

Tom Kehrbaum

# Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit

Eine Theorie der  
Praxis gewerkschaftlicher Bildung



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Tom Kehrbaum

# Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit

Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung



Tom Kehrbaum

# Zwischenmenschliche Bildung und politische Handlungsfähigkeit

Eine Theorie der Praxis gewerkschaftlicher Bildung



**WOCHEN  
SCHAU**  
WISSENSCHAFT

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

### Hinweis zum Sprachgebrauch

In dieser Studie wird überwiegend die männliche und weibliche Schreibweise verwendet. Gelegentlich wird auch die geschlechtsneutrale Partizipform für Substantive verwendet sowie Abkürzungsformen. Wenn im Text nur die männliche Form verwendet wurde, z. B. bei „Gewerkschafter“, dann sind auch nur Männer gemeint, da es sich auf einen historischen Zeitraum bzw. regionalen Raum bezieht, in dem nur Männer Mitglied einer Gewerkschaft waren. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in einigen Fällen nur die männliche Form verwendet, z. B. bei „Arbeiterbildung“, in dem Fall sind Arbeiterinnen mitgemeint, so wie in allen Fällen Menschen mit Geschlechtseintrag „divers“ stets mitgemeint sind.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1178-6 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1179-3 (PDF)

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	9
1.1 Das Interesse dieser Studie .....	9
1.2 Die theoretischen Grundlagen .....	10
1.3 Eine Besonderheit der Studie .....	11
1.4 Der Aufbau der Studie .....	12
1.5 Zusammenfassung .....	15
<b>2. Gewerkschaftliche Bildung</b> .....	17
2.1 Kurze Geschichte der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland ..	17
2.2 Aktueller Status und Herausforderungen in Praxis und Theorie am Beispiel der IG Metall .....	24
2.2.1 Transfer .....	30
2.2.2 Beteiligung .....	31
2.2.3 Transnationalisierung .....	33
2.2.4 Theorie .....	36
2.3 Das „Soziale“ als politische und pädagogische Bedingung in der gewerkschaftlichen Bildung –Ansätze der theoretischen Begründung .....	42
2.3.1 Ausdrucksweisen und Begründungen des „Sozialen“ .....	44
2.3.2 Wie die Kritische Theorie mit ihrer Konzeption des Sozialen und der Gemeinschaft die politische Bildung beeinflusst .....	47
2.3.3 Anthropologische Grundlagen der Herausbildung des Sozialen .....	53
2.3.4 Das Besondere der gewerkschaftlichen Bildung: Kooperatives und solidarisches Lernen im Hinblick auf gemeinsames politisches Handeln .....	58
<b>3. John Deweys Philosophie des Sozialen</b> .....	67
3.1 Philosophische Grundüberlegungen des Pragmatismus und die Bedeutung der Sozialität des Menschen .....	67
3.2 Das „Soziale“ als umfassende philosophische Kategorie .....	79
3.3 Der innere Zusammenhang von Bildung und Demokratie .....	85

3.4	Die Bedeutung der pragmatistischen Philosophie Deweys für die Gewerkschaft und ihre Bildung . . . . .	93
3.4.1	Impulse für eine soziale Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft . . . . .	97
<b>4.</b>	<b>Deweys Potenzial für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der gewerkschaftlichen Bildung: Die Neubetrachtung bildungstheoretischer Begriffe und Schlussfolgerungen . . . . .</b>	<b>101</b>
4.1	Erfahrung . . . . .	102
4.1.1	Erfahrung und die Philosophie des „naturalistischen Humanismus“ . . . . .	102
4.1.2	Erfahrung als gemeinsamer Handlungsprozess . . . . .	111
4.2	Reflexion . . . . .	122
4.2.1	Reflexion als Prozess des Forschens und der Bildung . . . . .	122
4.2.2	Reflexion als Handlungsorientierung . . . . .	129
4.3	Bewusstsein . . . . .	140
4.3.1	Bewusstsein als Bedeutungsbewusstsein und Handlungsorientierung . . . . .	140
4.3.2	Bewusstsein als Erkennen von Praxisrelevanz . . . . .	155
4.4	Kritik . . . . .	166
4.4.1	Kritik als praktische Ethik . . . . .	166
4.4.2	Exkurs: Das „Kritische“ als politisches Bekenntnis am Beispiel von Peter Faulstichs „Kritisch-pragmatistischer Lerntheorie“ . . . . .	177
4.4.3	Kritik als interaktive Klärung von Werten hinsichtlich politischer Ziele und Handlungsfolgen . . . . .	185
4.5	Subjekt und Emanzipation . . . . .	198
4.5.1	Subjekt und Emanzipation im Prozess sozialer Erfahrung . . .	198
4.5.2	„Subjektorientierung“ als intersubjektive Bildung und gemeinschaftliche Emanzipation . . . . .	216
4.5.3	Emanzipation der menschlichen Beziehungen in und durch demokratische Praxisgemeinschaften . . . . .	229
4.6	Interaktion und Kommunikation in der gewerkschaftlichen Bildung .	232
4.6.1	Die Bedeutung der Anderen im Lernprozess . . . . .	232
4.6.2	Kooperatives Vorstellen lernen . . . . .	250
4.7	Zusammenfassung wesentlicher Elemente eines pragmatistischen Bildungsverständnisses in der gewerkschaftlichen Bildung . . . . .	271

4.7.1	Gewerkschaftliche Bildung ist interaktives und partizipatives politisches Lernen . . . . .	272
4.7.2	Die Integrations- und Reflexionsmöglichkeiten eines pragmatischen Bildungsverständnisses . . . . .	280
<b>5.</b>	<b>Interaktion und politische Handlungsfähigkeit: Wirksamkeit, Aktualisierung und weitere Anwendungsmöglichkeiten eines pragmatischen Bildungsverständnisses im Kontext sozialer Probleme und Konflikte . . . . .</b>	<b>284</b>
5.1	Von der Theorie zur Praxis: John Deweys politisches Engagement für gewerkschaftliche und berufliche Bildung . . . . .	286
5.1.1	Deweys Engagement für gewerkschaftliche Bildung in den USA am Beispiel des Brookwood Labor College . . . . .	286
5.1.2	John Deweys Auseinandersetzung mit der deutschen Berufsbildung . . . . .	295
5.1.3	Deweys bildungspolitische Aktivitäten und aktuelle Bezüge . .	307
5.2	Exkurs über die menschliche Freiheit in der kapitalistischen Wirtschaft und der Wirkung idealistischer Philosophie in der gewerkschaftlichen Praxis . . . . .	311
5.3	Formen menschlicher Interaktion und Kooperation in politischen Konflikten: Ergänzungen und Aktualisierungen zu John Dewey . . . .	333
5.3.1	Das Zwischenmenschliche nach Martin Buber . . . . .	334
5.3.2	Rainer Martens „politische Lebensteilung“ und die „konfliktive Verfassung des Lebens“ . . . . .	343
5.3.3	Konfliktpartnerschaft bei Martin Buber und Rainer Marten. Relevanz für die gewerkschaftliche Bildung und Anschlüsse . .	351
5.3.4	Axel Honneth und das <i>Füreinander</i> als Kernidee des <i>Sozialismus</i> . . . . .	357
5.3.5	Relevanz für die gewerkschaftliche Bildung und Anschlüsse . .	365
5.4	Weitere Anwendungsmöglichkeiten: Die Bildung demokratischer Gesinnung in Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft und die Herausforderungen durch die Digitalisierung . . . . .	374
5.4.1	Bedingungen eines demokratischen Verständnisses von Beruflichkeit . . . . .	377
5.4.2	Bedingungen demokratischer Öffentlichkeit in Wirtschaft und Gesellschaft . . . . .	387

5.4.3	Betriebliche Mitbestimmung als Beispiel situativer Praxis- gemeinschaften und zwischenmenschlicher demokratischer Erfahrung . . . . .	389
5.4.4	Kooperative Mitbestimmungsprozesse gegen politische Apathie . . . . .	392
5.4.5	Freiheit im selbst- und mitbestimmten Handeln – Gefahren und Chancen der Digitalisierung . . . . .	394
<b>6.</b>	<b>Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse</b> . . . . .	<b>399</b>
6.1	Kooperationsfähigkeit, Überzeugungswandel und soziale Handlungsmacht: Ein anthropologisch-pragmatistischer Zugang gewerkschaftlicher Bildung . . . . .	399
6.1.1	Kontingenz als Normalfall: Der souveräne Umgang mit Unsicherheit, Kritik und Konflikten als Ziel gewerkschaft- licher Bildung . . . . .	405
6.2	Ethische Implikationen eines pragmatistischen Bildungsverständ- nisses . . . . .	407
6.3	Neue Perspektiven der wissenschaftlichen Erschließung „interakti- onaler politischer Handlungsfähigkeit“ . . . . .	409
<b>7.</b>	<b>Fazit</b> . . . . .	<b>421</b>
<b>8.</b>	<b>Nachbetrachtung</b> . . . . .	<b>426</b>
<b>Dank</b>	. . . . .	<b>436</b>
<b>9.</b>	<b>Methodenanhang</b> . . . . .	<b>438</b>
9.1	Methodenbeispiel 1: „Reflexion“ . . . . .	438
9.2	Methodenbeispiel 2: „Hallo!“ . . . . .	441
9.3	Methodenbeispiel 3: „Schnelle Befragung“ . . . . .	444
9.4	Methodenbeispiel 4: Schaubild . . . . .	447
9.5	Methodenbeispiel 5: „Intermezzi“ . . . . .	448
9.6	Methodenbeispiel 6: Sokratisches Gespräch . . . . .	455
9.7	Methodenbeispiel 7: „Der Lösungsloop“ . . . . .	457
9.8	Methodenbeispiel 8: „Blickwinkel“ . . . . .	458
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> . . . . .	<b>462</b>
	<b>Literatur</b> . . . . .	<b>463</b>
	Internet . . . . .	489
	Weitere Internetquellen zu bestimmten Themenbereichen . . . . .	494

# 1. Einleitung

## 1.1 Das Interesse dieser Studie

Die gewerkschaftliche Bildung weist im Gegensatz zu anderen Formen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung eine Besonderheit auf: Der gemeinsame Lernprozess erhält durch geteilte Erfahrungen im Arbeitsleben seinen Lernanlass und bezieht das Miteinander-, Voneinander- und Füreinanderlernen systematisch auf gemeinsame Handlungsziele. Diese richten sich auf eine demokratische und meist konflikthafte Mitgestaltung bestimmter arbeitsweltlicher, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse, Beziehungen und Situationen, bzw. in der Lösung von sozialen Interessenskonflikten und daraus entstehenden Problemen.

Zur Vorbereitung auf diese arbeits- und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen im ökonomischen Kontext werden in der gewerkschaftlichen Bildung im Gegensatz zu individualistischen Lernansätzen – bei denen Konkurrenzprinzipien zum Teil systematisch in Lernprozesse mit einbezogen werden – kooperative und solidarische Lernformen in den Vordergrund gestellt. Gewerkschaftlicher Bildung liegt somit eine besondere sozial-kooperative Didaktik zugrunde, die bisher explizit nicht theoretisch ausgearbeitet wurde.

Die gewerkschaftliche Bildung in Deutschland ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich im Rahmen gewerkschaftlicher Selbstorganisation, geschützt durch die im deutschen Grundgesetz in Artikel 9, Absatz 3 festgelegte Koalitionsfreiheit, frei von staatlichen Eingriffen auf der Basis demokratischer Entscheidungsformen inhaltlich und methodisch entwickelt. Ihre Ausgestaltung und ihr Status sind Ergebnisse bestimmter gewerkschaftspolitischer und -strategischer Diskurse bzw. Auseinandersetzungen und Problemlösungsprozesse.

Diesen sozialen bzw. politischen Entwicklungsprozessen liegen zwischenmenschliche Begegnungen zugrunde. In den Nahbeziehungen zwischen Menschen und den unterschiedlichen Formen direkter sozialer Kooperation sind die Bedingungen angelegt, die eine soziale bzw. politische Gemeinschaft erst als solche entstehen lassen. Die Qualität dieser auf politische Gestaltung ausgerichteten zwischenmenschlichen Beziehung – so die These dieser Studie – ist entscheidend für die Qualität der sozialen bzw. politischen Beziehungen der jeweiligen Gemeinschaften und ihrer Fähigkeit, politische Prozesse im Rahmen komplexer gesellschaftlicher Kontexte gemeinsam und sozial-kooperativ zu gestalten.

Zwischenmenschliche Begegnungen bilden die interpersonale und interaktionale Grundlage für soziale Verhältnisse einer Gesellschaft. Die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehung und Interaktion erhält daher in allen Lernprozessen einen besonderen Stellenwert. Bezüglich der gewerkschaftlichen politischen Bildung ist „Interaktion“ bisher noch wenig (Allespach/Meyer/Wentzel 2009) behandelt und der Zusammenhang von „Interaktion und politischer Handlungsfähigkeit“ bisher noch nicht analysiert und konzeptionell entwickelt worden. Die hier vorliegende Studie soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Einerseits werden Impulse für die theoretische Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung erarbeitet, andererseits wird diese Er- und Begründung pädagogischer Praxis ermöglichen, pädagogische Methoden aus interaktiver Perspektive weiterzuentwickeln.

Der in dieser Studie verfolgte Ansatz versucht, die gewerkschaftliche Lern- und Bildungstheorie pragmatistisch weiterzuentwickeln. Dabei wird der zwischenmenschlichen Interaktion eine besondere Rolle in der gewerkschaftlichen Bildung zugeschrieben und ihre Bedeutung für die politische Handlungsfähigkeit von Gewerkschaften untersucht. Grundlegend hierfür sind die theoretischen Konzepte einer pragmatistischen Philosophie, die ihre Wirklichkeits- und Bedeutungskonzeptionen über den Zugang intersubjektiver Handlungen erschließen.

Aus dieser Perspektive wird dabei der sogenannte subjektorientierte Ansatz in der gewerkschaftlichen Bildung aufgegriffen und weiterentwickelt. Dabei werden die Rolle und die Funktionen von Interaktion in der zwischenmenschlichen Gemeinschaft zum Ausgangspunkt der Entwicklung von Solidarität und der Befähigung zur gemeinsamen politischen Handlung. Das intersubjektive Geschehen in Handlungen wird zu einem wichtigen Aspekt menschlichen Selbstverständnisses und führt zu einem prozessualen Verständnis von Erkenntnis und Interesse der Bildungssubjekte. Zudem wird die gewöhnliche Erfahrung der Menschen als Ergänzung wissenschaftlich-methodischer Erfahrung zu einem wichtigen Element des Verständnisses von Alltag. Denn Weltanschauungen spielen bei der Vermittlung zwischen diesen beiden Möglichkeiten des Weltzugangs eine wichtige Rolle.

## 1.2 Die theoretischen Grundlagen

Die Bildungs- und Demokratietheorie des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1859–1952) bildet zu einem großen Teil die theoretische Basis dieser Studie. Wie kaum ein anderer Theoretiker der Pädagogik und Gesellschaft hat Dewey theoretische Konzepte und pädagogische Strategien entwi-

ckelt, welche es gestatten, die innere Beziehung und Wechselwirkung zwischen Bildung und Demokratie in der Arbeits- und Lebenswelt als Spannungsfeld zwischen Beteiligungsorientierung, politischen Mitteln und Zwecken und wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Sachzwängen zu untersuchen. Das haben Pape/Kehrbaum (2019) in ihrer Studie *„John Dewey. Über Bildung, Gewerkschaften und die demokratische Lebensform“* dargelegt.<sup>1</sup>

In dieser Studie soll darüber hinaus gezeigt werden, dass man mit Deweys Philosophie, die er selbst „naturalistischen Humanismus“ nannte, die Rolle der Interaktion in der gewerkschaftlichen Bildung erschließen und ihre Bedeutung hinsichtlich der politischen Handlungsfähigkeit von Gewerkschaften zeigen kann. Ausgehend von einer auf John Dewey aufbauenden pragmatistischen Philosophie wird eine konzeptionelle Neubestimmung zentraler pädagogischer Begriffe vorgenommen, bei der besonders die zwischenmenschlichen Implikationen behandelt werden. Diese wird durch weitere theoretische Ansätze von Helmut Pape (\*1950), Martin Buber (1878–1965), Rainer Marten (\*1928) und Axel Honneth (\*1949) ergänzt und mithilfe aktueller Forschungsergebnisse der evolutionären Anthropologie abgeglichen (z. B. Michael Tomasello \*1950).

