

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 384, Oktober 2025

„Ihr habt es gut, ihr Jungen von heut!“

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von 1918 bis heute

Mirko Schwagmann

Auf einen Blick

Diese Arbeit gibt einen Überblick über die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von 1918 bis heute und stellt die erste übergreifende Studie zu diesem Thema dar. In der Rekonstruktion der Traditionen- und Konjunkturlinien von Bildungskonzeptionen und Methodik zieht das Working Paper folgendes Resümee: Einerseits lassen sich – auch wenn klassische Themen, wie Arbeitsrecht oder Tarifpolitik einen festen Platz im Bildungsprogramm innehatten – keine klaren inhaltlichen Tendenzen erkennen. Andererseits wurde die Bildungsarbeit von immer wiederkehrenden Debatten begleitet: Das Spannungsverhältnis zwischen Mitglieder- bzw. Allgemeinbildung und Zweck- bzw. Funktionärsbildung zieht sich bis in die heutige Zeit, ebenso wie die Frage nach der Ideologie in der Bildung.

Mirko Schwagmann ist Historiker und studierte Geschichte und Slavistik an den Universitäten Freiburg, Dublin, St. Petersburg und Moskau. Seine Dissertation zum Bau zweier Stahlwerke in Indien während des Kalten Krieges erschien im September 2024. Seine Forschungsinteressen liegen neben der Geschichte der Gewerkschaften im Bereich der Oral History, der Industrie- und Entwicklungsgeschichte und in der osteuropäischen Geschichte.

© 2025 by Hans-Böckler-Stiftung
Georg-Glock-Straße 18, 40474 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Ihr habt es gut, ihr Jungen von heut!“ von Mirko Schwagmann ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (z. B. mit Quellenangabe gekennzeichnete Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge) erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Zusammenfassung.....	5
Einleitung	7
Die Weimarer Republik	10
Vorläufer in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.....	11
Die Berliner Gewerkschaftsschule	13
Der DMV und die Wirtschaftsschule in Bad Dürrenberg.....	17
Die Bildungsarbeit anderer Gewerkschaften und Verbände.....	21
Der ADGB und die Bundesschule in Bernau.....	25
Fazit.....	28
Wiederaufbau und Erfahrungslernen: 1945 bis 1965.....	31
1945 bis zur Gründung des DGB	32
Die 1950er Jahre	36
Die Veränderungen der 1950er und 1960er Jahre	39
Die 1960er Jahre bis 1965.....	42
Frauen(bildungs)arbeit nach 1945	44
Jugendbildungsarbeit nach 1945	48
Fazit.....	50
Von der Schulung zur Bildung: 1966 bis 1990.....	53
Die zweite Hälfte der 1960er Jahre	53
Die 1970er Jahre	58
Die 1980er Jahre	64
Fazit.....	68
Individualisierung: Die Jahre ab 1990.....	69
Die 1990er Jahre	69
Die 2000er Jahre	74
Die 2010er Jahre	77
Fazit.....	80
Schlussfolgerungen.....	81
Literatur.....	86
Weiterführende Quellen	102

Abkürzungsverzeichnis

AdA	Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main
ADGB	Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund
AfA-Bund	Allgemeiner freier Angestelltenbund
APO	außerparlamentarische Opposition
BGB	Bayerischer Gewerkschaftsbund
DAA	Deutsche Angestellten-Akademie
DAG	Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DKP	Deutsche Kommunistische Partei
DMV	Deutscher Metallarbeiter-Verband
DPG	Deutsche Postgewerkschaft
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
IG BCE	Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
IG BE	Industriegewerkschaft Bergbau und Energie
IG CPK	Industriegewerkschaft Chemie, Papier, Keramik
IG	Industriegewerkschaft
NGG	Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten
ÖTV	Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
SDAJ	Sozialistische Deutsche Arbeiterjugend
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

Zusammenfassung

Diese Arbeit gibt einen Überblick über die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von 1918 bis heute. Sie ist in drei Kapitel gegliedert, von denen das erste die Zeit der Weimarer Republik behandelt, das zweite die Nachkriegszeit bis 1966 und das letzte die Zeit der späten 1960er Jahre bis heute. Dem Ganzen ist neben der Literaturliste eine Liste mit weiterführender Literatur und Hinweisen zur Archivrecherche angehängt, was der Erforschung von Teilgebieten und der allgemeinen Quellenfindung dienen soll.

Das zentrale Problem dieser Arbeit ist der große Zeitraum, der abgedeckt werden sollte. Diesen gewissenhaft auch mit archivalischen Quellen zu bearbeiten, würde Jahre dauern. Es wurde deshalb entschieden, sich auf publizierte Quellen und Sekundärliteratur zu beschränken, von denen eine große Anzahl vorhanden ist.

Doch auch mit der Einschränkung, sich auf dieses Material zu stützen, betrug der untersuchte Zeitraum über hundert Jahre. Die Fülle an beteiligten Akteur:innen, Organisationen und Debatten auf die zentralen Punkte herunterzubrechen und somit ein möglichst umfassendes Bild der Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu liefern, stellte die zweite Herausforderung dar.

Die Relevanz dieser Arbeit steckt nicht so sehr in ihrer Fragestellung nach den Veränderungen und Strömungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, sondern darin, das Thema überhaupt zu behandeln: Es gibt nach Wissen des Autors keine übergreifende Studie zur Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Deutschland.

Zwar sind Teilkapitel in Arbeiten vorhanden, die sich mit der Thematik auseinandersetzen, auch ein längerer Aufsatz zur Geschichte der Bildungsarbeit der IG Metall war auffindbar, doch eine Arbeit zur Gesamtgeschichte existiert bisher nicht. Diese Lücke wurde hiermit beseitigt, wenngleich die Einschränkung gemacht werden muss, dass es sich um einen kurSORisch en Überblick handelt, der noch viel Raum für zukünftige For- schung lässt.

Zentrales Ergebnis der Arbeit ist, dass die gewerkschaftliche Bildungs- arbeit seit ihrem Beginn von immer wiederkehrenden Debatten begleitet wird. Darunter fällt die Frage zwischen Mitglieder- oder Funktionärsbil- dung und die Bedeutung von Ideologie und Geschichte in der Bildungsar- beit. Zusätzlich lassen sich Traditions- und Konjunkturlinien von Bildungs- konzeptionen erkennen, wie beispielsweise beim Konzept des exempla- rischen Lernens von Oskar Negt, das zunächst eingeführt, dann fallen ge- lassen und schließlich erneut aufgenommen wurde.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Zusammenfassung der zentralen Themen, Strömungen und Ereignisse in der Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit dar. Sie soll als Überblick über eine einzigartige Geschichte dienen, als Ausgangspunkt zukünftiger Forschung und als Mahnung für die Bedeutung gewerkschaftlicher Bildung.

Einleitung

“It's a fighting institution. It's an educational institution along industrial lines. Pray for the dead and fight like hell for the living!” (Mother Jones 1925, S. 40 f.)

In einer Festschrift zum zehnjährigen Bestehen der Akademie der Arbeit (AdA) in der Universität Frankfurt am Main 1931 schrieb der Sekretär des Bundesvorstandes des ADGB (Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund), Alexander Knoll:

„Ihr habt es gut, hinsichtlich des Bildungswesens und der Bildungsmöglichkeiten, ihr Jungen von heut! Euch ist es leicht gemacht. Euch öffnen sich sozusagen ganz von selbst die Türen der verschiedensten gewerkschaftlichen Lehranstalten und Veranstaltungen – wenn ihr nur den Wunsch habt und den Drang in Euch spürt, zu lernen! Wir Alten haben es, als *wir* noch ‚Gewerkschaftsjugend‘ waren, unendlich viel schwerer gehabt. Uns stand so gut wie nichts zur Verfügung, wo und woran wir uns hätten schulen können, als wir einstmals zur Leitung unserer Gewerkschaften berufen wurden. Gewerkschaftsschulen? Gewerkschaftskurse? – Du liebe Zeit, das waren anfangs der neunziger Jahre, als endlich die Fesseln des Sozialistengesetzes gefallen waren, unbekannte Begriffe. Damals hatten wir Mühe und mußten wir allen Scharfsinn aufwenden, um unsere eben wieder im Aufbau begriffenen Gewerkschaften vor dem rauen Zugriff brutaler Polizeifäuste zu schützen. Gewerkschaftsschulen – da hätte schon der Name allein genügt, um sie zu verbieten.“ (Knoll 1931, S. 134, Hervorhebungen im Original)

Dieses Zitat – abgesehen von der mitschwingenden „Altersweisheit“ des Autors – verdeutlicht die großen Veränderungen, die in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik zu beobachten waren.

Das gilt auch für den Vergleich mit der Zeit nach 1945. Betrachtet man die heutige gewerkschaftliche Bildungsarbeit – konzeptionell durchdacht, nach den neuesten pädagogischen Methoden und mit hauptberuflichen Lehrkräften in hervorragend ausgestatteten Bildungsstätten durchgeführt –, ist der Unterschied zur Zeit Alexander Knolls frappierend.

Doch der Weg dorthin war weit. Die Bildungsarbeit musste nach dem Ersten Weltkrieg erstmalig professionalisiert, nach dem Zweiten Weltkrieg wiederaufgebaut und angesichts der Entwicklungen und Krisen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder modifiziert und neu ausgerichtet werden. Dieser Weg soll im Folgenden skizzenhaft beleuchtet werden: die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit von 1918 bis heute.

Der Forschungsstand zur gewerkschaftlichen Bildung ist umfangreich, wenngleich eine große, umfassende Studie fehlt, die auch die neuesten Entwicklungen aufgreift. Für die Periode der Bundesrepublik Deutschland sind drei Felder der Bildungsforschung auszumachen: Bildungskonzept-

forschung, Bildungsprozessforschung und Bildungssubjektforschung. Die Politologin Julika Bürgin erkennt eine thematische Verschiebung von der Konzeptforschung der 1960er und 1970er Jahre zur Prozessforschung in den 1980er und 1990er Jahren und schließlich der Subjektforschung ab den 2000er Jahren (Bürgin 2013, S. 71).

Im Vergleich zu dieser reinen Bildungsforschung (für einen guten Einblick über die Literaturlage siehe Bürgin 2013, S. 70–72), die einzelne Konzepte untersucht oder Projekte zur Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen darstellt, ist die geschichtswissenschaftliche Forschung weniger stark vertreten.

Einen Gesamtüberblick zur Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gibt es nicht. Die Arbeit von Martin Allespach, Hilbert Meyer und Lothar Wentzel bietet zumindest einen knapp 20-seitigen Abriss der Geschichte an. Wentzel veröffentlichte zudem zusammen mit Stefan Müller einen Aufsatz zur übergreifenden Geschichte der Bildungsarbeit in der IG Metall (vgl. Allespach/Meyer/Wentzel 2009; Müller/Wentzel 2019).

Abgesehen davon sind keine umfassenden Darstellungen vorhanden. Für einzelne Zeitabschnitte hingegen schon. So hat sich Günter Scharfenberg mit einer ganzen Schriftreihe zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiter:innenbewegung in der Weimarer Republik verdient gemacht (Scharfenberg 1986, 1988).

Ebenfalls zu nennen sind Autoren wie Paul Ciupke oder Franz-Josef Jelich, die sich in der Reihe „Geschichte und Erwachsenenbildung“ mit Themen vor und nach der NS-Zeit auseinandergesetzt haben (Ciupke/Jelich 1996, 1999). In diesem Kontext muss auch der Name Bernd Faulenbach fallen, der sich mit den DGB-Bundesschulen in der Nachkriegszeit und der Geschichte *in* der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit beschäftigt hat (Faulenbach 1982, 1999).

Zur Bildungsarbeit der IG Metall unter Heinz Dürrbeck kann zudem seine Biographie von Stefan Müller herangezogen werden, die Einblicke in die Auseinandersetzungen zur neuen betriebsnahen Bildungsarbeit in den 1960er Jahren liefert (vgl. Müller 2010a).

Was allerdings weiterhin fehlt, ist ein Gesamtüberblick: eine Zusammenfassung der Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, anhand derer Traditionen- und Entwicklungslinien dieser zentralen Arbeit der Gewerkschaften nachgezeichnet werden können. Dies soll die vorliegende Arbeit leisten.

Dafür sollen folgende Fragestellungen über den gesamten Untersuchungszeitraum ins Auge gefasst werden: Welche Veränderungen lassen sich zwischen 1918 und 2024 ausmachen? Welche zentralen Entwicklungen begleiteten die Bildungsarbeit? Welche Kontroversen und Debatten

wurden ausgefochten? Lassen sich hierbei Kontinuitäten oder Traditionslinien erkennen?

Um den Vergleich zwischen den unterschiedlichen Zeitperioden dieses über einhundert Jahre behandelnden Überblicks zu systematisieren, wurden drei zentrale Kategorien benannt: erstens die theoretischen Überlegungen der jeweiligen Zeit, zweitens die Inhalte der Bildungsarbeit und drittens die Methodik der Bildungsarbeit.

Die zeitliche Einteilung erfolgt anhand von vier Kapiteln: Das erste Kapitel behandelt die Zeit ab 1918 bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Wiederaufbau der Bildungsarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg und den ersten Ansätzen von Reformbewegungen in den 1960er Jahren. Das dritte Kapitel behandelt eben jene Reformvorschläge und verfolgt ihre Entwicklung bis in die 1990er Jahre, während das abschließende vierte Kapitel die Zeit ab der Wiedervereinigung bis in die 2010er Jahre verfolgt.

Eine Studie wie diese, die einen Zeitabschnitt von über einhundert Jahren behandelt, muss zwangsläufig Einschränkungen machen. Sie stellt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll dennoch versucht werden einen Großteil der beteiligten Akteur:innen und Organisationen zumindest auftauchen zu lassen. Dies bedingt, dass manche in einem Kapitel auftauchen und dann wieder verschwinden, auch wenn ihre Arbeit fortgeführt wurde.

Die Literaturlage macht es zudem erforderlich, sich auf die wichtigsten Organisationen zu konzentrieren. So liegt für Weimarer Zeit ein Fokus auf dem ADGB und seiner Gewerkschaften und weniger auf den konkurrierenden gewerkschaftlichen Dachverbänden. Für die Nachkriegszeit wird zudem auf eine Untersuchung der Bildungsarbeit des FDGB verzichtet. Auch Gewerkschaften wie der Marburger Bund oder Cockpit werden in dieser Arbeit ausgeklammert.

Aufgrund des Umfangs der Arbeit besteht der Quellenkorpus aus publizierten Quellen, primär aus Sekundärliteratur. Am Ende des Textes findet sich ein Auswahlverzeichnis mit Verweisen auf Archivbestände und Literatur stehen, die es Interessierten ermöglichen soll, weiterführende Forschung zum Thema der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu betreiben.

Die Weimarer Republik

Die in der Einleitung zitierte Aussage von Alexander Knoll betonte die großen Unterschiede zwischen seinen eigenen ersten Schritten in der Gewerkschaft und dem Jahr 1931. In der Tat kann die Situation der 1890er Jahre kaum mit der Ausgangslage der Gewerkschaften nach 1918 verglichen werden: Die Gesellschaft hatte sich nach Weltkrieg und Revolution grundlegend verändert, das politische System war ein anderes. In der Wirtschaft bestand Hoffnung auf wirklichen Wandel, und die Gewerkschaften stellten erstmals mehr als nur ein *Machtpotential* dar (für einen Überblick der Gewerkschaftsgeschichte in der Weimarer Republik siehe Schneider 2000, S. 142–222).

„Potential“ ist ein gutes Stichwort für die Untersuchung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – insbesondere in der Zeit der Weimarer Republik. In kaum einer anderen Phase standen den Gewerkschaften vergleichbare Möglichkeiten offen, wurden innovativere Konzepte eingeführt oder erhielt die Bedeutung von Arbeiter:innenbildung einen solchen Stellenwert wie zwischen 1919 und 1933. Der Leiter der Berliner Gewerkschaftsschule, Fritz Fricke, schrieb dazu in einer Veröffentlichung zu zehn Jahren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in Berlin im Jahr 1932:

„Keine Gesellschaftsklasse hat in der menschlichen Gesellschaft eine führende oder herrschende Stellung erringen und für die Dauer behaupten können, wenn sie nicht ihr Zeitalter, in allen seinen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Erscheinungen und Tendenzen, geistig zu durchdringen und zu beherrschen gelernt hatte.“ (Fricke 1932, S. 9)

Doch selbst Gewerkschafter:innen sahen die Bildungsarbeit für die Arbeiterschaft teilweise kritisch. Der Wirtschaftswissenschaftler und zeitweilige volkswirtschaftliche Syndikus des Deutschen Holzarbeiterverbandes, Theodor Cassau, schrieb 1925 beispielsweise:

„So verliert der Arbeiter mit steigender Bildung leicht den Zusammenhang mit der Arbeiterschaft und diese ihrerseits hat ein großes Mißtrauen gegen allen derartigen Aufstieg, weil sie mit Recht die Entfremdung fürchtet. Es kommt hinzu, daß der Arbeiter mit starkem Bildungsdrang meist kontemplativ veranlagt ist. Seine Triebfeder ist der Wissensdurst und nicht das Verlangen nach Betätigung in den Klassenorganisationen. Er ist daher oft kein guter Funktionär, wird deshalb von den anderen als werdender Deserteur betrachtet und geht so der Klassenarbeit gerade seinen Wissensdrang verloren. Ihm liegt die untergeordnete Kleinarbeit wenig; die anderen sehen darin Überheblichkeit. Von beiden Seiten wirken so die Kräfte, die gerade den geistig aufsteigenden Arbeiter leicht der Bewegung untreu werden lassen.“ (Cassau 1977, S. 125)

Diesem Gegensatz soll im Folgenden nachgegangen werden.

Vorläufer in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Bevor auf die Bildungsarbeit der Gewerkschaften in der Weimarer Republik eingegangen werden kann, ist zunächst ein Blick auf die Situation vor 1919 von Nöten. Günter Scharfenberg, der sich mit einer Reihe zur Bildungs- und Kulturarbeit der Arbeiterschaft in der Weimarer Republik verdient gemacht hat, weist darauf hin, dass am Anfang der politischen Bildungsarbeit weder theoretische Grundlagen, Unterrichtsmethoden oder Lehrkräfte für eine erfolgreiche Bildungsarbeit vorhanden waren (Scharfenberg 1986, S. 227). Diese Ausgangslage trifft auch für die Anfänge der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu.

Erste Versuche fanden im Zuge der demokratischen Revolution von 1848 statt: In fast allen größeren Städten gründeten sich zeitgleich neben politischen Organisationen und Gewerkschaften erste Arbeiterbildungsvereine. Während sich manche dieser Vereine in erster Linie mit beruflicher Bildung beschäftigten, verfolgte die Mehrheit einen politischen Ansatz.

In den Vereinen wurde erstmals ein Raum für Arbeiter:innen geschaffen, in dem sie sich über die allgemeinen Missstände austauschen, ihren Ausschluss von Bildung und kulturellem Leben problematisieren und dagegen angehen konnten. Allerdings sollte das Ende der Revolution schon bald zum Ende dieser Foren führen, da die Vereine und Gewerkschaften wieder verboten wurden (Müller/Wentzel 2019, S. 438).

Bereits hier ist eine der grundlegenden Fragestellungen der Arbeiter:innen-Bildung erkennbar: Auf der einen Seite stand die individuelle Zweckschulung für berufliche oder gewerkschaftliche Funktionen, auf der anderen Seite die Funktion einer idealistisch-humanitären Bildung der Massen. Diese Frage sollte die gewerkschaftliche Bildungspolitik auch in Zukunft begleiten (Krug 1980, S. 107 f.).

Ohne näher auf die Gesamtsituation des Bildungswesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einzugehen, muss an dieser Stelle dennoch festgehalten werden, dass sie politisch nur eine untergeordnete Rolle spielte. Friedrich Wilhelm IV. war davon überzeugt, dass die Revolution ausschließlich das Werk der Volksschullehrer gewesen wäre, und schränkte die Lehrerausbildung deswegen rigoros ein. Noch im Jahr 1871 konnten zwölf Prozent der Bevölkerung im Königreich Preußen weder lesen noch schreiben. Die Devise der Oberschicht war, dass Schulen nur dafür da wären, Gottesfurcht und Vaterlandsliebe in der Bevölkerung hervorzubringen (Scharfenberg 1988, S. 2–9).

Der nächste größere Entwicklungsschritt sollte erst nach dem Ende des Sozialistengesetzes vor der Jahrhundertwende kommen – in einer

Zeit, die mit einer Intensivierung der Diskussionen zu bildungspolitischen Fragen einherging. Als eine der am besten erforschten Organisationen soll im Folgenden der 1891 gegründete Deutsche Metallarbeiter-Verband (DMV) als Beispiel für diese frühe Phase der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit herangezogen werden. Seine Entwicklung unterscheidet sich nicht von der anderer Gewerkschaftsverbände der damaligen Zeit.

Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften – ebenso wie die der Sozialdemokratie – kann zu diesem Zeitpunkt als unkoordiniert und unsystematisch beschrieben werden. In der Hauptsache sind vier Formen auszumachen: mittels der Presse, mittels anderer Druckerzeugnisse wie Broschüren, durch Versammlungen und im persönlichen Gespräch.

Das persönliche Gespräch konnte jederzeit durch Mitglieder und Aktivist:innen auf dem Weg zur Arbeit, in Pausen, in Herbergen oder Kneipen gesucht werden und diente zur persönlichen Aufklärung und Werbung. Auch wenn hierzu keine statistischen Zahlen vorhanden sind, darf dieser Ansatz nicht unterschätzt werden, da gerade hier die bereits oben genannten sozialen Lernprozesse „von unten“ hervortraten (Müller/Wentzel 2019, S. 439 f.).

Neben dieser individuellen Art von Bildung nahmen im persönlichen Bereich Mitgliederversammlungen einen großen Raum ein. Diese wurden einmal im Monat abgehalten – manchmal auch häufiger – und fanden regen Anklang. Zunächst stellte die Organisation einen Tätigkeitsbericht vor und ließ diesen dann von einem Vortrag mit Diskussion folgen. Thematisch reichten die Vorträge von der Gewerkschaftsarbeit über soziale und wirtschaftliche bis zu gesellschaftspolitischen Fragen. Auch geschichtliche und naturwissenschaftliche Themen wurden behandelt.

Publizistisch wurden diese Maßnahmen durch eine Reihe von Erzeugnissen unterstützt. An erster Stelle ist hier die *Deutsche Metallarbeiter-Zeitung* zu nennen, die bereits seit 1883 in Nürnberg erschien und nach 1891 das Verbandsorgan des DMV wurde. Sie betrieb neben der Nachrichtenfunktion auch politische Aufklärung, die anhand von politischen Artikeln mit Hintergrundwissen den Bildungsgrad der Leserschaft erhöhen wollte. Unterstützt wurde die Zeitung durch Broschüren, die gewerkschaftliche Themen vorstellten.

1907 kamen die *Merkblätter für die Agitation*, 1908 die monatliche Bildungszeitung *Zeitgeist* hinzu, die thematisch den Vorträgen auf Mitgliederversammlungen folgte (Müller/Wentzel 2019, S. 441 f.).

Zeitgleich entstanden auch die ersten „echten“ Bildungsangebote: Der DMV beteiligte sich ab 1907 an einer in Berlin gegründeten Gewerkschaftsschule. Schon ein Jahr zuvor hatte die Generalkommission der Gewerkschaften, Vorläufer des ADGB, zentrale Unterrichtskurse ins Leben gerufen, 1909 folgten zentrale Kurse für Arbeitersekretär:innen, die

die Funktionärsausbildung systematisieren und institutionalisieren sollten. In mehrwöchigen Kursen wurden dort Gewerkschaftsangestellte und Arbeitersekretär:innen auf ihre Aufgaben mithilfe von Kursen in Arbeitsschutz, Versicherungswesen, Volkswirtschaft und Gewerkschaftspolitik vorbereitet (Scharfenberg 1986, S. 34 f., 1989, S. 310).

Erkennbar ist hier ein Fokus auf praktische Gewerkschaftsarbeit, während die idealistisch-humanitäre Bildung eine untergeordnete Rolle spielte. Die zentrale Absicht der Generalkommission war es, den Teilnehmern das erforderliche Spezialwissen für ihre spätere Position innerhalb der Gewerkschaften zu vermitteln – in anderen Worten eine gewerkschaftliche Zweckbildung.

Bis 1914 wurden 22 Kurse mit insgesamt 1.417 Teilnehmer:innen abgehalten. Die damit schon angedeutete Zäsur des Ersten Weltkriegs beendete alle gewerkschaftlichen Bildungsmaßnahmen vorerst. Für einen zeitgenössischen Überblick der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bis zum Ersten Weltkrieg bieten sich an: Gumpert 1923; Scharfenberg 1986, S. 71–74.

Beim DMV wurde im Krieg beispielsweise der *Zeitgeist* eingestellt, auch die Kurse der Generalkommission sollten während des Krieges nicht mehr stattfinden (Lee 2007, S. 18; Müller/Wentzel 2019, S. 442; Scharfenberg 1986, S. 37).

Der epochenartige Einschnitt nach dem Ersten Weltkrieg ist an anderer Stelle bereits ausführlich diskutiert worden (beispielsweise bei Leonhard 2018). Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit war in erster Linie der „grundlegende Rollenwechsel“ der Gewerkschaften nach dem Untergang des Kaiserreichs von Bedeutung: „Aus den staats- und gesellschaftsfeindlich diffamierten Bewegungen des deutschen Kaiserreichs waren Organisationen geworden, die den neuen Staat zwar nicht als Erfüllung ihrer alten Ziele ansahen, jedoch zu dessen wichtigsten Stützen wurden.“ (Langewiesche 1924/1984, S. 19)

In den folgenden Abschnitten sollen nun die wichtigsten dieser gewerkschaftlichen Organisationen, ihre Akteur:innen, Institutionen und Überlegungen näher beleuchtet werden.

Die Berliner Gewerkschaftsschule

Die Berliner Gewerkschaftsschule war die meistbesuchte gewerkschaftliche Bildungseinrichtung der Weimarer Republik. Von 1921 bis 1931 fanden dort 1.320 Kurse statt, mit über 36.000 Teilnehmer:innen (Scharfenberg 1988, S. 367). Zugleich war sie auch die älteste Institution der freien Gewerkschaften in den Jahren bis 1933, von ihr gingen bedeutende Im-

pulse für die nationale und sogar internationale gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Günter Scharfenberg resümiert, dass sie die „bedeutendste Stätte regionaler freigewerkschaftlicher Bildungsarbeit“ (Scharfenberg 1989, S. 227) darstellt.

Ihre Ursprünge sind in den Jahren 1918 und 1919 zu finden, als sie unter dem Namen „Freie Hochschulgemeinde für Proletarier“ gegründet wurde. Hintergrund waren die Forderungen der Arbeiter- und Soldatenräte der Novemberrevolution nach mehr Bildung. Ursprünglich als eine Internatsschule geplant, sollte sie Arbeiterfachkräfte ausbilden, die politisches und wirtschaftliches Wissen mitbrachten.

Allerdings waren die Anfangsjahre von einer Vielzahl an Veränderungen und Neuorientierungen geprägt. Das geplante Internat wurde nicht realisiert, und die anfangs verantwortlichen drei Fachkommissionen sollten ab 1920 nicht mehr einberufen werden. Auch der erste Leiter der Schule zog sich aus seinem Amt zurück. So übernahm Fritz Fricke die Position, die er bis zur Auflösung der Einrichtung durch die Nationalsozialisten innehaben sollte. Im Rahmen dieser Veränderungen wurde zudem der Name in „Räteschule der Groß-Berliner Arbeiterschaft“ geändert (Scharfenberg 1988, S. 356, 361–365).

Das sogenannte Betriebsrätegesetz von 1920, das Betriebe ab einer Größe von 20 Beschäftigten die Wahl von Betriebsräten vorsah, war sicherlich einer der Gründe für die oben skizzierten Veränderungen. Bis 1924 konzentrierte die Räteschule ihre Bildungsbestrebungen ausschließlich auf die Ausbildung von Betriebsräten, allerdings wurde bereits 1921 eine Gewerkschaftsschule für hauptamtliche, ehrenamtliche und jugendliche Funktionär:innen errichtet, die der Betriebsräteschule angegliedert war (Scharfenberg 1988, S. 361–365).

Während andere gewerkschaftliche Schulen während in der Inflationszeit schließen mussten, hielt die Berliner Einrichtung der Krise stand. Allerdings kam es zu einer Neuorganisation des gewerkschaftlichen Bildungswesens in Berlin: Am 24. Mai 1924 wurde die Weiterführung beider Schulen beschlossen, die unter der neuen Bezeichnung „Berliner Gewerkschaftsschule“ zusammengefasst wurden. Unter diesem Namen firmierte sie bis Ende 1933. Auch wurden zu diesem Zeitpunkt die Richtlinien ausgefertigt, die den Ruf der Schule begründete.

Allerdings bekam die Einrichtung erst 1927 einen ständigen Unterrichtsraum im Berliner Gewerkschaftshaus, während vorher und auch parallel danach weitere Räume an Berliner Schulen oder anderen Einrichtungen mitgenutzt wurden (Adler 1996, S. 177–179; Scharfenberg 1988, S. 365–366; Scharfenberg 1989, S. 202).

Der bereits genannte und zentrale Akteur der Berliner Gewerkschaftsschule hieß Fritz Fricke (für eine Detailstudie zur Person und Bedeutung

Frickes siehe Lee 2007). Neben der praktischen Arbeit als Leiter der Schule tat er sich auch als bedeutender Theoretiker der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hervor. Er vertrat den Standpunkt, dass Bildung mehr als nur Wissensvermittlung sein müsse:

„Gewerkschaftsbildung muß [...] nicht nur Kenntnisvermittlung, sondern auch in einem hohen Maße Gesinnungsschulung sein. Diese Gesinnungsschulung umschließt den neben der Belehrung hergehenden erziehlichen Teil der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Und da die Gesinnungsziele, die sich aus dem Gewerkschaftsleben ergeben, kurz und schlagwortartig umschrieben werden können als ‚soziales Empfinden‘, ‚soziales Verständnis‘ und ‚soziales Denken‘, so zeigt sich, soweit man bei diesen hier absichtlich ganz allgemein gehaltenen Formulierungen einem konkreten Ideeninhalt absehen kann, an dieser Stelle eine der Überschneidungen mit den Erziehungszielen, die auch das Schulwesen des modernen demokratischen Staates gelten lassen sollte.“ (Fricke 1977, S. 149 f.)

Frickes Ansichten sind erkennbar: Er sprach sich gegen die reine Aus- oder Weiterbildung von Funktionären aus und postulierte eine umfassendere, idealistisch-humanitäre Bildung, die auch soziale Aspekte umfassen sollte.

Fricke ging 1933 ins Exil in die Tschechoslowakei, später weiter nach Schweden, wo er sich weiterhin für Gewerkschaft und Bildung engagierte. 1946 kehrte er nach Deutschland zurück und arbeitete ab 1949 in der Abteilung Schulungs- und Bildungswesen beim Hauptvorstand des DGB in Düsseldorf, bis er 1961 plötzlich starb (Lee 2007, S. 299).

Die im Zitat schon angedeutete Position Frickes in den Bildungsdiskussionen der Zeit sollte sich auch in der Konzeption der Berliner Gewerkschaftsschule widerspiegeln. Grundsätzlich war diese deutlich stärker „an der Idee des Klassenkampfes ausgerichtet als die des ADGB-Bundesvorstandes, die weit stärker an der Idee der Sozialpartnerschaft orientiert waren“ (Scharfenberg 1988, S. 367).

Fricke verstand die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als „Zweckbildung für den sozialen Kampf“ (Fricke 1932, S. 11). Damit meinte er nicht einen radikalen linken Klassenkampf, sondern den Kampf, den Sozialdemokratie und Gewerkschaften bereits über Jahrzehnte geführt hatten: für politische Argumentationsmöglichkeiten, eine tiefere geistige Durchdringung der wirtschaftlichen und sozialen Probleme und „natürlich auch die tatsächliche Beeinflussung des politischen und wirtschaftlichen Apparates durch die Organisationen der Arbeiterklasse“ (Fricke 1932, S. 11).

Schon in der Zeit der „Räteschule“ spiegelte sich diese Art der Heran gehensweise im Kursangebot wider. So hatten die Rätekurse zwei Aufgaben zu erfüllen. Auf der einen Seite sollten sie den Teilnehmer:innen ge paart mit Aspekten der Gesetzgebung fundierte Kenntnisse der aktuellen Wirtschaftslage, ihrer Hintergründe und Zusammenhänge liefern.

Damit sollten die Absolvent:innen in die Lage versetzt werden, dem Arbeitgeber ebenbürtig entgegenzutreten und zugleich bei der Gestaltung einer sozialistischen Zukunft mitzuarbeiten. Dafür wurden die Teilnehmer:innen auch in den Grundlagen des Marxismus geschult (Scharfenberg 1988, S. 358).

Die schon erwähnten Neuerungen durch das Betriebsrätegesetz führten ab 1921 zu einer Fokussierung des Lehrinhalts auf praktische Belange: Eingeteilt in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe wurden die Themen Arbeitsrecht, Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft priorisiert, die von Kursen zur Sozial- und Gewerbehygiene begleitet wurden.

Während die Einführungskurse der Unterstufe in erster Linie dienten, die Teilnehmer:innen auf die späteren Einheiten vorzubereiten, sie mit geistiger Arbeit bekannt zu machen und den allgemeinen Wissensstand zu verbessern, war die Oberstufe durch hohe Anforderungen für eine sehr kleine Zahl von Teilnehmer:innen ausgelegt. Ab 1925 fanden zudem spezielle Frauenkurse statt, beispielsweise unter dem Titel „Die Frau in der heutigen Gesellschaft“ oder „Berufsschicksal und Lebensgestaltung der arbeitenden Frau“.

Insgesamt ging es in der Gewerkschaftsschule nicht um stures Auswendiglernen, sondern um praktische Aneignung. Dies wurde unter anderem in der Form von Gruppenarbeit (15 bis 30 Teilnehmer) gelöst, in der Problemstellungen aus eigener Erfahrung vorgetragen und dann gemeinsam von der Gruppe gelöst wurden (Adler 1996, S. 227–229; Lee 2007, S. 123; Scharfenberg 1988, S. 362). Das methodische Konzept bestand also aus einer Mischung von Arbeitsgemeinschaft und der Berücksichtigung von Praxiserfahrungen.

