

**„Ungelebte Emanzipation – Analyse gewerkschaftlicher  
Bildungsarbeit und Entwicklung eines alternativen  
Bildungskonzeptes“**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades:  
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

im Fach: Erziehungswissenschaften an der Kultur-, Sozial- und  
Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität  
zu Berlin

von: Friedrich Böttiger

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin:  
Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen  
Fakultät:  
Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachterin/Gutachter:

1. Frau Prof. Dr. Aiga von Hippel
2. Herr Prof. Dr. Bernd Käßlinger
3. Herr Prof. Dr. Joachim Ludwig

Eingereicht am: 09.01.2017

Verteidigt am: 12.05.2017

# Inhaltsverzeichnis

<b>I</b>	<b>Einführung .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>Grundlagen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit .....</b>	<b>12</b>
1.1	Der Richtungsstreit in der politischen Bildung .....	14
1.1.1	Kritische Reflexion der Bildungsarbeit von Julika Bürgin .....	15
1.1.2	Politische Bildung nach Allesbach, Meyer und Wenzel .....	17
1.1.3	Praxis der politischen Bildung in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung .....	18
1.1.4	Ansatz der Arbeit .....	21
1.2	JBA als Teilbereich gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung .....	24
<b>2</b>	<b>Theoretisches Fundament der Untersuchung .....</b>	<b>29</b>
2.1	Kritische Theorie der Frankfurter Schule .....	33
2.1.1	Die Verdinglichungstheorie .....	38
2.1.2	Das verdinglichte Bewusstsein nach Adorno .....	39
2.2	Begriffsbestimmung: Kritische politische Bildung, Herrschaft, Mündigkeit etc. 42	
2.2.1	Begriffe als normative Kategorien der Reflexion .....	42
2.2.2	Politisierung/Entpolitisierung .....	42
2.2.3	Kritische politische Bildung .....	44
2.2.4	Herrschaft.....	47
2.2.5	Antagonistische Gesellschaft.....	48
2.2.6	Mündigkeit und Unmündigkeit in der kritischen politischen Bildung	50
<b>3</b>	<b>Methode.....</b>	<b>53</b>
3.1	Grundlagen.....	53
3.2	Diskursanalyse .....	56
3.3	Dokumentenanalyse .....	58
3.3.1	Recherche.....	61
3.3.2	Sichtung des Materials .....	62
3.3.3	Grobanalyse .....	63
3.3.4	Feinanalyse.....	64
3.4	Experteninterviews .....	65
3.4.1	Warum ein Experteninterview? .....	65
3.4.2	Der/die ExpertIn bzw. die Rolle der Expertise .....	67
3.4.3	Das Interview .....	68
3.4.4	Probleme des Experteninterviews .....	69
<b>II</b>	<b>Historischer Teil – Jugendbildungsarbeit der 1940er Jahre bis heute .....</b>	<b>71</b>
<b>1</b>	<b>Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1940er Jahren</b>	<b>71</b>

1.1	Allgemeine Entwicklung .....	71
1.2	Spezial- und Grundausbildung .....	77
2	<b>Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1950er Jahre oder: Die Jugendbildung im antikommunistischen Zeitgeist .....</b>	<b>81</b>
2.1	Strukturansätze der Jugendbildungsarbeit .....	81
2.2	Kritischer Staatsbürger – erste Formen eines kritischen Bewusstseins?83	
2.3	Betriebsverfassungsgesetz von 1952 .....	85
3	<b>Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1960er Jahren86</b>	
3.1	Die Transformation der JBA.....	89
3.2	Systematisierung zum Klassenkampf .....	91
3.2.1	Das Teamer-Prinzip .....	93
3.2.2	IG-Chemie-Konzept .....	94
3.2.3	IG-Metall-Arbeitsmaterialien/Konzept .....	95
3.3	Weitere Veränderungen .....	98
3.4	Das IG-Chemie-Konzept 1969 .....	99
3.5	Allgemeine inhaltliche Punkte der JBA der 1960er Jahre.....	103
3.5.1	Gesellschaftskritik.....	104
3.5.2	Demokratie- und Faschismuskurs.....	106
4	<b>Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1970er Jahren108</b>	
4.1	<b>Die inhaltliche Differenzierung im Leitfadenansatz – der Breitenansatz und der Betriebsansatz.....</b>	<b>108</b>
4.1.1	IG-Metall-Konzeption 1970 .....	110
4.1.2	ÖTV-Konzeption 1970 .....	112
4.1.2.1	Gesellschaftskritik.....	116
4.1.2.2	Sozialismus.....	117
4.2	Entwicklungen der JBA und erste Leitfadenentwicklungen .....	118
4.3	Erweiterung des Adressatenkreises .....	126
4.4	Leitfaden und Konzeptdebatte.....	131
4.4.1	Stufe-II-Konzeption .....	133
4.4.2	Ansätze des Leitfadendiskurses .....	135
4.4.2.1	Vertreter des Leitfadenansatzes/des exemplarischen Lernens ..	136
4.4.2.2	Soziale Bewegungen .....	139
4.5	Die allgemeine Entwicklung der JBA in den 70er Jahren.....	140
5	<b>Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1980er Jahren141</b>	
5.1	Allgemeine Entwicklung in den 1980er Jahren .....	141
5.2	Konzeptdiskurs.....	143
5.2.1	IG Chemie .....	145
5.2.2	IG Metall.....	146
5.2.3	ÖTV .....	146

5.3	Weitere Entwicklungen.....	153
5.3.1	Gewerkschaftliche Friedensarbeit oder: Der Kampf gegen den Nato-Doppelbeschluss .....	154
5.3.2	Die 35-Stunden-Woche oder: Der Kampf um Arbeitszeitverkürzung.....	156
5.3.3	Weitere inhaltliche Entwicklungen .....	157
5.4	Konzeptionelle Weiterentwicklung.....	157
6	Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1990er Jahren.....	160
6.1	Ausläufer der 1980er Jahre und Veränderung der Grundlagenseminare (GS) .....	160
6.2	IG Chemie als Identitätsbildung .....	163
6.2.1	Die drei kulturpädagogischen Ansätze.....	166
6.2.1.1	Theaterarbeit .....	166
6.2.1.2	Videoarbeit .....	166
6.2.1.3	Kreatives Schreiben .....	168
6.2.2	Der Politisierungsanspruch in der Jugendbildungsarbeit der IG Chemie .....	169
6.3	Die Jugendbildungsarbeit im DGB.....	170
6.4	Die Jugendbildungsarbeit in der IG Metall.....	171
6.4.1	Umweltschutz .....	171
6.4.2	Globalisierung .....	173
6.5	Weitere Themen .....	173
6.5.1	Krieg und Frieden.....	175
6.5.2	Antirassistische JB der IG-Metall-JBA.....	175
6.6	Zentrale IG-Metall-JBA.....	177
6.7	Überarbeitete Konzeptionen der IG Metall 1994 und 1995.....	180
6.8	Das Problem gewerkschaftlicher Organisationen in den 1990er Jahren – der Mitgliederschwund .....	181
6.9	Jugendbildungsprogramm (JBP) der ÖTV-JBA .....	184
6.10	Bildungswerkstatt.....	186
7	Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 2000er Jahren.....	187
7.1	Die Rahmenkonzeption der IG Metall und ihr Einfluss auf die Bildungsarbeit .....	187
7.1.1	Der Lernbegriff der IG-Metall-Rahmenkonzeption .....	189
7.1.2	Menschenbild der IG-Metall-Rahmenkonzeption .....	191
7.1.3	Der Kapitalismus in der IG-Metall-Rahmenkonzeption.....	192
7.1.4	Gesellschaftskritik.....	194
7.1.5	Themenschwerpunkte der Rahmenkonzeption .....	195
7.1.5.1	Umweltpolitik .....	195
7.1.5.2	Die Genderdebatte .....	196
7.1.5.3	Rassismus .....	199
7.1.5.4	Feministisch-marxistische Klassentheorie .....	200
7.1.5.5	Wesensart kapitalistischer Staaten.....	202

7.1.5.6	Globalisierung .....	204
7.2	Bildungsdiskurs .....	205
7.2.1	„Faire Gesellschaft“ oder: JBA in der Wissensgesellschaft .....	205
7.2.2	Gemeinwohlorientierte Bildung.....	207
7.3	<b>Die gewerkschaftliche Kooperation zwischen JBA und Erwachsenenbildung</b> .....	209
7.3.1	Jugendprojekte in der JBA .....	210
7.3.2	JAV-Seminare in der JBA.....	211
7.4	Besonderheiten der JBA von DGB, Verdi und IG BCE .....	212
7.5	Jugend-II-Konzeption der IG Metall .....	216
7.6	Allgemeine Entwicklung von 2001 bis 2006.....	218
7.6.1	Ökonomie.....	218
7.6.2	Gesellschaft.....	219
7.6.3	Rechtsextremismus-Studie.....	220
7.6.4	Internationale Jugendarbeit (JA).....	221
7.7	Die Entwicklung ab 2007.....	222
7.7.1	Jugendoffensive in der JBA.....	223
7.7.2	Jugend-I-Konzeption der IG-Metall .....	224
7.7.2.1	Rechtsextremismus.....	234
7.7.2.2	Krieg und Frieden.....	234
8	<b>Verdi-JBA.....</b>	235
8.1	Allgemein .....	235
8.2	Organisation.....	237
8.2.1	Regionale JBA.....	238
8.2.2	Lern- und Bildungsbegriff .....	240
8.2.3	Antidiskriminierende Bildungsarbeit .....	242
8.2.4	Ökonomie/Tarifpolitik.....	243
8.2.5	Rechtsextremismus.....	248
8.2.6	Ökologie .....	248
8.2.7	Gesellschaftlich .....	249
8.3	<b>Kooperation von Erwachsenenbildung und JBA .....</b>	250
8.3.1	Einstiegskurse .....	252
8.3.2	Themenseminare .....	253
8.3.2.1	Rechtsextremismus.....	253
8.3.2.2	Klubseminare .....	253
8.3.3	Zentrale JBA .....	254
8.3.4	Rechtsextremismus in der zentralen JBA.....	256
8.3.5	Medienkritik.....	257
8.3.6	Gesundheit und Drogen.....	258

8.4	DGB-Bildungswerk .....	258	
III	Diskussion .....	261	
1	Ausgangslage.....	261	
2	Phase 1: Arbeiterbildung und staatsbürgerliche Erziehung, Re-Education, Erziehung zum kritischen Staatsbürger.....	265	
2.1	Gewerkschaftliche Bildung als Re-Education.....	265	
2.2	Didaktik .....	271	
2.2.1	Das Referentenprinzip .....	271	
2.2.2	Erziehung zum kritischen Staatsbürger.....	272	
2.3	Antikommunistischer Diskurs.....	274	
3	Phase 2: Kritische, antikapitalistische und emanzipative Bildung .....	276	
3.1	Kritische Bildung oder: Die erste Politisierungswelle .....	276	
3.2	Verbesserung der Politisierungsmöglichkeiten durch das Teamer-Prinzip .....	281	
3.3	Antikapitalistische Bildung .....	282	
3.3.1	Der Sonderweg der IG Metall .....	283	
3.3.2	IG Chemie vs. IG Metall .....	286	
3.3.3	Emanzipative Bildung der JBA der ÖTV in der Phase II .....	287	
3.3.4	Demokratische Bildung des DGB.....	289	
3.3.5	Die Flügelkämpfe .....	293	
3.3.5.1	DGB-JBA und IG-Metall-JBA oder: Ein schleichender Weg der Anpassung .....	295	
3.3.5.2	Erziehung zur Solidarität.....	297	
3.3.5.3	Der Einfluss der sozialen Bewegungen .....	298	
4	Phase 3: Die entpolitisierte JBA .....	299	
4.1	Der Beutelsbacher Konsens (BK) und der Deutungsmusteransatz ..	299	
4.2	Der zweite antikommunistische Diskurs.....	302	
4.3	Die 1980er Jahre oder: Die Anfänge der Ökonomisierung des Lebens	304	
4.4	Die 1990er Jahre oder: Die fortschreitende Ökonomisierung des Lebens	309	
4.5	Die 2000er Jahre oder: Die völlige Einfügung in die gegebenen Herrschaftsverhältnisse .....	313	
4.5.1	Die subjektwissenschaftliche Didaktik.....	320	
4.5.2	Versuche, die Verkürzung des Problembewusstseins durch die Didaktik des selbstständigen Lernens zu überwinden.....	323	
4.5.3	Inhalte, Themenschwerpunkte und Forderungen der JBA.....	324	
4.5.3.1	Themenschwerpunkte: Ökonomie.....	324	
4.5.3.2	Erziehung, Sozialisation bzw. die Erziehung zum kritischen Konsumenten	326	
4.5.3.3	Critical Gender Science .....	328	
4.5.3.4	Rechtsextremismus und Rassismus .....	328	
IV	Fazit.....	332	

1	Ergebnisse der Untersuchung.....	332
2	Praktischer Ausblick.....	340
<b>V Literatur und Quellenangabe .....</b>		<b>344</b>
1	Quellenangabe .....	344
2	Literaturangabe.....	351
3	Internetnachweise .....	365

## Description of content / Abstract

In the post-war period the social context of the “*Bundesrepublik Deutschland*” (BRD), as an expression of a democratic capitalistic social order, trade unions of the “*Deutsche Gewerkschaftsbund*” (DGB) developed interpretations of the world in terms of their trade union practice. These were intended to represent the interests of the wage earning population and the just demands of for improvement of work and living conditions for wage earners. In this spirit of practice and in keeping with these expectation the trade union members, in the framework of their trade union educational work, are trained and kept up to date as officials representing the wage earning population in methods and negotiating skills, for instance organizing, social justice training etc. The goal of this educational work or qualification is the empowering of the participants to maintain an independent negotiating stance in the firm as well to develop and implement demands and means of negotiating, by which they can realize the trade union demands in keeping with trade union practice.

The work here refers primarily to the “*Jugendbildungsarbeit*”, JBA (*Youth Education Work*) as an expression of the political education of young adults in terms of their education and training as trade union officials. The subject of the investigation is its connection with an overall social coherence of interest, which in turn is analyzed on the basis of a critical theory of society, influenced by the “*Frankfurter School*”, the criticism of the political economy of Karl Marx and other Marxist theoreticians. This analysis strives to realize three basic goals. The first two are:

Providing information concerning the course of JBA development in order to represent that information with regard to each of the historic epochs and situations. That representation is the starting point, from which follows, based on the cognition-inducing interest, the emancipation from rule, the second central concern of the work, namely the falsification and in fact verification of its hypothesis of the JBA as „*unfulfilled emancipation*“. To do that the question of the politicization or depoliticizing of the JBA is examined, in order, based on this line of questioning, to investigate the historical course of development of the JBA as well as the political demands it communicates. The goal is to qualitatively determine the trade union positions and to formulate a statement about the politicization or depoliticizing effect of the JBA.

The hypothesis goes back to the theory that since the 1980s and 1990s JBA and trade union negotiating has been based on the pragmatism of the social partnership oriented improvement of co-determination and the increase of wages. This pragmatic attitude is supposed to associate the JBA with an emancipatory verbal radicalism of self- emancipation without striving for a collective emancipation from the rule of capital and to actually enjoy emancipation. This work maintains that if the JBA were to understand itself as part of the establishment, an actual emancipation from the system of rule by means of a critical-dialectical investigation of that rule would expose its causes, dependencies and compulsions.

For this reason this work, based on the „*negative dialectic*“ (Adorno(1970)) posed the question: Does trade union political education recognize the interests and contradictions of human beings as a result of an overall social coherence and as such does it grasp that in order to consistently and fundamentally analyze the living conditions of the participants in the sense of a politicized consciousness, does it critically consider them and wish to improve their condition in the sense of



emancipation from rule? Or does it only functionally integrate young adults in the framework of their educational work in the existing relationship, in which the system-immanent interests and desires of human beings who by means of their socialization and education in the framework of hegemonic values and norms and orientation to the specifications of rule pragmatically accept that situation without reflection in the sense of the dialectic?

The answer to these questions provides information about the politicizing and depoliticizing effect of the JBA as the basis of a political consciousness. That can only be understood as political consciousness if it analyzes self-critically its own actions in the context of an overall social coherence whereby the abstract principles of rule as an abstract principle of social order must be considered in order to encourage the kind of political thinking which recognizes that the antagonism of the capitalist social order which arises from its ownership rights, creates a desire to supersede that rule with cooperative action. As a matter of course depoliticized thinking is stuck with the acknowledgment of a contradiction which it attempts to justify in the context of a relativistic and one-dimensional line of argumentation and the compulsion of practical constraint. It is incapable of creating a utopia or acting to emancipate. Instead it remains in the existing relations of the status quo, bound by its rules and norms whereby it may be for instance that from the standpoint of a „conformist rebellion“ a system affirming criticism is made in order to maintain the status quo.

By means of its criticism of rule this work intends to realize its third demand, namely by means of the investigation initiating a critical discourse with the JBA and the trade union development, to motivate human beings to critically consider the subject.

## Inhaltsbeschreibung

Im Laufe ihrer Nachkriegsgeschichte entwickeln die Gewerkschaften des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* (DGB) im gesellschaftlichen Kontext der *Bundesrepublik Deutschland* (BRD), als Ausdruck einer demokratisch-kapitalistischen Gesellschaftsordnung, Interpretationen der Welt im Sinne ihrer gewerkschaftlichen Praxis – Interessenvertretung der lohnabhängigen Bevölkerung – und des Anspruchs auf eine sozial gerechte Lebens- und Arbeitsverbesserung für Lohnabhängige. Im Sinne dieser Praxis bzw. dieser Anspruchshaltung werden die GewerkschaftlerInnen<sup>1</sup>, im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, als Funktionäre der Interessenvertretung politisch bzw. in Methoden- und Handlungskompetenzen – Organising, Social-Justice-Training etc. – aus- und weitergebildet. Ziel dieser Bildungsarbeit oder Qualifikation ist die Befähigung der TeilnehmerInnen zu einem eigenständigen betrieblichen Handeln sowie zur eigenständigen Entwicklung bzw. Durchsetzung von Forderungen oder Handlungsweisen, durch die sie die gewerkschaftlichen Ansprüche im Sinne der gewerkschaftlichen Praxis verwirklichen können.

---

<sup>1</sup> Im Verlauf des Textes wird wenn nicht explizit klar ist ob von Männern oder Frauen die Rede ist, beide Geschlechtsformen angesprochen. Hierzu wird im Text die sog. „Innen-Form“ angewendet.

<sup>2</sup> Vgl. Negt (2010), Vgl. Allespach/ Mayer/, Wentzel (2009), S. 13ff.; Vgl. IG Metall (1999), S. 9ff.; vgl. IG Metall (2000); Vgl. Dörre (1995), S. 11f.; Vgl. DGB (2008), Vgl. Bürglin (2013), S. 14ff., S. 16ff.; Vgl. Deppe (2012), S. 9ff.;

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches->

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit (JBA) als Ausdruck der politischen Bildung von jungen Erwachsenen bzw. ihre Aus- und Weiterbildung zu gewerkschaftlichen Funktionären. Als Gegenstand der Untersuchung ist ihre Verbindung zum gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang von Interesse, da die JBA auf Grundlage einer kritischen Theorie der Gesellschaft, beeinflusst durch die *Frankfurter Schule*, die Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx sowie durch diverse marxistische Theoretiker analysiert wird. Ziel dieser Analyse ist die Verwirklichung von drei grundsätzlichen Ansprüchen.

Zum einen die Vermittlung von Informationen über den historischen Entwicklungsverlauf der JBA, um ihren Diskurs unter Berücksichtigung der vereinzelt historischen Epochen und Situationen dazustellen. Diese Darstellung bietet die Grundlage, von der aus anhand des erkenntnisleitenden Interesses – der Emanzipation von Herrschaft – das zweite, das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Falsifikation bzw. die Verifikation ihrer Hypothese – die JBA als „*ungelebte Emanzipation*“ – verfolgt wird. Die Untersuchung geht zu diesem Zweck der Frage der Politisierung bzw. Entpolitisierung der JBA nach, um anhand dieser Fragestellung den historischen Entwicklungsverlauf der JBA sowie der in ihr kommunizierten politischen Ansprüche zu untersuchen. Ziel ist es, die gewerkschaftlichen Positionen qualitativ zu bestimmen bzw. eine Aussage über ihre politisierende bzw. entpolitisierende Wirkung auf die JBA zu treffen.

Die Hypothese resultiert aus der Theorie, dass die JBA bzw. das gewerkschaftliche Handeln seit den 1980er Jahren auf einem Pragmatismus der sozialpartnerschaftlichen Interessenvertretung zur Verbesserung der Mitbestimmung und der Lohnsteigerung beruht. Diese realpolitische Haltung würde die JBA mit einem emanzipatorischen Verbalradikalismus der Selbstemanzipation verbinden, ohne dabei auf eine kollektive Emanzipation von der Herrschaft des Kapitals abzielen bzw. die Emanzipation zu leben. Eine gelebte Emanzipation von Herrschaft würde sich im Sinne der Arbeit nie als identitärer Teil des Bestehenden verstehen, sondern durch eine kritische dialektische Betrachtung der Herrschaft die Ursachen der Herrschaft bzw. die sich aus ihr entwickelnden Abhängigkeiten und Zwänge erkennbar machen.

Aus diesem Grund forciert die Arbeit auf Grundlage der „*Negativen Dialektik*“ (Adorno 1970) die Frage, ob die gewerkschaftliche, politische Bildung die Interessen und Widersprüche der Menschen als Resultat des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs erkennt und als solchen aufgreift, um die Lebensbedingungen der TeilnehmerInnen konsequent und grundlegend im Sinne eines politisierten Bewusstseins zu analysieren, kritisch zu reflektieren und im Sinne der Emanzipation von Herrschaft zu verbessern. Oder integriert sie etwa die jungen Erwachsenen im Rahmen ihrer Bildungsarbeit nur funktional in die real bestehenden Verhältnisse, indem sie die systemimmanenten Interessen und Wünsche der Menschen, die sich durch ihre Sozialisation und Erziehung im Rahmen hegemonialer Werte und Normen und in Orientierung an den Herrschaftsvorgaben realpolitisch entwickeln, akzeptiert, ohne sie im Sinne der Dialektik zu reflektieren?

Die Beantwortung dieser Fragen gibt Auskunft über die politisierende bzw. entpolitisierende Wirkung der JBA als Grundlage des politischen Bewusstseins. Als ein politisiertes Bewusstsein kann nur ein solches betrachtet werden, das selbstkritisch das eigene Handeln im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs analysiert, wobei die abstrakten Herrschaftsprinzipien als

abstraktes Prinzip der Gesellschaftsordnung zu berücksichtigen sind, um so ein politisches Denken zu fördern, das den Antagonismus der kapitalistischen Gesellschaftsordnung, der aus ihren Eigentumsverhältnissen entsteht, erkennt und so den Wunsch nach einer konsequenten Überwindung der Herrschaft durch kooperatives Handeln entwickelt. Ein entpolitisiertes Denken bleibt dementsprechend bei der Erkenntnis der Widersprüche stehen, da es sie im Kontext einer relativistischen und eindimensionalen Argumentation bzw. einer Sachzwanglogik zu rechtfertigen versucht. Es ist zu keiner Utopiefähigkeit bzw. emanzipatorischen Handlungsfähigkeit in der Lage, sondern bleibt den bestehenden Verhältnissen des Status quo, seinen Regeln und Normen etc. verhaftet, wobei es vorkommt, dass z. B. aus einer „*konformistischen Rebellion*“, um das Bestehende zu erhalten, eine systemaffirmative Kritik geübt wird.

Durch ihre herrschaftskritische Analyse zielt die Arbeit auf die Verwirklichung ihres dritten Anspruchs, nämlich durch die Untersuchung einen kritischen Diskurs der JBA und der gewerkschaftlichen Entwicklung zu fördern, indem sie Menschen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema motiviert.

# I Einführung

## 1 Grundlagen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Gewerkschaftliche Interessenvertretung der Arbeiterschaft vollzieht sich mitglieder- und handlungsorientiert sowie interessengeleitet auf drei Ebenen: a) als betriebliche Gegenmacht zu den Eigentums- bzw. ArbeitgeberInneninteressen, b) als Organisation der ArbeitnehmerInnenbewegung, die sowohl Arbeits-, Freizeit-, kulturelle Bildung und Weiterbildung sowie die Organisation einer eigenen politischen Bildungsarbeit umfasst, und c) als gesellschaftliche Gegenmacht, die gewerkschaftliche Vorstellungen von einem „*Recht auf Arbeit*“ sowie eines gerechten, gleichberechtigten und solidarischen Zusammenarbeitens im Sinne von „*Guter Arbeit*“ und Mitbestimmung der Menschen im Betrieb und in der Gesellschaft als Gegenpol zu den durch Wirtschaftsinteressen dominierten Institutionen vertritt, um sie reformorientiert umzusetzen.

Zu Veranstaltungen ihrer Jugendbildungsarbeit (JBA), die diesem Zweck dienen soll, werden von den Gewerkschaften junge LohnarbeiterInnen, aber auch StudentInnen gezielt eingeladen und durch gewerkschaftlich organisierte und im Rahmen der JBA geschulte Kollegen als Mitglieder angeworben. Diese Mitgliederwerbung soll innerhalb des Betriebs als Operationsbereich der Gewerkschaften die Mitgliederzahl in den Gewerkschaften erhöhen, um den gewerkschaftlichen Einfluss zu stärken. Das geschieht z. B. über die Jugend- und Arbeitervertretung (JAV) in Form betrieblicher sowie schulischer Projekte (Berufsschulprojekt des DGB; Students at Work etc.) und offene Einstiegsseminare der Jugendbildung (JB), um die Vertrauensleute durch die JBA politisch zu bilden und für gewerkschaftliche Funktionen zu qualifizieren. Die JBA ist somit ein wichtiger Teil der gewerkschaftlichen Organisation, um im Betrieb bzw. in der Arbeitswelt Forderungen wie „*Recht auf Arbeit*“, „*gerechte Arbeit*“ oder „*Gute Arbeit*“ durchzusetzen. Sie wird dabei einerseits von gesellschaftlichen Vorgaben und Wertigkeiten beeinflusst und ist staatlichen Gesetzen sowie Regelungen unterworfen. Sie verfolgt andererseits eigene Ziele, zu denen neben der Interessenvertretung der LohnarbeiterInnen auch die weitergehende Demokratisierung (der Gesellschaft wie der Arbeitswelt) gehört. Diese Aufgaben erfordern, nach Ansicht der Gewerkschaften, erlernbare Kompetenzen wie z. B. Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Solidarität, Kritikfähigkeit etc., die durch politische Bildung im Rahmen von Themenseminaren sowie auf der Grundlage von themenbezogenen Fachwissen regelmäßig aufgefrischt werden müssen. Ziel ist es, die TeilnehmerInnen zu befähigen, ihre Interessenlagen und Einflussmöglichkeiten zu erkennen, politische Orientierungen zu entwickeln und ihre Anliegen kooperativ durchzusetzen.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. Negt (2010), Vgl. Allespach/ Mayer/, Wentzel (2009), S. 13ff.; Vgl. IG Metall (1999), S. 9ff.; vgl. IG Metall (2000); Vgl. Dörre (1995), S. 11f.; Vgl. DGB (2008), Vgl. Bürglin (2013), S. 14ff., S. 16ff.; Vgl. Deppe (2012), S. 9ff.;

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202034/gewerkschaften?p=all>; Vgl. DGB (2006c); Vgl. <https://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/611268501> <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/hannover/08536.pdf> vom 23.08.2016

Bezüglich dieser gewerkschaftlichen Aufgaben nehmen die jungen Erwachsenen eine besondere Position ein, da sie ohne gewerkschaftliche oder betriebliche Vorkenntnisse durch Schule, Ausbildung, Studium und Familie etc. sozialisiert ins Berufsleben einsteigen. Im Gegensatz zu den „alten“ Erwachsenen sind sie noch nicht in den betrieblichen Ablauf und seine Machtkonstellationen integriert, weshalb sie betriebliche oder gesellschaftliche Konflikte aus ihren eigenen persönlichen Erfahrungen, Interessen-, Lebenslagen und Idealismen interpretieren. Diese Eigenständigkeit kann zu Konflikten mit den „Älteren“ führen, da aufgrund unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Interessen etablierte Strukturen bzw. kooperative Aspekte, z. B. beim sozialpartnerschaftlichen Vorgehen, infrage gestellt werden können. Dabei befinden sich die jungen Erwachsenen in einer paradoxen Situation. Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung als LohnarbeiterInnen erfahren sie sich als Objekte realer betrieblicher (Selbst-)Ausbeutung, wodurch sie permanent unterschiedlichen Ängsten, Problemen, Entmündigungen und Zwängen wie z. B. Arbeitslosigkeit, Qualifikations- und Konkurrenzdruck etc. ausgesetzt sind. Diese Zwänge ergeben sich nicht nur aus individuellen, sondern auch aus gesellschaftlich-materiellen Zusammenhängen und führen direkt oder indirekt zu gesellschaftlichen Konflikten, die sich auf die individuelle Lebenslage der jungen Erwachsenen auswirken können und daher verstanden werden sollten. Die jungen Erwachsenen bewegen sich in einem Raum unterschiedlicher Zwänge, von denen sie sich auf gewisse Art und Weise emanzipieren wollen. Dazu gehören vor allem spezielle ökonomische Zwänge, denen sie im Rahmen einer kapitalistischen Gesellschaft nicht entkommen können. Daher fühlen sie sich genötigt, sich freiwillig der Verwertungslogik, dem Widerspruch von Arbeit und Kapital, der (Selbst-)Ausbeutung und somit den Produktionsverhältnissen anzupassen.<sup>3</sup>

Doch während sich die „Alten“ in den meisten Fällen mit diesen Gegebenheiten abgefunden haben, besitzen die jungen Erwachsenen aufgrund ihres erst kürzlich erfolgten Eintritts in die Produktionsverhältnisse noch das Potenzial, eine kritische und entwicklungs offene Einstellung zu entwickeln. Diese könnte gefördert werden, wenn die JBA darauf angelegt wäre, den jungen Erwachsenen anhand ihrer subjektiven Lebenswelt handlungsorientiert zu helfen, ihre Interessenlage sowie ihre Bedürfnisse im Kontext kollektiver, gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge wahrzunehmen. Die TeilnehmerInnen müssten durch die JBA in die Lage versetzt werden, einen Begriff von Gesellschaft zu entwickeln, aufgrund dessen sie sich als Teil eines gesamtgesellschaftlichen und wechselseitigen Zusammenhangs verstehen können. Ein solcher dialektischer Begriff von Gesellschaft würde die Grundlage eines Bewusstseins bilden, das die gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten erkennt. Eine kritische JBA müsste diese Erkenntnis ursachenorientiert als gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang reflektieren, um kollektive Interessen, Konflikt- bzw. Problemlagen etc. aufzuzeigen und mit den jungen Erwachsenen zu erörtern. Ziel der JBA sollte sein, durch politische Bewusstseinsbildung die intersubjektiven Konflikte als Resultat gesellschaftlicher Problemlagen wahrnehmbar zu machen, um aus einer gemeinsamen Sicht auf die Gesellschaft die Grundlage für politisches Handeln zu legen, das auf die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der TeilnehmerInnen und auf ihre Emanzipation von Herrschaft ausgerichtet ist und die Überwindung realer Gesellschaftsverhältnisse einschließt. Zu diesem Zweck dürfte sie nicht nur als sog. „konstruktive Kritik“ zur Anpassung an die

---

<sup>3</sup> Vgl. Icking (1990), S. 11ff.; Vgl. Hufer (2015), S. 29ff.; Vgl. Decker/ Hecker (2002), S. 8, S. 11ff., S. 268ff.:

bestehenden Verhältnisse beitragen, sondern sollte die Verhältnisse in ihrer Widersprüchlichkeit verständlich machen. Die bestehenden Verhältnisse wären auch aus einer negativen Kritik, also aus einer Haltung heraus zu reflektieren, die keinem identitätslogischen Zwang unterliegt. Erst auf dieser Grundlage könnten die Widersprüche, Konflikte etc. der Gesellschaft, aber auch ihre Normalität problematisiert bzw. mit dem normativen Ziel der Emanzipation von Herrschaft kritisiert werden.<sup>4</sup>

Ziel dieser Arbeit ist somit die Analyse der JBA aus der Fragestellung heraus, ob die JBA aus ihrer abstrakten Positionierung und Haltung auf eine Politisierung, also ein emanzipatives und gesellschaftskritisches Bewusstsein, oder auf eine systemaffirmative Identität bzw. eine funktionale Integration abzielt, die einem gesellschaftsgestaltenden Handeln entgegensteht.

### 1.1 Der Richtungsstreit in der politischen Bildung

Bei dem Richtungsstreit in der politischen Bildung wäre der kontroverse Diskurs um Formen des Selbstbilds, der Funktion und der Zwecksetzung etc. von politischer Bildung zu berücksichtigen, wobei ihre Orientierung an Positionen diverser Denkschulen von Erwachsenenbildung hervorzuheben sei. VertreterInnen dieser Denkschulen – kritische, politische, konstruktivistische etc. – ringen bereits seit den 1980er Jahren bzw. seit Beginn der „*affirmativen Wende*“ um den Selbstanspruch von Erwachsenenbildung, wobei sich die unterschiedlichen Positionen im Verlauf der 1990er Jahre u. a. aufgrund der „*Ökonomisierung des Lebens*“ und der Etablierung des „*Lebenslangen Lernens*“ ausdifferenzieren. Abstrakt bezieht sich die Kontroverse jedoch auf die Frage, ob Formen der Aufklärung bzw. qualifizierender Schulung entweder Variationen subjektorientierter Kompetenzentwicklungen oder funktionaler Fähigkeiten fördern? Dabei bieten Formen kritisch-emanzipativer, systemtheoretischer oder konstruktivistischer Pädagogik, als die dominanten pädagogischen Strömungen der Erwachsenenbildung, eine Orientierungsgröße für didaktische und methodische Ansätze, an denen sich auch die Formen *politischer Bildung* wie z. B. die JBA – gewerkschaftlich politische Bildungsarbeit – im Rahmen der eigenen Theorie- und Konzeptentwicklung unterschiedlich ausrichten. Daher entwickelt auch die politische Bildung unterschiedliche Denkschulen sowie einen Konzept-, Ansatz- und Methodenpluralismus, auf deren Grundlage auch in der JBA kontrovers um Fragen der Didaktik, Methodik etc. gestritten wird.<sup>5</sup>

Der Konzept- und Ansatzpluralismus der politischen Bildung bzw. der JBA orientiert sich somit an Denkschulen der Erwachsenenbildung, wobei, je nach Ansatz, ein spezifisches Gesellschaftsbild – klassen-, system- oder schichttheoretisch – sowie eine spezifische Analyseperspektive – gesellschaftskritisch, kognitivistisch, behavioristisch etc. – unterstellt sind, aus denen heraus die Konzepte der politischen Bildung bzw. JBA ihr Selbstbild entwickeln. Die Ansätze, die sich z. B. an Formen der kritisch-emanzipativen Pädagogik ausrichten, bestimmen sich mehrheitlich als Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung, deren Zweck in gesellschaftskritischer Problemaufklärung liegt, um bei den TeilnehmerInnen eine Kompetenzentwicklung der Problemlösung zu fördern. Umgekehrt beschreiben sich die Ansätze, die sich an

---

<sup>4</sup> Vgl. Matting (1969), S. 116ff.; Vgl. Hufer (2016), S. 84ff.; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 13, S. 16; Vgl. Adorno (1970);

<sup>5</sup> Vgl. Tietgens (1988); vgl. Ahlheim (2000); vgl. Pongratz (2010); Vgl. Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse (2015); S. 11ff.

der konstruktivistischen Pädagogik orientieren, als qualifizierende Schulung und bestimmen ihren Zweck in subjektorientierter Kompetenzausbildung, wobei normative Inhalte wie Emanzipation, Gesellschaftskritik, Aufklärung etc. von der Mehrheit dieser Ansätze als totalitäre Prinzipien wahrgenommen würden, die einen Allgemeingültigkeitsanspruch ableiten, der andere differenzierte Meinungen unterdrückt und somit Herrschaft ausübt. Aus ihrem Selbstbild heraus positionieren sich die unterschiedlichen Ansätze zu Fragen der Normativität bzw. der Konstruierbarkeit sozialer Wirklichkeit, beziehen sich auf die Theorien der Wissensgesellschaft bzw. der Kritik an ihr oder beteiligen sich an der Professionalisierungsdebatte, nach der politische Bildung als Profession anzusehen sei. Auf Grundlage dieser Positionen versuchen sie, die Frage zu klären, ob die Bildungsplanung auf Basis der instrumentellen Vernunft, einer Vermarktung bzw. Kosten-Nutzen-Kalkulation oder auf Basis des kritisch-dialektischen Denkens zu entwickeln sei.<sup>6</sup>

Diese Kontroversen sowie die Verbindung von Erwachsenenbildung und politischer Bildung bzw. JBA hat die Arbeit in ihrer Analyse der JBA zu berücksichtigen, da sie die inhaltlich konzeptionelle Entwicklung der JBA beeinflussen. Zugleich wären Analogien, Einflüsse sowie Auswirkungen der Erwachsenenbildung bzw. ihrer Strömungen auf die JBA zu erkennen und wahrzunehmen, um sie und ihre Konsequenzen im Rahmen der Analyse zu benennen.