Dabei geht es hauptsächlich um eine philosophische Ergründung der faktischen Bedingungen, auf deren Grundlage die Begründungen für eine gewerkschaftliche Bildung und ihrer Didaktik entwickelt werden sollten. Diese Studie wird deshalb Schlussfolgerungen sowohl für die Theorie, als auch für die Praxis der gewerkschaftlichen Bildung ermöglichen.

### 1.3 Eine Besonderheit der Studie

Um zwei wichtige konzeptionelle Bestandteile von Deweys Bildungstheorie – die Problemorientierung und das Primat der Praxis – bereits beim Erstellen dieser Studie praktisch anzuwenden, werden die philosophischen und pädagogischen Konzepte anhand von Beispielen konkretisiert und ihre Bedeutung mit der Darstellung von Konsequenzen für gemeinsames Handeln beschrieben. Die Beispiele speisen sich zum einen aus der Praxis der gewerkschaftlichen Bildung, zum anderen aus der Gewerkschaftspolitik, sowie aus aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen, wie sie z. B. in den Begriffen der „Digitalisierung“, bzw. der „Transformation“ zum Ausdruck kommen. Damit soll verdeutlicht werden, wie konkrete Probleme im Rahmen interaktiver Prozesse

---

1 Die Kapitel 2, 4 und 5 dieser Arbeit bauen zum Teil auf den Überlegungen und Ausführungen von Kehrbaum (2019b) auf und erweitern sie aus der speziellen Forschungsperspektive dieser Arbeit.

ebenso gelöst und Erkenntnisprozesse und demokratische Denk- und Handlungsweisen gefördert werden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Deweys anthropologischer Philosophie ist die sogenannte gewöhnliche und alltägliche Erfahrung der Menschen. Da er aufgrund dieses Ansatzes seiner Wissenschaftskonzeption das menschliche Wünschen, die Bedürfnisse und Gefühle wie Angst oder Freude mit einbezieht, wird diese Studie auf Beispiele aus dem Alltagsleben und in der Literatur und zum Teil auch in aktuellen Nachrichten und der Presse eingehen, die diesen Aspekten des sozialen Lebens der Menschen Relevanz zuweisen. Diese Beschreibungen werden überwiegend in Fußnoten behandelt. So können sie den Text einerseits bereichern und Lesenden mithilfe menschlich-alltäglicher Zugangswege den Erkenntnisprozess erleichtern, andererseits kann die Studie ohne diese speziellen Fußnoten in der – für wissenschaftliche Arbeiten – üblichen Form gelesen werden.

#### 1.4 Der Aufbau der Studie

Im zweiten Kapitel wird die historische Entstehung gewerkschaftlicher Bildung in Deutschland, ihr aktueller Status und die Herausforderungen in Theorie und Praxis beschrieben. Zudem wird das „Soziale“ als politische und pädagogische Bedingung der gewerkschaftlichen Bildung beschrieben und in einem ersten Ansatz theoretisch begründet. Dabei wird sowohl auf bisher vorhandene und verwendete Konzepte eingegangen, als auch neue anthropologische Begründungen hinzugezogen. Aufgrund des besonderen Konzepts einer naturwissenschaftlich verankerten Philosophie wird Dewey in dieser Studie mit neueren Erkenntnissen der evolutionären Anthropologie abgeglichen. Bezugspunkte sind hierbei vor allem Arbeiten des evolutionären Anthropologen Michael Tomasello, weil diese es ermöglichen, ethisch-normative Schlussfolgerungen empirisch zu begründen. Das soll dazu dienen, die Weiterentwicklung des gewerkschaftlichen Lern- und Bildungsverständnisses auch anthropologisch zu begründen und entsprechende Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit der Darstellung der Besonderheit der gewerkschaftlichen Bildung: eine solidarische und kooperative Lernform zu sein, die gemeinsames politisches Handeln zum Ziel hat. So werden Differenzierungen zu anderen Bereichen der politischen Bildung möglich. Der Schwerpunkt wird dabei auf die spezifischen Bedingungen eines kooperativ-zwischenmenschlichen politischen Lernens gelegt.

Im dritten Kapitel wird John Deweys Philosophie des Sozialen als mögliche neue theoretische Begründung gewerkschaftlicher Bildung eingeführt. Dabei

werden die philosophischen Hintergründe des amerikanischen Pragmatismus ebenso dargestellt, wie konkret auf die Bedeutung der Sozialität des Menschen für seine Erkenntnisfähigkeit eingegangen wird. Deweys Konzept des Sozialen als umfassende philosophische Kategorie bildet die Grundlage für das Verständnis seines „naturalistischen Humanismus“, weshalb es dort schon mit seinen Konzepten von Bildung und Demokratie in Verbindung gebracht wird. Abschließend wird die grundlegende Bedeutung einer pragmatistischen Philosophie für die gewerkschaftliche Bildung dargestellt, sowie auf mögliche Impulse für eine soziale Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft eingegangen. Diese Philosophie bildet die Grundlage für das in dieser Studie entwickelte Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der gewerkschaftlichen Bildung und die Konsequenzen hinsichtlich der didaktischen Ausgestaltung der Bildungsprozesse.

Das vierte Kapitel stellt den wissenschaftlichen Hauptteil dieser Studie dar. Es beinhaltet die Neubetrachtung bildungstheoretisch relevanter Begriffe und spielt somit die wichtigste Rolle für Schlussfolgerungen hinsichtlich der Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der gewerkschaftlichen Bildung. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, welche Rolle die Interaktion in zwischenmenschlichen Nahbeziehungen bei der Entwicklung *sozial-intelligenter* und *politisch handlungsfähiger Gemeinschaften* einnehmen.

Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung der Philosophie des „naturalistischen Humanismus“ und dessen Kernbegriff der *Erfahrung*. Anschließend werden Deweys pragmatistische Neukonzeptionen der Begriffe *Reflexion*, *Bewusstsein*, *Kritik*, *Subjekt* und *Emanzipation* ausführlich behandelt, mit bisherigen und aktuellen theoretischen Bezügen in der gewerkschaftlichen Bildung verglichen und im Anschluss jeweils Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis der gewerkschaftlichen Bildung gezogen. Dabei werden auch praxisbasierte Beispiele aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die Relevanz der zwischenmenschlichen Beziehungsebene für das politische Lernen und Handeln verdeutlichen. Dazu dienen auch Verweise auf ausführliche Methodenbeschreibungen im Methodenanhang. Zum Schluss des dritten Kapitels werden spezielle Fragen der Interaktion und Kommunikation in der gewerkschaftlichen Bildung behandelt, um abschließend die wesentlichen Elemente eines pragmatistischen Bildungsverständnisses zusammenzufassen.

Das fünfte Kapitel widmet sich umfassend dem Theorie-Praxis-Verhältnis und führt die beiden Themenbereiche *Interaktion* und *politische Handlungsfähigkeit* aus unterschiedlicher praktischer Perspektive zusammen. Behandelt werden zunächst die Fragen der Wirksamkeit von Theorien, respektive der Bildungsthe-

orie Deweys, anhand von zwei historischen Beispielen, bei denen Dewey selbst als politischer Akteur in Erscheinung trat und seine theoretischen Ansätze in politische Argumentation verwandelte. Deweys politisches Engagement hinsichtlich der beruflichen und gewerkschaftlichen Bildung wird dabei ebenso deutlich, wie das Verhältnis zwischen theoretischer Wissenschaft und politischer Handlung, welches sich aus der besonderen methodischen Konzeption des philosophischen Pragmatismus ergibt. Daran anschließend wird ein Exkurs die Themen Freiheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung zusammenführen, indem über die Auswirkungen idealistischer Philosophien in der gewerkschaftlichen Bildung reflektiert wird.

Dann werden wichtige Ergänzungen und Vertiefungen zu Deweys Philosophie des Sozialen vorgenommen. Dabei geht es um Konkretisierungen einer Philosophie der zwischenmenschlichen Beziehung in Kontexten von Konflikten, die mit Hilfe von Martin Buber und Rainer Marten unternommen wird. Einerseits wird damit Deweys Philosophie themenbezogen aktualisiert, andererseits soll dies zur Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung auf Grundlage eines pragmatistischen Ansatzes dienen, indem der besondere Zusammenhang von *Interaktion und politischer Handlung* im Rahmen gewerkschaftlicher Auseinandersetzungen vertieft wird.

Dabei werden die Begriffe des „Zwischenmenschlichen“ in Abgrenzung zum „Sozialen“ und das wiederum im Verhältnis zum „Politischen“ genauer bestimmt und in Zusammenhang mit einem Politikverständnis gebracht, das eine weitgehende Beteiligung und Mitgestaltung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft voraussetzt. Die Differenzierung der drei Sphären des „Zwischenmenschlichen“, „Sozialen“ und „Politischen“ soll zum einen die Sonderstellung des „Zwischenmenschlichen“ fassbar machen und zum anderen eine systematische Zusammenführung dieser drei Dimensionen in Bezug auf die gewerkschaftliche Bildung ermöglichen. Damit können Impulse für die Entwicklung pädagogischer Konzepte gegeben werden, die diese Zusammenhänge explizit behandeln.

Dies erfolgt im Anschluss, wenn zum einen Axel Honneths Rezeption und Interpretation Deweys im Rahmen seiner Neuentwicklung der *Idee des Sozialismus* kritisch gewürdigt wird. Zum anderen zum Schluss des vierten Kapitels, wo das bis dahin Erarbeitete dazu dient, weitere Anwendungsmöglichkeiten eines pragmatistischen Bildungsverständnisses anhand von aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft auszuloten. Dabei wird vor allem die Rolle lokaler Praxisgemeinschaften behandelt und Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Mitbestimmung in Wirtschaft und Gesellschaft unter den aktuellen

Bedingungen der Transformation unterbreitet. So dient das Erarbeitete dazu, weiterreichende Überlegungen anzustellen und konkrete Vorschläge hinsichtlich der pädagogischen Entwicklung sogenannter „*demokratischer Gesinnung*“ in Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft zu machen. Dies ist hinsichtlich der aktuellen Kritik an etablierten demokratischen Institutionen und zum anderen hinsichtlich der Herausforderungen durch die sogenannte „Digitalisierung“ wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bereiche von aktuellem Interesse.

Im sechsten Kapitel werden allgemeine Schlussfolgerungen aus der gesamten Studie gezogen und zur Diskussion gestellt, die zum einen mit Erweiterungen und Neuinterpretationen gewerkschaftlicher Politik und der darauf gerichteten gewerkschaftlichen Bildung einhergehen. Zum anderen werden diesbezügliche Forschungslücken identifiziert. Dabei werden auch wissenschaftsmethodologische Herausforderungen beschrieben, die sich ergeben, wenn der Zusammenhang von Interaktion und politische Handlungsfähigkeit sozialwissenschaftlich untersucht werden soll.

Im Fokus stehen dabei die soziale Kooperationsfähigkeit im Zusammenhang mit den Fragen des interaktiv herbeigeführten individuellen Überzeugungswandels und der sozialen Handlungsmacht von Gewerkschaften, die alle drei wichtige strukturgebende Elemente der gewerkschaftlichen Bildung darstellen. Ebenso werden Ausblicke auf eine mögliche Vertiefung der ethischen Implikationen eines pragmatistischen Bildungsverständnisses gemacht und damit neue wissenschaftliche Perspektiven auf den Zusammenhang von Interaktion und politischer Handlungsfähigkeit eröffnet. Mit einem Fazit und einer Nachbetrachtung wird die Studie abgeschlossen.

## 1.5 Zusammenfassung

In dieser Studie werden philosophische und pädagogische sowie anthropologische und politische Theorien hinsichtlich der Weiterentwicklung gewerkschaftlicher Bildung vorgestellt und systematisch zusammengeführt. Die Studie ist von der These geleitet, dass die besonderen Qualitäten zwischenmenschlicher Begegnung im Rahmen interaktionaler Handlungen große Bedeutung für die Ausgestaltung derjenigen sozialen Beziehungen einer Gemeinschaft haben, die auf politische Handlungsfähigkeit ausgerichtet sind. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie ist es, die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen im Rahmen gewerkschaftspolitischer Bildungsprozesse hinsichtlich ihres Beitrags zur Entwicklung politischer Handlungsfähigkeit von Kollektiven zu bestimmen und konkrete didaktische Schlussfolgerungen abzuleiten. Ziel ist es, einen Reflexionsrahmen für die Entwicklung eines pragmatistischen Bildungsverständnisses

in der gewerkschaftlichen Bildung zu entwerfen, deren inhaltliche Elemente sich vorwiegend auf theoretische Konzepte des philosophischen Pragmatismus, insbesondere die von John Dewey, stützen.

Die Verbindung einer interdisziplinären theoretischen Perspektive mit den aktuellen Anforderungen in der pädagogischen Praxis von Gewerkschaften gibt wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der gewerkschaftlichen Bildung. Im Zentrum stehen dabei die für die gewerkschaftliche Bildung relevanten bildungstheoretischen Begriffe *Erfahrung*, *Reflexion*, *Bewusstsein*, *Kritik*, *Subjekt* und *Emanzipation*. Diese Konzepte werden mithilfe Deweys „naturalistischem Humanismus“ neu interpretiert. Dabei wird ihre – in der idealistischen Philosophie gründende – zum Teil lose Verbindung zur Praxis durch handlungsbezogene Bedeutungsgelalte wiederhergestellt. Die wirksamen Funktionen dessen, was diese Begriffe bezeichnen sollen, werden im Kontext sozialer Interaktion sichtbar.

Die zwischenmenschlichen und interaktionalen Beziehungen werden dabei als Grundlage der zu entwickelnden politischen Handlungsfähigkeit von Gewerkschaften besonders berücksichtigt. Zudem werden darauf gründende Empfehlungen für eine didaktisch-methodische Ausgestaltung der gewerkschaftlichen Bildung gegeben. In diesem Sinne stellt diese Studie zum einen eine theoretische Ergründung von Begründungen für pädagogisches Handeln dar. Zum anderen ist sie als eine praxisbezogene Philosophie der gewerkschaftlichen Bildung konzipiert und somit eine Anregung zur praktischen Weiterentwicklung der besonderen Form des sozial-kooperativen gewerkschaftlichen Lernens. Diese Studie kann so zur Verbesserung der gemeinsamen Vorbereitung auf rechtliche, soziale und politisch-ökonomische Auseinandersetzung und Problemlösung beitragen.

Dieser Ansatz kann darüber hinaus die Entwicklung von sozial intelligenter politischer Handlungskompetenz und die gemeinsame Behandlung und Lösung konkreter sozialer Probleme und Konflikte mit Hilfe eines interaktiven politischen Bildungsverständnisses fördern. Er kann Gewerkschaften dabei unterstützen, ihre gewerkschaftliche Bildung dahingehend weiterzuentwickeln, dass diese wie bisher – auch unter rasant sich verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen – in der Lage ist, sich den aktuellen Herausforderungen der Gewerkschaftspolitik zu stellen.

## 2. Gewerkschaftliche Bildung

Im Folgenden wird die gewerkschaftliche Bildung aus drei Perspektiven betrachtet.<sup>2</sup> Ein kurzer historischer Rückblick behandelt die Entstehungsbedingungen gewerkschaftlicher Bildung aus sozioökonomischer, organisatorischer und institutioneller Sicht. Daran anschließend wird der aktuelle Status und die Herausforderungen der gewerkschaftlichen Bildung in Praxis und Theorie am Beispiel der Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) beschrieben. Dies beinhaltet die Veränderungen der ökonomischen und pädagogischen Rahmenbedingungen, die Auswirkung auf die Diskussion über Mittel und Zwecke der gewerkschaftlichen Bildung haben. Dabei wird auch der aktuelle Stand der Theorieentwicklung beleuchtet.

