

Konvergenzen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung

Gewerkschaftliche Bildung als explizit politische Bildung wurde in der Vergangenheit in der wissenschaftstheoretischen Systematik der Disziplin Erwachsenenpädagogik zugeordnet und bis in die achtziger Jahre in wissenschaftlichen Diskursen thematisiert. In den letzten Jahren ist jedoch eine zunehmende Marginalität wissenschaftlicher Betrachtungen gewerkschaftlicher Bildung zu verzeichnen. Dies ist jedoch nicht allein der Wissenschaft anzulasten, sondern liegt nach Johannson auch daran, dass „die Gewerkschaften an diesem Vorgang der Öffentlichkeitsverweigerung ihrer eigenen Bildungsarbeit nicht ganz unschuldig sind“ (Johannson 1997, S. 32). Um dem entgegen zu wirken, werden nachfolgend zunehmende Konvergenzen zwischen gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung thematisiert. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, zurzeit weitgehend getrennt geführte Diskussionen in der beruflichen und in der gewerkschaftlichen Bildung aufeinander zu beziehen und Synergien anzudeuten.

Anlass für die Auseinandersetzung mit diesem Thema war eine Befragung gewerkschaftlicher Experten zu den Themen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung, an der sowohl Experten aus dem Bereich der beruflichen als auch aus der gewerkschaftlichen Bildung beteiligt waren (vgl. Elsholz/Dehnbostel 2002). In der Analyse der Aussagen fiel auf, dass es in Kernpunkten eine deutliche sprachliche Übereinstimmung hinsichtlich der verwendeten Begriffe gab, wobei jedoch unklar blieb, inwieweit sich die Konnotationen dieser Begrifflichkeiten auf dieselben Hintergründe beziehen.

Im Zuge gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse stellen sich aktuelle Probleme, die gleichermaßen von gewerkschaftlicher wie auch erziehungswissenschaftlicher Seite reflektiert werden. Dazu gehören ohne Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit zu erheben Prozesse der Globalisierung, der Informatisierung und die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, neue Arbeits- und Beschäftigungsformen auf der gesellschaftlichen und betrieblichen Ebene und eine zunehmend prozessorientierte betriebliche Arbeitsorganisation. Diese haben eine tendenzielle Entgrenzung von Fachwissen zur Folge und stellen neue Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmer. Festzustellen ist auch eine Veränderung von Beruflichkeit – traditionelle Berufsformen werden zunehmend von modernen Formen von Beruflichkeit abgelöst (vgl. Meyer 2000, 2001). Damit einhergehend entwickelt sich auch ein neuer Arbeitnehmertypus.

Diese Entwicklungen werden sowohl in Gewerkschaften bezogen auf die Organisation ihrer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit diskutiert als auch von wissenschaftlichen

Disziplinen, die sich für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung zuständig fühlen. Auffällig ist jedoch, dass kaum ein Bezug zwischen den jeweiligen Diskursen zu verzeichnen ist. Im Rahmen der aktuell geführten Diskussion zur Zukunft der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit werden Themen aufgegriffen, die auch im Kontext beruflicher Bildung virulent sind. Da diese Aspekte bisher in voneinander unabhängigen Diskursen thematisiert werden, soll hier durch eine Zusammenführung dieser Diskurse zu einer verstärkten wissenschaftlichen Thematisierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit beigetragen werden. Langfristig gilt es, Erziehungswissenschaftler verstärkt an den theoretischen Diskussionen, die in den Gewerkschaften geführt werden sowie an der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu beteiligen.