### 1.1.1 Kritische Reflexion der Bildungsarbeit von Julika Bürgin

Um die unterschiedlichen Denkschulen der politischen Bildung und ihre Beziehung zur Erwachsenenbildung bzw. zur gewerkschaftlich-politischen Bildungsarbeit kennenzulernen, geht die Arbeit nun auf die Position unterschiedlicher TheoretikerInnen wie z. B. Julika Bürgin ein, die als Vertreterin der kritisch-politischen Bildung wie Klaus-Peter Hufer, Peter Faulstich, Klaus Ahlheim etc. – Hauptvertreter der politischen Erwachsenenbildung – infrage stellt, ob kritische Fragen der Art, die den jungen Erwachsenen im Kontext einer gesellschafts- und herrschaftskritischen Reflexion im Rahmen einer aufklärenden Didaktik ein Bewusstsein vermittelt, von der politischen Bildung noch diskutiert werden. Der Grund für diese Vernachlässigung kritischer und emanzipatorischer Positionen sei dabei in einer verstärkten Orientierung an konstruktivistischen bzw. systemtheoretischen Theorien zu sehen, die eine inhaltliche Beliebigkeit der Positionierung zur Folge hätten.<sup>7</sup>

Aus diesem Standpunkt heraus entwickelt Julika Bürgin ihre pädagogische Haltung zur politischen Bildung, wobei sie in ihrem Buch „*Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung*“ in Anlehnung an Thesen der politischen und kritischen Erwachsenenbildung die politische Bildungsarbeit der Gewerkschaft in ein kritisches und ein affirmatives Lager unterteilt. Das affirmative Lager unterwerfe sich hiernach den Vorgaben professioneller betrieblicher Weiterbildung bzw. den Anforderungen der Unternehmen und deren Managementstrategien, z. B. der „*indirekten Steuerung*“, und erhebe Sozialpartnerschaft, Co-Management etc. zu

---

<sup>6</sup> Vgl. Arnold/Siebert (1999); Vgl. Kade (1993); (1994); Vgl. Ahlheim (2011); Vgl. Hufer (2016); Vgl. Meueler (2013); vgl. Bürglin (2013); Vgl. Forneck/Wrana (2005), S. 13ff.; S. 51ff; vgl.

Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler/Vehse (2015), S. 13ff.  
<sup>7</sup> Vgl. Hufer (2016); Vgl. Pongratz (2003)

Zielen der funktionalen politischen Bildung. Dabei entwickeln ihre VertreterInnen selbst unter dem Primat des Leistungs- und Erwartungsdrucks sowie der Angst vor Arbeitslosigkeit eine eigene Identität als Co-Manager, indem sie gegenüber der Unternehmensführung ein instrumentelles Verantwortungsgefühl pflegen.<sup>8</sup>

Dagegen versteht das kritische Lager, laut Bürgin, auf der theoretischen Grundlage Ahlheims und Hufers politische Bildung als subjektorientierte sowie gesellschafts- bzw. kapitalismuskritische Bewusstseins- oder Persönlichkeitsbildung, die im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit darauf abzielen hätte, abstrakte Bildungsziele wie Selbstemanzipation, vernetztes Denken durch Schulung und Aufklärung zu vermitteln. Die TeilnehmerInnen wären hiernach zu befähigen, im Sinne Oskar Negts, ein Zusammenhangswissen über die gesellschaftliche Macht und Herrschaftsstruktur sowie ihren Einfluss auf die eigenen Arbeitsbedingungen zu entwickeln, um gesellschaftliche Konflikte und die Marktideologie zu durchschauen. Bürgin greift hier besonders Ahlheims Kritik an den Vermarktungstendenzen im Bereich der politischen Bildung auf, um sie im Sinne der kritischen Erwachsenenbildung weiterzuentwickeln. Hierfür diagnostiziert sie den Einfluss affirmativer Paradigmen, die die politische Bildung im Kontext der Ökonomisierung der Bildung in eine betriebliche Weiterbildung im Sinne von Managementstrategien transformieren. Dabei zeigt sie anhand der Dialektik von politischer Bildung und Ökonomie auf, dass z. B. durch sog. flache Hierarchien und die Erhöhung der individuellen Verantwortlichkeit für das Erreichen der Unternehmensziele bei den ArbeiterInnen nicht nur ein Gefühl individueller Handlungsfreiheit geweckt, sondern auch die Wahrnehmung der betrieblichen Hierarchie, Zwänge und Widersprüche zunehmend vernebelt werde. Dabei nähert sie sich der Position Daniela Holzers an, die das Prinzip des lebenslangen Lernens als das zentrale Instrument der Wissensgesellschaft bzw. verdinglichter und individualisierter Wissensaneignung kritisiert. Nach Bürgin würden die Menschen im Kontext des lebenslangen Lernens aus einer Unternehmerlogik heraus eine eigene Betriebsidentität entwickeln, aufgrund der sie sich mit dem Unternehmensziel und der Konkurrenz der Lohnarbeit identifizieren bzw. sich ihr anpassen, wobei sie sich die Verantwortlichkeiten ihrer Vorgesetzten zu eigen machen. Die damit induzierte Illusion von Selbstverantwortung individualisiert die Menschen, steigert ihre innere Abhängigkeit und fördert neben der Identifikation mit dem Unternehmen das ideologische Gefühl der Scheinselbstständigkeit. Um als UnternehmerIn der eigenen Ware Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, haben sich die LohnarbeiterInnen jedoch permanent und im Sinne des Arbeitgebers auf eigene Kosten Wissen anzueignen, das sich im Sinne Holzers bzw. Faulstichs als „*richtiges*“ Wissen aufgrund ihrer Zwecksetzung eindimensional an den betrieblichen Bedingungen ausrichtet. Das Individuum setze sich demnach dem normativen Erwartungsdruck funktionaler Weiterbildung aus, wobei die vorherrschenden Produktionsbedingungen und ökonomischen Verhältnisse als Sachzwang bzw. das individuelle Mittel der Existenzsicherung unterstellt seien. Julika Bürgin begreift Wissen somit, im Sinne Daniela Holzers oder Peter Faulstichs, im gesellschaftlichen Zusammenhang als ein Mittel der Konkurrenz, das zum Zweck der Lohnarbeit anzueignen ist. Durch instrumentelles Wissen würden Kompetenzen entwickelt, die funktional und

---

<sup>8</sup> Vgl. Ahlheim (2011), S. 10ff.; Vgl. Bürglin (2013), S. 10, S. 40ff., S. 48ff.; Vgl. Hufer (2015), S. 29ff.; Vgl. Meueler (2013); S. 48ff.



eindimensional auf die betrieblichen Bedingungen bzw. das Unternehmensziel ausgerichtet sein.<sup>9</sup>

Das Gefühl der Scheinselbstständigkeit verstärke sich somit im Rahmen der Idee des lebenslangen Lernens innerhalb der Wissensgesellschaft und präge zunehmend fremdbestimmt das subjektive Leben des Einzelnen. Der strukturelle Zwang zur Lohnarbeit sowie die Abhängigkeit vom Unternehmen seien dabei affirmativ als alternativlose Sachzwänge vorausgesetzt, sodass sich die Menschen selbst als Handelsunternehmer ihrer Ware Arbeitskraft verstehen. Dabei verpflichten sie sich im Sinne der Theorie der Wissensgesellschaft selbst auf ein marktorientiertes Bildungsverhalten, um ihre individuellen Karrierechancen durch Wissensaneignung zu verbessern. Wie Unternehmer würden sie sich an den wirtschaftlichen Anforderungen der Betriebe als den Interessen ihrer potenziellen Kunden orientieren, um beim Erhalt des Arbeitsplatzes konkurrenzfähig zu bleiben. Sie identifizieren sich mit dem Unternehmensziel, dem sie im Sinne möglicher Aufstiegschancen durch Selbstoptimierung entsprechen wollen. Ein solches funktionales Bewusstsein der Menschen führt, nach Bürglin, dazu, dass das Verlangen nach instrumentell verwertbarem Wissen in der politischen Bildung einen höheren Stellenwert erhält als der Wunsch nach politischer Aufklärung, bzw. es führe dazu, dass die Gewerkschaften den Tendenzen unternehmerischen Denkens, dem auch Betriebsräte oder andere gewerkschaftliche Funktionäre unterliegen, in ihrer Bildungsarbeit verstärkt und kritisch nachzugehen haben, um Ballungsräume für die kritische Reflexion zu schaffen. Das subjektive Bedürfnis der Selbstoptimierung würde auch dadurch verstärkt, dass sich die gewerkschaftliche politische Bildung aus einer Kundenorientierung heraus auf die Verwertungslogik der TeilnehmerInnen als ihre eigenen Bedürfnisse bezieht, obwohl diese Bedürfnisse von den Ansprüchen der Wirtschaft abhängig sind.<sup>10</sup>

### 1.1.2 Politische Bildung nach Allesbach, Meyer und Wenzel

Als ein weiteres Konzept politischer Bildung, das starken Einfluss auf die gewerkschaftliche politische Bildungsarbeit entwickelt hat, geht die Arbeit auf die Position und den Ansatz von Martin Allesbach, Hilbert Meyer und Lothar Wenzel ein. Darin verbinden sie, auf der theoretischen Grundlage der „*Demokratieerziehung*“ Hufers, der „*kritisch konstruktiven Didaktik*“ Klafkis sowie der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Holzkamp, politische Bildung mit beruflicher Weiterbildung, um im Sinne der Theorie des „*Zusammenhangswissens*“ von Negt die Kompetenzentwicklung des „*vernetzten Denkens*“ zu fördern und die berufliche Weiterbildung zu politisieren. Zu diesem Zweck seien die TeilnehmerInnen im Rahmen systematisierter und subjektorientierter Bildung zu befähigen, sich anhand selbstorganisierter Lernprozesse über gesellschaftliche Konflikt- und Problemfelder aufzuklären, um eine positive und konstruktive Gesellschaftskritik als Basis ihres gesellschaftlichen Handelns zu entwickeln. Die professionelle Vermittlung von Wissen helfe ihnen dabei, sich Schlüsselkompetenzen wie z. B. Selbstaufklärung, herrschaftsfreien Diskurs und vernetztes Denken etc. anzueignen, die wiederum für die Entwicklung eines politisch-emanzipativen Bewusstseins genutzt werden können, um konstruktiv an der Demokratie mitzuwirken. Demokratie würde hier, ganz im Sinne Klaus-Peter Hufers und Oskar Negts, nicht als

<sup>9</sup> Vgl. Bürglin (2013); Vgl. Holzer 2004, S. 1ff; Vgl. Pongratz (2010);

<sup>10</sup> Vgl. Ahlheim (2011), S. 10f.; Vgl. Faulstich (2013), S. 214ff.; Vgl. Bürglin (2013), S. 10ff., S. 23ff., S. 40ff., S. 44ff., S. 70ff.; Vgl. Holzer (2004), S. 1ff.

Herrschafts-, sondern als Lebensform verstanden, die kompetenzorientiert sich anzueignen und regelmäßig neu zu erlernen sei, um nicht unterzugehen. In diesem Kontext hätte der Bildungsprozess zwischen der Lebens- und Arbeitswelt als Ausdruck gesellschaftlicher Teilbereiche durch Aufklärung inhaltlich zu vermitteln, um den Betrieb als Ort von Verwertungs- und Machtzusammenhängen sowie potenzieller Demokratisierung und Selbstemanzipation erklärbar zu machen.<sup>11</sup>

Nach Allesbach, Meyer und Wenzel haben sich die TeilnehmerInnen somit anhand methodischer Schulung und inhaltlicher Selbstaufklärung zum Zweck gesellschaftlicher sowie betrieblicher Partizipation zu bilden, um in der Lage zu sein, unter Berücksichtigung demokratischer Spielregeln konstruktiv-partizipativ an der Demokratie mitzuwirken, z. B. indem sie ihre Interessen im Betrieb vertreten. Der Betrieb wäre demnach als ein Erfahrungs- und Lernort von Macht und Herrschaftsstrukturen wahrzunehmen, der sich als Projektionsfläche demokratischer und emanzipatorischer Handlungsmöglichkeiten in die Lebens- und Arbeitswelt einordne. Die TeilnehmerInnen hätten daher Formen intersubjektiver Auseinandersetzung zu erlernen, um auf Grundlage subjektiver Erfahrungen die Problemfelder als kollektive Problematik zu erkennen. Auf Grundlage dieser Erkenntnis hätten sie Rückschlüsse auf Themenfelder, gesellschaftliche Teilbereiche – Ökonomie, Ökologie etc. – und ihre Teilbereichslogiken zu ziehen, um sich so in den betrieblichen sowie gesellschaftlichen Herrschaftsdiskurs einzumischen. Dabei sei die Lebens- und Arbeitswelt aus einer „*subjektwissenschaftlichen Perspektive*“ (Holzkamp 1993) zu analysieren, um die Offenlegung von strukturellen Widersprüchen bzw. von grundlegenden Problemen im Sinne einer Demokratieverziehung zu erleichtern. Während Hufers Demokratieverziehung jedoch die politische Bildung von der betrieblichen Weiterbildung trennt, mit dem Ziel, berufliche Themen zu politisieren, verbinden Allesbach, Meyer und Wenzel nicht nur die politische Bildung mit der betrieblichen Weiterbildung, sondern fassen auch aufklärerische und qualifizierende Aspekte zum Zweck subjektorientierter Bewusstseinsbildung zusammen, wobei die individuelle Kompetenzentwicklung als Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung funktional auszuarbeiten wäre.<sup>12</sup>

### **1.1.3 Praxis der politischen Bildung in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung**

Somit orientieren sich die diversen Formen politischer Bildungsarbeit, wie sie im gewerkschaftlichen Kontext ihre praktische Anwendung finden, formal an Ansätzen kritischer, systemtheoretischer oder konstruktivistischer Pädagogik. Sie entwickeln aus dieser Orientierung ihr pädagogisches Selbstverständnis, z. B. als Identitäts-, Persönlichkeits-, Bewusstseinsbildung etc., wobei, je nach Ansatz, die Frage zu klären wäre, welche Rolle der politischen Bildung innerhalb der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft zukäme und welche ihr zukommen sollte. Dabei beziehen sich die Vertreter gewerkschaftlich-politischer Bildungsarbeit, je nachdem, wie die einzelnen Gewerkschaften für sich die Frage beantworten, konzeptionell unterschiedlich auf den Ansatzpluralismus der Erwachsenenbildung bzw. beziehen die Diskursfragmente der unterschiedlichen Ansätze in ihre Bildungsarbeit mit ein.

---

<sup>11</sup> Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wenzel (2009); Vgl. Hufer (1992); Vgl. Klafki (2007); Vgl. Negt (2010)

<sup>12</sup> Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wenzel (2009), S. 13ff., S. 70ff.; Vgl. Klafki (2007); Vgl. Hufer (2016), S. 16ff., S. 83 ff., S. 103, S. 113ff.; Vgl. Hufer (2013c), S. 80ff.; Vgl. Hufer (2015), S. 29ff.; Vgl. Huiskens (2001), S. 36ff.; Vgl. Pongratz (2003), S. 9ff., S. 43ff.; Vgl. Gieseke (1972a), S. 97ff.; Vgl. Deppe-Wolfinger (1972), S. 63ff.;

Sie entwickeln dabei auch innerhalb ihrer eigenen Gewerkschaft unterschiedliche Positionen, die kontrovers diskutiert werden.

In ihrer konzeptionellen Ausrichtung favorisieren die DGB-Gewerkschaften in ihrer Mehrheit die politische Erwachsenenbildung bzw. je nach Gewerkschaft den Ansatz von Klaus-Peter Hufer bzw. den von Allesbach, Meyer und Wenzel oder den von Ahlheim. Währenddessen orientieren sich vereinzelte Konzepte gewerkschaftlich-politischer Bildung an Variationen konstruktivistischer Pädagogik bzw. professioneller Erwachsenenbildung und sorgen dafür, dass Diskursfragmente dieser Ansätze in den DGB-Diskurs einfließen. Gewerkschaftsübergreifend wird politische Bildung dabei als betriebliche Weiterbildung bzw. Funktionärsschulung gesehen, die ihre TeilnehmerInnen realpolitisch, im Sinne vorliegender gewerkschaftlicher Praxis, sowie subjekt- und kompetenzorientiert schult, um ihnen Schlüsselkompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit, Recherche, subjektive Selbstaufklärung etc. zu vermitteln. Dabei wird das Seminar a priori als Freiraum der Selbstbildung und -aufklärung deklariert, der es den TeilnehmerInnen ermögliche, im Rahmen diskursiver Praxis eigene Kompetenzen zu entwickeln oder anhand erlernter Kompetenzen Problemfälle im Sinne gewerkschaftlicher Praxis zu thematisieren. Die TeilnehmerInnen wären dabei im Sinne standardisierter und systematisierter Bildungsprozesse professionell weiterzubilden, damit sie Schlüsselkompetenzen wie Solidarität etc. wieder neu entwickeln. Hierbei wäre zu berücksichtigen, dass die unterschiedlichen Ansätze gewerkschaftlich-politischer Bildungsarbeit für sich die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte unterschiedlich gewichten bzw. in differenzierter Weise Wert auf Aufklärung, Qualifizierung etc. legen. Je nach Konzept verbinden sich dabei Formen der Qualifizierung mit Formen der Aufklärung, oder Aspekte konstruktivistischer Pädagogik erhalten Einfluss auf die politische Erwachsenenbildung.<sup>13</sup>

Auf dieser abstrakten Grundlage entwickeln Klaus Dörre und Wolf Röder ihre Konzeption politischer Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Anhand eines identitätsstiftenden bzw. integrativen Lernansatzes bestimmen sie politische Bildung als Nachwuchsqualifikation, die innerhalb der Wissensgesellschaft als funktionale Organisationsschulung und betriebliche Weiterbildung im Sinne des Gemeinwesens fungiert. Aus einer Interessen- und Teilnehmerorientierung heraus wäre demnach eine subjektive Identitätsentwicklung der TeilnehmerInnen im Kontext gesellschaftskritischer Aufklärung zu fördern, um sie im Sinne gewerkschaftlicher Praxis zu GewerkschaftlerInnen zu bilden. Dabei wäre die Möglichkeit subjektiver Identitätsveränderung vorauszusetzen, z. B. indem der subjektive Lernprozess in seiner individuellen Lernkultur, seinem sozioökonomischen und soziokulturellen Kontext sowie im Kontext gesellschaftlichen Wertewandels anerkannt würde. Hierfür wäre ein inhaltlicher Zusammenhang zur gewerkschaftlichen Praxis bzw. der Gewerkschaftsbewegung herzustellen, um die TeilnehmerInnen als angehende Gewerkschaftler für die gewerkschaftliche Praxis zu qualifizieren. Dazu wären pragmatische Problemlagen der subjektiven Lebens- und Arbeitswelt anhand empirischer Daten zu vermitteln. Dieses instrumentelle Wissen wäre von den TeilnehmerInnen im Sinne gewerkschaftlicher Praxis zu interpretieren, damit sie als Gewerkschaftler pragmatische Lösungsansätze für die gewerkschaftliche Praxis entwickeln. Dabei tritt die inhaltliche Aufklärung zugunsten funktionaler Schulung in den Hintergrund. Als Schlüsselkompetenz der Selbstaufklärung dient sie im Rahmen

---

<sup>13</sup> Vgl. Hufer (2016); Vgl. Allesbach/Meyer/Wenzel (2009); Vgl. Bürglin (2013); Vgl. Ahlheim (2000);

der Schulung dazu, den TeilnehmerInnen zu helfen, selbstbestimmte Ansätze praktischen Handelns zu entwickeln.<sup>14</sup>

Dörre und Röder zielen somit auf die professionelle Förderung und Entwicklung einer gewerkschaftlichen Identität, die wiederum Formen betrieblicher Selbstermächtigung fördern soll. Hierzu wäre, im Sinne Dörres, das neoliberale Gesellschaftsparadigma und die aus ihr resultierende Individualisierung, als Ausdruck des gesellschaftlichen Zeitgeistes sowie als Bestimmungsgröße gewerkschaftlicher Praxis, zu akzeptieren, um sie lösungsorientiert und konstruktiv hinterfragen zu können. Dabei wäre jedoch zu realisieren, dass sich die gewerkschaftlich-politische Bildung durch dieses Vorgehen in den politischen Mainstream integrieren, wobei das entpolitisierende Element nicht in der politischen Bildungsarbeit, sondern in den kooperatistischen Bestrebungen des Co-Managements läge. Ziel lösungsorientierter Reflexion sei es, nach Dörre, vielmehr, die TeilnehmerInnen zu befähigen, sich eine Meinung über die Ökonomie, ihre Verwertungslogik sowie ihre Zwangsmechanismen zu bilden, um so einen gesellschaftskritischen Gegendiskurs zu fördern.<sup>15</sup>

Demgegenüber bestimmen Dera, Kraus und Rrecaj, in Orientierung an Ansätzen der konstruktivistischen Pädagogik, gewerkschaftlich-politische Bildung als Meinungsbildung. Sie hätte die TeilnehmerInnen in methodischen und funktionalen Schlüsselkompetenzen zu schulen, um sie in die Lage zu versetzen, im Sinne gewerkschaftlicher Praxis, problem- bzw. handlungsorientiert zu agieren. Hierfür verzichten sie in ihrer Konzeption auf Formen der Aufklärung und vermitteln stattdessen instrumentelles Faktenwissen zum Zweck funktionaler Qualifikation. Anhand dieses Faktenwissens hätten die TeilnehmerInnen soziale Wirklichkeit bzw. eine Sichtweise der Problemlagen milieu- bzw. kontextgebunden zu konstruieren, wobei sie sich ein Problemwissen zu gesellschaftlichen Teilbereichen wie Ökonomie, Ökologie, Alltag etc. aneignen. Die TeilnehmerInnen hätten auf Grundlage selbstbestimmter Lernprozesse ihre soziale Wirklichkeit anhand des Faktenwissens zu konstruieren, indem sie aus den Fakten anhand einer lebensweltlichen Interpretation ein Problemwissen ableiten.<sup>16</sup>

Im Vergleich dazu hätte gewerkschaftlich-politische Bildung, im Sinne der Theorie von Harald Kolbe und Hartmut Meine, sich als Identitätsbildung zu verstehen, die im Kontext der Wissensgesellschaft operiert. Dabei bestünde eine gesellschaftliche Notwendigkeit darin, den Bildungsprozess sowie seine subjekt- und interessenorientierte Bildungspraxis an den Prinzipien des lebenslangen Lernens sowie den Sachzwängen privatwirtschaftlicher Bildungskonkurrenz auszurichten. Den TeilnehmerInnen seien anhand standardisierter Bildungsprozesse und auf Grundlage empirischer Daten Kompetenzen zu vermitteln, die eine subjektive und realitätsbezogene Identitätsentwicklung fördern. Hierin würden sich nicht die von Ahlheim kritisierten Selbstvermarktungstendenzen der Bildungsarbeit ausdrücken, so Kolbe und Meine, sondern vielmehr ein Zeitgeist, auf den sich die Bildungsarbeit zu beziehen hätte.<sup>17</sup>

Die TeilnehmerInnen würden somit professionell in funktionalen sowie methodischen Kompetenzen geschult, um Schlüsselkompetenzen wie z. B. die Selbstaufklärung etc. zu entwickeln. Anhand dieser Kompetenzen hätten sie sich selbstständig mit Problemlagen der gewerkschaftlichen Praxis auseinanderzusetzen, um sich eine

---

<sup>14</sup> Vgl. Röder (2002), S. 16ff.; Vgl. Dörre (2002), S. 29ff.; Vgl. Siebert (2012); Vgl. Faulstich (2003)

<sup>15</sup> Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Röder (2002), S. 16ff.; Vgl. Dörre (2002), S. 29ff.;

<sup>16</sup> Vgl. Oetjen (1994), S. 75ff.; Vgl. Dera/ Kraus/ Rrecaj (2011), S. 125ff.; Vgl. Peters (2014); S. 484ff.

<sup>17</sup> Vgl. Kolbe/Meine (2011)

eigene Meinung zu bilden. Dabei wäre das Lernen, im Sinne Joachim Ludwigs, als soziales Handeln zu verstehen, das sich zwischen Lehrenden und Lernenden vollzieht. Die subjektiven Erkenntnisse, Interessen etc. beider Seiten wären dabei in das soziale Handeln einzubeziehen, da diese helfen, in Verbindung mit den erlernten Kompetenzen kollektive und realpolitische Handlungsformen zu entwickeln. Der subjektive Lernprozess hätte sich dabei auf Themen der gewerkschaftlichen Praxis zu beziehen, während der Bildungsprozess die funktionale Schulung zum Co-Manager verfolgt. Die TeilnehmerInnen seien somit als angehende GewerkschaftlerInnen zu befähigen, am betrieblichen Alltag zu partizipieren, im Sinne der Sozialpartnerschaft zu handeln und sich dadurch betrieblich zu integrieren, sodass sie gewerkschaftliche Forderungen im Rahmen der Gremienarbeit anhand von Reformen durchsetzen können. Kolbe und Meine akzeptieren das marktradikale Paradigma des Neoliberalismus als Bestimmungsgröße der Lebens- und Arbeitswelt. Der Bildungsprozess orientiere sich primär an der Arbeitswelt und den Interessen ihrer Klientel an ihr, daher seien die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, ihre Interessen und Probleme der Arbeitswelt inhaltlich selbst zu bestimmen, um politische Forderungen der Problemlösung entwickeln zu können. Dabei sei die Krise des Neoliberalismus thematisch zu nutzen, um das damit einhergehende ideologische Vakuum durch funktionale Qualifikation zu füllen.<sup>18</sup>

#### **1.1.4 Ansatz der Arbeit**

Dem gegenüber entwickelt die vorliegende Arbeit auf der theoretischen Grundlage der kritischen Erwachsenenbildung bzw. der kritischen Theorie der Gesellschaft von Marx, Adorno und Marcuse eine eigene Bildungstheorie. In ihr wird die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit (JBA) bzw. die gewerkschaftlich-politische Bildung als Bewusstseinsbildung bestimmt, die im Rahmen diskursiver Praxis ihre TeilnehmerInnen gesellschafts- und herrschaftskritisch über Themen aufzuklären hätte. Das Bildungsziel läge darin, die Themen in ihrem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang darzustellen, um die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und ihrer Wechselwirkung begreifbar zu machen. Im Sinne der kritischen emanzipativen Pädagogik läge das Bildungsziel zudem auch darin: 1. qualitative Aufklärung zu betreiben, auf deren Grundlage die Dialektik vom Konkreten und Abstrakten bewusst werden kann, um sich einen Begriff des Gegenstandes zu machen; 2. den Begriff herrschafts- und ideologiekritisch zu analysieren, um ideologische Vernebelungszusammenhänge der Begriffsbildung aufzudecken, und 3. in der Förderung eines Klassenbewusstseins. Somit liege das zentrale Ziel dieser Bewusstseinsbildung in der qualitativen Urteilsbildung, um auf dieser Grundlage zum einen die Politisierung der diskursiven Praxis und zum anderen die Loslösung von identitätslogischen Denkwängen der Realpolitik bzw. des Pragmatismus und Konformismus zu umgehen.<sup>19</sup>

Dabei orientiert sich die Arbeit im Rahmen ihrer Theoriebildung an einem klassentheoretisch geprägten Gesellschaftsbild, das die Gesellschaft in marxistischer Tradition als eine antagonistische Klassengesellschaft wahrnimmt, die aufgrund ihrer Eigentumslogik bzw. -ordnung das gesellschaftliche Handeln totalitär prägt. Die JBA bzw. die gewerkschaftlich-politische Bildungsarbeit hätte auf Grundlage dieses Gesellschaftsbildes die gesellschaftlichen Verhältnisse bzw. die kapitalistische Eigentumslogik und ihren Einfluss auf die Arbeits- und Lebenswelt der TeilnehmerInnen begreifbar zu machen, wobei zu klären wäre, inwiefern die JBA zur

---

<sup>18</sup> Vgl. Kolbe/ Meine (2011), S. 65 ff., S. 71 ff.; Vgl. Ludwig (2012);

<sup>19</sup> Vgl. Huisken (2001); Vgl. Pongratz (2003); Vgl. Adorno (1970)

Emanzipation von Herrschaft beitrage, weshalb die reale Konstitution der JBA anhand normativer Kategorien (vgl. Kap. 2 Abschnitt I) zu beurteilen sei. Dabei wäre die JBA auch als Teil des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs zu sehen, der in einem bestimmten Bezug zum kulturellen sowie gesetzlichen Einfluss der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und des Betriebs steht. Dieser Bezug wäre, als Ausdruck einer pädagogischen und politischen Haltung, inhaltlich zu bestimmen.<sup>20</sup>

Die JBA oder gewerkschaftlich-politische Bildung hätte somit im Sinne der Arbeit als Bewusstseinsbildung aufzutreten. Dabei wäre, im Sinne Klaus Mollenhauers sowie der negativen Dialektik Adornos, auf der theoretischen Grundlage des Neomarxismus, eine professionelle Aufklärung in den Vordergrund zu rücken, die die TeilnehmerInnen zu einem dialektischen Denken befähige. Die TeilnehmerInnen wären hierbei, anhand ihrer konkreten Erfahrungen mit der Lebens- und Arbeitswelt, subjektorientiert in den Bildungsprozess einzubeziehen, damit sie zum einen anhand ihrer Erfahrungen die Wechselwirkungen von individueller Meinung und abstrakten Gesellschaftsverhältnissen diskursiv nachvollziehen und hinterfragen, zum anderen ihre Meinung im inhaltlichen Streit mit anderen Meinungen überprüfen. Dabei hätte die JBA als gewerkschaftlich-politische Bildungsarbeit im Sinne der Emanzipation von Herrschaft sowie der Arbeiterinteressen parteiisch aufzutreten, um zum einen den TeilnehmerInnen ihre Position bzw. die Lage der Arbeiterklasse innerhalb einer kapitalistischen Wirtschaft zu verdeutlichen und zum anderen innerhalb der Diskussion einen argumentativen Gegenpart, einen *Advocatus Diaboli*, zu bilden, der einen reflexiven Prozess anstößt.<sup>21</sup>

Hierbei wäre jedoch zu berücksichtigen, dass die JBA als gewerkschaftlich-politische Bildungsarbeit Teil gesellschaftlicher Prozesse ist. Sie wird von Funktionären, die wiederum Staatsbürger bzw. sozialisierte Menschen sind, in einem institutionellen Rahmen betrieben, wobei sich die hier vertretenen Entscheidungen und Ansprüche in einem gesellschaftlichen Kontext von Gesetzen, Normen und Anforderungen bewegen. Die JBA als Teil dieser gesellschaftlichen Prozesse ist somit aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion – Interessenvertretung der LohnarbeiterInnen – institutionellen Zwängen und gesellschaftlichen Normen ausgesetzt, die mit ihren (politischen) Ansprüchen in Widerspruch stehen können. Doch gerade weil die JBA permanent mit Normen wie Gerechtigkeit, Solidarität, Arbeitsethos etc. konfrontiert ist, hat sie sich ihnen gegenüber inhaltlich zu positionieren. Diese Zwänge und Widersprüche wären innerhalb des Bildungsprozesses herauszuarbeiten und inhaltlich zu bestimmen, um über sie aufzuklären zu können. Ziel dieses Vorgehens wäre es, den TeilnehmerInnen einen ganzheitlichen Überblick bzw. ein inhaltliches Verständnis der Welt zu vermitteln, auf dessen Grundlage sie in der Lage wären, Lernprozesse selbst zu gestalten.<sup>22</sup>

Im Sinne der Arbeit wären die TeilnehmerInnen somit anhand professioneller Aufklärung zu befähigen, Formen selbstorganisierter Lernprozesse zu entwickeln. Lernen wäre dabei als intersubjektives und soziales Handeln zu verstehen, das den jeweiligen Gegenstand als Ausdruck des gesellschaftlichen Zusammenhangs erfassen könnte, um ihn im Kontext diskursiver Praxis erklärbar zu machen. Anhand

---

<sup>20</sup> Vgl. Marx (1971); Vgl. Marcuse (2014), S. 139ff; Vgl. Adorno (1970); Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Pongratz (2003); Vgl. Lorenzer (1971), S. 9ff.