Abschließend wird die Besonderheit der gewerkschaftlichen Bildung beschrieben. Dabei wird zunächst exkursorisch die Sozialität des Menschen in den Blick genommen und anthropologisch begründet. Damit wird das „Soziale“ als politische und pädagogische Bedingung gewerkschaftlicher Bildung sichtbar und die spezielle Form des sozial-kooperativen politischen Lernens und Handelns in der gewerkschaftlichen Bildung in einer ersten Annäherung beschrieben.

Der spezielle Status innerhalb der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung öffnet zugleich den Zugang zum Erkenntnisinteresse dieser Studie. Dieses besteht darin, die Bedeutung des interaktiven Lernens für das gemeinsame und zielgerichtete politische Handeln theoretisch zu begründen und daraus Schlussfolgerungen für die praktische Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung abzuleiten.

### 2.1 Kurze Geschichte der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland

Bildung hatte für die Arbeiterbewegung von Beginn an eine große Bedeutung und tritt immer als eine Selbstbehauptung der Arbeitenden auf. Bis heute spielt Bildung eine zentrale Rolle bei der Umsetzung gewerkschaftspolitischer Strategien. Die aktuellen Inhalte und Formen sowie die Praxis der gewerkschaftlichen Bildung sind das Ergebnis ihrer historischen Genese aus dem Zusammenhang der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungen.

Aus heutiger Sicht ist es wichtig, zwischen Arbeiterbildung und gewerkschaftlicher Bildung zu unterscheiden, da sich im Zuge der staatlichen Institu-

---

2 Dieses Kapitel baut auf den Überlegungen und Ausführungen von Kehrbaum (2019b) auf und erweitert sie aus der speziellen Forschungsperspektive dieser Studie.

tionalisierung von Gewerkschaften und dem dafür konstitutiven Ausbau von Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechten die Zielgruppen der Bildungsmaßnahmen ausdifferenziert haben und sich infolgedessen sowohl Inhalte als auch Didaktik weiterentwickelten. Die heute acht Mitgliedsgewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes haben jeweils eigene Bildungsstrukturen, die sich in ihrer Bildungspraxis unterscheiden. Von allgemeiner und für alle offener politischer Bildung bis hin zur speziellen Qualifizierung von Aufsichtsrätinnen und -räten der Arbeitnehmerseite hat sich eine enorme Bandbreite an überwiegend non-formaler Bildung mit einer ebensolchen methodischen Diversität entwickelt.

Diese Arbeit – und auch dieser historische Blick auf die gewerkschaftliche Bildung in Deutschland – nimmt starken Bezug auf die Bildungsarbeit der Industriegewerkschaft Metall (IGM und IG Metall), da sie hinsichtlich der Teilnehmerzahlen die bedeutendste ist.<sup>3</sup> Zudem ist dem Autor dieser Arbeit die gewerkschaftliche Bildung der IG Metall aus eigener dreißigjähriger Berufserfahrung bekannt. Hier finden die bildungstheoretischen Fragen dieser Arbeit ihre praktische Anbindung. Der historische Rückblick zu den Anfängen der Arbeiterbildung soll ermöglichen, die heutigen Aufgaben, Strukturen und Probleme gewerkschaftlicher Bildung zu verstehen.

### **Die Anfänge der gewerkschaftlichen Bildung**

Schon zu Beginn der Industrialisierung wurde deutlich, dass Bildung für jedes Individuum aufgrund des neu entstandenen Status des „doppelt freien Arbeiters“ (vgl. Marx 1955, S. 176)<sup>4</sup> zur Existenzbedingung wird. Die aus der Leibeigenschaft der Feudalherren Entlassenen waren zwar frei und fortan prinzipiell selbstbestimmt, jedoch auch *frei* im Sinne von *mittellos* und somit wiederum abhängig von dem ebenfalls neuen Typus der Industriellen, die *Produktions*-Mittel besaßen. Diese wiederum erkannten früh, dass sie aufgrund der immer anspruchsvoller werdenden Produktionsprozesse in der Industrie über ein diszipliniertes Arbeitshier hinaus qualifizierte Arbeiter benötigten, um zum einen den ökonomischen

---

3 Fast hunderttausend Beschäftigte in den Branchen der IG Metall bilden sich jedes Jahr auf regional organisierten und bundesweiten Seminaren an sieben Bildungszentren weiter (vgl. Schulz 2019, S. 15).

4 Im Original: „Zur Verwandlung von Geld in Kapital muß der Geldbesitzer also den freien Arbeiter auf dem Warenmarkt vorfinden, frei in dem Doppelsinn, daß er als freie Person über seine Arbeitskraft als seine Ware verfügt, daß er andererseits andre Waren nicht zu verkaufen hat, los und ledig, frei ist von allen zur Verwirklichung seiner Arbeitskraft nötigen Sachen.“ (Marx 1955, S. 176)

Fortschritt mitzugestalten, zum anderen aber um mehr und bessere Arbeitsergebnisse aus der Arbeitszeit und somit aus den Menschen „herauszuholen“. Dafür benötigte man ein neues Bildungssystem (vgl. Gamm 1993, S. 221).

In Deutschland vollzog sich der Übergang zur Industriegesellschaft und mit ihr die erste große Bildungsreform in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Parallel gewann der Markt seine übergreifende Bedeutung. Die „Kapitalkräfte“ sprengten die vielfältigen einschnürenden Vorschriften einer statischen hin zu einer dynamischen Wirtschaftsordnung, in der die persönliche Konkurrenz zwischen Menschen eine völlig neue Qualität bekam. Es entstand das, was heute als „Arbeitsmarkt“ bezeichnet wird. Das Handwerk erlebte einen rasanten Niedergang und Industrieregionen wurden aufgebaut.

Die „Bildungsanstalten“ wurden der Infrastruktur zugeordnet, die dem wirtschaftlichen Fortschritt dienen sollte (vgl. Gamm 1993, S. 221). Neben den Gymnasien, an denen – Humanität war nach Wilhelm von Humboldt das leitende Bildungsziel – auf Lateinisch und Griechisch die Gegenwart aus der Antike erschlossen wurde, entstanden anwendungsorientierte Bürgerschulen. Diese sind heute noch als Realschulen bekannt. Bildung wurde zu einer Frage der instrumentellen Durchsetzung von Zielen (Oelkers 2005, S. 73f).

Die Kritik an der einseitig auf die Interessen der Industrie und der Ausbeutung eingeschränkten Bildung hatte schon August Bebel auf den Punkt gebracht: „Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden. Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten.“ (Greinert 1998, S. 15).<sup>5</sup> Wilhelm Liebknecht, zusammen mit August Bebel Mitbegründer der sozialdemokratischen Partei und Vater von Karl Liebknecht, hielt 1872 in Leipzig eine Rede mit dem Titel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“. Darin beschreibt er die neue Funktion von „Schule“ und zieht daraus politische Schlussfolgerungen:

„Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung – je nach der Natur und dem Zweck des Staates. [...] Der heutige Staat und die heutige Gesellschaft haben zwar die gewichtigsten Gründe, die geistige und moralische Ausbildung der Jugend und heranwachsenden Geschlechter zu verhindern; aber sie haben nicht den mindesten Grund, deren physische Ausbildung zu verhindern. Im Gegenteil, sie haben die gewichtigsten Gründe, die physische Ausbildung unter Vernachlässigung der geistigen und moralischen nach Möglichkeit zu för-

---

5 Dieser Ausspruch wird auch Friedrich Engels zugesprochen. Bspw. Ribolits, 1997, S. 39.

dern. Der Staat kann keine „denkenden Bajonette“ brauchen, keine Rekruten, die „räsonieren“ und Flausen von „Menschenwürde“ im Kopf haben, [...] Und ähnlich die Gesellschaft. Arbeiter, die denken, die sich als Menschen fühlen, von Rechten und Pflichten einen Begriff haben, kann der heutige Arbeitgeber nicht brauchen; sie sind eine „Pest“ der Fabrik oder Werkstätten, sie „vergiften“ ihre Umgebung – aber gesunde Gliedmaßen soll der Arbeiter haben, starke Knochen, tüchtige „Hände“. Ein kräftiger, normaler Körper, womöglich ohne Hirn, das wäre der echte Musterarbeiter der Bourgeois. Also, die körperliche Verkrüppelung gehört weder zum Staats- noch zum Gesellschaftszweck, wohl aber die geistige; und wenn wir daher erfahren, daß die große Mehrzahl der Bevölkerung körperlich verkrüppelt ist, so sind wir zu dem Schluß gezwungen, daß die geistige Verkrüppelung noch allgemeiner ist als die körperliche. [...] Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. „Durch Bildung zur Freiheit“, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Für die Feinde ist das Wissen Macht, für uns ist die Macht Wissen! Ohne Macht kein Wissen!“ (Liebknecht 1872)

Anders als dieser – ursprünglich auf den Engländer und Begründer des Empirismus Francis Bacon (1561–1626) zurückgehende – Ausspruch „Wissen ist Macht“ meist interpretiert wird<sup>6</sup>, sieht Liebknecht nicht das *Wissen* als Ursprung von *Macht*, sondern sieht die Erlangung der politischen *Macht* im Staat als Voraussetzung dafür an, interessengeleitete Bildungsprozesse institutionalisieren zu können. Die neuen Machtverhältnisse in der „bürgerlichen Gesellschaft“ waren, so Liebknecht, nicht mehr durch Gewalt und göttliche Legitimation zu begründen. Sie waren durch ökonomische und materielle Ungleichheit entstanden. Doch dies führte nicht zwangsläufig zur Revolution. Sie förderte jedoch das Bewusstsein für die Bedeutung der Freiheit, Bildungsinhalte, -ziele und -formen selbst zu bestimmen, um eigene Interessen zu erkennen und mithilfe kollektiver Lernprozesse praktisch durchzusetzen. Diese Freiheit in der Bildung sollte die Arbeiterbewegung zumindest in ihren eigenen Organisationen erreichen.

---

6 Francis Bacon sah das mit empirischen Methoden der Wissenschaft ermittelte Wissen in dem Sinne als *Macht* an, weil es der Herrschaft der Natur über den Menschen etwas entgegengesetzte und Freiheitspotenziale zu erschließen half (vgl. Faulstich 2011, S. 15f).

Die Entstehung der Arbeiterbewegung ging deshalb einher mit Bildungsprozessen, die zunächst als Selbstverständigungsprozesse angelegt waren. Sie zielten darauf ab, die geteilten Arbeits- und Lebensbedingungen zu erkennen und daraus gemeinsame Interessen abzuleiten und zu verfolgen, bis hin zur Durchsetzung sozialer Ziele. Nach und nach wurden diese Lernprozesse systematisch organisiert. Und es ging darum, Bildung zu nutzen, so dass sich Arbeiter als kollektive politische Akteure begreifen lernten. Die Arbeiterbildung wurde erst dadurch zur Verkörperung und zum Instrument von „einer eigenen proletarischen Kultur getragenen Emanzipation der Arbeiterklasse“ gemacht (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 9).<sup>7</sup>

Trotz massiver staatlicher Repressionen gegenüber sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen Bestrebungen konsolidierte sich die gewerkschaftliche Bildung am Ende des 19. Jahrhunderts und wurde zu einem wichtigen Bestandteil des Organisationslebens (vgl. Wentzel 2015). Mit der Gründung der Weimarer Republik entwickelten sich die Gewerkschaften zu einer wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungsmacht (vgl. Ungerer 1988, S. 484f). Dies ging mit der Anerkennung von Koalitionsrechten und dem Ausbau des Tarif- und Arbeitsrechtes einher. Das Betriebsrätegesetz von 1920 bewirkte eine zusätzliche inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, weil eine Vielzahl von Betriebsräten auf ihre Arbeit vorbereitet werden musste. So wurde bis zum Ende der Weimarer Republik ein „modernes“ gewerkschaftliches Bildungswesen entwickelt, das eigene Bildungsstätten und hauptamtliches Lehrpersonal vorweisen konnte (vgl. Wentzel 2015).

Während Liebknecht den Machtanspruch im Staat noch im Geiste einer internationalen Arbeiterbewegung erhob, zerstörte die brutale Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 alle demokratischen Politikformen und mit ihnen die Gewerkschaften und ihre Strukturen. Die an pädagogischen Innovationen reiche und hoffnungsvolle Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung wurde vom deutschen Faschismus vollständig zerschlagen (vgl. ebd.). Bildung wur-

---

7 In den Protokollen gewerkschaftlicher Kongresse – diese lagern allgemein zugänglich zum größten Teil im „Archiv der sozialen Demokratie“ der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn – sind die lebhaften Debatten über die Zielsetzungen, die Strukturen und die Formen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit festgehalten. Bis heute prägt eine hohe basisdemokratische Beteiligung die Entwicklung und Ausgestaltung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Darin zeigt sich, wie sehr diese spezielle Bildungsform vom Staat unabhängig ist. Dabei hat sich ihre Sonderstellung innerhalb der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung aus der Aufgabenstellung der Gewerkschaften entwickelt, als politische Bewegung innerhalb der Wirtschaft zu agieren.

de durch faschistische Indoktrination ersetzt und gewerkschaftliche Bildungsarbeit war fortan illegal, so dass sie nur *streng geheim* praktiziert wurde und lediglich im Austausch von Informationen bestand.

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wurde der Deutsche Gewerkschaftsbund 1949 als Bund von „Einheitsgewerkschaften“ zur Vermeidung weltanschaulichen Richtungsstreits gegründet. Nach der Unterdrückung durch den Nationalsozialismus hatten die Gewerkschaften hohen Bildungsbedarf. Zur Umsetzung der Forderungen nach Sozialisierung von Schlüsselindustrien und umfassender wirtschaftlicher Mitbestimmung benötigten die neuen hauptamtlichen Funktionäre der Gewerkschaften und die neu gewählten Betriebsräte Qualifizierungen. Schon zu Beginn der 1950er Jahre besaßen die meisten Gewerkschaften wieder Bildungsstätten und hatten ein Bildungswesen eingerichtet (vgl. Wentzel 2015).

Die Debatten zur politischen Bildung nach 1945 in Deutschland (vgl. Gagel 1988, S. 15ff) hatten ebenfalls Einfluss auf die Entwicklung der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung gewerkschaftlicher Bildung. Während es in der schulischen politischen Bildung um Fragen von Sozialerziehung, staatsbürgerlicher Erziehung und Wissensbildung ging (ebd.), betonten die Gewerkschaften die Bedeutung politischer Grundbildung und politischen Engagements innerhalb der Wirtschaft als einen Ort politischer Auseinandersetzung (vgl. ebd.). Da für sie der Zuwachs an Mitgliedern und damit politischer Durchsetzungsfähigkeit hohe Priorität hatte, wurde Bildung auch ein Mittel zum Erhalt und Ausbau der Koalitionsstärke. Das war auch deswegen wichtig, weil der Mitgliederzuwachs in den 1960er Jahren nicht mit dem hohen Beschäftigungsaufbau mithalten konnte. Das Konzept der „betriebsnahen Bildungsarbeit“ sollte dem entgegenwirken und für eine gewerkschaftliche Bindung der Belegschaften sorgen. Zusätzlich zu den bereits gefestigten Strukturen der „Funktionärsbildung“ sollten Vertrauensleute und „Bildungsobleute“ große Teile der Belegschaften bilden, ihre alltäglichen Erfahrungen und Interessenslagen aufgreifen und diese mit handlungsorientierter politischer Aufklärungsarbeit verknüpfen (vgl. Wentzel 2015).

Theoretisch untermauert wurden diese Bestrebungen durch den Soziologen und Sozialphilosophen Oskar Negt und seine Bildungstheorie „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968), mit dem ein erwachsenenpädagogischer Diskurs in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit einsetzte. Negt zielte auf eine Öffnung der „organisationspragmatischen Funktionärsbildung“ (Ungerer 1988, S. 486) hin zur gewerkschaftlichen Bildung als „Bildung der Arbeiterklasse“. Dies geschah vor dem Hintergrund zunehmender Konflikte in den Unternehmen, die verstärkt neue Produktionsformen einführten, um die Produktivität zu steigern. Um diesen Entwicklungen gut organisierten Widerstand

statt unkoordinierte und spontane Reaktionen entgegenzusetzen, bedurfte es nach Negt einer Verknüpfung von gesellschaftstheoretischem Wissen mit den Alltagserfahrungen der Arbeiterinnen und Arbeiter.