An verschiedenen Kernbegriffen wird nun verdeutlicht, mit welchen Konnotationen diese in den beiden „Disziplinen“ der gewerkschaftlichen und beruflichen Bildung thematisiert werden. Mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sind dabei ausdrücklich die von den Gewerkschaften selbst durchgeführten Bildungsmaßnahmen gemeint, die sich an ihre haupt- und ehrenamtlichen Funktionäre richten. Bildungspolitische Positionen zur Berufsbildung sind nicht in die folgende Darstellung eingeschlossen. Hinzuweisen ist zudem auf die Problematik, von der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu sprechen, denn die Bildungsangebote in den Einzelgewerkschaften differieren stark. Sie sind abhängig von den spezifischen Traditionslinien, die durch Branchenstrukturen und unterschiedliche politische Orientierungen geprägt sind. Im Folgenden werden im Wesentlichen Diskussionen der IG Metall und zum Teil der IG BCE als große Einzelgewerkschaften aufgenommen und dargestellt. Die neue Gewerkschaft ver.di bleibt weitgehend unberücksichtigt, da derzeit noch kein einheitlicher Stil der Bildungsarbeit erkennbar ist.

Subjektorientierung und Kompetenzentwicklung

Anfang der 1990er-Jahre fand die letzte gewerkschaftsübergreifende Reformdebatte in der Bildungsarbeit statt. Der Innovationsdruck speiste sich dabei einerseits aus den stattfindenden Reorganisationsmaßnahmen in den Unternehmen (Stichwort „Lean production“) und andererseits aus dem Mentalitätswandel der Teilnehmer infolge der Individualisierung und der Ausdifferenzierung sozialer Milieus. Die Einzelgewerkschaften reagierten auf diese Herausforderungen und entwickelten jeweils eigene Bildungskonzepte. Dies geschah in den Einzelgewerkschaften in unterschiedlicher Art und Weise, überwiegend parallel und ohne gemeinsame Absprachen. Dennoch gewannen dabei subjektorientierte Bildungsansätze in allen Gewerkschaften einen hohen Stellenwert (vgl. Johansson 1997, S. 41).

In der IG Chemie-Papier-Keramik (heute IG Bergbau, Chemie, Energie) wurden z.B. umfangreiche Arbeitsmaterialien zur „Praxis des selbstorganisierten Lernens“ (Greif/Finger/Jerusel 1993) entwickelt und eingesetzt. Ein mehrjähriges Projekt zur Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in der ÖTV warb für ein lernerzentriertes Bildungsver-

ständnis (vgl. Gewerkschaft ÖTV 2001; Ludwig/Reese/Schmidt 1999). Auch in der IG Metall wurden Bildungsangebote im Bereich sozial-methodischer Kompetenzen erheblich verstärkt. Als Fortführung dieser Tendenz der Subjektorientierung rücken aktuell die Kompetenzen der Individuen in den Fokus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In einem Konzeptionspapier zur Neugestaltung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit der IG Metall wird Kompetenz als Trias aus Wissen, Können und Handeln beschrieben:

„Kompetenzentwicklung umfasst in unserem Verständnis alles, was zu einem besseren Handeln führt:

- Das „Wissen“ um gesellschaftspolitische, gewerkschaftspolitische, rechtliche, organisatorische Zusammenhänge und um die Wege und Möglichkeiten, Sachverhalte zu erarbeiten und Arbeit effektiv zu organisieren;
- das „Können“, d.h. das Erworbenene anzuwenden, das Beherrschen bestimmter Techniken des Arbeitens und der Kommunikation und Reflexion;
- die Fähigkeit, den Willen und die Bereitschaft, das Erworbenene auch in den jeweiligen Handlungssituationen umzusetzen“ (IG Metall 2002, S. 11).

Der Einzelne und seine subjektiven Lerninteressen rücken damit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gewerkschaftlicher Bildung. Offen bleibt dabei allerdings die Vereinbarkeit dieser Sichtweise mit den nach wie vor bestehenden organisationspolitischen Ansprüchen und Interessen bezüglich der Bildungsarbeit.