<sup>21</sup> Vgl. Adorno (1970); Vgl. Mollenhauer (1969); Vgl. Marcuse (2014)

<sup>22</sup> Vgl. Adorno (1970); Vgl. Horkheimer/ Adorno (2011); Vgl. Althusser (2010), S. 37ff. Vgl. Butler (2015), S. 7ff.; Vgl. Foucault (1994), S. 173ff; Vgl. Marcuse (2014) S. 139ff.; Vgl. Pongratz (2003); Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Marx (1971);

der reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen wäre der Gegenstand somit argumentativ und inhaltsbezogen zu durchdringen, um eine geistige Flexibilität zu erzeugen, die sich aus einem nichtidentitären Bezug neuen Erkenntnissen öffnet. Das identitätsbezogene Denken stelle hiernach eine isolierte Meinungsbildung dar, die von einem gesellschaftlichen Idealismus geleitet wäre und zu einer konstruktiven Kritik des Bestehenden beitragen könnte. Auf dieser Grundlage reduziere sich das Urteil über die Welt auf eine isolierte, beliebige Meinung.<sup>23</sup>

Doch trotz aller Kritik stimmt die Arbeit mit der Position überein, nach der die Interpretation des objektiven Geschehens und somit die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit auf ihrer Rekonstruktion im Denken beruht. Allerdings steht diese Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit in Zusammenhang mit der Totalität des gesellschaftlichen Ganzen, um sich der Objektivität der Wirklichkeit nähern zu können. Im Sinne Adornos stellt das theoretisch rekonstruierte Ganze nie schon das Wahre dar. Vielmehr sei die Wahrheitsfindung ein Prozess dialektischer Analyse, durch die man sich der Wirklichkeit annähere, weshalb die politischen Positionen bzw. die Ansprüche der JBA immer auf ihren Realitätsbezug zu prüfen seien, um sich ihrem Wahrheitsgehalt anzunähern. Ein solcher Realitätsbezug sei jedoch nicht mit der sog. Realpolitik gleichzusetzen, da sie sich dem Herrschaftsanspruch bestehender politischer Machtverhältnisse als Bestimmungsgröße des Handelns unterwerfe. Vielmehr sei die Realität im Sinne Faulstichs als reflexive Ebene zu werten, die den Gegenstand bzw. die Intentionen des Bildungshandelns in Bezug zur gesellschaftlichen Realität setze, um ihn bzw. die davon abgeleitete Praxis und die Ansprüche auf die gesellschaftliche Organisation zu beziehen. Dabei seien die Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu bestätigen bzw. zu widerlegen, um der Realität näherzukommen. Hierbei repräsentieren sich die unterschiedlichen Konstruktionen als Meinungspluralismus, in dem sich die unterschiedlichen isolierten Meinungen unterschiedlich auf den Herrschaftsdiskurs bzw. den Gegendiskurs beziehen. Blicke die Analyse bei einer solchen pluralistischen Sichtweise stehen, würde sie den kollektiven Herrschaftszusammenhang aufgrund einer vorausgesetzten Beliebigkeit der Meinungen missachten, die die Klärung des Gegenstandes und die davon abzuleitenden Konsequenzen verhindere.<sup>24</sup>

Neben der Problematik, die sich aus der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit im Denken des Einzelnen ergibt, hat die Arbeit die Gefahren des identitätslogischen Zusammenhangs zu berücksichtigen, der die Aufklärung im Kontext eines eindimensionalen Bezugs zur „*verwalteten Welt*“ verkürze und zu einer konstruktiven Kritik reduziere. Eine solche Reduktion verleiht dem gesellschaftlichen Status quo den Status eines Sachzwangs und verhindert das Denken bisher „*ungedachter Gedanken*“, da der eindimensionale Gegenstandsbezug die Dialektik des Konkreten und Abstrakten verhindern würde. Eine derartige „*Dialektik der Aufklärung*“ ließe sich im Sinne der „*Negativen Dialektik*“ überwinden, indem die Gegenstandsanalyse aus einer negativen Kritik und einem nicht identitätslogischen Zusammenhang vorgenommen würde, wobei der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang als identitätsstiftendes Element und als Teil der Problemanalyse wahrzunehmen sei. Der Gegenstand sei somit selbstkritisch und losgelöst von der nur „*instrumentellen Vernunft*“ aus dem Zweifel an seiner Berechtigung zu untersuchen, um ihn in seiner

---

<sup>23</sup> Vgl. Adorno (1970); S. 7ff.; S. 137ff. Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Huisken (2001), S. 125ff.; S. 165ff; Vgl. Negt (2010); Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 9ff., S. 88ff.;

<sup>24</sup> Vgl. Beck (1994); Vgl. Adorno (1970); Vgl. Foucault (2010); Vgl. Faulstich (2003);

Wechselwirkung und seiner Widersprüchlichkeit zum gesellschaftlichen Anspruch wahrzunehmen bzw. um das Urteil über ihn von Idealisten, Moralisten und pragmatistischem Denken zu lösen.<sup>25</sup>

Die Arbeit hätte sich dabei nicht von der Aufgabe der Aufklärung abzuwenden, da diese auch als Mittel der Emanzipation zu sehen sei, je nachdem, wie sie sich qualitativ präsentiert. Es wäre dabei zu berücksichtigen, dass sich jede Beschäftigung mit einem Gegenstand bewusst oder unbewusst einer normativen Basis bedient, mit der die Analyse selbstkritisch umzugehen habe, um eine Weiterentwicklung, z. B. im Sinne einer Utopie, zu fördern. Utopie könnte hierbei als Veränderung oder auch als die grundsätzliche Überwindung der vorgegebenen gesellschaftlichen Struktur aufgrund einer ganzheitlichen Vorstellung verstanden werden. Dabei muss bewusst bleiben, dass sich die JBA und ihre Ansprüche im Kontext eines Herrschafts- und Interessenzusammenhangs aufgrund diskursiver Praxis entwickeln und in diesem Zusammenhang zu analysieren sind.<sup>26</sup>

## 1.2 JBA als Teilbereich gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung

Aus dieser Positionierung heraus bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die JBA als gewerkschaftlich-politische Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 30 Jahren, die ihre arbeits- sowie lebensweltlichen Problemlagen zum Thema hat. Hierbei ist die Diskrepanz zwischen „*jungen*“ und „*alten*“ Erwachsenen zu berücksichtigen, die sich auch im Selbstverständnis der gewerkschaftlichen JBA und Erwachsenenbildung ausdrückt. Die „alten“ Erwachsenen haben sich als Gewerkschaftsmehrheit an den Systemverlauf gewöhnt und bringen ihre Interessen allenfalls als Reformforderung ein, weshalb ihr Streben nach Veränderung systemimmanent bleibt. Die „jungen“ Erwachsenen, als die Klientel der JBA und Neulinge der Gewerkschaft, stehen dem System dagegen fremd gegenüber. Sie befinden sich in einer Übergangsphase, in der sie ihren Platz im System bzw. ihre Einstellung gegenüber der Organisation erst finden müssen. Aus dem öffentlichen Schulsystem entlassen, erfahren sie die Arbeits- und Lebenswelt als neu, ungewohnt, stressig, ausbeuterisch etc. und suchen daher nach Antworten auf lebens- und arbeitsweltliche Probleme. Sie sind daher offen für unterschiedliche (politische) Erklärungsmodelle, während die „Alten“ aufgrund ihrer Lebenssituation und den daraus resultierenden Gewohnheiten und Verpflichtungen einen weitgehend pragmatischen Bildungsanspruch entwickelt haben, der sich in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung für ältere Mitglieder widerspiegelt. Sie dominiert weitgehend die gewerkschaftliche Bildungsarbeit, dient der JBA im historischen Verlauf oft methodisch wie didaktisch als Orientierungsgröße und tendiert im Gefolge des gewerkschaftlichen Pragmatismus dazu, sich auf Fort- und Funktionärsbildung zu beschränken. In diesem Fall wird die Lohnarbeit zumeist als Mittel der Realitätsbewältigung, und die Gewerkschaften werden aufgrund der Mitbestimmungsrechte als Co-Manager und Interessenvertretung im Betrieb verstanden. Dagegen nehmen die „*jungen*“ Erwachsenen, aufgrund ihrer neuen Stellung im Betrieb, Lohnarbeit als ungewohnt und ausbeuterisch wahr. Sie nehmen

---

<sup>25</sup> Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Pongratz (2003); Vgl. Adorno (1970); S. 7ff.; S. 13ff., S. 34ff.; S. 40ff.; S. 55ff.; S. 137ff; Vgl. Horkheimer/ Adorno (2011); Vgl. Horkheimer (1968)

<sup>26</sup> Vgl. Adorno (1970), S. 13ff.; S. 20ff.; S. 26ff.; Vgl. Adorno/Horkheimer (2011); Vgl. Foucault (2010)



gewerkschaftliche Werte wie Solidarität, Gerechtigkeit, demokratische Mitbestimmung etc. ernst und pochen auf ihre systemimmanente Realisierung, um die Arbeits- und Lohnsituation zu verändern.<sup>27</sup>

Doch spricht die vorliegende Arbeit, bei der Klientel der JBA, von „jungen“ Erwachsenen und nicht von Jugendlichen, da erstens die Klientel der JBA zielgruppenspezifisch vom Jugendalter bis zum Erwachsenenalter reicht und daher nicht eindeutig bestimmbar ist, und zweitens keine Schüler, sondern Lehrlinge, Auszubildende, StudentInnen oder junge ArbeiterInnen angesprochen werden, die wie Erwachsene auch ihren Lebensunterhalt durch Lohnarbeit finanzieren. Diese Klientel wird anhand normativer Paradigmen über die gewerkschaftliche Praxis, das gewerkschaftliche Menschenbild, ihren politischen Anspruch und die gesellschaftliche Realität aufgeklärt bzw. darin geschult, wobei die Lebenswelt der jungen Erwachsenen die Ausgangsbasis für die Praxis der JBA bildet, die in den Gewerkschaften als besondere Unterform der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung fungiert. Dabei leitet die JBA ihr methodisches Vorgehen von der Methodik der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung ab bzw. bezieht sich didaktisch auf diese, um eine direkte Überleitung von der JBA zur Erwachsenenbildung zu gewährleisten. Zugleich untersteht die JBA der Trägerschaft von Einzelgewerkschaften (IG Metall, Verdi, IG BCE etc. ) sowie dem Einfluss ihrer jeweiligen politischen Einstellung, Bildungstradition etc., um im Sinne der jeweiligen Einzelgewerkschaft, unter Berücksichtigung bestehender Gesetze und Verordnungen und aufgrund von Absprachen des DGB-Bundesjugendausschusses, die gewerkschaftliche Praxis zu unterstützen. Dabei können aufgrund von wechselnden Machtverhältnissen und -ansprüchen, z. B. zwischen den Vertretern der JBA und ihren Trägern, zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Gewerkschaft und Gesellschaft, zwischen der JBA und staatlichen bzw. institutionellen Interessen, Konflikte auftreten, die organisatorische Spannungsverhältnisse erzeugen und die Wahl der Inhalte bzw. die Zwecksetzung der JBA beeinflussen. Die offizielle politische Einstellung, Position und die Themen der JBA stellen Kompromisse in solchen Spannungsverhältnissen dar.<sup>28</sup>

Aufgrund der Erkenntnis der Beeinflussung der JBA durch die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung will die vorliegende Untersuchung über die qualitative Haltung der JBA, ihre Ansprüche und Ausrichtung in unterschiedlichen Gewerkschaftsgruppen aufklären, um eine kritische Reflexion der JBA als gewerkschaftliche Institution in ihrem Zusammenhang zur Herrschaft zu entwickeln. Dabei berücksichtigt sie die methodische sowie didaktische Ausrichtung der Erwachsenenbildung im jeweiligen historischen Kontext. Die gesellschaftskritischen bzw. emanzipativen Perspektiven können sich aufgrund von Institutionalisierung in konstruktiv-pragmatische, pluralistische bzw. fragmentierte Sichtweisen wandeln. Die Arbeit darf daher nicht bei einer Problemfeldanalyse und einem funktionalen Vergleich von JBA und Erwachsenenbildung stehen bleiben, da sie sich dadurch der Gefahr der ideologischen Vernebelung aussetzt. Zwar sind die konkreten Konflikte im Sinne Klaus-Peter Hufers als Ausdruck gesellschaftlicher Problemlagen anzusehen, jedoch nicht aufgrund einer positiven Kritik von gesellschaftlichen Teilbereichen und am affirmativen Idealismus einer „guten“ Herrschaft, der die funktionale Durchsetzung des Ideals zum Zweck systemimmanenter Problemlösungen forciert,

---

<sup>27</sup> Vgl. Bürglin (2014)

<sup>28</sup> Vgl. Hufer (2016) S. 10, S. 13ff., S. 55 f., S. 60, S. 67ff; Vgl. Adorno (1970); Vgl. Huisken (2001) S. 12ff.; Vgl. Foucault (2010); Vgl. Pongratz (2003), S. 7f., S. 25ff., S. 36f.;

sondern im Kontext einer mehrdimensionalen und gesellschaftskritischen Analyse, die die Dialektik des Konkreten und Abstrakten wahrnimmt. Ein solcher Bezug gewährt der Analyse, neben kritischen Erkenntnissen über den Einfluss der Erwachsenenbildung auf die JBA, auch einen abstrakten Einblick in die Identitätsentwicklung junger Erwachsener, die ihre Deutung gesellschaftlicher Zusammenhänge beeinflusst. Daher bezieht sich die Arbeit nicht nur auf Ansätze der kritischen Erwachsenenbildung, bzw. der kritischen Theorie der Gesellschaft von Marx, Adorno, Marcuse, als theoretischer Grundlage ihrer Analyse, sondern verbindet sie mit dem Ansatz von Michel Foucault, um im Diskurs Hinweise auf die strukturelle Beeinflussung des Diskurses sowie Machtkonstellationen aufzuzeigen. Wie Hufer richtig darstellt, bemisst sich der Erfolg der politischen Bildung an ihren Ansprüchen sowie ihrer inhaltlich qualitativen Ausrichtung. Das heißt aber auch, dass die JBA an normativen Kategorien wie richtig oder falsch und an den Konsequenzen ihres Handelns zu messen ist.<sup>29</sup>

*„Die letztendliche Definition, was Erwachsenenbildung ist, liegt nicht bei der Pädagogik. Das betrifft weniger die Fachgebiete und -bereiche, deren Inhalte und Ziele z. B. durch Sprachnotwendigkeiten, technische oder naturwissenschaftliche Fakten vorgegeben sind, als vielmehr diejenigen, bei denen es um politische Interessen, Macht und gesellschaftskritische Fragen geht.“<sup>30</sup>*

Die Arbeit untersucht dabei die gewerkschaftliche JBA aus einer ganzheitlichen Perspektive, die ihre Herrschafts- und Systemkritik als ganzheitliche Gesellschaftskritik formuliert und dabei den Gegenstand im Kontext seiner materiellen Notwendigkeiten bzw. Situation in einen historischen sowie gesellschaftlichen Zusammenhang stellt. Dabei wird berücksichtigt, dass die JBA von jungen Erwachsenen als Gewerkschaftsfunktionären, die kulturell und gesellschaftlich geprägt sind, organisiert wird. Eine deterministische Position würde den Menschen aufgrund seiner Konditionierung aus seiner Selbstverantwortung im Denken entlassen. Dem widerspricht die Arbeit, indem sie sich auf den freien menschlichen Willen und die sich daraus ableitende Selbstverantwortung des Menschen beruft. Als gewerkschaftlicher Funktionär ist der Mensch auch ein gesellschaftlich handelndes Individuum und agiert somit im Kontext kollektiver Zusammenhänge wie der Klassengesellschaft, der gesellschaftlichen Macht bzw. Herrschaftsstrukturen, der Sozialisation etc. Er wächst in gesellschaftlichen Verhältnissen und einer hegemonialen Kultur auf, die ihn sozialisiert und in gewisser Weise konditioniert. Jedoch verhalten sich Menschen als freie Individuen ab einer gewissen kognitiven Reife aufgrund ihres Bewusstseins selbstverantwortlich und reflexiv zur Gesellschaft und sind daher für ihr Handeln verantwortlich zu machen. Aus diesem Grund ist den jungen Erwachsenen als kognitiv reifen Menschen in der JBA zu helfen, ihr reflexives Bewusstsein weiterzuentwickeln, damit sie in der Lage sind, ihr Bewusstsein als Form kulturell-ideologischer Verwobenheit und damit auch als möglicherweise falsches Bewusstsein wahrzunehmen.<sup>31</sup>

Somit wäre die Frage zu klären, ob die JBA in ihrer politischen Bildungsarbeit den TeilnehmerInnen ihre gesellschaftliche Einbindung bzw. die gesellschaftlichen

---

<sup>29</sup> Vgl. Klafki (2007), S. 272ff.; Vgl. Negt (2010); Vgl. Hallmayer (2006), S. 23ff.; Vgl. Hufer (2016) S. 10ff.; S. 104ff.; Vgl. Hufer (2015), S. 29ff.; Vgl. Hufer (2013d), S. 23ff.; Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wenzel (2009); Vgl. Marcuse (2014); Vgl. Lohauß (1995), S. 13ff.;

<sup>30</sup> Hufer (2016), S. 61

<sup>31</sup> Vgl. Marcuse (2014), S. 139ff.; Vgl. Lohauß (1995), S. 13ff.; Vgl. Durkheim (1984); S. 87ff.; Vgl. Buthler (2015);

Widersprüche im Sinne eines kritischen Bewusstseins verantwortlich und vernünftig vermittelt. Das wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Ausspruch „die JBA politisiert“ verstanden, während es als „entpolitisiert“ verstanden wird, wenn die JBA die TeilnehmerInnen nur zu einem unkritischen, systemimmanenten, besseren Funktionieren befähigt. Verantwortlich kann Politisierung nur erfolgen, wenn sie zu einem gesamtgesellschaftlichen Verständnis von Gesellschaft führt, um die TeilnehmerInnen zu befähigen, selbstbewusst und gemeinsam Konflikte bzw. Probleme im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Fortschritts zu bewältigen. Dazu sollten die TeilnehmerInnen befähigt werden, im Rahmen von Diskussionen eigene politische Strategien zur Bewältigung der erkannten Probleme und ihrer Ursachen zu erarbeiten, um die gesellschaftliche Weiterentwicklung im Sinne der Emanzipation von Herrschaft zu fördern. Damit dies verantwortungsvoll geschieht, ist die Kompetenz der Selbstkritik und Selbstreflexion zu fördern. Dabei sind die normativen Grundlagen der Interpretation transparent zu halten und argumentativ zu begründen, um keine interpretative Beliebigkeit in der Urteilsbildung aufkommen zu lassen. Durch die argumentativ kontrollierte Nachvollziehbarkeit ist die Qualität des Diskurses sichergestellt und die Gefahr einer vorschnellen Kategorisierung eingeschränkt.<sup>32</sup>

Historische Beispiele für ein solches kritisches Vorgehen könnten z. B. in der antikapitalistischen JBA der späten 1960er und 1970er Jahre gefunden werden, wie sie z. B. in der IG Chemie, ÖTV, der IG Metall oder von Manfred Liebel und Peter Pott vertreten wurden. Diese Form der Bildungsarbeit zielte nicht auf die funktionale Wissensvermittlung ab, sondern auf die Befähigung zur aktiven Veränderung der Verhältnisse bzw. zur Problemüberwindung im Sinne der Emanzipation von Herrschaft. Aufgrund der neoliberalen Transformation der Gesellschaft seit den 1980er Jahren, der Ökonomisierung des Lebens seit den 1990er Jahren und der sozialpartnerschaftlichen und realpolitischen Lohn- und Tarifpolitik der Gewerkschaften ergab sich die Tendenz, dass sich die JBA als gewerkschaftlich-politische Bildung kundenorientiert diesem gesellschaftlichen Trend anpasste und die von den Gewerkschaften vertretene Selbstvermarktung auf die JBA und ihre emanzipativen Positionen abfärbte. Damit lautet eine Hypothese dieser Arbeit: Der Widerspruch zwischen dem kritischen emanzipatorischen Anspruch der politischen Bildungsarbeit und der kapitalistischen Realität könnte sich im Laufe der historischen Entwicklung der JBA verschärft haben und seitens der JBA nur halbherzig wahrgenommen bzw. sogar übergangen worden sein. Eine solche Entwicklung würde sich in den Thesen, Positionen, Haltungen der JBA ausdrücken.<sup>33</sup>

Eine solche Veränderung wäre anhand der historischen und inhaltlichen Entwicklung der gewerkschaftlichen JBA zu analysieren. Dazu kann es gekommen sein, weil sich die Gewerkschaften hauptsächlich auf den Lohnkampf, die Tarifpolitik und die Karrierebestrebungen der Mitglieder im Sinne systemimmanenter Lösungen konzentrieren und dabei den gesellschaftlichen Zwang zur abhängigen Lohnarbeit als unabwendbar unterstellten. Diese Tendenz kann durch Slogans in den tarifpolitischen Auseinandersetzungen wie „*Wir sind es wert*“ (Verdi), „*Wir für mehr*“ (IG Metall) oder „*gute Arbeit*“ (DGB), die auf die mehrwertbringende Funktion bzw. auf einen vermeintlichen Anspruch auf betriebliche Gewinnbeteiligung der Lohnarbeiter verweisen, vernebelt und beschönigt werden. Die Ökonomie wird dann als Teilbereich einer nicht mehr grundsätzlich in Klassen aufgeteilten Gesellschaft

---

<sup>32</sup> Vgl. Lohaus (1995), S. 13ff.; Vgl. Lamnek (1993), S. 204

<sup>33</sup> Vgl. Deppe-Wolfinger (1972); Vgl. Pott (1973); Vgl. Liebel (1973)

gesehen, deren grundlegender Zweck aufgrund der speziellen Teilbereichslogik darin besteht, ihre Arbeitsleistung marktgerecht vergütet zu bekommen und dadurch ihr Leben in der Gesellschaft scheinbar eigenständig zu fristen. Die Gewerkschaft als Interessenvertretung der Lohnabhängigen würde dadurch zu einer Vermittlungsinstanz, die dafür sorgt, dass die Wirtschaft systemgerecht funktioniert und eine nach den Kriterien des Systems angemessene Ertragsverteilung ermöglicht.<sup>34</sup>

Die Reaktion auf die Krise von 2007/2008 hat Vorstellungen vom Kapitalismus als einer vermeintlich „*klassenlosen Gemeinschaft*“ mit sozialer Offenheit verbreitet, denen sich die Gewerkschaften in ihrem Kampf für eine sozial gerechtere Arbeits- und Lohnpolitik eher annähern, statt die Menschen progressiv auf die Entwicklung eines besseren Lebens und die Emanzipation von Arbeitszwängen und Herrschaftsverhältnissen, die aufgrund der technologischen Entwicklung unnötig geworden und überholt sind, vorzubereiten. Auch wenn die Gewerkschaften im Laufe ihres Bestehens viele Verbesserungen wie Arbeitsschutz, Achtstundentag bzw. die 40-Stunden-Woche etc. erkämpft haben, wurde der grundlegende Klassencharakter der Situation der Arbeitnehmer nicht überwunden. Daraus leitet sich, auch wenn sich die JBA in Hinblick auf sog. Nebenwidersprüche des Kapitalismus durchaus kritisch zeigt, die weitere These der Arbeit ab: Die gewerkschaftliche JBA fußt in ihrer politischen Haltung auf einem fragmentarischen Gesellschaftsbild, das sie in isolierte Teilbereiche wie z. B. Ökonomie, Politik, Alltag, Freizeit etc. aufteilt und voneinander isoliert anhand der ihnen eigenen Teilbereichslogiken interpretiert, um eine ihr entsprechende gewerkschaftliche Praxis zu vermitteln. Der Gegenstand wird dabei aus dem Idealismus einer Sozial- und Leistungsgerechtigkeit bewertet und nur die Solidarität mit den Benachteiligten eingefordert. Die vorliegende Untersuchung will anhand der sich herausbildenden Positionen der JBA zeigen, dass diese Haltung den Grundcharakter der Herrschaft verfestigt und sie für die Menschen akzeptierbar macht, da ihr grundsätzlicher Geltungsanspruch nicht mehr infrage gestellt wird.<sup>35</sup>

Dabei untersucht die Arbeit die Frage, ob sich die gewerkschaftliche JBA als politische Bildung von jungen Erwachsenen in ihrer Argumentation auf diesen reformistischen Verlauf hin ausrichten und sie affirmativ auf die Verhältnisse anpassen kann, oder ob sich in der JBA – aufgrund des Generationenunterschieds der TeilnehmerInnen, ihres revolutionären Idealismus, ihrer Krisen- und Arbeitserfahrungen und eines gewissen Resteinflusses emanzipatorischer Kräfte in der Gewerkschaft – kritisch-emanzipatorische Sichtweisen erhalten haben, die darauf abzielen, den TeilnehmerInnen ein kritisches und widerständiges Bewusstsein zu vermitteln, das der Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und nicht nur der funktionalen Wissensvermittlung verpflichtet bleibt.

Aus diesen Fragen und Thesen entwickelt die vorliegende Arbeit ihre Arbeitshypothese, nach der die JBA eine historische Diskursentwicklung durchläuft, in deren Kontext sie die Trends und Positionen der Gewerkschaften insgesamt übernimmt und sich somit im Sinne einer „*eindimensionalen Gesellschaft*“ (Marcuse 2014) verdinglicht bzw. einem eindimensionalen Denken verfällt. Danach würde die JBA dem ursprünglichen erkenntnisleitenden Interesse der Arbeiterbewegung, nämlich der Emanzipation von Herrschaft, nicht mehr gerecht, sondern würde sich

---

<sup>34</sup> Vgl. Behruzi (2015), S. 1; Vgl. Dahrendorf, (2010), S. 3; Vgl. Urban (2010), S. 3; Vgl. Candeias/Röttger(2009), S. 894ff.; Vgl. Foucault (2004), S. 42; Vgl. Kant (2016), S. 61ff.

<sup>35</sup> Vgl. Foucault (2010), S. 13ff.; Vgl. Deppe (2012), S. 14ff., S. 24ff., S. 79ff.; Vgl. Huisken (2001), S. 45ff.;

den herrschenden Verhältnissen anpassen, um darin systemimmanente Interessen der jungen Erwachsenen zu vertreten. Um diese Hypothese zu widerlegen oder zu bestätigen, stützt sich die folgende Untersuchung auf qualitative Forschungsmethoden (vgl. Kap. 3, Abschnitt I) sowie die inhaltlich-normativen Grundlagen der kritischen Gesellschaftstheorien von Marx, Adorno, Marcuse und Foucault (vgl. Kap. 2.1, Abschnitt I) bzw. normativ-inhaltlichen Kategorien (vgl. Kap. 2.2, Abschnitt I) und erörtert, ob sich der Diskurs der JBA im Sinne der Hypothese in die herrschenden Verhältnisse, also die Herrschaft des Kapitals, einfügt und somit entpolitisiert, oder ob sie sich aufgrund der Erfahrungen der jungen Erwachsenen anders als ihre jeweilige Trägergewerkschaft politisiert bzw. die Politisierung der TeilnehmerInnen fördert?

## 2 Theoretisches Fundament der Untersuchung

Die Fragestellung bietet der Arbeit die analytische Ausgangsposition, anhand der sie die gewerkschaftliche JBA in Deutschland als politische Bildung untersucht. Dabei ist die JBA in den Zusammenhang der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, ihrer Gesellschafts-, Eigentums- und Wirtschaftsordnung sowie strukturellen und ideologischen Verbrämungen zu stellen, die sich als gesamtgesellschaftliche Herrschaft des Kapitals in Form des repressiven – Polizei, Legislative, Exekutive, Judikative etc. – sowie des ideologischen Staatsapparats – Familie, Schule, Kirchen etc. – etabliert. Als repressiver und ideologischer Staatsapparat setzt die Herrschaft des Kapitals gesellschaftliche Rahmenbedingungen, auf die sich die Menschen durch ihr gesellschaftliches Handeln im Sinne ihrer Sozialisation, Lebensweltorientierung sowie aus ihrer materiellen Position heraus – im Sinne des freien Willens – beziehen. Der bewusste oder unbewusste Bezug auf den gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang und seine Verwertungslogik entwickelt bei den Menschen ein eigenes oder kollektives Urteil über die Welt, das, je nach Qualität des Urteils, affirmativ oder kritisch ausfallen kann.<sup>36</sup>

Aus dieser marxistisch-bildungsökonomischen Denkform begreift die Untersuchung die JBA als Resultat kollektiven Handelns und Organisation politischer Bildung sowie als Teil gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen, wobei sie anzuerkennen hat, dass die abstrakten Haltungen und Handlungen der JBA von ihren Mitgliedern und Funktionären qualitativ im Sinne einer diskursiven Praxis getragen werden. Dabei berücksichtigt sie die Dialektik von JBA und Gesellschaft, aufgrund der sich die JBA Gesetzen, Verordnungen und anderen gesellschaftlichen Einflüssen aussetzen hat, um als Organisation politischer Bildung agieren zu können. Auch die Gewerkschaften, als Träger der JBA, richten ihr gesellschaftliches Handeln an diesen Einflüssen aus, wodurch die Gefahr entsteht, dass die diskursive Praxis der JBA eine pragmatische und affirmative Ausrichtung erhält, die die Verordnungen, Gesetze etc. nicht als Politikum, sondern als Sachzwänge definiert, aufgrund der die Gewerkschaften einen konstruktiv-kritischen Standpunkt gegenüber den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen entwickeln. Die JBA als gesellschaftliche Erscheinung tritt somit als Oberflächenerscheinung der kapitalistischen Gesellschaft – des ideologischen Überbaus – hervor und könnte somit den Wesens- und Bewegungsgesetzen des Kapitals affirmativ folgen, wobei sie die Herrschaftszusammenhänge der warenproduzierenden Gesellschaft ideologisch

---

<sup>36</sup> Vgl. Althusser (2010), S. 37ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 21ff.; Vgl. Böttiger (1966), S. 105ff.

vernebelt. Aus diesem ideologischen Verblendungszusammenhang könnte eine affirmative Interpretationsgrundlage der Problemdeutung entstehen, die das Sein der Menschen funktional auf Fakten reduziert und dabei die von Marx vermittelte Dialektik von Sein und Bewusstsein negiert.<sup>37</sup>

Um dieser Problematik im Sinne des Neomarxismus zu begegnen, widerspricht die Arbeit dem konstruktivistisch-relativistischen Bildungsverständnis der modernen Erwachsenenbildung sowie ihrem funktionalistischen und Output-orientierten Selbstbild einer professionellen Weiterbildung, die den TeilnehmerInnen den Input ihrer beruflichen Verwertung vermittelt, um sie zu befähigen, ihre Ware Arbeitskraft unter den Ansprüchen kapitalistischer Wirtschaft verkaufen zu können.

Demgegenüber setzt die Arbeit auf Bildung als Mittel kritischer Erkenntnisentwicklung. Anhand dialektischer Aufklärung wird die JBA als Teil des vorherrschenden gesellschaftlichen Erziehungssystems, seiner Zwecksetzung, Antagonismen etc. wahrgenommen, um zu prüfen, inwieweit die JBA die Reproduktion der Ware Arbeitskraft den kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen sowie ihren Gesetzen der Warenproduktion anpasst bzw. in diesem Sinne Output-orientierte politische Bildung betreibt. Hierbei wird Gesellschaft nicht als die Summe individueller Einzelinteressen, sondern als das kollektive, jedoch interessen geleitete Handeln eigenständig denkender Menschen definiert, das in Relation zur gesellschaftlichen Totalität und ihrer Zwecksetzung steht. In ihr verbinden sich die Deutungen und Haltungen zu abstrakten Positionen und Haltungen sowie Formen kollektiv intentionalen Handelns. So ist im Verlauf der Analyse die Frage zu beantworten, welche Qualität die Positionen und Haltungen der JBA haben bzw. welche Aussage sie über die Welt und den gesellschaftlichen Zusammenhang vermitteln.<sup>38</sup>

Zugleich ist die JBA nicht nur als struktureller Teil des gesamtgesellschaftlichen Herrschaftszusammenhangs zu sehen, sondern auch als ein potenzielles Mittel emanzipativer Aufklärung. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die JBA der Vermittlung des Gegenstands der Dialektik vom Konkreten und Abstrakten nicht zwangsläufig bewusst sein könnte, da diverse Theorien und Positionen, z. B. von Honneth oder Habermas, aber auch u. a. Luhmann und Beck, die Erkennbarkeit der Totalität der Gesellschaft aus einer Tradition der Postmoderne heraus im Kontext der Erkenntnisentwicklung verneinen und als spekulativ bzw. empirisch nicht belegbar oder interpretierbar ansehen. Diese Theoretiker gehen von einer fragmentierten, pluralistischen Gesellschaft aus, die sich in Teilbereichen (in Subsystemen) wie Ökonomie – Ort instrumenteller und reproduktiver Funktionalität –, Alltagsleben – Ort der kommunikativ vermittelten Lebenswelt und Selbstverwirklichung – und Politik etc. zu erkennen gibt. Diese Fragmente oder Subsysteme können demnach von den Menschen nur isoliert, auf Grundlage einer dem Fragment immanenten Teilbereichslogik, lebensweltorientiert und differenziert wahrgenommen werden. Dabei vermitteln sich die Fragmente im Rahmen der Lernprozesse intersubjektiv anhand des kommunikativen Handelns auf Grundlage einer „Diskursethik“ (Habermas 1991) als „sozioökonomisch entlastetes Klima“ (Honneth 1981), das die normativen Einstellungen nur noch als Appell bzw. als aufklärerische Äußerungen zulässt. Diese sind der fairen Konkurrenz im Sinne eines Meinungspluralismus (wie

---

<sup>37</sup> Vgl. Althusser (2010), S. 37ff.; Vgl. Bourdieu (2013), S. 601ff., S. 620ff.; Vgl. Ludwig (2006); Vgl. Marx (1971); Vgl. Marx (1969);

<sup>38</sup> Vgl. Schwietring (2011), S. 96ff.; Vgl. Luhmann (1984); Vgl. Marx (1971a); Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Ludwig (2006); Vgl. Böttiger (1966), S. 105ff.;

eines Meinungsmarktes) ausgesetzt, der nach Habermas auf Grundlage rationaler Argumentation zu einem Kollektivbewusstsein führen kann. Einer solchen Position der Meinungsbildung verbietet sich, um nicht tendenziös zu erscheinen, eine Macht- bzw. Kapitalismuskritik quasi von selbst.<sup>39</sup>

Richtig ist allerdings, dass sich die Themen inhaltlich innerhalb der politischen Bildung aufgrund subjektorientierter Bildungsprozesse durch individuelle Lernprozesse und subjektive Lernstrategien anhand diskursiver Praxis erschließen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich der Inhalt – wird er im Rahmen des individuellen Lernhandelns, losgelöst von seinen materiellen bzw. kollektiven gesellschaftlichen Zusammenhängen, behandelt und als subjektive Erfahrung auf die individuelle Lebenswelt reduziert – auf die individualisierte Position im Sinne einer Meinungsbildung reduziert. Eine solche Meinungsbildung individualisiert und beschränkt das Denken auf die rein geistige und lebensweltorientierte Interpretation bzw. Deutung des Gegenstands – als operationelle Schablonen der Interpretation – im Sinne einer systemischen Interpretation einer antizipierten Teilbereichslogik. Nicht die Suche nach Widersprüchlichkeit bzw. dem wirklichen Zustand des Gegenstands im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Systems, sondern die funktionale Interpretation des Gegenstands aus dem vorbestimmten Denksystem heraus dient dem Lernprozess als Grundlage für eine positive Kritik.<sup>40</sup>

Die professionalisierten und aufklärerischen Varianten der modernen bzw. politischen Erwachsenenbildung fördern aus der Position der Meinungs- bzw. Identitätsbildung heraus subjektive Lernprozesse, die die TeilnehmerInnen befähigen sollen, innerhalb eines Meinungs-, Theorie- und Methodenpluralismus durch den offenen Diskurs bzw. die Qualifizierung den Gegenstand auf gesellschaftliche Teilbereiche zu beziehen, um, anhand der intersubjektiven Kommunikation von Meinung, Deutungsmuster der Identitätsentwicklung zu konstruieren. Eine solche Fragmentarisierung im Bildungsprozess relativiert das Denken bzw. die Urteilsfindung im Sinne pragmatischer Bezüge, anstatt eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung über den Sinn und das Wesen des Gegenstands im Kontext der kapitalistischen Arbeitsgesellschaft zu ermöglichen. Vielmehr fördert eine solche Fragmentarisierung eine Beliebigkeit im Lernen, wodurch eine kritisch-dialektische Analyse, die aus einer normativen Haltung als Antithese zum Gegenstand agiert, unmöglich gemacht wird, da der Zusammenhang von kapitalistischer Verwertungslogik und gesellschaftlicher Regression einerseits und sozialer Destruktionsprozesse, denen die JBA im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang unterliegt, nicht wahrgenommen, sondern lediglich auf Teilbereiche bezogen wird. Ein Zusammenhang von Ökonomie und Alltagsleben würde somit unthematizierbar. Vielmehr werden die Probleme der TeilnehmerInnen durch die Fragmentierung ideologisch vernebelt, anstatt ihre Ursachen erkennbar zu machen.<sup>41</sup>