Das sollte durch „exemplarisches Lernen“ an konkreten Konflikten in der Arbeitswelt – dem sogenannten „Erfahrungsansatz“ – in gewerkschaftlichen Seminaren ermöglicht werden. Negt thematisierte das Problem der Lernhindernisse der Teilnehmenden, die daher rührten, dass systembedingte Entfremdungserfahrungen nicht mit der kapitalistischen Produktionsweise in Verbindung gebracht würden (Ungerer 1988, S. 486). Das „exemplarische Lernen“ sollte geeignete alltägliche Erfahrungen der Teilnehmenden in „situationsunabhängiges Klassenbewusstsein“ (vgl. ebd.) transformieren. Dieser Ansatz wurde aus organisationspolitischen Erwägungen und wegen methodischer Herausforderungen nicht in Gänze umgesetzt, er hatte aber Einfluss auf die Didaktikdebatten, besonders der Lehr- und Lernformen in der gewerkschaftlichen Bildung. Er ist der bis heute wohl bedeutendste und wirkungsreichste Beitrag zur gewerkschaftlichen Bildungstheorie und -praxis.

In den 1970er Jahren haben zwei Entwicklungen zu einer nachhaltigen Zunahme der Teilnehmenden in der gewerkschaftlichen Bildung geführt, was zur Folge hatte, dass auch die bildungsbezogene Struktur weiter ausgebaut wurde. Zum einen wurde im Betriebsverfassungsgesetz festgelegt, dass die Qualifizierung von Betriebsräten vom jeweiligen Arbeitgeber zu bezahlen ist (§ 37.6 BetrVG), zum anderen führten mehrere Bundesländer das Recht auf „Bildungsurlaub“ bzw. „Bildungsfreistellung“ ein. Das bedeutete, dass vor allem den Vertrauensleuten die Teilnahme an gewerkschaftlichen Bildungsveranstaltungen ermöglicht wurde. Diese hatten vorher keine rechtliche Grundlage für einen Seminarbesuch, der mit dem Bildungsanspruch für Betriebsräte auf Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes vergleichbar war.

Die deutsche Wiedervereinigung im Jahre 1989 bescherte der deutschen Volkswirtschaft noch einen kurzen Aufschwung, nach dem es dann infolge einer Wirtschaftskrise zu Beginn der 1990er Jahre zu Massenentlassungen vor allem in der Maschinenbauindustrie kam, die eine hohe Arbeitslosigkeit nach sich zog. Die betrieblichen Akteure waren daraufhin lange mit Betriebsänderungen und Umstrukturierungsmaßnahmen beschäftigt, bei denen sie betrieblich – so wie die Gewerkschaften auf gesellschaftspolitischer Ebene – in die Defensive gerieten (vgl. Wentzel 2015). Neoliberale Diskurse und globaler Konkurrenzdruck verschärften die Lage zusätzlich und Investitionsentscheidungen wurden durch finanzmarktorientierte Renditeerwartungen zuungunsten der Beschäftigung beeinflusst (vgl. Kehrbaum 2009a, S. 32, Fn. 26).

Vor allem die Ohnmachtserfahrungen der Betriebsräte angesichts der massenhaften Entlassungen und der sich bis heute weiter entwickelnden Reduzierung und Differenzierung der Belegschaften in der Industrie hatten Folgen für die gewerkschaftliche Strategie und somit auch für die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildung. Gewerkschaftspolitik wurde um eine sogenannte „proaktive“ Dimension erweitert. Damit ist gemeint, dass Themen und Strategien wichtig wurden, die Mitbestimmung und Beteiligung auch in Bereichen einforderten und praktisch ermöglichen sollten, die bisher den unternehmerischen Aufgaben zugerechnet wurden. So wurde zum Beispiel das Thema „Innovation“ und eine daran gebundene „vorausschauende“ Investitions-, Entwicklungs- und Personalpolitik zu Inhalten gewerkschaftsstrategischer Projekte.<sup>8</sup> Das erforderte spezielle Kompetenzen der betrieblichen Interessenvertretungen und somit Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildung, die in der Lage sind, Grundlagenbildung, Spezialisierungen und betriebliche Beratungsprozesse zu integrieren.

## **2.2 Aktueller Status und Herausforderungen in Praxis und Theorie am Beispiel der IG Metall**

Der geschichtliche Rückblick zeigt: Es gab eine Entwicklung von der Arbeiterbildung über die politische Bildung der „Arbeiterklasse“ hin zu gewerkschaftlicher politischer Bildung, die heute prinzipiell in vierzehn Bundesländern durch Bildungsfreistellungsgesetze allen Beschäftigten und zum Teil auch den Auszubildenden offensteht.<sup>9</sup> Doch betrachtet man die Teilnehmerzusammensetzung der gewerkschaftlichen Seminare, so fällt auf, dass die Angebote überwiegend von betrieblichen und gewerkschaftlichen Interessensvertreterinnen und -vertretern in Anspruch genommen werden, deren praktische Aufgaben aufgrund gesetzlicher oder gewerkschaftlicher Statuten bestehen. Die zukünftigen bzw. schon ins Amt gewählten Mitglieder von Betriebsräten, Jugend- und Auszubildendenvertretungen, Schwerbehindertenvertretungen und gewerkschaftlichen Vertrauenskörpern umfassend und gut auf ihre ehrenamtliche Arbeit vorzubereiten, ist heute ein wichtiges Ziel gewerkschaftlicher Bildung (Schulz 2019, S. 19ff). Dazu gehören sowohl politische, wirtschaftliche und rechtliche Grundlagenbildung als auch Spezialisierungen, die einer umfassenden und transdiszi-

---

8 Vgl. dazu die im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführte Studie: „Innovationsfähigkeit deutscher Großkonzerne“ (Kehrbaum 2006).

9 Voraussetzung dafür ist, dass die zuständigen Ministerien der jeweiligen Länder die Bildungsformate nach inhaltlicher und zeitlicher Prüfung anerkannt haben.

plinären Handlungsfähigkeit im Rahmen von Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsprozessen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben dienen (ebd.). Irene Schulz, die im geschäftsführenden Vorstand der IG Metall den Bereich der gewerkschaftlichen Bildung verantwortet, definiert die Bildungsarbeit der IG Metall als

„[...] betriebsnah und praxisbezogen. Sie ist interessengeleitet und handlungsorientiert. Und sie ist und bleibt auch gleichzeitig politische Bildung.“  
(Schulz 2019, S. 7)

Im Wesentlichen wird der gewerkschaftlichen Bildung die Aufgabe zugewiesen (vgl. Schulz 2019, S. 15ff), die gewerkschaftlichen Ziele zur Verbesserung der Lage der Arbeitnehmerschaft im betrieblichen und gesellschaftlichen Kontext zu unterstützen. Die primären Ziele der Gewerkschaft beziehen sich auf die ökonomische, berufliche und soziale Sicherheit sowie persönlich kulturelle Entwicklung ihrer Mitglieder (vgl. § 2 Satzung IG Metall, 2016, S. 8). Um diese Ziele zu erreichen sind sowohl allgemeine individuelle und funktionspezifische Kompetenzen als auch kollektive Handlungsfähigkeiten der Gewerkschaftsmitglieder zu entwickeln. Das Ziel der pädagogischen Arbeit ist dabei, individuelle sowie kollektive Mitgestaltung und Mitbestimmung zu ermöglichen.

Da sich innerhalb ökonomischer Prozesse aufgrund von unterschiedlichen Interessenlagen zwischen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern auf der einen, und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf der anderen Seite Konflikte ergeben, die sich an Antagonismen innerhalb der Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeits- sowie Tarif- und Sozialpolitik entzünden, ist die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ein wichtiger Faktor zur Entwicklung von geteilten Werten und Prinzipien, die in politischen Auseinandersetzungen Orientierung geben.

Angesichts des rasanten technologischen Wandels durch Digitalisierung und Dekarbonisierung, der ebenso neue Fragen hinsichtlich der sozialen und menschengerechten Gestaltung von Arbeit und Wirtschaft aufwirft, wie nach „Verteilungsgerechtigkeit sowie nach gesellschaftlichen und demokratischen Folgewirkungen“ (ebd. S. 15), will die IG Metall den gesellschaftlichen Diskurs um diese Fragestellungen befördern (vgl. ebd.). Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit soll dafür „Räume für Meinungsbildung schaffen, Debatten initiieren, Beteiligung ermöglichen“. (Schulz 2019, S. 15)

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit versucht ein demokratisches Lernumfeld zu schaffen, damit die der Gewerkschaftsbewegung zugrunde liegenden Werte zum einen praktisch erfahrbar werden, zum anderen aber zur Diskussion stehen,

um ihre Bedeutung für das politische Handeln jedes Einzelnen nachvollziehbar zu machen. Die umfassende Befähigung zur Mitbestimmung in Betrieb und Gesellschaft ist dabei ein leitendes Ziel (vgl. ebd. S. 21f).

Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, liegen in der Integration individueller und kollektiver Selbstbestimmung und ihrer praktischen Konsequenzen für die Bildung einer politisch handlungsfähigen Organisation. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis, das durch unterschiedliche Ziele, Leitprinzipien bzw. Mittel-Zweck-Bestimmungen beschreibbar ist. Diese lassen sich wie folgt unterscheiden (vgl. im Folgenden z.B. IG Metall 1998 u. Röder/Dörre 2006):

1. Es gibt Bildungsstrategien, die vornehmlich orientiert sind an individueller Emanzipation und Selbstbestimmung zur Schaffung der individuellen Voraussetzungen für demokratisches, politisches und solidarisches Handeln.
2. Dem Prinzip der inhaltlichen sowie methodischen Ausrichtung der gewerkschaftlichen Bildungskonzeptionen und Zwecksetzungen an organisationsstrategischen Zielen und somit an einem kollektiven Verständnis und Institutionalisierung von Selbstbestimmung durch Mitbestimmung. Dieses Prinzip schließt immer auch den Koalitionserhalt durch Mitgliederwerbung und Schutz der organisationalen Einheit mit ein, sowie die Verteidigung institutionalisierter gesellschaftlicher Mitgestaltungsmöglichkeiten.
3. Dem Ideal einer sozialistisch orientierten Gesellschaftskonzeption, als übergeordnetes Leitprinzip gewerkschaftlicher Bildung, das auf eine Überwindung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung und gesellschaftliche Veränderung zielt, auf Einsicht durch Aufklärung aufbaut und Utopien zu einem konzeptionellen Bestandteil von Bildung macht.

Die IG Metall hatte mehrere „Bildungsdebatten“ (Weischer 1996, S. 82f, Alle-spach/Meyer/Wentzel 2009, S. 47). Die letzte, zu Beginn der 2000er Jahre, war auch Ausdruck arbeits- und organisationspolitischer Probleme der Gewerkschaft, auf die mit einer konzeptionellen „Modernisierung“ der gewerkschaftlichen Bildung reagiert wurde. Sie weist darauf hin, dass dieses komplexe Spannungsverhältnis gewerkschaftlicher Bildungspolitik immer noch Konfliktpotential bietet.<sup>10</sup>

---

10 Die Debatte wurde hauptsächlich um Begriffe wie „Modularisierung“ und „Kompetenzentwicklung“ geführt, wobei die oben beschriebenen unterschiedlichen politisch-strategischen Zielperspektiven einen Hintergrund der Auseinandersetzung bilden. Vgl.: Röder/Dörre (Hrsg.), (2006): Das Politische an (in) der Politischen Bildung, FIAB, Recklinghausen.

Beim gewerkschaftlichen Streben nach Erfolg geht es darum, etwas verhindern oder verändern zu können, was nicht gewollt wird oder etwas zu erreichen, was gewollt wird. Die wirkungsvolle und erfolgreiche gewerkschaftliche Bildungsarbeit bemisst sich demnach an der Handlungsfähigkeit der Interessenvertretungen. Ein gutes Beispiel dieser Handlungsfähigkeit ist die erfolgreiche Vermeidung von Entlassungen in der Wirtschaftskrise. In den Jahren 2008/2009 wurden, durch die schnelle – auf Betriebsvereinbarungen zwischen Arbeitgeber und Betriebsrat basierende – Umsetzung von Kurzarbeit viele Arbeitsplätze erhalten. Der Abschluss eines Tarifvertrages zur selbstbestimmten Verkürzung der Arbeitszeit in bestimmten Fällen im Jahre 2018, ist ein weiteres gutes Beispiel erfolgreicher gewerkschaftlicher Aktion (vgl. Schulz 2019, S. 16f).

In diesem Zusammenhang wurden zudem die effektiven Organisations- und Kooperationsstrukturen sichtbar, weil die Inhalte und Konzepte, aber auch der Seminarort und die Dauer sehr schnell und flexibel dem akuten Bildungsbedarf der Betriebsräte angepasst wurden (IG Metall 2009a). So zeichnet sich nach Schulz (2019, S. 24) die gewerkschaftliche Bildungsarbeit heute dadurch aus, „ein bewährtes Aus- und Weiterbildungsprogramm mit langfristiger, verlässlicher Planungsperspektive und hoher konzeptioneller und angebotsorientierter Flexibilität“ zu sein, „die auf den kurzfristigen Bildungsbedarfen in den Betrieben, der politischen Planung der Gesamtorganisation und den aktuellen Entwicklungen“ fußt (vgl. ebd.).

Hohe Teilnehmerzahlen belegen die Attraktivität der Gewerkschaft als Bildungsanbieter (Schulz 2019, S. 15). Das deutet darauf hin, dass das Mischverhältnis der drei oben beschriebenen Perspektiven attraktiv ist. Sie sollten deshalb nicht als konkurrierende, sondern als sich wechselseitig verstärkende und ergänzende konzeptionelle Grundlagen betrachtet werden und sich in den Themen und der methodisch-didaktischen Gestaltung der gewerkschaftlichen Seminare widerspiegeln.

Die erste Perspektive berücksichtigt individuelle Stärken und Kompetenzen der Einzelnen sowohl im Bildungsprozess als auch hinsichtlich der Aufgaben in Betrieb und Gewerkschaft. Sie macht deutlich, dass jede und jeder Einzelne wichtig ist und einen Platz in der Gewerkschaft finden kann, an dem er oder sie wirken kann. Diese Perspektive stellt den *einzelnen Menschen und seine persönlich-kulturelle Entwicklung* in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Persönliche Haltungen, die besonders das Bedürfnis nach einer Integration von individueller und kollektiver Interessensdurchsetzung zum Ausdruck bringen, sind im Rahmen des pädagogischen kommunikativen Prozesses wichtig. Dadurch werden im kommunikativen Austausch politische Einstellungen und

Verhaltensweisen sichtbar, die mit den jeweiligen persönlichen Erfahrungen und Verhalten abgeglichen werden. Noch dazu stehen diese meist in einem engen praktischen Zusammenhang zu den Veränderungen in den Betrieben, die durch unternehmenspolitischen, technologischen und sozioökonomischen Wandel hervorgerufen werden und zu den Problemen, die sich daraus ergeben. Das stellt ein Bewusstsein von gemeinsamer Erfahrung her und macht diese zur Grundlage von gemeinsamen Verständnissen und Interpretationsweisen. Die gemeinsame Beschäftigung mit möglichen Problemlösungsstrategien fördert wiederum eine umfassende Betrachtung betrieblicher, ökonomischer und gesellschaftlicher Prozesse, die es zu verändern gilt, indem die Problemlösung gemeinsam diskutiert, geplant und verfolgt wird.