Auch im Bereich der beruflichen Bildung gilt Kompetenz seit einigen Jahren als die zentrale Bezugskategorie. Dies findet nicht zuletzt in dem umfangreichen Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der Bundesregierung seinen Ausdruck. Kompetenzen werden hier als Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht (vgl. Dehnbostel 2001, S. 76). Kompetenzentwicklung zielt – so hat es schon der Deutsche Bildungsrat 1974 formuliert – auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Situationen. Für die Berufsausbildung hat die KMK den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und die Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 1999, S. 9) definiert. Im Einzelnen umfasst die berufliche Handlungskompetenz Fach-, Sozial- und Methoden- sowie Humankompetenz. Diesem Verständnis liegt also durchaus eine soziale – wenn nicht gar politische – Dimension zugrunde.

Auffällig ist, dass in der gewerkschaftlichen wie in der beruflichen Bildungsdiskussion zwar inhaltlich und hinsichtlich der Zielsetzung dieselben Themen angesprochen werden, jedoch ohne dass in der gewerkschaftlichen Diskussion die o.g. Definitionen einfließen. Es werden dort jeweils eigene Konzepte meist ohne theoretische Anbindung entwickelt.

Erfahrungslernen

Erfahrungslernen ist in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit seit Ende der 1960er-Jahre ein zentraler Begriff. Mit dem Konzept des exemplarischen Lernens wurde der Versuch unternommen, auf der Basis marx'scher Kategorien einen Neuansatz der Arbeiterbildung zu entwerfen (vgl. Negt 1968). Darin wurden die Erfahrungen der Arbeitnehmer in den Mittelpunkt gestellt und mit gesellschaftlichen Strukturen in Verbindung gebracht. Sie sollten als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Schaffung eines (Klassen-)Bewusstseins dienen. Erfahrungen sollten nicht mehr nur erlitten werden, sondern als Ausgangspunkt für gesellschaftsverändernde Praxis dienen. Dieser Ansatz war innerhalb der Gewerkschaften in den 1970er- und 1980er-Jahren sehr umstritten und wurde insbesondere von orthodox-marxistischer Seite angefeindet (vgl. Rehbock 1989). Heute hat sich die Hoffnung auf die gesellschaftsverändernde Kraft der Erfahrungen stark relativiert. Dennoch steht der so genannte „Erfahrungsansatz“ nach wie vor im Zentrum gewerkschaftlicher Bildungsarbeit (vgl. Frerichs 2002, S. 15).

In der beruflichen Bildung erfährt Erfahrungslernen seit einem guten Jahrzehnt gesteigerte Aufmerksamkeit. Ein wesentlicher Grund für den Bedeutungszuwachs des Erfahrungslernens besteht in der Erkenntnis, dass intentionale Lernprozesse nur von begrenzter Reichweite sind. Erfahrungen spielen in den tatsächlichen Lernprozessen von Fachkräften eine zentrale Rolle, da das Berufswissen überwiegend durch Erfahrungslernen in der Arbeit konstituiert wird. Thematisiert werden im wissenschaftlichen Diskurs Möglichkeiten und Grenzen des Erfahrungslernens, ihrer Analysier- und Erfassbarkeit. Die Prominenz des Begriffs wird auch darin deutlich, dass Erfahrungslernen neben dem Begriff der Prozessorientierung als ein mögliches Leitbild bei der bevorstehenden Neuordnung der Metall- und Elektroberufe gilt. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass in den aktuellen Diskussionen um den Begriff des Erfahrungslernens unterschiedliche Positionen vertreten werden, wobei zum einen eher intuitive (vgl. Böhle/Mielkau 1988) und zum anderen eher reflexive Anteile (vgl. Dehnbostel 2001) betont werden.

In der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit war Erfahrungslernen lange Zeit ein emphatischer Begriff, bei dem davon ausgegangen wurde, dass durch gemeinsame Klassenerfahrungen gesellschaftliche Veränderungen herbeigeführt werden könnten. Dieser Überhöhung auf der einen Seite steht in der beruflichen Bildung vielfach eine „Verkürzung“ des Begriffs auf konkrete Arbeitserfahrungen im Arbeits- und Geschäftsprozess gegenüber. Die Potentiale zur Erhöhung reflexiver Handlungsfähigkeit, die dem Erfahrungslernen innewohnen, werden damit in der wissenschaftlichen Thematisierung seitens der Berufs- und Arbeitspädagogik nicht ausgeschöpft.