Aus diesen Gründen stellen Systemtheorien wie z.B. die von Habermas oder Luhmann Formen des intellektuell-ideologischen Verblendungszusammenhangs dar, auch wenn sie wie z. B. bei der Betrachtung des „*kommunikativen Handelns*“ (Habermas 1995) als Vermittler ideologischer Positionen, der gesellschaftlichen Vereinzelung bzw. des Lebensweltpluralismus als Resultat der Konstruktion sozialer

---

<sup>39</sup> Vgl. Habermas (1995a) S. 150ff.; S. 533ff.; Vgl. Habermas (1995b), S. 73ff., S. 192ff., S. 422ff.; Vgl. Honneth (2007), S. 57; Vgl. Luhmann (1984), S. 30ff., S. 193ff., S. 240ff.;

<sup>40</sup> Vgl. Holzkamp (1995), S. 272ff.; Vgl. Hufer (2016), S. 77ff.; Vgl. Adorno (1970)

<sup>41</sup> Vgl. Horkheimer (1967b), S. 137ff.; vgl. Pongratz (2003), S. 154ff.; vgl. Pongratz (2010); S. 138ff.; Vgl. Faulstich (2003); Vgl. Hufer (2016), S. 77ff.; Vgl. Siebert (); Vgl. Giesecke (2012);

Wirklichkeiten durchaus richtige Hinweise für die Analyse von Lernprozessen geben. Doch bezieht sich die Arbeit als kritische Analyse auf die abstrakten politischen Positionen der JBA in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang und nicht auf die subjektiven Lernprozesse bzw. die individuelle Lernentwicklung, weshalb sie sich primär auf die Bewusstseinsbildung und ihre Wechselwirkung zwischen dem Konkreten und dem Abstrakten etc. fokussiert, wobei sie die Individualisierungstendenzen als Resultat gesellschaftlicher Spezialisierungs- und Konkurrenzverhältnisse als Zeichen sozialer Vereinzelung durchaus zur Kenntnis nimmt.<sup>42</sup>

Aufgrund dieser theoretischen Überlegung geht die vorliegende Arbeit in ihrer Analyse der JBA von einem strukturellen Zusammenhang der Eigentums- und Wirtschaftsordnung und den aus ihr resultierenden gesellschaftlichen sowie ideologischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zur JBA aus. Die JBA unterliegt innerhalb dieser Sichtweise keinem Determinismus, sondern reagiert auf den Gesellschaftszusammenhang als Resultat aktiver interessengeleiteter Einflussnahmen, die aus der diskursiven Praxis von Herrschafts- und Gegendiskurs resultieren. Diese Praxis vollzieht sich in einem gesellschaftlichen Kontext, der aufgrund kapitalistischer Eigentumsverhältnisse im Rahmen der gesellschaftlichen Eigentums- und Wirtschaftsordnung einen Klassenantagonismus als Gesellschaftsordnung hervorbringt. Dieser Klassenantagonismus trägt dazu bei, dass ein Großteil der Bevölkerung aufgrund der sozioökonomischen Situation gezwungen ist, die eigene Arbeitskraft einem kleineren Teil der Bevölkerung, den EigentümerInnen der Produktionsmittel, letztendlich zu deren Konditionen zu verkaufen, um existieren zu können, während er die anderen veranlasst, an einer bestimmten Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik im Rahmen der kapitalistischen Verwertungslogik interessiert zu sein. Solange das privatwirtschaftliche Streben nach Kapitalakkumulation, Profitmaximierung etc. die bestimmende Größe der Warenproduktion und der Verwertungslogik darstellt, ist Ausbeutung bzw. der Zwang zur Lohnarbeit für die Mehrheit der Gesellschaft eine systemimmanente Notwendigkeit. Diese Konstellation bewirkt eine gesellschaftliche sowie betriebliche Hierarchisierung, mit der die gewerkschaftliche Praxis, und somit auch die JBA, konfrontiert wird, sofern sie versucht, eine betriebliche Gegenmacht zu den UnternehmerInneninteressen und deren Ausdruck in der betrieblichen Hierarchie zu bilden.<sup>43</sup>

Dabei ist die JBA, aus Sicht dieser Arbeit, aufgrund ihrer gewerkschaftlichen Zwecksetzung innerhalb der Klassengesellschaft als Parteigängerin der lohnabhängigen Klasse zu betrachten. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass die Menschen innerhalb dieses Klassenantagonismus Gefahr laufen können, sich emotional und ideologisch in Form irrationaler idealistischer Vorstellungen (wie z. B. der eines „*Proletenstolzes*“) an die Herrschaft zu binden. Neben der Fragmentierung der Gewerkschaft in Einzelgewerkschaften fördert somit auch die Möglichkeit eines herrschaftsaffirmativen Klassenhabitus und einer Identitätsentwicklung, aus denen heraus die Funktionäre der JBA eindimensionale Sichtweisen entwickeln könnten, diesen hypothetischen Verdacht. Eine affirmative und ideologisch vernebelte

---

<sup>42</sup> Vgl. Habermas (1995b), S. 97ff. S. 182 ff.; vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 80ff.; Vgl. Marx (1971a); Vgl. Beck (1993);

<sup>43</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 200ff., S. 214ff., S. 557ff., S. 640; Vgl. Hradil (2001), S.51 ff., 256 ff.; Vgl. Weber M.; (1964a) S. 223ff; Vgl. Weber (1964b), S. 691ff.; Vgl. Decker/ Hecker (2002), S. 11ff.; S. 37ff, S. 42ff.,S. 93ff.;



Interpretationsgrundlage könnte innerhalb der JBA die Wahrnehmung fördern, dass Lohnarbeit, Warenkonsum, Verwertungslogik etc. eine zweite Natur und Lebensnormalität der Menschen und eben nicht nur eine gesellschaftlich bedingte Situation darstellen. Deshalb ist die JBA hinsichtlich solcher Verdachtsmomente zu analysieren, um zu erfahren, wie sie die Welt inhaltlich erklärt. Auch sind ihre Inhalte und Themen, die sie als Organisation untersucht bzw. vertritt, auf ihre Haltung zum Kapitalismus zu prüfen, um Momente ideologischer Vernebelung erkennbar zu machen. Unterbleibt dies, übersieht die Analyse mögliche Tendenzen der Herrschaftsinternalisierung bzw. des vorauseilenden Gehorsams als Machtmittel und die herrschaftsaffirmative Relativierung, durch die sich die JBA schließlich „entpolitisieren“ würde.<sup>44</sup>

Mit der Thematisierung des Klassenantagonismus der Gesellschaft ist auch die Konfrontation mit der jeweiligen Klassenlage fremdbestimmter Arbeitsverhältnisse verbunden, aus der Zwänge, Formen von Entmündigungen und Verobjektivierung resultieren, die wiederum als Problemlagen und gesellschaftliche sowie individuelle Konflikte auftreten und sich auf individuelle Situationen auswirken, die zu Themen der JBA werden könnten. Als politische Bildungsorganisation von Lohnabhängigen befindet sich die JBA permanent in solchen Konflikten. Daraus ergibt sich ihre Aufgabe, diese Konflikte ursachenorientiert, also aufgrund ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, zu diskutieren.<sup>45</sup>

*„Das diskursive Feld der Wissenschaft ist kein machtfreier Raum und es ist durchaus nicht gleichgültig, welche theoretische Position das Feld besetzt und das Begriffsbesteck serviert, mit dem erziehungswissenschaftliche Fakten thematisiert werden.“<sup>46</sup>*

## 2.1 Kritische Theorie der Frankfurter Schule

Die emanzipative Erwachsenenbildung, die das identitätsorientierte und kommunikative Handeln der Menschen aufgrund der Macht- und Herrschaftskontexte ideologiekritisch zu erklären versucht, bedarf somit einer fundamentalen Gesellschafts- und Kapitalismuskritik, um die Gesellschaftsordnung anhand der bereits angedeuteten Prinzipien als eine Herrschaft des Kapitals über den Menschen deuten zu können. Solche Prinzipien liefern die normativ-philosophischen Positionen insbesondere von Marx, Adorno und Marcuse. Um die JBA anhand einer ganzheitlichen Theorie zu untersuchen und in ihrem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ganzheitlich zu analysieren und zu kritisieren, bietet sich die Kritische Theorie der Frankfurter Schule an.<sup>47</sup>

Über die Konzentration auf die Totalität der Gesellschaft und ihre Macht- bzw. Herrschaftszusammenhänge hinaus muss diese Arbeit auch das kommunikative bzw. diskursive Handeln der Funktionäre berücksichtigen, da sich im Rahmen der JBA die Positionen und Inhalte darüber vermitteln oder als ihr Ergebnis darstellen.

---

<sup>44</sup> Vgl. Mattick (1969), S. 5ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 15ff.; Vgl. Deppe-Wolfinger (1972), S. 55ff., S. 61ff.; Vgl. Bourdieu (2013), S. 601ff.; Vgl. Adorno (1972), S. 334ff.; Vgl. Marx (1969b), S. 180ff.;

<sup>45</sup> Vgl. Hufer (2015), S. 29 ff.; Vgl. Pongratz (2010), S.136 ff.;

<sup>46</sup> Pongratz (2003), S.43

<sup>47</sup> Vgl. Hufer (2016), S. 20ff.; Vgl. Hufer (2013c), S. 80ff.; Vgl. Honneth (2007), S.28 ff., S.57ff.; Vgl. Pongratz (2010), S. 29ff., S. 138ff.;

Der Diskurs beeinflusst den gesellschaftlichen Umgang mit den Inhalten und kann, je nach seiner Ausrichtung, disziplinierend und anpassend oder als Gegendiskurs auftreten und je nach seiner Funktion unterschiedliche Machtfaktoren und Machtansprüche innerhalb der Gesellschaft fördern, schwächen oder vereiteln. Anhand des Diskurses können unterschiedliche Inhalte, Vorstellungen und Interessen in die Institution Gewerkschaft transportiert werden, sodass sich spezielle Interessengruppen in ihr bilden. Zugleich kann der Diskurs auch durch Machtansprüche, z. B. des Vorstands der jeweiligen Gewerkschaft, durch politische Flügel etc. beeinflusst werden, indem er anhand von Ausschließungssystemen, z. B. Verbote, Tabuisierung, Dogmatismus etc., eingeschränkt bzw. in seiner inhaltlichen Stoßrichtung beeinflusst wird.<sup>48</sup>

Um diese Tendenzen und die Gefahr des Totalitarismus, die der Aufklärung innewohnen kann, zu berücksichtigen, bietet sich für die Arbeit eine Verbindung der Prinzipien der Frankfurter Schule mit herrschaftskritischen Theorieansätzen der Foucaultschen Diskursanalyse an. Foucaults Analyse struktureller Macht und Herrschaft des gesellschaftlichen Lebens ermöglicht es, neben der abstrakten gesellschaftlichen Herrschaft und ihren strukturellen Formen auch ihre internalisierten und intersubjektiven Formen in die Analyse aufzunehmen. Das ist wichtig, da gerade der Diskurs zur Vermittlung hegemonialer Herrschaftsideologien beiträgt und somit die Vermittlung von Herrschaftswissen, ideologischem Denken etc. fördert. Die Berücksichtigung des „*diskursiven Handelns*“ (Foucault 2010) als Mittels der ideologischen Reproduktion bzw. der kritischen Aufklärung erlaubt es, innerhalb des Diskurses Begründungszusammenhänge der Herrschaft aufzuzeigen. Auf der anderen Seite könnte die Herrschaft über den Diskurs Einfluss auf die Interpretationsebene bzw. die Positionsentwicklung der JBA erhalten. Aus diesem Grund hat die Arbeit den Diskurs um die JBA als einen Machtfaktor in der Auseinandersetzung herrschaftsaffirmativer und kritischer Kräfte innerhalb der Leitung der JBA zu begreifen.<sup>49</sup>

Das erkenntnisleitende Interesse der Frankfurter Schule liegt in der „*Emanzipation von Herrschaft*“ (Adorno/Horkheimer 2011). In ihrem Sinne, wie auch im Sinne dieser Arbeit, wäre eine JBA so auszurichten, dass sie ihren TeilnehmerInnen anhand der Themenvermittlung ein kritisches Bewusstsein der Herrschaftsverhältnisse ermöglicht. Die Herrschaft des Kapitals und der bürgerlichen Kultur trägt demnach unter anderem zur geistigen Abhängigkeit, zum autoritätsgläubigen und verdinglichten Bewusstsein bei und führt dazu, dass sich, im Kontext des Erziehungssystems sowie der Massenkultur bzw. der Kulturindustrie und anderer Formen ideologischer Manipulation, Aufklärung in die Totalität des herrschenden Bewusstseins verkehrt und dadurch eindimensionales Denken gefördert wird. Durch die kritische Dialektik bzw. den reflexiven Umgang mit dem Inhalt, ist zu versuchen, die Widersprüche im Begriff aus einem eigenen Standpunkt heraus aufzudecken, um die Mehrdimensionalität des Denkens und seiner Gegenstände zu vermitteln und zu fördern, ohne dem Prinzip der Beliebigkeit, wie es in der konstruktivistischen und professionellen Pädagogik vorliegt, zu folgen. Der Verblendungs- und Herrschaftszusammenhang ist dabei in Bezug zum Inhalt durch eine dialektische Herangehensweise erkennbar und überwindbar zu machen. Dabei ist zu

---

<sup>48</sup> Vgl. Foucault (2010)

<sup>49</sup> Vgl. Foucault (2011), S. 9ff.; Vgl. Foucault (1994), S. 220ff.; Vgl. Foucault (2015a), S. 52ff., S. 144ff., S.240ff.;

berücksichtigen, dass sich die Widersprüche nicht durch einen identitären Bezug zum Gegenstand erfassen lassen. Eine identitätsbezogene Analyse untersucht den Gegenstand vielmehr aus einem bejahenden Bezug mit einer Tendenz, sich mit ihm zu identifizieren, dabei kann sie zwar Formen einer positiven Kritik entwickeln, sieht jedoch den Widerspruch aufgrund der Systemimmanenz nicht. Die Erkenntnis von Widersprüchen deutet vielmehr darauf hin, dass etwas in der Systematik falsch läuft, weshalb sich die Theorie der Negativen Dialektik von Adorno, also die Analyse des Gegenstands aus der Position des Nichtidentitären, gut für diese Art der Analyse der JBA eignet, da sich ihr das, was falsch läuft, im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs darstellt. Die Negative Dialektik operiert eben nicht aus einem identitätsstiftenden Verhältnis zum Gegenstand, sondern reflektiert ihn abstrakt und kritisch im Rahmen der Herrschaftskritik. Die Widersprüche können somit aus dem Kontext des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs abgeleitet werden, um das eindimensionale und verdinglichte Denken anhand der Theorie der „*Verdinglichung*“ (Lukács 1968), des „*verdinglichten Bewusstseins*“ (Adorno 1971b) und der „*Eindimensionalität des Denkens*“ (Marcuse 2014) zu erklären.<sup>50</sup>

Dabei wird berücksichtigt, dass es der Mensch ist, der sich manipulieren lässt. Denn Manipulation und Methoden der Anpassung können nur dann wirken, wenn der Mensch sich auf sie einlässt. Das Individuum entschließt sich, wenn auch aufgrund seiner erlittenen Verblendung, von sich aus, aus freiem Willen, auf die dargestellten manipulativen Zusammenhänge einzugehen. Doch hat der Mensch als Privatier oder Funktionär auch immer die Möglichkeit, sich selbstständig gegen die Manipulation zu entscheiden. Indem die JBA von Menschen im kollektiven Handeln organisiert wird, gilt das, was für das Individuum gilt, auch für die Organisation, die vom Handeln ihrer Funktionäre lebt. Auch sie hat in ihrem Diskurs immer die Möglichkeit, ein entweder kritisches (politisierendes) oder affirmatives (entpolitisierendes) Verständnis und Urteil über die Verhältnisse bzw. die Haltung zu entwickeln. Was sie zu der einen oder anderen Seite tendieren lässt, ist ihre Denkfähigkeit und die Fähigkeit, ihre Inhalte und Gegenstände auf Ideologie hin zu prüfen und zu durchschauen. Zu diesem Zweck muss sie ihre Inhalte und Gegenstände aufgrund eines interdisziplinären Ansatzes in ihrer Mehrdimensionalität betrachten. Hierfür bietet die Frankfurter Schule wegen ihrer normativen Perspektive und ihres interdisziplinären Ansatzes methodische Hilfe an, um die JBA und ihre Haltung zur Welt zu prüfen, um ein Urteil über sie und ihre Politisierung bzw. Entpolitisierung zu entwickeln.<sup>51</sup>

Diese Arbeit untersucht, wie gesagt, die JBA als Element eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs, aus dem sich 1. ihre gesellschaftliche Zwecksetzung ergibt, die wiederum 2. zu einem speziellen Selbstbild ihres pädagogischen Handelns beiträgt. Dieser Zusammenhang ist, da die JBA bereits seit mindestens 67 Jahren betrieben wird, Produkt einer historischen Entwicklung. Sie könnte sich aus den bereits genannten Gründen in die Herrschaft des Kapitals und

---

<sup>50</sup> Vgl. Marx (1969a), S. 18ff.; Vgl. Adorno (1970), S. 13ff., S. 137 ff.; Vgl. Horkheimer (1967b), S. 137ff.; Vgl. Horkheimer (1988), S. 36ff.; Vgl. Horkheimer (1936), S. 3ff.; Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff.; vgl. Marcuse (2014), S. 139ff.;

<sup>51</sup> Vgl. Huisken (2001), S. 52ff.;

der Warenproduktion eingepasst haben und damit eine entpolitisierende Funktion ausüben. Es gilt, dies zu untersuchen.<sup>52</sup>

Da die Gewerkschaften in der heutigen Zeit aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr über die Schlagkraft der 1960er und 1970er Jahre – der Hochzeit ihrer antikapitalistischen und emanzipatorischen Bildungsarbeit – verfügen, könnte die Vermutung naheliegen, dass sich das politische Handeln, auf das die JBA inhaltlich vorbereiten soll, im Rahmen gesellschaftlicher Veränderungen der Herrschaft angepasst hat. Das allein wäre noch kein Hinweis auf eine Entpolitisierung, sondern stellt nur ein Indiz dafür dar. Erst die Forderungshaltung der Gewerkschaften und ihre vermeidbare Unterstützung durch die JBA erlaubt eine Aussage über ihren politischen Anspruch. Denn eine gewerkschaftliche Forderungshaltung bindet zu ihrer Erfüllung an Herrschaft, da dieser dadurch eine vermeintliche Verpflichtung gegenüber den Beherrschten angetragen wird. Die klare Rationalität, die dem eigenen konsequenten und durchsetzungsfähigen Handeln zugrunde liegt, wird durch die Forderungshaltung ideologisch vernebelt und das eigene Anliegen ideologisch als Anliegen der Herrschaft und ihres systemimmanenten Verhaltens idealisiert.<sup>53</sup>

Aber selbst systemimmanentes Verhalten muss nicht zwangsläufig zur Entpolitisierung führen. Dies geschieht erst durch die eindimensionale inhaltliche Ausrichtung des Denkens und Handelns an den herrschenden Verhältnissen. Dabei hat die kritische Analyse der JBA zu berücksichtigen, dass die Totalität der Herrschaft nur eine „*Kategorie der Vermittlung*“ (Adorno 1970) und keinen Determinismus gesellschaftlichen Lebens darstellt. Sie kann durch menschliches Handeln grundlegend verändert werden. Wird dies nicht berücksichtigt, unterliegt der Analytiker selbst einem ideologischen Vorurteil und sieht nicht, dass, trotz der real bestehenden Herrschaftstotalität des Kapitalismus, Möglichkeiten emanzipatorischer Entwicklungen z. B. im Sinne eines Gegendiskurses zu den Herrschaftsprinzipien bestehen. Solche Möglichkeiten emanzipativer Entwicklung reduzieren sich innerhalb der modernen Massengesellschaft aufgrund der „*verwalteten Welt*“ (Adorno/ Horkheimer 2011) und der zunehmenden Integration aller Menschengruppen in die Eindimensionalität der Gesellschaft. Dadurch wird es immer schwieriger, die Wirklichkeit wahrhaft zu erkennen, da innerhalb der Verhältnisse das Falsche als richtig und die Ausbeutung als Freiheit ausgegeben wird. Aber selbst in der Sklaverei hatte der Mensch aufgrund eines Bewusstseins von der Welt und den Herrschaftseinflüssen die Möglichkeit, den Mitteln der Unterdrückung zu trotzen und sich wenigstens geistig davon zu emanzipieren.<sup>54</sup>

*„So wenig aber jenes Ganze vom Leben, von der Kooperation und dem Antagonismus seiner Elemente abzusondern ist, so wenig kann irgendein Element auch bloß in seinem Funktionieren verstanden werden ohne Einsicht in das Ganze, das an der Bewegung des Einzelnen selbst sein Wesen hat.“<sup>55</sup>*

Zusätzlich hat die Kritik der JBA, um sie in ihrer Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, diese an einer Vernunftlogik zu messen, die sich neben den Theoretikern der

---

<sup>52</sup> Vgl. Marcuse (2014), S. 21ff.; Vgl. Althusser (2011), S. 37ff.; Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 139ff.;

<sup>53</sup> Vgl. Adorno (1969b), S. 125 ff.; Vgl. Adorno (1969a), S.7 ff.; Vgl. Pongratz (2010), S. 138 ff.;

<sup>54</sup> Vgl. Adorno (1969b), S. 125ff.; Vgl. Schmidt (2002), S. 40ff.; Vgl. Adorno (1970), S. 13ff., S. 135ff.; Vgl. Foucault (2010), S. 13ff.; Vgl. Marcuse (2014), S.21ff.;

<sup>55</sup> Adorno (1969b), S.127

Frankfurter Schule auch auf Positionen von Marx und Lukács als konkret soziologische Verfahrensweisen bezieht, um als selbstkritischer Denkprozess im Sinne der Negativen Dialektik und der Utopie eines freien und selbstbestimmten Lebens zu agieren. Dieser Denkprozess zwingt den Gegenstand der Analyse nicht in ein Korsett objektiver empirischer Kriterien, sondern setzt sich mit seinem Inhalt reflexiv auseinander. Aus diesem Grund gibt die Analyse kein abstraktes Ideal eines schlechthinnigen Guten vor, sondern setzt auf die Kritik dessen, was sie als falsch und unterdrückend wahrnimmt. Dogmatismus würde einen identitären Sachzwang voraussetzen, wodurch das Denken der Gefahr der Einschränkung bzw. der Verkolektivierung ausgesetzt ist, wenn die unkritische oder sogar unbewusste Akzeptanz eines Dogmas das Denken bestimmt. Somit setzt die Kritik der JBA an ihrem Kern, der Entwicklung einer Utopiefähigkeit, an, ohne sich auf konkrete Utopien eines besseren Lebens festzulegen. Vielmehr realisiert sie den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang als Ursache des Widerspruchs und verpflichtet sich dadurch dem Prinzip einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung anhand von Erkenntnissen, die sich aus ihrer Kritik ableiten. Hierfür bietet die kritische Theorie der Gesellschaft der Frankfurter Schule einen wichtigen Beitrag, um die JBA auf ihr gesellschaftliches Sein und Wesen untersuchen zu können, da sie anhand der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie sowie der Psychoanalyse Freuds eine bewusste Reflexion des Zusammenhangs von Mensch und Gesellschaft fördert.<sup>56</sup>

In der Praxis bedeutet das, die JBA, insbesondere ihre Inhalte, im Verlauf ihrer historischen Entwicklung einer qualitativen Reflexion zu unterziehen, nämlich der Frage, inwieweit die Inhalte die soziale Wirklichkeit in Bezug auf die jeweils bestehenden und sie bestimmenden Herrschaftsverhältnisse wiedergeben. Die jeweilige Darstellung der sozialen Wirklichkeit im Rahmen der JBA ist dabei aufgrund der Negativen Dialektik dahingehend zu diskutieren, ob sie einer Kapitalismus- und Ideologiekritik sowie berechtigten psychoanalytischen Erklärungsmustern gerecht wird oder um diese zu erweitern ist, um den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang erkennbar zu machen. Dabei helfen die Methoden der Negativen Dialektik, jeden Bildungsgegenstand nichtidentisch und skeptisch als Teil des Herrschaftszusammenhangs wahrzunehmen und ihn auf seine Herrschaftsaffirmativität zu überprüfen. Das kann gelingen, da die Negative Dialektik die Gegenstände auf eine Kritik des Bestehenden bezieht. Somit zielt die Kritik der JBA auf das Fehlen unberücksichtigter Gedanken und überwindet dadurch den Zwang zur bloßen Beschreibung, der von der Forderung nach Wertfreiheit der Wissenschaft ausgeht. Vielmehr berücksichtigt sie, dass auch der Wissenschaft betreibende Wissenschaftler, aufgrund seiner Arbeitsbedingungen, der wissenschaftlichen Schule, der er sich verschreibt, seiner Sozialisation etc., der geforderten Wertneutralität gar nicht voll entsprechen kann. Vielmehr will diese Arbeit die Inhalte und Arbeitsweise der JBA danach bewerten, ob sie dem erkenntnisleitenden Interesse der Emanzipation von Herrschaft entspricht. Von dieser Grundlage ausgehend, führt die kritische Diskursanalyse zu Aussagen über die Entpolitisierung (Förderung von staatsaffirmativen Positionen) der JBA oder über ihre Politisierung.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Vgl. Horkheimer (1969), S. 11ff., S.15 ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 13ff.; Vgl. Adorno (1970), S. 7ff.; Vgl. Foucault (2010), S. 13ff.;

<sup>57</sup> Vgl. Adorno (1970), S. 13ff., S. 133ff.; Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 11ff., S. 21ff., S. 139ff.; Vgl. Adorno (1969b), S. 139ff.; Vgl. Popper (1969), S. 111ff.;

In diesem Zusammenhang muss bei der Analyse der JBA auch die Rolle der TeilnehmerInnen als Charaktermasken im Produktionsprozess und quasi als FunktionärInnen dieses kollektiven Vorgangs berücksichtigt werden. Denn die Herrschaft des Kapitals prägt nicht nur den allgemeinen Grundcharakter des gesellschaftlichen Lebens und Handelns, sondern beeinflusst aufgrund der Verdinglichung des Bewusstseins und der Wechselwirkung von Konkretem und Abstraktem auch das individuelle Denken und Verhalten der Einzelnen, der TeilnehmerInnen und der BetreiberInnen der JBA, die die inhaltlichen Positionen und Gegenstände der JBA auswählen und vorgeben. Deshalb ist es wichtig, den Aspekt der Verdinglichung inhaltlich noch einmal hervorzuheben, da er bei der kritischen Analyse der JBA eine wichtige Rolle spielt. Erst aufgrund der kritischen Reflexion, bzw. des Bewusstseins über abstrakte und konkrete Formen verdinglichten Bewusstseins, lassen sich Aussagen über die politisierende bzw. entpolitisierende Wirkung der JBA treffen. Deshalb betont diese Arbeit das, was die Kritische Theorie der Frankfurter Schule unter „*Verdinglichung*“ (Lukács 1968) und „*verdinglichtem Bewusstsein*“ (Adorno 1971b) versteht.<sup>58</sup>

### 2.1.1 Die Verdinglichungstheorie

Eine kritische Analyse bzw. Interpretation der JBA ist ohne Berücksichtigung einer Verdinglichungstheorie nicht zu denken, da gerade die ökonomischen Zwänge, die Eigentumsordnung der gesamtgesellschaftlichen Herrschaftszusammenhänge, der Antagonismus von Arbeit und Kapital etc. die Bedingungen gesellschaftlichen Lebens und Handelns im Rahmen der Warenproduktion prägen. Innerhalb dieser Waren produzierenden Gesellschaft entfremdet sich der Mensch nicht nur im Bereich der Produktion von den Produkten, sondern auch von ihrer gesellschaftlichen Zwecksetzung und gibt der Ware eine ideologische Wertigkeit, die von Marx „*Fetischcharakter der Ware*“ (Marx 1971a) genannt wurde. Dieser wirkt sich auf die gesellschaftliche Praxis von einzelnen Menschen und Gruppen, auf ihre Sprach- und Denkgewohnheiten so aus, dass sie die Warenproduktion mit ihren Folgeerscheinungen für sich ideologisch interpretieren und legitimieren. Dadurch gewinnt der Fetischcharakter der Ware Einfluss auf unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche.<sup>59</sup>

Eingebunden in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und als politische Bildung von Lohnabhängigen ist die JBA zwangsläufig mit unterschiedlichen Ausdrucksformen der Verdinglichung konfrontiert und unterliegt selbst der Gefahr, die Probleme der TeilnehmerInnen aus einer verdinglichten Perspektive zu interpretieren und somit Herrschaftsverhalten zu legitimieren. Auf diese Möglichkeit hin sind die Inhalte und Methoden der JBA zu untersuchen. Dabei spielt die Verdinglichungstheorie eine wichtige Rolle. Sie würde sich ursprungsorientiert auf die Systemimmanenz des Fetischcharakters der Ware in der kapitalistischen Gesellschaft und auf ihre Verwertungslogik (Dominanz der Verkäuflichkeit) beziehen. Ihre Dominanz im Denken und Handeln trägt dazu bei, dass sich die Haltungen,

---

Vgl. Foucault (2010), S. 12ff.; Vgl. Habermas (1995a), S. 9-71; Vgl. Habermas (1973), S. 11f., S. 59ff.; Vgl. Althusser (2010), S. 71ff.;

<sup>58</sup> Vgl. Weiss (2015), S. 151ff.; Vgl. Adorno (1971b), S. 97ff.;

<sup>59</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 85ff.; Vgl. Lukacs (1968), S. 94ff.;

Positionen, das Verhalten etc. zur Welt an dem „*Charakter der Dinghaftigkeit*“ (Lukács 1968), dem Tauschwert ausrichten und der Mensch zum Objekt des Produktionsprozesses wird und diese Verobjektivierung wiederum in das gesellschaftliche Leben und Handeln hineinträgt. Die Verdinglichung drückt sich auch im kognitiven Wahrnehmungsprozess aus, der sich habitualisiert und zu einem affirmativen Verständnis der kapitalistischen Gesellschaftsordnung beiträgt. Dadurch macht das Profitdenken z. B. den Zwang zur Lohnarbeit zu einer Notwendigkeit und lässt sie zur zweiten Natur der eigenen Verwertung werden. In diesem Sinne würde sich die JBA allgemein an der Praxis „*rationaler Kalkulation*“ (Weber 1964)<sup>60</sup> ausrichten, durch die der Mensch als „*manipulativer Charakter*“ (Adorno 1971b) wert- und affektneutral seinen Job im Sinne der Produktion erfüllt.<sup>61</sup>

### 2.1.2 Das verdinglichte Bewusstsein nach Adorno

Mithilfe der Verdinglichungstheorie kann die Analyse die JBA und ihre Inhalte auf Verdinglichungstendenzen bzw. Aspekte der Entpolitisierung untersuchen, wobei sie die Theorie des Warenfetischismus und der Verdinglichung von Marx und Lukács um die Theorie der lebendigen Entfremdung des Denkens als „*verdinglichtes Bewusstsein*“ (Adorno 1971b) erweitert. Diese Erweiterung hebt zwei Ebenen der gesellschaftlichen Interaktion hervor. Zum einen zeigt sie die Beziehung von einzelnen Beteiligten oder Gruppen von Beteiligten zur Gesamtheit der JBA innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse auf, zum anderen hebt sie die Alleinschuld der Verhältnisse am Prozess der Verdinglichung auf, indem sie das Bewusstsein bzw. den Denkprozess als den Ort potenzieller Herrschaftsreproduktion in die Analyse einbezieht. Aufgrund der Qualität seiner Analysen und Interpretationen entwickelt der Mensch ein bestimmtes Bewusstsein über sich und seine Umwelt, an dem er sein Handeln ausrichtet. Somit kann er entweder ein kritisches Bewusstsein entwickeln, das die Widersprüche innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft erkennt, oder ein verdinglichtes Bewusstsein, das sich der kapitalistischen Verwertungslogik und Verwertungspraxis quasi als Selbstverständlichkeiten einfügt. Diese qualitative Erweiterung des Warenfetischismus um die Bewusstseins-ebene gibt der Selbstverantwortung des Menschen bzw. des jeweiligen Kollektivs bei der Reproduktion oder Kritik der Herrschaft im eigenen Denken Raum. In Bezug auf die JBA heißt das, dass sie zwar der Wechselbeziehung zwischen Vermenschlichung der Sache und Verobjektivierung des Menschen durch die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse im Kapitalismus ausgesetzt ist, sich dessen aber auch kritisch bewusst wird und dies den TeilnehmerInnen bewusst machen kann.<sup>62</sup>

Somit bildet unter anderen Momenten die Marx'sche These des „*Warenfetischismus*“ (Marx 1971a) und der damit einhergehenden Vermenschlichung der Sache und Verobjektivierung des Menschen eines der Hauptkriterien bei der Untersuchung, ob die JBA sich dem Prozess der Verdinglichung entgegenstemmt oder unterwirft. Das läuft wiederum auf die Frage hinaus, ob die JBA und ihre Inhalte die kapitalistische

---

<sup>60</sup> Weber konzentriert sich bei seiner Betrachtung nur auf den Funktionalismus im Betrieb, wie sich die Menschen funktional an den vorgegebenen Herrschaftsverhältnissen ausrichten und lässt dabei die Warenwelt außen vor.