Die neuartigen Lehrmethoden führten bereits in den frühen 1920er Jahren dazu, dass die Berliner Gewerkschaftsschule innerhalb und außerhalb Deutschlands Bekanntheit erlangte. Neben Vertreter:innen der ADGB-Gewerkschaften begrüßte die Einrichtung auch Delegationen aus den USA, Mexiko und Japan. Die Bezeichnung „Musterschule“ wäre demnach durchaus zutreffend. Gleichzeitig müssen die Einschränkungen bedacht werden, die bereits Reinhard Adler in seinem Werk zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach 1918 gemacht hat:

„Doch da die Schule ausdrücklich auch ‚dasjenige Maß von Bildung und Wissen darbieten‘ wollte, das zur Erfüllung der Zukunftsaufgaben unerlässlich erschien, ist es durchaus fraglich, ob eine Bildungsarbeit, die den Betriebsrat in den Mittelpunkt stellt und sich auf ‚unmittelbar Wissen‘ beschränken will, diesem Ziel dienlich sein kann, ob man es auf Weise zuwege bringen kann, die ‚Hauptträger für eine spätere sozialistische Wirtschaftsweise‘ zu schulen.“ (Adler 1996, S. 229)

Diese Zielverfehlung der Gewerkschaftsschule würde allerdings die Zeitumstände außer Acht lassen. Wie in den folgenden Beispielen noch gezeigt wird, fügten sich Schule und Leitung in den sie umgebenden Kontext ein. Jinil Lee greift in diesem Zusammenhang ein Zitat Richard Seidels auf, der die Gewerkschaftsschule als „ein Zeichen der Zeit“ bezeichnete und sie selbst versteht „als ein Zeugnis der gesamten Zustandes der Arbeiterbewegung und ihrer inneren Verfassung der kurzen Zwischenkriegszeit“ (Lee 2007, S. 291). Dieser Aussage soll im Folgenden durch den Vergleich mit anderen gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen der Zeit nachgegangen werden.

Der DMV und die Wirtschaftsschule in Bad Dürrenberg

Ein zentraler Akteur in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der Weimarer Republik war der Deutsche Metallarbeiter-Verband (DMV). Er wurde 1891 in Frankfurt am Main gegründet und legte schon früh in seiner Satzung den Grundstein für eine eigene Bildungsarbeit fest.

1893 wurde der Paragraf 2g aufgenommen, der besagte, dass der Verband die „geistigen und materiellen Interessen der Mitglieder durch Pflege gemeinnütziger und wissenschaftlicher Vorträge fördern“ (zitiert nach Scharfenberg 1989, S. 309) müsse. Hintergrund hierfür waren auf der einen Seite der unzureichende Bildungsstand der Arbeiter:innen und auf der anderen Seite der rasante Anstieg der Mitgliederzahlen von 1,6 Millionen im Jahr 1918 auf 7,8 Millionen im Jahr 1920. Es war also eine deutliche Ausweitung der Organisation auf der Funktionärsebene von Nöten, was durch die Vergrößerung der Bildungsarbeit unterstützt wurde.

Das Betriebsrätegesetz von 1920 führte zudem dazu, dass erstmals auch für den DMV Betriebsräteschulungen erforderlich wurden. Schätzungen zur Zahl der zu schulenden Betriebsräte:innen bis 1922 schwanken zwischen 20.000 bis 100.000 Personen, doch stellen beide eine enorme Veränderung an das Anforderungsprofil gewerkschaftlicher Bildungsarbeit dar (Scharfenberg 1986, S. 74–78, 90 f.).

Der DMV – als einer der mächtigsten Verbände – pochte bei der Bewältigung dieser Aufgabe auf seine Selbstständigkeit gegenüber der Generalkommission, dem überverbandlichen Gremium der gewerkschaftlichen Einzelverbände und Vorläufer des ADGB. So wurde bereits 1920 mit der „Betriebsräte-Zeitschrift“ ein eigenes Organ für Funktionär:innen etabliert. Ein Jahr später folgte eine eigene Bildungsabteilung beim Vorstand des DMV.

Der Unterricht erfolgte zunächst in mehrwöchigen Kursen an Abendschulen, später dann auch in Vollzeitkursen, die allerdings aufgrund der fehlenden Freistellung der Betriebsrät:innen schlechter besucht waren. Die Mitgliederbildung wurde zudem noch von Lichtbildervorträgen und Filmvorführungen unterstützt, die Jugendarbeit vor allem durch die Zeitschrift „Metallarbeiter-Jugend“ durchgeführt.

Insgesamt blieben diese Ansätze jedoch ungenügend. Die Arbeitskämpfe und der Mitgliederverlust während der Inflationszeit führten zusammen mit neuen Freizeitangeboten wie Kino und Sport dazu, dass die Bildungsarbeit insgesamt litt (Müller/Wentzel 2019, S. 443 f.; Scharfenberg 1989, S. 310).

Die Uneinigkeiten zwischen DMV und ADGB führten ebenfalls nicht dazu, diesen Umstand zu beheben. 1925 weigerte sich der DMV, den Kulturbeitrag zur Finanzierung von Bildungsarbeit an den ADGB abzuführen. Hintergrund war ein gegensätzliches Staatsverständnis: Während die ADGB-Führung von der evolutionären Entwicklung einer Wirtschaftsdemokratie ausging, verfolgte der DMV die radikalere Version einer Vergesellschaftung der Produktionsmittel. Dies spiegelte sich insbesondere in der Bildungsarbeit wider (Scharfenberg 1986, S. 35 f., 74–78). So erklärte der erste Leiter der Bildungsabteilung beim Vorstand DMV, Georg Engelbert Graf:

„So ist das Problem der Arbeiterbildung und -schulung schließlich anzusprechen als eine Etappe der sozialistischen Revolution, als eine befestigte Stellung im Verteidigungskampf des Proletariats, als eine Waffe im Kampf um den Sozialismus!“ (Graf 1995b, S. 220)

Der Konflikt gipfelte darin, dass der DMV 1926 in Bad Dürrenberg bei Leipzig seine eigene Gewerkschaftsschule als Wirtschaftsschule des DMV eröffnete. Einer der Beweggründe war, dort die Bildungsarbeit intensivieren und bündeln zu können: Statt einzelner Abend- oder Wochenendkursen, konnten Teilnehmer:innen nun mehrwöchige Intensivkurse belegen, die für Betriebsrät:innen und politische Sekretär:innen konzipiert waren. Im Laufe der Zeit kamen noch Angebote für Frauen- und Jugendseminare hinzu (Jelich 1996; Müller/Wentzel 2019, S. 444; Scharfenberg 1986, S. 36).

Unterrichtet wurde in zwei Lehrsälen mit jeweils 53 Sitzplätzen. Dazwischen lagen die Küche, ein großer Speisesaal, eine Bibliothek und ein Billardzimmer. Im Untergeschoss war zudem eine Kegelbahn vorhanden. Das Haus bot Platz für insgesamt 80 Teilnehmer:innen, die in 40 Doppelzimmern untergebracht waren. „Ein schöner großer schattiger Garten ist den Gebäuden vorgelagert, in dem im Frühjahr und Sommer in der Freizeit Spiele der Hörer stattfinden.“ (o.A. 1995c, S. 227)

Die Lehrkräfte waren teils im Hauptgebäude, teils in einem anliegenden Haus untergebracht. Neben vier festangestellten Lehrkräften, darunter der Leiter der Bildungsabteilung beim Vorstand des DMV, Georg Engelbert Graf, der zugleich das Amt des Schulleiters übernahm, unterstützen jeden Kurs zwei bis drei Gastlehrkräfte. Der Lehrplan umfasste Volkswirtschaftslehre, Arbeitsrecht, Betriebslehre, Gewerkschafts- und Verbandsgeschichte, Sozialpolitik und Berufshygiene. Jeder Kurs endete mit einem speziellen Vortrag zu aktuellen Fragen und einer Aussprache (o.A. 1995c, S. 227 f.).

An diesem Aufbau des Unterrichts und der Wirtschaftsschule allgemein lässt sich erkennen, dass neben Wissensvermittlung auch Freizeitangebote einen Raum einnahmen, die den Besuch der Schule abrunden sollten. Der Verantwortliche für Arbeitsrecht, Ernst Fraenkel, betonte 1926 den Unterschied zur bürgerlichen Bildung:

„Teilnahme am Unterricht in Dürrenberg soll für den Schüler nicht – oder doch nur als Mittel zu einem höheren Zweck – zur Entfaltung seiner ‚Persönlichkeit‘, diesem höchsten Glück der Erdenkinder einer vergangenen individualistischen Epoche, führen. Nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Sache der Arbeiterschaft zu dienen, werden die Hörer der Wirtschaftsschule nach Dürrenberg gesandt.“ (Fraenkel 1977, S. 349)

Die Ziele hinter der Wirtschaftsschule in Bad Dürrenberg werden deutlich: Neben fachlichem Wissen wurde auch der „Persönlichkeit“ der Teilnehmer Raum eingeräumt. Dies diente vor allem der Absicht, eine Gruppe von Menschen heranzubilden, die die Emanzipation des Proletariats beschleunigen konnten, so Fraenkel (Scharfenberg 1986, S. 31).

Auch Graf positionierte sich in dieser Hinsicht, indem er einen durch Bildung des Proletariats gewonnenen „kollektivistischen Gemeinwillen“ forderte. Speziell die so geschulten Betriebsräte und Funktionäre würden dann „im Falle einer Mobilmachung [...] die Kadres abgeben, in die die Kämpfenden eingereiht werden“ (Graf 1995b, S. 220).

Mit anderen Worten: Graf wollte den Mitgliedern des DMV die Fähigkeiten vermitteln, die von Nöten waren, um die Umgestaltung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft nach ihren Vorstellungen zu erreichen (Scharfenberg 1986, S. 30).

Die Parallelen zwischen diesem Konzept und dem der Berliner Gewerkschaftsschule sind nicht von der Hand zu weisen. Erklärungen hierfür lassen sich in der Biografie des Schulleiters Georg Engelbert Graf finden (für einen Überblick zur Person Grafs siehe Faulstich/Zeuner 2001, S. 138–171).

Graf hatte selbst an der damals noch unter dem Namen „Räteschule der Groß-Berliner Arbeiterschaft“ bekannten Institution unterrichtet, war bereits seit 1909 als Wanderlehrer des zentralen Bildungsausschusses

der SPD tätig und wirkte auch an der Heimvolkshochschule in Tinz, bevor er im Herbst 1921 die Bildungsarbeit des DMV übernahm. Laut Scharfenberg orientierte er sich Zeit seines Lebens an dem „Ziel der Befreiung des Proletariats und der Errichtung einer sozialistischen Gesellschaftsordnung“ (Scharfenberg 1986, S. 79).

Zentral für Graf war zudem, dass den Teilnehmer:innen nicht nur die dafür benötigten Kenntnisse vermittelt wurden, sondern sie durch die Kurse in die Lage versetzt wurden, sich danach selbstständig weiterzubilden. Es wurden somit wirtschaftliche und sozio-politische Gesamtzusammenhänge vermitteln, die mit der Entwicklung des persönlichen Lebensstils verknüpft wurden (Scharfenberg 1988, S. 152–154).

Die Bildungsarbeit in Bad Dürrenberg war auf die zwei Zielgruppen der Betriebsräte und Funktionäre ausgerichtet. Die Seminare für Erstere waren nach Branchen gegliedert und dauerten in der Regel drei Wochen. Für politische Sekretäre bildeten dreimonatige Oberkurse eine Besonderheit, da sie als Vorbereitung auf eine Festanstellung in der Gewerkschaft dienten.

Während des Aufenthalts in Bad Dürrenberg musste die Teilnehmer auf jeden Alkoholgenuss verzichten und sich an häuslichen Arbeiten beteiligen. Schriftliche Aufgaben gehörten ebenso zum Unterricht wie fortführende Arbeiten nach Kursende, wobei hier der Vorstandsbericht von 1927 offenlässt, ob sich dieser „Fernunterricht“ als wertvoll erweisen würde (Müller/Wentzel 2019, S. 444); o.A. 1995c, S. 231).

Später wurden in Bad Dürrenberg auch Frauen- und Jugendkurse abgehalten. Allerdings ist der erste Frauenkurs des DMV bereits auf das Jahr 1923 datiert – Kursleiter Georg Engelbert Graf. Darin wurden unter anderem die Stufen der Entwicklungsgeschichte der Menschheit (Graf), die Stellung der werktätigen Frau im Recht (Fraenkel) sowie die Rolle der Frau in Gewerkschaft und Politik (Sender) dargelegt und erläutert. Neben Graf und Fraenkel waren auch drei weibliche Lehrkräfte beteiligt (Schöttge 1995, S. 87–89).

Graf ergänzte in seinem Kursbericht, dass die Vorträge durch Klausur- und Hausaufsätze und durch Rezitationen, Wanderungen und eine Abschiedsfeier aufgelockert wurden (Graf 1995a, S. 92). Die konzeptionellen Grundzüge für Bad Dürrenberg waren schon früher in der Praxis getestet worden und wurden für die Wirtschaftsschule lediglich ausgeweitet.

Dies zeigt sich auch in einem bereits 1922 durchgeführten Jugendkurs des DMV. An acht Tagen sprachen Graf, Fraenkel und andere über die „Soziologie der Jugend“, die „Geschichte der proletarischen Jugendbewegung“ oder den „Lehrling im Betrieb“.

Die Zahl von „nur“ 63 Teilnehmern (o.A. 1995b, S. 111) deutet allerdings auch auf einen zentralen Schwachpunkt der Bildungsarbeit hin:

Günter Scharfenberg resümiert in seinem Werk zur Bildungsarbeit des DMV, dass Bad Dürrenberg die Funktionärsbildung zwar stark verbesserte und die Gewerkschaft dadurch mehr Einfluss in Betrieben oder behördlichen Stellen erlangen konnte, die Mitgliederbildung sowie die Jugend- und Frauenbildung allerdings keine vergleichbaren Veränderungen aufwiesen (Scharfenberg 1986, S. 224–226).

Wenngleich die Arbeit mit Frauen und Jugendlichen einen größeren Stellenwert erhielt, wurden spätestens ab der Weltwirtschaftskrise überall in der Bildungsarbeit Einschnitte gemacht. Arbeitslose wurden als neue Zielgruppe ausgemacht und machten 1932 die Teilnehmer:innen für mehr als die Hälfte aller Seminare aus (Müller/Wentzel 2019, S. 444).

Die Kritik an der Arbeit der Berliner Gewerkschaftsschule kann somit auf die Wirtschaftsschule in Bad Dürrenberg und die übergreifende Bildungsarbeit des DMV übertragen werden: Der Fokus auf Betriebsrät:innen und Funktionär:innen war zwar ebenfalls konzeptionell begründet, doch blieb die gesellschaftliche Umgestaltung mithilfe der in diesem Sinne Ausgebildeten ein Traum von Graf.

Die Bildungsarbeit anderer Gewerkschaften und Verbände

Bevor im folgenden Unterkapitel die gewerkschaftliche Bildungsarbeit des ADGB als Gegenpart zur Berliner Gewerkschaftsschule und zur Wirtschaftsschule in Bad Dürrenberg vorgestellt wird, lohnt es sich, die Bildungsarbeit anderer Gewerkschaften und Verbände zu beleuchten. Es besteht allerdings kein Anspruch auf Vollständigkeit, da es sich schließlich um 38 Zentralverbände handelte, die nicht einzeln betrachtet werden können (Scharfenberg 1989, S. 201 f.).

Die Zäsuren von Verabschiedung des Betriebsrätegesetzes, Inflationszeit und Weltwirtschaftskrise galten auch für die Bildungsarbeit anderer Gewerkschaften und Verbände. Nach den Wanderkursen der Nachkriegszeit sollte das Betriebsrätegesetz von 1920 zu einer Blüte sogenannter Betriebsräteschulen führen, die längerfristige Abendkurse anboten und anwendungsbezogene Bildung in den Vordergrund rückten. Später folgten eigene Verbandsschulen (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 32; Jelich 1997, S. 131).

Eine der mitgliedstärksten Gewerkschaften war der Verband der Fabrikarbeiter Deutschlands (Scharfenberg 1989, S. 201 f.). Ähnlich wie andere Verbände beschränkte sich die Mitgliederbildung zunächst auf Presseerzeugnisse – in diesem Fall „Der Proletarier“ und „Keramischer Bund“. Verbandsfunktionäre wurde zudem mit sozialpolitischem, wirtschaftli-

chem und gewerkschaftlichem Informationsmaterial ausgestattet, Filme in Auftrag gegeben und eigene Verbandsliteratur veröffentlicht. Die direkte Arbeiter:innen-Schulung durch organisierte Kurse begann allerdings erst 1925 (Scharfenberg 1989, S. 291 f.).

Zwei Jahre später konnte zudem ein Haus im Wenningser Mark bei Hannover erworben werden, das in eine Fabrikarbeiterorschule umgewandelt wurde. Die Institution war für 34 Teilnehmer:innen ausgelegt; bis 1931 nahmen an den zwei- bis dreiwöchigen Kursen etwa 2.600 Hörer:innen teil, davon 175 Frauen.

Die Weltwirtschaftskrise sollte jedoch, wie schon bei anderen Gewerkschaften, zu einer Kürzung der Angebote führen. Weniger Mitglieder bedeuteten weniger Beiträge und damit weniger Kurse in Wenningsen (Scharfenberg 1989, S. 308, 1989, S. 296 f.). Ähnlich verhielt es sich auch mit den Schulen der Eisenbahner (1928 in Hammersbach) und der des Baugewerbsbunds (1929 in Fangschleuse) (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 33).

Eine weitere Institution war die Münchner Gewerkschaftsschule, die später in finanzielle Schwierigkeiten geriet. Bereits 1919 ins Leben gerufen, war sie nach dem Vorbild der Berliner Gewerkschaftsschule konzipiert und lehrte unter anderem „Einführung in die Volkswirtschaftslehre“, „Arbeitsrecht“ und „Staatsbürgerkunde“. Im Studienhalbjahr 1920/21 besuchten insgesamt 1.140 Hörer:innen an die 15.000 Kursabende. Allerdings wurde auch hier – so Günter Scharfenberg – die erhoffte Wirkung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zum Zwecke der Neugestaltung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft nicht erreicht werden (Scharfenberg 1988, S. 439–446).

Das „Lehr- und Lesebuch“, das 1930 von einem Lehrer der Gewerkschaftsschule, Wilhelm von der Heide, veröffentlicht wurde, verdeutlicht die übereinstimmenden Absichten der bisher vorgestellten gewerkschaftlichen Bildungsbestrebungen:

„Die Kenntnis der wirtschaftlichen Zusammenhänge und Verflechtungen ist eine unerlässliche Voraussetzung für jeden Arbeiter und Angestellten, der sich seiner mißlichen Lage im gegenwärtigen Staat bewußt ist und in dieser Erkenntnis danach strebt, an Stelle der kapitalistischen Wirtschaftsform eine geordnete Gemeinwirtschaft zu setzen. [...] Das Buch soll auch zum weiteren Studium anregen und es dem Leser ermöglichen, den Wirtschafts- und Handelsteil einer Zeitung mit größerem Verständnis zu lesen.“ (Heide 1930, S. iii)

Eine Sonderrolle in der Arbeiter:innenbildung der Weimarer Zeit bildete die Heimvolkshochschule Tinz in der Nähe von Gera (dazu ausführlich Brock 1996). Sie war nicht direkt mit den Gewerkschaften verbunden, soll aber an dieser Stelle genannt werden, da bis zur Schließung 1933 regel-

mäßig Teilnehmer von ihren Gewerkschaften zu Schulungen nach Tinz geschickt wurden.

Die Institution verstand sich als sozialistisch, war allerdings an keine Partei gebunden. Der Ansatz – geprägt von Jugendbewegung und Reformpädagogik (Dräger 1997, S. 42) – verknüpfte in vier- bis fünfmonatigen Kursen politische mit kultureller Bildung, körperlicher Arbeit und Gesinnungsschulung im Sinne der Gewerkschaftsbewegung. Die Schüler rekrutierten sich nicht nur aus gewerkschaftlichen Kreisen, sondern auch aus der Jugendbewegung politischer Organisationen (Krug 1980, S. 216; Lee 2007, S. 212; Müller/Wentzel 2019, S. 443). Der Gewerkschafter Adolf Brock schrieb dazu:

„Die Hoffnungen und Erwartungen richteten sich auf weitere Demokratisierung und die Errichtung einer sozialistischen Gesellschaft. Daß dies nicht über sozialistische Bildung allein erreichbar war, war den Tinzern immer klar, bewußt war ihnen aber auch, ohne wissenschaftliche Analyse und Durchdringung des Machtenschleiers der kapitalistischen Gesellschaft würde es keine wirksame Politik in Richtung der Arbeiter- und demokratischen Emanzipation geben.“ (Brock 1996, S. 154)

Neben diesem genuin sozialistischen Bildungsangebot spielten bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit auch staatliche und öffentliche Weiterbildungsstätten für Arbeiter:innen eine Rolle. Schon Ende 1919 wurde das Freigewerkschaftliche Seminar an der Universität zu Köln aufgebaut, welches in der Folgezeit von vielen anderen Universitäten nachgeahmt wurde (Krug 1980, S. 213). Auch an Volkshochschulen entstanden Programme für Arbeiter:innen, so zum Beispiel in Leipzig (Reichling 1996).

Des Weiteren entstanden etwa in Berlin, Düsseldorf und Bochum in den frühen 1920er Jahren preußische Wirtschaftsschulen, die im Sinne eines gesellschaftsintegrativen Bildungsansatzes „Funktionäre für den neuen Staat und die neue Wirtschaft“ (zitiert nach Jelich 1997, S. 131 f.) hervorbringen sollten. Die Logik dahinter war, dass Staat und Wirtschaft nicht mehr die zu beseitigende Kampfobjekte waren, die sie vor dem Ersten Weltkrieg noch dargestellt hatten. Die Teilnehmer sollten eine „grundlegende wirtschaftliche, rechtliche und soziale Berufsausbildung“ (Krug 1980, S. 215) vermittelt bekommen, um sie auf gehobene Stellen im öffentlichen Dienst vorzubereiten.

Die wichtigste und bekannteste dieser staatlichen Bildungsstätten war allerdings die im März 1921 an der Universität Frankfurt am Main gegründete „Akademie der Arbeit“. Der Mitinitiator der Akademie, Theodor Thomas, schrieb 1931 in einem Beitrag zum zehnjährigen Bestehen zu ihrem Hintergrund:

„Wenn es eine Möglichkeit gebe, in der Universität auch für Arbeiter und Angestellte eine Einrichtung zu schaffen, die den Bedürfnissen der gerade

in jenen Jahren vor große und neue Aufgaben gestellten Arbeiterbewegung entgegenkäme, dann ließe sich eine finanzielle Hilfe von staatlicher und städtischer Seite eher verteidigen.“ (Thomas 1931, S. 19)

Insbesondere mit dem DMV-Vorstandsmitglied und Mitbegründer der USPD, Robert Dißmann, wurden vor der Gründung „schwere Kämpfe“¹ ausgefochten, bei denen es vordergründig um den Kulturbeitrag der Gewerkschaften ging. Auch Fritz Fricke misstraute der „angeblichen Neutralität des Institutes“ und befürchtete die Einflussnahme von Unternehmern und Staat auf die Arbeiter:innen-Bildung (Fricke 1977, S. 152; Lee 2007, S. 198 f.).

Trotz dieser Unstimmigkeiten wurde die Akademie der Arbeit im Mai 1921 eröffnet. Sie führte neunmonatige Lehrgänge durch, die von den Verbänden und dem Staat finanziert wurden. Zweck war es, nicht akademisch vorgebildeten Personen auf den Gebieten der Volkswirtschaft, Recht, Politik, Soziologie und Arbeitswissenschaften auszubilden. Die Kurse wurden mit Führungen durch die einheimische Industrie und andere Wirtschaftsbetriebe ergänzt (Krug 1980, S. 214 f.; o. A. 1931).

Ein Absolvent vom Zentralverband der Zimmerer schrieb nach seiner Zeit an der Akademie der Arbeit:

Ebenso wertvoll wie die Erziehung zur Toleranz war die *Schulung zum nüchternen realpolitischen Denken* [Hervorhebung im Original]. Die in dieser Hinsicht an den Hörern geleistete Arbeit verdient alle Anerkennung. Wer als Führer in der Arbeiterbewegung zu wirken berufen ist, weiß gerade diese wertvolle Arbeit der AdA [Akademie der Arbeit] richtig zu schätzen. (Sauer 1931, S. 106)

Es waren insbesondere die „kleineren“ Verbände, die auf diese staatlichen Institutionen in der Anfangszeit zurückgriffen. So nutzte beispielsweise der Allgemeine Freie Angestelltenbund diese Bildungseinrichtungen für die Funktionärsausbildung bis 1927, da sie für die allgemeine gewerkschaftliche Bildung vollkommen ausreichte (Scharfenberg 1989, S. 369–378).

Auch außerhalb der Mitgliedsgewerkschaften des ADGB gab es eine rege Bildungsarbeit. In ihrer Gesamtheit lässt sie sich hier nicht darstellen, diese Arbeit beschränkt sich daher auf das Beispiel der anarchistischen Freien Arbeiter-Union Deutschlands. Diese hatte – im Gegensatz zum ADGB – an einem klassenkämpferischen und basisdemokratischen Programm festgehalten.

1 In ihrer Arbeit zur Bildungsarbeit des DMV schreiben die Historiker Stefan Müller und Lothar Wentzel allerdings, dass sich Robert Dißmann sehr wohl für die AdA eingesetzt hätte, siehe: Müller/Wentzel (2019, S. 443).

Die Bildungsarbeit war weder institutionalisiert noch betriebsnah und stellte die Mitgliederbildung über die Funktionärsbildung. „Weltanschauliche und programmatische Themen sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen Ereignissen dominierten die von ihnen [Dozent:innen der Freien Arbeiter-Union Deutschland] organisierten Referate und Veranstaltungen.“ (Ehms 2022, S. 300) Der Bildungsarbeit lag zudem kein ausgearbeitetes Konzept zugrunde, die Erziehung der Arbeiterschaft zum „politischen (und revolutionären) Subjekt“ (Ehms 2022, S. 300) stand im Vordergrund.

Insgesamt ist zu erkennen, dass die gewerkschaftlichen Verbände in der Weimarer Zeit eine Vielzahl an Möglichkeiten für die Weiterbildung ihrer Funktionäre und Mitglieder hatten. Entweder gründeten sie ihre eigenen Bildungseinrichtungen, oder sie nutzen staatliche Institutionen, die mithilfe der eigenen Organisation unterhalten wurden.

Einen dritten Weg veranschaulicht der Verband der Gemeinde- und Staatsarbeiter. Ende der 1920er Jahre schloss er die eigene Schule und stellte damit die selbstständige Funktionärsbildung ein: Grund war die Eröffnung der Bundesschule des ADGB 1930 in Bernau (Scharfenberg 1989, S. 363 f.), die im nächsten Abschnitt behandelt werden soll.

Der ADGB und die Bundesschule in Bernau

Der Allgemeine Deutsche Gewerkschaftsbund (ADGB) wurde 1919 in Nürnberg als Nachfolger der „Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands“ gegründet. Auch im Bereich der Bildungsarbeit knüpfte der ADGB an die Arbeit der Generalkommission. Unter anderem wurde bestimmt, dass in allen Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern Kurse für Vertrauensleute eingerichtet werden sollen.

In diesen Kursen sollten die Teilnehmer über den Aufbau, die Theorie und die Aufgaben der Gewerkschaften unterrichtet werden und Einblicke in das Tarif- und Schlichtungswesen und andere angebrachte Themen erhalten. Das Vorhaben scheiterte allerdings – auch aufgrund der Konkurrenz der ab 1920 entstehenden Betriebsräteschulen –, sodass am Ende nur in einigen Großstädten die geplanten Kurse stattfanden (Scharfenberg 1988, S. 231–233, 1989, S. 202).

Die Inflationszeit führte zur Schließung vieler der Betriebsräteschulen. Der ADGB beschränkte sich auch nach der Stabilisierung der Reichsmark auf die staatlichen Einrichtungen der Arbeiter:innenbildung – so zum Beispiel durch die Entsendung von Stipendiaten zur Akademie der Arbeit in Frankfurt. So dauerte es bis in das Jahr 1928, als auf dem dritten Bun-

destag des ADGB in Hamburg die allgemeinen Grundsätze für die Bildungsarbeit des ADGB festgelegt wurden.

Abgesehen von den bereits angesprochenen Differenzen bezüglich der revolutionären Ziele der Arbeiter:innen-Bildung lag auch im ADGB die Priorität auf der Funktionärsbildung: Es sei „eine kleinere Anzahl hochqualifizierter Funktionäre einer größeren Anzahl von Gewerkschaftsmitgliedern mit ‚Halbbildung‘ eindeutig vorzuziehen“ (Krug 1980, S. 217). So beschränkte sich die Mitgliederbildung des ADGB auch nach 1928 auf die Gewerkschaftspresse, den Film und die Mitgliederversammlungen (Scharfenberg 1988, S. 233; Scharfenberg 1989, S. 203 f.).

Eine weitaus einflussreichere Entscheidung aus dem Jahr 1928 war der Beschluss, eine eigene Gewerkschaftsschule zu gründen. Dafür wurde ein Grundstück in Bernau bei Berlin gepachtet und ein Architektenwettbewerb ausgeschrieben.

Vorgabe war es, dass jeder Raum „durch seine Ausgestaltung die pädagogische Wirkung erhöhen“ und „neben der Weckung des Bildungsdranges [...] das Persönlichkeits- und Gemeinschaftsgefühl stärken“ (Zit. nach: Förster 2006, S. 368) sollte. Den Zuschlag erhielten die Bauhaus-Architekten Hannes Meyer und Hans Wittwer, die für den Bau knapp zwei Jahre benötigen sollten. Am 4. Mai 1930 wurde die Bundesschule des ADGB eröffnet (Faulenbach 1996b; Förster 2006, S. 370).

Die Kurse in Bernau waren dreigeteilt: Es gab zwei- bis vierwöchige Einführungskurse, Fortgeschrittenenkurse und Fachkurse. Hinzu kamen Sonderkurse der Jugend- und Frauenbildung. Auch internationale Lehrgänge sowie Seminare für „erfolgreiche Werber“ – Gewerkschafter:innen, die mindestens 20 neue Mitglieder geworben hatten.

Ähnlich wie in der Schule des DMV lag auch in Bernau eine Betonung auf dem Gleichgewicht zwischen Lehre und Freizeit. So wurden Musik-, Film- und Literaturabende ebenso wie Exkursionen veranstaltet. Auch waren ein Sportplatz, eine Turnhalle, ein Schwimmbad und eine Bibliothek vorhanden (Förster 2006, S. 372). Reformpädagogische Ansätze sind damit in Bernau durchaus zu erkennen, wenngleich Bernd Faulenbach hierzu resümiert:

„Das Gewicht der fachlichen Ausbildung, die Fächerstruktur und das Dozentenprofil haben diese Ideen wohl eher gebremst. Auch wird man fragen können, ob nicht auch die kurze Dauer der Kurse von vornherein die pädagogischen Bemühungen in ihrer Wirksamkeit stark einschränken mußten.“ (Faulenbach 1996b, S. 128)

Anders als in Bad Dürrenberg lag der konzeptionelle Fokus zudem nicht auf revolutionärer Bildung, sondern auf der staatstragenden Rolle der Gewerkschaftsmitglieder. Hermann Seelbach – Schulleiter in Bernau – erläuterte:

„Ein ‚neues Machtgefühl und Verantwortungsgefühl‘ für die Weimarer Republik verlangte nach einer Neubestimmung der Bildungsaufgabe: ‚Wer revolutionär wirken wollte, mußte jetzt positive Arbeit tun und brauchte darum gründliche Kenntnisse auf dem Gebiete der Sozialpolitik, des Rechts, der Wirtschaft und der Staatsverwaltung‘.“ (zitiert nach Jelich 1997, S. 130 f.)

Abgesehen von ihrem ideologischen Konzept erfüllte die Bundesschule in Bernau auch den rein praktischen Zweck, als Ort der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit für Verbände zu fungieren, die keine eigenen Schulen hatten. Der Fokus der Institution lag ebenfalls auf der Funktionärsausbildung, die aber über die reine Verstandesschulung – also zu den Aufgaben des Tagesgeschäfts – hinausging und die sogenannte „Gefühlseite“ ebenfalls mitbedachte. Auch Ansätze der Reformpädagogik, wie beispielsweise die seminarförmigen Arbeitsformen, wurden in Bernau aufgenommen (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 31; Scharfenberg 1988, S. 45–47, 233).

Insbesondere durch den Rechtsdruck in den Jahren der Weltwirtschaftskrise wurden erstmals seit dem Ersten Weltkrieg auch wieder agitatorische Anforderungen an die Gewerkschaftsfunktionär:innen gestellt. Diese Aufgabe sollte auch in Bernau thematisiert werden. Hermann Seelbach konzipierte 1932 einen vierzehntägigen Kurs „Gewerkschaftliche Agitation“, mit dem er den ganzen Menschen erfassen wollte, um ihn so auf die kommenden Aufgaben vorzubereiten.

In der Praxis stellte sich allerdings heraus, dass sich der Unterricht nicht auf rein agitatorische Fragen beschränken dürfe, da zunächst eine Grundlage in Wirtschaft und Sozialpolitik geschaffen werden musste. Der modifizierte Lehrgang begann daraufhin mit der Vermittlung jenes Wissens, das in einem zweiten Schritt agitationsgerecht bearbeitet und in eine dafür geeignete Formen gebracht wurde (Scharfenberg 1988, S. 252 f.)

Dieses Beispiel zeigt, dass trotz anfänglicher konzeptioneller Unterschiede zum Ende ihres Bestehens auch in der Bundesschule in Bernau die „revolutionäre“ Schulung wieder an Bedeutung gewann. Stark beeinflusst wurde dies durch die politischen Entwicklungen der 1930er Jahre vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten.

Eben jene Gewerkschaftsschule in Bernau sollte dann ab 1933 als Reichsschule der NSDAP zweckentfremdet werden. Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde sie wieder für gewerkschaftliche Bildung verwendet – als Bundesschule des Freien Deutschen Gewerkschaftsbunds (FDGB) der DDR (Benz 2007; Förster 2006, S. 373–383).