Prozessorientierung

Während bis Mitte der 1990er-Jahre gewerkschaftliche Bildungsarbeit nahezu ausschließlich aus Seminaren und Kursen bestand, wird seither an unterschiedlichen Stel-

len eine stärkere Prozessorientierung erprobt. Ausdruck dafür ist z.B. ein Organisationsentwicklungsprojekt der IG Metall mit dem Titel „Prozessbegleitung, Teamentwicklung und Supervision“ (vgl. IG Metall 2000). Darin wurden verstärkt betriebspolitische Prozesse durch betriebsnahe, bedarfsgerechte und prozessbezogene Bildungsangebote wie z.B. Coaching, Konfliktberatung oder Projektmanagement unterstützt. In der Dokumentation des Projekts wird deutlich und auch explizit betont, dass sich die Begriffe und Strukturen der Bildungsarbeit der IG Metall im Wandel befänden. Es wird zudem heraus gestellt, dass prozesshaften Elementen eine zunehmende Bedeutung im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zukommt und darin seitens der Gewerkschaft große Chancen gesehen werden (vgl. Herzer 2000, S. 11). Das Projekt wurde unter Einbeziehung mehrerer IG Metall Bildungsstätten durchgeführt. An diesen „Gewerkschaftsschulen“ arbeiten hauptamtliche „Lehrer“. Mit dem Projekt sollte auch eine Veränderung des Selbstverständnisses des beteiligten Bildungspersonals bewirkt werden (vgl. ebd., S. 13).

Eine Orientierung an Prozessen findet auch im Bereich der Berufsbildung immer mehr Beachtung und wird im Zuge moderner Arbeitsformen als Bezugskategorie für die Aus- und Weiterbildung gefordert (vgl. Baethge/Schiersmann 1998). In berufs- und arbeitspädagogischer Perspektive ist allerdings festzustellen, dass der Begriff „Prozessorientierung“ in aktuell geführten Diskussionen um eine Modernisierung von Aus- und Weiterbildung meist ohne nähere Definition im Hinblick auf die Orientierung an den realen betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsabläufen verwandt wird. Die Orientierung am Prozess ist nicht, wie in der gewerkschaftlichen Diskussion, auf soziale Prozesse wie z.B. Teambildung oder die individuelle Kompetenzentwicklung einzelner Arbeitnehmer bezogen, sondern sie meint hier die Ausrichtung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen. In dieser engen Bindung an betriebliche Verwertungsinteressen und damit deutlich ökonomischen Orientierung lässt sich in pädagogischer Hinsicht eine Verkürzung im Verständnis von Prozessorientierung konstatieren.

Insofern ist auch in diesem Punkt eine Parallele zwischen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der beruflichen Bildung zu verzeichnen: Es wird versucht, sich aktuellen und modernen Entwicklungen semantisch anzupassen, indem Begriffe aus dem Bereich des Unternehmensmanagement jeweils auf den eigenen Bereich übertragen werden. Diese werden jedoch nicht hinreichend definiert und an die spezifischen Zielsetzungen – die sich sowohl in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie in der Berufsbildung von ökonomischen Zielen deutlich unterscheiden sollten – angepasst.

Netzwerke

Betriebsräte-Netzwerke werden in der IG Metall als eine neue Form der Weiterbildung erprobt. Netzwerke werden dabei als Hilfe zur Selbsthilfe zwischen Betriebsräten angesehen, da einzelne Betriebsratsgremien infolge der zunehmenden Komplexität betrieblicher Probleme nicht mehr hinreichend betreut werden können (vgl. Kaßbaum

2000). Wesentlicher Inhalt der Netzwerke ist neben der Organisation der eigenen Weiterbildung zu aktuellen betriebspolitischen Themen der gegenseitige Erfahrungsaustausch zwischen den Betriebsräten. Dieser geht über den Erfahrungsaustausch auf Seminaren dadurch hinaus, dass er kontinuierlich erfolgt und intensivere Formen der Kooperation, z.B. durch gegenseitige Betriebsbesuche, einschließt. In diesen Netzwerken findet sich eine Verknüpfung formeller und informeller Lernprozesse (vgl. Elsholz/Meyer-Menk 2002). Mittlerweile wird auch in der IG BCE und bei ver.di über Netzwerke als neue Weiterbildungsform diskutiert und es werden erste Versuche zur Umsetzung unternommen.