Dafür ist die zweite Perspektive unerlässlich, welche die *Organisation, Kooperation und Institutionalisierung menschlichen Handelns aufeinander bezieht*. Dabei geht es immer um die basisdemokratische Beteiligungsstruktur einer Gewerkschaft, welche die – für politische Bewegungen im Wortsinn entscheidenden – Prozesse und Orte institutionalisiert. Innerhalb dieser Institutionen werden Entscheidungen getroffen und nach ausführlicher Beratung wird ein gemeinsames Ziel für alle verständlich formuliert, wodurch das gemeinsame Handeln eingeleitet wird. Das Gleiche trifft auch für das gesetzlich abgesicherte Gremium eines Betriebsrates zu. Als Ergebnis des auf Handlung fokussierten Bildungsprozesses der gewerkschaftlichen Bildung werden Problemlösungen und Ziele mit rechtlichen, aber vor allem auch mit politischen Mitteln verfolgt. Das bedarf neben den persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten und der interaktionalen Handlungsfähigkeit auch institutionalisierter Formen und Räume der Konfliktregulierung, die sich in den Regularien, Gesetzen und Statuten abbilden oder durch die praktische Ausgestaltung der rechtlichen Möglichkeiten ergeben haben und auf Vertrags- und Handlungssicherheit abzielen. Diese Institutionen zu schützen und zu stärken ist eine Hauptaufgabe jeder Gewerkschaft und sollte auch Inhalt und Ziel von Bildung sein. Die Einheit der Organisation ist je nach diskursivem Kontext *Mittel* oder *Zweck* und deshalb immer beides zugleich.

Mit der dritten Perspektive ist die Einsicht verbunden, dass es den *Menschen nur im Plural* gibt. Diese soziale Grundbedingung menschlichen Lebens bringt Bedürfnisse hervor, die nur im gemeinsamen Verfolgen von Zielen im Rahmen eines Gemeinwesens befriedigt werden können, das soziale Kooperation auch als Teil einer umfassenden Gesellschaft ermöglicht und fördert. Ohne eine Idee des *Füreinander-da-Seins* und eines gemeinsam geteilten und auf *sozialen Sinn* abzielenden Hintergrunds von Erfahrungen, Interpretationen und Werten, die sich

z.B. aus der Idee des Sozialismus<sup>11</sup> speisen (darauf wird in Kap. 5.3.4 ausführlich eingegangen), ist Solidarität als Ziel und Zweck von Bildung und als Mittel zur Durchsetzung der gemeinsamen Interessen nicht möglich.

Gewerkschaftliche Bildung, die auf politische Urteilsfähigkeit abzielt, braucht deshalb Entwürfe, die auf gesellschaftliche Problemsituationen antworten, so dass umfassend einbeziehende, wechselseitig befreiende Formen des Zusammenlebens und des Zusammenarbeitens anstrebbar werden.<sup>12</sup> Das hat für die gewerkschaftliche Arbeit und Bildung unmittelbar praktische Relevanz, weil erst durch diesen vergleichenden Bezug aktuelle Entwicklungen interpretierbar und beurteilbar werden und gegebenenfalls verhindert oder verändert werden können.

Somit erweist sich der innere Zusammenhang der oben beschriebenen Bildungs- und Mittel-Zweck-Perspektiven der gewerkschaftlichen Bildung als eigentliches Erfolgsrezept. Eine wichtige Aufgabe wird es also sein, den inneren Zusammenhang dieser drei Perspektiven theoretisch-didaktisch erklären zu können, um sie für die Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung fruchtbar zu machen.

Die Probleme der gewerkschaftlichen Bildung, die inhaltlichen, methodischen und konzeptionellen Weiterbildungsbedarf signalisieren, bestehen aktuell hauptsächlich in den Bereichen Transfer, Beteiligung, Transnationalisierung und Theorieentwicklung. Außen vor gelassen werden hier Probleme, die spezielle Aspekte der komplexen Struktur und – in den acht DGB-Gewerkschaften zum Teil sehr unterschiedlichen – Bildungsorganisation betreffen.<sup>13</sup>

---

11 Vgl. dazu die ausgesprochen anregende Weiterentwicklung der *Idee des Sozialismus*, bei der zum Teil auf John Dewey rekurriert wird: Axel Honneth (2015): *Die Idee des Sozialismus*, Suhrkamp, Berlin.

12 Vgl. hierzu bspw. Angebauer/Kehrbaum u.a.: *Humanisierung der Arbeit und Industrie 4.0*, Hrsg.: IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, 2017, Frankfurt am Main. Im Rahmen dieses Seminars wird bspw. auf Werte des Humanismus zurückgegriffen, um die aktuelle Entwicklung in der sogenannten „Industrie 4.0“ zu verstehen und beurteilen zu können.

13 So versucht bspw. die IG Metall die regionalen und bundesweiten Bildungsangebote besser miteinander zu verbinden, um den Teilnehmenden ein attraktives Angebot bezüglich ihrer vielfältigen Bildungsbedarfe zu machen. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund kommerzieller Bildungsanbieter (vgl. Hovestadt, 2016), die Betriebsratsseminare anbieten und somit aus Sicht der Gewerkschaften den funktionalen Zusammenhang des Systems der dualen Interessenvertretung von Betriebsräten mit Gewerkschaften aufweichen.

### 2.2.1 Transfer

Die Handlungsorientierung ist ein wichtiges Bildungsziel der gewerkschaftlichen Bildung. In nahezu allen Seminarkonzeptionen wird die Umsetzung des Gelernten konzeptionell berücksichtigt. Das unterscheidet gewerkschaftliche Bildung z.B. von Volkshochschulkursen, wo jedem und jeder selbst überlassen ist, wie sich der Bildungsprozess praktisch auswirkt. Denn bei diesen Teilnehmenden fehlt in der Regel die gemeinschaftsbildende Klammer einer interessensgebundenen Organisation, deren Ziele mit einem bestimmten Verhalten verbunden sind. Die praktischen Aufgaben und Ziele, die sich für betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertreter ergeben, aus denen sich überwiegend die speziellen Teilnehmergruppen gewerkschaftlicher Bildung zusammensetzen, bilden den Anlass für eine organisierte Bildung, an der dann auch – mit einem kleineren Anteil – Auszubildende und Beschäftigte teilnehmen, z.B. aufgrund des Anspruchs auf Bildungsfreistellung. Es geht also um die Frage, *wer* nach den Seminaren *was machen* können sollte und will.

Die betrieblichen und unternehmensbezogenen Veränderungsdynamiken führen heute dazu, dass die Teilnehmenden verstärkt mit dem Wunsch nach Handlungsanleitungen und Umsetzungsbedarf der Lerninhalte zu Seminaren kommen. Bis heute wird der zuvor beschriebene Zusammenhang von politischer, rechtlicher, sozioökonomischer und fachlicher Bildung im Rahmen ihrer jeweiligen Grundlagenbildung als Basis für politische Handlungsfähigkeit angesehen, welche die Interessenvertreter in die Lage versetzen soll, im Rahmen betrieblicher Mitgestaltungsprozesse selbstständig zu urteilen und verantwortlich Entscheidungen treffen zu können.

Dies bedeutet, dass z.B. Betriebsräte einen längerfristigen Kompetenzaufbau als Teil ihrer Tätigkeit im Rahmen des Mandats betrachten sollten und die entsprechenden Bildungszeiten einplanen. In Großbetrieben sind dafür eigens „Bildungsausschüsse“ im Betriebsrat eingerichtet, die diesen Wechsel von Arbeits- und Bildungszeiten planen und koordinieren. Ein Problem besteht darin, das Verhältnis von Lernphasen und Umsetzungsphasen in der jeweiligen Praxis selbst zu einem Bestandteil des längerfristigen Kompetenzaufbaus zu machen. Aus pädagogischer Sicht müssten dabei die *Bildung* der Interessenvertreterinnen und -vertreter, die sogenannte *Betriebsbetreuung* durch hauptamtliche Beschäftigte der Gewerkschaften vor Ort (Gewerkschaftssekretärinnen und -sekretäre) und *Beratung* durch gewerkschaftliche wie externe Beraterinnen und Berater (Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte und andere Fachleute) konzeptionell integriert werden. Das erfordert einen hohen organisatorischen wie zeitlichen Aufwand für Abstimmungsprozesse. Die starke Stellung des Praxisbezugs und

der Ansatz des „Lernens an Problemen“ in Deweys Bildungstheorie könnten dafür Lösungsansätze bieten. Zudem könnten im Rahmen dieser Problemlösungsprozesse verstärkt demokratische Beteiligungsformen entwickelt werden, zu denen Dewey ebenfalls Hinweise gibt und die den nächsten Problembereich betreffen.

### 2.2.2 Beteiligung

Der Anspruch auf Beteiligung und Mitbestimmung und eine „lebendige [...] Demokratie in Wirtschaft und Gesellschaft“ (Wetzel 2015) hat bspw. in der IG Metall seit einigen Jahren eine neue Qualität. Dieses Beteiligungsprojekt ist als Konkretisierung und organisationspezifischer Beitrag zum gesellschaftlichen Beteiligungsdiskurs zu werten, wie er durch Bürgerdialoge, z. B. „Gut leben in Deutschland – was uns wichtig ist“<sup>14</sup>, Online-Petitionen oder durch Mediationsverfahren bei Konflikten wie um das Bahnhofs-Bauprojekt „Stuttgart 21“ in den letzten Jahren entwickelt wird. Die Gewerkschaft strebt dadurch eine Neubestimmung des deutschen „Mitbestimmungs- und Sozialmodells“ (vgl. Wetzel 2015, S. 7f) an und stellt die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ins Zentrum ihres öffentlich geführten Dialoges.

Selbstkritisch betrachtet sie das „Repräsentationsmodell“ (ebd.) und will die „bewährten Formen kollektiver Mitbestimmung mit direktdemokratischen Elementen und neuen Beteiligungsformen [...] verbinden“ (ebd.). Notwendig sei dies, da die „Architektur der deutschen Mitbestimmung“ (ebd.) trotz deren Effektivität, die sie mit der „weltweit bewunderte[n] „deutschen Bewältigung“ der Finanz- und Wirtschaftskrise ab 2008“ belegte, weiterentwickelt werden müsse. Vor allem soll die individuelle Beteiligung gestärkt werden (ebd.).

Deutsche Unternehmen hatten seit Ende der 1990er Jahre die „Beteiligung“ der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zum Credo einer neuen Arbeitspolitik gemacht. Mit „Ideen- und Innovationsmanagement“ und anderen systematisierten Beteiligungsformen hatten sie so versucht, an das „Gold in den Köpfen“ (Delphi Group 1997, zit. nach Wrede 2007, S. 2) zu kommen. Die Innovationskraft bspw. des deutschen Maschinenbaus zeigt, dass diese Beteiligungsstrategie aufging.<sup>15</sup>

14 <https://www.gut-leben-in-deutschland.de/static/LB/bericht/buergerdialog> (abgerufen am: 06.03.2018).

15 Vgl. bspw.: ZEW Innovationsindikator, 2017: [http://www.innovationsindikator.de/fileadmin/2017/PDF/Innovationsindikator\\_2017.pdf](http://www.innovationsindikator.de/fileadmin/2017/PDF/Innovationsindikator_2017.pdf) (abgerufen am: 06.03.2018). Eine Studie des World Economic Forums sieht Deutschland bei der Innovationsfähigkeit im weltweiten Vergleich auf Platz eins: <http://www3.weforum.org/docs/GCR2018/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2018.pdf> (abgerufen am: 17.10.2018).

Dass dabei jedoch die Interessen der Beschäftigten nicht in gleichem Maße berücksichtigt wurden, zeigten die zwei großen Beschäftigtenbefragungen der IG Metall in den Jahren 2013 und 2017, bei denen mehr als eine Million Menschen zu ihren Bedürfnissen im Arbeitsleben befragt wurden (IG Metall 2013, 2017).

Flexibilität – so eine Schlussfolgerung aus den Befragungen (vgl. ebd.) – sollten demnach auch die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber zeigen, wenn es bspw. um die Vereinbarkeit von Arbeitszeit und Familie geht. Der Tarifabschluss zwischen der IG Metall und den Metallarbeitgebern im Jahre 2018 setzte diesbezüglich tarifrechtlich verbriefte Verbesserungen durch und belegt die Wirksamkeit kollektiver Selbstbestimmung durch Gewerkschaften auf Grundlage des Tarifvertragsgesetzes und auf Grundlage des Betriebsverfassungsgesetzes in der betrieblichen Umsetzung der Tarifverträge durch Betriebsräte. Dennoch haben diese wirksamen dualen und kollektiven Partizipationsmöglichkeiten, die prinzipiell für alle 44,7 Millionen Erwerbstätigen in Deutschland (Stand Januar 2019) bestehen, keinen höheren Stellenwert in öffentlichen Debatten über „Beteiligung“ erreicht. Mehr als sechs Millionen Menschen müssten dann, vorausgesetzt, sie sind über die Wirkungszusammenhänge von Beteiligung und Durchsetzung eigener Interessen informiert, Mitglieder einer Gewerkschaft werden.<sup>16</sup>

Für die gewerkschaftliche Bildung ist die Etablierung einer demokratischen Beteiligungskultur eine zentrale, vielleicht überlebensentscheidende Herausforderung. Diese könnte einer breiten Öffentlichkeit gewerkschaftliche Strukturen zugänglich machen, somit mehr Menschen für gewerkschaftliche Ziele interessieren und umgekehrt die Gewerkschaften für neue Themen öffnen. Sie kann bewirken, dass sich die heute hoch ausdifferenzierten Belegschaften als eine Interessensgruppe verstehen, die auch ihre individuelle Selbstbestimmung im Rahmen kollektiver Beteiligungs- und Mitbestimmungsstrukturen wirkungsvoll umsetzen kann. Die Vielfalt, die in den unterschiedlichen praktischen Erfahrungen der Beschäftigten zum Ausdruck kommt und die bezogen auf das jeweilige Arbeitsumfeld immer auch zur gemeinsamen Problemlösung beiträgt, wird so zum wechselseitigen Lerngegenstand – vorausgesetzt, es gibt Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die es ermöglichen, diese unterschiedlichen Erfahrungen auf eine gemeinsame Problem- und Interessenslage zu beziehen. Deweys

---

16 Mitgliedschaft in einer Organisation kollektiver Interessenvertretung ist entgegen dem Individualisierungstrend in der Gesellschaft (Beck, Beck-Gernsheim 1994) offensichtlich nicht grundsätzlich ein Problem, wie die ca. 20 Mio. Mitglieder des ADAC in Deutschland belegen.

Auffassung von der Beziehung zwischen Demokratie und Bildung weist dafür eine Möglichkeit auf. Wenn gemeinsame Interessen im Lichte der Konsequenzen für gemeinsame Erfahrungen verstanden werden, dann kann in Lernprozessen ein partizipatives, demokratisches Bewusstsein entstehen.

Ansätze, vielfältige Beschäftigtengruppen innerhalb komplexer Lernsituationen produktiv zusammenzubringen, gibt es bereits in neueren Seminarkonzeptionen der interkulturellen und transnationalen Bildungsarbeit der Gewerkschaft.<sup>17</sup> Damit kommen wir zur dritten Perspektive und Herausforderung für die gewerkschaftliche Bildung: Zu der Transnationalisierung der gewerkschaftlichen Zusammenarbeit.

### 2.2.3 Transnationalisierung

Spätestens seit der rechtlichen Institutionalisierung europäischer Betriebsräte im Jahre 1992 werden von Seiten der europäischen Gewerkschaften Anstrengungen unternommen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu transnationalisieren. Der Europäische Gewerkschaftsbund unterhält im eigenen Institut (European Trade Union Institute – ETUI) eine Bildungsabteilung, die ein umfassendes Bildungsangebot für europäische Gewerkschaften mit ihren ca. 45 Millionen Mitgliedern bereithält. Auch die Internationale Arbeitsorganisation der Vereinten Nationen (ILO) hat ein „Training Centre“ in Turin, wo – ähnlich wie beim ETUI – vor allem haupt- und ehrenamtliche Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter ausgebildet werden, deren Gewerkschaften zu klein und finanzschwach sind, um eigene Bildungsabteilungen zu unterhalten.