Fazit

Am 18. Februar 1933 titelte die Zeitung „Der Proletarier“ des Verbands der Fabrikarbeiter: „Das Ende der Freiheit in Deutschland?“ (o.A. vom 18. Februar 1933, S. 1) Die darin aufgestellte Frage beantwortete sich kurz daraufhin selbst, da es die letzte Ausgabe der Gewerkschaftszeitung und zeitgleich auch das Ende einer über 40-jährigen Verbandsgeschichte sein sollte. Die Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 und die darauf folgende Zerschlagung der Gewerkschaften beendeten nicht nur die Freiheit, sondern auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf absehbare Zeit. Erst nach Ende des Zweiten Weltkrieges konnte sie wieder aufgenommen werden.

Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist im vorliegenden Kapitel dargelegt worden: von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis hin zur Bundesschule des ADGB in Bernau. Zwei zentrale Konflikte prägten diese Zeit, insbesondere während der Weimarer Republik: auf der einen Seite die Frage zwischen Mitglieder- und Funktionärsbildung, auf der anderen die ideologische Ausrichtung der Bildung zwischen revolutionär und staatstragend.

Dazu schrieb der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Adolf Grimme:

„Denn dies Ziel besagt nicht weniger, als daß die Arbeit der beherrschende Mittelpunkt des Bildungslebens werde: die Arbeit ebenso in ihrer unmittelbaren Beziehung auf das Leben des Einzelnen und des Volkes wie auch in ihren soziologischen und geistigen Zusammenhängen. An die Stelle des vorwiegend literarischen Bildungsgedankens der Vergangenheit tritt damit ein neuer, der ganz nahe auf die Gegenwart und ihre Aufgaben bezogen ist.“ (Grimme 1931, S. 1)

Dem konnten wohl alle Beteiligten zustimmen: Die Arbeiter:innen-Bildung war das Ziel aller hier genannten Verbände, Gewerkschaftsschulen und Institutionen. Allerdings beschränkte sich Arbeiter:innen-Bildung überwiegend auf die Funktionäre, während die Mitgliederbildung meist über Versammlungen und Presseerzeugnisse erfolgen sollte. Auch dafür kann ein Konsens innerhalb der Gewerkschaften ausgemacht werden.

Das Spannungsfeld zwischen Staatsbürger- und Klassenkampfbildung war jedoch durchaus präsent: Während Personen wie Fritz Fricke schon zu Beginn der Weimarer Republik und nochmals verstärkt zum Ende hin die revolutionäre Ausrichtung vertraten, die sich auch gegen den Aufstieg antideokratischer Mächte stellte, forderte sein Gegenpol in Bernau, Hermann Seelbach, „eine auf Überwindung der ideologischen Gegensätze gerichtete, integrative Arbeiterbildung“ (Lee 2007, S. 296). Erst

zum Ende der Weimarer Republik näherten sich beide aneinander an, als Agitation und die Mitgliederbildung wieder in den Mittelpunkt rückten.

Die Veränderungen und Wandlungen, die die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den Jahren bis 1933 durchmachte, waren vielfältig. Vor dem Ersten Weltkrieg galt es die Arbeiter:innen als Menschen zu „heben“ und sie zum Klassenkampf zu befähigen. Nach Kriegsende und der anfänglichen Ausrichtung auf die Massenbildung führten die wachsenden Mitgliederzahlen dazu, die zweckgebundene Schulung in Fokus zu rücken.

Die betriebswirtschaftliche Schulung löste die weltanschauliche ab. Ausnahmen wie Bad Dürrenberg integrierten zumindest weltanschauliche Elemente in ihre eigenen Schulungen, die im Grunde ebenfalls Zweckschulungen waren. Äußere Faktoren, darunter die Inflation und die Weltwirtschaftskrise mit einer hohen Erwerbslosenquote, beeinflussten die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zusätzlich.

Günter Scharfenberg (für die Gewerkschaften) und Rotraud Tilsner-Gröll (für die Jugendbildungsarbeit) haben dabei drei Phasen in der Weimarer Republik ausgemacht:

- Die erste Phase bis 1923 war durch den Aufbau und Neuorganisation sowie durch eine Ideenvielfalt geprägt.
- Die Jahre bis 1929 zeichnen sich aus durch einen starken Rückgang der Mitgliederzahlen, einer Ernüchterung und die Konzentration auf die Funktionärsbildung.
- In der letzten Phase zeigt sich eine Rückbesinnung auf die Massenbildungsarbeit, die allerdings zu spät kommt und wie Hilflosigkeit gegenüber dem aufziehenden Faschismus anmutet (Scharfenberg 1989, S. 379–385; Tilsner-Gröll 1982, S. 284–285).

Was ist also das Ergebnis von 15 Jahren gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in der Weimarer Republik? Zunächst kann auf die Bildung eines demokratischen Bewusstseins in der Funktionärsschicht der gewerkschaftlichen Verbände verwiesen werden. Die Schulungen dienten demnach einer Demokratisierung der Gesellschaft, auch wenn sie auf eine kleine Anzahl an Personen beschränkt blieben.

Die begrenzten Kapazitäten der Bildungsstätten, die verschiedenartigen Krisen der Weimarer Republik und der überwiegende Fokus auf eben diese Funktionärsbildung bedingten diese Tatsache. Dem steht eine nur gering ausgeprägte Mitglieder- und Massenbildung gegenüber, die in der Konsequenz mitverantwortlich war für das Ende der Demokratie.

Kritiker der Gewerkschaften machten für die Niederlage gegenüber dem Faschismus nicht nur äußere Umstände verantwortlich, sondern auch die Organisationspolitik der Verbände. Fritz Fricke fügte hinzu, dass

nicht allein die Bildungsarbeit Schuld am Untergang der Republik trage, sondern auch die Arbeiterschaft selbst, die sich lieber amüsiert habe, als dass sie sich mit den „Grundfragen ihrer eigenen Existenz auseinandersetze“ (Hornstein 1996, S. 33, zitiert nach Scharfenberg 1989, S. 384 f.).

Die Schuldfrage steht allerdings nicht im Zentrum dieses Kapitels. Vielmehr konnte gezeigt werden, wie vielfältig, ideenreich und pädagogisch wertvoll die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Weimarer Republik sich gestaltete – trotz aller Kontroversen, fehlgeschlagenen Versuchen und Neuausrichtungen. Daher soll an dieser Stelle nochmals auf Alexander Knoll verwiesen werden, der in seiner Rede zum zehnjährigen Bestehen der Akademie der Arbeit zwar über die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg reflektiert, dessen Bemerkungen aber ebenso an spätere Generationen adressiert sein könnte:

„Millionen von Arbeitern und Arbeiterinnen haben dafür geopfert in dem Bewußtsein, daß nicht sie selbst, sondern erst spätere Geschlechter die Früchte ihrer Opferwilligkeit ernten würden.

Darum ergeht an euch, ihr Jungen, die ihr den Vorzug genießt, das heutige gewerkschaftliche Bildungswesen ausnutzen und damit euren geistigen Horizont erheblich erweitern zu können, die Mahnung, die auf unsrern gewerkschaftlichen Schulen erworbene geistige Ausbildung nicht nur als ein Mittel zum eigenen persönlichen Aufstieg zu betrachten, sondern, und zwar in erster Linie, immer und immer daran zu denken, daß ihr berufen seid, in kommenden Tagen die Führer eurer Klasse im Kampfe um die Beseitigung der abhängigen Lohnarbeit und im Aufstieg zu einer auf Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit beruhenden Gesellschaftsordnung zu sein.“ (Knoll 1931, S. 139)

Wiederaufbau und Erfahrungslernen: 1945 bis 1965

Die Zerschlagung der Gewerkschaften 1933 und die darauffolgende zwölfjährige Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten bildeten eine einschneidende Zäsur in der Geschichte der Arbeiter:innen-Bewegung. Die Diskussionen drehten sich nach 1945 – und das nicht nur in den Gewerkschaften – um Fragen nach den Ursachen, aber auch um die Zukunft. Dies galt auch für die zeitgenössischen Debatten über die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die Erwachsenenbildung überhaupt. Bernd Faulenbach schrieb über die Situation nach Kriegsende:

„Verschiedene Gruppen haben auf die Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit eingewirkt: die Alliierten, in NRW die Briten, Pädagogen, die während des Dritten Reiches in Deutschland – in mehr oder weniger großer Distanz zum NS gearbeitet hatten, Remigranten, die die Erfahrungen aus anderen Ländern mitbrachten, Repräsentanten der Weimarer Tradition der Erwachsenenbildung.“ (Faulenbach 2003b, S. 74)

Diese Vielfalt an Einflüssen spiegelt sich in den Entwicklungen der unmittelbaren Nachkriegszeit wider: Das Bildungssystem wurde nach den Einschränkungen von 1933 wieder pluralisiert. In der Folgezeit entstand eine Vielzahl neuer Institutionen, Einrichtungen und Ströme – darunter auch die wiederaufgebaute gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Faulenbach 2003b, S. 80).

Die Traditionen dieser Arbeit aus der Weimarer Republik lebte zum Teil wieder auf, zum Teil passte sie sich den neuen Gegebenheiten an. Wichtige Akteure der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aus der Zwischenkriegszeit tauchten, wie Fritz Fricke, wieder in ihren Ressorts auf, andere wie Georg Engelbert Graf blieben zwar der Bildung treu, doch nicht mehr in einer gewerkschaftlichen Rolle.

Die folgenden 1950er Jahre waren für die Gewerkschaften übergreifend eine „konfliktreiche Konsolidierungsphase“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 34), in der große Erfolge im Bereich des Tarifwesens gefeiert werden konnten, der gesellschaftspolitische Einfluss allerdings limitiert blieb. In den 1960er Jahren setzten sich die Erfolge zunächst fort, „aber die tarifliche gesicherten Löhne blieben immer mehr hinter den tatsächlich gezahlten zurück“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 34 f.) und auch der Organisationsgrad stagnierte (siehe zu diesem Abschnitt der Gewerkschaftsgeschichte auch: Schneider 2000, S. 245–327).

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit durchlief in diesem Kontext ebenfalls einige Veränderungen, die im folgenden Kapitel skizziert werden sollen. Auch wenn Fritz Fricke in einem Beitrag in den „Gewerkschaft-

lichen Monatsheften“ davon sprach, dass „ein geordnetes Bildungswesen in unserer Organisation in Wirklichkeit erst etwa seit 1947 wachsen konnte“ (Fricke 1950, S. 538), sollen dennoch auch die Jahre davor mitberücksichtigt werden. Endpunkt des vorliegenden Kapitels ist das Jahr 1965, in dem auf dem 8. Gewerkschaftstag der IG Metall die Einführung sogenannter Bildungsobeleute offiziell gemacht wurde und damit die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in eine neue Phase eintrat.

In einem Interview mit der Bundeszentrale für Politische Bildung gab das langjährige Vorstandsmitglied der IG Metall, Heinz Dürrbeck über die große Zeit der Veränderungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu Protokoll: „Als ich dann die Vorschläge von Hans Matthöfer gelesen habe, Gruppenunterricht, Lehrgangsgespräche, kleine Gruppen bilden, da konnten wir endlich von der Schulung zur Bildung übergehen.“ (Herring/Lützenkirchen 1992, S. 106) Diese Differenzierung erklärte Hubert Stein im Juni 1958 auf der sechsten Generalversammlung der IG Bergbau in München mit den folgenden Worten:

„Während es bei der Schulungsarbeit in erster Linie um die Vermittlung von Zweckwissen, Einzelkenntnissen, Tatsachen und ähnlichem geht, so greift die Bildungsarbeit weit über dieses hinaus. Natürlich ist Bildung ohne Wissen nicht denkbar, und Schulungsarbeit ist gewissermaßen die Basis der darauf aufbauenden Bildungsarbeit. Geht es bei der Schulung in erster Linie um Kenntnisse, so geht es bei der Bildungsarbeit um Erkenntnisse. Wird bei der Schulung der Verstand angesprochen und ausgebildet, so treten bei der Bildung dazu Charakter und Moral. Ein besonderes Merkmal unserer Bildungsarbeit ist, auf welche Weise der Mensch, unsere Kollegen, das erworbene Wissen anwenden.“ (Stein 1958, S. 5)

Diese Unterscheidung und der Wandel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit von der Schulung zur Bildung stehen im Mittelpunkt des hier zu betrachtenden Zeitraums. Im Folgenden soll anhand vier zeitlicher Abschnitte diese Entwicklung nachgezeichnet werden und dadurch eine Chronologie der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zwischen 1945 und 1965 entstehen.

1945 bis zur Gründung des DGB

Der Wiederaufbau der Gewerkschaften nach Kriegsende 1945 wurde zunächst auf Zonen-Ebene durchgeführt und blieb damit fragmentarisch und regional. Ein zentraler Unterschied zur Weimarer Republik war, dass Einheits- anstelle von Richtungsgewerkschaften entstanden und somit ideologische Differenzen unsichtbarer wurden. Dies spiegelte auch die gesellschaftliche Lage wider, in der die traditionelle Milieubindung durch zwölf Jahre NS-Regime geschwächt worden war.

Gleichzeitig waren viele der vor 1933 Aktiven entweder gestorben, emigriert oder übergegangen, sodass ein Mangel an Funktionär:innen bestand. So lässt sich auch die hohe Zahl erklären (80 Prozent), die nach 1945 erstmals Gewerkschaftsmitglied wurden und laut Bernd Faulenbach häufig aus gewerkschaftsfreien Milieus stammten (Faulenbach 1995, S. 126, 2003a, S. 181 f.).

Die praktische Durchführung von Bildungsarbeit stieß zunächst auf viele Probleme. Es mangelte an Räumlichkeiten, Lehrerschaft, Lehrmaterial und anfänglich auch an der Grundversorgung. Allerdings förderten die Besatzungsmächte den Aufbau der Erwachsenenbildung, in der sie eine Möglichkeit zur Überwindung des Nazismus sahen. Diese Aufgabe wurde auch in den Positionspapieren der Zeit zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit genannt. Insbesondere die Jugend stand unter dem Verdacht „vom nazistischen Geist infiziert“ (Faulenbach 2003a, S. 185) zu sein und bedurfteter einer Erziehung zur Demokratie.

In Nordrhein-Westfalen wurde im August 1946 ein erster achtwöchiger Internatskurs für Funktionäre in Köln abgehalten. An anderen Orten begann die Bildungsarbeit bereits früher – so zum Beispiel in Bremen im Winter 1945/46 (Kuhnenne 2005, S. 135). Gleichzeitig hatten örtliche Arbeitsgemeinschaften von „Arbeit und Leben“ – eine Kooperation zwischen Gewerkschaften und Volkshochschulen – mit dem Ziel einer arbeitnehmerorientierten Volksbildung ihr Lehrprogramm begonnen.

Eine große Rolle spielte die Kompensierung des Bildungsdefizits der NS- und Kriegszeit, das durch die Betonung der politischen Bildung und der Allgemeinbildung in der Anfangszeit der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bewerkstelligt wurde. Es sollte allerdings bis in das Frühjahr 1947 dauern, bis eine systematische Bildungsarbeit mit der Entstehung der Bi-zone möglich wurde, wenngleich zumindest anfänglich die unterschiedlichen Herangehensweisen der Besatzungsmächte an die Thematik noch Auswirkungen hatten (Faulenbach 1995, S. 128; 1999, S. 180; 2003a, S. 182, 184–186).

Konzeptionell knüpften die Gewerkschaften in der Bildungsarbeit überwiegend an die Traditionen der Weimarer Zeit an. Neue und verbandseigene Bildungsstätten wurden geschaffen, die Schulungen wurden in Seminarform durchgeführt und waren wiederum primär den Funktionären vorbehalten (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 34). Dies sollte sich auch durch die Gründung eines bundesweiten gewerkschaftlichen Dachverbandes im Jahr 1949 nicht verändern. Fritz Fricke – seit Ende 1949 in der Abteilung Schulungs- und Bildungswesen beim Hauptvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) in Düsseldorf tätig (Lücke 1962, S. 54 f.) – schrieb ein Jahr später dazu:

„Alle gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Zweckschulung. Die Funktionäre und aktiven Mitarbeiter der Gewerkschaften in den Betrieben wie in den organisatorischen Gliederungen sollen mit dem geistigen Handwerkszeug, welches sie zur befriedigenden Erfüllung ihrer Aufgaben brauchen, ausgerüstet und in der Handhabung desselben ausgebildet werden. Die Aneignung dieses Handwerkszeugs, d. h. der soziologischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Kenntnisse, ist eine Sache des Verstandes, also der intellektuellen Begabung. Die Handhabung dieser geistigen Werkzeuge aber die Anwendung der Kenntnisse in der Praxis des Betriebes und in der Praxis der gewerkschaftlichen Organe, ist vorwiegend eine solche des Charakters.“ (Fricke 1950, S. 536)

Auffallend ist hier, neben der Betonung der Zweckschulung, die vollkommene Außerachtlassung einer ideologischen Schulung, die Fricke als Leiter der Berliner Gewerkschaftsschule in der Weimarer Republik so vehement vertrat. Dies ist umso mehr bemerkenswert, da sein Vorgesetzter Heinz Küppers im Bundesvorstand der Abteilung Schulung und Weiterbildung die drei Aufgaben der Bildungsarbeit noch 1949 folgendermaßen umschrieben hatte:

„Eine allgemein politische und menschliche Erziehungsaufgabe, die am Erbe der zwölf Jahre nazistische Diktatur zu leisten war und der sich die Gewerkschaften nicht entziehen konnten und wollten. [...] Eine Schulung des gewerkschaftlichen Nachwuchses in charakterlicher und willensmäßiger Hinsicht, um diesen Nachwuchs mit dem gewerkschaftlichen Gedankengut vertraut zu machen und ihm das Rüstzeug für den Gewerkschaftskampf mitzugeben. [...] Eine Auffrischung von Erfahrungen und Wissen derjenigen Mitarbeiter der Gewerkschaft, die bereits in der Bewegung tätig waren und nun die wesentlichen Träger des organisatorischen Aufbaus sein mußten.“ (Küppers 1949, S. 13)

Trotz dieser Aussagen lässt sich ein Bedeutungsverlust von politischer Bildung erkennen, der sicherlich mit der generellen Skepsis gegenüber Ideologien zu tun hatte und rein praktisch durch Schaffung von Einheitsgewerkschaften beeinflusst war. Erst später sollte anhand des Ost-West-Konflikts wieder ideologische Themen wichtig werden, wie eine Veröffentlichung des DGBs zum Arbeitsgesetzbuch der „Sowjetzone“ aus dem Jahr 1961 belegt (Deutscher Gewerkschaftsbund 1961; Faulenbach 1995, S. 133 f.).

Bernd Faulenbach konstatierte zudem das Fehlen eines Geschichtsbewusstseins in der Bildungsarbeit nach 1945, das er durch den „Bruch des Kontinuitätsbewußtseins der Arbeiterbewegung durch den Faschismus“ (Faulenbach 1996a, S. 104), der „Diskreditierung der Traditionen der Arbeiterbewegung durch ihre Indienstnahme durch die SED während des Kalten Krieges“ (Faulenbach 1996a, S. 104) sowie einem allgemein nur pragmatischen Politikverständnisses erklärte.

Auch Stefan Müller hält in seiner Monografie zu Heinz Dürrbeck fest, dass die anfängliche Bildungsarbeit der IG Metall in erster Linie praktische

Fragen behandelte, während beispielsweise der Geschichte der Gewerkschaften nur ein halber Tag gewidmet wurde. Vielmehr ging es um Fragen der Arbeitsgesetzgebung, Betriebsvereinbarungen und gewerkschaftlichem Grundwissen (Faulenbach 1995, S. 135; Müller 2010a, S. 256–259).

Gleichzeitig können aber auch regionale Ausnahmen und Unterschiede festgehalten werden. So schreibt Michaela Kuhnhenne über den Herbst 1946 von acht- bis vierzehntägigen Kursen im Schulungsheim Bockholzberg (bei Bremen), die sich mit der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung, dem Sozialrecht und weiteren Themen der Breitenbildung beschäftigten.

Insgesamt könne rund die Hälfte der Angebote der „Gesellschaftspolitik“ zugeordnet werden (Kuhnhenne 2005, S. 135 f.). Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nach Kriegsende sicherlich keiner einheitlichen Leitlinie folgte, wenngleich insgesamt ein Übergewicht der Zweckschulung vorherrschte.

Ähnlich pragmatisch wurde auch die Methodenfrage behandelt. Der Leiter der DGB-Bundesschule in Bremen, Hermann Lücke beschrieb die Anfänge retrospektiv so:

„Als wir anfingen, an den Bundesschulen des DGB zu unterrichten – teilweise geschah das noch vor der Währungsreform –, sah das so aus: Vorne stand einer hinter dem Katheder. Er hatte ein dickes Manuskript mitgebracht und trug vor. Wenn er frei und frisch von der Leber weg sprach, war das schon ein Glückssfall; besonders für die Lehrgangsteilnehmer, die sich sieben Kurzstunden lang jeden Tag in zwei oder drei Wochen mit dem Wissensstoff der verschiedenen Fachgebiete überrieseln ließen. Lerneifrig notierten sie sich etwas. Weil sie ungeübt waren, erwischten sie fast immer gerade die Nebensachen. [...] es gab viel Leerlauf – in jenen Tagen.“ (Lücke 1960, S. 37)

Für die IG Metall zeichnet Stefan Müller ein vergleichbares Bild. Aufgrund geringer Ressourcen und der Ausrichtung auf Funktionärswissen verksam die Bildung zu einem Frontalunterricht, der zudem durch ein Notensystem noch schulähnlicher wurde (Müller 2010a, S. 253, 256–259).

Fritz Fricke argumentierte im Jahr 1950 hingegen, dass das Schwerpunkt der Arbeit auf der intellektuellen Seite liegen müsse. Deren Gegenpart, die charakterliche Seite, wäre wesentlich schwieriger durch die Lehrkräfte zu beeinflussen: „Ebensowenig wie ein Soldat auf dem Exerzierplatz, kann ein Gewerkschaftsfunktionär auf der Schulbank erzogen werden. Diese Erziehung besorgt das wirkliche Leben, die Praxis im Betriebe“ (Fricke 1950, S. 537).

In selbiger Schrift griff Fricke zudem seine bereits in der Weimarer Zeit geäußerte Kritik zur Eigenverantwortung der Arbeiter:innen auf. Er schrieb: „Bildungsarbeit ist Arbeit an dem schwierigsten Material, welches

es gibt: Arbeit am lebendigen, denkenden, empfindenden Menschen. Es ist sogar mehr. Es ist letztlich geistige Gestaltungsarbeit, die jeder einzelne unserer Schüler an sich selbst leisten muß“ (Fricke 1950, S. 538). Er nahm demnach die Arbeiter:innen selbst in die Pflicht. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit könne demnach gar nicht leisten, was die innerliche Arbeit an einem selbst und die praktische Lebenserfahrung bewirken kann.

Im Laufe der 1950er und 1960er Jahre sollten sich allerdings die kritischen Stimmen mehren und schlussendlich zu einem Umdenken und einem Neuansatz in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit führen. Gleichwohl war sie – wie Bernd Faulenbach in einer Arbeit von 2003 schon schrieb – auch trotz der traditionellen und konventionellen Herangehensweise, ein wesentlicher Faktor in der „Durchsetzung einer demokratisch-pluralistischen Ordnung in der Bundesrepublik“ (Faulenbach 2003a, S. 186).

Die 1950er Jahre

Viele, der im letzten Abschnitt behandelten Punkte sollten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der 1950er Jahre erhalten bleiben – insbesondere was die Methode und die Ziele betraf. Allerdings verlor die allgemeinbildende Komponente stetig an Bedeutung und wurde durch die Betonung von neuem Fachwissen ersetzt, welches durch die fortschreitende Verrechtlichung von Arbeitsbeziehungen benötigt wurde (Faulenbach 2003a, S. 184).

Eine Schrift der IG Metall aus dem Jahr 1957 betonte, dass es nicht die Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sein könne, „Lücken im formalen Schulwissen auszufüllen“ (Vorstand der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland 1957, S. 6). Indes lautete die vordringliche Aufgabe den Funktionären und Mitgliedern (!) „ein tieferes, gefestigtes Wissen um die Probleme und Zusammenhänge von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat zu vermitteln“ (Vorstand der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland 1957, S. 7).

Zudem wurde zwar die Lösung wiederholt, dass gewerkschaftliche Bildungsarbeit Zweckbildung sei, aber gleichzeitig wurde auch der eigentliche Sinn betont, der in der Persönlichkeitsbildung stecke. Auch berichtet die Broschüre von der Ausweitung von Kursen für Betriebsratsmitglieder und Jugendfunktionären sowie von der Einrichtung neuer Aufbaulehrgänge für verschiedene Funktionärsgruppen (Vorstand der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland 1957, S. 5).

Der Leiter der DGB-Bundesschule in Hattingen, Franz Deus ließ 1960 in einer Publikation zu zehn Jahren Bildungsarbeit in den DGB-Bundesschulen verlauten:

„Gewiß müssen an unseren Bundesschulen u.a. gute Wirtschaftspolitiker und gute Arbeitsrechtler herangebildet werden, aber sie dürfen keine Spezialisten im hergebrachten Sinne sein. Ihnen muß in den Lehrgängen neben dem reinen Fachwissen eine Gesamtübersicht über das wirkliche Leben nach seiner Innen- und Außenseite, nach seiner Wesens- und Existenzseite hin vermittelt werden. Nur in dem Maße, in dem unsere Lehrgangsteilnehmer in großen Zusammenhängen sehen und denken lernen, werden sie den Aufgaben gerecht werden, die ihrer warten.“ (Deus 1960, S. 49)

Fritz Fricke fügte in seinem Beitrag hinzu:

„Einig ist man sich darin, daß alle gewerkschaftliche Bildungsarbeit zugleich und im höchsten Maße politische Bildung darstellt. [...] Das bedeutet, daß die Schulen einmal die Lehrgangsteilnehmer zur geistigen Erfassung auch komplizierter gesellschaftlicher Tatbestände hinführen müssen, sie lehren müssen, Fakten zu sehen, sich einen Standpunkt ihnen gegenüber zu bilden, also politisch selbst urteilsfähig zu werden und menschlich bereit und imstande zu sein, unter diesem selbstgebildeten Standpunkt zu handeln.“ (Fricke 1960a, S. 25)

Es ist somit – am Ende der 1950er Jahre – eine zumindest in Ansätzen erkennbare Kursänderung gegenüber der Anfangskonzeption gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu erkennen. Politische Bildung spielte wieder eine Rolle und auch die Idee der Einbeziehung des „ganzen“ Menschen, die schon in der Weimarer Republik kursierte, erlebte eine Neuauflage. So wurden beispielsweise systematisch kulturelle Elemente in die Kurse der Gewerkschulsschulen eingepflegt, wie Theaterbesuche, literarische Abende und Besichtigungen (Kuhnhenne 2005, S. 140).

Allerdings scheinen diese neuen Anstöße nur sehr langsam umgesetzt worden zu sein. Zumindest für die IG Metall spricht Stefan Müller für fast die gesamten 1950er Jahre von Funktionärsschulung und methodischem Frontalunterricht – in anderen Worten, „eine Art gewerkschaftlicher Institutionenkunde“ (Müller 2010c, S. 155).

Einige Innovation kamen dennoch in dem Jahrzehnt auf. So wurde 1954 beispielsweise ein Institut für Sprechwirksamkeit an der DGB-Bundesschule in Hattingen eingerichtet und machte damit Rhetorik zu einem festen Bestandteil der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Auf einem anderen Gebiet – dem der Kultur – war Hattingen ebenfalls aktiv. So besuchte ein Lehrgang ein Konzert der Wiener Sängerknaben, ein anderer sah eine Faust-Aufführung bei den Ruhrfestspielen. Wiederum andere führten Goethe-Abende durch und verdeutlichen somit insgesamt die Af-

finität der Gewerkschaften auf kulturellem Gebiet zur Klassik (Faulenbach 1999, S. 186).

Die pädagogische Methodik der 1950er Jahre könnte ebenfalls hierzu gezählt werden. Übergreifend hatte Fritz Fricke bereits zu Beginn des Jahrzehnts ein Drei-Stufen-System der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit vorgestellt: Sie umfassten „die lokalen gewerkschaftlichen Bildungskurse, die Bundesschulen des DGB und die Funktionärsschulen gewisser Verbände sowie die Arbeiter-Akademien“ (Fricke 1950, S. 533). Auf diese verschiedenen Ebenen soll im zweiten Unterkapitel näher eingegangen werden.

Bei der im Unterricht angewandten Methodik dominierte weiterhin der Lehrvortrag, wenngleich auch hier zum Ende des Jahrzehnts Veränderungen sichtbar wurden (Faulenbach 2003a, S. 186). So schrieb Hermann Lücke in der oben bereits genannten Jubiläumsschrift über die Grundregeln der Methodik:

- „a) Für jeden Lehrstoff gilt als Ausgangspunkt die Realsituation des Betriebes;
- b) die Eigentätigkeit der Kursusteilnehmer muß soviel wie möglich geweckt und gefördert werden;
- c) die Fähigkeit, sich sozial zu entscheiden, muß entwickelt werden;
- d) nicht angelerntes Wissen, sondern eine verantwortungsbewußte Haltung gegenüber der Gesamtgesellschaft ist zu erstreben.“ (Lücke 1960, S. 37)

Im gleichen Text führte Lücke zudem an, dass Vortragende frei und nicht länger als 45 Minuten am Stück sprechen und zudem Hilfestellungen an die Tafel schreiben sollten. Ein viel bessere Herangehensweise wäre allerdings den „Lehrstoff in Form von Wechselgesprächen zu vermitteln“, damit die Mitarbeit eines jeden Einzelnen gefördert würde. Arbeitsgemeinschaft dienten dazu, unterschiedliche Meinungen zu hören, eine Gruppenarbeit die Möglichkeit eine Situation in Form einer Gewerkschaftsversammlung zu üben und stille „Lesestunden“ würden den Teilnehmern die Scheu vor der wissenschaftlichen Arbeit nehmen (Lücke 1960, S. 38–41).

Auch würden immer mehr Film-, Funk- und Tonhilfsmittel zur Veranschaulichung eingesetzt, was den zusätzlichen Vorteil böte, die Teilnehmer „zu einem bewußt kritischen und kultivierten Verhalten gegenüber den ‚Massenmedien‘ zu veranlassen“ (Lücke 1960, S. 41).

Inwiefern und in welchem Ausmaß diese Methoden und Hilfsmittel in den Bundesschulen und anderen gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen zum Einsatz kamen, kann an dieser Stelle nicht abschließend eruiert werden. Es wird allerdings deutlich, dass zum Ende der 1950er Jahre eine deutliche Diskrepanz zu den Konzepten und Zielen der Anfangszeit von gewerkschaftlicher Bildungsarbeit nach 1945 besteht. Die Hintergründe

dieser Veränderungen um die Jahrzehntwende sollen im nächsten Abschnitt beleuchtet werden.

Die Veränderungen der 1950er und 1960er Jahre

Die Soziologen Hanns Wienold und Oliver Bierhoff berichten in ihrem Beitrag zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit über Diskussionen zwischen der Sozialwissenschaftler:innen, dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund und gewerkschaftlichen Praktikern der späten 1950er Jahre, die sich mit der „Tragfähigkeit Marxscher Kategorien für die gewerkschaftliche Bildungspraxis“ (Wienold/Bierhoff 2003, S. 283) beschäftigten.

In diesem Zusammenhang stellte sich die IG Metall die Aufgabe – zusammen mit der IG Chemie, der Bildungsvereinigung „Arbeit und Leben“ und mehreren DGB-Landesbezirken – die gewerkschaftliche Bildungsarbeit sozialistischer, politischer und betriebsnah werden zu lassen (Müller 2010a, S. 270).

Bereits 1958 kamen in der IG Metall erste Stimmen auf, die eine Neuausrichtung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf eine politisch-ideologische Bildung forderten. Im Kontext der damals entstehenden „betriebsnahen Tarifpolitik“ sollte auch in der Bildungsarbeit mehr Gewicht auf die betriebliche Praxis zu legen sowie eine Verbindung zwischen Betriebsräten und Vertrauensleuten herzustellen. Hintergrund hierfür war neben den stagnierenden Mitgliederzahlen – trotz wachsender Beschäftigung – auch der Wandel der SPD zur Volkspartei durch das Godesberger Programm von 1959 (Müller 2010a, S. 262 f., 270; Wentzel 2011, S. 45).

Alles begann mit der als Testlauf für neue Bildungskonzepte gesehnen, sogenannten „Ford-Aktion“. Von 20.000 Beschäftigten in den Kölner Ford Werken waren im Jahr 1960 nur 1.000 IG Metall-Mitglieder. Hans Matthöfer – damals Leiter der Bildungsabteilung beim Vorstand der IG Metall – ließ zunächst mithilfe von Sozialwissenschaftlern die aktuellen betrieblichen Probleme erforschen, setzte diese Informationen dann in eine Kampagne um, die von einer gezielten und betriebsnahen Bildungsarbeit unterstützt wurde. Nach nur vier Jahren hatte die Gewerkschaft 5.000 neue Mitglieder geworben (siehe hierzu: Wittemann 1994).

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Sozialwissenschaft wurden hier „erstmalig direkt und folgenreich in eine längerfristige betriebspolitische Strategie eingebunden“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 35). Konkret übernahm die Bildungsarbeit die Aufgabe betriebliche Probleme zu diskutieren und anhand dieser praxisorientierten Beispiele auf größere ge-

werkschaftspolitische Zusammenhänge einzugehen. Die betriebsnahe Bildungsarbeit war geboren (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 35 f.).

Damit lassen sich für Stefan Müller drei Kategorien der IG Metall-Bildungsarbeit in den 1960er Jahren ausmachen: eine Ausweitung der zentralen Seminarkapazitäten, eine Kooperation mit den Sozialwissenschaften und eine Neuausrichtung auf eine antikapitalistische, demokratische und betriebsnahe Bildungsarbeit.