In der beruflichen Bildung ist der Netzwerk-Begriff ebenfalls populär. Hier sind zwei Diskussionsstränge zu unterscheiden. Einerseits werden Netzwerke als Beitrag zur Weiterentwicklung der Lernorttheorie betrachtet (vgl. Dehnbostel 2001; Dehnbostel/Uhe 2002). Netzwerke als innovative Form einer Lernortkombination werden dabei als Weiterentwicklung von Einzellernorten und Verbänden angesehen. Zum anderen werden Netzwerke als neue Form der Kooperation zwischen Institutionen in der Weiterbildung angesehen (vgl. Dobischat/Benzenberg 2002, Faulstich/Vespermann/Zeuener 2001). Diese Perspektive nimmt insbesondere Diskussionen aus der Institutionen-Ökonomie auf und betrachtet Netzwerke als neuartige Regulationsform zwischen Markt und Staat.

Während in der Diskussion in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit stark auf die Vernetzung von Personen fokussiert wird, dominiert in beiden Betrachtungen der beruflichen Bildung eine interorganisationale Perspektive. Es ist jedoch bisher nicht ausreichend gelungen, Netzwerke aus Sicht der Bildungsnachfrager zu thematisieren und damit die Chancen des Konzepts für die Individuen zu erschließen.

Berufsausbildung und Professionalisierung

Gewerkschaften selbst können als Träger beruflicher Bildung gelten. Im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit qualifizieren sie Betriebsräte und andere Funktionäre, indem sie sie auf ihre Interessenvertretungstätigkeit vorbereiten. Für Betriebsräte wie auch für hauptamtliche Gewerkschaftssekretäre wird eine „Professionalisierung“ ihrer Tätigkeit gefordert. Dieser Prozess wird in der IG Metall im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen und Selbstverständnisdiskussionen aktiv betrieben und durch ein Forschungsprojekt für die Gruppe der hauptamtlichen Funktionäre wissenschaftlich begleitet (vgl. Prott 2002).

Darüber hinaus sind Gewerkschaften auch an der Gestaltung und der Durchführung von Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung beteiligt. Über die ordnungspolitische Mitwirkung hinaus führen sie zum Teil selbst Berufsausbildung durch und finanzieren diese. Als ein weiteres Beispiel für die Beteiligung der Gewerkschaften an der Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen kann der Umstand

gelten, dass der IG Metall zurzeit eine führende Rolle in der Gestaltung des neuen IT-Weiterbildungssystems zukommt, dem eine besondere bildungspolitische Bedeutung zugesprochen wird. Dies gilt insbesondere aufgrund der hohen Durchlässigkeit der Aufstiegs- und Karrierewege und der damit verbundenen höheren Chancengleichheit, der Umsetzung des (arbeits-) prozessorientierten Lernens und dem damit verbundenen hohen Maß an Selbstorganisation der Lernenden. Dem hohen Engagement hinsichtlich der Steuerung und Weiterentwicklung des IT-Weiterbildungssystems sowohl auf der formalen wie auch auf der inhaltlichen Ebene durch die Gewerkschaft IG Metall steht die marginale Thematisierung dieses Systems in der beruflichen Bildung gegenüber. Es ist festzustellen, dass bei dem hier genannten Beispiel keine empirische Begleitung durch die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen stattfindet.

Ausblick

Es ist dargelegt worden, dass in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und in der beruflichen Bildung zum Teil parallele Diskussionen geführt werden und mit gleichen Begrifflichkeiten gearbeitet wird. Diese beziehen sich zwar implizit vielfach auf ähnliche Hintergründe, doch durch den Verzicht auf die explizite Thematisierung nehmen sich beide „Disziplinen“ Entwicklungschancen, die in einer Auseinandersetzung liegen.