Die europäische Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise seit 2008 bzw. 2009 offenbarte, dass die Gewerkschaften in Europa Schwierigkeiten haben, als politische Akteure in Europa schnell und koordiniert in Erscheinung zu treten und abgestimmt zu handeln. Daraufhin hatten mehrere europäische Gewerkschaften mit ihren gewerkschaftlichen Bildungsabteilungen bzw. gewerkschaftlichen Bildungspartnern Projekte initiiert. Diese sollten erstens die Qualifizierung für europäische Betriebsräte verbessern (Trans-Quali-EWC)<sup>18</sup>, zweitens der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bei der Reindustrialisierung europäischer Regionen bestimmte Aufgaben zuschreiben und diese am Beispiel von „Innovation“ bearbeiten (Projekt Net2Quali)<sup>19</sup> und drittens gemeinsame Konzepte und Methoden für die politische Bildung von Gewerkschaften entwickeln. Zudem sollte dies-

---

17 Vgl. der Artikel auf wikipedia zur transnationalen politischen Bildung: [https://de.wikipedia.org/wiki/Transnationale\\_politische\\_Bildung](https://de.wikipedia.org/wiki/Transnationale_politische_Bildung) (abgerufen am 07.04.2018).

18 [www.TransQuali-EWC.eu](http://www.TransQuali-EWC.eu) (abgerufen am: 06.03.2018).

19 [www.net2quali.eu](http://www.net2quali.eu) (abgerufen am: 06.03.2018).

bezüglich eine gemeinsame Deklaration verfasst werden, welche der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beim Entwicklungsprozess der gewerkschaftlichen Zusammenarbeit in Europa eine wichtige Rolle zuschreibt (Projekt Quali2Move).<sup>20</sup> Die Herausforderungen bestehen dabei in der Praxis eines gemeinsamen transnationalen Bildungsprozesses.

Angesichts der sogenannten Megatrends wie Klima-/Umweltregulation, Energiewende, Demographie, Digitalisierung und Mobilität, deren Problemlösung allein auf nationaler Ebene unmöglich sein wird, ist deutlich: die Transnationalisierung der Gewerkschaften ist eine wichtige Voraussetzung dafür, Transformationsprozesse wirksam mitgestalten zu können (DGB Bildungswerk Bund 2018). Die besondere Herausforderung für die gewerkschaftliche Bildung besteht darin, dass sich national entwickelte Bildungsstrukturen und -kulturen transnational öffnen und entwickeln sollten. Dabei werden spezielle Bildungskonzepte und Methoden benötigt, die dabei hilfreich sind, kulturelle Sensibilität in interaktionalen Handlungskontexten zu fördern (vgl. Kehrbaum 2015, S. 52ff).

In nationalen gewerkschaftlichen Bildungsprozessen wird darauf Wert gelegt, gemeinsames Lernen auf Grundlage gemeinsamer Interessen und gemeinsamer Ziele zu entwickeln. Kooperation und Solidarität soll dadurch gelernt werden, dass in interaktiven Lernprozessen die Ursachen von Konkurrenz analysiert und bewertet werden. Dabei wurde die Erfahrung gemacht, dass die sozialen und zwischenmenschlichen Erfahrungen im Rahmen dieser gemeinsamen Bildungs- und Interpretationsprozesse eine wichtige Voraussetzung für gleichberechtigtes und gemeinsames politisches Handeln bilden. Für die transnationale gewerkschaftliche Bildung ergeben sich daraus spezielle Herausforderungen, da sie komplexe Zusammenhänge praxisrelevant analysieren und darstellen sollte. Dabei sollte sie rechtliche, historische und kulturelle Aspekte systematisch so vergleichen und integrieren, dass sich daraus Schlussfolgerungen für das individuelle und kollektive politische Handeln ableiten lassen. Gefragt sind dabei bestimmte Wissenskontexte, neue Methoden und Kommunikationsformen, die sich in speziellen Konzepten zur Förderung interaktiver Bildungsprozesse in interkulturellen und komplexen Arbeitskontexten niederschlagen.<sup>21</sup>

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit steht vor der Herausforderung, spezielle „interkulturelle Kompetenzen“ für gewerkschaftliche Akteure zu entwickeln und diese an den transnational-politischen Anforderungen auszurichten. Deshalb sind interkulturelle Seminare, die ihr Verständnis von interkultureller Zu-

---

20 [www.quali2move.eu](http://www.quali2move.eu) (abgerufen am: 06.03.2018).

21 Vgl.: IG Metall 2018 zum Ausbildungsgang „Internationales Projektmanagement (IPM)“.

sammenarbeit meist auf Business-Situationen reduzieren, in denen lediglich kulturbezogene Stereotypisierungen, wie kulturtypische Kommunikationsstile, Verhaltensgewohnheiten oder Tischsitten, behandelt werden, für Gewerkschaften nicht geeignet. Diese kulturellen Besonderheiten zu kennen ist wichtig, und sie sollten auch bei den Gewerkschaften zum Lerninhalt gehören.

Jedoch geht es bei transnationaler Zusammenarbeit im politisch-strategischen Kontext von Gewerkschaften um mehr als um die Vermeidung von Fehlern, die aus Kulturunsicherheiten entstehen. Den Gewerkschaften geht es bspw. um den Aufbau von transnational handlungsfähigen Unternehmensnetzwerken, die in der Lage sind, bei Standortschließungen schnell und wirkungsvoll politische Aktionen im Interesse der gesamten Belegschaften zu planen, zu organisieren und durchzuführen (IG Metall 2017a). Diese Netzwerke bilden auch eine wirksame Grundlage für sogenannte globale Rahmenvereinbarungen (ebd.). Diese streben eine Angleichung sozialer Standards an und dienen besonders im Konfliktfall als gemeinsame Verhandlungsgrundlage (vgl. auch Tornau 2018, S. 48). Aus solchen transnationalen Kommunikationsprozessen und interaktiven Handlungen kann ein erfahrungsbasiertes Bewusstsein für wechselseitige Abhängigkeiten und somit Verantwortung entstehen, die eine wirksame gemeinsame Praxis hervorbringt.

Wenn sich auch die wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Systeme und somit die Interessen und Ziele der weltweit existierenden Gewerkschaften im Einzelnen unterscheiden, so gibt es doch auch gemeinsame Interessen und Ziele: Es geht um die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Mitglieder, beziehungsweise ihre ökonomische, soziale, berufliche und persönlich-kulturelle Situation (vgl. im Folgenden Beckman/Hofmann/Kehrbaum 2019, S. 366ff). Um das zu erreichen, handeln Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlich verfügbaren Mitteln. Meistens verhandeln sie mit Unternehmens- oder Regierungsvertreterinnen und -vertretern. Ganz gleich, in welchem Land heute Gewerkschaftsarbeit gemacht wird, die Anforderungen an das Wissen, das Können und das Handeln und die darauf ausgerichteten Bildungsprozesse für und von Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern sind in vieler Hinsicht ähnlich.

Aktive Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter sollten sich in rechtlichen Fragen auskennen, die das Arbeitsleben, aber auch das soziale Leben betreffen. Dazu kommt allerhand Wissen über Produktionsbedingungen, Arbeitssicherheitsbestimmungen, Arbeitszeit- und Bezahlungssysteme und politisch-strategische Kompetenzen. Wissen allein verändert jedoch wenig in der Praxis. Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter sollten Haltungen und Überzeugungen

entwickeln, die dem Handeln Orientierung und Sicherheit geben. Diese persönliche Haltung, die auch andere Menschen zur Gewerkschaftsarbeit motivieren kann, speist sich aus den Werten und Prinzipien einer Gewerkschaft, ihrer Historie und Reflexionsfähigkeit. Diese in einem pädagogischen Prozess persönlichkeitsfördernd zu behandeln, erfordert spezielle Methoden, die diese komplexen Aspekte im transnationalen Kontext vergleichbar machen. So lernen die Teilnehmenden die anderen Denk- und Handlungsweisen und Traditionen kennen und können so die grenzenüberschreitende Zusammenarbeit verbessern.

Gewerkschaftliche Arbeit besteht überwiegend aus Kommunikation und dem gemeinsamen zielgerichteten politischen Handeln. Dafür muss politisches Urteilen und Kritisieren praktisch geübt werden. Kritik an bestimmten betrieblichen oder gesellschaftlichen Verhältnissen in der Praxis antagonistischer Auseinandersetzung ist immer mit Risiko verbunden. Wer in einer Betriebsversammlung aufsteht oder bei einer Demonstration Zustände kritisiert, geht das Risiko ein, vom Arbeitgeber oder anderen mit Macht ausgestatteten Personen benachteiligt zu werden. Deshalb erfordert Kritik Mut, der – sofern er kein Übermut ist – aus Gemeinschaftsprozessen erwächst, die gewerkschaftliche Solidarität praktisch erfahrbar macht. Insofern spielt es eine Rolle, welchen Umfang ein Kollektiv erreicht und wie sich die einzelnen Träger dieser kollektiven Merkmale dazu positionieren. Dabei entscheidet sich, welche praktische Bedeutsamkeit „Konkurrenz“, „Kooperation“ und „Solidarität“ in der Praxis transnationaler gewerkschaftlicher Zusammenarbeit erlangen.

#### 2.2.4 Theorie

Die angesprochenen Probleme zu lösen und den jeweils neuen Herausforderungen einer sich wandelnden Wirtschaft und Gesellschaft zu begegnen, bedarf neben der Reflexion der praktischen Erfahrungen begleitender lerntheoretischer und didaktischer Aufarbeitung. Diese ist in Gewerkschaften seit einigen Jahren rückläufig. Ein Grund dafür ist, dass in den Gewerkschaften bildungs- und lerntheoretische Debatten nicht mehr in der Form und Intensität betrieben werden wie in den Kontroversen in den 1970er Jahren, z.B. um Oskar Negts Veröffentlichung *„Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung“* (Negt 1971), auf dessen Inhalt in diesem Buch noch ausführlich in Kapitel 4 eingegangen wird.

Die Auseinandersetzung mit Theorie hatte zu dieser Zeit in außerparlamentarischen politischen Bewegungen einen hohen Stellenwert, und somit auch in den Debatten zur gewerkschaftlichen Bildung, die zu dieser Zeit als wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung der Erwachsenenbildung galt (vgl. Faulstich

2009, S. 9). Die Diskussionen zur gewerkschaftlichen Bildung auf den Gewerkschaftskongressen drehen sich heute vorwiegend um inhaltliche, quantitative und strukturelle und nicht um theoretisch-didaktische Fragen. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Auseinandersetzung mit lern- und zielförderlichen bildungstheoretischen und didaktischen Fragestellungen in der gewerkschaftlichen Bildung gibt, wie in dieser Arbeit deutlich werden wird.

Die letzten umfangreicheren Veröffentlichungen des zuständigen Fachbereichs der gewerkschaftlichen Bildung beim Vorstand der IG Metall, die theoretische Begründungen für didaktisches Handeln aufzuführen, sind sogenannte Rahmenkonzeptionen. Die *„Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall“* bezieht sich auf die Erwachsenenbildung, wurde im Jahre 1998 veröffentlicht und beinhaltet eine „theoretische Ortsbestimmung gewerkschaftlicher Bildung in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs“ (IG Metall 1998, S. 7). Grundlage dieser Ortsbestimmung bilden „theoretische Erklärungsmodelle“ für „gegenwärtige[n] Umbrüche[n] des Kapitalismus“ (ebd., S. 8 u. 11ff), die mit dem Modellwechsel vom „Fordismus“ zum „Postfordismus“ (ebd.) beschrieben werden. Weiter werden Zusammenhänge zu Diskursen über „Individualisierung“ und dem „Ende der Utopien“ hergestellt. Die theoretische Auseinandersetzung dient dazu, „Ansprüche, Selbstverständnis und Möglichkeiten gewerkschaftlicher Bildungsarbeit“ (ebd. S. 34ff) zu thematisieren und daraus Konsequenzen für die Bildungsarbeit abzuleiten, weshalb auch praktische methodische Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt werden (ebd. 63ff).<sup>22</sup>

In der Jugendbildung der IG Metall wurde im Anschluss an eine Bildungsdebatte, die aus der 17. Jugendkonferenz der IG Metall im Jahre 1995 hervorging (vgl. IG Metall 1999, S. 5) eine im Umfang größere *„Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall“* entwickelt, die in drei „Themenheften“ publiziert wurde (IG Metall 1999 u. 2000a, 2000b).

Im ersten „Themenheft“ mit dem Titel „Lernen“ wird u.a. auch auf anthropologische und psychologische Begründungen und die Rolle der sozialen Kooperation eingegangen und didaktische Schlussfolgerungen abgeleitet (IG Metall 1999, S. 26ff). Die vorliegende Arbeit erhebt den Anspruch diese Perspektive wesentlich zu erweitern und zu vertiefen.

Im zweiten *„Themenheft Hintergründe – Kleine Geschichte der Jugendbildungsarbeit der IG Metall“* werden „gemachte Erfahrungen vergangener Kämpfe von Gewerkschaftsjugendlichen“ (IG Metall 2000a, S. 7) behandelt, Traditionslini-

---

22 In Kapitel 4 dieser Studie wird auf diese Rahmenkonzeption themenbezogen eingegangen.

en der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, politische Zielsetzungen und ökonomische und gesellschaftspolitische Begründungen von Forderungen der IG Metall Jugend, bzw. der Jugendbildung vertieft (vgl. ebd.). Das Heft soll „Orientierungshilfe“ (ebd.) für Debatten und zur Erarbeitung von Seminarkonzepten sein (vgl. ebd.).

Im dritten „*Themenheft Gesellschaftskritik*“ der Rahmenkonzeption (IG Metall 2000b) werden „Theoretische Grundlagen und Begriffe“ (ebd. S. 25–72) erläutert, die bestimmte Interpretationsweisen von Ökonomie, Ideologie und Ideologiekritik, Entfremdung und Neoliberalismus anbieten (ebd.). Daran anschließend setzen sich die Autorinnen und Autoren unter der Überschrift „Kritik sozialer Verhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft“ u.a. mit Rassismus, Geschlechterverhältnissen, Klassenverhältnissen und Klassenkampf und dem Arbeitsbegriff auseinander (ebd. S. 73–160). Abschließend werden „Regelungsformen der bürgerlichen Gesellschaft“ und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen kritisch betrachtet (ebd. S. 161–265). Die Beiträge sind geprägt von den damals aktuellen Auseinandersetzungen zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften. Diese waren bei einer Arbeitslosenquote von ca. zehn Prozent konfliktreich angelegt und wurden zum Teil polemisch in den Medien ausgetragen (ebd. S. 263).

Die Anlage dieser „Rahmenkonzeption“ in einem Heft für Erwachsenenbildung und drei „Themenheften“ für die Jugendbildung verdeutlicht, dass die Didaktik der gewerkschaftlichen Bildung der IG Metall zu dieser Zeit

1. Auf ein humanistisches und kooperatives Menschenverständnis Bezug nimmt (IG Metall 1999, S. 26f), das sich zu einem Teil aus der Kritik an bestimmten Lerntheorien speist, wie zum Beispiel die des Behaviorismus und der „Reiz-Reaktions-Psychologie“ (IG Metall 1999, S. 38). Als Theoretiker einer „angemessene[n] Lerntheorie“ (ebd. S. 40) werden Oskar Negt (unter Bezugnahme auf Martin Wagenschein), Pjotr Galperin und Klaus Holzkamp genannt.
2. Ihre Bildungskonzeption unter Berücksichtigung der historischen Genese bestimmter gewerkschaftlicher Bildungsprozesse aufbaut, die auf der dokumentierten Reflexion von kollektiven Erfahrungen beruhen und damit einer bestimmten homogenen gesellschaftlichen Gruppe (abhängig Beschäftigte) als Erfahrungskontext zugeschrieben wurde (IG Metall 2000a).
3. Die Entwicklung einer gemeinsamen Interpretations- und Erzählweise ökonomischer Verhältnisse und Prozesse als wichtig erachtet, um pädagogische Interaktions- und Kommunikationsprozesse handlungsorientiert zu gestalten (IG Metall 2000b).

