Ulrich Beck und Anthony Giddens*, in: Locomer Initiative kritischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler 1999, 11-52.
- ÖTV-Dokumentation 2000: *Lernen – Bildung – Subjekt – Organisation – Politik, Ein Gespräch zwischen Expertinnen und Experten im Rahmen der ÖTV-Bildungsdiskussion*, Projekt: Weiterbildung der zentralen Bildungsarbeit, Hg. Gewerkschaft ÖTV.
- ÖTV-Paper 1 1999: *Zum Stellenwert der Bildungsarbeit der ÖTV*, Bearbeitung: Reese, Hartmut; Hansmeier, Brigitte, Projekt: Weiterbildung der zentralen Bildungsarbeit, Hg. Gewerkschaft ÖTV.
- ÖTV-Paper 2 1999: *ÖTV-Bildungsverständnis – Perspektiven und Begründungen*, Bearbeitung: Ludwig, Joachim; Kilemann, Harald; Schmidt, Herbert, Projekt: Weiterbildung der zentralen Bildungsarbeit, Hg. Gewerkschaft ÖTV.
- ÖTV-Projektbericht 2001: *Projektbericht*, Bearbeiter: Herbert Schmidt, Projekt: Weiterbildung der zentralen Bildungsarbeit, Hg. Gewerkschaft ÖTV.
- Röder, Wolf Jürgen 2002: *Zwischen Effizienz und Utopie – gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen*, in: Röder, Wolf Jürgen; Dörre, Klaus (Hg.) 2002: *Lernchancen und Marktzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus*, Münster, 9 – 29.
- ders. 2001: *Welche Bildung braucht die Arbeit?*, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 8-9/2001, 499-508.
- Willis, Paul 1979: *Spaß am Widerstand – Gegenkultur in einer Arbeiterschule*, Frankfurt/Main.
- Wygotski, Lew 1987: *Ausgewählte Schriften – Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*, Berlin.