Angesichts zunehmender Entgrenzungen ist die Frage nach dem Spezifischen zu stellen: nach dem spezifisch Beruflichen in der beruflichen, wie nach dem spezifisch Politischen in der gewerkschaftlichen Bildung. Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit lässt sich konstatieren, dass z.B. in dem Selbstklärungsprozess der IG Metall immer wieder danach gefragt wird, was denn „das Politische“ an der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sei. Auffällig ist, dass sich mit dem Wandel zu einem subjektorientierten Bildungsverständnis auch das Verständnis des „Politischen“ verändert hat. Neben der Betonung der Bewahrung traditioneller politischer Inhalte – wie z.B. gesellschaftliche Gegenentwürfe, Entwicklung von Utopien, Auseinandersetzung mit konkreten Politikfeldern – treten neue Inhalte und Formen der Bildungsarbeit hinzu. Das alltägliche und das berufliche Handeln werden auch als politisches Handeln begriffen und damit wird auch die konkrete Verbesserung der individuellen Handlungsfähigkeit als politischer Auftrag der Gewerkschaften angenommen.

In der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplinen ist das Verhältnis von politischer und beruflicher Bildung in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zu sehen, das sowohl in der Erwachsenenbildung wie auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik thematisiert wird. Während die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer bestrebt war, die Gleichwertigkeit der Berufsbildung durch das komplexe Implikationsverhältnis von beruflicher Tätigkeit und humaner Bildung zu legitimieren (vgl. Backes-Haase 2001), hat die Erwachsenenbildung sich schon in ihren Ursprüngen an der humanistischen Bildungs-

tradition orientiert und eine scharfe Abgrenzung zu jeder Art beruflicher Aus- und Weiterbildung vorgenommen (vgl. Kade 1993, S. 394).

Im Zuge gesellschaftlicher und betrieblicher Modernisierungsprozesse macht diese Polarisierung zwischen den Disziplinen immer weniger Sinn. Auch angesichts der Uneindeutigkeit zukünftiger berufsfachlicher Qualifikationserfordernisse und der Hinwendung zu Kompetenz als Leitkategorie beruflicher Bildungsprozesse, hat sich die Differenz zwischen berufsfachlicher Bildung und Allgemeinbildung (explizit verstanden als Persönlichkeitsbildung) weitgehend verflüchtigt (vgl. Arnold 1998). Auch von gewerkschaftlicher Seite wird die Notwendigkeit zu einer Annäherung formuliert. Wolf Jürgen Röder, der im Vorstand der IG Metall für den Bereich Bildung zuständig ist, konstatiert, dass die Berührungspunkte zwischen der allgemeinen, der beruflichen und der politischen Bildung größer werden: „Die alte Trennung zwischen einer sich als emanzipatorisch verstehenden politischen Grundlagenbildung und einer eher instrumentell-verwertungsbezogenen beruflichen Bildung wird mehr und mehr dysfunktional. Wie diese Trennung überwunden werden kann und auf welche Weise politische und berufliche Bildung kombiniert werden kann, darüber wird in den kommenden Jahren noch häufig gestritten werden“ (Röder/Dörre 2002, S. 8).

Dieses Zitat legt nahe, dass es bei der notwendigen Thematisierung der faktisch längst vollzogenen Annäherung von gewerkschaftlicher und beruflicher Bildung weniger um eine Konsensfindung, sondern um die Regelung von Dissens geht. Der hier unternommene Versuch der Darstellung von Konvergenzen soll zu dieser Auseinandersetzung ein erster Schritt sein.