Für Heinz Dürrbeck – von Lothar Wentzel als Teil der sozialistischen Brückengeneration charakterisiert, die noch auf Erfahrungen aus der Weimarer Zeit zurückblicken konnten und die Gewerkschaften zu einer unabhängigen Klassenpolitik führen wollten – diente die Bildungsarbeit dem „Befreiungskampf der arbeitenden Menschen“ (Müller 2010a, S. 288), da sie ein Mittel für den sozialen Aufstieg darstellte (Müller 2010a, S. 287 f.; 2010c, S. 155–157; Wentzel 2010, S. 40).

Zu diesem Zwecke unterbreitete Hans Matthöfer Anfang der 1960er Jahre in einem 32-seitigen Papier konkrete Vorschläge zur Neuausrichtung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Zentral war für ihn die Einrichtung von ehrenamtlichen Bildungsobeleuten, die an der örtlichen Basis die Bildungsarbeit organisierten – beispielsweise durch örtliche Abendveranstaltungen, Bildungskreise und Wochenendlehrgänge. Darauf aufbauend schloss sich die Bezirksebene an, die vergleichbar organisiert und als Brücke zur zentralen Bildungsarbeit dienen sollten. Der Vorschlag wurde bereits 1958 von anderer Seite unterbreitet, war damals aber durch den Vorstand abgelehnt worden (Müller 2010a, S. 266–268, 282).

Die Bildungsobeleute sollten allerdings keine rein organisatorische Aufgabe erhalten, sondern sich gleichzeitig auch aktiv an der Bildungsarbeit beteiligen und selbstständig Arbeitskreise leiten sowie die Mitglieder zum Selbststudium anhalten. Hierfür mussten die Obleute zunächst selbst durch Internatslehrgänge geschult werden (Müller 2010a, S. 286). Heinz Dürrbeck erklärte die Aufgaben der ehrenamtlichen Bildungsobeleute in einem späteren Interview wie folgt:

„Die Vorstandsverwaltung der IG Metall hat ca. 650 Leute, mit den Bezirksleitungen zusammen ca. 1200. Bei 2,6 Millionen Mitgliedern ist das ein sehr kleiner Apparat. Wenn nur diese Hauptamtlichen, die zudem unter der Aufsicht des Vorstands stehen, die Bildungsarbeit machen, sind sie nicht in der Lage, die riesigen Anforderungen zu erfüllen, die sich ihnen stellen, und das Potential an Bildungswilligen auszuschöpfen. Deshalb war ein wichtiger Punkt unserer Bildungsreform die Installierung von Bildungsobeleuten, von Multiplikatoren. Wir haben versucht, Kolleginnen und Kollegen zu finden, die bereit waren, über Ein-Wochen-, Zwei-Wochen- oder Sechs-Wochen-Lehrgänge sich Themen anzueignen, die sie selber im Betrieb in Lehrgängen weitergeben konnten. Die haben viel stärker die ursprünglichen Interessen artikuliert, als das die Hauptamtlichen taten.“ (Hering/Lützenkirchen 1992, S. 105)

Auch methodisch sollte sich einiges ändern. Matthöfer schlug vor, die Arbeitsgruppenarbeit zu betonen, die jeden Einzelnen zur Mitarbeit zwang und die Möglichkeit eröffnete, auf individuelle Erfahrungen zurückgreifen zu können. Zudem stellte er die sogenannte „Fallmethode“ vor, die auf konkreten Beispielen gewerkschaftlicher Problemstellungen basierte und damit auch als Vorbereitung auf Auseinandersetzungen mit nichtgewerkschaftlichen Akteur:innen dienen konnten. (Müller 2010a, S. 266–268) Die hierfür entwickelten Arbeitshefte entstanden in Zusammenarbeit mit Sozialwissenschaftler:innen und stellten eine Methode des exemplarischen Lernens dar (Müller/Wentzel 2019, S. 448).

Die konzeptionellen und methodischen Vorschläge Matthöfers – der Beginn der betriebsnahen Bildungsarbeit – bildeten den Auftakt zu einer fast zehnjährigen Such- und Erprobungsphase, die auf zahlreiche Widerstände auch innerhalb der IG Metall stoßen sollte (Müller/Wentzel 2019, S. 447–448). Gleichzeitig machte die Konzepte einer betriebsnahen Bildungsarbeit – insbesondere die Ergebnisse der „Ford-Aktion“ – Schule und führte auch in anderen Gewerkschaften zu einer Neukonzeption der eigenen Bildungsarbeit. Dies galt besonders für die IG Chemie, doch auch andere Organisationen richteten ihre Bildungsarbeit Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre neu aus (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 36).

Bereits im Juni 1958 hatte der Funktionär, Hubert Stein auf der Generalversammlung der IG Bergbau in München von der Notwendigkeit örtlicher Schulungs- und Bildungsarbeit gesprochen. Begründet wurde diese mit der nichtdurchführbaren Internatsschulung aller Funktionäre. Stein verwies zudem auf die vorherige Generalversammlung 1955 in Kassel, bei der die Möglichkeit der Wahl eines Bildungsobmanns in die Satzung aufgenommen worden wurde:

„Mit Absicht ist damals diese Bestimmung gewählt worden, da es nicht in allen Ortsgruppen möglich ist, einen Kollegen zur Stelle zu haben, der diese Aufgabe durchführen kann. In Konferenzen und Zusammenkünften ist es uns gelungen, festzulegen, welche Aufgaben diese Kollegen übernehmen sollen und können. Infolge der unterschiedlichen Lage unserer Ortsgruppen – ländliche Gegenden, Stadtgebiete – ist die Aufgabe dieser Kollegen unterschiedlich. Es ist wesentlich, daß diese Kollegen in den Generalversammlungen der Ortsgruppen gewählt werden, damit sie einen starken Rückhalt innerhalb des Ortsgruppenvorstandes haben.“ (Stein 1958, S. 4)

Allerdings verweist er im Anschluss darauf, dass aufgrund der hohen Anzahl an Obleuten bisher noch nicht alle zu einem Lehrgang eingeladen werden konnten.

Ebenfalls 1958 berichtete Stein von methodischen Qualitätsverbesserungen, die in Zusammenarbeit mit dem Haus Schwalbach erprobt und immer mehr übernommen würden: „Es geht hierbei darum, den Lehrvor-

trag durch das Lehrgespräch, eine Diskussion zwischen Lehrgangsteilnehmern und Referenten, zu ersetzen“ (Stein 1958, S. 3). Des Weiteren greift der Referent auch die Arbeitsgruppenarbeit auf (Stein 1958, S. 2f.).

Auch die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) – um ein weiteres Beispiel zu nennen – schreibt in ihren „Richtlinien für die Bildungsarbeit“ 1960 von dem bereits bestehenden System der Bildungsobmänner. Diese müssen das Gesicht der Ortsgruppenarbeit sein, Begeisterung für die Bildungsarbeit mitbringen und sie auf andere übertragen können, die richtige Referenten und Lehrgangsleiter finden sowie im ständigen Austausch zwischen der Abteilung Bildungswesen der DAG in Hamburg und allen Ortsgruppen stehen. Außerdem werde eine Zeitschrift mit dem Namen „Bildungsobmann“ veröffentlicht, die als Anschauungsmaterial dienen soll (Müller 2010a, S. 287 f.).

Diese zwei Beispiele verdeutlichen, dass die IG Metall Ende der 1950er Jahre nicht allein vor dem Problem einer Neukonzeption ihrer gewerkschaftlichen Bildung stand. Der DGB empfahl ebenfalls bereits 1960 in allen Kreis- und Ortsausschüssen, Bildungsausschüsse wählen zu lassen und Fricke selbst formulierte zur selben Zeit, dass Arbeitsgruppen zu selbstständiger Bearbeitung von Problemstellungen bewegt werden sollten (Fricke 1960b, S. 2; Müller 2010a, S. 265). Allerdings betonte er auch weiterhin die Selbständigkeit der Teilnehmer:

„Lehrgangsteilnehmer an Bundesschulen – Durchschnittsalter 35 Jahre, seit zwanzig Jahren Arbeiter, Angestellte, Beamte, von ihren Kollegen gewählte Funktionäre – sind nicht unmündig, sind keine politisch unbeschriebenen Blätter, haben eigene Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit politisch Andersdenkenden, sind daran gewöhnt, sich mit selbstsicher auftretenden Betriebsleitern und Unternehmern zu messen. Man muß und kann der Mehrzahl von ihnen die geistige Reife zubilligen, ihr Gesellschaftsbild und ihre politischen Standpunkte in freier geistiger Auseinandersetzung selbst zu formen.“ (Fricke 1960a, S. 26)

So sollte es – wie bereits angedeutet – noch Jahre dauern, bis die Ende der 1950er Jahre entwickelten Konzepte, vollständig in die gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eingegangen waren.

Die 1960er Jahre bis 1965

Das folgende Zitat der Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz verdeutlicht den Wunsch nach einer erneuten Ideologisierung der Arbeiter:innenbildung, auf eine Art Rückbesinnung auf die alten Werte des Klassenkampfs. Sie schrieb dazu in ihrem 1964 erschienenen Werk „Zur Ideologie der Arbeiterbildung“:

„Das auch hierzulande vielfach Fehlende, die ‚Auseinandersetzung‘ nämlich, macht den Kern jener alten Klassenkampf-Bildung aus: Besinnung auf den Standort und Gewinnung eines solidarischen, aktionsbereiten Bewußtseins. Es wäre zu retten und gäbe die Basis ab für eine politische Aktivität, die berufen könnte, die ‚formale‘ in eine ‚reale‘ Demokratie umzuwandeln.“ (Feidel-Mertz 1964, S. 160 f.)

Diesem Ansinnen folgten die im vorhergehenden Abschnitt skizzierten Entwicklungen der frühen 1960er Jahre.

In anderen Worten kann für die Zeit bis Mitte der 1960er Jahren von einer Phase der Nachwuchsbildung gesprochen werden, während für die Zeit danach die politische Bildung übernahm und auch die Auseinandersetzung mit Kommunismus und Nationalsozialismus im Kontext von Demokratie eine neue Bedeutung erfuhr (Kellershohn 2015, S. 26 f.).

So wurde auf dem achten Gewerkschaftskongress der IG Bergbau und Energie 1964 vier Punkte der Bildungsarbeit aufgeführt: Auseinandersetzung mit der Geschichte, Kenntnisse der politischen Grundlagen und Einrichtungen, Diskussion der politischen Möglichkeiten und geistige Auseinandersetzung mit dem Kommunismus (Nickels 1964, S. 72 f.). Auch die Abteilung Bildungswesen des DGB schrieb 1964 dazu:

Das entscheidende Merkmal der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist ihre politische Komponente. Es ist das Bewußtmachen der Konfliktsituationen, denen wir ständig ausgesetzt sind. Aus dem politischen Wirken der Gewerkschaften ergeben sich allenthalben Gegensätze und Berührungs punkte zu den Prinzipien und Praktiken anderer gesellschaftlicher Kräfte. Deshalb werden ständig und immer aufs neue die Rechte und Pflichten der Freiheit, der persönlichen und gesellschaftlichen Freiheit, ins Bewußtsein gerufen. Bildungsarbeit soll beitragen zur Entwicklung der positiven Anlagen eines jeden Menschen und ihn ermutigen, sich seiner jeweils einzigartigen Fähigkeiten zu bedienen und am Ausbau einer zunehmend demokratischen Gesellschaft teilzunehmen. (Deutscher Gewerkschaftsbund 1964, S. 9)

Wie bereits angedeutet, konnten diese Ziele allerdings nicht unmittelbar verwirklicht werden. Bei der IG Metall wurde beispielsweise erst auf dem Gewerkschaftstag 1965 beschlossen, die Bildungsobeleute „zu den Trägern einer in den Verwaltungsstellen und Betrieben angesiedelten, betriebsnahen Bildungsarbeit zu machen“ (Müller 2010a, S. 282). Dabei waren die gerade auch die demokratischen Vorteile des neuen Konzepts – zumindest für die Beteiligten – augenscheinlich, wie folgende Aussage Heinz Dürrbecks verdeutlicht:

„Wenn dann ein Betriebsratsvorsitzender im Laufe der Jahre mehr die Interessen des Betriebs als die der Belegschaft vertreten hat, gab es in der Firma zunehmend informierte, gut ausgebildete Obleute, die obendrein auch noch einen Teil der Kolleginnen und Kollegen auf ihren Level gebracht haben, die dann sagten: Hör mal zu, mein lieber Betriebsratsfürst, das paßt uns nicht, was Du da für eine Politik machst.“

Das sind nicht unsere Interessen, das sind ja noch nicht mal Gewerkschaftsinteressen. Sieh mal auf das Statut. Der wurde dann bei der nächsten Wahl abgesägt. Großes Hallo! Ein Bevollmächtigter wird abgewählt. Wer hat den denn abgewählt? Na, die Vertreterversammlung! Und wer war denn das? Die Bildungsoblate, die haben erfolgreich den Aufstand gepröbt.“ (Hering/Lützenkirchen 1992, S. 105 f.)

Trotz aller Widerstände konnten die Ende der 1950er Jahre angestoßenen und Mitte der 1960er umgesetzten Reformen nicht mehr aufgehalten werden. Vielmehr entwickelten sich die Diskussionen weiter fort. 1966 stellte der Soziologe Oskar Negt auf einer Tagung erstmals einen Entwurf seiner Theorie zur Arbeiter:innen-Bildung vor, die später als „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ die Debatten der 1970er Jahre maßgeblich prägen sollte. Diese werden im nächsten Kapitel genauer betrachtet – zunächst soll jedoch noch auf die verschiedenen Ebenen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der in diesem Kapitel betrachteten Zeitabschnitt eingegangen werden.

Frauen(bildungs)arbeit nach 1945

Die Problematik der Trivialisierung von Frauen(bildungs)arbeit nach 1945 aus zeitgenössischer Perspektive verdeutlicht ein Zitat aus der Publikation des Politologen Gerhard Wuthe aus dem Jahr 1962. Der Autor – zu diesem Zeitpunkt Dozent und Studienleiter der Heimvolkshochschule der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bergneustadt – widmete der Bildung weiblicher Gewerkschaftsmitglieder nur einige wenige Seiten und kam zu einem fragwürdigen Fazit:

„Doch kann es zumal für ältere, sensible Frauen Gründe genug geben, eine überwiegende Männergesellschaft zu scheuen. Andererseits werden Frauen, die aus naheliegenden privaten Gründen bewußt solche Gesellschaft suchen oder auch aus einem Gefühl der inneren Unerfülltheit oder bloßem Geltungsdrang an Bildungsveranstaltungen teilnehmen wollen, wenig zum Zuge kommen. Dazu sind die gestellten Anforderungen im Hinblick auf die Ernsthaftigkeit des Bildungswillens, wenigstens was den Besuch der weiterführenden Schulen anbelangt, zu groß.“ (Wuthe 1962, S. 70)

Den Frauen wird hier nicht nur das Bedürfnis, sondern zusätzlich auch die Fähigkeit zur Bildung abgesprochen.

Dabei setzte sich nach Kriegsende die Einsicht der zunehmenden Bedeutung von Frauenerwerbsarbeit zunächst auch bei den Gewerkschaften durch. Es wurden direkt erste Frauengremien und Frauensekretariate gegründet. 1947 kam es auf der sechsten Interzonenkonferenz der Gewerkschaften zum Entschluss für die Frauenarbeit – fraglos beeinflusst

durch die große Rolle, die Frauen beim Wiederaufbau spielten. Beim Gründungskongress des DGB 1949 hatten die dort vertretenden 16 Gewerkschaften 660.000 weibliche Mitglieder. 1951 überstieg diese Zahl die Millionengrenze (Derichs-Kunstmann 2001, S. 251 f.; Schneider 2001, S. 263).

Vor der Gründung des DGB war es insbesondere die US-amerikanische Zone, in der gewerkschaftliche Frauenarbeit aufblühte. Im März 1947 wurde vom Bayerischen Gewerkschaftsbund (BGB) auf seinem ersten Kongress die Gleichberechtigung der Frauen sowie „gleicher Lohn für gleiche Leistung“ gefordert. Schon vor dessen Gründung entstand ein erstes Frauensekretariat in Bayern mit hauptamtlichen Funktionärinnen und auch US-Militärverwaltung unterstützte die Frauenarbeit durch ihre „Women's Affairs Section“ (Schneider 2001, S. 263).

Die Bildung stand bereits früh im Zentrum der Frauenarbeit. Bereits 1946 wurden erste Lehrgänge durchgeführt. Ein Jahr später kamen örtliche Schulungen und monatliche Betriebsrätinne-Besprechungen in München hinzu; ab 1949 in einigen Bezirken regelmäßige Frauenkonferenzen und Sitzungen der Bezirksfrauenausschüsse (Schneider 2001, S. 264 f.).

Die Anfänge waren – wie die gewerkschaftliche Bildungsarbeit allgemein – oft provisorisch. Die Gewerkschaften verfügten über wenig finanzielle Mittel und so brachten die Frauen häufig Briketts und Lebensmittel zu den Treffen mit und mussten für Anfahrt und Unterkunft selbst aufkommen.

In den 1950er Jahren veränderten sich zwar die materiellen Umstände, doch blieb die Frauenbildungsarbeit laut Gisela Notz ein Notprogramm. Sie verglich sie mit mittelalterlichen Spinnstuben, in denen nicht nur gearbeitet, sondern auch Probleme besprochen wurden (Notz 2001, S. 276, 278). „Es waren Orte, an denen Frauen soziale Kompetenzen erlernen, pfleglichen Umgang mit sich selbst und mit den anderen üben konnten und wo sie lernten, dass man gemeinsam Dinge tun kann, die alleine nicht zu schaffen sind“ (Notz 2001, S. 278).

Die Grenzen der Frauenbildungsarbeit wurden bereits 1951 vom Bundesvorstand gezogen. So hatte selbst das höchste Gremium der gewerkschaftlichen Frauenarbeit – die DGB-Bundesfrauenkonferenz – kein eigenes Antragsrecht für den DGB-Bundeskongress. Frauenausschüsse hatten zudem eine rein „beratenden Funktion“ und der übergreifende Status war der einer Mitarbeit (Derichs-Kunstmann 2001, S. 253).

Hintergrund hierfür mag die auch unter den weiblichen Gewerkschaftsmitgliedern verbreitete Annahme gewesen sein, dass Frauenarbeit nur vorübergehend notwendig sein würde: „Die in der Nachkriegszeit aktiven Gewerkschafterinnen waren fest davon überzeugt, daß mit der Institutio-

nalisierung der Frauenarbeit der erste Schritt zur Überwindung von deren Notwendigkeit getan war“ (Derichs-Kunstmann 2001, S. 255).

Gleches galt für die Frauenbildungsarbeit, die laut Karin Derichs-Kunstmann den „Charakter eines Nachhilfeunterrichts“ bekam. Die Entwicklung der individuellen Frau und deren Rechte war demnach zweitranig und stand hinter der Eingliederung in die Tradition und Disziplin der Gewerkschaft zurück – einer Gewerkschaft, die im Grunde eine Männergewerkschaft war (Derichs-Kunstmann 2001, S. 254–256, 258).

Die Bildungsarbeit unterschied sich somit nicht stark von der übrigen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Wirtschaftliche Themen standen ebenso wie Sozialpolitik oder Arbeitsrecht auf dem Lehrplan. Bei einem Frauenkurs der Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG) aus dem Jahr 1954 stand als einziger herausstellender Punkt des Programms die „Grundlagen des Arbeitsrechts unter besonderer Berücksichtigung der Frauenschutzgesetze“. Alle anderen Themen waren identisch mit denen der „Männerkurse“.

Bei der IG Metall bestanden die Lehrthemen des Kurses „Frauen I“ aus dem Jahr 1957 aus der Geschichte der Gewerkschaftsbewegung, der Satzung, Aufbau und Aufgaben der IG Metall, dem Arbeits-, Unfall- und Mutterschutz. Auch hier ist nur ein einzelner Themenpunkt speziell auf die weiblichen Teilnehmerinnen zugeschnitten.

Andere Beispiele zeigen hingegen deutliche Unterschiede auf: So schreibt Michaela Kuhnenne über die Region Bremen, dass dortige Frauenkurse nur wenig auf wirtschaftliche und gewerkschaftliche Themen eingingen, während dafür Themen wie Rhetorik, Versammlungstechnik oder Schriftverkehr hervorgehoben wurden (Derichs-Kunstmann 2001, S. 254–256, 258; Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten 1954; Vorstand der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland 1957, S. 16; Kuhnenne 2005, S. 346 f.).

Auch am Beispiel der Frauensekretärin des DGB-Landesbezirks Bayern, Margarete Kempe können Inhalte und Methodik der Frauenbildungsarbeit nachvollzogen werden. So legte Kempe ein großes Gewicht auf Unterricht in Rhetorik, der Frauen mehr Selbstvertrauen einimpfen sollte.

Viele der Schulungen mussten in den Formaten von Einzelveranstaltungen oder Wochenendlehrgängen durchgeführt werden, da die Frauen aufgrund der familiären Situation – im Gegensatz zu den Männern – nur selten für längere Lehrgänge zu gewinnen waren. Auch die Gleichberechtigung der Frau spielte in den 1950er Jahren immer wieder eine Rolle und wurde auf zahlreichen Landesbezirksfrauenkonferenzen, aber auch Bundeslehrgängen thematisiert (Schneider 2001, S. 267).

Zum Ende des Jahrzehnts begann dann die Mädchenarbeit eine größere Rolle einzunehmen. Es wurden Ferienkurse für Mädchen angebo-

ten, die neben frauenpolitischen auch berufsbezogene und gewerkschaftspolitische Themen aufgriffen. Ab 1957 organisierte Kempe zudem sogenannte Frauentreffen, an denen alle interessierten Frauen teilnehmen und in ungezwungenen Rahmen die Arbeit der Gewerkschaften kennenlernen konnten (Schneider 2001, S. 268–270).

Kempes Kollegin in Hessen, Lucie Beyer setzte sich aufgrund ihrer in Schweden gemachten Erfahrungen für die Koedukation – also der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen – ein. Die von ihr durchgeführten Frauenbildungsveranstaltungen beschäftigten sich mit Themen wie „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“, der Vereinbarkeit von Kind und Beruf oder Familienrecht.

„Vor allem aber hebt sie die Einrichtung ‚ihrer‘ Nähstuben hervor. Sie war damals der Meinung, dass Frauen so wenig Selbstbewußtsein entwickelten, weil sie verwaschene, geflickte, schlecht anzusehende Kleider trugen. Im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit richtete sie daher Nähstuben ein.“

Der Landesbezirk des Deutschen Gewerkschaftsbundes kaufte Nähmaschinen. Die Frauen kauften sich einen billigen Stoff und haben, unter der Anleitung einer gewerkschaftlich organisierten Schneiderin, gelernt, für sich und ihre Kinder Kleider zu nähen. Sie sollten im Rahmen der Veranstaltungen auch begreifen lernen, dass ihre – Vorgesetzten und Arbeitgebern gegenüber geübte – Unterwürfigkeit etwas damit zu tun hatte, dass sie aufgrund ihres ärmlichen Auftretens kein Selbstbewußtsein hätten.“ (Notz 2001, S. 277)

Aus heutiger Sicht mag dieser Ansatz kritisch hinterfragt werden, doch zur damaligen Zeit waren die Nähstuben, ebenso wie spätere Kosmetikkurse, ein voller Erfolg (Notz 2001, S. 275–277).

Dies ging auch einher mit einem grundsätzlichen Wandel der gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit zum Ende der 1950er Jahre hin. Es wurde vermehrt versucht, Mitglieder mit „frauentypischen Themen“ wie Familie oder Mode zu erreichen. Diese wurden dann mit politischer Bildung verknüpft, die aber im Verlauf der Zeit immer mehr in den Hintergrund rückte (Derichs-Kunstmann 2001, S. 259 f.).

So bilanzierte Karin Derichs-Kunstmann, dass die gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit bis in die 1970er Jahre keine Erfolgsgeschichte war. In den 1960er Jahren hatten sogar einige Gewerkschaften Versuche unternommen, die Frauenarbeit als obsolet aufzulösen. Die Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr (ÖTV) stellte ihre Frauenkonferenzen ein und die IG Metall bekam erst Ende der 1980er Jahre eine eigene Frauenbildungsarbeit an den Bundesschulen.

Auch zur Gleichberechtigung können nur wenig positive Entwicklungen ausgemacht werden. So waren 1951 unter den jeweils 60 Teilnehmer:innen der AdA in Frankfurt und der Sozialakademie in Dortmund nur drei Frauen. (Derichs-Kunstmann 2001, S. 259 f.; Notz 2001, S. 277 f.)

Karin Derichs-Kunstmann fällt dementsprechend ein vernichtendes Urteil zur gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit, dem sich an dieser Stelle nur angeschlossen werden kann:

„Gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit ist in ihrer Geschichte fast immer Bildungsarbeit gewesen, der patriarchale Leitbilder zugrunde lagen. Das Leitbild gewerkschaftlicher Bildungsarbeit war das des aufgeklärten, disziplinierten, für die Organisation brauchbaren Mannes. Der männliche Facharbeiter, verheiratet (mit einer Hausfrau) und Vater mehrerer Kinder symbolisierte das klassische Bild eines Gewerkschaftsmitglieds. Frauen waren einem doppelten Leitbild ausgesetzt.

Auf der einen Seite sollten sie so gut sein wie die Männer, auf der anderen Seite sollten sie aber auch immer ‚Frau‘ bleiben. Die Vorstellungen von dem, wie eine Frau zu sein hatte, unterschieden sich bei den Männern in der Arbeiterbewegung nicht von den bürgerlichen Weiblichkeitvorstellungen ihrer Zeit.“ (Derichs-Kunstmann 1995, S. 9)

Jugendbildungsarbeit nach 1945

Ein etwas positiveres Bild zeichnete sich in der zeitgleich stattfindenden Jugendbildungsarbeit der Gewerkschaften ab. Ursprünglich war allerdings auch hier keine genuine Bildungsarbeit geplant. So sollten die Jugendheime zur Erholung, gesundheitlichen Förderung und Allgemeinbildung dienen (IG Metall 2015, S. 23).

Die Jugendabteilung des DGB formulierte 1951 weitergehende Ziele: Es soll ein „fähiger und überzeugter Nachwuchs herangebildet“ (Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand, Hauptabteilung Jugend 1951, S. 5) werden, der zu „solidarischem und gewerkschaftlichem Denken und Handeln“ (ebd.) fähig wäre.

Im Haus der Gewerkschaftsjugend des DGB in Oberursel fanden in den 1950er Jahren dann aber überwiegend Kurse für Chorleiter, Singleiter, Laienspieler und Jugendgruppenleiter statt – denn die Jugendpflege stand weiterhin im Zentrum der gewerkschaftlichen Jugendarbeit. Lehrgänge für die eigentlichen Jugendvertreter oder gar politische Seminare waren zwar vorhanden, doch bildeten sie den kleinsten Teil des Angebots.

So beschrieb auch die Pädagogin Helga Deppe-Wolfinger die Jugendbildungsarbeit der Anfangsjahre als „uneffektiv“. Es gab kein systematisches Lehrangebot, der Stoff wurde eintönig vorgetragen und das kritische Denken nicht gefördert (Deppe-Wolfinger 1972, S. 209–236). So verwundert es nicht, dass bereits Mitte der 1950er Jahre vermehrt kritische Stimmen zur damaligen Jugendbildungsarbeit aufkamen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Jugendliche zu viele Freizeitangebote

außerhalb der Gewerkschaften wahrnahmen (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 25–32).

Es sollte bis in die 1960er Jahre dauern, bis in der Jugendbildungsarbeit Veränderungen eintraten. Die „Neigungsgruppen“ wichen langsam einem größeren Angebot an Funktionärsschulungen und Jugendvertreterlehrgängen. 1964 wurden in Oberursel beispielsweise neben Kursen zum Betriebsverfassungsgesetz oder zu den Rechten und Pflichten von Lehrlingen auch Einführungen in Psychologie und Pädagogik angeboten.

Wie ein Rahmenplan der NGG aus dem Jahr 1962 zeigt, basierte deren Jugendbildungsarbeit auf einem Stufensystem, welches sich von der Orts- und Bezirksebene bis zur Landesebene erstreckte. Inhaltlich tauchten vermehrt Angebote der politischen Bildung auf. So umfasste die Tagesschulungen für Jugendfunktionäre auf Ortsebene die Themen „Geschichtliche Entwicklung der Gewerkschaften“ von der Märzrevolution bis heute (Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten 1962, S. 7).

Andere Gewerkschaften – so beispielsweise die IG Chemie – rückten bei ihrer politischen Jugendarbeit zwei Entwicklungen in den Mittelpunkt: die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und mit der DDR (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 38 f.).

Methodisch wurde auch Anfang der 1960er Jahre noch nach traditionellem Muster gelehrt. Das gängige Format blieb das Referat und der Vortrag, während andere pädagogische Methoden außeracht gelassen wurden. Auch war kein festes Team an Lehrkräften vorhanden, sondern die Referent:innen reisten jeweils tagesweise an. Die Schulleitung hatte zudem mehr organisatorische Aufgaben als pädagogisch-inhaltliche (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 33, 37 f.).

Erst die Arbeit der IG Chemie, die im Zusammenspiel mit Theorien außergewerkschaftlicher Jugendbildung ein neues politisches Bildungskonzept erarbeitete, führte auch methodisch zu Veränderungen. Zwei Punkte erhielten eine besondere Aufmerksamkeit: eine gesellschaftskritische Standortfindung zu vermitteln und sich methodisch weg vom Frontalunterricht und hin zur Gruppenarbeit und aktiven Mitarbeit zu bewegen.

Hinzukam die Ablösung der losen Referententeams durch ein festes Team an Pädagog:innen. Diese zwischen 1961 und 1963 entwickelten Konzepte sollten – ähnlich wie die Bildungsoblate der IG Metall – im Jahr 1965 vom DGB übernommen werden, wenngleich daraus erst Ende der 1960er Jahre ein eigener Leitfaden für den DGB entstand (Deppe-Wolfiner 1972, S. 236–290; Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 37–39).

Das Konzept der IG Chemie umfasste vier Stufen. Im ersten Schritt sollte das Interesse geweckt werden (Anfängerkurse). Darauf folgten Kurse über gewerkschaftliche, ökonomische, politische, gesellschaftliche

und kulturelle Fragen. Im dritten Schritt sollte auf der Vermittlung und das Verhältnis von Theorie und Praxis eingegangen werden, während die vierte Stufe der Weiterbildung gewerkschaftlicher Jugendfunktionäre vorbehalten blieb.

Die unterschiedlichen Positionen der Gewerkschaften führten allerdings dazu, dass zwar das System als solches bestandhielt, inhaltlich jedoch starke Diskrepanzen zwischen den einzelnen Gewerkschaften herrschten. Die IG Metall beispielsweise beharrte darauf, betriebliche Fragen stärker in der Vordergrund zu stellen, während das Konzept der IG Chemie als „Freizeitansatz“ verfemt wurde (Deppe-Wolfinger 1972, S. 236–290; Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 38–41).

Somit ist festzuhalten, dass die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit zunächst einen Wandel von Freizeitangeboten zur politischen Bildung machte, die im Verlauf mit methodischen Neuerungen und gewerkschaftlich individuellen Ausrichtungen ergänzt wurden. Es sollte jedoch bis in die 1970er Jahre dauern, bis ein Gesamtkonzept des DGB erarbeitet werden konnte (siehe hierzu auch: Klecha 2010, S. 40–46).

Fazit

In diesem Kapitel ist neben der Vielfalt an Bildungsangeboten auch die Fülle der beteiligten Akteur:innen deutlich geworden: von den Anfängen, die von den Alliierten und dem Wiederaufbau geprägt waren, über die 1950er Jahre mit ihren pragmatischen Einflüssen der Überlebenden, bis zu den von einer neuen Generation gestalteten 1960er Jahren. Bernd Faulenbach schrieb dazu:

„Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit fügt sich ein in das Gesamtbild der Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit, das durch eine Gemengelage charakterisiert war, in der mancher Traditionalismus von Weimar und Neuansätze mehr deutscher als westlicher Provenienz miteinander verwoben waren und gemeinsam von der gesellschaftlichen Entwicklung – zumindest partiell – überholt wurden, was inzwischen freilich auch für die Neuorientierungen der 60er und 70er Jahre gilt.“ (Faulenbach 1999, S. 189)

Grundlegend kann dem hinzugefügt werden, dass die späten 1940er Jahre von einem raschen Wiederaufbau der Gewerkschaften dominiert wurde. Unterstützt durch die äußere Form von Einheitsgewerkschaften sowie der Gründung eines Dachverbands führte dieser nach dem Zonenzusammenschluss zu einer allgemein homogenen Bildungsarbeit. Neu waren hingegen die Kooperationen mit öffentlichen Institutionen, wie den Volkshochschulen und die vollkommen ausbleibende Ideologisierung

der Schulungen. Dies führte wiederum zu einer vereinfachten Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen, wie das Beispiel der AdA zeigt.

Das folgende Jahrzehnt war durch den Ausbau der Bildungsangebote geprägt. DGB und einzelne Gewerkschaften eröffneten eigene Bildungseinrichtungen, an der laut Fritz Fricke, die Mittelstufe der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit stattfand. Ergänzt mit einer wahren Vielzahl an lokalen und regionalen Angeboten durch „Arbeit und Leben“, DGB und Einzelgewerkschaften, bildeten die Arbeiter-Akademien in Frankfurt, Dortmund und Hamburg die Oberstufe dieses Systems.

Methodisch blieb die Bildungsarbeit allerdings konservativ und führte dazu, dass von Schulung anstatt von Bildung gesprochen wurde. Der Frontalunterricht und das Fehlen von politischer und gesellschaftlicher Bildung sollten zum Ende des Jahrzehnts zu Spannungen führen.

Die 1960er Jahre waren von eben diesen Veränderungen beeinflusst. Zwar sollte es bis zum Ende des Jahrzehnts – und damit außerhalb des Untersuchungszeitraums dieses Kapitels – dauern, bis die neuen Ansätze implementiert wurden, doch ist gerade diese Anfangsphase von zentraler Bedeutung. Das Beispiel der IG Metall hat gezeigt, wie aus der Zusammenarbeit mit der Sozialwissenschaft das Konzept einer betriebsnahen Bildungsarbeit entstehen konnte.

Auch andere Gewerkschaften überdachten Ziel und Methodik ihrer Angebote und schlussendlich übernahm auch der DGB die neuen Ansätze. Politische Bildung und Ideologie bekamen – sicherlich auch beeinflusst durch die Politisierung der Gesellschaft in den 1960er Jahren – einen neuen Stellenwert und implementierten zeitgleich methodische Ideen, die bereits in der Weimarer Zeit diskutiert und angewandt worden waren.