<sup>61</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 85ff.; Vgl. Lukacs (1968), S. 94ff.; Vgl. Weber (1964), S. 492ff.; Vgl. Weiss (2015), S. 13f.; Vgl. Honneth (2005), S. 20ff.;

<sup>62</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 85ff.; Vgl. Lukacs (1968), S. 94ff.; Vgl. Althusser (2010); Vgl. Adorno (1971b), S. 97ff.;

Produktion, ihre Eigentums- und Wirtschaftsordnung legitimieren und dadurch zu einer Harmonisierung der kapitalistischen Warenproduktion beitragen oder nicht. Denn Verdinglichung geschieht nicht zwanghaft automatisch im Rahmen der Lohnarbeit, sondern entwickelt sich, weil das menschliche Bewusstsein daran beteiligt ist, historisch in die eine oder andere Richtung.<sup>63</sup>

*„Auch die Nebelbildungen im Gehirn der Menschen sind notwendige Sublimate ihres materiellen, empirisch konstatierbaren und an materielle Voraussetzungen geknüpften Lebensprozesses.“<sup>64</sup>*

Mit dieser methodischen Erweiterung ist die Analyse in der Lage, die politisierende bzw. entpolitisierende Wirkung der JBA aufgrund ihres Beitrags zur Bewusstseinsbildung zu bestimmen, da anhand dessen erarbeitet werden kann, wie sich die JBA zur Emanzipation von Herrschaft – als Gradmesser der Politisierung – verhält. Dabei stellen die gesellschaftlichen Phänomene der Entfremdung, der allgemeinen Verobjektivierung und der kulturellen Selbstwahrnehmung der an der JBA Beteiligten einen analytischen Zusammenhang her, aus dem die Position der JBA zur sozialen Wirklichkeit der Herrschaft zu interpretieren ist. Die JBA reagiert aus ihrem speziellen Bewusstsein heraus auf die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und positioniert sich ihnen gegenüber entsprechend. Die Wechselbeziehung zwischen Selbstverständnis der JBA und ihrer Funktion innerhalb der sozialen Wirklichkeit muss in der Analyse berücksichtigt werden, um die Auswirkungen der Verdinglichung auf die JBA, z. B. in Form der Idee der Sozialpartnerschaft, der inhaltlichen Fragmentierung der Sichtweise oder der Ausrichtung an der Verwertungslogik etc., zu erkennen.<sup>65</sup>

Eine Position der JBA ist dann als Produkt des kritischen Bewusstseins zu bewerten, wenn sie die Themen und vermittelten Inhalte auf eine Art wahrnimmt und vermittelt, die sich nicht von einer Identifizierung mit dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vereinnahmen lässt. Eine solche Position deutet dann auf ein verdinglichtes Bewusstsein hin, wenn sie sich als affirmativer Teil dieses Zusammenhangs versteht und ihre Arbeit dazu beiträgt, die herrschenden Verhältnisse zu erhalten, wenn sich ihre systemkonforme Rebellion (z. B. im Rahmen der Umweltproblematik) im Rahmen des Bestehenden hält und sie sich dadurch indirekt zu einem Erfüllungsgehilfen des Herrschaftssystems entwickelt. Probleme werden dann unabhängig von den Herrschaftsverhältnissen erörtert oder nur in ihrem funktionalen Wert untersucht, und dadurch wird die Eindimensionalität systemimmanenter Denkart bestätigt.<sup>66</sup>

Ein solches herrschaftsaffirmatives Denken würde die Grundlage einer verdinglichten JBA und ihrer diversen gesellschaftlichen Ansprüche bestätigen. Die intersubjektiven Beziehungen werden hierbei auf die eigene Existenz fokussiert und das Handeln anderer Menschen im Sinne der Warenproduktion interpretiert. Der verdinglichte Mensch neigt dazu, sich als bloßes Rädchen im Getriebe zu sehen, das mit den

---

<sup>63</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 85ff.; Vgl. Lukacs (1968), S. 94ff.; Vgl. Horkheimer (1967b), S. 137ff.; Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff.; Vgl. Adorno (1969c), S. 81ff.; Vgl. Adorno (1969b), S. 137ff.;

<sup>64</sup> Marx (1969a), S.26;

<sup>65</sup> Vgl. Lukacs (1968), S. 94f.; Vgl. Marx, (1971a), S. 85ff.; Vgl. Honneth (2007), S. 91ff., S. 40ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 13ff., S. 21ff.; Vgl. Honneth (2015), S. 46ff.; Vgl. Althusser (2010), S. 75, S. 79ff., S.84ff.; Vgl. Weiss (2015), S. 100ff.;

<sup>66</sup> Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff.; Vgl. Honneth (2015), S. 46ff., S. 61ff., S. 76ff.; Vgl. <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4108&n=2&y=1&c=50> vom 01.02.2016



Interessen der Herrschaft kooperiert und im Idealfall sogar dahingehend mitbestimmen darf. Die Selbstreduktion aufgrund des verdinglichten Bewusstseins stellt wiederum nur das dar, was die kapitalistisch verwaltete Welt aus den Menschen macht und was sich die Menschen davon zu eigen machen. Dabei avanciert die Vorstellung des Geschäftemachens zur herrschenden Prämisse des eigenen Handelns sowie zum Paradigma der Bewertung und bietet damit die geistige Antriebsfeder und Legitimation für die Fremd- und Selbsteinschätzung. Dieser Funktionalismus untergräbt die Spontaneität. Das bedeutet für die kritische Analyse der JBA, die Inhalte und Arbeitsweisen der JBA nicht nur dahingehend zu prüfen, wie sie zur Welt stehen, sondern auch dahingehend, wie sie die Welt bzw. die politischen Probleme erklären und welche Konsequenzen sie daraus ziehen.<sup>67</sup>

*„Es ist aber eben diese fertige Form – die Geldform – der Warenwelt, welche den gesellschaftlichen Charakter der Privatarbeit und daher die gesellschaftlichen Verhältnisse der Privatarbeit sachlich verschleiern, statt sie offenzulegen.“<sup>68</sup>*

Das verdinglichte Bewusstsein kann somit als funktionalistisch-kognitiver Zustand beschrieben werden, der sich auf die JBA auswirken und dazu beitragen kann, dass sich das Herrschaftsprinzip, z. B. die Warenproduktion, als Basis intersubjektiven Handelns durchsetzt. Dabei bildet das verdinglichte Bewusstsein die Basis für das Entstehen sozialer Kälte, da die Menschen aufgrund der Profitorientierung eine Form gesellschaftlicher Kooperation entwickeln, die nicht am Menschen und seinen Problemen, sondern vor allem an seiner Funktion für die je eigene Profitmaximierung interessiert ist. Die Menschen beziehen sich zwar bei der dadurch hervorgerufenen sozialen Kälte noch aufeinander, sehen aber in anderen vorwiegend nur noch ein Mittel beim Verfolgen der eigenen Privatinteressen, das eventuelle Probleme der anderen Menschen übersehen lässt. Gesellschaft bildet weitgehend nur noch die Rahmenbedingungen zur Durchsetzung eigener Interessen, aus denen sich die gesellschaftlichen Zwänge, wie der Zwang zur Lohnarbeit, zur Fremd- oder Selbstaubeutung, ökonomischer Klassenantagonismus und Konkurrenzkampf, ergeben. Die erfolgreiche Bewältigung solcher Zwangssituationen wird im kommunikativen Geschehen zur zweiten Natur des Einzelnen und von ihm oft sogar als Freiheit interpretiert.<sup>69</sup>

Dazu steht nicht im Widerspruch, wenn Menschen trotz ihres verdinglichten Bewusstseins Kritik an den fragmentierten Verhältnissen üben und sogar zur konformistischen Rebellion schreiten. Sie weisen dann nur darauf hin, dass die jeweils angeprangerten Verhältnisse nicht ihrem Ideal von Kapitalismus und seinen Versprechungen entsprechen. Die verdinglichte Kritik kann sogar die Ausbeutung als ungerecht, die Gesellschaft als unsolidarisch und das Konsumverhalten als nicht angebracht verurteilen und Reformen, eine perfektere Verwirklichung des Kapitalismus und eine gerechtere, fairere und solidarischere Organisation desselben fordern. Eine solche Kritik, die von vielen „linken“ Gruppen und auch von den Gewerkschaften geteilt wird, erkennt nicht, dass der dahinterstehende Idealismus – Gerechtigkeit, Solidarität etc. – einem Moralismus entstammt, der die Leiden der Konkurrenz, der Ausbeutung etc., die sich systemimmanent aus dem Kapitalismus

---

<sup>67</sup> Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff.; Vgl. Weiss (2015), S.99 ff.;

<sup>68</sup> Marx (1971a), S.90

<sup>69</sup> Vgl. Adorno/ Horkheimer (2011), S. 128ff. Vgl. Adorno (1971b), S. 95ff. Vgl. Benjamin (2015), S. 29ff. Vgl. Honneth (2015), S. 66ff., S. 81ff., 91ff.;

ergeben, vernebelt und den gesellschaftlichen Systemzwang zwar glätten will, ihn dadurch aber auch perpetuiert.<sup>70</sup>

## **2.2 Begriffsbestimmung: Kritische politische Bildung, Herrschaft, Mündigkeit etc.**

### **2.2.1 Begriffe als normative Kategorien der Reflexion**

Neben der normativen philosophischen Grundlage, die im analytischen Verlauf dieser Arbeit im methodischen Kontext (vgl. Kap. 3) genutzt wird, ist auf zentrale Begriffe als inhaltlich normative Kategorien einzugehen, anhand derer die JBA kritisiert und beurteilt wird. Während zuvor der theoretische Zusammenhang vor allem in Bezug auf Herrschaft und antagonistische Gesellschaft geklärt wurde, geht es im folgenden Abschnitt 2.2.2 um die Erörterung und Klärung der zentralen Begriffe wie Politisierung, Entpolitisierung, Mündigkeit etc.

### **2.2.2 Politisierung/Entpolitisierung**

Der Begriff „*Politisierung*“ wird unterschiedlich verstanden und muss hier deshalb definiert werden. Er wird gelegentlich als Entwicklung erster politischer Interessen, als systemimmanente Aufklärung über politische Prozesse und ihre strukturelle Organisation oder als parteipolitische oder weltanschauliche Propaganda verstanden. In Zusammenhang mit politischer Bildung im Allgemeinen und bei der JBA im Besonderen ist zu berücksichtigen, dass Politisierung oft als Herstellung von Bezügen zur Politik verstanden wird.<sup>71</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit wird Politisierung anhand der politischen Zwecksetzung des Gegenstands und des erkenntnisleitenden Interesses der Arbeiterbewegung, der die Gewerkschaft angehört, bestimmt. Ihr Gegenstand ist die Emanzipation von Herrschaft, also die Emanzipation vom Kapitalismus. Diese Bestimmung von Politisierung anhand einer normativen Orientierung ist zugleich auch mit einer Parteilichkeit und einer bestimmten Einstellung verbunden, durch die eine normative Festlegung der Interpretation bzw. ihrer zielführenden Qualität bestimmt wird. Diese normative Haltung ist allerdings argumentativ genau zu begründen, was im Falle dieser Arbeit durch die normative Grundlage der Theorie der Frankfurter Schule schon ausreichend geschehen sein sollte. Mit dieser Festlegung bestimmt sich automatisch die inhaltliche Position des Gegenbegriffs: „*Entpolitisierung*“<sup>72</sup>.

Politisierung kann somit im Rahmen dieser Arbeit als Resultat einer dialektischen Bewusstseinsbildung bestimmt werden, die den Bildungsgegenstand inhaltlich und in Bezug auf seine Zwecksetzung anhand einer gesellschafts- und herrschaftskritischen Reflexion der Frage prüft, inwieweit er im Fall der JBA zur Emanzipation von Herrschaft beiträgt bzw. auf eine solche hinarbeitet. Das setzt ein politisches

<sup>70</sup> Vgl. Huisken (2001), S. 43ff.; <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4108&n=2&y=1&c=50> vom 01.02.2016; Vgl. Honneth (2015), S. 66ff., S. 81ff., S. 91ff. Vgl. Honneth (2011);

<sup>71</sup> Vgl. Fuchs-Heinritz u.a. (2011), S. 514;

<sup>72</sup> Vgl. Hufer (2016), S. 10ff.

Verständnis der jeweiligen Inhalte und Bildungsgegenstände der JBA, ihrer Einstellung zum gesamtgesellschaftlichen Herrschaftszusammenhang und zu den gesellschaftlichen Widersprüchen voraus. Eine Phase der JBA gilt im Rahmen dieser Arbeit dann als politisierend, wenn sie auf der normativen Grundlage der Gesellschafts- und Herrschaftskritik die kapitalistische Gesellschaft, ihre Verwertungslogik und ihre Grundprinzipien als Grundlage des gesellschaftlichen Antagonismus verständlich macht und zu den jeweils angesprochenen Problemlagen der TeilnehmerInnen in Beziehung setzt. Ziel ist eine kritische Gegenstandsreflexion, mit der die JBA die TeilnehmerInnen zu einem kritischen Bewusstsein befähigt, damit sie die Gesellschaftsordnung und ihre Entwicklungen kritisch betrachten können. Zugleich hebt diese Arbeit die Politisierung von Formen „*regressiver Politisierung*“ – wie Dogmatismus, Anpassung, ideologische Vernebelung etc. – ab, die die Arbeit dem Begriff der Entpolitisierung subsumiert. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die JBA bei der angesprochenen Parteilichkeit nicht in ideologischen Verblendungen verirrt. Das verhindert die rationale Aufklärung und der dialektische Diskurs, der vor funktionalistischer Anpassung warnt und Widersprüche sowie Antagonismen aufdeckt und versucht, im Sinne der Emanzipation von Herrschaft der Wirklichkeit auf die Spur zu kommen. Politisierung ist somit ein normativ begründeter Prozess der Wahrheitsfindung und der Entwicklung des dysfunktionalen Denkens noch ungedachter Gedanken. Denn erst dadurch lässt sich eine emanzipative Praxis zur Überwindung der gesellschaftlichen Widersprüche entwickeln.<sup>73</sup>

Dieser Anspruch hat eine Handlungsorientierung im Auge, die sich aus der Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen und einem praktischen Denken ergibt, das auf eine gesamtgesellschaftliche Veränderung zur Überwindung von Herrschaftsabhängigkeit abzielt. Eine politisierende JBA hätte demnach darauf zu achten, dass die Ursachen der gesellschaftlichen Gegensätze und Ungleichheiten benannt werden, um daraus praktische Konsequenzen im Sinne der Emanzipation von Herrschaft zu ziehen. Das setzt natürlich die Entwicklung erster politischer Interessen und das Interesse an Diskussion voraus. Politisierung hat somit den Gedanken der Systemüberwindung in die Bildungsarbeit einzubeziehen.<sup>74</sup>

Entpolitisierung bezieht sich als Gegenbegriff zur Politisierung strukturell nicht nur auf die gleichen Problemlagen, sondern erweitert sie um Bestimmungen regressiver Politisierung aufgrund des verdinglichten Bewusstseins. Auch wenn Entpolitisierung als Ausdruck rein unpolitischer Verhaltensweisen oder des Desinteresses an Politik und an politischen Entwicklungen aus einer funktionalen Haltung heraus und somit als intellektuelle Integration in die Verhältnisse betrachtet werden kann, so stellt sie nicht nur das Gegenteil von Politisierung dar, sondern auch ein bestimmtes herrschaftsaffirmatives und systemimmanentes politisches Bewusstsein. Eine entpolitisierende JBA könnte somit als eine Form der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gesehen werden, die die Herrschaftsgrundlagen der bestehenden Verhältnisse als alternativlos akzeptiert, sie aber z. B. durch sozialpartnerschaftlichen Reformismus im Sinne realpolitischer Vorstellungen systemerhaltend verändern und glätten will. Diese Form der Anpassung kann sich nämlich auch in Form konformistischer Kritik bzw. als Genörgel über bestimmte Verhältnisse äußern und

---

<sup>73</sup> Vgl. Hufer (2013d), S. 23ff.; Vgl. Fuchs-Heinritz u.a. (2011), S. 514; Vgl. Schultze (2010), S. 827; Vgl. Pfaff (2006), S. 71; Vgl. Gagel (1990), S. 383ff.; Vgl. Brückner/ Krovoczi (1972), S. 7ff., S. 28ff.;

<sup>74</sup> Vgl. Brückner/ Krovoczi (1972), S. 32ff.; Vgl. Pfaff (2006), S. 9ff.; Vgl. Mollenhauer (1969), S. 159;

sich mit unpolitischen Verhaltensweisen und Aktionen verbinden, die auf eine argumentativ fundierte Kritik verzichten und aus irrationaler Emotionalität einem idealistischen Romantizismus der Reformierbarkeit folgen. Die regressive Politisierung richtet sich auf Grundlage des Systemerhalts gegen Symptome bzw. moralistisch bewertete Verfehlungen, wodurch sie für die Herrschenden benutzbar wird. Solchen Vorgängen muss eine Politisierung durch kritische politische Bildungsarbeit entgegenwirken.<sup>75</sup>

### 2.2.3 Kritische politische Bildung

Die Form der außerschulischen politischen Bildung stellt ein Ideal politischer Bildungsarbeit dar. Sie baut auf dem bereits beschriebenen Begriff von Politisierung und Entpolitisierung sowie auf der schon besprochenen normativen philosophischen Grundlage auf und dient im Kontext der Methodik als Reflexionsebene der JBA.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass eine einheitliche kritische politische Bildungsarbeit historisch nicht existiert. Vielmehr existieren unterschiedliche Varianten kritischer, antikapitalistischer oder emanzipativer Bildungsarbeit – wie z. B. von Liebel, Mollenhauer, Giesecke, Hufer, Pongratz und anderen –, auf die sich die Arbeit bei ihrer Bestimmung der Politisierung bezieht, die sich allerdings durch die Form ihrer Kritik voneinander unterscheiden.

Da Bildungsarbeit den Anspruch hat, ihre Inhalte „wissenschaftlich“, also rational, zu vermitteln, und Wissenschaft allgemein den Anspruch erhebt, kritisch zu sein, also die Informationen miteinander abzugleichen, so erscheint zunächst jede politische Bildung als kritisch, da sie zwischen sich und einem Gegenpart unterscheidet. Um diese Unterscheidung klar herauszustellen, bedarf es der kritischen Prüfung ihrer jeweiligen Inhalte auf ihren Wahrheitsgehalt. Aufgrund einer solchen Prüfung hat sich die Kritik anhand von Wertigkeiten, also von normativen Komponenten, zu begründen. Nun gilt es, genauer zu bestimmen, was die vorliegende Untersuchung der JBA, zu ihrer Beurteilung, qualitativ unter „*kritischer politischer Bildung*“ versteht.<sup>76</sup>

Auf der genannten normativen Grundlage entwickelt die vorliegende Arbeit im Kontext der Herrschaftskritik inhaltliche Positionen für die politische Aufklärung, die den Gegenstand im Kontext ihres gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs zu vermitteln versuchen. Dieses Vorgehen zielt auf die politische und kritische Bewusstseinsbildung der TeilnehmerInnen als Grundlage der Emanzipation von Herrschaft. Eine JBA als kritische politische Bildung würde sich nicht nur auf die politische Sozialisation der TeilnehmerInnen beziehen, um sie funktional in die herrschende Gesellschaftsordnung einzuführen, sondern sie würde ihre Sozialisation durch diskursives Handeln um eine kritische Meinungs- und Willensbildung erweitern, um die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, ein eigenes (selbst-)kritisches Bewusstsein über die Verhältnisse zu entwickeln und Kritik der Verhältnisse anhand von Reflexion zu üben, die über den Status quo hinausweist. Ein solcher, auch selbstkritischer, Entwicklungsprozess ist innerhalb der kritischen

---

<sup>75</sup> Vgl. <http://www.bpb.de/apuz/33565/postdemokratie-und-die-zunehmende-entpolitisierung-essay?p=all> (vom 10.02.2016); Vergl. <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/entpolitisierung/entpolitisierung.htm> (vom 10.02.2016); Vgl. <http://www.wissen.de/lexikon/entpolitisierung> (vom 10.02.2016); Vgl. Schaller (1974), S. 12;

<sup>76</sup> Vgl. Brückling (2006), S. 29ff.; Vgl. Markard (2009), S. 14ff.;

politischen Bildung besonders wichtig, um zum einen den Prozess, den Adorno und Horkheimer in Bezug auf die Aufklärung als „*Dialektik der Aufklärung*“ (Adorno/Horkheimer 2011) – also als Transformation der Aufklärung zum Herrschaftsprinzip – darstellen, zu umgehen und zum anderen, um einen Diskurs eigenständiger Gedanken zu entfachen. Zu diesem Zweck bezieht sich diese Untersuchung auf das Prinzip der „politischen Sozialisation“, die Vermittlung der herrschenden gesellschaftlichen Zwecksetzung, um den Prozess der politischen Willens- und Bewusstseinsbildung mit der „*Erziehung zur Mündigkeit*“ (Adorno 1971c) zu verbinden, damit sich die TeilnehmerInnen innerhalb der Herrschaft zurechtfinden und kein falsches Bild von ihrer Funktionsweise machen, aber zugleich ihr Vermögen zur kritischen Reflexion und Urteilsbildung über gesellschaftliche Funktionen, Institutionen sowie den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ausbilden. Die TeilnehmerInnen sollen versuchen, durch Reflexion der Wirklichkeit näherzukommen, um aufgrund eigener Erkenntnis im Diskurs gegenseitig ihre alten Erfahrungen infrage zu stellen und eine gemeinsame Betroffenheit zu erfahren, aus der sich gemeinsame Aktionen und Initiativen ergeben können.<sup>77</sup>

Somit setzt die kritische politische Bildung einen Bewusstwerdungsprozess in Gang, der von der Totalität des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs ausgeht, die diskursive Auseinandersetzung mit den konkreten Themen in Angriff nimmt, um sie auf die Wechselwirkung zur abstrakten Gesellschaftsordnung und ihre inhärenten Widersprüche zu untersuchen. Eine kritische JBA hätte anhand ihrer Inhalte auf einer qualitativen Aufklärung, Auseinandersetzung und Konfrontation mit den darin erscheinenden Zwecksetzungen der Herrschaft zu beharren, um den strukturellen Herrschaftszusammenhang und ihren ideologischen Gehalt zu thematisieren sowie die jeweilige Thematik auf ihre inhaltliche Richtigkeit hin zu prüfen und sie jeglicher falscher Romantik zu entkleiden. Ziel sollte die Entwicklung eines dialektischen Denkprozesses sein, aus dem ein Urteil resultiert, das sich nicht auf die bloße Beschreibung oder auf eine Meinung über die Verhältnisse beschränkt, sondern konfrontativ gesellschaftliche Normalitäten, wie das Parteiensystem oder die Lebens- und Gesellschaftsbilder der TeilnehmerInnen, durch normative Gegenpositionen infrage stellt. Das Urteil ist aus einer selbstkritischen und rationalen Argumentation aufgrund einer Skepsis gegenüber kollektiv verbreiteten Ansichten mit dem Ziel zu gewinnen, die Schwachstellen der eigenen Argumentation sowie die der Herrschaftsideologie (z. B. die Ideologie des Nationalstaats, Rassismus etc.) aufzudecken.<sup>78</sup>

Ziel einer kritisch-politischen JBA hat also auch die Entwicklung einer kritischen Urteilskraft und Selbstreflexion zu sein, mit denen die TeilnehmerInnen ihre individuelle Verwobenheit in die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge erkennen. Diese Erkenntnisfähigkeit befähigt sie zu einer kritischen Interpretation der eigenen gesellschaftlichen Lage. Die JBA als kritisch-politische Bildung von LohnarbeiterInnen hätte ihre TeilnehmerInnen somit in die Lage zu versetzen, ihre individuellen Ansprüche als Resultat von bzw. als Reaktion auf den gesamtgesellschaftlichen Zwangszusammenhang, die Verwertungslogik, den Warenfetischismus und die Verdinglichung zu begreifen. Sie hätte zu prüfen, ob der real vorliegende gesellschaftliche Status quo dazu beiträgt, den Zwang zu erhalten,

---

<sup>77</sup> Vgl. Pongratz (2003), S. 9ff., S. 27ff.; Vgl. Hufer (2013d), S. 23ff.; Vgl. Adorno (1971c);

<sup>78</sup> Vgl. Adorno/Horkheimer (2011), S. 80ff.; Vgl. Fischer (1973), S. 9; Vgl. Giesecke (2000), S. 59 ff.; Vergl. Heinisch (1970), S. 166ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 21ff.;

und ob seine Eigentums- und Wirtschaftsordnung dazu taugen, ein schönes Leben ohne Ausbeutung und Herrschaft zu gestalten oder zu verhindern.

Mit diesem Vorgehen würde eine kritisch-politische JBA über die instrumentelle Aufklärung – z. B. der staatsbürgerlichen Erziehung oder des Politikunterrichts in der Schule – hinausweisen, da sie durch die kritische Urteilsentwicklung den identitätslogischen Zusammenhang der instrumentellen Politikdidaktik überwindet. Sie hilft den TeilnehmerInnen der JBA, sich bei der Urteilsbildung dem identitären Zwang zu einer positiven Position zu entziehen, die die Problemlage erst dann aufgreift, wenn sie als Problem präsent wird und somit schon Schaden angerichtet hat. Während die instrumentelle Aufklärung der bürgerlichen politischen Bildung darauf setzt, durch inhaltliche Vermittlung die TeilnehmerInnen funktional im Sinne des Systemerhalts zu qualifizieren, hätte eine kritische politische Bildung im Sinne der Frankfurter Schule ihre Bildungsgegenstände und Inhalte ursachenorientiert zu untersuchen und zu diskutieren, um auf die konsequente Behebung der Ursachen hinzuwirken. Während die bürgerliche politische Bildung als eine „soziale Feuerwehr“ (Mollenhauer 1969) auftritt, die gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge übergeht und sich isoliert auf fragmentierte Problematiken bezieht, um sie einzudämmen oder auszubügeln, zielt die kritische politische Bildung darauf, die TeilnehmerInnen zu einer politisierenden Interpretation der Verhältnisse zu befähigen, die die Ursachen und die ideologische Vermittlung der Problematik erkennbar macht, damit die TeilnehmerInnen an ihrer Überwindung arbeiten können.<sup>79</sup>

Vergleichbare Beschränkungen wie bei der bürgerlichen politischen Bildung sind auch an den rein subjektorientierten bzw. individualisierten Versionen politischer Bildung festzustellen. Diese setzen eine Differenzierung des menschlichen Zusammenlebens in pluralistisch unterschiedene Lebenswelten voraus und lassen dabei Kollektivinteressen und Beeinflussungsmomente wie Herrschaftsdiskurs, Hegemonialkultur, Verkolektivierungstendenzen durch Mode, ökonomische Klassenbildung etc. außer Acht. Sie beziehen sich nur auf die je individualisierte Lebenswelt, ohne den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang wahrzunehmen. Unzweifelhaft vereinzelt der Mensch als Konkurrenzsubjekt im Kontext der sich verkomplizierenden Klassenverhältnisse, wobei sich neue soziale Schichten bilden, die scheinbar als Lebensweltpluralismus, als Individualisierung und als konkurrierende Interessen innerhalb der Konkurrenz- oder Wettbewerbsgesellschaft in Erscheinung treten. Dabei wird übersehen, dass die Grundlage der Vereinzelung die geistige Verkolektivierung des Menschen in der kapitalistisch-neoliberalen Konkurrenzgesellschaft ist. Diese führt dazu, dass die Menschen anfangen, sich aufgrund der Warenproduktion, Verdinglichung und Selbstvermarktung privat und geschäftlich zum Zweck der Verwertung ihrer Arbeitskraft als Ware zu spezialisieren bzw. zu vereinzeln. Aufgrund dessen entwickeln die Menschen nicht nur unterschiedliche Geschmäcker bzw. ästhetische Werturteile, sondern eignen sich auch gezielt Kompetenzen an, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Als vereinsamte Masse leiden sie an sozialer Kälte und folgen als Individuum Aspekten der Vermassung, z. B. den Moden der Kulturindustrie, um dem Gefühl der Vereinsamung zu entgehen oder um marginal aus der Masse hervorzustechen, ohne sich ihr entgegenstellen zu müssen. Ausbeutung, Warenproduktion und Konkurrenz

---

<sup>79</sup> Vgl. Jüchler (2010), S. 779; Vgl. Schaller (1974), S. 12; Vgl. Heinisch (1970), S. 172f.; Vgl. Adorno u.a. (1969a), S. 7f., S. 81ff.; Vgl. Clausen (1976), S. 19; Vgl. Mollenhauer (1969), S. 23, S. 152f., S. 162;

bilden eine zweite Natur des verkollektivierten Seins. An dieser stoßen sich die Vereinzelteten nicht mehr, sondern sehen sich genötigt, sich in ihrer Vereinzeltung der kapitalistischen Konkurrenz und dem Konsumverhalten anzupassen. Diesen Aspekt muss eine kritische politische JBA aufgreifen, um den TeilnehmerInnen strukturelle Aspekte wie die Vereinzeltung als Moment geistiger Verkollektivierung begreifbar zu machen. Dadurch nehmen die Menschen die Herrschaft nicht mehr als solche wahr, sondern interpretieren sie vielmehr ideologisch sogar noch als Freiheit.<sup>80</sup>

## 2.2.4 Herrschaft

Indem die vorliegende Arbeit die Herrschaftskritik zum normativen Horizont der kritisch-politischen Bildung der JBA erhebt, muss sie nun auch bestimmen, was sie unter dem Begriff der „Herrschaft“ versteht. Abstrakt versteht sie unter „Herrschaft“, wie schon des Öfteren angesprochen, die Herrschaft des Verwertungszwangs des Kapitals über die Menschen, die sich unter diesem Zwang in Formen einer Klassengesellschaft organisieren. Ausdruck dieser Herrschaft ist ein antagonistisches gesellschaftliches Verhältnis von Besitz und Nichtbesitz an den das gesellschaftliche Leben entscheidend prägenden Produktionsmitteln. Herrschaft wird durch das Gewaltmonopol des Staatsapparats, die Verfügungsgewalt über die Warenproduktion und durch Gesetze und Regelungen näher bestimmt und durchgesetzt. Aufgrund vorgegebener Machtstrukturen, den Produktionsverhältnissen, wird die Ausbeutung, also der Zwang zur Lohnarbeit, ermöglicht sowie strukturell, aber auch ideologisch und kulturell reproduziert. Herrschaft hat somit eine strukturelle Basis, aus der sich die Interessenlagen, Befehlsstrukturen und Zwangslagen ergeben, die von den Herrschenden bzw. ihren Funktionären in den repressiven Einrichtungen wie Politik, Polizei, Militär, aber auch in den ideologischen Präganstalten wie Schule, Kirche, Familie durchgesetzt werden, um die Menschen im Sinne von Gehorsam/Disziplinierung/Abhängigkeiten zu beeinflussen. Dabei versucht die Herrschaft, im Kontext materieller, moralischer und ökonomischer Zwecksetzungen für die Gesellschaft, durch ideologische Vernebelung auch auf die Wahrnehmung der Herrschaft seitens der Menschen Einfluss zu nehmen. Indem Herrschaft als Ausdruck abstrakt-struktureller sowie konkreter Gestaltungsansprüche gesehen werden kann, die die gesellschaftliche Zwecksetzung festlegen und die Menschen einem kulturellen, religiösen, moralischen und ideologischen Verblendungszusammenhang unterstellen, hat die kritisch-politische JBA diese Vernebelungstaktiken zu durchleuchten und ihren Zusammenhang mit Herrschaft aufzuzeigen. Dabei hat sie zu berücksichtigen, dass Einstellungen und Verhalten zur Welt, und damit die Kritik oder affirmative Zustimmung zur Herrschaft, aufgrund intersubjektiver Beziehungen entstehen.<sup>81</sup>

Erhalten und reproduziert wird Herrschaft durch einen affirmativ-interpretativen Umgang mit ihr, während sie durch einen kritisch-emanzipativen Umgang überwunden werden kann. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der interpretative Umgang die Grundlage zum Handeln liefern sollte. Für sich alleine beinhaltet der

---

<sup>80</sup> Vgl. Adorno (1971b), S. 95; Vgl. Marcuse (2014), S. 21 ff., S. 39 ff.; Vgl. Fischer (1975); S. 179; Vgl. Heineisch (1970); S. 155f.; Vgl. Sander (2005), S. 13ff.; Vgl. Beck (1994), S. 25ff.; Vgl. Bourdieu (2013), S.17 ff., S.31 ff.; Vgl. Riesmann (1962), S. 137ff., S. 175ff; Vgl. Arend (2011), S. 663f.;

<sup>81</sup> Vgl. Jaeggi (1971), S. 13ff.; Vgl. Weber (1956), S. 36, S. 157-158; Vgl. Marx (1971a), S. 893ff.; Vgl. Marx (1970), S. 42ff.; Vgl. Althusser (2010), S. 37ff.; Vgl. Foucault (1994), S. 181ff., S. 220ff.; Vgl. Arend (2011); S. 515ff.; S. 657ff.;

interpretative Umgang die Gefahr, Herrschaft auf eine interpretative Ebene, d. h. auf eine rein ideologische Ebene, zu reduzieren, wodurch die strukturellen Machteinflüsse vernachlässigt werden. Die Interpretation der Herrschaft führt lediglich, um mit Rosa Luxemburg zu sprechen, zu der Entscheidungsfreiheit, mitzumachen oder dagegen zu sein, zu arbeiten oder unter Brücken zu schlafen etc. Ihre Interpretation muss die Zwänge, die vom Kapitalismus ausgehen, erfassen und somit auch die Wechselwirkung zwischen dem individuellen Verhalten sowie Gruppenverhalten und dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang erfassen. Tut sie dies nicht, wirft sie den Menschen und sein Handeln auf ihn selbst zurück und erhöht dadurch den individuellen Druck, da der verantwortungsbewusste Mensch aufgrund der Zwänge des täglichen Lebens auf die Gemeinschaft angewiesen und von ihr beeinflusst wird, selbst wenn er dies nicht wollte. Die individualistische Einschränkung auf die Selbstverantwortung schafft unter den Bedingungen der Herrschaft ein Dilemma, da sie den Menschen im Kontext des Antagonismus zu einem Verhalten zwingt, das dieser nur im vorgegebenen Rahmen ausführen kann, er andererseits zu dessen Ausführung die Gemeinschaft benötigt.<sup>82</sup>

## 2.2.5 Antagonistische Gesellschaft

Um die Problematik der Herrschaft des Kapitals über die Menschen zu klären, muss die JBA als politische Bildung von jungen Lohnabhängigen und aufgrund ihres eigenen Anspruchs, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen zu verbessern, sich mit dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und somit auch mit dem gesellschaftlichen Antagonismus, der sich aus den Eigentumsverhältnissen ergibt, auseinandersetzen, um die Probleme der TeilnehmerInnen ganzheitlich zu betrachten. Zugleich ist diese Art der Betrachtung auch für die Analyse der JBA wichtig, da sie die Probleme in ihrem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis wahrnehmen will und sich somit auf die Herrschaft des Kapitals auszurichten hat, die aufgrund des Hauptwiderspruchs von Arbeit und Kapital zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Zwangsverhältnissen wie Lohnarbeit, Ausbeutung etc. führt, mit denen die LohnarbeiterInnen ständig konfrontiert sind.

Zwar hat sich dieser gesellschaftliche Antagonismus im Laufe der Geschichte stark verändert, indem sich die Eigentumsverhältnisse konzentriert sowie durch Aktiengesellschaften anonymisiert haben und die Arbeitsverhältnisse der Organisation und Überwachung durch angestellte Funktionäre des Kapitals – Manager, Bürokraten etc. – unterliegen. Trotz dieser Veränderung bleiben der Antagonismus und der damit verbundene Zwang zur Lohnarbeit bestehen und bestimmen weiterhin das gesellschaftliche Leben der Menschen. Auch wenn die Grenzen zwischen den Klassen durchlässig und aufgrund gesellschaftlicher Auffächerung in Milieus und Schichten nicht mehr offensichtlich wahrnehmbar geworden sind, sind sie weiterhin real vorhanden. Sie haben sich aufgrund ihrer Nivellierung in Milieus und Schichten sowie mit den vermehrten sozialen Auf- und

---

<sup>82</sup> Vgl. Fischer (1975), S. 177ff.; Vgl. Mollenhauer (1968), S. 28ff.; Vgl. Adorno (1971b), S. 95; Vgl. Heinisch (1970), S. 158f.;



Abstiegschancen ideologisch vernebelt. Das hat zur geistigen Internalisierung der Verhältnisse in Form des verdinglichten Bewusstseins beigetragen. Das verdinglichte Bewusstsein verankert das Eigentumsverhältnis und die damit einhergehenden Zwänge in den kognitiven Prozessen und fördert bei den Menschen den Wunsch nach Harmonisierung und Integration. Die Produktionsverhältnisse sowie die Gesellschaftsordnung werden dabei als eine Form zweckrationaler Notwendigkeit für das Funktionieren der Gesellschaft wahrgenommen, sozusagen als zweite Natur des gesellschaftlichen Umgangs mit allen Auswüchsen des Konsumverhaltens. Die Art der Nutzung der Waren als Ausdrucksformen der jeweiligen Persona unter Vorgabe gewisser Modetrends bleibt den Einzelnen freigestellt und dient ihnen oft sogar als Ausdruck der „*Freiheit*“. Mit den mehr oder weniger zur Schau gestellten Waren beeindruckt der Einzelne seine Umgebung oder setzt sie als Machtmittel ein, wenn sie ihm juristisch erlauben, anderen Menschen den Zugang zu den Dingen gegen Bezahlung zu gewähren oder ihnen den Gebrauch zu verweigern. Dieser Herrschaftszusammenhang trägt im Kontext der Verdinglichung zu einem technokratischen Bewusstsein bei, das sich auf das kommunikative Handeln und die Eigeninterpretation der Menschen auswirkt. Die soziale Ungleichheit und die Abhängigkeiten sowie ihre Wechselwirkung zum Klassenantagonismus werden aufgrund von Integration, Internalisierungsprozessen sowie der Auffächerung der Klassenlage in Milieus und Schichten von den Menschen nicht mehr als Antagonismus wahrgenommen.<sup>83</sup>

Als gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird die JBA mit dieser Wechselwirkung zwischen dem ökonomischen Klassenantagonismus und der Lebenslage der Einzelnen regelmäßig konfrontiert, weil sie sich mit den Problemlagen der TeilnehmerInnen bzw. mit der gewerkschaftlichen Praxis in der Gesellschaft auseinanderzusetzen hat.