Nachdem im Jahre 2002 auf einer Bildungstagung in Sprockhövel (IG Metall 2002) über Neukonzeptionen und Neustrukturierungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit diskutiert wurde, die dann im Jahre 2006 in die Entwicklung eines neuen Leitbildes mündeten (IG Metall 2007a), befasste sich der 21. ordentliche Gewerkschaftstag der IG Metall im Jahre 2007 in Leipzig ausführlich mit Fragen der Bildung und Qualifizierung.

In der sogenannten „Entschließung 7 – Bildung und Qualifizierung“ (IG Metall 2007b) wird das Bildungsverständnis der IG Metall sowohl für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als auch für die allgemeine und berufliche Bildung als Prozess dargestellt, der auf „Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ als „Grundfähigkeiten“ (ebd. S. 1) abzielt. Dabei sind „Kritik, Mündigkeit und Emanzipation die zentralen Aspekte“ (ebd.). Durch Bildung werden die herrschenden Verhältnisse in Betrieb und Gesellschaft hinterfragbar, womit sie sich gegen Vorstellungen abgrenzt, die Bildung „lediglich als Anpassung, Zurichtung und Unterwerfung unter bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse verstehen“ (ebd.). Bildung wird als Voraussetzung beschrieben, „um Handlungspotentiale zum Widerstand gegen Bestehendes freizusetzen und eigene Gestaltungsvorstellungen zu entwickeln (ebd., S. 1f). Weiter heißt es dort, dass „Gesellschaftsentwicklung, Demokratiegestaltung, Arbeitspolitik sowie individuelle und gesellschaftliche Bildungsprozesse“ als Zusammenhang thematisiert werden müssen (ebd. S. 2) und die bildungspolitischen Initiativen der IG Metall deshalb alle drei Bereiche, „die allgemeine Bildungspolitik, die Berufsbildung und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit“, mit ihren Wechselwirkungen umfassen soll (ebd.).

Gewerkschaftliche Bildung wird darin als „kritisch-emanzipatorisch“ charakterisiert (ebd.), deren konzeptionelle Grundlage die oben genannten Rahmenkonzeptionen für die Bildungsarbeit der IG Metall ist (ebd.). Als Arbeitsvorhaben wird die Weiterentwicklung der „Bildungs- und Lerntheorie gewerkschaftlicher Bildungsarbeit“ (ebd. S. 10) genannt, wofür die Ausarbeitung einer „kritisch-emanzipatorische[n] und handlungsorientierte[n] Didaktik“ (IG Metall 2007, S. 10) angekündigt wird.

Diese didaktische Ausarbeitung wurde im Jahre 2009 neben den offiziellen Veröffentlichungen der zuständigen Organisationsabteilung der IG Metall (IG Metall 2009–2014, „Theorie-Praxis-Dialog“ Nr. 1–9 und IG Metall 2012) als Buchpublikation von Martin Allespach, Hilpert Meyer und Lothar Wentzel mit dem Titel *„Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften“* herausgegeben. Allespach und Wentzel waren bis zu ihrem Wechsel in die Grundsatzabteilung der IG Metall im Jahre 2007 für die gewerkschaftliche Bildung zuständig.

Allespach war Leiter der Abteilung „Gewerkschaftliche Bildung und Bildungspolitik“, Wentzel war dort Gewerkschaftssekretär. Meyer war zu dieser Zeit emeritierter Pädagogikprofessor in Oldenburg. Die Autoren versuchen am Beispiel der gewerkschaftlichen Bildung einen „subjektwissenschaftlichen Zugang“ zur politischen Erwachsenenbildung theoretisch zu begründen und didaktisch-methodische Konsequenzen daraus abzuleiten. Dabei verwenden sie Klaus Holzkamps Begriff der Subjektorientierung, der im Rahmen der sogenannten „Kritischen Psychologie“ entwickelt wurde und das Didaktikmodell von Wolfgang Klafki.<sup>23</sup>

Neben diesen theoretischen Veröffentlichungen von „Gewerkschaftspraktikern“ und gewerkschaftlich nahestehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beschäftigt sich heute an deutschen Universitäten die Wissenschaft der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung nicht mehr systematisch mit Fragen der gewerkschaftlichen Bildungs- und Lerntheorie. Austausch existiert punktuell mit einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Rahmen von Tagungen oder bspw. dem sogenannten „Theorie-Praxis-Dialog“ der IG Metall, der zu unterschiedlichen aktuellen oder vernachlässigten Schwerpunktthemen stattfand oder im Rahmen von Tagungen (z. B. Hans Böckler Stiftung 2013).

Seit 2000 erschienen Veröffentlichungen zu Forschungsprojekten und Studien zu Themen, welche die gewerkschaftliche Bildungsarbeit direkt oder indirekt thematisieren und auf die in dieser Arbeit zum Teil eingegangen wird. Das sind z. B.: Hovestadt (2005, 2016) zum Weiterbildungsverhalten von Betriebsräten und Zeuner (2005, 2014) zu „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ und Sünker/Swiderek (2010) zur politischen Bildung in Deutschland und Schröder/Balzter/Schröder (2004) zur politischen Jugendbildung und Balzter/Ristau/Schröder (2014) zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung.

Julika Bürgin (2013) betrachtet die „Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung“. Sie untersucht die Möglichkeiten gewerkschaftlicher Bildung, auf eine von den Unternehmen systematisch veränderte Arbeitspolitik zu reagieren, die sie für Autonomieverlust der Beschäftigten verantwortlich macht. Sie will einen „kritisch-emanzipativen“ Ansatz in der gewerkschaftlichen Bildung aktualisieren und greift dabei auf ein Konzept von Mündigkeit zurück, wie es im Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn im Rahmen kritischer Bildungstheorien entwickelt wurde.

---

23 Auf diese Veröffentlichung wird in Kapitel 4.5 ausführlich eingegangen.

Auf die „kritisch-pragmatistische“ Lerntheorie von Peter Faulstich (2005, 2013) wird in Kapitel 4.4.2 ausführlich eingegangen, da sie in der politischen Erwachsenenbildung, neben den Arbeiten von Peter Henkenborg (2009) und Armin Scherb (2014) für die schulische politische Bildung, einen elaborierten Versuch darstellt, John Deweys Philosophie in der deutschen Theoriediskussion zur politischen Erwachsenenbildung zu platzieren.

### **Praxisbezogene Theorieentwicklung in der gewerkschaftlichen Bildung**

Das Buch von Allespach/Meyer/Wentzel (2009) ist bis heute die letzte größere theoretische Begründung gewerkschaftlicher Didaktik in Deutschland. Daraus sollte aber nicht der Schluss abgeleitet werden, dass es innerhalb der IG Metall und den anderen deutschen Gewerkschaften keine Beschäftigung mit theoretischen Begründungen gewerkschaftlicher Bildungspraxis gibt. Wie das „Praxishandbuch“ von Irene Schulz (2019) *„Industrie im Wandel – Bildungsarbeit in Bewegung“* zeigt, hat die gewerkschaftliche Bildung der IG Metall eine weit verzweigte und institutionalisierte Organisationsstruktur entwickelt, in der unterschiedliche Akteure in einem kontinuierlichen Kommunikations- und Reflexionsprozess Theorie und Praxis, Arbeit und gewerkschaftspolitische Bildung problemorientiert thematisch und personell zusammenführen. In dem Buch legen über achtzig Autorinnen und Autoren und Gesprächspartner/innen dar, wie unterschiedliche Akteurinnen und Akteure der gewerkschaftlichen Bildung mit Veränderungen in der Arbeitswelt umgehen und Inhalte, Formen der Bildungsprozesse immer wieder praxis- und bedarfsorientiert Neubestimmen und dabei Theorie und Praxis handlungsbezogen weiterentwickeln.

Das Buch vereint in 40 Beiträgen verschiedene Perspektiven von Interessenvertreterinnen und -vertretern und will Antworten zum Spannungsfeld von Transformation und betrieblicher und gewerkschaftlicher Bildung geben (IG Metall 2019). Dabei wird anhand von Fachaufsätzen, Praxisbeispielen und Interviews gezeigt, wie die Bildungsarbeit betriebliche Mitgestaltungsprozesse unterstützt und dazu aufgefordert, Lern- und Gestaltungsprozesse zu verbinden (ebd.). Da dieser Ansatz – wie in dieser Arbeit aufgezeigt werden wird – den Überlegungen John Deweys hinsichtlich zahlreicher pädagogischer Aspekte entspricht, werden die Inhalte des Buches hier kurz dargestellt.

In vier Kapiteln werden folgende Themenbereiche beleuchtet (im Folgenden Schulz 2019, S. 9ff). In „Politisierung und Handlungskompetenz“ wird die Funktion von Bildung hinsichtlich der Demokratiefähigkeit und der Handlungskompetenz betrieblicher Interessenvertretungen behandelt. „Mitbestimmung und Beteiligung“ betrachtet die betriebspolitische Praxis anhand von Fall-

beispielten. Es wird gezeigt, wie sich bestimmte betriebliche Bedingungen auf Mitbestimmungsprozesse auswirken.

Der dritte Abschnitt mit dem Titel „Arbeit 4.0. – Transformationsprozesse gestalten – Kompetenzen weiterentwickeln“ beschreibt den durch technologische Transformationen herbeigeführten Wandel der Arbeitswelt. Es zeigt die Neuausrichtung von Bildung im Zusammenhang mit Betriebspolitik als Folge dieser Veränderung (vgl. auch IG Metall 2019). Das Kapitel „Leitungskompetenzen – Personalentwicklung – Wissenstransfer“ geht der Frage nach, wie die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen innerhalb eines Betriebes organisiert werden und die Nachwuchsarbeit der Interessenvertretung durch gewerkschaftliche Bildung unterstützt werden kann.

Der pragmatistische Ansatz einer Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungstheorie und -praxis – der in dieser Arbeit entwickelt wird – schließt konzeptionell an das Primat der Praxis an, das in den oben beschriebenen aktuellen Entwicklungen in der gewerkschaftlichen Bildung zum Ausdruck kommt. Dewey setzt unter anderem auch die Problemorientierung an den Ausgangspunkt seiner bildungstheoretischen Überlegungen und leitet daran anschließend seine konzeptionellen Überlegungen hinsichtlich der sozialen Praxis auf der Mikroebene menschlicher Arbeits- und Lernprozesse ab. Technische, ökonomische, ökologische und politische Fragestellungen sind für Dewey immer soziale Problemkonstellationen, die interaktive Lernprozesse gleichermaßen voraussetzen und bedingen.

Bevor ausführlich auf die theoretischen Hintergründe und die Philosophie des Sozialen von John Dewey eingegangen wird, soll deshalb im Folgenden das „Soziale“ als politische und pädagogische Bedingung in der gewerkschaftlichen Bildung beschrieben werden und als erste Annäherung mit Aussagen Deweys in Zusammenhang gebracht werden.

### **2.3 Das „Soziale“ als politische und pädagogische Bedingung in der gewerkschaftlichen Bildung – Ansätze der theoretischen Begründung**

Das „Soziale“ sollte als menschliche Eigenschaft im gewerkschaftlichen Bildungsverständnis theoretisch begründet und deshalb genauer betrachtet werden. Denn das „Soziale“ spielt in der Gewerkschaft und somit auch in der gewerkschaftlichen Bildung aus vielen Gründen eine wichtige Rolle.

Es ist zunächst ein moralischer Anspruch, der argumentativ hinsichtlich der Gemeinwohlorientierung und somit der Begründung politischen Handelns Anwendung findet. Neben dem „Sozialen“ ist im gewerkschaftlichen Kontext die „Solidarität“ – als eine besondere Form des sozialen Miteinanders – von hoher

Bedeutung und gleichsam ein politischer Slogan und Gegenbegriff zur Konkurrenz der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zueinander. Ebenso wird Solidarität als Lernziel verstanden. Zugleich bezieht sich „Solidarität“ aber auch auf eine bestimmte Verhaltensweise und somit auf praktische Konsequenzen im Rahmen kooperativer Problemlösung bzw. Zielverfolgung. Dabei zeigt sich *solidarisches Verhalten* als ein Mittel zur Durchsetzung von Zielen und erhält damit einen funktionalen Status.

In der sozialen Interaktion liegt nicht nur die Anwendung gemeinsamer Intelligenz auf soziale Problemlösung oder Zielentwicklung, sondern sie ist eine Bedingung für die Entstehung menschlich verbindender Solidarität. Die besondere Form menschlicher Kooperation ist eine Bedingung für die Entstehung von Gemeinschaft. Sie wird dadurch moralisch, dass sie im sozialen Austausch emotional, intellektuell und bewusst aufrechterhalten wird (vgl. Dewey, 1996, S. 130f). Soziale Kooperation ist deshalb die grundlegende Bedingung für das Funktionieren arbeitsteilig organisierter Wirtschaftsprozesse. Aus diesen sozialen Interaktionsprozessen speisen sich die Machtressourcen einer Gewerkschaft als kollektive Interessensvereinigung abhängig Beschäftigter (vgl. Schmalz/Dörre 2013). Eine Arbeitsniederlegung (Streik) ist deshalb auch als politische Aktion zu verstehen. Ein Streik verdeutlicht nämlich auch, welche Folgen daraus entstehen, wenn die soziale Kooperation von Menschen durch zielgerichtet Handelnde bewusst verweigert wird.

Die Gemeinwohlorientierung gewerkschaftlichen Handelns wird noch deutlicher, wenn die darin wirksame Intention des „Sozialen“ von der einer liberalen Ideologie abgegrenzt wird, die das Individuum ins Zentrum gesellschaftlichen Handelns stellt und annimmt, dass nur durch die Stärkung der Eigeninteressen Wohlstand für alle geschaffen werden kann.<sup>24</sup> Diese Sichtweise erkennt keine positive Wirkung oder positiven Sinn im „Sozialen“ und missachtet damit die sozialen Wesenseigenschaften der Menschen, die in den letzten Jahren im Rahmen neuer anthropologischer Forschungsergebnisse empirisch belegt werden konnten (vgl. z.B. Tomasello 2002/2009/2010/2014/2016).

John Dewey verwies in seiner Kritik am Liberalismus als politische Philosophie bereits im Jahre 1919 auf die tägliche Erfahrung der Menschen, dass Zugehörigkeit und Verbundenheit mit einer Gruppe, einer Familie, einem Land oder einer Partei für die meisten Menschen eine viel größere Rolle spielt als das

---

24 Eine Kritik an dieser Sicht kommt in folgendem Bonmot zum Ausdruck, dessen Urheber unbekannt ist: *„Wenn jeder an sich selbst denkt und um sich selbst kümmert, ist doch an alle gedacht und für alle gesorgt!“*

Erwägen des Eigeninteresses (Dewey 2019, S. 180). Eine liberale Philosophie, die sich in erster Linie auf die Freiheit des Marktes als politisches Handlungsfeld bezieht, leugnet damit auch ihren eigentlichen Ursprung. Dieser lag zunächst in dem Bemühen einer freien Religionsausübung, also in der Gedanken- und Meinungsfreiheit und in der möglichst freien Entwicklung von Weltanschauungen (vgl. Todorov 2003, S. 26).

Dies führte unvermeidbar im Rahmen von frühen Globalisierungsprozessen zum Austausch von Ideen und Lebens- und Weltanschauungen. Eine vielfältige kulturelle Entwicklung und die Entstehung großer Gemeinschaften mit unterschiedlichen Konzepten des sozialen Zusammenlebens waren die Folge. Die sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Probleme, die dabei auch entstanden und bis heute damit einhergehen, offenbaren ein weiteres Problem der liberalen Philosophie, die die Freiheit des Einzelnen statt der sozialen Freiheit betont. Da die Probleme von modernen Gesellschaften sehr komplex und ständig im Wandel sind (Dewey 2019, S. 180), ist die Beurteilung von politischen Maßnahmen auf der Basis persönlicher Interessen nicht mehr möglich. Das erfordert ein Mindestmaß an allgemeinem Interesse.