Literatur

- Arnold, R.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1998, 1. Jg., Heft 2, S. 223–238
- Backes-Haase, A.: Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme, Hohengehren 2001, S. 22–38
- Baethge, M./Schiersmann, C.: Prozessorientierte Weiterbildung. Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung 98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Münster/New York 1998, S. 15–87
- Böhle, F./Mielkau, B.: Vom Handrad zum Bildschirm. Eine Untersuchung zur sinnlichen Erfahrung im Arbeitsprozess, Frankfurt/M. 1988
- Dehnbostel, P.: Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Kompetenzentwicklung 2001. Kompetenzentwicklung – Tätigsein – Lernen – Innovation. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Münster/New York 2001, S. 53–89
- Dehnbostel, P./Uhe, E.: Verbünde und Netzwerke als moderne Lernortsysteme in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung 2002, 56. Jg., Heft 75, S. 3–6
- Dobischat, R./Benzenberg, I.: Verbund- und Netzwerkentwicklungen in der beruflichen Bildung. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meyer-Menk, J./Meister, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung, Berlin 2002, S. 223–240

- Elsholz, U./Dehnbostel, P.: Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Spiegel gewerkschaftlicher Experten. Eine empirische Untersuchung, Manuskriptdruck, Hamburg 2002
- Elsholz, U./Meyer-Menk, J.: Kompetenzentwicklung in Netzwerken – am Beispiel eines Betriebsräte-Netzwerks. In: Wilbers, K./Faulstich, P. (Hrsg.): Wissensnetzwerke – Netzwerke als Impuls zur Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region, Bielefeld 2002
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.: Bestandaufnahme regionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1/2001, Hamburg 2001
- Frerichs, J.: Lernerfahrungen – Erfahrungslernen. Zum Wissensbedarf von Zielgruppen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, Köln 2002
- Gewerkschaft ÖTV: Projektbericht. Projekt Weiterentwicklung der zentralen Bildungsarbeit, Stuttgart 2001
- Greif, S./Finger, A./Jerusel, S.: Praxis des selbstorganisierten Lernens. Einführung und Leittexte. Hrsg. von der IG Chemie-Papier-Keramik, Köln 1993
- Herzer, H.: Hintergründe und Ziele des Projektes „Prozessbegleitung, Teamentwicklung und Supervision“. In: IG Metall 2000, S. 11–14
- IG Metall: Bildung und Beratung im Bereich Prozessbegleitung, Projektmanagement, Teamentwicklung, Konfliktberatung, Supervision und Coaching, IG Metall Vorstand, Abt. Bildung/Bildungspolitik. Frankfurt/M. 2000
- IG Metall: Kompetenzentwicklung und Modularisierung. Vorschlag für eine zukünftige Konzeption und Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, IG Metall Vorstand Abt. Bildung/Bildungspolitik. April 2002. Frankfurt/M. 2002
- Johannson, K.: Arbeiterbildung zwischen Tradition und neuen Orientierungen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, P. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1997, S. 32–44
- Kade, J.: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, 39. Jg., Heft 3, S. 391–408
- Kaßebaum, B.: Arbeiten und Lernen in Betriebsräte-Netzwerken. Erfahrungen in der IG Metall. In: Arbeit, Bildung, Forschung e.V. (Hrsg.): Fachtagung 2000. Veränderungen als Status Quo. Wissensmanagement – Coaching – Netzwerke, Berlin 2000, S. 41–51
- Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn 1999
- Ludwig, J./Reese, H./Schmidt, H.: Sichtweisen auf das lernende Subjekt in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Praxis politische Bildung 2000, 4. Jg., Heft 3, S. 193–199
- Meyer, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten, Münster/New York 2000
- Meyer, R.: Berufsförmige Organisation von Arbeit und soziale Konflikte moderner Beruflichkeit. In: WSI Mitteilungen 2001, 54. Jg., Heft 6, S. 391–395
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Frankfurt/M. 1968
- Protz, J.: Die IG Metall auf dem Weg zu einer systematischen Personalpolitik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 2002, 53. Jg., Heft 6, S. 316–323
- Rehbock, A.: Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Organisation. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den 70er Jahren. Münster 1989
- Röder, W.J./Dörre, K.: Lernchancen und Marktzwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus, Münster 2002