Anhand der Begriffsbestimmung ist nun zu untersuchen, inwiefern die JBA die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland als eine antagonistische Gesellschaft wahrnimmt oder nur der verbreiteten Vernebelung folgt. Aus diesem Grund ist die gewerkschaftliche JBA darauf zu untersuchen, ob sie bei der Vermittlung ihrer Schulungsinhalte auf gesellschaftliche Zusammenhänge, Widersprüche und Interessenantagonismen eingeht.<sup>84</sup>

In diesem Zusammenhang muss sich die Analyse der JBA der ständigen Veränderungen bewusst sein, denen die herrschenden Zusammenhänge unterliegen, unter denen sich auch die Erscheinungsformen des Antagonismus verändern. Solche Veränderungen können aber auch subjektiv zum einen auf der veränderten Wahrnehmung und Interpretation der sich ändernden Verhältnisse beruhen, zum anderen auf Bedeutungsverschiebungen bei Begriffen wie Freiheit, Demokratie, faschistisches oder undemokratisches Verhalten etc. Das hat die Untersuchung der JBA und ihrer Inhalte und Arbeitsweisen zu berücksichtigen, daran ist sie zu messen. Der Wandel der Interpretationen betrifft auch die Frage, ob die

---

<sup>83</sup> Vgl. Veblen (1923); Vgl. Abendroth (1967), S. 351ff., S. 355ff.; Vgl. Althusser (2010), S. 37ff., S. 44ff.; Vgl. Brüling (2013), S. 40ff., S. 50ff.; Vgl. Jaeggi (1971), S. 13ff., S. 44ff.; Vgl. Marx (1971a), S. 350ff.;

<sup>84</sup> Vgl. Merckens (2002), S. 16ff. [https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Einleitung\\_Gramsci-Reader1.pdf](https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Einleitung_Gramsci-Reader1.pdf) (Vom 15.06.2015.); Vgl. Schaller (1973); Vgl. Adorno (1971b), S. 88ff.;

JBA ihrem Anspruch auf Erziehung zur Mündigkeit tatsächlich gerecht wird und was sie unter mündigem Verhalten versteht.<sup>85</sup>

## 2.2.6 Mündigkeit und Unmündigkeit in der kritischen politischen Bildung

Begriffe wie Mündigkeit, Unmündigkeit und Entmündigung des Menschen sind für die Bewertung der Arbeit der gewerkschaftlichen JBA zentral. Entmündigung wird als ein struktureller sowie situativer Akt verstanden, der Menschen aufgrund von ideologischen oder anderen Formen der Anpassung dazu bringt, die herrschenden Verhältnisse zu erdulden und passiv hinzunehmen, wobei sie auf ihre aktiven Veränderungsmöglichkeiten verzichten und sie anderen Instanzen überlassen. Dagegen bezieht sich der Begriff der Mündigkeit in abstrakter Form auf ein Verhältnis, das die Menschen befähigt, sich ihres Verstandes zu bedienen, um ihre Entmündigung und Unmündigkeit zu überwinden. Eine Möglichkeit, den TeilnehmerInnen zur Mündigkeit zu verhelfen, könnte z. B. darin bestehen, ihnen durch Aufklärung die unterschiedlichen Ausdrucksformen ihrer Unmündigkeit und ihrer gesellschaftlichen Entmündigung bewusst zu machen, damit sie ihre strukturellen sowie ideologischen Ursachen erkennen und an ihrer Überwindung arbeiten. Im Bereich der bürgerlichen politischen Bildung versteht man unter Mündigkeit in erster Linie die funktionalen Qualifikationen der Menschen, um sich als volljährige, beschäftigungsfähige Bürger in das gesellschaftliche Leben einzubringen und dort ihre Rechte und Pflichten im funktionalen Sinne wahrzunehmen, um als geschäftsfähige Menschen in der kapitalistischen Verwertungsgesellschaft<sup>86</sup> handeln und sich bewähren zu können.<sup>87</sup>

Die Untersuchung der gewerkschaftlichen JBA hat daher auf die unterschiedliche Ausrichtung zu achten, die mit dem Begriff der Mündigkeit verbunden ist. Der Begriff der Mündigkeit kann nämlich zu einer emanzipativen oder zu einer affirmativen Zwecksetzung verwendet werden. Abstrakt kann Mündigkeit als Ausdruck individueller Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Lebensgestaltung verstanden werden, also als eine Fähigkeit, über die jeder Mensch verfügen sollte, um eigenständig und selbstbestimmt gesellschaftlich handeln zu können. Er kann sich aber auch auf die erfolgreiche Selbstvermarktung des Einzelnen beziehen. Je nach inhaltlicher Ausrichtung des Begriffs der Mündigkeit fällt die von ihm angesprochene Kompetenz der kritischen Reflexion unterschiedlich aus. Im Sinne der Konkurrenzgesellschaft kann sich der Begriff der Mündigkeit allerdings auch auf die Kompetenzen der Kritikfähigkeit, der Selbstbestimmung etc. beziehen, soweit diese den Menschen helfen, in der Konkurrenz, der Ausbeutung etc. zu bestehen, ihre Ware Arbeitskraft gut zu vermarkten, dabei innovationsfreudig zu agieren und selbstständig neue Möglichkeiten der Selbstvermarktung zu erschließen. Der mündige Mensch ist in kapitalistischen Gesellschaftsformationen in der Lage, eigenständig Entscheidungen zu fällen, sich selbst um seinen Lebensunterhalt zu kümmern etc. Diese Form der Mündigkeit wird gesellschaftlich akzeptiert, sofern sie

---

<sup>85</sup> Vgl. Adorno (1971c), S. 43ff.; Vgl. Kant (1999), S. 20ff.;

<sup>86</sup> Von Verwertungsgesellschaft kann gesprochen werden, weil infolge der neoliberalen Transformation der Gesellschaft seit den 80er Jahren zunehmend alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens „ökonomisch“ betrachtet und damit im Sinne kapitalistischer Verwertungslogik nutzbar gemacht werden.

<sup>87</sup> Vgl. Adorno (1971c), S. 133ff.; Vgl. Kant (1999), S. 20ff.; Vgl. Art38 Abs.2 Satz 1; GG <http://www.zeit.de/2009/29/C-Grass>; Vgl. Heydorn (1972), S. 7ff.;

sich freiwillig im Rahmen der Herrschaftsordnung vollzieht und ihrer Logik entspricht. Im Sinne der „*doppelten Freiheit*“ (Marx 1971) soll der Mensch der bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr, wie in der Sklavenhaltergesellschaft, einem direkten Zwang ausgesetzt werden, sondern sich freiwillig und durch Vermittlung des Marktes selbstständig am Erhalt der eigenen und der gesellschaftlichen Reproduktion beteiligen.<sup>88</sup>

Während im Altertum oder im Mittelalter der Mehrheit der Menschen die strukturelle Planung des Lebens, z. B. durch Sippenhaft und ähnliche Ordnungen, vorgegeben wurde, pochen die bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften auf die Freiheitsrechte ihrer Bürger, wie z. B. auf freie Berufs- und Niederlassungswahl, Meinungs- und Pressefreiheit etc., als Grundlage individueller Mündigkeit. Diese Mündigkeit wird allerdings aufgrund der Gesellschafts-, Eigentums- und Wirtschaftsordnung und der sich daraus entwickelnden Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschränkt und darüber hinaus zur Stabilisierung der bestehenden Produktionsverhältnisse funktionsgerecht interpretiert.

Der bürgerliche Begriff der Mündigkeit, der die Verantwortung für die individuelle Ausprägung von Ungleichheit weitgehend in die Wahlfreiheit des Einzelnen verlegt, berücksichtigt kaum, dass sich der Spielraum dieser „*Freiheit*“ nur unter dem systemimmanenten Zwangsverhältnis ergibt, wodurch sich die bürgerliche Mündigkeit aufgrund ihres Funktionalismus zum Ausdruck von Unmündigkeit verkehrt. Erst aufgrund einer solchen funktionalen Scheinmündigkeit des Menschen werden Wettbewerb und Konkurrenz im neoliberalen Sinne möglich. Darin drückt sich das verdinglichte Bewusstsein aus und wähnt sich „*frei*“.

Eine politisierende JBA muss durch Aufklärung diese funktionalen Zusammenhänge aufdecken und den identitären Kontext auflösen, um das systemsprengende Moment von Mündigkeit zum Vorschein kommen zu lassen. Dabei muss die Fähigkeit des Menschen zur Selbstorganisation und Selbstständigkeit gestärkt werden, um sich kritisch mit der Gesellschaft auseinanderzusetzen, ihre systemimmanenten Widersprüche zu erkennen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und die systembedingte Eindimensionalität zu überwinden. Mündigkeit im herrschaftskritischen Sinne bedeutet somit auch, die Fähigkeit der TeilnehmerInnen zum „*Denken undenkbarer Gedanken*“ (Adorno 1970) zu fördern und „*kollektivistische Zwangsneurosen*“ (Freud 1974) wie Faschismus, Islamismus „*Political Correctness*“ aufzudecken und so einer „*konformistischen Rebellion*“ und der damit verbundenen Scheinmündigkeit entgegenzuwirken.<sup>89</sup>

*„Mündigkeit, die sich als verwirklichte Bildung versteht, muss sich selbst im Prozess der Geschichte aushalten, wird ihrem eigenen Widerspruch unterworfen. In der Radikalität des Begriffs ist sie schon vollzogen, ist der Mensch zu sich selbst frei geworden, aber seine Füße werden die Pflaster nicht los auf dem sie gehen.“<sup>90</sup>*

Mündigkeit beinhaltet somit einen Doppelcharakter, dessen Tendenz von der Art der Bewusstseinsbildung und von ihrem qualitativen Bezug zum herrschenden Status quo geprägt wird. Dabei ist zu berücksichtigen: Weder die Selbstorganisation und Selbstständigkeit noch das schöne Auftrumpfen gegen Autoritäten als solche machen den Menschen mündig, sondern erst ihre Verbindung mit einem bewussten,

---

<sup>88</sup> Vgl. Heydorn (1972), S.9ff., S. 16ff.; Vgl. Marx (1971a), S. 350ff., S. 562ff.;

<sup>89</sup> Vgl. Heydorn (1972), S. 10, S. 14ff.; Vgl. Adorno (1971c), S. 139ff.; Vgl. Adorno (1971b), S. 95ff.; Vgl. Gess <https://www.youtube.com/watch?v=il09j6GVth8>, (20.04.2016)

<sup>90</sup> Vgl. Heydorn (1972), S. 9

nicht identitären und gesellschafts- und herrschaftskritischen Verhalten zur Welt, aus dem sich der Anspruch auf Emanzipation von Herrschaft entwickelt. Erst ein solches Verhalten befähigt dazu, die reaktionären und entmündigenden Prozesse, die in den funktionalen Zwecksetzungen stecken, aufzudecken und nachvollziehbar zu machen. Ein mündiger Mensch wird aus dieser Erkenntnis zwangsläufig den Willen zur Emanzipation gewinnen, da er sich von der Herrschaft nicht mehr unterdrücken lassen will.<sup>91</sup>

Somit hat eine kritische JBA, die den Anspruch auf Emanzipation von Herrschaft und die Entwicklung zur Mündigkeit verfolgt und so ihre TeilnehmerInnen politisiert, auch eine antifaschistische Erziehung bzw. Bildungsarbeit zu betreiben. Diese Forderung stellt sich, weil herrschaftsaffirmative Haltungen in Krisenzeiten schnell in reaktionäre Transformationsprozesse, wie z. B. in Formen konformistischer Rebellion, ihren Ausdruck finden. Die hierbei entwickelte Kritik an der Herrschaft speist sich neben überhöhtem Herrschaftsdruck aus einem enttäuschten Herrschaftsidealismus. Würde die Herrschaft dem von ihr verbreiteten Ideal folgen, wären diese RebellInnen zufriedengestellt. Sie treffen mit ihrer Kritik nicht die Herrschaft als solche, sondern nur ihre aktuelle Erscheinungsform. Ihre Kritik speist sich zumeist aus dem „*autoritären Charakter*“ (Adorno 1971c) des Patriotismus und Nationalismus und wird oft aus kulturrassistischen und sozialchauvinistischen Ressentiments gespeist. Sie sehen in ihrer Charaktermaske des Staatsbürgers ein Privileg, das bedroht wird.<sup>92</sup>

Eine antifaschistische politische Bildung ist erforderlich, um die jungen Erwachsenen von der Autoritätsgläubigkeit zu lösen, die ihre Mündigkeit untergräbt. Zugleich muss sie jedoch berücksichtigen, dass die jungen Erwachsenen zur Entwicklung ihrer Mündigkeit eine Orientierung und damit Führung und „*Autorität*“ benötigen. Diese Autorität legitimiert sich nicht durch ihre Funktion oder Stellung in einer Hierarchie, sondern aufgrund intersubjektiver Zusammenhänge, z. B. aufgrund der entwickelten eigenen Mündigkeit und durch Wissensvorsprünge und persönliche Reife. Zum anderen unterwerfen sich mündig gewordene Menschen nicht mehr uneingeschränkt einer solchen Autorität, sondern erfahren im Laufe ihrer Erziehung zur Mündigkeit einen Ablösungsprozess, in dem sie die Autoritäten immer mehr infrage stellen, eigene Sichtweisen entwickeln und sich so selbst der Position der Autorität annähern. Ein solcher Ablösungsprozess ist nicht prinzipiell „*antiautoritär*“. Er erfolgt schrittweise und ist pädagogisch beabsichtigt, um anhand von kritischer Reflexion die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen zu fördern. Zugleich muss die Bildungsarbeit berücksichtigen, dass der Widerstand gegen das Bestehende immer der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt bleibt. Dadurch kann sich bei den zur Mündigkeit Reifenden ein Ohnmachtsgefühl entwickeln, das es im Bildungsprozess immer wieder zu überwinden gilt. Eine kritische JBA, die an der Mündigwerdung junger Lohnabhängiger interessiert ist, muss diese Bedingungen berücksichtigen, um den Problemen ihrer TeilnehmerInnen realistisch zu begegnen und den Entwicklungsstand des Bildungsprozesses realistisch einzuschätzen.<sup>93</sup>

*„Diese Gefahr [der Entmündigung des Mündigen] möchte ich nachdrücklich unterstreichen und zwar ganz einfach aus dem Grund, weil nicht nur die Gesellschaft wie sie ist, die Menschen unmündig hält, sondern weil bereits jeder ernsthafte*

---

<sup>91</sup> Vgl. Adorno, (1972), S. 139ff.;

<sup>92</sup> Vgl. Adorno (1971b), S. 88ff., S. 95ff.; Vgl. Auerheimer (1996), S. 517ff.; Vgl. Butterwege (1996), S. 349ff.; Vgl. Krafeld (2003), S. 142ff.; Vgl. Adorno, (1969d), S. 102ff.; Vgl. Althusser (2010), S. 84ff.;

<sup>93</sup> Vgl. Adorno (1971c), S.133 ff.; Vgl. Heydorn (1972), S. 7; Vgl. Mollenhauer (1969), S. 164;

*Versuch, sie zur Mündigkeit zu bewegen, schrecklichem Widerstand ausgesetzt ist und weil alles Schlechte in der Welt sofort seine beredeten Anwälte findet, die einem beweisen werden, dass gerade das, was man dabei will, schon längst überholt oder nicht mehr aktuell oder utopisch sei.*<sup>94</sup>

### 3 Methode

#### 3.1 Grundlagen

Anhand der bisher vermittelten Informationen (Kap. 1), ist die JBA als Produkt diskursiver Prozesse bzw. interaktiver Vermittlung von historischen und gegenwärtigen Diskursen zu verstehen. Hierbei entwickelt sie ihren politischen Anspruch anhand diskursiver Praxis, die wiederum einer speziellen gesellschaftlichen Praxis sowie Macht- und Interesseneinflüssen unterliegt. Als Resultat kollektiver Interaktion verweist die JBA auf zwischenmenschliche Beziehungen, kommunikatives Handeln vergesellschafteter Individuen und somit auf Sprache als Ausdruck gesellschaftlich bestimmten Sinngelalts. Die gesellschaftliche Praxis wirkt auf die Sprache ein, beeinflusst und formt sie, sodass die Verstümmelung und Entfremdung der Praxis eine Verdinglichung bzw. Zerstörung von Sprache fördern. Der Grad akzeptierter Herrschaft drückt sich im Terminus diskursiver Praxis aus, die wiederum durch die materielle Bedingtheit des Lebens, die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse, die Sozialisation etc. beeinflusst ist. Die Sprache spiegelt gesellschaftliche Anliegen, da die Wörter – gesprochen oder geschrieben – gesellschaftlich akzeptierte Symbole der Sprache repräsentieren. Umgekehrt hat die Sprache einen qualitativen Anteil an der sozialen Konstitution der Welt, an der Etablierung gesellschaftlich akzeptierten bzw. gesellschaftskritischen Wissens, und der Förderung diskursiver bzw. gesellschaftlicher Macht. Sie vermittelt Bedeutungszusammenhänge, die zu einem hegemonialen, eindimensionalen Denken beitragen können. Ein solches Denken fördert die Ignoranz gegenüber der gesamtgesellschaftlichen Herrschaft aufgrund instrumenteller Vernunft bzw. ihre Idealisierung als kollektiver Dienstleistung. Umgekehrt fördert der Diskurs, je nach kulturellem Einfluss, ein kritisches Bewusstsein, das zur Emanzipation von Herrschaft beitragen kann. Dabei ist immer zu beachten, dass die Sprache, die durch Normen, Stereotype, Metaphern etc. geprägt ist, einen qualitativen Ausdruck kultureller Einflüsse repräsentiert. Dieser richtet sich – gemessen an der vorliegenden Gesellschaft – an der Herrschaft kapitalistischer Produktionsverhältnisse als Bestimmungsgröße kulturellen Lebens aus, auf das sich die Menschen, je nach Sozialisation, Lebenswelt etc., in ihrem gesellschaftlichen Handeln beziehen.<sup>95</sup>

Als Teil dieses gesellschaftlichen Hegemonials setzt sich die JBA, anhand der diskursiven Praxis ihrer Funktionäre, mit der real vorliegenden gesellschaftlichen Praxis auseinander und positioniert sich zu ihr. Aufgrund dieser These entwickelt die Arbeit ihre Methodik, um den Diskurs um die JBA, seinen Sinngelhalt bzw. den Herrschaftszusammenhang zu rekonstruieren und durchschaubar zu machen. Eine reflexartige bzw. irrational verzerrte Reaktion auf den Diskurs als kollektive

---

<sup>94</sup> Adorno (1971c), S. 147

<sup>95</sup> Vgl. Marcuse (2014), S. 159ff. Vgl. Althusser (2010), S. 44ff. S. 60ff.

Interaktion wird dabei dadurch verhindert, indem sie den Diskurs nicht auf rein kommunikatives Handeln reduziert, sondern darauf abzielt, die unmittelbare Verbindung von Diskurs und gesellschaftlicher Herrschaft offenzulegen. Die Reduktion des Diskurses auf das kommunikative Handeln würde die Analyse des Diskurses individualisieren und auf das beschränken, was lebensweltorientiert kommunizierbar ist. Zusammenhänge wie z. B. die von Diskurs und Produktionsverhältnis oder Diskurs und Konsumcharakter etc., die nicht offensichtlich oder empirisch messbar sind, würden sich somit auflösen bzw. nicht als Fakten anerkannt. Die Analyse würde sich aufgrund der Reduktion pragmatisch auf rein funktionale und systemimmanente Widersprüche ausrichten, die der Handelnde aus seiner Lebens- oder Arbeitswelt ableitet. Der Widerspruch von Kapital und Arbeit im gesamtgesellschaftlichen Kontext findet dabei keine bzw. nur noch fragmentiert Beachtung.<sup>96</sup>

Aus diesen Gründen ist der Diskurs als ein Interaktionsprozess zu bewerten, der aus einem gesellschaftlichen Bezug resultiert. Als solcher wird er durch den repressiven und ideologischen Staatsapparat direkt oder indirekt, z. B. durch die vorherrschenden (Produktions-)Verhältnisse, die materielle Lage etc., beeinflusst, weshalb die Analyse die JBA im Kontext ihres gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs zu rekonstruieren hat. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass eine Rekonstruktion des Diskurses um die JBA diesen nicht als gesellschaftliches Phänomen vermittelt, sondern sich durch die qualitative Analyse nur der gesellschaftlichen Einbindung und Wirklichkeit der JBA annähert. Aus diesem Grund ist die JBA im Rahmen des analytischen Vorgehens nicht deskriptiv zu behandeln, um evtl. systemimmanente Dysfunktionalitäten zu erheben, sondern sie ist, im Sinne des neomarxistischen Ansatzes der Arbeit, qualitativ als Diskurs darzustellen, in dem sich ein Verhältnis von Beherrschten zur Herrschaft repräsentiert. Dabei gilt es zu beachten, dass der Diskurs als Mittel der Bewusstseinsbildung entweder zu einer Verfestigung und Etablierung von Macht und Herrschaftsstrukturen oder zu ihrer Kritik und Überwindung bzw. Förderung von Gegenmacht beitragen kann. Diese Doppelfunktion der diskursiven Praxis ist in der Methodik der Arbeit zu berücksichtigen.<sup>97</sup>

Um die JBA als Diskurs in ihrer politischen Ausrichtung und ihrem Anspruch im Sinne qualitativer Sozialforschung als diskursive Praxis gesellschaftlicher Prozesse qualitativ untersuchen zu können, entwickelt die Arbeit eine diskursanalytische Forschungsstrategie. Nicht das individuelle kommunikative Handeln, sondern der abstrakte gesellschaftliche Diskurs um die JBA sowie ihre abstrakte politische Position stehen dabei im Zentrum. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich der Diskurs als Form zwischenmenschlicher Auseinandersetzung im Kontext lebensgeschichtlicher, materieller und gesellschaftlicher Verhältnisse entwickelt, wodurch durchaus die Möglichkeit seiner qualitativen Transformation aufgrund des vorherrschenden Zeitgeistes bestünde. Diese Möglichkeit hat wiederum Auswirkungen auf die diskursive Praxis der gewerkschaftlichen JBA. Umgekehrt besteht wiederum die Möglichkeit, dass sich der Diskurs aufgrund reflexiver Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch-emanzipativ ausrichtet.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Vgl. Habermas (1995a); Vgl. Lorenz (1971), S. 38ff.

<sup>97</sup> Vgl. Ullrich (2008), S. 19ff. Vgl. Lorenz (1971), S. 38ff.; Vgl. Foucault (2010)

<sup>98</sup> Vgl. Foucault (2010); Vgl. Ullrich (2008), S. 19ff. Vgl. Freikamp (2008); S. 215ff;

In beiden Fällen hat die Diskursanalyse jedoch den gesellschaftlichen Zeitgeist, den Herrschaftszusammenhang sowie die Sprache als Produkt gesellschaftlicher Praxis zu beachten. Das soziale Umfeld, die Produktionsverhältnisse und die gesamtgesellschaftliche Ausrichtung etc. fördern eine bestimmte Diskurskultur, die im Kontext der individuellen materiellen Lage sowie aufgrund qualitativer Kriterien den Diskurs einschränken, disziplinieren oder reflexiv kritisch durchdringen kann. Eine solche Kultur trägt somit zu einer speziellen Form der Bewusstseinsbildung bei, die den individuellen Geist kritisch reflexiv oder affirmativ prägt. Neben diesen Zusammenhängen hat eine Diskursanalyse der JBA auch zu berücksichtigen, dass sich die Diskurspositionen aufgrund der konfrontativen und kontroversen Interaktion unterschiedlicher Interessengruppen – in der JBA-Gewerkschaftsflügeln – entwickeln, indem sie sich z. B. inhaltlich von Dogmen ableiten oder aufgrund des qualitativen Streits um Inhalte ergeben. Der Diskurs um die JBA ist somit nicht nur den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen, sondern auch organisationsimmanenten Machtfaktoren ausgesetzt, die sich meist aus den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ergeben. In beiden Fällen ist jedoch die Gefahr eines ideologischen Verblendungszusammenhangs, als Reproduktionsmittels der Herrschaft, gegeben, der im Rahmen diskursiver Praxis ideologische Sprach- und Denkmuster fördert und den Diskurs affirmativ in den Herrschaftszusammenhang setzt.<sup>99</sup>

Dieser Verblendungszusammenhang ist am Gegenstand aufgrund seines qualitativen Umgangs zu erfassen. Aus diesem Grund nutzt die diskursanalytische Forschungsstrategie unterschiedliche qualitative Arbeitsmethoden wie die Text- bzw. Dokumentenanalyse oder Experteninterviews, um den Diskursverlauf strukturell und inhaltlich anhand seiner Diskursstränge zu rekonstruieren. Sie setzt dabei die JBAs der Einzelgewerkschaften und ihren Entwicklungsverlauf als Diskursstränge des Gesamtdiskurses JBA fest, um ein abstraktes Urteil über die JBA fällen zu können. Dabei beschränkt sie sich jedoch auf den Dachverband (DGB) und seine drei mitgliederstärksten Einzelgewerkschaften (IG Metall, IG BCE, Verdi), um exemplarisch die JBA zu untersuchen. Auch finden die gesellschaftlichen Interaktionsebenen, wie die Ökonomie, der Betrieb, Kultur etc., innerhalb welcher die JBA politisch agiert, als Diskursebenen der JBA Beachtung, um einen ganzheitlichen Überblick über den Diskurs zu erhalten. Zugleich gilt es, zu beachten, dass der Diskurs inhaltlich von externen gesellschaftlichen Diskursen, sog. Diskursfragmenten, die durch die Funktionäre in ihn hineingetragen werden, beeinflusst wird. Umgekehrt agiert der Diskurs um die JBA wiederum als Diskursfragment bzw. als Diskursstrang des gesamtgesellschaftlichen Diskurses.<sup>100</sup>

Die Arbeit bezieht sich somit auf den Diskurs um die JBA als Entwicklungsprozess, um die diskursive Praxis qualitativ zu betrachten, eine qualitative Aussage über den Diskursverlauf, seine historische Grundlage, diskursiven Positionen, politische Haltungen etc. im Sinne der Fragestellung treffen zu können. Aus diesem Grund ist die diskursive Praxis nicht nur im Kontext gesamtgesellschaftlicher Herrschaftszusammenhänge, des ideologischen Vernebelungszusammenhangs, sondern auch in ihrem historischen Verlauf wahrzunehmen, um Auskunft über die

---

<sup>99</sup> Vgl. Jäger (1999), S. 113ff., S. 215ff., S. 223ff.; Vgl. Foucault (2010), S. 9ff., S. 12ff.; Vgl. Kerchner (2006), S. 35ff., S. 44ff.; Vgl. Kerchner/ Schneider (2006), S. 9ff.; Vgl. Habermas (1995a), S. 16ff.; Vgl. Landwehr (2006), S. 104ff., S. 109ff.; Vgl. Mayntz/ Holm/ Hübner (1969), S. 151ff.;

<sup>100</sup> Vgl. Foucault (2010); Vgl. [http://www.diss-  
duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-<br/>duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) (vom 31.08.2016)



Ursache von Zwecksetzung und Funktion der JBA erteilen zu können. Aufgrund der Diskursanalyse lässt sich ein abstraktes Urteil über die JBA und ihre Entwicklungszusammenhänge ableiten.<sup>101</sup>

### 3.2 Diskursanalyse

Die qualitative Analyse der diskursiven Praxis der JBA verbindet somit, im Sinne ihrer Forschungsstrategie, die marxistische Perspektive materialistischer Dialektik mit der Diskurstheorie Foucaults, indem sie den Diskurs um die JBA mit der marxistischen Perspektive konfrontiert, um ihn ursachenorientiert sowie reflexiv behandeln zu können. Dabei ist zu beachten, dass die hiermit verbundene Gesellschafts- und Systemkritik nicht operationell, sondern im Sinne materialistischer Dialektik genutzt wird, um die Wechselwirkung von Diskurs und Gesellschaft sowie Zeitgeist und die sich daraus ableitbaren Widersprüche aufzeigen zu können. Je nach qualitativer Ausrichtung, vermittelt sich der Diskurs als Teil eines Herrschafts- bzw. Gegendiskurses.<sup>102</sup>

Auch ist zu berücksichtigen, dass der Diskurs inhaltlich nur das vermittelt, was sich gesellschaftlich als Meinung, Ansicht und Haltung durch Sprache, Schrift etc. als Konstruktion von sozialer Wirklichkeit im Sinne intersubjektiver Interaktion präsentiert. Allerdings erfolgen weder Konstruktion noch Beschreibung aus einer Wertneutralität, sondern entspringen einer normativen Sichtweise bzw. Haltung zur Welt, die bewusst oder unbewusst im Sinne eines erkenntnisleitenden Interesses Anwendung findet. Eine Position, die von sich behauptet, sie sei wertneutral, negiert diesen Einfluss, indem sie sich auf die Objektivität des Empirismus als Herrschaftsdiskurs beruft und die Positionen an ihm relativiert.<sup>103</sup>

Um die Problematik der wertneutralen Deskription diskursanalytisch zu umgehen, erweitert die Arbeit ihre Forschungsstrategie um den materialistischen Ansatz der negativen Dialektik (Adorno 1970), mit dem Ziel, den Diskurs als gesellschaftlichen Machtfaktor und in seiner Wechselbeziehung zur Herrschaft wahrnehmbar zu machen. Hiernach bestimmt sich der Gegenstand qualitativ. Nicht nur die schriftliche bzw. sprachliche Vermittlung, sondern auch sein materieller Kontext sowie die gesellschaftlich-moralische Repression stecken darin. Aus diesem Grund nutzt die Arbeit im Sinne der kritischen Diskursanalyse (Jäger 2002) hermeneutische Ansätze wie z. B. die Dokumenten- und Textanalyse, um die JBA nicht nur in ihrer gesellschaftlichen, sondern auch in ihrer qualitativ-argumentativen Ausrichtung zu bestimmen. Dabei bezieht sie sich auf Macht bzw. ihre unterschiedlichen Formen, und das nicht ausschließlich negativ. Macht, als Mittel der Veränderung, erhält hier auch eine positive Honorierung, da sie zum einen zwar qualifizierend, disziplinierend und anpassend wirkt, zum anderen jedoch auch Mittel der Emanzipation sein kann. Aufgrund dieser Doppelfunktion ist der Diskurs in den Kontext gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zu stellen, um ihn diskursanalytisch auf

---

<sup>101</sup> Vgl. Jäger (2009), S. 158ff., S. 164ff.;

<sup>102</sup> Vgl. Foucault (2011); Vgl. Ullrich (2008), S. 19ff.; Vgl. Freikamp (2008), S. 215ff.;

<sup>103</sup> Vgl. Foucault (2011); Vgl. Ullrich (2008), S. 19ff.; Vgl. Freikamp (2008), S. 215ff.; Vgl. Landwehr (2006), S. 109ff.; Vgl. Saage (1990), S. 9f.; Vgl. Jäger (2002), S. 54; Vgl. Landwehr (2008), S. 65ff.; Vgl. [http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) (vom 31.08.2016.);



potenzielle Möglichkeiten aktiver Macht- und Herrschaftsreproduktion bzw. der Veränderungen von Machtverhältnissen zu untersuchen.<sup>104</sup>

Der Diskurs wird somit, aufgrund der Forschungsstrategie, aus einer existenzialistischen Sichtweise heraus auf die Totalität der Herrschaft bezogen, um auf die qualitative Veränderung des Diskurses im Kontext historischer und materieller Zusammenhänge hinzuweisen. Dadurch grenzt sich die Arbeit von deterministischen Sichtweisen ökonomistischer, konstruktivistischer bzw. relativistischer Ansätze ab, wie sie z. B. unter anderem bei Giesecke oder Arnold vorherrschen. Um jedoch der Gefahr des Relativismus entgegenzuwirken, hat die Arbeit die Interessensleitung, die Machtverhältnisse bzw. die Beeinflussung des Diskurses und seine daraus sich ableitende qualitative Prägung der Bewusstseinsentwicklung zu berücksichtigen, da sie den Herrschaftszusammenhang, seine Identitätslogik und Interessen etc. legitimieren bzw. widerlegen.<sup>105</sup>

Der Diskurs um die JBA als Produkt von Entwicklungsprozessen ist zudem im Kontext der jeweils konkreten historischen Situation zu analysieren. Im Kontext dieser historischen Situationen, die wiederum Stationen seiner Entwicklung darstellen, wird er durch gewerkschaftliche Funktionäre in Form von Thesenpapieren, Rahmenkonzeptionen, Bildungsprogrammen etc. dokumentiert. Die Dokumentation hält den diskursiven Verlauf für die Nachwelt fest bzw. macht ihn nachvollziehbar, was es der Dokumentenanalyse als inhaltsanalytischer Arbeitsmethode der Diskursanalyse ermöglicht, nicht nur den diskursiven Entwicklungsverlauf zu untersuchen, sondern auch auf didaktische bzw. inhaltliche Zusammenhänge einzugehen. Zudem können anhand der Dokumentenanalyse Analogien historischer Situationen und der in ihnen vorliegenden Macht- und Herrschaftseinflüsse gesehen werden. Umgekehrt hat die Dokumentenanalyse innerhalb der diskursanalytischen Forschungsstrategie die Macht- und Herrschaftseinflüsse zu berücksichtigen, die durch die Dokumentation auf den Diskurs einwirken. Die Verschriftlichung von Sprache findet im Rahmen der Dokumentation in einem hierarchischen Gefälle statt, das wiederum zu Ausschlusskriterien wie aktive Zensur, Verbote, Tabuisierung von Themen, Stereotypisierung etc. beitragen kann. Diese Ausschlusskriterien leiten den Diskurs in seinem Verlauf bzw. im Rahmen seiner Dokumentation disziplinierend und tendenziös in eine Richtung. Ebenso können interne Machtkonstellationen, z. B. im Team oder zwischen dem Team und der Gewerkschaft bzw. der Gewerkschaft und Gesellschaft, den Diskurs bzw. die Dokumentation beeinflussen. Diese Machtkonstellationen sind zu berücksichtigen bzw. interpretativ aufzudecken, um Abrichtungs- bzw. Manipulationstendenzen aufzuzeigen bzw. Aussagen über die Rationalität<sup>106</sup> bzw. Irrationalität<sup>107</sup> der dokumentierten Argumentation treffen zu können, die wiederum in die Gesamtbeurteilung der JBA eingehen.<sup>108</sup>

---

<sup>104</sup> Vgl. Ullrich (2008), S. 19ff. Vgl. Foucault (2010); Vgl. Foucault (1984); Vgl. Foucault (1995); Vgl. Freikamp (2008), S. 215ff.