Strukturell ähnelte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit nach 1945 den Verhältnissen der Weimarer Republik. Es herrschte eine pragmatische Argumentation. Der Wegfall der Ideologie – auch bedingt durch die Entstehung der Einheitsgewerkschaften – stand nach den Erfahrungen der NS-Zeit im selben Bedeutungszusammenhang (Faulenbach 2003a, S. 183–184). Fritz Fricke schrieb dazu 1950:

„Ältere Gewerkschaftsführer, welche bereits vor 1933 an unseren Schulen tätig waren, sei es als Hörer oder Dozenten, neigen heute oft dazu, die damaligen Verhältnisse zu idealisieren. In Wirklichkeit war auch die Zeit von 1919 bis 1933 nicht das ‚goldene Zeitalter‘ der Arbeiterbildung. Im Grunde hat es alle Schwierigkeiten, die uns heute die Arbeit erschweren, damals auch schon gegeben.“ (Fricke 1950, S. 537)

Nach 1945 wurden die Gewerkschaften und ihre Bildungsarbeit wieder geboren. Es sind Kontinuitätslinien zur Weimarer Zeit erkennbar, aber auch Unterschiede, Weiterentwicklungen und Neukonzeptionen. Das nächste Kapitel soll diese Veränderungen weiterverfolgen – von den

1970er bis in die 1990er Jahre. Was allerdings bleibt und wahrscheinlich auch immer bleiben wird, hat der der 1961 verstorbene Fritz Fricke bereits im Anschluss an das obige Zitat dargelegt:

„Damals wie heute und immer ist es das schwierigste pädagogische Problem in der Arbeiterbildung, Menschen, die daran gewöhnt sind, konkret, d. h. gegenständlich zu denken, dahin zu bringen, abstrakt d. h. rein gedanklich zu arbeiten.“ (Fricke 1950, S. 538)

Von der Schulung zur Bildung: 1966 bis 1990

Lothar Wentzel beschrieb in einem Beitrag zur gewerkschaftlichen Bildung aus dem Jahr 2011 die 1960er Jahre als die „goldenen Jahre der Bildungsarbeit“:

„Die ‚goldenen Jahre‘ der Bildungsarbeit setzten dann mit der Aufbruchsstimmung Ende der 1960er Jahre ein. Das neue Betriebsverfassungsgesetz von 1972, das eine Lohnfortzahlung und Kostenübernahme für Bildungsmaßnahmen von Betriebsräten enthielt, verstärkte diesen Trend. Die Teilnehmerzahlen schossen nach oben, neue Bildungsstätten wurden eröffnet und die Zahl der hauptamtlichen Lehrkräfte stieg sprunghaft an. In den Regionen entstanden feste Angebotsstrukturen mit ehrenamtlichen Seminarleitern. Zwei Jahrzehnte war die Bildungsarbeit ein stabiler und einflussreicher Faktor in den Gewerkschaften.“ (Wentzel 2011, S. 46)

Diese Jahre – und was danach kam – sollen im folgenden Kapitel dieses Überblicks untersucht werden. Es sind Jahre zahlreicher politischer Veränderungen. Die „1968er“, die Regierung Willy Brandts, oder die Wiedervereinigung sollen an dieser Stelle nur als einige prominente Beispiele genannt sein (zur Geschichte der Gewerkschaften in diesem Zeitraum siehe: Schneider 2000, S. 328–482). Die damit einhergehenden Konjunktur- und Krisenphasen spiegelten sich auch immer in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit wider und begleiteten deren Geschichte somit unmittelbar mit.

Der Aufbau des Kapitels gliedert sich streng chronologisch. Nach einem kurzen Blick auf die zweite Hälfte der 1960er Jahre – der somit einen Bogen zum vorherigen Kapitel schlägt – werden aufeinanderfolgend die 1970er und 1980er Jahre betrachtet.

Die zweite Hälfte der 1960er Jahre

Die Jahre ab 1966 waren von einer wirtschaftlichen Rezession und dem Eintritt der SPD in die Große Koalition geprägt. Dies führte in den Folgejahren zu einer Politisierung junger Menschen, wie es Helga Deppe-Wolfinger für die IG Metall Jugend feststellen konnte. Hintergründe hierfür waren die wirtschaftlich bedingten Einschränkungen des Lehrstellenangebots, vermehrte Kurzarbeit und Entlassungen. Trotz oder gerade durch die Beteiligung der SPD an der Regierung und den nur als unzulänglich betrachteten Veränderungen näherte sich die IG Metall Jugend zudem der außerparlamentarischen Opposition (APO) an (Deppe-Wolfinger 1972, S. 291).

Ähnliches kann auch die Gewerkschaften allgemein festgehalten werden (Bruns/Conert/Griesche 1980, S. 10). Zusammen mit der im vorherigen Kapitel geschilderten Situation führte dies zu einer grundlegenden Veränderung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den späten 1960er Jahren.

Für den speziellen Fall der Jugendarbeit bedeutete dies, dass neben der Didaktik und Methodik, auch die Strategie zur Debatte stand. „Es ging um eine Kritik der ‚Stellvertreterpolitik‘ als Prinzip gewerkschaftlicher Interessenvertretung, um die Überbetonung der Gremien in der Jugendarbeit und um die Rolle, die SDAJ [Sozialistische Deutsche Arbeiterjugend; Anm. d. V.] und die DKP [Deutsche Kommunistische Partei; Anm. d. V.] dabei spielten“ (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 42).

Als Überschrift für diese Zeit kann vielleicht eine sprachliche Veränderung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit herangezogen werden. Heinz Dürrbeck beschrieb diese später so:

„Es ist ganz schwierig, Erwachsene wieder zur Schule zu bringen, denn sie haben ja einen schrecklichen Horror davor. Die meisten sind froh, wenn sie die Schule hinter sich haben. Und dann kommt jemand und sagt, Du gehst jetzt zur IG-Metall-Schule. Das wollten wir nicht. Deshalb haben wir den Begriff ‚Schule‘ abgeschafft und ersetzt durch: Bildungsstätte, Bildungszentrum, denn gebildet sein möchte man ja schon. Und dann noch ein Bildungszentrum mit Biertheke, Kegelbahn, Schwimmbad usw.“ (Herring/Lützenkirchen 1992, S. 111)

Der Wandel von Schulung zur Bildung, von der Schule zur Bildungsstätte und insbesondere die theoretisch-wissenschaftliche Unterfütterung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nahmen in den Jahren ab 1966 ihren Anfang.

Im Zentrum der innerhalb der IG Metall angestoßenen Veränderungen stand die neue Bildungsstätte in Sprockhövel. Bereits im Jahr 1963 beschlossen, wurden drei Jahre später die Richtlinien für den Neubau aufgestellt. Das Bildungszentrum sollte über acht Schuleinheiten verfügen – sechs für Erwachsene und zwei für Jugendliche.

Hinzukamen zahlreiche Arbeitsräume für kleinere und mittlere Gruppenarbeiten, einen großen Versammlungssaal und Einzelzimmer für knapp 200 Teilnehmer:innen. Zudem waren eine Bibliothek, ein Tonstudio, vier Kegelbahnen, Billiard- und Tischtennisräume sowie ein Hallenbad, eine Sauna und ein Gymnastikraum geplant. Es wurde damit zur modernsten gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung der Zeit und steht sinnbildlich für die zeitgleich stattfindenden Veränderungen (Müller 2010a, S. 333–339).

Neben den bereits angesprochenen Faktoren von Krisenbewältigung, Politisierung und Mitgliederschwund steht die „Entwicklung der Pädagogik an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hin zu eher kon-

fliktpädagogischen Ansätzen und die ‚Entdeckung‘ der Arbeitswelt als Forschungsfeld“ (Bruns/Conert/Griesche 1980, S. 10). Dies lässt sich auch in der 1965 beginnenden Ausbildung der Bildungsobeleuten der IG Metall erkennen, die laut Stefan Müller etwa ab dem Jahr 1968 an Fahrt aufnahm, da zu diesem Zeitpunkt deren Seminare inhaltlich und methodisch-didaktisch entwickelt waren (Müller 2010b, S. 49; Müller/Wentzel 2019, S. 450). Das Angebot bestand aus drei Stufen:

Einem einwöchigen einführenden Seminar, einem zweiwöchigen Aufbau-seminar und schließlich der dritten Stufe, den 6-Wochen-Kursen. Methodisch bestanden diese Seminare aus einem Wechsel von Arbeitsgruppen, Lehrgesprächen und, vor allem in den 6-Wochen-Kursen, aus intensiver Lektürearbeit. Diese sechswöchigen Seminare stellten das Kernstück der neuen Konzeption dar. Erst nach dessen Absolvierung waren die Teilnehmenden auch in der Lage, selbst Seminare für betriebliche Kolleginnen und Kollegen zu entwickeln und durchzuführen. (Müller 2010c, S. 158)

Ziel der Kurse war es die aktuelle Gesellschaftsform zu analysieren und sie mit betrieblichen und planwirtschaftlichen Vorstellungen zu kontrastieren. Inhaltlich gingen die Teilnehmer:innen Fragen von Menschenwürde, Herrschaft und Kooperation im Industriebetrieb sowie dem Verhältnis von Lohn und Leistung nach. Zentral hierfür waren die eigenen, persönlichen Erfahrungen im Betrieb und in der Gewerkschaft (Müller 2010c, S. 158–160).

Vieles hiervon lässt sich mit einer der zentralen Personen der gewerkschaftlichen Bildungstheorie verknüpfen: Oskar Negt. Dieser hatte bereits ab 1957 einem „Kapital-Arbeitskreis“ vorgestanden, der in Zusammenarbeit mit gewerkschaftlichen Akteur:innen der DGB-Bundesschule in Oberursel sich das Ziel setzte neue Konzepte zu erarbeiten, die „den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit zum Ausgangspunkt der Überlegungen erklärten“ (Pächer 1999c, S. 114).

Diese Arbeit entwickelte Negt in den Folgejahren stetig fort – unter anderem auch während einer Anstellung in Oberursel. In seiner Autobiographie legt er die Motivation seiner theoretischen Werke auf folgende Weise dar:

„Schon die ersten Besuche in Kursen für Betriebsräte machten mich fasziniert. Wie im traditionellen Schulunterricht wurde der Stoff autoritativ diktiert. Ich merkte, wie ungelenk kompetente Betriebsräte, die in ihren betrieblichen Erfahrungszusammenhängen große Reden halten konnten, mit dem Bleistift umgingen, um sich Notizen zu machen. Ein großer Teil konnte das, was ein ehemaliger Staatsanwalt über Arbeitsrecht vermittelte, überhaupt nicht festhalten und verfiel allmählich dem Schlaf. Man merkte, wie fremd den meisten diese erneute Schulsituation war, in die sie das, was sie in ihrer praktischen Arbeit gelernt hatten, überhaupt nicht einbringen konnten. Die Stofffülle erdrückte jede Form intensiven Lernens. [...] Es waren diese Beobachtungen, die sich allmählich zu der Idee des exemplarischen Lernens verdichteten.“ (Negt 2019, S. 257)

Und an einer anderen Stelle:

„Ich habe nicht eingegriffen, aber dort, an der DGB-Bundesschule Oberursel, bildete sich bei mir *eine neue Art Suchbewegung* [Hervorheb. i. O.] aus: Ich wollte *andere Formen politischer Bewusstseinsbildung finden und praktizieren* [Hervorheb. i. O.] als die ruinösen Zerfaserungen jeder Form politischen Lernens, die hier vor meinen Augen abliefen.“ (Negt 2019, S. 71)

Die Ansätze Negts, die im Wesentlichen bereits 1964 entstanden, wurden 1968 unter dem Titel „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ veröffentlicht (vgl. Negt 1968). Angelehnt an die Erfahrungen der „betriebsnahen Bildungsarbeit“ und aus einer kapitalismuskritischen Position heraus, entwickelte Negt darin eine theoretische Begründung für gewerkschaftliche Bildungsarbeit sowie die dafür anzuwendende Didaktik.

Die Begründung für den Ausgangspunkt der betrieblichen Erfahrung lag darin, dass hier die Bedingungen der Arbeiter:innenexistenz am offensichtlichsten seien. Demnach sollten die Inhalte auf eben jene unmittelbaren Interessen ausgerichtet sein und exemplarisch entfaltet werden. Von der betrieblichen Erfahrung könne dann auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Hintergründe verwiesen werden und daraus praktische Konsequenzen erarbeitet werden. Die titelgebende „soziologische Phantasie“, die sich daraus entwickelt, bedeutete in gesellschaftlichen Zusammenhängen denken zu lernen (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 37 f.; Hindrichs 1982, S. 151; Negt 1968; Pächer 1999c, S. 115).

Die Problemstellungen der Bildungsarbeit sollten allerdings nicht auf materielle Faktoren beschränkt bleiben, sondern auch soziale und psychische integrieren:

„Negt versucht mit seinem Ansatz außerdem eine Brücke zu schlagen zwischen den Lerninteressen der Einzelnen, die oft aus unmittelbaren betrieblichen Problemen entstammten, und den aus gewerkschaftspolitischer Sicht nötigen Kenntnissen und Fähigkeiten. Damit berührt er ein zentrales Problem gewerkschaftlicher Bildungsarbeit: Wie können die Lerninteressen der Teilnehmenden mit den strategischen Handlungsanforderungen vermittelt werden, die Gewerkschaften aus ihren Beschlüssen, Kenntnissen und Traditionen für notwendig halten?“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 38)

Gleichzeitig betonte Negt die Bedeutung einer autonomen Position der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gegenüber dem bürgerlichen Bildungssystem. Ohne diese ständen die Gewerkschaften in der Gefahr Teil des Systems und zu einer Ordnungsmacht über die Arbeiter:innen zu kommen (Brock 1978, S. 26 f.).

Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen oder Klassen, die dazu neigen, etwa Politik und Recht als von Interessen abgetrennte Sonderbereiche zu behandeln, sind die Arbeiter nämlich fähig, selbst entfernte, der direkten Erfahrung entzogene Ereignisse und Zusammenhänge auf ihre unmittelbaren Interessen zurückzubeziehen; gerade der Mangel einer solchen Fähigkeit behindert entscheidend die Wirksamkeit der allgemeinen politischen Bildung im Sozialkundeunterricht der Schulen. (Negt 1968, S. 79)

Die Negt'sche Bildungstheorie traf einen Nerv der Zeit. Ziel war es Gewerkschaftspolitik und die Kritik daran zum Seminarthema zu machen. Die bereits geschilderten Bemühungen der IG Metall stehen in diesem Zusammenhang, ebenso wie beispielsweise eine Veranstaltung der Sozialwissenschaftlichen Vereinigung Duisburg zum Thema der aktuellen Arbeiter:innenbildung im Jahr 1966. IG Metall, IG Chemie und „Arbeit und Leben“ entschieden sich in der Folge zudem dazu, Negts Theorie als Grundlage für einen Themenkreis zur gewerkschaftlichen Bildung zu verwenden (Brock 1978, S. 27 f.; Müller 2010b, S. 48 f.).

Kritische Stimmen ließen nicht lange auf sich warten. Negt würde die Bildungsarbeit insgesamt als zu wichtig einschätzen, die betriebliche Erfahrung falsch interpretieren und auf eine systematische Theorieschulung verzichten. Diese Kritik, die sich in den 1970er Jahren vollständig entfalten sollte, verweist auf die beträchtlichen internen Widerstände, mit denen Negt und die Reformatoren in der IG Metall konfrontiert waren.

So besuchten in den Jahren zwischen 1967 und 1972 von 50.000 Seminarteilnehmer:innen der IG-Metall-Bildungsarbeit lediglich 387 Mitglieder die 6-Wochen-Kurse für Bildungsobeleute (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 39; Müller 2010c, S. 160; Wentzel 2010, S. 41). Diese Zahlen sollten sich im Rest des Jahrzehnts nicht verbessern.

Die methodischen Anregungen, die auf das Negt'sche Konzept zurückzuführen wären, konnten sich zum Ende der 1960er Jahre noch nicht vollkommen entfalten. Adolf Brock spricht lediglich von einem „Versuch“ der Ausbildung für Obleute der IG Metall auf Basis dieser Konzeption für die Jahre 1969 bis 1972. Wie die oben genannten Zahlen verdeutlichen, blieb es allerdings bei einem Versuch.

In anderer Hinsicht waren die 1960er Jahre durchaus von methodischen Veränderungen geprägt. So basierte das Konzept des Bildungszentrums Sprockhövel auf den Umbaumaßnahmen der IG Metall-Schule in Lohr, die mit technischen Hilfsmitteln auf Gruppenarbeiten ausgerichtet waren (Hering/Lützenkirchen 1992, S. 107). In der IG Bergbau führte Walter Köpping ebenfalls bereits zum Ende der 1960er Jahren eine „betriebsnahe Form“ ein:

„Wegen der vielfach heterogenen Zusammensetzung der Lehrgänge sollten die Referenten durch gezielte Fragen oder Arbeitsgruppen das Bil-

dungsniveau der Teilnehmer feststellen und ihre Stoffvermittlung auf die Unterschiede in der Vorbildung und im Alter abstellen.

Dem Prinzip der didaktischen Reduktion folgend, gaben die Bildungssekretäre vor, den Stoff systematisch zu gliedern und mundgerecht zu servieren, wobei die Lernfortschritte für die Teilnehmer durch Lob und positive Rückkopplung erkennbar sein sollten. Neben der Information dürfe hierbei die Diskussion nicht vernachlässigt werden, gehe es doch letztlich um Bewusstseinsbildung im Sinne gewerkschaftlicher Politik.“ (Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie 2003, S. 53)

Inhaltlich spiegelte sich dies ebenfalls wider. In einem zweiwöchigen Seminar der IG BE im Jahr 1968 widmete sich die erste Woche komplett der historisch-politischen Bildung. Die zweite Woche war dann der Funktion der Gewerkschaften in der Gegenwart vorbehalten. Erstmals, so eine Festschrift der IG BCE aus dem Jahr 2003, konzentrierte sich der Lehrgang „auf die Bewusstseinsbildung der Mitglieder, während der alte doch eher die Wissensvermittlung in den Vordergrund gestellt hatte“ (Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie 2003, S. 52).

Auch die Jugendbildungsarbeit wurde nach 1967 praxisbezogener. In der IG Metall wurden beispielsweise die Konflikte im Betrieb hervorgehoben, um mit dem daraus neu entstandenen Bewusstsein ein Klassenverständnis zu entwickeln (Deppe-Wolfinger 1972, S. 291–325).

Insgesamt können die 1960er Jahre – beginnend mit der „Ford-Aktion“, endend mit der „Soziologischen Phantasie“ – als entscheidende Jahre für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bezeichnet werden. Erstmals nach Kriegsende und dem Wiederaufbau der Arbeiter:innen-Bildung sind wieder Theoriebildung, Neukonzeptionen und ideologische Diskussionen zu erkennen, die teilweise an die Weimarer Zeit erinnern. Dies sollte sich auch in den frühen 1970er Jahren zunächst fortsetzen.

Die 1970er Jahre

Oskar Negt kennzeichnete in einem Beitrag in den „Gewerkschaftlichen Monatsheften“ aus dem Jahr 1975 das gegenwärtige politische Klima durch zwei Merkmale: eine verschärzte Polarisierung der gesellschaftlichen Kräfte und eine öffentliche Politisierung der Unternehmer und Verbände (Negt 1975, S. 308 f.).

„Die Unternehmer haben die Notwendigkeit der langfristigen Aushöhlung der Demokratie sehr klar erkannt; wie anders ist es zu verstehen, daß sie, ohne übrigens Protestaktionen befürchten zu müssen, die noch vor 15, 20 Jahren selbstverständlich gewesen wären, in völliger Verkehrung der realen Machtverhältnisse das Gespenst eines ‚Gewerkschaftsstaates‘ heraufen beschwören können?“ (Negt 1975, S. 309)

Tatsächlich sind die 1970er Jahre durch eine Reihe von politischen Teilerefolgen der Gewerkschaften mitgeprägt. So verpflichtete das novellierte Betriebsverfassungsgesetz von 1972 die Arbeitgeber erstmals, Betriebsräte für ihre Qualifizierungsmaßnahmen freizustellen. Das Mitbestimmungsgesetz von 1976 kann ebenfalls hierzu gerechnet werden. Zudem kam es in den Jahren 1974 und 1975 zu einer Reihe von Bildungsurlaubsgesetzen, die eine bezahlte Freistellung für die berufliche und politische Weiterbildung verankerten.

Von anderer Seite wurden die 1970er Jahre durch wirtschaftliche Faktoren, wie dem Ende des „Wirtschaftswunders“ oder der Ölpreiskrise und der Reformpolitik unter Brandt geprägt. Zum Ende des vorherigen Jahrzehnts kamen zudem bereits neue soziale Bewegungen auf, der Leitbegriff der „Emanzipation“ wich dem der „Identität“ und Fragen der Ökologie traten erstmals in das öffentliche Bewusstsein (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 40–43; Müller/Wentzel 2019, S. 453; Pächer 1999c, S. 105).

Die Faktoren sollten sich auch auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auswirken. im September 1971 wurde das Bildungszentrum in Sprockhövel feierlich eingeweiht. Einer der Eröffnungsredner – der IG Metall-Vorsitzende Otto Brenner – verstarb jedoch einige Monate später plötzlich und damit verlor die betriebsnahe Bildungsarbeit einen ihrer wichtigsten Fürsprecher. Die Kritiker der Reformen innerhalb der IG Metall – Hauptamtliche, führende Betriebsräte und Arbeitsdirektoren – beanstandeten neben den Bildungsoboleuten auch das Bildungszentrum im Sprockhövel.

Laut Stefan Müller müssen diese stetig zunehmenden Anfeindungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext von „1968“ gesehen werden. Die Kritiker:innen sprachen von „Honecker-Politik“ und beanstandeten das Lehrpersonal und die Theorielastigkeit der Bildungsarbeit. Mit Otto Brenner verlor die IG Metall den Mann, der die Flügel der Organisationen zusammenhalten konnte – der linke und für die Bildungsreformen verantwortliche erlitt auf dem Gewerkschaftstag im Juni 1972 eine Niederlage (Hering/Lützenkirchen 1992, S. 107; Müller 2010a, S. 362; Müller 2010c, S. 167 f.).

In der Folgezeit wurde Heinz Dürrbeck die Verantwortung für die Bildungsarbeit entzogen, die Arbeit der Bildungsoboleute eingestellt, die Bildungsarbeit wieder zentralisiert und die Lehrkörper wieder enger an die Vorstandsvorgaben gebunden. Es kann von einer Art Restauration des autoritären Lehrkörpers gesprochen werden, dessen privilegierte Stellung als „Wissende“ und Seminarleiter wiederhergestellt wurde (Müller 2010b, S. 49; 2010c, S. 168–169).

Diese Maßnahmen kamen auch in den im Herbst 1972 verfassten „Thesen zur Bildungsarbeit der IG Metall“ zum Ausdruck. Bildungsarbeit sei Zweckbildung lautete die erste These. Das neue zuständige ge-

schäftsführende Vorstandsmitglied der IGM für Bildung, Hans Preiss, ließ allerdings weiter auf einem hohen methodisch-didaktischen Niveau agieren.

Auch eröffnete er mit der regionalen Bildungsarbeit eine neue Ebene und baute die Seminare nach aufeinander abgestimmten Leitfäden auf. Stefan Müller spricht hier von einer regelrechten „Curriculumseuphorie“ in den Gewerkschaften (Jelich 2002, S. 176; Müller 2010c, S. 168 f.; Müller/Wentzel 2019, S. 452 f.; Pächer 1999c, S. 118; Scherbaum/Ludwig 2006, S. 45).

Allerdings wurden auch einige Entwicklungen der 1960er Jahre beibehalten. So erlebte beispielsweise der Frontalunterricht keine Renaissance. Dies zeigt sich auch in folgenden Aktionen der anderen Gewerkschaften. Die IG Druck und Papier verabschiedete 1970 eine eigene Konzeption für die Bildungsarbeit, 1974 folgte die ÖTV mit einer Bildungskonzeption und auch die DGB-Jugendbildungsarbeit erhielt eine neue Rahmenkonzeption. Gruppenarbeit und die Einbeziehungen von Erfahrungen und Interessen der Teilnehmer:innen rückte verstärkt in den Vordergrund (Bahl-Benker/Röske 1980, S. 393; Bruchmann 1982, S. 80 f.; Müller/Wentzel 2019, S. 455 f.).

Insgesamt kann von einem zahlenmäßigen Aufschwung der Bildungsarbeit gesprochen werden. Hatte die IG Metall im Jahr 1960 noch 2.700 Teilnehmer:innen, waren es 1975 schon 33.500. Neue Bildungsstätten wurden eröffnet oder alte ausgebaut, die Zahl der Lehrkräfte erhöht, die regionale Bildungsarbeit durch ehrenamtliche Referent:innen (oftmals ehemalige Obleute) gestärkt und die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft fortgeführt (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 40–43; Müller/Wentzel 2019, S. 454).

Auch für den Bereich der Frauenbildungswelt waren die 1970er Jahre bedeutsam. Seit der Mitte des Jahrzehnts organisierten sich Frauen vermehrt in den Gewerkschaften und die in dieser Zeit entstehende Frauenbewegung konnte durch Gesprächskreise und Selbsterfahrungsgruppen auch Anstöße für die gewerkschaftliche Frauenbildungswelt liefern, wenngleich die wirklich emanzipatorischen Konzepte erst in den 1980er Jahren entwickelt wurden (Derichs-Kunstmann 1995, S. 15–19; 2001, S. 260; Pächer 1999b, S. 158).

Dennoch integrierte die Bildungsarbeit nicht mehr nur die betriebliche Realität, sondern ging auch auf die gesamte weibliche Lebenssituation ein. „Damit hatte am Ende der 70er Jahre das Postulat der Frauenbewegung ‚Das Private ist politisch!‘ auch Einzug in die gewerkschaftliche Frauenbildungswelt gefunden“ (Derichs-Kunstmann 1995, S. 19). Die Zahl der Teilnehmerinnen an gewerkschaftlichen Bildungsseminaren stieg dementsprechend ebenfalls und lag beispielsweise in den Jahren 1974

bis 1976 auf ähnlichem Niveau wie der Anteil der weiblichen Gewerkschaftsmitglieder.

Allerdings dürfen diese Verbesserungen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Rolle von Frauen in der Gewerkschaft und in deren Bildungsarbeit weiterhin eine untergeordnete blieb (Derichs-Kunstmann 1994, S. 158–162; Schimpf Dezember 1977, S. 42–44).

Die Jugendbildungsarbeit erhielt vom DGB im Jahr 1973 eine neue Konzeption, die im Kontext der damaligen Debatten stand. Der Betrieb und die eigene Arbeitssituation standen im Zentrum. Bei der IG Metall wurde das Jugendbildungszentrum am Schliersee erweitert und modernisiert sowie die Gruppenarbeit eingeführt. Gleichzeitig kam es gerade bei der gewerkschaftlichen Jugend(bildungs)arbeit zu heftigen Auseinandersetzungen.

So wurde 1978 ein Diskussionspapier unter dem Titel „Zur Strategie der DKP und der SDAJ im gewerkschaftlichen Jugendbereich“ veröffentlicht, welches zwar nicht namentlich gezeichnet war, aber aus dem Haus der Gewerkschaftsjugend stammte. Das sogenannte „Oberurseler Papier“ stellte die Behauptung auf, dass die Gewerkschaftsjugend kommunistisch unterwandert sei, was wiederum von den einzelnen Jugendverbänden der Gewerkschaften bestritten wurde.

In diesem Zusammenhang stand auch die in der Jugendbildungsarbeit geführte Auseinandersetzung zwischen Leitfadenansatz und Erfahrungsansatz. Die 12. Jugendkonferenz der IG Metall Jugend ließ daraufhin verlauten: „Außerdem wendet sich die Jugendkonferenz [...] gegen alle Versuche, die Gewerkschaftsjugend durch die Einführung von unverbindlichen Arbeitsprinzipien einer sogenannten ‚offenen‘ Jugendarbeit zu einer Spielwiese zu degradieren.“ (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 56; siehe hierzu auch: DGB-Bundesvorstand 1973, S. 68–69; Faulenbach 2005, S. 247; Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 53–56; IG Metall 2015, S. 30 f.; Zwerenz 1975, S. 315)

Nicht unerwähnt sollen zudem die Veränderungen in den Betriebsräteschulungen bleiben. Das novellierte Betriebsverfassungsgesetz führte zum einen dazu, dass das Bildungsbudget der Gewerkschaften entlastet wurde. Zum anderen wurde nun auch ausländischen Gewerkschaftsmitgliedern Zugang zu diesem Bildungsangebot verschafft, da diese durch das neue Gesetz ebenfalls in den Betriebsrat gewählt werden durften. Eine Ausweitung der Betriebsräteseminare war die Folge.

Auch der in Teilen Deutschlands eingeführte Bildungsurlaub und die gewerkschaftliche Berufsbildung wurden in den 1970er Jahren in den Gewerkschaften thematisiert (Edding 1975, S. 298; Frister 1978, S. 213; Görs 1978; Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie 2003, S. 59).

Es bleibt festzuhalten, dass in den 1970er Jahren zunächst die im vorangegangenen Jahrzehnt angestoßenen Reformen weiterverfolgt, bis diese zumindest in Teilen wieder zurückgenommen wurden.

Auf dem theoretischen Gebiet ging es in den gewerkschaftlichen Bildungsdebatten der 1970er Jahre vor allem um das Negt'sche Konzept sowie dessen Alternativen. Das umfangreichste Projekt aus dieser Zeit war das „Sprockhöveler Modellseminar“, dass vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde und eine didaktisch-methodische Grundstruktur für Seminare entwickeln sollte.

Das Ergebnis des fast das gesamte Jahrzehnt andauernden Projekts war ein vollständig durchgeplanter Seminarverlauf und die erneute Bedeutung der Leitungsdominanz. Der Leitfaden bot zudem kaum Freiheiten zur Entfaltung der eigenen Erfahrungen von Teilnehmer:innen (Johannson 1980, S. 277; Müller/Wentzel 2019, S. 455).

Der Projektteilnehmer Kurt Johannson schrieb 1990 hingegen, dass das „Modellseminar“ vom Konzept des exemplarischen Lernens geprägt gewesen sei und auch den Betriebsansatz übernommen hätte:

„Dazu wird ein Analyseansatz aufbereitet, der an der gesellschaftlichen Wirklichkeit den Widerspruch zwischen Arbeit und Kapital als antagonistischen aufzeigt und somit den Klassencharakter kapitalistischer Gesellschaftsordnung bewußt zumachen versucht. Insofern muß das Modellseminar auch als eine Bildungskonzeption gelten, die von der Absicht geprägt ist, auf die Herausbildung von Klassenbewußtsein hinzu führen.“ (Johannson 1990, S. 229 f.)

In der Praxis wurde das „Modellseminar“ allerdings nie in der geplanten Form übernommen. Die Leitfäden wurden flexibel angewandt und auch Johannson musste zugeben, dass der eigentliche Entwurf des Seminars oft beschnitten und abgeschliffen wurde (Johannson 1990, S. 256 f.; Müller/Wentzel 2019, S. 455).

Eine weitere theoretische Entwicklung wurde Mitte der 1970er Jahre formuliert. Das Resultat des DGB-Projekts „Mitbestimmung und politische Bildung“ war ein Konzept mit dem Namen „Lernen in der Gewerkschaft“. Hermann Brammerts, Gerhard Gerlach und Norbert Trautwein stellten, wie bereits Negt, die Bewusstseinsbildung in den Mittelpunkt, gingen aber weniger von Erfahrungen, sondern von konkreten Problemen gewerkschaftlichen Handelns aus:

„Der Lehrgangsanplanung muß eine Analyse von typischen Handlungssituationen der Teilnehmer zugrunde liegen (im Betrieb, Unternehmen, in gesellschaftlichen Bereichen usw.), die sich auf die gesellschaftlichen Strukturen und Kräfteverhältnisse, welche sich in diesen Situationen auswirken, auf die in den Handlungssituationen auftretenden Praxisprobleme und auf die zu deren Lösung benötigten Handlungsanforderungen bezieht. Die Auswahl der Handlungssituationen kann im Lehrgang selber dann auch

(aber nicht allein!) nach den spezifischen Teilnehmererfahrungen und -erwartungen erfolgen.“ (Brammerts/Gerlach/Trautwein 1976, S. 84)

Die Übereinstimmungen zu Negt sind hier deutlich erkennbar, wenngleich sie abgeschwächt werden. Einer der zentralen Unterschiede liegt im Fehlen eines Bezugs auf die gewerkschaftliche Bildung als Bildung von Klassenbewusstsein (Faulenbach 1996a, S. 105; Rehbock 1989, S. 50–62).

Insgesamt kann in den 1970er Jahren von zwei zentralen Konzepti-
onen gesprochen werden: zum einen der „Erfahrungsansatz“, zum ande-
ren der „Leitfadenansatz“. Tatsächlich gab es – wie Christoph Weischer
herausgearbeitet hat – mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen zwischen
den zwei Konzepten.

Beide betonten die politische Bewusstseinsbildung, beide forderten
eine politische Erneuerung der westdeutschen Gewerkschaften und beide
integrierten die betriebliche Praxis: „Bildung sollte ein kollektives Ereignis
sein und den ganzen Menschen einbeziehen. [...] Wenn auf den betrieb-
lichen Fall Bezug genommen wurde, interessierte daran doch eher das
Allgemeine und nicht das Besondere“ (Weischer 1996a, S. 64).

Adolf Brock bezeugte der soziologischen Phantasie bereits 1978, dass
sie nicht mehr tragend für die Bildungsarbeit der IG Metall sei. Annette
Rehbock argumentierte 1989:

„Indem es als Grundlage bzw. Ausgangspunkt für organisationspraktische
Umsetzungsversuche von den Verwendungsakteuren in ganz spezifischer
Weise genutzt wurde, wurde die kooperative Anlage des Verwendungs-
prozesses durch die Verwendungsakteure selbst wieder auf die Dichoto-
mie von Theorie und Praxis zurückgeführt.“ (Rehbock 1989, S. 88)

Christoph Weischer fügte 1996 hinzu, der „Erfahrungsansatz“ sei ein fes-
ter Bestandteil der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, auch wenn er nicht
verankert sei. Und die Autoren um Martin Allespach urteilten 2009, dass
daraus viele Anstöße zur Erneuerung der Bildungsarbeit ausgegangen
waren (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 39 f.; Brock 1978, S. 38;
Conert 1978; Rehbock 1989, S. 86–88; Weischer 1996a, S. 64 f.).