Das setzt wiederum ein Umfeld voraus, das sicherstellt, dass sich Menschen über *die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten* (vgl. Comenius 1991, S. 7) – die *res publicas*, die öffentlichen Dinge – verständigen können. Deshalb ging der historische Kampf der Arbeiterbewegung um einen Zugewinn an sozialen Rechten als individueller Anspruch und soziale Freiheit, die sich im gemeinsamen Handeln zeigt, immer mit dem Ausbau demokratischer Beteiligung einher. Denn der kommunikative Austausch über das, was das „Soziale“ betrifft und die Form und Qualität der Demokratie sind untrennbar miteinander verbunden. Das „Soziale“ ist zugleich Voraussetzung und Ziel gewerkschaftlicher Aktivitäten und deshalb für Gewerkschaften politisch wie pädagogisch von großer Bedeutung.

### **2.3.1 Ausdrucksweisen und Begründungen des „Sozialen“**

Miteinander, Voneinander, Füreinander, Beieinander aber auch Gegeneinander sind Begriffe, die auf das soziale Wesen des Menschen verweisen. Umgangssprachlich wirken die Begriffe, die das Zusammensein betreffen, oft pathetisch, als gehöre es zum guten Ton das „Soziale“ zu betonen. Die vorliegende Arbeit wird zeigen, dass diese Begriffe jedoch sehr treffend die Praxis gewerkschaftlicher Bildungsprozesse beschreiben können. In ihnen kommen soziale Eigenschaften zum Ausdruck, die im Rahmen gewerkschaftlichen Lernens besondere Bedeutung und einen konstitutiven Charakter haben.

Begriffe und die daraus entstehende Sprachpraxis bestimmen maßgeblich das Denken und Handeln der Menschen. Der österreichische Philosoph Ludwig Wittgenstein schrieb, dass die Grenzen der Sprache die Grenzen *meiner* Welt bedeuten (Wittgenstein 2003, S. 87). So wäre zu fragen, ob ein Sprachgebrauch, der die besondere Sozialität des Menschen zum Ausdruck bringt, Einfluss auf die Ausgestaltung von Gemeinwesenmodellen haben könnte. Umgekehrt wäre zu fragen, ob der Sprachgebrauch hinsichtlich der sozialen Verhältnisse der Menschen ein anderer wäre, wenn Mit- und Fürsorglichkeit handlungsleitende Prinzipien einer Gesellschaft sind, die im täglichen Umgang allgemein anerkannt und wirksam sind. Demnach ist von Interesse, welchen Platz dem „Sozialen“ in Kulturen und Gesellschaften im theoretisch begründeten Selbstverständnis des Menschen eingeräumt wird und welche Begriffe in der Lage sind, die entsprechenden Eigenschaften des interaktiven Verhaltens zu beschreiben.

Religiöse, aber auch rechtsstaatliche, biologistische und sozialdarwinistische Konzepte gehen meist von einem sozial mangelhaften Habitus des Menschen aus, der in seiner Natur begründet läge. So versuchen sie Regularien gegen Grausamkeiten zu etablieren – die es unbestritten immer wieder geben wird (vgl. Hampe 2018, S. 49) – und anerkennen Grausamkeit als natürlichen Wesenszug der menschlichen Spezies. Die Forschung konnte jedoch gerade in jüngster Zeit das Abnehmen von Grausamkeiten in der empirisch zugänglichen Entwicklungsgeschichte der Menschheit belegen (Pinker 2013, 2017).

Der Begriff „Sozialismus“ verweist neben bestimmten gesellschaftlichen Organisationsstrukturen auch auf das nach Gesellschaftsutopien ausgreifende Bedürfnis des Menschen nach gelingenden sozialen Beziehungen. Das hatte temporär gelungene Gemeinschafts-Experimente innerhalb unterschiedlicher Bewegungen von christlich-jüdischen Gemeinnsinnmodellen bis hin zu anarchistischen Lebensgemeinschaften hervorgebracht (Steinberg/Müller 2014). Die Form des sogenannten „real existierenden Sozialismus“ war nur eine mögliche Existenzweise sozialistischer Gesellschaftskonzeptionen, die im Speziellen das Kollektiv über die Einzelnen stellte und dadurch einen autoritären Charakter annahm, der Unterdrückung und Leid für viele Menschen bewirkte.<sup>25</sup>

Dewey, der diese Entwicklung kannte und kritisierte (Dewey 2019, S. 122ff), vermied – wie noch dargelegt wird – bei der Ausformulierung seiner Philosophie bewusst Ausdrucksformen, die einen „marxistisch-sozialistischen“ Ursprung oder Anklang hatten. Entweder waren die Begriffe, die zu seiner Zeit auf sozialistische Ideen verwiesen, durch christlich-religiöse Ideen oder durch dogma-

---

25 Vgl. Kapitel 5.2 dieser Studie.

tisch-philosophische und vom – auf Hegel und Marx zurückgehenden – dualistischen Gegensatz und einer verhängnisvollen Trennung zwischen idealistischen und materialistischen Denkansätzen geprägt. Die Kommunikations- und Reflexionshemmnisse zu überwinden, die aus diesem Dualismus entstanden, war ein großes Anliegen von Dewey und bestimmte maßgeblich seine wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Dewey 1928/2003, S. 295).

Durch Bezugnahme auf naturalistische Betrachtung und Beschreibungen interaktionaler Prozesse aus den Naturwissenschaften führte Dewey Ideen, Kategorien und Begriffe ein, die ihren Ursprung in der Beschreibung von Praxisprozessen hatten. Geistige und physische Aspekte sind demnach nur graduell unterschiedlich und bekamen im Rahmen von Interaktionsprozessen mit anderen Menschen und der gegenständlichen Welt einen funktionalen Status. So versuchte Dewey, das „Soziale“ zu problematisieren und für seine Bildungstheorie fruchtbar zu machen. Dewey war der Auffassung, dass die Theorieentwicklung dann fruchtbar einsetzt, also z.B. unsere Sitten und Gewohnheiten und Institutionen erst dann konstruiert werden, „wenn irgendeine Art von Schwierigkeit oder Hindernis uns zum Nachdenken darüber zwingt, in welcher Form wir unsere Gruppenaktivitäten durchgeführt haben“ (Dewey 2019, S. 7).

So kann die Theoretisierung des „Sozialen“ in der gewerkschaftlichen Bildung zu einer Neubetrachtung sowohl des menschlichen als auch des gewerkschaftlichen Selbstverständnisses und ihrer Bedeutung für das gemeinsame Handeln führen. Andererseits sollten bei der Begründung von Bildungsformen, bei denen, wie in der gewerkschaftlichen Bildung, das „Soziale“ und die „Gemeinschaft“ in vielerlei Hinsicht eine Rolle spielen, die menschlichen Selbstverständnisse gemeinsam zum Thema gemacht werden, weil sie die Inhalte, die Methoden und die Ziele der Bildung oft unbewusst prägen (Vgl. Kehrbaum 2019a).

Der Begriff „sozial“ wird in Deutschland heute oft nur im sozialversicherungstechnischen Sinne verwendet. Das Soziale wird dann meist auf Sozialversicherung reduziert, also auf Fragen der Arbeitslosen-, Kranken-, Renten- und Pflegeversicherung. Ein soziales Staateingebilde (neben zahlreichen unterschiedlichen Sozialstaatsmodellen z.B. in Europa) ist jedoch mehr als nur Sozialversicherung. Zuerst gehören Gedanken-, Meinungs-, Rede- und Versammlungsfreiheit dazu, sowie Respekt vor Minderheiten. Respekt bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem die Wahrnehmung und Anerkennung der Interessen von Menschen und bestimmten Gruppen (die durch eine oder mehrere Eigenschaften verbunden sind), indem man zunächst einmal anhört, was sie als Interessensgruppen zu sagen haben. So wird *Gleichheit* zum Recht auf *Ungleichheit* und dadurch im Alltag verteidigt, wenn man sich für „Andersartige“ und Fremde inte-

ressiert. Ein Staat hat dabei die Aufgabe, diese Fundamente der sozialen Freiheit als Rechte zu gewährleisten, damit soziale Begegnung und Austausch ermöglicht wird und dadurch eine Öffentlichkeit entsteht, in der Austausch von Gedanken, Ideen und Meinungen über soziale Angelegenheiten erst ermöglicht wird.

Darin besteht die wortwörtliche Bedeutung von Mündigkeit, also mündigen Bürgerinnen und Bürgern: die Fähigkeit, Meinungen und Bedürfnisse sprachlich zum Ausdruck zu bringen und damit einerseits dem Eigensinn einen Platz im historischen Prozess einzuräumen<sup>26</sup> und andererseits mit anderen Einzel- und Gruppeninteressen abzugleichen, wobei eine Form des allgemeinen Interesses entstehen kann. Dies ist die Grundbedingung eines zugleich sozialen Staates und einer sozialen Demokratie, die sich erst aus zwischenmenschlichen Begegnungen entwickeln kann. Ohne sie bleibt Demokratie nur eine institutionelle Regierungsform.

### 2.3.2 Wie die Kritische Theorie mit ihrer Konzeption des Sozialen und der Gemeinschaft die politische Bildung beeinflusst

Die Interpretation des Zusammenhangs von Demokratie, dem Verständnis und den Formen des jeweiligen sozialen Gemeinwesens und menschlicher Gemeinschaft, scheint besonders nach dem zweiten Weltkrieg in Deutschland einen speziellen Weg eingeschlagen zu haben. Eine These, die dieser Studie zugrunde liegt, ist, dass der Begriff der „Gemeinschaft“ nach den Erfahrungen des Zivilisationsbruchs durch den Nationalsozialismus und den Holocaust negativ belastet war, dabei meist der Begriff „Volksgemeinschaft“ mitgehört wurde und ihm daher eher zu misstrauen als zu vertrauen sei (vgl. Gagel 2002). Ich will im Folgenden einen speziellen Zusammenhang zwischen deutscher Vergangenheitsbewältigung und Theorieentwicklung in der politischen Bildung aufzeigen, die bei dieser Entwicklung eine Rolle gespielt haben könnte.

Die „Kritische Theorie“ der sogenannten „Frankfurter Schule“ um Max Horkheimer und Theodor W. Adorno hatte das „deutsche Denken in der Nachkriegszeit“ (Albrecht/Behrmann/Bock/Homann/Tenbruck 1999) stark beeinflusst. Unbezwifelbar hatten die Forscher des „Institutes für Sozialforschung in Frankfurt am Main“ große Verdienste hinsichtlich der Politisierung von Bildungsprozessen, als sie sich nach 1945 explizit mit der Frage beschäftigten, welches die gesellschaftspolitischen und sozial-psychologischen Ursachen für Faschismus und Antisemitismus gewesen sein könnten (Albrecht 1999, S. 391).

---

26 Vgl. dazu die wichtige Studie von Alf Lütke: *Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitserfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus* (Lütke 2015).

Ihre Arbeiten hatten auch erheblichen Einfluss auf die theoretische wie praktische Ausarbeitung, bzw. Ausgestaltung der gewerkschaftlichen Bildung in Deutschland.<sup>27</sup>

Die Wirkung innerhalb der Pädagogik ging unter anderem von intensiven – auch in öffentlichen Medien wie TV und Radio ausgestrahlten – Diskussionsprozessen über Zwecke und Ziele von Bildung aus. Diese wurden sektorenübergreifend von der Kindererziehung über die Volkshochschule und die berufliche Bildung bis hin zur Hochschule geführt. Die „Erziehung kritischer Kritiker“ wurde gar „als neues Staatsziel“ bezeichnet (Behrmann 1999, S. 448ff). Dabei ging es Horkheimer nicht darum, „eine Art „Staatsbürgerkunde für Fortgeschrittene“ (Albrecht 1999, S. 392) zu entwerfen:

„Nicht nur darauf kommt es an, mit dem Staate übereinzustimmen, sondern auch darauf, daß wir den Menschen dazu erziehen, daß er in der Lage ist, dem Staate Widerstand zu leisten, wenn es sein muß“ (Horkheimer, zit. nach: Albrecht 1999, S. 392).

Adorno legte den Schwerpunkt seiner Forschungsarbeiten auf die sozial-psychologischen Aspekte und damit auf die Aufarbeitung nationalsozialistisch geprägter Persönlichkeitsstrukturen (ebd. S. 400). Aus der „Ichschwäche autoritätsgebundener Personen“ (ebd.) ergibt sich, seiner Ansicht nach, die Abhängigkeit von Kollektiven:

„Im Grund verfügen sie nur über ein schwaches Ich und bedürfen darum als Ersatz der Identifikation mit großen Kollektiven und der Deckung durch diese“ (Adorno, zit. nach Albrecht 1999, S. 400)

Adorno, der politische Bildung mit „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) gleichsetzte, wird damit auch als ein Initiator einer Entwicklung sichtbar, der er selbst vermutlich kritisch gegenübergetreten wäre. Denn mit dem starken Fokus auf das Individuum und seinen Selbstbildungsprozess hin zu einem, folgerichtig, *starken Ich* als Mittel und Zweck politischer Bildungsprozesse, ging eine abstrakte Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft einher, die gemeinsames politisches Denken und Handeln strukturell behindern kann. So gerieten die oben beschriebenen sozial-anthropologischen Grundlagen für einen sozialen

---

27 Das wird in Kapitel 3 dieser Studie deutlich werden, wo die theoretischen Bezüge der gewerkschaftlichen Bildung themenbezogen behandelt werden.

und demokratischen Staat, der in zwischenmenschlicher Begegnung und Kommunikation besteht, aus dem Blick individueller und gemeinsamer Betrachtung. Gleichzeitig führte die – auch als Bildungsziel – geforderte „kritische Haltung“ gegenüber dem „Staat“ dazu, das Staatsverständnis primär auf das eines Machtinstrumentes zu reduzieren.

Ein Verständnis eines Staatengebildes als politische Gemeinschaft, in der Politiker vorrangig die Aufgabe haben, soziale Freiheiten zum interaktiven Austausch sicherzustellen und damit einer demokratischen Lebensform den Boden zu bereiten, war durch diese, aus den Erfahrungen des „Dritten Reiches“ erwachsene, kritische Perspektive zum Teil erschwert worden.

Ohne die pädagogische Wirkung der klassischen „Kritischen Theorie“ hinsichtlich des gemeinschaftlichen Lernens an dieser Stelle genauer zu vertiefen<sup>28</sup>, kann Folgendes behauptet werden: Der Status und die Funktion, die der „Gemeinschaft“ und dem Begriff des „Sozialen“ innerhalb der Kritischen Theorie im Rahmen seiner Analyse des Nationalsozialismus zugesprochen wurde, waren negativ konnotiert. Der Gefahr einer wiederaufkommenden nationalsozialistischen Gemeinschaft, die mit totalitären Wirkmechanismen in Verbindung gebracht wurde, galt es zu begegnen.<sup>29</sup>

Auch Horkheimer erkannte, dass es konkreter Konzepte bedürfe, wie eine Demokratie praktisch auszugestalten sei:

„Ich bin persönlich davon überzeugt, dass die beharrliche Behandlung des Nationalsozialismus in deutschen Schulklassen, ohne positive und konkrete Ideen einer offenen Gesellschaft und demokratischer Tugenden zu entwickeln, mehr Schaden anrichtet als dass es Gutes bewirkt.“ (Horkheimer, zit. nach Albrecht, 1999 S. 403, übersetzt von Tom Kehrbaum)

Diesbezüglich konkreter wurden Pädagoginnen und Pädagogen, die im Anschluss an Horkheimer und Adorno eine „kritische Erziehungswissenschaft“ entwickelten. Deren Anspruch war es, die „gesellschaftlich-historischen Voraus-

---

28 Auf einige der zahlreichen Versuche, im Anschluss an die Kritische Theorie eine „kritische Erziehungswissenschaft“ zu entwickeln (vgl. Behrmann 1999, S. 452), wird in Kapitel 4 noch näher eingegangen, wo Ansätze einer „kritisch-emanzipatorischen Erziehung“ behandelt werden, die direkt und indirekt Einfluss auf die gewerkschaftliche Bildung hatten. Siehe dazu ausführlich Lösch/Thimmel (2010).

29 Albrecht schreibt, dass die ökonomische Liberalismuskritik später dann zur „Kritik der instrumentellen Vernunft“ mutierte, die in der Tendenz zur „verwalteten Welt“ bestehe (Albrecht 1999, S. 398f).