<sup>105</sup> Vgl. Foucault (1994), S. 173ff., S. 192ff., S. 220ff., S. 229ff.; Vgl. Marcuse (2014), S. 139ff., S. 159ff.; Vgl. Giesecke (2012); Vgl. Arnold / Siebert (1999);

<sup>106</sup> Ein rationaler Diskurs bezieht in seine Diskursinterpretation seine Kritik, seine Begründung sowie seine Zweckerorientierung, den subjektiven Kontext des Wissens, die Möglichkeiten der Meinungsmanipulation und die Beeinflussung der Bedingungen und den argumentativen Anspruch, der sich über die Sprache und aus dem Kontext des Diskursgegenstandes ergibt, mit ein. Zugleich stellt er seine Analyse im Rahmen einer Lebenswelt und Kulturorientierung in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, der auch Sprache und Argumentationsformen umfasst. Dabei ist die jeweilige Kultur als einseitig zu bewerten, da sie sich immer auf einen bestimmten

Die JBA, als diskursive Praxis, wird somit diskursanalytisch und mit Hilfe der Dokumentenanalyse in ihrer historischen Entwicklung und ihrem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang begreifbar gemacht, wobei der Selbst- und Fremdanspruch der JBA, die unterschiedlichen Diskursebenen, der gesamtgesellschaftliche Herrschaftszusammenhang etc. wie sie sich durch den Diskursverlauf bzw. die Dokumente vermitteln zu berücksichtigen sind. Da diese sich innerhalb des Diskursverlaufs vermischen dürfen sie in der Diskursanalyse nicht isoliert betrachtet werden. Die ganzheitliche sowie dialektische Vermittlung des Diskurses bieten die reflexive Basis der Diskursanalyse, um den Diskurs um die JBA in seiner gesellschaftlichen Rolle, seinen Herrschaftszusammenhang etc. sowie im Sinne der Fragestellung analysieren zu können. Fragen, die nicht dokumentenanalytisch erhoben bzw. diskursanalytisch untersucht werden konnten oder sich sogar erst im Verlauf der Diskursanalyse ergeben, werden durch offene, leitfadenorientierte Experteninterviews geklärt.<sup>109</sup>

### 3.3 Dokumentenanalyse

Diskursanalyse und Dokumentenanalyse, als Formen qualitativer Inhaltsanalyse, überschneiden sich vielfach. Insofern trifft vieles, was über die Diskursanalyse gesagt wurde, auch auf die Analyse der Verschriftlichung diskursiver Praxis zu und braucht hier nicht wiederholt zu werden. Da die sprachliche Form der Diskurse nicht zur Verfügung steht, muss die vorliegende Untersuchung auf ihre Verschriftlichung in den Dokumenten zugreifen. Das hat in Form der Dokumentenanalyse zu geschehen. Folgende Arten von Dokumenten wurden untersucht:

- Geschäftsberichte der Gewerkschaften
- Protokolle von Jugendkonferenzen
- Konferenzberichte
- Bildungsmaterialien der JBA
- Konzepte der JBA und Konzeptionsentwürfe
- Diskussionspapiere
- Rahmenkonzeptionen

---

kulturellen Horizont bezieht. Zugleich ist ein rationaler Diskurs verständigungsbereit und die Diskutanten versuchen durch Reflexion Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden. Geltungsansprüche in den Argumenten werden erkannt. Das hilft, zwischen unterschiedlichen Ansichten zu vermitteln. Der rationale Diskurs berücksichtigt die Tatsache, dass Meinungen der medialen und erzieherischen Manipulation unterliegen können und wägt diesbezüglich seine Analyse ab.

<sup>107</sup> Irrationale Diskurse oder Erkenntnisse sind Ausdruck unreflektierter, unbegründeter Informationen, die den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und den lebensweltlichen Bezug der Menschen außer Acht lassen. Ihre subjektivistische Interpretation des Gegenstandes bewirkt ein selektives Verhalten im Umgang mit Argumenten, das für eine rationale Interpretation der Wirklichkeit nicht mehr zugänglich ist und somit ideologisch wird.

<sup>108</sup> Vgl. Horkheimer (1967b), S. 15f.; Vgl. Habermas (1995a) S. 16, S. 25ff., S. 43f.; S. 58f., S. 70f.; Vgl. Landwehr (2006), S. 104 ff., S. 109ff.; Vgl. Mayntz/ Holm / Hübner (1969), S. 151ff.;

<sup>109</sup> Vgl. Pflüger (2013), S. 97ff.; Vgl. [http://www.diss-  
duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-<br/>duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) vom 31.08.2016; Vgl. Foucault (2015b), S. 144ff.; Vgl. Foucault (2015a), S. 52ff.; Vergl. Foucault (2010); Vgl. Garz / Kraimer (Hrsg.), (1991), S. 4ff.;

- die JBA begleitende Broschüren und sonstige Schriften.

Relevante Dokumente wurden recherchiert und analysiert, um sie als historische Quellen für die Dokumentenanalyse zu nutzen, während die Sekundärliteratur nur unterstützend und klärend herangezogen wird, um die Argumentationslinie bei der Analyse der Dokumente als Grundlage der Forschungsarbeit zu stärken.

Die Dokumente werden zu dem Zweck ausgewählt, um die Diskursstränge und ihre Entwicklungsverläufe im Kontext der jeweiligen Problemlage und der historischen Situation nachvollziehbar zu machen. Sie geben neben den inhaltlichen Positionen und Einstellungen auch situativ Aufschluss über die argumentative Grundlage diskursiver Praxis und ihrer Entstehungsgeschichte. Aus diesem Grund ist innerhalb der Analyse die Frage zu klären, ob die argumentative Grundlage des Diskurses, den die Dokumente wiedergeben, der Wahrheit entspricht und ob auf dieser Grundlage den TeilnehmerInnen ein richtiges Bewusstsein oder Ideologie vermittelt werden soll, sie also politisiert oder entpolitisiert werden. Die Dokumentenanalyse bietet somit die Möglichkeit, Aussagen über die gewerkschaftsinternen Macht- und Interessenkonstellationen zu treffen, die miteinander konkurrieren, kooperieren, kommunizieren, Flügel bilden und Konflikte offen oder unterschwellig austragen. Solche Konstellationen können Vermeidungsstrategien bewirken, indem sie z. B. bestimmte Themen ausblenden, tabuisieren oder sogar gezielt thematisieren, um bestimmte Entwicklungen innerhalb der JBA zu forcieren. Wie bei der Diskursanalyse entstehen somit Ausschlusskriterien, die in der Dokumentenanalyse zu berücksichtigen sind.<sup>110</sup>

Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass innerhalb der Dokumentenanalyse der Analyseprozess nicht linear erfolgt. Für ihn gibt es keine festgesetzte Struktur bzw. keine feste Anzahl an Forschungsschritten, sondern er agiert anhand des Zirkularitätsprinzips, nach dem die Analyse, je nach Fragestellung, immer wieder zwischen der Auswertungs- und Erhebungsphase hin und her wechselt. Die zu analysierenden Dokumente stehen in ihrer Quantität zu Beginn der Analyse noch nicht fest. Ihre Anzahl verändert sich im Verlauf der Analyse, da die Analyse nach dem Prinzip der Gegenstands entfaltung operiert. Dabei sind die Dokumente anhand folgender Fragen zu untersuchen: 1. Wie positioniert sich die JBA im Kontext historischer Situationen? 2. Wie entwickeln und verändern sich diese Positionen im Laufe der Jahre? 3. Welche Konstellationen ergeben sich aufgrund der verschiedenen Positionen und wie beeinflussen sie den Diskurs um die JBA? Diese Fragen eröffnen Notwendigkeiten für bestimmte Dokumentationen bzw. bieten Anhaltspunkte, die zur Auswahl bzw. Recherche von Dokumentationen dienen.<sup>111</sup>

Die Analyse greift zu diesem Zweck z. B. auf Geschäftsberichte der Einzelgewerkschaften zurück, um einen allgemeinen Überblick über den Entwicklungsverlauf der JBAs über eine bestimmte Zeitspanne hinweg zu ermöglichen. Dabei konnte im Archiv der Arbeiterbewegung bzw. der Friedrich-Ebert-Stiftung auf eine vollständige Sammlung der Geschäftsberichte des DGB und seiner drei größten Einzelgewerkschaften – IG Metall, ÖTV (ab 2001 in Verdi), IG Chemie (ab 1995 in IG BCE) – zurückgegriffen werden. Aus diesen Dokumenten lassen sich

<sup>110</sup> Vgl. Foucault (2010), S. 16ff. S. 25ff. S. 28ff. Vgl. Foucault (1984), S. 102ff. Vgl. Foucault (1995), S. 35; Vergl. Kuhn (2005), S. 511ff.

<sup>111</sup> Vgl. Freikamp (2008), S.215ff.

Erkenntnisse über die JBA in konkreten historischen Situationen erheben sowie interne Diskurse über politische und strukturelle Entwicklungen bestimmen. Die Geschäftsberichte verweisen auf, für die JBA wichtige, Konferenzen, Tagungen, Materialien etc., die sich konkreter als die Geschäftsberichte auf die JBA und ihre Bildungspraxis beziehen. Sie geben somit gewisse Anhaltspunkte für gesellschaftliche Zusammenhänge, denen die JBA unterliegt und die in der Analyse berücksichtigt werden müssen.

Die Konferenzprotokolle bzw. Konferenz- und Tagungsberichte sind wiederum Dokumente, die näher auf die Belange der JBA der Einzelgewerkschaften eingehen und sie in den Kontext bestimmter situativer Zusammenhänge stellen. Wie bei den Geschäftsberichten wird die JBA als ein Thema unter vielen behandelt, doch konzentrieren sich die Konferenz- und Tagungsberichte auf konkrete Themen, Konflikte, Entscheidungen mit Bezug auf die JBA, die auf den Konferenzen und Tagungen angesprochen und erörtert und in dem entsprechenden Zeitraum für besonders wichtig gehalten werden. Das betrifft konkrete Diskussionen und Entscheidungen der Ausschüsse, die Entwicklung neuer Schulungsunterlagen, Unterrichtsmaterialien, Rahmenkonzepte, didaktische Verfahren und Methoden. Die Konferenzberichte nehmen auf solche Unterlagen zum Teil direkt Bezug, z. B. wenn in den Konferenzen oder Tagungen Überarbeitungen von Bildungsmaterialien, Rahmenplänen und didaktischen Vorgehensweisen diskutiert und beschlossen werden. Doch werden solche Punkte in diesen Protokollen nur pauschal und komprimiert abgehandelt. Daher muss der/ die AnalytikerIn auf die dort besprochenen Unterlagen selbst zurückgreifen.

Während die Geschäftsberichte und die Protokolle eine allgemeine Übersicht und Darstellung der Entwicklung ermöglichen, bieten die Bildungsmaterialien, Diskussionspapiere, Rahmenkonzepte, Konzeptentwürfe und Broschüren der Dokumentenanalyse konkrete Informationen über die jeweiligen abstrakt-politischen Sichtweisen der JBA, bzw. der Gruppen, die in ihr diskutieren, sowie über Kooperationen und didaktischen Vorgehensweisen. Während die Geschäftsberichte regelmäßig im Turnus von vier Jahren und die Protokolle im Kontext der Konferenzen erscheinen, werden die Diskussionspapiere, Rahmenkonzeptionen etc. bei Bedarf und für den internen Diskurs erstellt. Das gilt z. B. für die Jugendkonzeptionen der zentralen JBA (Jugend II und Jugend III), die nur für Interne zur Verfügung stehen, während die Jugendkonzeption I für Externe frei zugänglich ist. Zudem hängt die Überarbeitung dieser Dokumente von der historischen Situation ab und kann somit manchmal zehn bis 20 Jahre dauern – die heute noch gültige Rahmenkonzeption der JBA der IG Metall wurde z. B. 1998 entwickelt und 1999/2000 veröffentlicht. Dasselbe gilt auch für ihre Jugendkonzeption I, die 1994 entwickelt und erst 2007 aufgrund veränderter didaktischer und inhaltlicher Vorstellungen überarbeitet wurde. Solche Dokumente stellen neben qualitativen Aussagen auch Orientierungspfeiler des Diskurses dar, anhand derer sich die Analyse ausrichten kann.

Die Dokumente entstehen im Rahmen gewerkschaftlicher Veranstaltungen, in Gremien oder Arbeitsgruppen, sodass sie von den Gewerkschaften geschrieben werden. Deshalb ist in der Dokumentenanalyse die Möglichkeit der Tendenziösität zu berücksichtigen, um den ganzheitlichen Blick zu erhalten. Doch auch wenn die Dokumente vom Bundesvorstand herausgegeben und von gewerkschaftlichen Autorenkollektiven oder Gruppen verfasst worden sind, so repräsentieren sie als diskursiver Kompromiss der verschiedenen politischen Flügel und Interessengruppen

offiziell die gewerkschaftliche JBA. Umgekehrt richten die JBAs ihr gesellschaftliches Handeln an diesen Dokumenten aus bzw. begründen es mit ihnen. Somit sind diese Dokumente für die JBA und ihr kollektives politisches Wirken repräsentativ. Eine Ausnahme stellen hier jedoch Diskussionspapiere oder Konzeptionsentwürfe als Diskussionsbeiträge einzelner Gruppen oder Individuen dar. Ihr Inhalt wird lediglich in bestimmten gewerkschaftlichen Gremien, z. B. im Bundesjugendausschuss, zur Diskussion gestellt, um eine bestimmte politische Richtung des Diskurses oder einen Gegendiskurs zu etablieren. Da sie nur bei offizieller Akzeptanz archiviert werden, besteht das Problem, dass spezielle Gegendiskurse nur schwer in die Analyse mit aufgenommen werden können. Die offiziellen Dokumente repräsentieren einen offiziellen Herrschaftsdiskurs, während sich in den Diskurspapieren die inoffiziellen Gegendiskurse artikulieren. Die intensive Analyse der Diskussionspapiere bietet nicht nur einen Einblick in entsprechende Gegendiskurse, sondern auch in die gegensätzlichen Machtkonstellationen der diskursiven Praxis, die in den Geschäftsberichten, Protokollen oder in der Sekundärliteratur meist nur angedeutet werden.

### **3.3.1 Recherche**

Die Dokumente und die Sekundärliteratur werden zu Beginn der Arbeit recherchiert, um sie im Sinne des Zirkularitätsprinzips anhand unterschiedlicher, sich überschneidender bzw. fließend ineinander übergehender Analysephasen – Sichtung, Grob- und Feinanalyse – zu untersuchen. Dabei können sich während der Sichtungs- oder der Analysephase neue Fragestellungen ergeben, die eine weitere Literaturrecherche und deren Sichtung nötig machen. Das primäre Interesse der Recherche richtet sich auf Dokumente, die einen konkreten Informationsgewinn über die gewerkschaftliche JBA und ihren Diskursverlauf versprechen. Dabei konzentriert sich die Recherche auf die drei großen und mitgliederstärksten Einzelgewerkschaften des DGB – IG Metall, ÖTV (Verdi) und IG Chemie (IG BCE) sowie den DGB selbst –, da diese den Diskurs um die JBA im DGB Bundesjugendausschuss dominieren. Zudem verfügen diese Gewerkschaften als einzige im DGB über eigene Bildungsprogramme bzw. -konzepte der JBA und über eigene Schulungszentren und bestimmen somit die inhaltlich-strukturelle sowie konzeptionell-didaktische Ausrichtung der JBA im Sinne konkreter Interessenausrichtung und Stilprägung der JBA, die sie in die diskursive Praxis des DGB-Bundesjugendausschusses hineinragen.

Dabei stellen sich einige Fragen: Welche Dokumente liegen vor? Welche Thesen werden vertreten? Auf welche Dokumente wird verwiesen? Vermitteln sie ein authentisches Bild über den Diskurs um die JBA? Machen sie seinen Verlauf ersichtlich? Diese Fragen bestimmen die Dokumentenrecherche, wobei drei Gruppen von Dokumenten zu unterscheiden sind: 1. Geschäftsberichte und allgemeine Konferenzprotokolle, die die JBA thematisch abstrakt als ein Thema unter vielen anderen Themen behandeln und ihren Entwicklungsverlauf auf einen bestimmten Zeitraum sowie konkrete historische Situationen komprimiert darstellen. Sie geben damit Aufschluss über zentrale Probleme, Themen, Entwicklungen, Entscheidungen sowie allgemeine Hinweise auf Konzepte, konkrete Materialien und Programme, die für die JBA in diesem Zeitraum prägend sind. Diese Dokumente als Basis der Analyse verweisen 2. auf das konkrete Bildungsmaterial der JBA, Diskussionspapiere, Bildungsprogramme oder zentrale Konzepte der JBAs, die als

Dokumente spezifischer historischer Situationen zu recherchieren sind. Ihre Analyse bietet einen konkreten inhaltlichen, didaktischen und politischen Aufschluss über die Anspruchshaltung der JBA sowie ihre Handlungsorientierung und machen so die konkreten politischen Auseinandersetzungen und Diskurse der JBA erkennbar. Die Dokumentenanalyse ermöglicht hierdurch Aussagen über die inhaltliche und strukturelle Entwicklung der JBA im Kontext spezifischer historischer Situationen. In Kombination mit der ersten Dokumentengruppe lässt sich der Diskursverlauf rekonstruieren, wobei zur Absicherung des gewonnenen Urteils 3. auf Begleitbroschüren und Selbstdarstellungen der JBA zurückgegriffen werden kann, um die Diskursanalyse inhaltlich zu konkretisieren. Die betreffenden Dokumente sind jeweils auf die spezielle historische Situation zu beziehen und repräsentieren somit die JBA nicht nur in ihrer Struktur, Pädagogik und Didaktik, sondern auch im Kontext konkreter historischer Situationen.<sup>112</sup>

Da die Arbeit die JBA in dem Zeitraum von 1949 bis heute diskursanalytisch unter Zuhilfenahme der Dokumentenanalyse untersuchen will, ist diese Zeitspanne bei der Dokumentenrecherche zu berücksichtigen, wobei auch die Zeit von 1945 bis 1949 als gesellschaftliche Aufbauphase zu berücksichtigen ist. Zudem ist aufgrund der historischen Gegebenheiten der Diskurs von 1945 bis 1958 kaum dokumentiert bzw. archiviert, während umgekehrt eine Fülle an Dokumenten aus der Zeit der 1960er Jahre bis heute vorliegt. Aus diesem Grund stützt sich die Arbeit bei der Analyse der Anfangsjahre, neben den Geschäftsberichten, Programmen und Konzepten, auf Sekundärliteratur und somit auf die Interpretation von dritter Seite. Allerdings schafft die Sichtung dieser Texte auf Grundlage einer inhaltsanalytischen Interpretation einen Vergleich, der die wichtigsten und verlässlichsten Informationen herausfiltert.<sup>113</sup>

Die Dokumentenrecherche vollzog sich primär über das Internet, Bibliotheken und Archive. Dabei steht die Internetrecherche am Anfang der Recherche, um einen Überblick darüber zu erlangen, welche Dokumente bzw. Informationen über die JBA bereits vorliegen. Sie liefert erste Erkenntnisse über die Existenz von Texten und Akteuren. Auf dieser Grundlage baut die Bibliothek- und Archivrecherche auf, um gezielt weiter nach historischen Materialien suchen zu können, die im Internet nicht zu finden sind. Hierfür kamen für die Arbeit, neben den Universitätsbibliotheken in Berlin und Bielefeld, das Archiv und die Bibliothek der Arbeiterbewegung im Haus der Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn infrage, da hier alle Originaldokumente der DGB-Gewerkschaften seit 1949 gesammelt und archiviert werden und nach Autorisierung durch die jeweilige Gewerkschaft eingesehen werden konnten.<sup>114</sup>

### 3.3.2 Sichtung des Materials

An die Analysephase der Dokumentenrecherche schließt sich die Sichtungsphase an. Im Sinne eines hermeneutischen Zirkels sind die Texte hier immer tiefgreifender auf ihren Bedeutungs- und Sinn- sowie politischen Zusammenhang hin zu analysieren, wobei die Sichtung lediglich dazu dient, die Dokumente historischen

---

<sup>112</sup> Vgl. Brun/ Hadorn, Hirsch (2009), S. 15ff., S. 25ff.;

<sup>113</sup> Vergl. Brun/ Hadorn, Hirsch (2009), S. 16ff.; Vgl. Freikamp (2008), S. 215ff.

<sup>114</sup> Vgl. [http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check39\\_01.pdf](http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check39_01.pdf), (vom 23.11.2016), S.16;

Zeiträumen zuzuordnen, inhaltlich zu gliedern und für die Gewinnung eines Überblicks zusammenzufassen. Zu diesem Zweck sind aus den Texten ihre zentralen Thesen, Positionen, Interpretationen, Definitionen etc. herauszuarbeiten, um das komplexe Netz an Informationen zu entwirren und die wesentlichen Inhalte zu erheben. Ziel ist es, einen ersten Überblick über das funktionale Zusammenspiel der Texte, ihrer Argumentationen, Anliegen, ihres thematischen Aufbaus, über die darin erscheinenden allgemeinen Zusammenhänge und Zielsetzungen sowie über Interpretationen und Schlussfolgerungen zu gewinnen, um darauf die Grob- bzw. Feinanalyse aufzubauen.<sup>115</sup>

Aus der Sichtung ergeben sich erste Fragen an die Dokumente, bzw. den Diskurs, wie: Welche zentralen Aussagen, Thesen und Forderungen werden in den Dokumenten diskutiert? Wie werden diese Positionen argumentativ im Kontext ihrer historischen Situation innerhalb der Dokumente vermittelt, um ein grundlegendes Verständnis der Sachlage zu entwickeln? Die Sichtung erleichtert die Rekonstruktion der Diskursstränge, die auf grundsätzliche historische Zusammenhänge, Fragen, Problemlagen, Definitionen, Interpretationen und Konstellationen hinweisen.<sup>116</sup>

### 3.3.3 Grobanalyse

Auf Grundlage der Sichtung können die Dokumente zusammengefasst und spezifischen historischen Situationen zugeordnet werden, um in der Phase der Grobanalyse vertiefend analysiert zu werden. Durch die Grobanalyse der Dokumente können die Diskursstränge strukturell sowie inhaltlich rekonstruiert werden. Die Rekonstruktion der Diskursstränge vollzieht sich dabei anhand der jeweils zusammengefassten Dokumente, um den Diskursverlauf für die JBAs der jeweiligen Einzelgewerkschaften und deren Übereinstimmungen und Unterschiede nachvollziehbar zu machen. Zugleich greift die Grobanalyse gezielt auf spezielle Texte bzw. Textstellen der Dokumente zurück, um an ihnen bestimmte inhaltliche, historische und gesellschaftliche Zusammenhänge hervorzuheben.<sup>117</sup>

Zugleich werden durch die Grobanalyse die Diskursebenen unterschieden, auf denen sich die Diskursstränge bewegen. Dabei werden die Dokumente unterschiedlichen Diskursgruppen, Einzelgewerkschaften, dem Dachverband, Interessengruppen etc. – als ihren Autoren bzw. geistigen Urhebern – zugeordnet, um die konkreten gesellschaftlichen Konflikte, Widersprüche, Machtkonstellationen, soweit sie sich in den Dokumenten auffinden lassen, analytisch aufgrund von Deutungsmustern hervorzuheben. Daran lassen sich die strukturellen und inhaltlichen Konturen der Argumentationen im Diskurs abstecken. Die Diskursstränge werden somit ursachenorientiert auf ihre historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge analysiert, um herauszufinden, mit welcher Perspektive die Diskurse geführt und bestimmte Entscheidungen gefällt wurden.

Die Grobanalyse setzt somit die Sichtungsphase als analytischen Schritt voraus, um anhand einer Übersicht und Gliederung etc. als Detailanalyse die Punkte aufgreifen zu können, die bei der Sichtung als wichtig im Sinne der Fragestellung herausgearbeitet worden sind. Dabei gilt es, zu beachten, dass die

---

<sup>115</sup> Vgl. Brun/ Hadorn, Hirsch (2009), S. 10, S. 31ff.; Vgl. Kuhn (2004), S. 511ff.;

<sup>116</sup> Vgl. Brun/ Hadorn, Hirsch (2009), S. 23ff., S. 31ff., S. 53ff., S. 73ff.; Vgl. Jäger (2009), S. 59ff.;

<sup>117</sup> Vgl. Brun/ Hadorn Hirsch (2009), S. 101ff.;

Dokumentenanalyse nicht allen Problemen nachgehen kann. Würde sie dies tun, so würde sie aufgrund inhaltlicher Verwirrung in der Textanalyse stecken bleiben. Dieser Gefahr wirkt die Dokumentenanalyse entgegen, indem sie durch die Sichtungphase eine Entscheidungsgrundlage für das qualitative Verständnis der Dokumentation schafft. Dieses Verständnis fördert den konkreten Überblick über den Gesamtdiskurs.<sup>118</sup>

Um die diskursive Praxis der JBA weiterzuerfolgen und einen Zusammenhang zwischen den Dokumenten herzustellen, hat die Grobanalyse die Diskursstränge als diskursive Entwicklung darzustellen. Zu diesem Zweck hat sie die Dokumente in ihrem historischen Kontext zu sehen, um den Entwicklungsverlauf aufzuzeigen. Anhaltspunkte hierfür erfährt die Grobanalyse aus den Dokumenten bzw. ihren Zusammenfassungen, wozu ggf. bestimmte Punkte des Diskurses vertiefend zu bearbeiten sind. Sie setzt spezielles Wissen über die JBA voraus, um die dokumentierte diskursive Praxis qualitativ analysieren zu können. Dabei ist die JBA als Teil des gesamtgesellschaftlichen Entwicklungszusammenhangs wahrzunehmen, der aufgrund gesellschaftlicher Praxis politische Aktionen, Inhalte und Positionen zur Folge hat, durch die sie gesellschaftlich zu wirken versucht. Die Dokumente vermitteln somit nicht nur Didaktik oder pädagogische Themen, sondern auch gesellschaftspolitische Positionen, die im Rahmen der Dokumentenanalyse zu bestimmen und zu analysieren sind.<sup>119</sup>

Ziel der Grobanalyse ist die analytische Erhebung des Gesamtdiskurses anhand der Darstellung seiner Diskursstränge bzw. ihrer Analogien und Zusammenhänge. Dabei entwickeln sich durch die Beantwortung erster Fragen neue Fragen, z. B. zu den Autoren, der historischen oder gesellschaftlichen Situation sowie den politischen Positionen der JBA. Wer diskutiert hier was? Wer hat den Diskurs warum und unter welchen Bedingungen dokumentiert? Anhand welcher argumentativen und ideologischen Grundlagen werden in den Dokumenten Positionen vertreten bzw. wie beeinflussen sie den Diskurs? In welchem historischen Kontext wurden die Dokumente verfasst? Welche politischen Positionen werden von den Verfassern vertreten etc.? Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen ermöglicht es, im Rahmen der Grobanalyse neben dem strukturellen Zusammenhang des Diskurses auch erste gesellschaftliche sowie historische Zusammenhänge der JBA wahrzunehmen. Zugleich bietet sie die Möglichkeit, einen konkreteren Einblick in die Diskursfragmente zu gewinnen, da im Rahmen der Grobanalyse der Dokumente bereits inhaltliche Themen und Positionen des Diskurses sichtbar gemacht werden.<sup>120</sup>

### 3.3.4 Feinanalyse

Auf der Grobanalyse baut die Feinanalyse als die Endphase der Dokumentenanalyse auf, indem sie den Gesamtdiskurs um die JBA qualitativ bestimmt bzw. entsprechende Machtkonstellationen bzw. die Wechselwirkung zur gesamtgesellschaftlichen Herrschaftssituation aufzeigt. Welche gesellschaftliche

---

<sup>118</sup> Vgl. Brun/ Hadron Hirsch (2009), S. 101ff., S. 193ff.; Vgl. Jäger (2009); S. 59ff.;

<sup>119</sup> Vgl. Brun/ Hadron Hirsch (2009), S. 101 ff.; Vgl. Jäger (2009), S. 59ff.;

<sup>120</sup> Vgl. Jäger (2009), S. 59ff; Vgl. Brun/ Hadron Hirsch (2009), S. 23ff, S. 101ff; Vgl. Herwartz-Emden (1990), S. 260ff.; Vgl. [http://www.diss-  
duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-<br/>duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) vom 31.08.2016



Zwecksetzung bzw. welchen Sinn hat die JBA? Welche Auswirkungen hat sie auf den gesellschaftlichen Kontext und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für sie? Welche Diskurse werden in den Gesamtdiskurs um die JBA einbezogen, welche unterschlagen?

Solche Fragen bestimmen unter anderem den analytischen Rahmen der Feinanalyse. Dabei ist es wichtig, den wechselseitigen Einfluss von JBA und gesamtgesellschaftlichem Zusammenhang anhand reflexiver Analyse aufzuzeigen, um sich von der Grobanalyse qualitativ abzuheben. Ihr Ziel ist nicht mehr die Rekonstruktion, sondern die Urteilsentwicklung über Haltungen, Positionen und Formen didaktischer Vermittlung der JBA zum gesellschaftlichen Status quo, um daran die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten und ihre kritische Beurteilung zu entwickeln. Zu diesem Zweck ist der Diskursverlauf auf Analogien, Konflikte, kollektive Ansprüche, Zielsetzungen, politische Dimensionen etc. zu untersuchen und anhand der normativen Grundlage zu interpretieren, um auf Widersprüche, herrschaftsaffirmatives bzw. kritisches Verhalten etc. hinzuweisen sowie ein Urteil über die JBA im Sinne der Fragestellung zu entwickeln und argumentativ zu begründen.<sup>121</sup>

Würde die Feinanalyse bei einer funktionalen Darstellung des Diskurses in Bezug auf den Status quo verharren, so wäre die Diskursanalyse nur zu einer Aussage über seine systemimmanente und funktionale Nutzung in der Lage. Sie würde keinen Aufschluss darüber geben, welche Auswirkungen bzw. Konsequenzen sich aus der Nutzung der Inhalte und Gegenstände der JBA ergeben bzw. was diese Systemimmanenz für die JBA überhaupt bedeutet. Im Gegensatz dazu verhilft die kritisch-reflexive Analyse zu einer Urteilsentwicklung über die JBA und ermöglicht es, zu entscheiden, ob die JBA in der jeweiligen Entwicklungsphase politisierend oder entpolitisierend wirkt. Andererseits ist zu beachten, dass die Dokumentenanalyse, weil sie auf historische Dokumente zurückgreift, lückenhaft sein kann. Solche Lücken und eventuell offen gebliebenen Fragen, die sich bei der Dokumentenanalyse ergeben können, sind zu berücksichtigen und zu lösen. Dazu ist die Methode der Dokumentenanalyse innerhalb der diskursanalytischen Strategie um die Methode des Experteninterviews zu erweitern. Aus der gezielten Befragung von Beteiligten und ExpertInnen lassen sich fehlende Informationen gewinnen und noch offene Fragen beantworten.<sup>122</sup>

## **3.4 Experteninterviews**

### **3.4.1 Warum ein Experteninterview?**

Um die offenen Fragen der Dokumentenanalyse inhaltlich zu beantworten, muss sich die diskursanalytische Forschungsstrategie qualitativ methodisch erweitern. Zu diesem Zweck bietet sich die Arbeitsmethode des Experteninterviews aus mehreren

---

<sup>121</sup> Vgl. Brun/ Hadron Hirsch (2009), S. 201ff.; Vgl. Landwehr (2008), S. 65ff.; Vgl. Schmidt (2002), S. 15ff.; Vgl. Jäger (2009), S. 13ff., S. 59ff.; Vgl. [http://www.diss-  
duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-<br/>duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) (31.08.2016)

<sup>122</sup> Vgl. [http://tu-  
dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/is/mikro/lenz/sicherung/backup/4  
%20-%20Dokumentenanalyse.pdf](http://tu-<br/>dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/mikro/lenz/sicherung/backup/4<br/>%20-%20Dokumentenanalyse.pdf) (27.01.2016); Vgl. Jäger (2009), S. 59ff.; Vgl. Habermas (1963), S. 215ff.; Vgl. Landwehr (2008), S. 63ff.;

Gründen an. Zum einen fördert sie eine ganzheitliche Rekonstruktion sowie die kritische interpretative Untersuchung der JBA, zum anderen die Akkumulation von Sonderwissen. Zu diesem Zweck wurden vom Autor der vorliegenden Arbeit Interviews mit TheoretikerInnen (u.a. F. Wietholdt, M. Porschen,) und Experten (u.a. O. Negt, F. Deppe, U. Achten) der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit geführt um das hierdurch erhobene Sonderwissen in die Darstellung und Diskussion der JBA einfließen zu lassen. Auf Grund der Bitte einiger Interviewpartner sind die Interviews jedoch nicht offen einsehbar, auch wenn die Transkription der Interviews der Humboldt Universität zu Berlin vorliegen.