Methodisch gesehen, wurde in den 1970er Jahren fortgeführt, was in
den späten 1960er Jahren begonnen wurde. Die Abteilung Jugend des
DGB-Bundesvorstands schrieb 1973, dass die Diskussion das beherr-
schende Unterrichtsprinzip sei. In der IG Metall wurden Zweierteams ein-
geführt, die sich bewährten, da sie dem Publikum ein breiteres Spektrum
an Erfahrungen und Wissen bieten konnten.

Das „Modellseminar“ ließ hingegen wenig Spielraum für Entfaltung der
Persönlichkeit der Lehrenden, wurde aber, wie bereits beschrieben, nur
partiell angewandt. Die Deutsche Postgewerkschaft (DPG) nannte in ihrer
1976 veröffentlichten Konzeption wechselnde Gruppen- und Plenumsar-

beit, Teamarbeit, Fallstudien, Rollenspiele, Brainstorming und Visualisierungstechniken als ihre Methodik (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 40–43; Deutsche Postgewerkschaft 1976, S. 8 f.; DGB-Bundesvorstand 1973, S. 88–122; Weischer 1996a, S. 64).

Auch inhaltlich sind in den 1970er Jahren keine größeren Veränderungen eingetreten. Es wurden vielmehr neue Zielgruppen ausgemacht. Das bereits genannte Konzept „Lernen in der Gewerkschaft“ wurde ursprünglich „zum Zwecke der Qualifizierung der Mitbestimmungsträger“ (Brammerts/Gerlach/Trautwein 1976, S. 183) entwickelt.

Die sich entwickelnde Frauenbildungsarbeit und die Bildungsarbeit für ausländische Arbeitnehmer:innen wurde ebenfalls bereits angesprochen. So hatte beispielsweise die IG BE ab 1972 Maßnahmen eingeleitet, die Internatslehrgänge und andere Schulungen speziell für türkische Betriebsräte und Vertrauensleute umfassten. Zur „Unterrichtung und Bewusstseinsbildung“ wurde eine türkischsprachige Broschüre „Sendikatiz“ herausgegeben (Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie 2003, S. 64 f.).

Im Kontext der „Neuen Ostpolitik“ legte „Arbeit und Leben“ einen Fokus auf die Ost-West-Bildungsarbeit, unter anderem mit Studienfahrten in die DDR und andere Länder des Ostblocks. Auch die Geschichte der Arbeit erhielt in den 1970er Jahren einen neuen Stellenwert (Müller/Wentzel 2019, S. 455; Pächer 1999c, S. 120–129).

1975 wurde zudem vom DGB die „Schwerpunktthemen“ eingeführt, die aktuelle gewerkschaftspolitische Themen aufgriffen und durch den Dachverband und den Einzelgewerkschaften in ihrer Bildungsarbeit behandelt wurden. Insgesamt können die 1970er Jahre als wohl bedeutendste Zeit der gewerkschaftlichen Bildung nach Kriegsende bezeichnet werden: Sie waren voller Kontroversen und Debatten konzeptioneller Art und prägen – wie die Beispiele Negt oder die DGB-Schwerpunktthemen zeigen – die gewerkschaftliche Bildung bis heute.

Die 1980er Jahre

Politisch und wirtschaftlich gesehen erwiesen sich die Konjunktureinbrüche der 1970er Jahre lediglich als Vorboten für die Strukturveränderungen der 1980er Jahre. Neoliberalen Wirtschaftskonzepte, Arbeitsplatzverluste und Rationalisierungsdruck sind nur einige der Stichwörter. „Ganze Industriezweige, die Vorreiter von Gewerkschaftspolitik waren, wie die Werftindustrie, verschwanden oder wurden zu Randgrößen. Dagegen wuchsen die traditionell gewerkschaftlich schwer organisierbaren Dienstleistungsbereiche.“ (Bleicher 1999, S. 215)

Die CDU/CSU-FDP Regierungskoalition unter Helmut Kohl trug ihren Teil hierzu bei, was sich auch in der Bildungspolitik der 1980er Jahre widerspiegeln. So wurden beispielsweise Weiterbildungsmaßnahmen auf rein ökonomische Aspekte beschränkt, während die politische Bildung nur noch eine untergeordnete Rolle spielte (Pächer 1999b, S. 144; 1999b, S. 143).

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit litt unter diesen Umständen, konnte im Ganzen aber erhalten werden. Das lag unter anderem an der ausdifferenzierten und gefestigten Struktur, die von örtlicher und regionaler bis zur zentralen Bildungsarbeit in den Bildungsstätten reichte. Die Debatten der 1970er Jahre zwischen „Leitfadenansatz“ und „Erfahrungsansatz“ wurden auch im folgenden Jahrzehnt fortgeführt. Auch die Frage nach Zweckbildung blieb bestehen (Bahl-Benker/Röske 1980, S. 392 f.; Bruns/Conert/Griesche 1980, S. 389; Diewald-Schaper 1982, S. 86).

Gleichzeitig fand sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Öffentlichkeit von kritischen Stimmen angegriffen. Tageszeitungen und Fernsehreportagen nahmen sich diesem Thema an und argumentierten teils polemisch. Die Bildungsarbeit würde auf der Arbeit radikaler Intellektueller beruhen, die eine undemokratische „Einheitsideologie“ zum Ziel hätte und somit in die Nähe „einer demokratie-staatlichen Gefährdung“ gerückt wurden (Görs 1982, S. 11 f.).

Die Frauenbildungsarbeit trat hingegen in eine neue Phase ein. Sie wurde quantitativ ausgeweitet und erhielt in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts durch die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses eine neue inhaltliche Dimension. Problemstellungen wie „Tarifpolitik im Interesse von Frauen“, „Macht macht Frauen stark“ oder „Sexuelle Belästigung von Frauen“ fallen beispielsweise unter diese Kategorie. Letzteres wurde vom DGB-Bundesvorstand 1987 in einer Broschüre thematisiert, die Rituale im Umgang zwischen den Geschlechtern wurden zunehmend in Frage gestellt (Derichs-Kunstmann 1994, S. 158–162; 1995, S. 15–19; Pächer 1999b, S. 159).

Auch in der Jugendarbeit veränderten sich die Themen. Im IG Metall Jugendbildungszentrum am Schliersee traten das Engagement für Entspannung und Abrüstung oder die Reform der beruflichen Bildung auf den Themenplan. Die Kapazitäten wurden erhöht, 1987 eine ständige pädagogische Mitarbeiterin eingestellt und auch die internationale Arbeit erhielt eine Aufwertung.

In Oberursel wurde hingegen festgestellt, dass sich die Ansprüche der Jugendlichen durch die Krisen verändert hatte. Darunter fiel auch der Personenkreis, der sich aktiv an den neuen sozialen Bewegungen engagierte und sich somit von den Gewerkschaften abwandten (Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1994, S. 79; IG Metall 2015, S. 31–33).

1981 tauchte etwas überraschend eine theoretische Thematik aus der Weimarer Zeit in einer Rede von Hans Preiss auf. Zum zehnjährigen Jubiläum des Bildungszentrums Sprockhövel erklärte er:

„Ist gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht doch und zuerst Kader- und Funktionärsbildung? Sollten nicht diejenigen, die sich bereits bewährt haben, die sich bereits aus der Masse gelöst und die Erfahrung darin haben, wie man im Interesse der Massen für die Massen denkt und handelt, gewerkschaftlich gebildet werden? Oder ist dieser Anspruch bei 2,6 Millionen Mitgliedern eine Illusion?

Den Antworten auf diese Fragen kommen wir näher, wenn wir den Begriff ‚Massenbildung‘ mit dem demokratischen Anspruch der Arbeiterbewegung verbinden. Die Durchsetzung demokratischer Strukturen in allen gesellschaftlichen Bereichen ist dafür das grundsätzliche Ziel. Ohne die Beteiligung der Massen geht das wohl kaum.“ (IG Metall Vorstand, Abteilung Bildungswesen/Bildungspolitik 1981, S. 36)

Diesem Anspruch an „Massenbildung“ konnte die IG Metall wahrscheinlich am nächsten genügen. Die weit über 1.000 aktiven Referent:innen im regionalen Bereich und die 50 hauptamtlichen Lehrkräfte waren allerdings eine Ausnahmeerscheinung (Müller/Wentzel 2019, S. 455). Wie schon in der Weimarer Zeit, konnte es nicht der Anspruch aller Gewerkschaften sein, Mitgliederbildung zu betreiben, wenngleich sich vieles in diese Richtung getan hatte.

Die weiteren theoretischen Debatten der 1980er Jahre behandelten die bereits skizzierte Frage zwischen Leitfaden- und Erfahrungsansatz. Klaus Ahlheim nannte sie noch 1982 erbittert:

„In der oft ausufernden Diskussion kommen in der Regel Differenzen im Lernbegriff zur Sprache. Bei den Kritikern Negts herrscht die Anschauung vor, daß Lernen in Gewerkschaftsseminaren, eine Vereinheitlichung und Korrektur vorfindlicher Deutungen, Kenntnisse und Handlungsperspektiven zu leisten‘ habe und so Orientierungsgrundlagen zum Handeln unter der Regie der Organisation vermitteln sollte, eine Position, die die Lernenden insofern als Objekte behandelt, als sie in ihrem Bewußtsein nur die ‚richtigen‘ Inhalte nachvollziehen müssen, die von der Bildungsinstitution und ihren Curricula vorgegeben werden.“

Demgegenüber steht ein Bildungsansatz, der die unterschiedlichen Erfahrungen und Interpretationsmuster der Lernenden ernst nimmt und im gewerkschaftlichen Bildungsangebot einen gemeinsamen Prozeß von Lehrenden und Lernenden sieht, eine Bildungsveranstaltung von gewerkschaftlich Organisierten, nicht für Lohnabhängige.“ (Ahlheim 1982, S. 164)

Ansätze zur Weiterentwicklung dieser Debatte führten unter anderem dazu, dass Versuche unternommen wurden „den gesamten Lebenszusammenhang“ miteinzubeziehen und somit auch auf die Situationen von Jugendlichen, Frauen und Arbeitslosen stärker eingehen zu können (Bahl-Benker/Röske 1980, S. 402–403). Auch das „Modellseminar“ wurde laut Johannson „zu den Akten gelegt“, aber mithilfe von zwei Referenten-

leitfäden (1980 und 1987) in modifizierter Form weiterverwendet (Johansson 1990, S. 306 f.; Weischer et al. 1998, S. 140).

Andere Gewerkschaften, beispielsweise die IG Druck und Papier betonten in ihren neuen Bildungskonzeptionen die Bedeutung von zielgerichteter Bildung, die Demokratie und Solidarität fördern sollte. Die ÖTV beschloss im Juni 1979 ihre zweite Bildungskonzeption, die eine gewerkschaftliche Zielsetzung und eine interessenbezogene Anwendung bekräftigte. Auch die IG Chemie sprach sich im Angesicht der Themen von Rationalisierung und Mitbestimmung für eine interessenbezogene Bildungsarbeit aus (Bruns/Conert/Griesche 1980, S. 15–20).

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der 1980er Jahre kann konzeptiell als eine Fortführung und Weiterentwicklung der 1970er Jahre gesehen werden. Die Diskussionen wurden zwar weiterhin geführt, mussten sich gleichzeitig aber mit den neuen Rahmenbedingungen arrangieren und diese in ihre Konzepte mitaufnehmen.

Methodisch scheinen in den 1980er Jahren keine Neuerungen eingetreten zu sein, zumindest tauchen sie in der Sekundärliteratur nicht auf. Inhaltlich hingegen setzte sich die Beliebtheit von historischen Fragestellungen fort. Die Geschichte der Arbeiter:innen-Bewegung, der Arbeitsbeziehungen, der arbeitenden Schichten, des Tarifvertragswesens und der Betriebsverfassung sind einige der genannten Themen (Faulenbach 1982, S. 11 f., 17 f.; 1996a, S. 106).

Bernd Faulenbach schrieb dazu 1982: „Großorganisationen wie die Gewerkschaften, die ihre Geschichte verdrängen, oder die vergessen, daß sie in historischer Perspektive zu handeln haben, verlieren ihre Identität und die Zielrichtung ihres Handelns“ (Faulenbach 1982, S. 26).

1989 wurde auch das erste Schwulen-Lesben-Seminar in Oberursel veranstaltet. Die IG Bergbau musste Ende der 1980er Jahre ihre Themen anpassen, weil der Bergbau gesamtgesellschaftlich in die Defensive gedrückt wurde und den Mitgliedern das „Rüstzeug“ für diese Auseinandersetzung fehlte. Neue Technologien, Umweltthemen und Europa waren weitere neue Themen.

Auch die Debatte um die 35-Stunden-Woche spiegelte sich in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit der 1980er Jahre wider (Deutsche Postgewerkschaft, Hauptvorstand, Abt. Personal und Gewerkschaftliche Bildung 1987; DGB-Bundesvorstand 1989, S. 4; Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie 2003, S. 75; o. A. 1999, S. 11–13; Pächer 1999b, S. 153).

An dieser Stelle sei zudem kurz auf die weitergehende Arbeit der Sozialakademie in Dortmund und der AdA in Frankfurt verwiesen. Letztere schrieb in der Lehrgangskonzeption von 1982, dass alle Lernarten zu vermeiden seien, die „die Studierenden in eine ausschließlich passive Rolle

drängen. Es gibt daher auch keine Vorlesungen im herkömmlichen Sinn“ (Loer 1982, S. 270).

Die Sozialakademie betonte zusätzlich die Verbindung von Theorie und Praxis und verfolgte einen curricularen Rahmenplan. Es ist erkennbar, dass auch an diesen – von Fritz Fricke bezeichneten höchsten Stufe der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit – die Debatten der letzten Jahrzehnte Einzug erhielten (Kühne 1982, S. 256 f.; Loer 1982).

Fazit

Die von Lothar Wentzel beschriebenen „goldenen Jahre“ der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zeichneten sich durch einen Ausbau der Kapazitäten, Methoden, Inhalte und Theorien aus. Sie waren dadurch gleichzeitig von zahlreichen Kontroversen und Debatten begleitet, die zu innergewerkschaftlichen Konflikten führten. Mit den folgenden Wirtschaftskrisen gingen diese „goldenen Jahre“ zu Ende und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit musste sich anpassen – in finanzieller, aber auch in konzeptioneller und methodischer Hinsicht. Diese externen Faktoren sollten auch in den Folgejahrzehnten von zentraler Bedeutung bleiben.

Individualisierung: Die Jahre ab 1990

Die 1990er Jahre wurden maßgeblich von der deutschen Wiedervereinigung und der darauffolgenden Transformationszeit geprägt. Für die Gewerkschaften bedeutete dies zunächst einen massiven Mitgliederzustrom aus den neuen Bundesländern, der aber aufgrund des wirtschaftlichen Zusammenbruchs wieder auf den Ausgangspunkt zurückgingen. Die folgende Wirtschaftskrise 1993/1994, die hohen Kosten der Einheit und die stetig steigende Arbeitslosenquote führten gegen Ende der 1990er Jahre zu drastischen Abnahmen an Gewerkschaftsmitgliedern (Boewe/Schulzen 2014, S. 54; Müller/Wentzel 2019, S. 456).

Der Aufbau des Kapitels ist wieder chronologisch gehalten. Aufeinanderfolgend werden die 1990er, 2000er und 2010er Jahre betrachtet. An dieser Stelle wird dann ein Schnitt gemacht, da sich die Arbeit sonst zu sehr der heutigen Zeit annähern würde und damit seinen historischen Anspruch verlöre.

Die 1990er Jahre

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bedeutete dies geringere finanzielle und personelle Ressourcen, viele Bildungsstätten wurden geschlossen. Es mussten demnach neue Wege gefunden werden, die verbleibenden Kräfte zu bündeln und in der Bildungsarbeit insgesamt effektiver zu werden. Das Angebotsspektrum wurde daraufhin ausgeweitet und arbeitsprozessbezogene Kompetenzen stärker gefördert.

Auch die regionale Bildungsarbeit unterlief Veränderungen. Der Bedarf an schnellen und auf bestimmte Zielgruppen ausgerichteten Angeboten stieg und musste bedient werden. Zudem bekamen die gewerkschaftlichen Betriebsräteschulungen Konkurrenz von kommerziellen Anbietern, die mit besonderen Angeboten warben (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 43–46; Boewe/Schulzen 2014, S. 52; Girndt/Flothmann 2011, S. 16).

Die Anfangsjahre des Jahrzehnts waren allerdings von der Einheit und den neuen Herausforderungen in „Ostdeutschland“ geprägt. 1991 formulierte das Hauptvorstandsmitglied der IG Chemie, Jürgen Walter, neun Thesen zur dortigen Bildungsarbeit. Darunter fielen das Interesse an Fachkursen wie Arbeitsrecht oder Betriebswirtschaftslehre, das Desinteresse an der Vergangenheitsbewältigung, und die Renaissance des „Erfahrungsansatzes“. Die letzte These lautete:

„Die Verantwortung des einzelnen für sein Tun als Glied dieser Gesellschaft muß herausgestellt werden. Jeder muß an seinem Platz einen Beitrag zum Zusammenwachsen leisten. Gerade unter dem Eindruck verstärkter Ausländerfeindlichkeit ist das von zentraler Bedeutung. Nicht ‚die da oben‘, Politiker, Unternehmer, sondern wir alle bestimmen das Bild Deutschlands.“ (Walter 1991, S. 781)

Die Transformationszeit erwies sich als schwierige Aufgabe für die Gewerkschaften. Massenentlassungen führten schnell zu dem Dogma „Hauptsache Arbeit“ und es gab nur wenige Betriebsräte, die für zwei Wochen den Betrieb verlassen konnten (Boewe/Schulzen 2014, S. 54). Die Strukturen mussten zunächst geschaffen werden. Der DBG war gefordert „unmittelbares Handlungswissen für die betriebliche und gewerkschaftliche Interessenvertretung zu vermitteln“ (Kubik/Nicht 1994, S. 255).

Im Mai 1991 eröffnete er ein erstes DGB-Bildungszentrum in Radebeul, dessen Fortlaufen in einem Artikel aus dem Jahr 1994 aufgrund der finanziellen Lage jedoch bereits in Zweifel gezogen wurde (Kubik/Nicht 1994, S. 260 f.).

Andere Gewerkschaften standen vor vergleichbaren Problemen (Köpke 1994, S. 333–336; Müller/Wentzel 2019, S. 457). Ronald Köpke fasste sie 1994 folgendermaßen zusammen:

„Anhand der vorliegenden Aussagen muß jedoch davon ausgegangen werden, daß es dabei nicht um inhaltliche und konzeptionelle Neuorientierungen handelt, sondern um Anpassungslösungen, die pragmatisch aus den Notwendigkeiten heraus getroffen. Von einer eigenständigen Ausrichtung kann ansatzweise nur im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit der Einzelgewerkschaften die Rede sein. Ebensowenig ist eine Struktur und Thematik einer Krisenbearbeitung erkennbar.“ (Köpke 1994, S. 338)

Eine Arbeitsgruppe der ÖTV fügte 1995 hinzu:

„In westlichen Bildungsstätten würden sich die ‚Ossis‘ in der Minderheit und deshalb unwohl fühlen, es gebe Annäherungsängste zu Themen wie ‚Zukunft durch öffentliche Dienste‘, es gebe keine Bildungsurlaubsgesetze, es gebe Ängste vor Arbeitslosigkeit, es gebe einen nicht unerheblichen Druck seitens des Arbeitgebers bei kostentragungspflichtigen Seminaren. [...] Es zeige sich eben, daß der Einigungsprozeß noch längst nicht abgeschlossen ist, daß mit der Übertragung der Systeme der Bundesrepublik nicht zeit- und deckungsgleich die Wandlung der Menschen einhergeht. Die menschliche Dimension sei übersehen und vernachlässigt worden – dies gelte auch für die Gewerkschaft ÖTV.“ (o.A. 1995a, S. 145)

Die Frauenbildungsarbeit der 1990er Jahre wies inhaltlich ebenfalls einen Ost-West Bezug auf. So gab es beispielsweise Kurse mit dem Titel „Frauenemanzipation in Ost und West – Was bleibt davon in Krisenzeiten“ oder „Arbeit für Frauen in den neuen Bundesländern“. Doch auch andere Themen waren präsent: Frauengeschichte, europäische Integration oder neue Technologien. Zahlentechnisch stieg die Teilnahme weiblicher Mit-

glieder auf circa 30,5 Prozent in der Mitte der 1990er Jahre. Den höchsten Anteil verzeichneten Seminare zu sozialen Kompetenzen (47 Prozent) und „Geschichte, Zeitgeschehen, Gesellschaft“ (40 Prozent) (Derichs-Kunstmann 1995, S. 19 f., 25).

Allerdings bestanden die bereits im Abschnitt zu den 1980er Jahren vermerkten „Rituale“ gegenüber Frauen weiterhin. So schrieb Karin Derichs-Kunstmann von einer allgemeinen Ignoranz Frauenproblemen gegenüber. Sie thematisierte zudem

„das Überhören der Frauenanliegen, das gönnerhafte Zurechtweisen, wenn eine Kollegin eine der – oftmals ungeschriebenen – Regeln verletzt, das Übersehen von Wortmeldungen von Frauen, das Abwerten der Redebeiträge von Frauen, das Zurückweisen eines möglichen Expertenstatus einer Frau, die Behandlung von Frauen als Sexualobjekt bzw. als dekoratives Beiwerk von Männergremien.“ (Derichs-Kunstmann 1995, S. 22–23)

Auch Gertrud Hovestadt berichtete über Seminare der IG Metall, dass das Geschlechterverhältnis in den Seminaren weiterhin nicht thematisiert würde. „Das Nicht-Thematisieren ist nicht unschuldig, es [...] enthält unausgesprochen die Behauptung, daß Frauenwirklichkeiten irrelevant, bestenfalls die Ausnahme seien“ (Hovestadt 1997, S. 164). Es ist daher wenig verwunderlich, dass in dieser Zeit erneut die Berücksichtigung der Geschlechterdifferenz gefordert und auch das unterschiedliche Lernverhalten von Frauen und Männer in der Methodik mitbedacht wurde (Derichs-Kunstmann 1994, S. 163–166).

Die Jugendbildungsarbeit des DGB in den 1990er Jahren waren ebenfalls mit neuen Zielsetzungen verbunden. Der Leiter des Hauses der Gewerkschaftsjugend in Oberursel, Horst-Dieter Zahn verfasste hierzu Stichworte und Thesen:

„Die Krise und das Scheitern eines auf ungehemmtem Fortschreiten von Naturwissenschaften und Technik beruhenden Fortschrittsmodells kann nicht das Argument sein, um das Ziel einer aufgeklärten Modernität überhaupt aufzugeben. Ein humaner Fortschritt ist nicht möglich ohne Menschen, die am gesellschaftlichen und politischen Leben selbstständig und verantwortlich teilnehmen. Die Emanzipation von Unmündigkeit, Abhängigkeit und Unterdrückung ist darum ein weiteres unserer Arbeit zugrundeliegendes Ziel.“ (Zahn 1994, S. 39)

Daran knüpfte er eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung, die unter anderem eine reflektierte Identität, die Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung sowie soziale Kompetenzen umfasste (Zahn 1994, S. 39).

Insgesamt litt die gewerkschaftliche Jugendbildung allerdings – wie die gesamte Bildungsarbeit – an äußeren Faktoren. Für die IG Metall konnte Stephan Klecha feststellen, dass sie bereits ab den 1980er Jahren an Bedeutung verlor. Die Einheit mit ihren anderweitig benötigten Ressourcen

verstärkte diesen Trend. Erst Mitte der 1990er Jahre stabilisierte sich die Jugendarbeit durch erhöhte Mittel, Werbung und inhaltlichen Angebote wieder (Klecha 2010, S. 254–257).

Die 1990er Jahre waren trotz der vielen Einschränkungen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auch eine Phase der Neukonzeptionen und der Anpassungen. Christoph Weischer schrieb 1996 dazu, dass in der IG Metall die Modifikationen und Weiterentwicklungen des „Modellseminars“ so weit fortgeschritten waren, dass es an sich nicht mehr als verbindliche Grundlage gelten konnte (Weischer 1996b, S. 82–83).

Im Zentrum der Überlegungen standen die Individualisierungsprozesse der Gesellschaft und wie auf diese subjektiven Beweggründe und Erfahrungen besser einzugehen sei. Auch die Zuschneidung auf eine überwiegend männliche Facharbeiterkultur wurde kritisch hinterfragt. Zudem sollten individuelle betriebliche Handlungsräume und die daran anknüpfenden gesellschaftspolitischen Fragen wieder stärker in den Fokus gerückt werden. Zuletzt wurde auch der pädagogischen Alltagspraxis und den Gruppenprozessen mehr Raum zugeschrieben (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 43–46; Müller/Wentzel 2019, S. 457–459).

Die IG Metall schuf hierfür ein eigenes Forschungsprojekt, dass unter dem Namen „BiMetall“ bekannt wurde. In einer daraus hervorgehenden Publikation schrieb der Projektleiter, Hanns Wienold:

„Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist im Umbruch. Durch die Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt der lohnabhängig Beschäftigten, aber auch durch die Veränderungen im politischen Raum ist sie mit einer Vielzahl neuer Anforderungen konfrontiert; alte Orientierungsmuster stehen in Frage.“ (Wienold 1996, S. 7)

Die zentralen Fragestellungen von „BiMetall“ lauteten: „Unter welchen Bedingungen lassen sich Selbstaufklärung der Teilnehmer und Selbstaufklärung der Lehrenden im Seminar verbinden?“ Und: „Wenn die verschiedenen [...] Wirklichkeiten der TN und TeamerInnen stärker zum Gegenstand der Seminare werden sollten (auch in bezug [sic!] auf die sozialen Beziehungen im Seminar), unter welchen Bedingungen ist das möglich?“ (Wienold 1994, S. 190) Zudem wurde nach Geschlechterverhältnissen und den Anforderungen an Jugendbildung gefragt. Christoph Weischer fügte hinzu:

„Was ist das Politische, was ist der Gegenstand politischer Bildungsprozesse? [...] Was ist Lernen im Zusammenhang politischer Bildungsprozesse? An welchen Orten, in welchen Situationen und in welchen sozialen Zusammenhängen wird gelernt? Welche pädagogischen Formen ermöglichen organisiertes Lernen? [...] Wie kommen Menschen zu politischem Handeln? Was bewegt sie, sich für ihre KollegInnen einzusetzen und zum Streik vors Tor zu gehen? Was hindert Menschen am politischen Handeln?“ (Weischer 1996b, S. 25)

Das Projekt lief über mehrere Jahre und veröffentlichte seine Ergebnisse in einer Reihe von Publikationen. In diesen wird nicht nur auf die oben genannten Fragestellungen eingegangen, sondern auch beispielsweise die Situation der Lehrkräfte dargestellt, die Männerdominanz in der Frauenbildungsarbeit der IG Metall abgebildet oder nach einer „Pädagogik der Verlangsamung“ gefragt.

Die einzelnen Fallstudien liefern Verbesserungsvorschläge, wie beispielsweise Gertrud Hovestadt, die Instrumente vorstellt, um die Geschlechterverhältnisse zu demokratisieren. In diesem Kontext werden auch Negts Überlegungen zur „soziologischen Phantasie“ wieder ins Gedächtnis gerufen (Hovestadt 1996; Hovestadt 1997, S. 179; Müller/Wentzel 2019, S. 457 f.; Wienold 1996, S. 17 f.).

Die übergreifenden Ergebnisse der Studie können auf zwei zentrale Punkte heruntergebrochen werden. Zunächst betätigten sie die Individualität der Lernverhalten und forderten dieses in der Bildungsarbeit stärker aufzugreifen sowie mit gesellschaftspolitischen Fragen zu verknüpfen. Zum anderen räumten sie der Aufarbeitung der alltäglichen Gewerkschaftsarbeit – verbundenen mit ihren Anstrengungen und Enttäuschungen – eine wichtige Rolle ein (Müller/Wentzel 2019, S. 457 f.; Weischer 1996b, S. 105–109; Wienold 1996, S. 75).

Die Folgen lassen sich in der 1998 verfassten „Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall“ erkennen. Darin tauchen unter anderem die Begriffe einer „Soziologischen Phantasie“ auf, es wird Raum zum Klären von persönlichen Sinnfragen gegeben und aus konkreten Utopien sollen aus den eigenen Lebensentwürfen entwickelt werden. Persönlichkeitsentwicklung und eine offenere Lehre tauchen ebenso auf (IG Metall 1998; Jelich 2002, S. 183 f.; Müller/Wentzel 2019, S. 459 f.). Die Rückbesinnung auf Oskar Negt ist augenscheinlich.

Inhaltlich richtete sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit der 1990er Jahre zunächst auf die Themen der Zeit. Das DGB-Bildungswerk Nordrhein-Westfalen stellte 1992 Themen zum vereinten Deutschland auf: „Die politische Bildung als Forum der Vergangenheitsbewältigung; Die politische Bildung muß zum Aufbau von Diskussions- und Demokratiekultur beitragen; [...] Politische Bildung als Forum zur Positionsfindung“ (DGB-Bildungswerk Nordrhein-Westfalen 1992, S. 23–25).

Andere Gewerkschaften und Organisationen stellten vergleichbare Themen in den Mittelpunkt (Deutsche Postgewerkschaft 1990, S. 5; siehe u.a.: Gewerkschaft der Polizei, Bundesvorstand, Abteilung Bildung 1995, S. 24; Pächer 1999a).

Siegfried Bleicher forderte 1999 hingegen Themen, die nicht tagesaktuell sind, stärker in den Vordergrund zu rücken – darunter das Verhältnis zur „Dritten Welt“ oder Rassismus. Der Verantwortliche für den Bereich

Bildung in der IG Chemie, Walter Jürgen, fragte nach der ökologischen Gestaltung sozialer Marktwirtschaft bereits im Jahr 1994, wenngleich in einer im selben Jahr erschienenen Studie festgehalten wurde, dass theoretische Seminare zu diesem Thema weniger besucht würden als Bildungsurlaubsseminare, wie „Ohne Auto mobil. Ein Workshop rund ums Rad“ (Bleicher 1999, S. 220 f.; Schäfer 1994, S. 236; Walter 1994, S. 32–34).

Neben ökologischen Themen tauchen in den Materialien zur Bildungsarbeit in den 1990er Jahren auch Themen wie Arbeitslosigkeit, Flüchtlingspolitik, ausländischen Arbeitnehmer:innen und Rassismus auf.

Insbesondere letzteres – durch das DGB-Bildungswerk Thüringen veröffentlicht – war bedingt durch die gesellschaftlichen Diskussionen seit den Mord- und Brandanschlägen gegen Migrant:innen Anfang der 1990er Jahre (DGB-Bildungswerk Thüringen 1997, S. 2; DGB-Bundesvorstand, Abt. Gewerkschaftliche Bildung/Abt. Ausländische Arbeitnehmer/Abt. Grundsatz und politische Planung 1992; Hemkes 1996, S. 4; IG Chemie-Papier-Keramik, Vorstandsbereich Bildung – Umweltschutz 1992, S. 6; Schäfer 1990, S. 19). Insgesamt stand die inhaltliche Ausrichtung dementsprechend wieder im direkten Zusammenhang mit tagespolitischen Ereignissen und Themen.

Methodisch lässt sich die durch „BiMetall“ vollzogene Rückbesinnung auf Negt in den 1990er Jahren noch nicht erkennen. So wurde beispielsweise das Prinzip einer Teamleitung zunächst beibehalten. Allerdings lassen sich zumindest technische Neuerungen erkennen, wie die Diskussionen um den Umgang mit neuen Medien verdeutlicht (Hurrel 1994, S. 228; Müller/Wentzel 2019, S. 459 f.).

Die 2000er Jahre

Das neue Jahrtausend war geprägt durch eine fortschreitende Globalisierung, die Immobilien- und Bankenkrise und die Kriege im Irak und Afghanistan. Gewerkschaftlich waren der Zusammenschluss von fünf Einzelgewerkschaften zur Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) im Jahr 2001, sowie die bereits 1997 erfolgte Fusion von IG BE mit der IG Chemie, Papier und Keramik zur IG BCE ein zentrales Ereignis.

Für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bedeutete dies einen erheblichen Aufwand an Neu- und Umorganisation. Standorte, Mitarbeiter:innen und Konzepte mussten zusammengelegt und neu formuliert werden. Für ver.di zog dies zunächst Einsparungen und die Schließung einiger Bildungsstätten nach sich. So wurden im Rahmen dieser „Optimierungsmaßnahmen“ im Mai 2002 sechs von 17 Bildungseinrichtungen geschlossen. Der Erhalt von den elf anderen Stätten verdeutlichte aber zeitgleich,

dass sich die Bildungsarbeit als essenzieller Aspekt der Gewerkschaftsarbeit behaupten konnte (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 46 f.; Bundesbildungskommission ver.di 2007, S. 8 f.).

Der neue bildungspolitische Auftrag von ver.di wurde folgendermaßen formuliert:

„Die Inhalte der ver.di-Bildungsarbeit zielen systematisch auf die Förderung eines kritischen Bewusstseins, mit dem gesellschaftliche Verhältnisse sowie deren Ursachen und Konsequenzen reflektiert werden können. Zu den Lehr-/Lernprozessen gehören auch ‚Denk- und Handlungswerkstätten‘, in denen Möglichkeiten bestehen, Alternativen zu entwickeln, Ideen zu bündeln und ein erstes Probehandeln einzuüben.“ (Bundeskommision ver.di 2007, S. 11)

Zudem erhielten die einzelnen Bildungsstätten jeweils spezifische Kompetenzen. So wurden in Berlin aktuelle Gesellschaftspolitik und soziale Kompetenzen, in Bielefeld politische Gegenentwürfe und gesunde Arbeitswelt und in Brannenburg die Globalisierung und Ökologie behandelt. Andere Thematiken waren unter anderem Kulturpolitik, neue gesellschaftliche Entwicklungen, Europa, Informationstechnik und Jugendarbeit. Auffallend ist, dass keine Einrichtung die Frauenbildungarbeit als spezifische Kompetenz nennt (Bundeskommision ver.di 2007, S. 18).

Abgesehen von den gewerkschaftlichen Zusammenschlüssen wirkte sich v. a. die globale Wirtschaftskrise auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit aus. Der Kampf um den Erhalt von Arbeitsplätzen war das beherrschende Thema und die Mitgliederzahlen – beispielsweise in der IG Metall – sanken. Dadurch verringerten sich auch die finanziellen Ressourcen für die Bildungsarbeit, ihre Effektivität rückte in den Vordergrund.

Die IG Metall legte daher ein größeres Gewicht auf die Arbeit mit ehrenamtlichen Referent:innen. In den Betrieben wurden Bildungsberater:innen aufgebaut, die Werbung für Bildungsangebote verbessert und regionale Bedürfnisse stärker in den Blickpunkt genommen. Zudem musste das nicht mehr wirtschaftliche große Bildungszentrum in Sprockhövel abgerissen und durch ein kleineres Gebäude ersetzt werden (Müller/Wentzel 2019, S. 461; Röder 2002, S. 18).

2006 wurden auf einer Bildungstagung in Sprockhövel die äußeren Faktoren (Globalisierung, Individualisierung und demographischer Wandel) thematisiert, die die betriebspolitischen Rahmenbedingungen veränderten und auf die Antworten gefunden werden müssten (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit/Bildungspolitik 2005, S. 3; Röder 2007, S. 7). Dies sei mit einem Leitbild geschehen:

„Die Bildungsarbeit der IG Metall ist politisch und kompetent, nah dran und qualitätsbewusst. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln gesellschaftspolitische Orientierung und Kompetenzen, um gewerkschafts- und

betriebspolitische Aufgaben im Sinne der Beschäftigten zu lösen. Bildungsarbeit trägt dazu bei, handlungs- und dialogfähig zu bleiben und sich erfolgreich in den sozialen und politischen Auseinandersetzungen zu behaupten.“ (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit/Bildungspolitik 2005, S. 2)

Im gleichen Leitbild wurde auch die Bedeutung von Bildungsarbeit für die Mitgliederentwicklung herausgestellt. Zudem wurde ein neues Strukturbild entwickelt, zentrale und regionale Angebote überarbeitet, neue Seminare entwickelt und erprobt sowie ein systematisches Qualitätsmanagement in den Bildungsstätten eingeführt. Auch im Bereich der Betriebsrätebildung wurde in der Auseinandersetzung mit kommerziellen Anbietern nachgebessert – und das nicht nur bei der IG Metall (Girndt/Flothmann 2011, S. 16 f.; Röder 2007, S. 13 f.).

Die Frauenbildungarbeit rückte im neuen Jahrtausend in der IG Metall ebenfalls stärker in den Fokus, wenngleich es noch einige Jahre dauern sollte, bis eine Frau zum ersten Mal den Bildungsbereich in leitender Funktion übernahm (Müller/Wentzel 2019, S. 456).

Allerdings zeigen Projekte wie beispielsweise das Gender-Mainstreaming Projekt, dass darüber nachgedacht wurde, „in welcher Art und Weise die Geschlechterdimension in Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen unserer Bildungsarbeit integriert werden kann, damit wir in unseren Seminaren einen Beitrag zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse leisten“ (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit/Bildungspolitik/Gender-Mainstreaming-Projekt 2007, S. 21).

In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise geschlechtergerechte Sprache thematisiert und Übungen zu Geschlechterrollen erstellt (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit/Bildungspolitik/Gender-Mainstreaming-Projekt 2007, S. 44).

Im Bereich der theoretischen Überlegungen waren die Jahre ab 2000 weniger von Kontroversen und Debatten in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit geprägt als die Jahrzehnte zuvor. Bei der IG Metall sollte auf deren Gewerkschaftstag 2003 dennoch eine erneute Debatte ausbrechen. Durch die Neuorientierung an der beruflichen Bildung sahen manche Teilnehmer die Gefahr einer Entpolitisierung der Bildungsarbeit.

Schlussendlich wurde bei der Abstimmung zwar eine neue Seminarstruktur verabschiedet, aber gleichzeitig betont, dass gesellschaftspolitische Seminare nicht einzuschränken seien. Die neue Struktur umfasste die Aufgabe von den „alten“ Einführungs- und Aufbauseminaren hin zu einer modularisierten Form (Müller/Wentzel 2019, S. 462).

Die IG Metall verfügte zudem über zwei Formen der Bildungsarbeit. Zum einen die Angebote, die sich im Bereich der Nachwuchsqualifizierung bewegten und über das Bildungsprogramm veröffentlicht werden.

Zum anderen die Angebote, die unter dem Titel „Bildungsarbeit nach Maß“ zusammengefasst wurden. Das waren spezielle „maßgeschneiderte“ Programme, die je nach den besonderen Anforderungen in Betrieben, Regionen oder Branchen entwickelt wurden. Hierunter fallen etwa die Angebote der betriebsnahen Bildung (Röder 2002, S. 20 f.).

Die IG BCE entwickelte parallel dazu ein Programm, welches unter dem Namen „Offensive Bildung“ lief. Sie wollte damit nicht nur Fragen der gewerkschaftlichen oder beruflichen, sondern auch der allgemeinen Bildung ansprechen (Bürgin 2013, S. 91). Ver.di hingegen beschloss nach langjährigen Verhandlungen erst 2007 ein Grundsatzdokument für ihre Bildungsarbeit, dass die jeweilige Traditionen der Gründungsgewerkschaften mitberücksichtigte:

„Kernaufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ist es dabei, gemeinsame Interessen herauszuarbeiten und darzustellen, da diese aufgrund der Vielfalt individueller Lebensentwürfe nicht immer und unmittelbar erkennbar sind. Die Gestaltung der ver.di-Bildungsarbeit orientiert sich sowohl an der gesellschaftlichen Realität, der Lebenswirklichkeit der Menschen als auch an Utopien und Visionen für eine bessere Welt. Gemeinsam erarbeitete Positionen, demokratische Prinzipien und Grundwerte werden dabei ebenso zum Thema gemacht wie die Hoffnungen und Emotionen der Mitglieder der ver.di.“ (ver.di-Bundesverwaltung – Ressort 19 2007, S. 9)

Die Berücksichtigung der von Negt in den 1960er Jahren formulierten Überlegungen sind auch hier deutlich erkennbar. Dieser meldete sich in den 2000er ebenfalls zu Wort und konkretisierte seine Ideen nochmals, indem er sechs Schlüsselqualifikationen benannte, die für ein zielgerichtetes politisches Denken und Handeln notwendig sind: Identitätskompetenz, ökologische, technologische, ökonomische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz sowie Geschichts- und Utopiekompetenz (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 39).

Insgesamt zeigt sich demnach – insbesondere für die IGM – eine erneute Neujustierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den 2000er Jahren. Durch die wirtschaftlichen Krisen musste, wie schon in den 1990er Jahren, die Effektivität der Arbeit ausgebaut werden. Die gewerkschaftlichen Fusionen der Jahre haben hierzu sicherlich ihren Teil zu beigetragen. Zudem sind auch in diesem Jahrzehnt wieder Modifikationen und die Integration tagespolitischer Problemfelder zu erkennen.

Die 2010er Jahre

Das folgende Jahrzehnt war zunächst weiter durch die Wirtschaftskrise beeinflusst. Hinzu kamen die sogenannte „Flüchtlingskrise“, die stetig zunehmende Digitalisierung und zum Ende der 2010er Jahre die Demonst-

rationen für mehr Klimaschutz, die unter dem Namen „Fridays for Future“ fungierten.

Eine Reaktion der Gewerkschaften – in diesem Fall der IG Metall – lag darin für die Bildungsarbeit neue Angebote zur Krisenbewältigung zu entwickeln. Die regionale Arbeit bot vermehrt kurzfristige Veranstaltungen an, die interne Werbung musste ebenfalls weiter verbessert werden und insbesondere wurde auf die Notwendigkeit von Qualifizierung in der Krise verwiesen (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit 2009, S. 22).

Die Autoren Harald Kolbe und Hartmut Meine formulierten den Zweck der politischen Bildungsarbeit im Jahr 2011 folgendermaßen:

„Der Zweck gewerkschaftlicher Bildungsarbeit besteht also darin, die kollektiven gesellschaftlichen Interessen der Organisation mit den jeweiligen individuellen Interessen der Teilnehmenden abzustimmen und gemeinsame Handlungskonsequenzen zu erarbeiten. In der politischen Bildungsarbeit ist deshalb auch nicht »der Kunde König«, sondern gleichberechtigter Partner einerseits in einem Prozess der Meinungsbildung über die kollektiven Ziele seiner Organisation, andererseits in einem Fachwissen vermittelnden Prozess.“ (Kolbe/Meine 2011, S. 67)

Dies stand vor dem Hintergrund der zunehmenden Individualisierung und der Aufgabe von Gewerkschaften dieser für ein solidarisches und gemeinsames Handeln entgegenzutreten. Außerdem müsste die Bildungsarbeit weiterhin, neben kritischen gesellschaftspolitischen Analysen, handlungsorientiertes Wissen vermitteln (Kolbe/Meine 2011, S. 69, 85 f.).

Im Bildungsprogramm der IG Metall von 2021 spiegelte sich dies wider, indem unter anderem das Bildungsangebot für Vertrauensleute sichtbar erweitert wurde. Mit der Überschrift „Mehr politische Bildung wagen“ versuchte die Gewerkschaft zudem mehr Aufmerksamkeit für das Bildungsangebot zu erreichen, dessen Nachfrage insbesondere durch die Krisen der vorherigen Jahre stark zurückgegangen war (Mathes 2011, S. 108 f.).

Das galt insbesondere für Betriebsräte:innen. Mehr als die Hälfte nahmen nicht mehr an gewerkschaftlich organisierten Fortbildungen. Das lag weiterhin auch an der Konkurrenz der kommerziellen Anbieter auf diesem Gebiet (Girndt/Flothmann 2011, S. 16). Den großen Unterschied sahen die Gewerkschaften darin, dass die eigene Arbeit politische Bildung war. Sie verfolgten die Absicht, „dass sich etwas an der betrieblichen und gesellschaftlichen Realität der Kolleginnen und Kollegen verändert“ (Girndt/Flothmann 2011, S. 19). Auch wurde die Bedeutung von Werbung für eine Verbesserung der Lage erneut betont (Obermayr/Kulas 2010, S. 52).

Werbung war auf einem weiteren Gebiet ebenfalls ein zentrales Thema in den 2010er Jahren:

„Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Zweckbildung, um die Ziele und Aufgaben der gewerkschaftlichen Organisation nach vorne zu bringen. Es geht darum, Teilnehmer zu motivieren, sich in gesellschaftlichen Organisationen, in den Gewerkschaften, in der IG Metall, zu engagieren, sich für ihre Interessen und die ihrer Kolleginnen und Kollegen einzusetzen, d. h. ganz aktuell die Mitgliederentwicklung zu unterstützen.“ (Kolbe/Meine 2011, S. 84)

Carsten Maaß und Hartmut Meine setzen die Verbindung von gewerkschaftlicher Bildung und Mitgliederwerbung für ihren IG Metall-Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt um. Das eine kann durch das andere nur verbessert werden. Hierfür entwickelten sie neue Seminare, die die Mitgliederwerbung als Bestandteil der bezirklichen Bildungsarbeit betrachteten. So wurden bereits bei den Grundlagen gefragt, warum die Teilnehmer:innen Mitglied der Gewerkschaften seien, um somit bei Werbegesprächen überzeugender ihren Standpunkt vertreten zu können. Hinzu kam ein konkretes Training zur Ansprachestematik und Gesprächsführung (Maaß/Meine 2014).

Ein weiterer Punkt der 2010er Jahre war die Diskussion um die Bedeutung von Bildungsstätten. Diese wurden von Vertreter:innen der Bildungsarbeit vehement verteidigt. Und sie behielten Recht, denn um 2014 waren die Häuser wieder voll, wie ein Artikel in der „Mitbestimmung“ verkündet. Dafür musste in die Bildungsstätten entsprechend investiert, die dortigen Konzepte und Gegebenheiten überarbeitet werden. Darunter fallen beispielsweise bequeme Einzelzimmer, funktionale Seminarräume oder High-End-Multimediatechnik (Boewe/Schulten 2014, S. 52; Girndt/Flothmann 2011, S. 18). Die Leiterin der ver.di Bildungsstätte in Lage-Hörste meinte dazu:

„Das kann nur funktionieren, wenn das Haus von den Kolleginnen und Kollegen als ‚mentale Wohlfühlöase‘ erlebt werde [...] und dazu gehört auch das physische Wohlbefinden. Da ist in der Cafeteria die Espresso-maschine ständig online, da liegen sieben Tageszeitungen aus, da laden Sauna und Schwimmbad (mit Gegenstromanlage) zum Relaxen.“ (Boewe/Schulten 2014, S. 57)

Weitere pädagogische Debatten der 2010er Jahren beschäftigten sich mit der Frage, wie Menschen durch Seminare zum politischen Handeln bewegt werden können. Hierunter fielen auch Anregungen wie die Subjektorientierung in der kritischen Psychologie oder die demokratische Erziehungstheorie (Müller/Wentzel 2019, S. 462 f.).

2011 forderte der Ressortleiter für Aus- und Weiterbildung der IG Metall, Joachim Beerhorst, zudem mehr Utopie in der Bildungsarbeit. Die Bildungsarbeit hätte die Aufgabe „unmittelbare Interessenkonflikte und Handlungsprobleme im Zusammenhang ihrer subjektiven und objektiven Bedingungen zu betrachten und zu erkennen, erweitertes Handlungsver-

mögen zu entwickeln und mit Perspektiven über den gegenwärtigen Gesellschaftszustand hinaus zu verbinden“ (Beerhorst 2011, S. 62).

Ulrike Obermayr, Leiterin des Funktionsbereichs gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der IG Metall, forcierte in den 2010er Jahren hingegen die theoretische Unterfütterung der Bildungsarbeit. Dieses Anliegen verfolgte sie unter anderem durch die Einführung sogenannter „Theorie-Praxis-Dialoge“, auf denen Wissenschaftler:innen zusammen mit Lehrkräften über aktuelle Fragen der Bildungsarbeit diskutierten. Themen waren unter anderem „Von der politischen Bildung zur politischen Handlung“, oder „Entfremdung und „Gute Arbeit““ (IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit 2011, S. 54–56; IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit 2013; Wentzel 2011, S. 47).

Somit waren die 2010er Jahre insgesamt eine Phase der Konsolidierung. Nach den Krisen der 1990er und 2000er Jahre erlebte die Nachfrage nach gewerkschaftlichen Bildungsangeboten – auch aufgrund der hierfür eingesetzten Maßnahmen – einen Aufschwung. Es sind auch nicht mehr die großen konzeptionellen Diskussionen, die die Arbeit prägen, sondern spezielle Probleme der Effektivität und Werbung.

Fazit

Die politischen Ereignisse der 1990er Jahre veränderten die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zwangsweise. Die geschilderten Krisen und Veränderungen sollten erst in den 2010er Jahren überwunden werden und somit zu einer Konsolidierung der Lage führen.

Methodisch wurde ebenfalls an die Vorjahrzehnte angeknüpft und die offeneren, bildungsfreundlicheren Konzepte beibehalten, die schlussendlich auf die bereits in den 1960er Jahren geforderte Individualität und Betriebsnähe eingingen. Von den vielen tagespolitischen Themen, die in den Jahrzehnten nach 1945 in das Bildungsangebot aufgenommen wurden, haben sich allein die „Klassiker“ gehalten. Arbeitsrechtliches und wirtschaftliches Wissen wurde in der gewerkschaftlichen Bildung immer gefragt, doch konnten sich auch geschichtliche und gesellschaftliche Themen halten – dafür wurde sogar gekämpft.

Die Traditionslinien zur Weimarer Zeit hingegen, die Veränderungen gegenüber der Nachkriegszeit und die Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit sollen in den abschließenden Schlussfolgerungen thematisiert werden.

Schlussfolgerungen

Die Gewerkschafterin Maria Weber brachte einmal zu Papier, was sich auch allgemein auf die Geschichte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit anwenden ließe:

„Wen von uns hat nicht schon einmal in der täglichen Arbeit der Zorn gepackt angesichts des Schnekkentempos gesellschaftlicher Fortschritte. Gewerkschaftsarbeit braucht Zähigkeit, Geduld und einen langen Atem. Wenn wir größere Zeiträume überblicken, werden Fortschritte sichtbar. Gewerkschaftsgeschichte ist deshalb ein unverzichtbarer Teil gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und damit der DGB-Schwerpunktthemen. Sie ist ein Stück der Besinnung der Arbeitnehmer und ihrer Gewerkschaften auf die eigene Kraft. Gemeinsam lernen, um solidarisch handeln zu können – das ist der Beitrag der DGB-Schwerpunktthemen für die Durchsetzung unserer Ziele.“ (Weber 1982, S. 64)

Zu diesem Ziel soll auch diese Arbeit einen kleinen Beitrag geleistet haben. Die über 100 Jahre gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die hier vor den Leser:innen aufgemacht wurden, haben die zahlreichen Veränderungen, Fortschritte und Lehren dieses Zeitraums deutlich gemacht.

Angefangen mit der Weimarer Zeit, die mit bildungstechnischen Innovationen reichlich versehen war und in der, die Gewerkschaften erstmals ein offizielles Machtmonopol in der Gesellschaft einnehmen konnten. Kaum ein Zeitabschnitt kann mit solch einer Vielzahl an methodischen, inhaltlichen und konzeptionellen Experimenten dienen. Von der Architektur der Bundesschule in Bernau über die konzeptionellen Vorschläge Fritz Frickes in Berlin hin zur ersten „Arbeiteruniversität“ in Frankfurt.

Die zentralen Konflikte dieser Zeit lassen sich an zwei Fragestellungen zusammenfassen: Auf der einen Seite die Debatte um Mitglieder- oder Funktionärsbildung und auf der anderen Seite die Frage nach den Zielen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Sollte ein ideologischen Klassenbewusstsein gebildet werden, oder wie beispielsweise an der AdA ein staatstragendes?

Am Ende folgte die Ernüchterung. Die Wirtschaftskrisen und der Aufstieg der Nationalsozialisten erschwerten und schlussendlich beendeten die Überlegungen und praktische Arbeit der Gewerkschaften. Zu eruieren, ob das eine oder andere Bildungskonzept zu einer besseren Abwehr des NS geführt hätte, sollte diese Arbeit nicht beantworten. Es lässt sich aber erkennen, dass diese Fragestellung erst im Nachhinein an Bedeutung gewann und dementsprechend für die damalige Zeit weniger Raum einnahm.

Die Nachkriegszeit war vom Wiederaufbau der Gewerkschaften und damit auch ihrer Bildungsarbeit geprägt. Die Anfänge fanden in kleinen Häusern, manchmal ohne Strom und Wasser, meist auf regionaler Ebene

statt. Erst durch die Gründung der Einheitsgewerkschaften und des Dachverbands DGB wurde die Bildungsarbeit gebündelt und in ein übergreifendes Konzept zusammengeführt. Der von Fritz Fricke skizzierte Aufbau in drei Stufen (regional, Bundesschulen, Arbeiterakademien) sollte lange Zeit Bestand haben und gilt in eingeschränkter Form auch heute noch.

Zunächst war die politische Allgemeinbildung von größter Bedeutung, was durch deren Vernachlässigung durch die Nationalsozialisten bedingt war. Vielleicht lag hierin auch einer der Gründe, warum die Bildungsarbeit übergreifend nicht an die innovativen Konzepte und Methoden der Weimarer Zeit anknüpfen konnte. Zumindest Anfang der 1960er Jahre war diese Art der Bildung veraltet und lieferte Anlass zur Kritik. Die Debatte um den Vortragsstil und Allmacht der Lehrkräfte führte in Verbindung mit der von der IG Metall anvisierten, betriebsnahen Bildungspolitik zu einem Umdenken und einer Neuausrichtung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Diese Veränderungen lassen sich im Konzept der Bildungsoblate erkennen und kulminierten in der theoretischen Unterfütterung durch Oskar Negt zum Ende der 1960er Jahre. Doch sollte sich die Aufbruchsstimmung nicht lange halten und bereits Anfang der 1970er Jahre kam es zu einer Art Restauration. Die Position der Lehrkräfte wurde wieder gestärkt und die Demokratisierung der Bildungsarbeit zunächst zurückgestellt.

Die nächsten Jahre waren vom Leitfadenprinzip geprägt, in dem die Kurse von Anfang bis Ende durchgeplant waren. Gleichzeitig hatten sich einige Innovationen aus dem Umfeld Negts trotzdem etabliert und somit ließ die Bildungsarbeit insgesamt zumindest einen Bruch zur Nachkriegszeit erkennen.

Wie das Beispiel des „Modellseminars“ zeigt, lag es oft im Ermessen der Lehrkräfte, welcher Konzeption im individuellen Fall gefolgt wurde und welcher nicht. Die folgenden Jahre der wirtschaftlichen Krisen, des gewerkschaftlichen Mitgliederschwunds und der deutschen Wiedervereinigung ließen auch die Bildungsarbeit nicht unberührt.

Sinkende finanzielle Ressourcen führten zwangsläufig zum Ziel der Effektivitätssteigerung und der Betonung der regionalen und lokalen Arbeit. Die Debatten der 1990er Jahre hatten auch zum Resultat, dass in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eine offizielle Rückbesinnung auf das Negtsche Konzept stattfand, wenngleich diese eine auf die unmittelbaren Umstände adaptierte Version war.

Heute steht die Bildungsarbeit vor neuen Problemen. Zwar hat es den Eindruck, dass die großen Debatten vorbei sind, doch kann dies auch nur der gegenwärtige Zustand sein. Die Fragen nach einem neuen Rechtsdruck sowie die ökologischen Probleme der Zukunft müssen von Gewerkschaften allgemein und speziell in der Bildungsarbeit angesprochen wer-

den. Soziologische Phantasie, Utopien und Zukunftsvisionen könnten hier helfen.

Die Veränderungen, die sich in den letzten 100 Jahren in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zugetragen haben, können in dieser Arbeit nachverfolgt werden. Die wichtigsten Debatten von der Weimarer Zeit bis heute wurden dargelegt. Von den Kontroversen zwischen ideologischer und staatstragender Bildung, über die Negt'sche Reform, deren konservativen Anpassung hin zu ihrer Renaissance in den 1990er Jahren.

Das gleiche gilt für die Methodik: ihre innovativen Anfänge in der Weimarer Zeit, die eher konservative Adaption in der Nachkriegszeit und die auf das Individuum eingehende und insgesamt offenere System der Jahre danach. Beispiele hierfür sind die Gruppenarbeit, die Kursleitung im Team und die zahlreichen Methoden der letzten Jahre.

Inhaltlich lassen sich keine klaren Tendenzen ausmachen, außer, dass die klassischen Themen, wie Arbeitsrecht oder Tarifpolitik – das Handwerkszeug der Gewerkschafter:innen – immer ihren Platz hatten. Die gesellschaftspolitischen Themen hingegen standen durchgehend im Zusammenhang des tagespolitischen Geschehens. Allerdings lassen sich auch hier einige wiederkehrende Themen ausmachen, wie beispielsweise die Gewerkschaftsgeschichte.

Insgesamt kann nach der Betrachtung von circa 100 Jahren festgehalten werden, dass es einige Traditionslinien gibt, die sich durch die gesamte Zeit ziehen. Neben personellen Kontinuitäten wie die Beispiele Fritz Fricke oder Oskar Negt verdeutlicht haben, sind diese insbesondere in den zentralen Fragestellungen an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu erkennen.

Die Debatte zwischen Mitglieder- bzw. Allgemeinbildung und Zweck- bzw. Funktionärsbildung war nicht nur in der Weimarer Zeit präsent. Sie zieht sich bis in die heutige Zeit und scheint weiterhin ungelöst, wenngleich sich ein System durchgesetzt hat, in dem gesellschaftspolitische Themen fraglos ihren Platz einnehmen. Das gleiche gilt für die Frage nach der Ideologie in der Bildung. Zwar wird heute nicht mehr von einem Klassenbewusstsein gesprochen, doch lassen beispielsweise die Negt'schen Ansätze und ihre Betonung auf die Demokratisierung der Bildungsarbeit durchaus ähnliche Rückschlüsse zu.

Der beiden Kontroversen zugrundlegende sogenannte „Doppelcharakter der Gewerkschaften“ wurde von Klaus Ahlheim folgendermaßen definiert:

„Einerseits von einer Tradition bestimmt, die die Gewerkschaften als soziale Bewegung zur Emanzipation der Arbeiterklasse und zur grundsätzlichen Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse definiert, macht die tarif- und sozialpolitische Tagespraxis die Gewerkschaften andererseits zu einer Tarifvertragspartei, für die es gilt, innerhalb der vorgegebenen Wirt-

schafts- und Gesellschaftsordnung die ökonomischen Interessen der abhängig Beschäftigten wahrzunehmen.

Betrachtet man die leitfadenorientierten Entwürfe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, dann wird ersichtlich, daß sie sich in Inhalt und Zielsetzung überwiegend an jener politischen Tagespraxis orientieren und daß sie damit auch eine wesentliche Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit erfüllen. Ein Konzept dagegen, das die Bildungsinhalte weniger deutlich vorgibt, auf die verschiedenen Interessen der Lernenden eingeht, neigt eher dazu, die herrschende politische Praxis der Gewerkschaften zu hinterfragen und das Element der sozialen Emanzipationsbewegung deutlicher zu betonen.“ (Ahlheim 1982, S. 173)

Die Autoren um Martin Allespach gaben den aktuellen Stand in den 2000er Jahren wieder:

„Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist immer dann zugleich allgemeinbildend, wenn sie nicht nur Spezialkompetenzen für die Lösung fachlicher Aufgaben vermittelt, sondern die Kritikfähigkeit und die Bereitschaft zum solidarischen Handeln stärkt. Allgemeinbildung und Zweckbildung bedingen sich deshalb gegenseitig – und sie bilden den Maßstab, an dem sich die Bildungsarbeit messen lassen muss und kann.“ (Allespach/Meyer/Wentzel 2009, S. 51)

Und Hans Preiss hielt die Fusion beider Richtungen bereits 1981 als erreicht:

„Ist gewerkschaftliche Bildungsarbeit nicht doch und zuerst Kader- und Funktionärsbildung? Sollten nicht diejenigen, die sich bereits bewährt haben, die sich bereits aus der Masse gelöst und die Erfahrung darin haben, wie man im Interesse der Massen für die Massen denkt und handelt, gewerkschaftlich gebildet werden? Oder ist dieser Anspruch bei 2,6 Millionen Mitgliedern eine Illusion?

Den Antworten auf diese Fragen kommen wir näher, wenn wir den Begriff ‚Massenbildung‘ mit dem demokratischen Anspruch der Arbeiterbewegung verbinden. Die Durchsetzung demokratischer Strukturen in allen gesellschaftlichen Bereichen ist dafür das grundsätzliche Ziel. Ohne die Beteiligung der Massen geht das wohl kaum.“ (IG Metall Vorstand, Abteilung Bildungswesen/Bildungspolitik 1981, S. 36)

Auch wenn es den Anschein haben mag, die beiden Fragen werden sich insbesondere im Kontext des aktuellen Rechtsdruck auch in Zukunft wieder stellen.

Dieser Überblick zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hat gezeigt, wie groß die Anstrengungen waren, wie groß die Kontroversen und Widerstände und wie weit sich die Arbeit seit 1918 entwickelt hat. Dennoch bleibt diese Arbeit ein Überblick und bietet daher Räume zur weiterführenden Forschung. Dies gilt insbesondere, wie bereits in der Einleitung erwähnt, für den Bereich der Frauenbildung. Eine übergreifende Studie, die detailliert auf Gesamtgeschichte und auf Archivrecherche basiert, fehlt

ebenfalls noch und könnte zudem neue Zugänge zu den eben genannten Themen liefern.

Es ist ebenfalls auffallend, dass in der Forschung ein Übergewicht zur IGM herrscht, welches sich auch in der hier vorliegenden Arbeit widerspiegelt. Kaum eine andere Gewerkschaft hat vergleichbare Studien zur eigenen Bildungsarbeit vorzuweisen und dementsprechend böte sich eine detaillierte Erforschung der Konzepte und Entschlüsse anderer Gewerkschaften – die hier nur punktuell hinzugezogen werden konnten – für zukünftige Projekte an.

Die titelgebenden Worte von Alexander Knoll waren damals zutreffend und gelten auch heute noch. So muss bei den Lehren der Vergangenheit die Gegenwart immer mitbedacht werden. Daher sollen die Worte von Oskar Negt zu dieser Thematik der Leserschaft als Ausstieg mit an die Seite gegeben werden:

„Aus der Geschichte und im Umgang beim Lernen mit der Geschichte kann man nur Erkenntnisse ziehen und etwas lernen, wenn ein Begriff von der Gegenwart vorhanden ist. Auf den Willen bezogen, kann man auch sagen, wenn ich mich entscheide, die Gegenwart zu wollen, dann bin ich fähig aus der Geschichte zu lernen. Somit haben wir es mit drei Dimensionen zu tun, die für das Lernen wichtig sind. Die Dimension der Zukunft, des Wurfs nach vorne, das kann ein utopischer Wurf sein oder auch eine Traumphantasie; die Dimension des gegenwärtigen Realitätsbewußtseins und die Dimension der Erinnerungsfähigkeit als historisches Erinnern.“ (Negt 1991, S. 64)

Literatur

Alle im Folgenden genannten Webseiten wurden zuletzt am 10.9.2025 abgerufen.

Adler, Reinhard (1996): Der Aufbruch der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit nach 1918. Münster: Agenda.

Ahlheim, Klaus (1982): Technischer Wandel und Strategien gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 33, H. 3, S. 164–175.

Allespach, Martin / Meyer, Hilbert / Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren.

Bahl-Benker, Angelika / Röske, Volker (1980): Lernen im Organisation- und Lebenszusammenhang. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 31, H. 6, S. 391–403.

<https://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1980/1980-06-a-391.pdf>

Beerhorst, Joachim (2011): Utopie, Wirtschaftsdemokratie und gewerkschaftliche Bildung. In: Ahlheim, Klaus / Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Hannover: Offizin, S. 41–64.

Benz, Wolfgang (Hrsg.) (2007): Das Schicksal der ADGB-Bundesschule im Dritten Reich. Reichsführerschule, Schule des Sicherheitsdienstes der SS, Außenstelle des Reichssicherheitshauptamtes. Bernau: Verein Baudenkmal Bundesschule Bernau.

Bleicher, Siegfried (1999): Ende der Eiszeit? Gewerkschaftliche Bildungsarbeit nach zwei Jahrzehnten neoliberaler Politik. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen: Klartext, S. 215–221.

Boewe, Jörn / Schulten, Johannes (2014): Jeder Trend ist umkehrbar. In: Mitbestimmung 60, H. 9, S. 52–57.

https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006274/p_mb_9_2014.pdf

Brammerts, Hermann / Gerlach, Gerhard / Trautwein, Norbert (1976): Lernen in der Gewerkschaft. Beiträge aus dem DGB-Projekt „Mitbestimmung und politische Bildung“. Frankfurt am Main / Köln: EVA.

- Brock, Adolf (1978): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Brock, Adolf / Müller, Hans Dieter / Negt, Oskar (Hrsg.): *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 25–42.
- Brock, Adolf (1996): Vom Fürstenschloß zur Arbeiterhochschule. Die Heimvolkshochschule Tinz bei Gera 1920–1933. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik*. Essen: Klartext, S. 143–154.
- Bruchmann, Kurt (1982): *Ziele, Grundlagen und Struktur gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Dargestellt am Beispiel der Gewerkschaft ÖTV*. In: Görs, Dieter (Hrsg.): *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 80–92.
- Bruns, Christian / Conert, Hansgeorg / Griesche, Detlef (1980): *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Interessenvertretung im betrieblichen Alltag*. Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Bundesbildungskommission ver.di (Hrsg.) (2007): *Konzept ver.di-Bildungsstätten. Bilanz und Ausblick*. Berlin.
<https://www.yumpu.com/de/document/read/22185484/konzept-verdi-bildungsstaetten-bilanz-und-ausblick-haus->
- Bürgin, Julika (2013): *Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Cassau, Theodor (1977): *Gewerkschaften und Arbeiterbildung* (1925). In: Olbrich, Josef (Hrsg.): *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis*. Braunschweig: Westermann, S. 120–131.
- Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1996): *Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik*. Essen: Klartext.
- Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.) (1999): *Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft*. Essen: Klartext.
- Conert, Hansgeorg (1978): Probleme und Grenzen der Verwirklichung der Negtschen Konzeption von Arbeiterbildung im gewerkschaftlichen Bereich. In: Brock, Adolf / Müller, Hans Dieter / Negt, Oskar (Hrsg.): *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 124–146.

- Deppe-Wolfinger, Helga (1972): *Arbeiterjugend. Bewußtsein und politische Bildung*. Frankfurt am Main.
- Derichs-Kunstmann, Karin (1994): *Plädoyer für eine Feminisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*. In: Richert, Jochen (Hrsg.): *Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 156–168.
- Derichs-Kunstmann, Karin (1995): *Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Entwicklung und Perspektiven gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit*. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): *Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. Februar 1994 in Recklinghausen*. Bielefeld: Kleine, S. 9–31.
- Derichs-Kunstmann, Karin (2001): *Gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit in den 50er Jahren*. In: Ciupke, Paul / Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): *Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“: Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung*. Essen: Klartext, S. 251–262.
- Deus, Franz (1960): *Die Lehrpläne Gesellschaftslehre und Sozialpolitik*. In: *Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (Hrsg.): 10 Jahre Bildungsarbeit in den Bundesschulen des DGB 1950 bis 1960*. Düsseldorf, S. 47–53.
- Deutsche Postgewerkschaft, Hauptvorstand (Hrsg.) (1976): *Konzeption für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main.
- Deutsche Postgewerkschaft, Hauptvorstand (Hrsg.) (1990): *Zur aktuellen Diskussion. Deutschlandpolitik, Postunion, Postgewerkschaft*. Frankfurt am Main.
- Deutsche Postgewerkschaft, Hauptvorstand, Abt. Personal und Gewerkschaftliche Bildung (Hrsg.) (1987): *Arbeitszeitverkürzung. Schwerpunktthema für die betriebsnahe Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main.
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand (Hrsg.) (1961): *Ein Dokument der Ausbeutung und Unterdrückung. Das Arbeitsgesetzbuch der Sowjetzone*. Düsseldorf.
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Abteilung Bildungswesen (Hrsg.) (1964): *Bildungsarbeit im Deutschen Gewerkschaftsbund*. Düsseldorf.
- Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand, Hauptabteilung Jugend (Hrsg.) (1951): *Leitsätze für die gewerkschaftliche Jugendarbeit*. Düsseldorf.
- DGB-Bildungswerk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1992): *Materialien zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Heft 16, Gewerkschaftliche Bildung im neuen Deutschland*. Düsseldorf.

- DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.) (1997): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt.
<https://www.baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Gewerkschaftliche Bildung (Hrsg.) (1989): EG '92. Grenzenloser Wettbewerb oder sozialer Lebensraum. Düsseldorf.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Gewerkschaftliche Bildung / Abt. Ausländische Arbeitnehmer / Abt. Grundsatz und politische Planung (Hrsg.) (1992): Flüchtlingspolitik und Asylrecht. Düsseldorf.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend (Hrsg.) (1973): Gewerkschaftliche Jugendbildung. Rahmenkonzeption. Frankfurt am Main.
- Diewald-Schaper, Gisela (1982): Örtliche Bildungsarbeit. Begründungszusammenhang und Zielsetzung. In: Weber, Maria (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Konkret. Köln: BUND-Verlag, S. 84–89.
- Dräger, Horst (1997): Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Experimentersozietas Dreissigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen: Klartext, S. 29–48.
- Edding, Friedrich (1975): Über die Zukunft des Dualen Systems der beruflichen Bildung. Fragen und Thesen zur künftigen Berufsbildungspolitik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 26, H. 5, S. 296–300.
<https://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1975/1975-05-Forum-296.pdf>.
- Ehms, Jule (2022): Integration oder Klassenkampf – Führerbildung oder Basisdemokratie? Das Bildungsangebot der syndikalistischen Freien Arbeiter-Union Deutschlands. In: Braune, Andreas / Elsbach, Sebastian / Noak, Ronny (Hrsg.): Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Weimarer Schriften zur Republik Band 19. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 289–303.
<https://doi.org/10.25162/9783515132770>.
- Faulenbach, Bernd (1982): Geschichte in der Arbeiterbildung. Einführungsreferat zu der Tagung „Geschichte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ am 29. Oktober 1981 im Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. In: Beiträge, Informationen, Kommentare (FIAB-Beiträge), H. 1, S. 11–27.

- Faulenbach, Bernd (1995): Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Bildungsarbeit der Gewerkschaften. In: Nuissl, Ekkehard / Tietgens, Hans (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–156.
- Faulenbach, Bernd (1996a): Erfahrungen des 20. Jahrhunderts und politische Orientierung heute. Zur Auseinandersetzung mit Geschichte in Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit. Essen: Klartext.
- Faulenbach, Bernd (1996b): Gewerkschaften, neues Bauen und Reformpädagogik. Zur Konzeption und Praxis der ADGB-Bundesschule in Bernau. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 119–130.
- Faulenbach, Bernd (1999): Die DGB-Bundesschulen in der Nachkriegszeit. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen: Klartext, S. 179–190.
- Faulenbach, Bernd (2003a): Bildungsarbeit in der Einheitsgewerkschaft. Zum Aufbau des Bildungswesens der Gewerkschaften in der Nachkriegszeit. In: Ciupke, Paul / Faulenbach, Bernd / Jelich, Franz-Josef / Reichling, Norbert (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 181–187.
- Faulenbach, Bernd (2003b): Rückkehr zur Weimarer Tradition? Zur Frage von Kontinuität und Diskontinuität der Erwachsenenbildung in der frühen Nachkriegszeit. In: Ciupke, Paul / Faulenbach, Bernd / Jelich, Franz-Josef / Reichling, Norbert (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 73–82.
- Faulenbach, Bernd (2005): Universität und Gewerkschaften in den 1970er Jahren. Zur Erinnerung an Norbert Ranft. In: Mitteilungsblatt des Instituts für soziale Bewegungen 34, S. 244–251.
- Faulstich, Peter / Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1964): Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main.

- Förster, Alfred (2006): Zur Geschichte der Gewerkschafts-Schule in Bernau (1928–1990). In: Bednareck, Horst / Bühl, Harald / Koch, Werner (Hrsg.): Der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund. Seine Rechte und Leistungen. Tatsachen, Erfahrungen, Standpunkte. Berlin, S. 366–388.
- Fraenkel, Ernst (1977): Die Wirtschaftsschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg (1926). In: Olbrich, Josef (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig: Westermann, S. 349–351.
- Fricke, Fritz (1932): 10 Jahre gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Berlin. Die Berliner Gewerkschaftsschule. Berlin.
- Fricke, Fritz (1950): Das gewerkschaftliche Bildungswesen seit 1945. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 11, S. 533–538.
- Fricke, Fritz (1960a): Die Entwicklung der DGB-Bildungsarbeit im örtlichen Bereich und in den Bundesschulen. In: Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (Hrsg.): 10 Jahre Bildungsarbeit in den Bundesschulen des DGB 1950 bis 1960. Düsseldorf, S. 15–29.
- Fricke, Fritz (1960b): Rahmenlehrplan für den Lehrgang Die industrielle Gesellschaft und die Gewerkschaften. Gewerkschaftslehre, Einführung. o. O.
- Fricke, Fritz (1977): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kritische Betrachtungen zum Gewerkschaftskongress (1928). In: Olbrich, Josef (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig: Westermann, S. 145–153.
- Frister, Erich (1978): Die Jahre der Hoffnung. Gesellschaft, Bildung, Gewerkschaft in der Reformperiode. Köln / Frankfurt am Main: EVA.
- Gewerkschaft der Polizei, Bundesvorstand, Abteilung Bildung (Hrsg.) (1995): Gewerkschaftliche Informations- und Bildungsarbeit in den neuen Bundesländern. Endbericht über die Durchführung einer gemeinsamen Initiative des DGB und der Gewerkschaft der Polizei. Hilden.
- Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten (Hrsg.) (1954): Unsere Schulung 1954–1955. Lehrgangsplan für unsere Schulungskurse im „Haus Partnachklamm“, Garmisch-Partenkirchen und „Franz-Spliedt-Heim“, Lütjensee bei Hamburg. Hamburg.
- Gewerkschaft Nahrung-Genuß-Gaststätten (Hrsg.) (1962): Leitfaden unserer Bildungsarbeit. Gewerkschaftsjugend. Hamburg.
- Girndt, Cornelia / Flothmann, Karin (2011): „Es gibt keine neutrale Bildung“. Interview. In: Mitbestimmung 57, H. 4, S. 15–19.
<https://www.boeckler.de/de/magazin-mitbestimmung-2744-interview-es-gibt-keine-neutrale-bildung-10832.htm>

- Görs, Dieter (1978): Zur politischen Kontroverse um den Bildungsurlaub. Politische, ökonomische und didaktische Bedingungen. Köln: Bund-Verlag.
- Görs, Dieter (1982): Einleitung. Zur Aktualität und Bedeutung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Görs, Dieter (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 11–21.
- Graf, Engelbert (1995a): Bericht des Kursleiters Engelbert Graf über den ersten Frauenbildungskurs des DMV 1923. In: Wentzel, Lothar (Hrsg.): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag, S. 90–93.
- Graf, Engelbert (1995b): Engelbert Graf über die Bildungsaufgaben des DMV auf dem ersten Reichsbetriebsrätekongreß der Metallindustrie. In: Wentzel, Lothar (Hrsg.): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag, S. 201–220.
- Grimme, Adolf (1931): Geleitworte. In: Michel, Ernst (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main 1921–1931. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums. Frankfurt am Main, S. 1.
- Gumpert, Fritz (1923): Die Bildungsbestrebungen der freien Gewerkschaften. Jena.
- Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel (1994): 40 Jahre sind kein Alter. Zum Jubiläum des Hauses der Gewerkschaftsjugend. Oberursel.
- Heide, Wilhelm von der (1930): Die Wirtschaft und die Arbeiter. Ein Lehr- und Lesebuch für Arbeiter und Angestellte zur Einführung in das Studium der Wirtschaft. Stuttgart.
- Hemkes, Barbara (1996): Arbeitnehmerorientierte Qualifizierung für Umweltmanagement. Projekt des DGB-Bildungswerk. Projektdarstellung. Düsseldorf.
- Hering, Sabine / Lützenkirchen, Hans-Georg (1992): Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Gespräche. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hindrichs, Wolfgang (1982): Betriebsnahe gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Görs, Dieter (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Kontroversen und Konzepte. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 147–165.
- Hornstein, Christel (1996): Gewerkschaften – Entwicklung und Bildung im Wandel. IG Medien im Brennpunkt. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

- Hovestadt, Gertrud (1996): Leidenschaft und Profession. Lehrerinnen und Lehrer in der Bildungsarbeit der IG Metall. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hovestadt, Gertrud (1997): „Schade, dass so wenig Frauen da sind“. Normalitätskonstruktionen der Geschlechter in männerdominierter Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hurre, Gerd (1994): Auf dem Weg in die virtuelle Gesellschaft? Computer, alte sowie neue Medien, das Kreuz mit der Kommunikation und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Richert, Jochen (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 197–230.
- IG Chemie-Papier-Keramik, Vorstandsbereich Bildung – Umweltschutz (Hrsg.) (1992): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit Arbeitslosen. Hannover.
- IG Metall (Hrsg.) (1998): Rahmenkonzeption für die Bildungsarbeit der IG Metall. Frankfurt am Main.
- IG Metall, Jugend (Hrsg.) (2015): Berge versetzen. 60 Jahre IG Metall Jugendbildungszentrum Schliersee. Schliersee.
- IG Metall Vorstand, Abteilung Bildungswesen / Bildungspolitik (Hrsg.) (1981): Für die Praxis lernen. 10 Jahre IG Metall Bildungszentrum Sprockhövel. Sprockhövel.
- IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Hrsg.) (2009): 1. Theorie-Praxis-Dialog: Krise – Kritik – Praxis. Bedingungen und Zweck der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der Krise. Frankfurt am Main.
- IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Hrsg.) (2011): 5. Theorie-Praxis-Dialog: Von der politischen Bildung zur politischen Handlung. Frankfurt am Main.
- IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit / Bildungspolitik (Hrsg.) (2005): Die Bildungsarbeit der IG Metall ist ... politisch und kompetent ... nah dran und qualitätsbewusst. Leitbild. Frankfurt am Main.
- IG Metall Vorstand, Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit / Bildungspolitik / Gender-Mainstreaming-Projekt (Hrsg.) (2007): Vielfalt sichtbar machen. Geschlechtergerechtigkeit in der Bildungsarbeit. Frankfurt am Main.
- Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie (Hrsg.) (2003): Von der „Nachwuchsschmiede“ zum teilnehmerorientierten Bildungszentrum. Zur Geschichte der Schule Haltern 1953–2003. Hannover.

- Jelich, Franz-Josef (1996): „Das Ideal für unsere Schule ist das Internat“. Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes in Bad Dürrenberg.
In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 131–142.
- Jelich, Franz-Josef (1997): Persönlichkeit und Organisationsinteresse. Milieuverbundene Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung der 20er Jahre. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Experimentiersozietas Dreissigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Essen: Klartext, S. 129–139.
- Jelich, Franz-Josef (2002): Kompetenz und Gewerkschaftliche politische Bildung und die Veränderung von Lernkulturen am Beispiel der IG Metall. In: Röder, Wolf Jürgen / Dörre, Klaus (Hrsg.): Lernchancen und Marktwände. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 175–186.
- Johannson, Kurt (1980): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Ein Bericht über ein Projekt der IG Metall. In: Braun, Karl-Heinz / Holzkamp-Osterkamp, Ute / Werner, Harald / Wilhelmer, Bernhard (Hrsg.): Kapitalistische Krise, Arbeiterbewusstsein, Persönlichkeitsentwicklung. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 273–278.
- Johannson, Kurt (1990): Interessenvertretung im Lernprozeß – Das „Sprockhöveler Modellseminar“. Möglichkeiten und Grenzen konzeptioneller Planung von Lernprozessen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Frankfurt am Main.
- Kellersohn, Jan (2015): Funktionärsleben. Selbstbilder von Funktionären der Industriegewerkschaft Bergbau und Energie zwischen Depolitisierung und Gewerkschaftsbewusstsein 1953 bis 1967. Bochum: Klartext
- Klecha, Stephan (2010): Die IG Metall und ihre Jugendarbeit. Generationskonflikte, Netzwerke, Wirkungen. Berlin: Vorwärts-Buch.
- Knoll, Alexander (1931): Gewerkschaftliches Bildungswesen einst und jetzt. In: Michel, Ernst (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main 1921–1931. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums. Frankfurt am Main, S. 134–139.

- Kolbe, Harald / Meine, Hartmut (2011): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Neue Herausforderungen für die politische Bildung. In: Ahlheim, Klaus / Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Hannover: Offizin, S. 65–87.
- Köpke, Ronald (1994): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Beschäftigungspolitik in den neuen Bundesländern. Die Rolle betriebsbezogener Bildungsarbeit zur Optimierung gewerkschaftlicher Beschäftigungspolitik in den industriellen Kernsektoren der Länder der ehemaligen DDR. Inauguraldissertation. Universität Bielefeld.
- Krug, Peter (1980): Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von ihren Anfängen bis zur Weimarer Republik. Frankfurt am Main.
- Kubik, Manfred / Nicht, Wolfgang (1994): Ein Staat – zwei Gesellschaften. Politische Bildung des DGB im Integrationsprozess. In: Richert, Jochen (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 251–263.
- Kuhnhenne, Michaela (2005): Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Analyse am Beispiel der Region Bremen. Wiesbaden: VS.
- Kühne, Peter (1982): Neuere Entwicklungen an der Sozialakademie Dortmund. In: Weber, Maria (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Konkret. Köln: Bund-Verlag, S. 253–262.
- Küppers, Heinz (1949): Die Bundesschulen als Hauptstätten gewerkschaftlicher Schulungsarbeit. In: Deutscher Gewerkschaftsbund, Abteilung Schulung und Bildung (Hrsg.): Die Bundesschulen des DGB. Bericht über das erste Halbjahr. Düsseldorf, S. 12–16.
- Langewiesche, Dieter (1924/1984): Kompetenzerweiterung und Bildung. Zur Bedeutung der Bildungsarbeit für die Gewerkschaften in der Weimarer Republik. In: Gewerkschaftszeitung 34, S. 11–30.
- Lee, Jinil (2007): Zwischen Klassenkampfbildung und Staatsbürgerbildung. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Berlin und der Beitrag von Fritz Fricke zur Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Berlin: Logos.
- Leonhard, Jörn (2018): Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt, 1918–1923. München: C. H. Beck.
- Loer, Barbara (1982): Der Studiengang an der Akademie der Arbeit im Rahmen der bildungspolitischen Vorstellungen des DGB. In: Weber, Maria (Hrsg.): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Konkret. Köln: Bund-Verlag, S. 263–271.

- Lücke, Hermann (1960): Die Lehrmethode. In: Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (Hrsg.): 10 Jahre Bildungsarbeit in den Bundesschulen des DGB 1950 bis 1960. Düsseldorf, S. 37–41.
- Lücke, Hermann (1962): Praxis der Erwachsenenbildung. Fritz Fricke zum Gedächtnis. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, H. 1, S. 54–55.
- Maaß, Carsten / Meine, Hartmut (2014): Mitgliederentwicklung und gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Ein Praxisbericht aus dem IG Metall Bezirk Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. In: Sozialismus 41, H. 10, S. 35–38.
- Mathes, Horst (2011): »Gewerkschaft muss gelernt werden«. Bildungsarbeit als Alltagsaufgabe. In: Ahlheim, Klaus / Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Hannover: Offizin, S. 88–110.
- Mother Jones [Mary Harris Jones] (1925): The Autobiography of Mother Jones. Chicago: Charles H. Kerr.
- Müller, Stefan (2010a): Gewerkschafter, Sozialist und Bildungsarbeiter. Heinz Dürrbeck (1912–2001). Essen: Klartext.
- Müller, Stefan (2010b): Linker Abbruch in der IG Metall-Bildungsarbeit in den 1960er Jahren. In: Bois, Marcel / Hüttner, Bernd (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte einer pluralen Linken. Heft 1: Theorien und Bewegungen vor 1968. Berlin, S. 47–50.
- https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/rls_papers/Papers_Beitr_zur_Gesch_1.pdf
- Müller, Stefan (2010c): Linkssozialistische Erneuerung in der IG Metall? Eine neue Konzeption von Arbeiterbildung in den 1960er Jahren. In: Jünke, Christoph (Hrsg.): Linkssozialismus in Deutschland. Jenseits von Sozialdemokratie und Kommunismus? Hamburg: VSA, S. 153–170.
- Müller, Stefan / Wentzel, Lothar (2019): Die Verhältnisse klären, das Handeln stärken. Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes und der IG Metall. In: Benner, Christiane / Hofmann, Jörg (Hrsg.): Geschichte der IG Metall. Zur Entwicklung von Autonomie und Gestaltungskraft. Frankfurt am Main, S. 438–464.
- Negt, Oskar (1968): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: EVA.
- Negt, Oskar (1975): Politische Aufgaben der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 26, H. 5, S. 308–313.
- Negt, Oskar (1991): „Lernen aus der Geschichte“. Geschichte in der politischen Bildung. In: Brock, Adolf / Negt, Oskar / Richartz, Nikolaus (Hrsg.): Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung. Köln: Bund-Verlag, S. 56–73.

- Negt, Oskar (2019): Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise. Göttingen: Steidl.
- Nickels, Rudi (1964): Unsere Bildungsarbeit – Weg und Auftrag. 8. Gewerkschaftskongreß vom 13. bis 18. September 1964 in Wiesbaden. Bochum.
- Notz, Gisela (2001): Lucie Kurlbaum-Beyer. Frauen(bildungs)arbeit in einer Männergewerkschaft. In: Ciupke, Paul / Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext, S. 273–280.
- o. A. (1931): Lehrplan des zehnten Lehrganges. In: Michel, Ernst (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main 1921–1931. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums. Frankfurt am Main, S. 62–65.
- o. A. (vom 18. Februar 1933): Das Ende der Freiheit in Deutschland? In: Der Proletarier, S. 1.
- o. A. (1995a): Aktuelle Fragen der ÖTV-Bildungsarbeit. Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen. In: Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr (Hrsg.): Zur Bildungsarbeit der Gewerkschaft ÖTV. Eine Dokumentation der Werkstatt für Bildungsarbeit in Kochelsee. Stuttgart, S. 141–149.
- o. A. (1995b): Jugendleiterkursus in Weilmünster 1922. In: Wentzel, Lothar (Hrsg.): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag, S. 111.
- o. A. (1995c): Vorstandsbericht über Entstehung und erstes Unterrichtsjahr der Wirtschaftsschule (1927). In: Wentzel, Lothar (Hrsg.): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag, S. 224–232.
- o. A. (1999): Über die Anfänge – Teil 1. Ein Interview. In: Grieb, Birgitt (Hrsg.): Lesben, Schwule und Gewerkschaften. 10 Jahre lesbisch-schwule Bildungsarbeit im Haus der Gewerkschaftsjugend. Oberursel, S. 10–16.
- Obermayr, Ulrike / Kulas, Rolf (2010): Betriebsrätebildung. Zwischen Marktinteressen und politischem Anspruch. In: Sozialismus 37, H. 10, S. 48–52.
- Pächer, Stephan (1999a): Nach der Epochewende. Die neunziger Jahre. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen: Klartext, S. 179–189.

- Pächer, Stephan (1999b): Neue Unübersichtlichkeit. Die achtziger Jahre. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen: Klartext, S. 143–177.
- Pächer, Stephan (1999c): Verrechtlichung, Professionalisierung und pädagogische Experimente. Die siebziger Jahre. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günter (Hrsg.): Orientieren und gestalten in einer Welt der Umbrüche. Beiträge zur politischen und sozialen Bildung von Arbeit und Leben Nordrhein-Westfalen. Essen: Klartext, S. 105–141.
- Rehbock, Annette (1989): Soziologisches Wissen und gewerkschaftliche Organisation. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in den siebziger Jahren. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Reichling, Norbert (1996): Arbeiter in der Volkshochschule. „Bewegung“ oder „Zielgruppe“? Das Beispiel Leipzig 1922–1933. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Essen: Klartext, S. 81–95.
- Röder, Wolf Jürgen (2002): Zwischen Effizienz und Utopie. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen. In: Röder, Wolf Jürgen / Dörre, Klaus (Hrsg.): Lernchancen und Marktwänge. Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–28.
- Röder, Wolf-Jürgen (Hrsg.) (2007): Wissen – Können – Handeln. Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildung. 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Sauer, Heinrich (1931): Erinnerungen an die Akademie der Arbeit. In: Michel, Ernst (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main 1921–1931. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums. Frankfurt am Main, S. 105–108.
- Schäfer, Hermann (1990): „Wie wir das Schweigen gebrochen haben ...“ Dokumentation der Bundesarbeitstagung des DGB-Bildungswerkes „Bildungsarbeit mit ausländischen und deutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern“ (BALD) 31.5.–2.6.1989 in Bad Kreuznach. Düsseldorf.
- Schäfer, Hermann (1994): Etwas erleben und was Sinnvolles tun! Zur Perspektive von Bildungsurlaubsseminaren am Beispiel „Ökologie“. In: Richert, Jochen (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 231–238.

- Scharfenberg, Günter (1986): Die politische Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Berlin.
- Scharfenberg, Günter (1988): Arbeiterbildung an den Schulen der freien Gewerkschaften in der Weimarer Republik 1919–1933. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 4. Berlin.
- Scharfenberg, Günter (1989): Sozialistische Bildungsarbeit in der Weimarer Republik. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften von 1919 bis 1933. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 5. Berlin.
- Scherbaum, Manfred / Ludwig, Joachim (2006): Weiterentwicklung der IG Metall-Bildungsarbeit. Ein Beitrag zum Thema Handlungsfähigkeit. In: Supplement der Zeitschrift Sozialismus, H. 9, S. 45–60.
- Schimpf, Beate (Dezember 1977): Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit des DGB für Frauen. Zulassungsschrift zur wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien.
- Schneider, Linda (2001): Gewerkschaftliche Frauenbildungsarbeit im DGB Bayern nach 1945. Der Beitrag Margarete Kempes. In: Ciupke, Paul / Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Essen: Klartext, S. 263–272.
- Schneider, Michael (2000): Kleine Geschichte der Gewerkschaften. Ihre Entwicklung in Deutschland von den Anfängen bis heute. 2. Auflage. Bonn: Dietz.
- Schöttge, Alma (1995): Bericht einer Teilnehmerin über den ersten Frauenbildungskurs des DMV 1923. In: Wentzel, Lothar (Hrsg.): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag, S. 87–89.
- Stein, Hubert (1958): Schulung und Bildung. Unsere gemeinsame Aufgabe. 6. ordentliche Generalversammlung der Industriegewerkschaft Bergbau vom 8. bis 13. Juni 1958 in München. Bochum.
- Thomas, Theodor (1931): Wie die Akademie der Arbeit entstand. In: Michel, Ernst (Hrsg.): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt am Main 1921–1931. Zu ihrem zehnjährigen Bestehen im Auftrag des Dozenten-Kollegiums. Frankfurt am Main, S. 19–21.
- Tilsner-Gröll, Rotraud (1982): Die Jugendbildungsarbeit in den freien Gewerkschaften von 1919–1933. Frankfurt am Main: Dipa.
- ver.di-Bundesverwaltung – Ressort 19 (Hrsg.) (2003): Jetzt tun wir mal so, als ob ... Simulationsmethoden in Gewerkschaftsseminaren. Berlin.

- Vorstand der Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1957): *Unsere Schulung 1957*. Frankfurt am Main.
- Walter, Jürgen (1991): Die Deutsche Vereinigung. Konsequenzen für die gewerkschaftliche Bildung. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 42, H. 12, S. 776–781.
- Walter, Jürgen (1994): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Ein Jungbrunnen für eine zukunftsorientierte Gewerkschaftsarbeit? In: Richert, Jochen (Hrsg.): *Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 28–35.
- Weber, Maria (1982): DGB-Schwerpunktthemen für die örtliche Bildungsarbeit. Gemeinsam lernen, solidarisch handeln. In: Weber, Maria (Hrsg.): *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Konkret*. Köln: Bund-Verlag, S. 62–64.
- Weischer, Christoph (1996a): „Patchwork“ oder „Aufklärung“? Konzepte gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: *Widersprüche* 16, H. 62, S. 63–70.
- Weischer, Christoph (1996b): Politische Bildungsarbeit und gewerkschaftliche Organisation. Aspekte der Bildungsdebatte in der IG Metall. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Weischer, Christoph/Blöing, Peter / Hovestadt, Gertrud / Wienold, Hanns (1998): Das Seminar gibt sich eine Form. Seminardiskurs und sozialer Prozeß. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wentzel, Lothar (2010): Heinz Dürrbeck oder die Entstehung der betriebsnahen Bildungsarbeit. In: *Sozialismus* 37, H. 12, S. 39–41.
- Wentzel, Lothar (2011): Utopie & Realität für mehr Bodenhaftung. Es tut sich was in der gewerkschaftlichen Bildung. In: *Sozialismus* 38, H. 11, S. 45–47.
- Wienold, Hanns (1994): Probleme und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungsarbeit in zentralen Bildungseinrichtungen. Zum Sachstand eines IG-Metall-Projektes. In: Richert, Jochen (Hrsg.): *Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 190–196.
- Wienold, Hanns (1996): Nichts als Geschichten. Von den Schwierigkeiten des Umgangs mit Wirklichkeiten und den Grenzen der Pädagogik. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Wienold, Hanns / Bierhoff, Oliver (2003): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit zwischen soziologischer Phantasie und Verbandsinteressen. In: Ciupke, Paul / Faulenbach, Bernd / Jelich, Franz-Josef / Reichling, Norbert (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen: Klartext, S. 283–295.
- Wittemann, Klaus Peter (1994): Ford-Aktion. Zum Verhältnis von Industriesoziologie und IG Metall in den sechziger Jahren. Marburg: Schüren.
- Wuthe, Gerhard (1962): Gewerkschaften und politische Bildung. Hannover: Verlag für Literatur und Zeitgeschehen.
- Zahn, Horst-Dieter (1994): Stichworte und Thesen zur Bildungsarbeit des Hauses der Gewerkschaftsjugend. In: Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel (Hrsg.): Neue Ziele, neue Wege in der Bildungsarbeit. Thesen und Konzepte. Oberursel, S. 26–43.
- Zwerenz, Gerhard (1975): Einige Fragen zur gewerkschaftlichen Kultur- und Jugendpolitik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 26, H. 5, S. 314–315.

Weiterführende Quellen

Für die Erforschung der Geschichte von gewerkschaftlicher Bildungsarbeit sind zwei zentrale Archive in Deutschland vorhanden. Zum einen ist das Archiv im Haus der Geschichte des Ruhrgebiets in Bochum zu nennen. Dort befinden sich die Akten der drei ehemaligen Gewerkschaften, die in den 1990er Jahren zur Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie fusionierten.

Der Aktenbestand der Hauptabteilung Bildung der Industriegewerkschaft Bergbau und Energie umfasst 680 Signaturen und damit circa 30 laufende Meter an Akten. Der Bestand der Industriegewerkschaft Chemie, Papier, Keramik verfügt über keine Abteilungszuteilung, doch ergab eine Suche mit dem Begriff „Bildung“ 432 Treffer und wird vom Archiv auf ungefähr 19 Laufmeter geschätzt. Für die Gewerkschaft Leder gibt es 16 Signaturen zur Bildungsarbeit, was einen Meter ausmacht.

Als zweiten Ausgangspunkt der Archivrecherche kann das Archiv der sozialen Demokratie in Bonn herangezogen werden. Dies verfügt über die Bestände des DGB sowie der weiteren Einzelgewerkschaften. Aufgrund von Datenschutzregelungen konnten hierfür keine genaueren Auskünfte gegeben werden, allerdings sollte als Startpunkt die Bestände des DGB und des DGB-Bundesvorstandes gewählt werden. Hier bieten sich folgende Provenienzen an: 5/DGAV Abteilung Allgemeine Bildung, 5/DGAW Abteilung Berufliche Bildung, 5/DGAX Abteilung Gewerkschaftliche Bildung und 5/DGAU Abteilung Jugend. Weitere Aufteilungen umfassen die Bestände der regionalen Gliederung des DGB und die Bestände der Einzelgewerkschaften. Für nähere Auskünfte kann das Archiv über archiv.bibliothek@fes.de kontaktiert werden.

Es folgt eine Literaturliste mit Quelleneditionen, weiterführender Literatur und publizierten Quellen:

- Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2009): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg: Schüren.
- Bleiß, Paul (1953): Funktionär – das mußt Du wissen. Wirtschaftspolitische Kurzreferate. Frankfurt am Main.
- Braun, Frank/Schäfer, Heiner/Schneider, Helmut (Hrsg.) (1981): Gewerkschaftliche Jugendarbeit. Bibliographie. München.
- Brock, Adolf/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.) (1978): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Derichs-Kunstmann, Karin (1995): Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Entwicklung und Perspektiven gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Jenseits patriarchaler Lei(d)tbilder. Zur Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit. Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. Februar 1994 in Recklinghausen. Bielefeld: Kleine, S. 9–31.
- Deutsche Angestellten Akademie (Hrsg.) (1984): Weiterbildung für Angestellte. 25 Jahre DAA. Hamburg.
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand (Hrsg.) (1961): Ein Dokument der Ausbeutung und Unterdrückung. Das Arbeitsgesetzbuch der Sowjetzone. Düsseldorf.
- Deutscher Gewerkschaftsbund für das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, Hans-Böckler-Schule (Hrsg.) (1954): Der volks- und betriebswirtschaftliche Unterricht an Gewerkschaftsschulen. Hattingen (Ruhr).
- Deutscher Werkmeister-Verband (Hrsg.) (1928): Die Bildungsarbeit des Deutschen Werkmeisterverbands. Düsseldorf.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Gewerkschaftliche Bildung (Hrsg.) (1987): Wo gibt es was? Materialien zur gesellschaftlichen Bildungsarbeit. Düsseldorf.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Kulturpolitik (Hrsg.) (1984): Dokumente gewerkschaftlicher Kulturarbeit. Düsseldorf.
- Einheitsverband der Eisenbahner Deutschlands (Hrsg.) (1930): Die deutsche Gewerkschaftsbewegung. Leitsätze für Schulungszwecke. Berlin.
- Faulstich, Peter / Zeuner, Christine (2001): Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Freunde und Förderer der Akademie der Arbeit (Hrsg.) (1963): Akademie der Arbeit. Frankfurt am Main.
- Gewerkschaft Holz (Hrsg.) (1952): Handbuch für die Funktionäre in der Gewerkschaft Holz. Düsseldorf.
- Gumpert, Fritz (1923): Die Bildungsbestrebungen der freien Gewerkschaften. Jena.
- Heide, Wilhelm von der (1930): Die Wirtschaft und die Arbeiter. Ein Lehr- und Lesebuch für Arbeiter und Angestellte zur Einführung in das Studium der Wirtschaft. Stuttgart.
- Hering, Sabine (1999): Ein schweres Erbe. Frauenbewegung, Frauenbilder und Frauenbildung in den Nachkriegsjahren. In: Ciupke, Paul / Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Essen: Klartext, S. 249–259.

- Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland,
Vorstand, Abteilung Bildungswesen (Hrsg.) (1964): Wie setzt man
Arbeitssicherheitsmaßnahmen durch? Begleitheft zur Tonbildschau.
Frankfurt am Main.
- Industriegewerkschaft Metall für die Bundesrepublik Deutschland,
Vorstand, Abteilung Bildungswesen (Hrsg.) (1965): Nach uns die
Zukunft. Eine Tonbildschau über die Probleme der
Entwicklungsländer. Begleitheft zur Tonbildschau. Frankfurt am Main.
- Kamp, Lothar (1986): Gewerkschaftsjugend in der Nachkriegszeit.
Zwischen Tradition und Neuorientierung. Frankfurt am Main.
- Kubach, Jakob (1924): Weniger Klassenkampf – Mehr Bildungsarbeit!
München/Düsseldorf.
- Lee, Jinil (2007): Zwischen Klassenkampfbildung und
Staatsbürgerbildung. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Berlin
und der Beitrag von Fritz Fricke zur Arbeiterbildung in der Weimarer
Republik. Berlin: Logos.
- Nestriepke, Siegfried (1924): Gewerkschaftslehre. 2. Auflage. Stuttgart.
- o. A. (2008): Schwerpunkte unserer Arbeit. In: Miteinander Zukunft
denken 1, H. 12, S. 7.
- Olbrich, Josef (Hrsg.) (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit.
Konzeption und Praxis. Braunschweig: Westermann.
- Scharfenberg, Günther (1985): Theorien der Sozialdemokratie und der
freien Gewerkschaften zur sozialistischen Arbeiterbildung in der
Weimarer Republik: Leitfaden und Dokumente. Schriften zur
Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der
Weimarer Republik 1. Berlin.
- Scharfenberg, Günter (1988): Arbeiterbildung an den Schulen der freien
Gewerkschaften in der Weimarer Republik 1919–1933. Schriften zur
Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der
Weimarer Republik 4. Berlin.
- Scharfenberg, Günter (1989): Sozialistische Bildungsarbeit in der
Weimarer Republik. Zur Theorie und Praxis der politischen
Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften
von 1919 bis 1933. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der
deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik 5. Berlin.
- Schneider, Michael (2000): Kleine Geschichte der Gewerkschaften. Ihre
Entwicklung in Deutschland von den Anfängen bis heute. 2. Auflage.
Bonn: Dietz.
- ver.di-Bundesverwaltung – Ressort 4 (Hrsg.) (2004): Bildungsarbeit
ver.di. Konzeption – Strukturen – Wissenswertes. Berlin.

Wentzel, Lothar (Hrsg.) (1995): Die Bildungsarbeit des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891–1933. Eine Dokumentation. Köln: Bund-Verlag

Wuthe, Gerhard (1962): Gewerkschaften und politische Bildung. Hannover.

ISSN 2509-2359