Während die Dokumentenanalyse als textanalytische Arbeitsmethode den verschriftlichten Diskurs um die JBA untersucht und dabei die Dokumente als Rohdaten der Analyse nutzt, um sie im Sinne der Fragestellung zu analysieren, ergänzen die Experteninterviews diesen Vorgang qualitativ, indem sie durch die individuelle Befragung, das Gruppengespräch etc. die ExpertInnen als Träger von Sonderwissen über die JBA bzw. die gewerkschaftliche Bildungsarbeit etc. heranziehen. Zu diesem Zweck orientiert sich die Arbeit bei der Auswahl der zu befragenden ExpertInnen an den Ergebnissen der Dokumentenanalyse bzw. der offen gebliebenen Fragen oder unklar gebliebenen Einschätzungen, um sie anhand eines offenen, nicht standardisierten, jedoch leitfadengestützten Interviewsettings zu beantworten. Der/ die ExpertIn repräsentiert dabei das Sonderwissen, das zur Beantwortung der speziell ihm gestellten Fragen notwendig ist. Somit leitet sich das Setting qualitativ aus dem Klärungsbedarf der Dokumentenanalyse ab, und die zu beantwortenden Fragen bieten wiederum die Basis, aufgrund der die ExpertInnen, je nach Erfahrungshintergrund, historischer Einbindung etc., für das Interview bzw. die Beantwortung der Fragen, die Klärung bzw. Rekonstruktion konkreter Abläufe und Konfliktsituationen in der JBA, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit etc. ausgewählt werden. Der kritisch-reflexive Bezug auf die Expertise generiert neue Erkenntnisse und Informationen bzw. spezielles Fachwissen über die JBA und trägt somit dazu bei, die Informationslücken zu füllen oder neue Experteninterviews durchzuführen.<sup>123</sup>

Zu diesem Zweck ist die Gesprächsatmosphäre des Experteninterviews offen und frei zu gestalten, um je nach Gesprächsverlauf spontan den Fragenkatalog erweitern bzw. von den Leitfragen abweichen zu können. Der Interviewer hat das Gespräch selbstreflexiv zu führen, um das erkenntnisleitende Interesse der Fragestellung sowie unbegründete Annahmen, Vorurteile etc. wahrnehmen zu können. Umgekehrt ist dem Interviewpartner in einer entspannten Atmosphäre die Möglichkeit zu geben, sich frei und offen zu den Fragen zu äußern. Für die Analyse des Gesprächs ist das Interview z. B. durch ein Diktiergerät aufzuzeichnen. Diese Form der Dokumentation erleichtert die Rekonstruktion des Gesagten und bietet die Möglichkeit, den Inhalt in den Kontext von Gefühlsregungen und Stimmungen zu stellen bzw. das Gesagte im Gesamtzusammenhang nachvollziehbar zu machen, was durch die Mitschrift des Gesagten erschwert wird. Das Experteninterview liefert somit, wie die Dokumentenanalyse, Rohdaten verbaler Interaktion, die inhaltsanalytisch zu untersuchen sind, um die Informationen anhand qualitativer Ausrichtung zu selektieren.<sup>124</sup>

*„Jede empirische Untersuchung ist selektiv, das heißt sie verarbeitet nur einen Teil der über den Untersuchungsgegenstand vorhandenen Informationen. Auch Untersuchungen, die vorgeben, einen bestimmten Bereich vollständig zu*

---

<sup>123</sup> Vgl. Bogner/ Menz, (2009a);

<sup>124</sup> Vgl. Gläser/ Laudel (2010), S. 36ff., S. 43ff., S. 61ff.; Vgl. Bogner/ Menz (2009b);

*beschreiben, tun das nicht. Eine vollständige Beschreibung, das heißt die Wiedergabe aller Informationen ist weder möglich noch sinnvoll.“<sup>125</sup>*

### **3.4.2 Der/die ExpertIn bzw. die Rolle der Expertise**

Wie bereits angedeutet, werden die ExpertInnen aufgrund der zu klärenden Fragen bzw. der Thematik ermittelt. Der Interviewer begegnet den ExpertInnen dabei im Kontext eines Interaktionsprozesses, durch den die Möglichkeit besteht, auf Gefühlsregungen, Verstimmungen etc. einzugehen sowie bei Bedarf durch Rückfragen, spontane Nachfragen etc. ein besseres Verständnis des geäußerten Sachverhalts zu gewinnen. Das Gespräch ermöglicht einen Informationsaustausch, ohne die hinderlichen Verständigungsprobleme, wie sie z. B. bei einem Telefonat oder der Briefbefragung auftreten können. Diese Informationsbreite erleichtert zudem die rekonstruktive Untersuchung der JBA, da Widersprüche durch Nachfragen geklärt werden können. Doch funktioniert das Interview nicht ohne Gesprächskonventionen, die die Interaktion regeln und den ExpertInnen sowie den Interviewer innerhalb des offenen Settings zueinander positionieren bzw. ihnen Rollen zuweisen. Umgekehrt ermöglichen sie eine offene Gesprächsführung, die es den ExpertInnen gestattet, die Fragen nach eigenem Ermessen zu beantworten. Dabei ist zu beachten, dass die Rollenverteilung und die Konventionen der Kommunikationsregeln aus gesellschaftlichen Konventionen entspringen und in der Interviewsituation nur dann hilfreich sind, wenn beide Gesprächspartner sie auch teilen. Somit hat der Interviewer die Fragen so zu stellen, dass sie der Interviewpartner problemlos nachvollziehen kann. Milieu- oder Altersunterschiede sowie unterschiedliche intellektuelle oder kulturelle Niveaus können das Verständnis der Frage bzw. die Interpretation der Antwort erschweren, da die Interagierenden das Gesagte aufgrund der sozialen Hintergründe aus unterschiedlichen Interpretationsperspektiven wahrnehmen. Die unterschiedlichen Interpretationen, Rollenerwartungen oder andere normierende Denk- und Verhaltensweisen können somit den Gesprächsfluss zwischen Interviewer und ExpertInnen beeinflussen, erschweren und somit die Chance auf Missverständnisse und abwegige Informationen fördern.<sup>126</sup>

Der Interviewer hat sich somit gut auf die Gesprächssituation, die GesprächspartnerInnen und deren Hintergründe vorzubereiten. Als InterviewpartnerInnen kommen dabei für die Arbeit nur PraktikerInnen<sup>127</sup> und TheoretikerInnen<sup>128</sup> der JBA bzw. der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit infrage, die sich aufgrund ihrer intellektuellen bzw. praktischen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Funktionsbereichen, theoretischen Schulen und politischen Flügeln der Gewerkschaftsarbeit ein Sonderwissen angeeignet haben. Interviewt werden

---

<sup>125</sup> Vgl. Gläser/ Laudel (2010), S. 62;

<sup>126</sup> Vgl. Gläser/ Laudel (2010), S. 111ff.; Vgl. Littig (2009);

<sup>127</sup> Als PraktikerInnen sind hier zu nennen O. Negt, der zugleich auch unter den Theoretikern zu finden ist, U. Achten, Herr Pfalz Bundesjugendsekretär für die JBA der IG Metall, Herr Porschen Bundesjugendsekretär der IG BCE sowie Frau Bergmann von der DGB Jugend Berlin

<sup>128</sup> Als TheoretikerInnen sind hier zu verstehen, O. Negt als Mitentwickler des IG Metall Konzeptes, Vertreter der Frankfurter Schule und Theoretiker von ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘, Frau Wiethold, U. Achten und Herr Deppe als Teil der Leitfadengruppe und Repräsentanten der Marburger Schule,.

sieben ExpertenInnen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich das Sonderwissen der ExpertInnen auf einen Spezialbereich beschränkt, wodurch ihnen der Gesamtüberblick über die JBA fehlt. Sie nehmen den Gegenstand somit fragmentiert und aus unterschiedlichen Kontexten, theoretischen Ebenen bzw. Arbeitsumfeldern sowie historischen Situationen wahr. Während z. B. Oskar Negt seine Erfahrungen mit der JBA vor allem nach seinem Studium im Laufe der 1950er und 1960er Jahre erworben und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit danach vor allem theoretisch und als Beobachter von außen verfolgt hatte oder Franziska Wiethold im Verlauf der 60er Jahre durch ihr Studium der Soziologie in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit fand, reicht die praktische Erfahrung z. B. von Udo Achten mit der JBA aus einem anderen sozialen Kontext von den 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre hinein. Diesem Umstand ist dahingehend Rechnung zu tragen, z. B. indem mehrere Experten zu einer Thematik befragt werden. So können unterschiedliche Expertisen miteinander verglichen werden.<sup>129</sup>

### 3.4.3 Das Interview

Die ExpertInnen werden somit im Rahmen des persönlichen Gesprächs über ihre spezielle Rolle/Funktion in der JBA, ihre Kenntnisse der Entwicklung der JBA bzw. ihre politische Haltung etc. befragt, um Sonderwissen über den Entwicklungsverlauf der JBA, ihren Bezug zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie ihre gesellschaftlichen Bezüge zu erlangen. Das Sonderwissen bietet komprimierte und pointierte Informationen und Einschätzungen über Zusammenhänge, Beziehungen, Inhalte und Entwicklungen der JBA, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich der/die ExpertIn durch die Befragung und die Expertise indirekt in Kontakt und Konkurrenz zu anderen befragten ExpertInnen gebracht sieht und sich deshalb entsprechend vorsichtig oder polemisch überspitzt äußern kann. Auch besteht die Gefahr der Manipulation, indem der Interviewer anhand von Gegenfragen als Informationsquelle genutzt wird. Andererseits sagt der/die ExpertIn jedoch dem Gespräch zu, da er/sie sich zum einen als ExpertIn angesprochen fühlt und zum anderen das gemeinsame Interesse an dem Gegenstand teilt.

Diese Probleme des Experteninterviews sind jedoch durch die Gesprächsatmosphäre einzugrenzen, indem z. B. das Gespräch in einem für alle akzeptablen Umfeld und Umständen stattfindet. Den ExpertInnen sind zu Beginn des Gesprächs die Rollenerwartung, die Regeln und die Zielsetzung des Interviews offenzulegen, um klarzustellen, worum es bei dem Interview geht bzw. dass es sich bei dem Interviewer nicht um eine(n) ExpertIn, sondern um eine(n) Lernende(n) handelt. So entsteht ein Interviewsetting, in dem jeder weiß, worauf er/sie sich einlässt, in dem Vertrauen entsteht und sich jede(r) wohlfühlt. Hierfür sind die Fragen hierarchisch von unkritisch unpersönlichen zu kritisch persönlichen Fragen zu staffeln, um den Interviewpartner in die Fragen hineinwachsen zu lassen. Die ExpertInnen sollen sich im Verlauf des Interviews an die Fragen bzw. die Interviewsituation gewöhnen, um Vertrauen in die Gesprächssituation zu gewinnen. Im Laufe des Gesprächs soll die Bereitschaft entstehen, sich zu öffnen und immer kritischere Fragen zu beantworten. Eine solche offene Gesprächssituation erlaubt es

---

<sup>129</sup> Vgl. Gläser/ Laudel (2010), S. 12ff., S. 117ff.; Vgl. Bogner/ Menz (2009a), S. 14; Vgl. Hering/ Lützenkirchen (1996), S. 9ff.;

dem Interviewer, von seinem ausgearbeiteten Leitfaden abzuweichen, frei zu reden, bei Verständnisproblemen nachzuhaken, flexibel auf Äußerungen der ExpertInnen zu reagieren etc., wobei auch die ExpertInnen die Möglichkeit bekommt, nach eigenem Ermessen auf die Fragen zu reagieren. Im Laufe des Gesprächs ist allerdings darauf zu achten, dass die Interaktion nicht in eine banale Plauderei abgeleitet bzw. in ein Streitgespräch ausartet. Ziel ist das harmonische Gespräch zum Zweck der Informationsakkumulation. Umgekehrt ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass der Interviewpartner im Gespräch nur seine persönliche Sichtweise bzw. seine subjektive Interpretation der Problematik bzw. des Gegenstands wiedergibt. Als ZeitzeugIn bzw. ExpertIn hat er/sie subjektive Erfahrungen mit der Thematik gemacht, die in der Expertise mitschwingen. Die Interviews können somit zwar neue Informationen und Aspekte hervorbringen, die im Rahmen der bisherigen Untersuchung möglicherweise noch keine Beachtung gefunden haben, allerdings sind sie kritisch zu reflektieren und zu analysieren, um im Sinne der Fragestellung Wichtiges vom Unwichtigen trennen zu können.<sup>130</sup>

### 3.4.4 Probleme des Experteninterviews

Der besondere Nutzen der Experteninterviews liegt somit in der Erarbeitung spezieller Zusammenhänge, die durch die Dokumentenanalyse allein nicht erfahrbar gemacht werden können und die der ExpertIn aufgrund seines Sonderwissens vermitteln kann. Dabei ist zu beachten, dass die Expertise in einer arbeitsteiligen Welt eine wichtige Funktion darstellt, da nicht alle Menschen sich um alles kümmern können und sich somit zwangsläufig Menschen mit Sonderwissen herausbilden, die sich besonders intensiv mit einer Thematik auseinandergesetzt haben. Die Expertise bietet somit die Möglichkeit, die JBA aus anderen Perspektiven wahrzunehmen, da die Experten durch ihre aktive und hautnahe Beschäftigung mit der JBA im Kontext einer bestimmten historischen Situation und Epoche in der Lage sind, Zusammenhänge fundierter einzuschätzen, zu diskutieren und komprimiert anhand einer bestimmten qualitativen Ausrichtung wiederzugeben.

Doch trotz dieses Nutzens des Experteninterviews muss sich die Arbeit bestimmter Probleme bewusst sein, die sich aus der Funktion bzw. der gesellschaftlichen Rolle der ExpertInnen ergeben können. Ein solches Problembewusstsein ist wichtig, um die Expertise nicht über oder unter Gebühr zu gewichten oder etwa die Rolle des Experten zu idealisieren. Durch die kritische Einschätzung der ExpertInnen können ideologische Zuschreibungen offengelegt werden, die unterbewusst zum Interview der ExpertInnen gedrängt hatten. Daher sind das Interviewsetting und die Fragen des Experteninterviews anhand einer herrschafts- und ideologiekritischen Reflexion zu analysieren, um Erkenntnisse über die ideologische Konstellation der Expertise zu gewinnen.

Die Expertise ist schon aus sich heraus mit ideologischen Zuschreibungen verbunden, da sie neben Fakten auch habitualisierte Denkformen, tendenziöse Interpretationen und Anspruchshaltungen transportiert, die die akademische sowie private Sozialisation widerspiegeln. Umgekehrt wird das Sonderwissen aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie dominierenden Herrschaftsdiskurse, kollektiven und materiellen Interessen etc. überhöht und zum Expertentum erhoben.

---

<sup>130</sup> Vgl. Bogner/ Menz (2009a), S. 7ff., S. 13f.; Vgl. Gläser/ Laudel (2010); S. 36ff.;

Der Titel „*ExpertIn*“ wird somit zu einer gesellschaftlichen Auszeichnung, die gesellschaftlich akzeptiertes Wissen zum Standard erhebt und somit nur im Kontext der vorliegenden Herrschaft zu werten ist. Der/die ExpertIn erhält somit durch die gesellschaftlichen Verhältnisse eine Autorität in der Meinungsführerschaft, die es ihr/ ihm erlaubt, für oder über andere zu reden bzw. den Diskurs zu dominieren. Er bzw. sie erhält dadurch bewusst oder unbewusst eine Definitionsmacht zugestanden, durch die er/ sie aktiv an der Bewusstseinsbildung über die Welt teilhat. Aus diesem Grund liegt im ExpertInnenentum die Gefahr, als Autorität fetischisiert zu werden, da es von anderen Positionen extern abgehoben wird bzw. durch die Menschen eine Überhöhung erfährt. Dieser Fetischcharakter der Expertise kann das kritische Bewusstsein zu einer positiven Kritik reduzieren und je nach Qualität den Herrschaftsdiskurs verschieben bzw. festigen. Die Arbeit hat die Expertise über die JBA kritisch zu reflektieren, um sie auf ihren ideologischen Gehalt zu prüfen. Dabei ist der Experte als systemimmanenter Fachmann und als Produkt entsprechender Systemzwänge wahrzunehmen.<sup>131</sup>

Ideologische Zuschreibungen der Expertise ergeben sich zudem aus der real vorliegenden gesamtgesellschaftlichen Konstellation mit ihrer systemimmanenten Konkurrenz um Wissen, Anerkennung, Macht und der davon abhängigen Positionierung in der Hierarchie. Indem Wissen, wie Faulstich richtig betont, als gesellschaftliches Selektions- bzw. Konkurrenzmittel fungiert, ist die Entwicklung von Experten nur eine Notwendigkeit der Spezialisierung als Folge der Konkurrenz um Wissen. Die Position der ExpertInnen ergibt sich aus Erfolgen in gesellschaftlichen Konkurrenzkämpfen, die durch Spezialisierung, der Anhäufung von Sonderwissen sowie durch eine mit Wohlverhalten erlangte Anerkennung erzielt wurden. Die individuelle und gesellschaftliche Position, die in einem marktähnlichen Wettbewerb erlangt wurde, ermöglicht wiederum erst den Erwerb von Sonderwissen, das den Menschen gesellschaftlich zu ExpertInnen aufsteigen lässt. Der/ die ExpertIn ist somit Resultat einer Selektion durch gesellschaftliche Institutionen wie Familie, Schule, Hochschule, Berufsausbildung, Arbeit und der Förderung in den Beschäftigungsverhältnissen. Alle diese Einrichtungen dienen der Reproduktion der gesellschaftlichen Hegemonialkultur, die wiederum die Position des Experten mystifiziert und ihn in seinem Fachgebiet zur Autorität erhebt.<sup>132</sup>

Um die ExpertInnen und ihre Expertisen richtig einzuordnen und zu würdigen, muss die Analyse die herrschaftsbedingten gesellschaftlichen Auswirkungen auf das Experteninterview, die vorgetragene Expertise, aber auch auf die ExpertInnen selbst berücksichtigen. Sie sind anhand der Rollenwahrnehmung mit den sich in ihr abzeichnenden Kontexteinwirkungen und Rollenkonflikten zu analysieren, bevor sie in die Auswertung der vorliegenden Arbeit und die ganzheitliche Betrachtung der JBA eingehen.

---

<sup>131</sup> Vgl. Foucault (2010), S. 13ff.; Vgl. [http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen\\_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF](http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF), (23.11.2016), S. 14ff.;

<sup>132</sup> Vergl. Gläser/ Laudel (2010), S.43 ff.; Vergl. Bogner/ Menz (2009b), S. 61 ff.; Vergl. Meuser/ Nagel (2009), S.35 ff., S.42 ff., S.51 ff.; Vergl. Faulstich (2003); Vergl. Adorno (2012); Vergl. Adorno (2003), S.9 ff.; Vergl. Foucault (2015a), S.51 ff.; Vergl. [http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen\\_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF](http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF), (23.11.2016), S.17 ff.;

## II Historischer Teil – Jugendbildungsarbeit der 1940er Jahre bis heute

### 1 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1940er Jahren

#### 1.1 Allgemeine Entwicklung

Wenn der Diskurs um die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit (JBA) in seinem historischen Kontext dargestellt werden soll, so muss die Darstellung mit der Situation der Bildungsarbeit der 1940er Jahre beginnen, da hier die strukturellen Grundlagen gelegt wurden, auf die die jungen Erwachsenen in den 1960er Jahren reagieren, um die Form der JBA zu schaffen, auf der die heutige moderne JBA aufbaut. Die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit (JBA), die nach dem zweiten Weltkrieg aufgrund von Verbot und Verfolgung, zuerst ab 1945 in Form von Richtungs- und Industriegewerkschaften sowie mit der Gründung des DGB – ab 1949 – im Rahmen eines systematisierten Kontextes funktioniert, bezieht sich in ihrer Bildungsarbeit auf die sog. Arbeiterbildung des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB) der Weimarer Republik, um auf dieser Grundlage eine sozialistische Bildungsarbeit zu entwickeln, die Gewerkschaftsfunktionäre hervorbringt, die durch Reformvorschläge und nicht durch Revolutionen verändernd auf den gesellschaftlichen Status quo einwirken.

Während die JBA ab 1949 infolge der DGB-Gründung offiziell von den Alliierten als Bildungsarbeit akzeptiert wurde, organisierte sie sich 1944/45 im Untergrund bzw. ab 1945 unabhängig von der Militärregierung der Siegermächte<sup>133</sup>, in Form spontan gegründeter christlicher, sozialdemokratischer oder kommunistischer Richtungs-<sup>134</sup> oder Industriegewerkschaften<sup>135</sup> neu. Dabei differenzierten sich der pädagogische und der politische Anspruch der Gewerkschaften in ihrer Arbeiterbildung, da die christlichen Gewerkschaften und die Industriegewerkschaften in Kooperation mit der SPD der reformistischen Idee eines demokratischen Sozialismus anhängen, die versuchte, innerhalb der neu entstehenden staatlichen Ordnung durch Klassenkampf und strukturelle Veränderungen im Betrieb einen demokratischen Sozialismus zu verwirklichen, während die linkssozialistischen und kommunistischen Richtungsgewerkschaften zum Teil in Kooperation mit der KPD die Arbeiterbildung als proletarische Bildung gestalteten, in der sie das Proletariat im Sinne der Revolutionstheorie als Arbeiterklasse an sich und für sich zu bilden versuchten. Die Proleten sollten durch die Inhaltsvermittlung ein Klassenbewusstsein entwickeln, aus dem sich ein gesellschaftliches Handeln ergibt, das zu einer revolutionären

---

<sup>133</sup> Unter der Militärregierung ist die provisorische Regierung von 1945 bis 1949 zu verstehen. Sie besteht aus Vertretern der vier Siegermächte, Sowjetunion, USA, Großbritannien und Frankreich sowie aus einer Zivilverwaltung die die deutsche Zivilstruktur wieder herstellen soll.

<sup>134</sup> Als Richtungsgewerkschaft werden Gewerkschaften verstanden, die politisch oder weltanschaulich klar positioniert sind, z.B. kommunistische, sozialistische oder auch christliche Gewerkschaften. Die meisten Richtungsgewerkschaften gründen sich 1945 spontan und ohne Genehmigung der Militärregierung.

<sup>135</sup> Die Industriegewerkschaften geben sich als politisch, weltanschaulich und konfessionell neutral, stehen allerdings der SPD und der Arbeiterbewegung nahe.

Transformation der Gesellschaftsordnung im Sinne des Kommunismus führt. Zu dem Zweck setzte die proletarische Bildung als Kaderschulung bei den Arbeitern als das Subjekt der Veränderung an, um aus ihnen eine Avantgarde der Arbeiterklasse zu bilden. Beide Formen der Arbeiterbildung setzten bei ihrer pädagogischen Arbeit ganz auf das Motto von Wilhelm Liebknecht, „*Wissen ist Macht*“, indem sie das primäre Ziel der Bildungsarbeit in der Funktionärs- und Kaderbildung für ihren politischen Zweck sahen. Die Leitung dieser Gewerkschaftstypen oblag in den meisten Fällen ehem. Führungskadern des ADGB, die 1945 aus dem Exil – England, USA oder Sowjetunion –, der Internierungshaft oder als ehem. Widerstandskämpfer aus dem Untergrund zurückgekehrt waren, um die gewerkschaftliche Arbeit wieder aufzunehmen. Ziel der gewerkschaftlichen Arbeiterbildung war es, auf Grundlage differenzierter marxistischer Interpretationen der Lage, die Förderung der gewerkschaftlichen Einflussnahme im Sinne betrieblicher und gesellschaftlicher Mitbestimmung durch Funktionärsausbildung zu steigern. Die JBA stellte hierbei bis 1949, aufgrund der strukturellen und personellen Neuorganisation der Arbeiterbewegung, eine eher untergeordnete Position dar, weshalb sie als Anhängsel bzw. als Kindergarten der Erwachsenenbildung betrachtet wurde, die die jungen Erwachsenen auf ihre Funktion als Kader bzw. auf die gewerkschaftliche Praxis der Interessenvertretung von Arbeiterinteressen vorzubereiten hatte. Die Funktionäre als Avantgarde der Arbeiterklasse waren durch Referenten anhand deduktiver Vermittlung von isolierten Inhalten gewerkschaftlicher Ansprüche für die Durchsetzung der gewerkschaftlichen Praxis – die Agitation der Arbeiterklasse – zu schulen, um die Arbeiter für die Unterstützung der gewerkschaftlichen Anliegen – Kontrolle der Betriebe, Entnazifizierung der Arbeiterklasse, Neuordnung bzw. Neugestaltung der Wirtschafts- und Eigentumsordnung, z. B. durch Wirtschaftsdemokratie, Sozialisierung der Groß- und Schwerindustrie, Mitbestimmung etc. – zu motivieren. Vor allem die kommunistischen und sozialistischen Richtungsgewerkschaften richteten ihre Arbeiterbildung dabei auf eine branchenübergreifende Fusionierung der Gewerkschaften im Sinne einer Einheitsgewerkschaft als proletarischen Block aus, mit dem Ziel, z. B. in der JBA die jungen Erwachsenen mit sozialistischen bzw. kommunistischen Ideen vertraut zu machen.<sup>136</sup>

*„[...] Neben einer Aufforderung, die Betriebe von allen Nationalsozialisten zu säubern, wird dazu aufgerufen, schnellstens überall, wo das noch nicht geschehen ist, antifaschistische Betriebsvertretungen zu bilden, die als Sofortforderung ‚die Anerkennung des provisorischen Betriebsrates‘ durch die Betriebsleitung und ‚die sofortige Entlassung des NS-Vertrauensrates‘ durchsetzen sollten. Einstellungen und Entlassungen sollten nur dann Gültigkeit haben, wenn zwei besonders dazu beauftragte Mitglieder des Betriebsrates ihre Zustimmung dazu gegeben haben‘ [...].“<sup>137</sup>*

Mit dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus 1945 übernahmen die Gewerkschaften unter anderem die betriebliche Reorganisation der Arbeit, die Kontrolle der Unternehmer<sup>138</sup> sowie die Organisation der Wohnungs- und Nahrungsmittelvergabe. Zu diesem Zweck installierten sie innerhalb der Betriebe

<sup>136</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 48; S. 66ff.; Vgl. Feidel-Mertz (1972), S. 68ff.; S. 83ff.;

<sup>137</sup> Schmidt (1970), S. 27;

<sup>138</sup> Solange die gesellschaftliche Position der Unternehmer und des Privateigentums an Produktionsmitteln nicht garantiert war, akzeptierten die Unternehmer die Position der Gewerkschaften. Nach 1949 mit Absicherung und Restaurierung der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse, ändert sich das Verhältnis der Privateigentümer zu den Gewerkschaften.



Gewerkschaftsfunktionäre in Form von Betriebsräten bzw. Jugendvertretern, die eine wichtige Funktion für die gewerkschaftliche Vernetzung und Organisation von betrieblichen Bildungsveranstaltungen innehatten. Diese Kooperation von Betriebsräten bzw. Jugendvertretung und Gewerkschaft war auch für die Ausarbeitung und Organisation der JBA wichtig, da die Funktionäre als Betriebsräte eine betriebliche Struktur – z. B. von Jugendgruppen – sichern können, innerhalb der die Gewerkschaften ihre JBA bzw. ihre Bildungsarbeit systematisch vor Ort im Betrieb vollziehen konnten. Aus diesem Grund suchten die Gewerkschaften vermehrt den Kontakt zu den Betriebsräten und bildeten eigene Funktionäre für betriebliche Funktion z. B. der Jugendvertretung – betriebliche Kontaktperson und Werber für die Jungarbeiter und den Betriebsrat<sup>139</sup> – aus. Die IG Metall entwickelte 1946 als erste Gewerkschaft in den Besatzungszonen Bildungssekretariate sowie 1947 spezielle Jugendbildungssekretariate<sup>140</sup>, die die Bildungsarbeit bzw. die JBA systematischer zu organisieren hatten. Diesem Beispiel folgten bis in die 1950er Jahre hinein weitere Gewerkschaften wie die ÖTV oder die IG Chemie und gewährleisteten somit innerhalb des Einflussgebiets der West-Alliierten eine kontinuierliche Bildungsarbeit. Zugleich kooperierte die Bildungsarbeit mit der gewerkschaftlichen Jugendarbeit (JA), um Lehrgänge für ihre Jugendgruppenarbeit und die in der JA organisierte Jugendbildung anzubieten.<sup>141</sup>

Mit der Etablierung von gewerkschaftlichen Strukturen in den Betrieben und dem damit verbundenen Machtgewinn der Gewerkschaften wuchs ab 1946 mit der gewerkschaftlichen Jugend- und Erwachsenenbildung auch der Einfluss der Richtungsgewerkschaften, wodurch sich der Einfluss kommunistischer Gewerkschaften auf die Arbeiterschaft, zum Missfallen der Militärregierung, steigerte. Dieses Missfallen stand in Zusammenhang mit grundlegenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen wie z. B. dem Beginn des Kalten Krieges ab 1947/48, dem Entschluss der Restaurierungspolitik zur Wiederherstellung kapitalistischer Produktionsverhältnisse, der in diesem Zusammenhang beschlossenen Durchsetzung des Marshallplans und der Wiedereinführung der alten Eigentumsordnung innerhalb der sog. „Dreierzone“<sup>142</sup>. Diese Entwicklungen wurden von den Gewerkschaften als Kampfansage bezüglich ihrer sozialistischen

---

<sup>139</sup> aufgrund kriegsbedingten Funktionärs mangels betreibt die Jugendbildungsarbeit ab 1946/47 bis Mitte der 50er Jahre die Funktionärsausbildung und bildet Jugendvertreter und später Gruppenleiter etc. aus. Innerhalb der Ausbildung zum Jugendvertreter, werden den Teilnehmern Informationen über die Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse vermittelt, um so ein Gespür für den Antagonismus der Arbeitsverhältnisse zu entwickeln. Aus dem Bewusstsein der antagonistischen Zustände soll sich eine aktive Haltung im Betrieb entwickeln, die zugleich das Interesse an der Gewerkschaft weckt. Seit 1952 verlangt das Betriebs-Verfassungsgesetz (BetrVG), Jugendvertretungen durch innerbetriebliche Wahlen aufzustellen. Verfügt ein Betrieb über mindestens fünf unter 21-jährigen Mitarbeiter, muss eine Jugendvertretung gewählt werden, die mit dem Betriebsrat zusammenarbeitet und die Jugend in den Gremien vertritt. Zugleich bearbeiten Betriebsrat und Jugendvertretung nicht nur betriebliche Problemfälle, sondern nehmen sich auch familiärer und sozialer Probleme unterstützend an. (DGB (1952), S. 627.)

<sup>140</sup> 1946 wird in der britischen Besatzungszone das erste Bildungssekretariat und 1947 das erste Jugendbildungssekretariat (in NRW) gegründet.

<sup>141</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 25; Vgl. Steinmetz (1959), S. 139ff.; Vgl. Deppe-Wolfinger (1972), S. 209 ff.;

<sup>142</sup> Die Dreierzone bezeichnet die Fusion der drei westlichen Besatzungszonen von USA; Großbritannien und Frankreich, innerhalb der die USA die Kontrolle des Wirtschaftsressorts innehat und aus der sich dann 1949 die BRD entwickelt. Die Sowjetunion gehört 1947 zwar noch der Militärregierung an, verwaltet aber ihre Besatzungszone selbständig und verlässt 1948 aufgrund interner und weltanschaulicher Differenzen die Militärregierung.

Forderungen angesehen, wobei sie – vor allem die sozialdemokratischen Industriegewerkschaften – die Richtungsgewerkschaften, ihre Revolutionstheorie und ihre Sympathie zur Sowjetunion als Bedrohung wahrnahmen. Diese inhaltlichen Differenzen innerhalb der Arbeiterbewegung führten zu einer gewerkschaftsinternen Auseinandersetzung, die verdeutlichte, dass sich die Gewerkschaften in einer strategischen Zwickmühle befanden. Akzeptieren sie den Marshallplan sowie die mit ihm verbundenen Reformen, stellen sie damit die eigenen Forderungen nach Neuordnung der ökonomischen Verhältnisse infrage. Lehnen sie ihn ab, ist diese Ablehnung nur durch eine konsequente antikapitalistische Aufklärung – auch gegen die Militärregierung – zu gewinnen, was die gewerkschaftliche Existenz gefährdet hätte. Existenzielle Bedingungen<sup>143</sup>, interne Skrupel, die fehlende Einbeziehung der Gewerkschaften in die Entscheidungen des Wirtschaftsrates<sup>144</sup> sowie die allgemeine Zustimmung der deutschen Bevölkerung zum Marshallplan blockierten die oppositionelle Haltung der Industriegewerkschaften, während die kommunistischen Gewerkschaften an ihrer Opposition festhielten. Diese inhaltlichen Haltungen zur Politik der Alliierten flossen in die JBA ein, während sie auf der anderen Seite auch den Blickwinkel der Alliierten auf den Status quo der Gewerkschaften beeinflussten.<sup>145</sup>

*„Für die Gewerkschaften bedeutete die Niederlage in der Frage der Mitbestimmung der Wirtschaftspolitik des Frankfurter Wirtschaftsrates durch unmittelbare Einwirkung über Wirtschaftsfachstellen das Ende jeden Einflusses auf die Planung und Lenkung, zumal sie sich trotz demonstrativer Protestaktionen und befristeter Streiks nicht entschließen konnten, eine konsequente Auseinandersetzung mit dem Wirtschaftsrat selbst zu führen, sondern sich auf eine Politik der Appelle und von vorneherein offenkundig nur deklamatorischer Machtdemonstration beschränkten. Die zunehmende ‚Konsolidierung und Machterweiterung der staatlichen Verwaltung‘ machte andererseits die Mitarbeit und Zustimmung der Gewerkschaften inzwischen auch nicht mehr nötig, zumal sich der Verwaltungsrat des Wirtschaftsrates bei seiner Politik auf die alliierten Militärregierungen im hohen Masse stützen konnte.“<sup>146</sup>*

Der wachsende Einfluss kommunistischer Strömungen innerhalb der Gewerkschaften bzw. auf die Gewerkschaftsjugend sowie der Anspruch der Restaurierungspolitik, veranlasste die Militärregierung, ab 1947 über die Existenzbedingungen der Gewerkschaften zu beraten. Während die Sowjetunion und Großbritannien eine gewerkschaftsfreundliche Politik<sup>147</sup> vertraten, standen die USA und Frankreich der Gewerkschaftsbewegung und vor allem den Prinzipien von Einheits- und Richtungsgewerkschaften skeptisch bis ablehnend gegenüber, da vor allem die USA eine kommunistische Beeinflussung der Arbeiterschaft seitens der

---

<sup>143</sup> Die Militärregierung kann über die Existenz der Gewerkschaften entscheiden und ihre Strukturen verbieten wenn sie es für richtig erachtet.

<sup>144</sup> Im Wirtschaftsrat sind neben der repräsentierenden Nation (USA) Mitglieder der Direktion (vertreten durch die CDU/CSU) vertreten.

<sup>145</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 28, S. 109ff., S. 125-127; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 687;

<sup>146</sup> Schmid (1970), S.134;

<sup>147</sup> Die UdSSR und Großbritannien sehen in der Gewerkschaftsbewegung die Interessensvertretung der Arbeiter im Betrieb, die die Interessen der Arbeiter an Unternehmer oder den Staat kommuniziert. Die Gewerkschaft, organisiert als Einheitsgewerkschaft aller Arbeiter und Branchen, wird als Optimierungsfaktor gesehen, die den Weg der Arbeit, durch Sozialpartnerschaft mit entweder dem Staat oder dem Unternehmer, ebnet.

Sowjetunion über die Gewerkschaften verhindern wollte. Dieser Dissens wurde über die Ausformulierung von Zulassungs- und Grundlagenkriterien sowie Richtlinien für die Gewerkschaftsgründung beigelegt, zu deren Zweck britische und US-amerikanische Gewerkschaften in den Prozess einbezogen wurden. Die Gewerkschaften sollten sich hiernach nicht mehr als Einheitsgewerkschaft, sondern nach US-amerikanischem Vorbild als in Wirtschafts- bzw. Industriezweige gegliederte Einzelgewerkschaften konstituieren, die durch Dachverbände – DGB im Westen/FDGB im Osten – vertreten werden sollten. Sie hatten sich dabei einer sog. Neutralitätspflicht als Grundlage ihres Handelns unterzuordnen, nach der ihre Organisationen von den Arbeitern und nicht von Parteien bzw. konfessionellen Gruppen zu gründen und alle Arbeiter unabhängig von ihrer politischen und konfessionellen Ausrichtung als Mitglieder zu akzeptieren waren. Zugleich hatten die Gewerkschaften aus der Neutralitätspflicht heraus, die auf der christlichen Sozialethik aufbaute, die Gesellschaftsordnung der BRD sowie die Verfügungshoheit der Militärregierung bzw. der Alliierten zu akzeptieren und inhaltlich nicht zu kritisieren. Vielmehr hatten sie ihren Zweck in der Interessenvertretung der Arbeiterschaft zu sehen, um ihre Arbeits- und Lebensverhältnisse auf Grundlage moralischer Prämissen, wie z. B. sozialer Gerechtigkeit, Solidarität etc., zu verbessern. Die Bestätigung und das Verbot von Gewerkschaften oblagen der Militärregierung, z. B. wenn die Gewerkschaften der Politik der Militärregierung bzw. ihren Repräsentanten aktiv entgegenarbeiteten. Um die Richtlinien durchsetzen zu können, verbot die Militärregierung 1947 alle Gewerkschaften und machte die Handlungs- und Aktionsfreiheit zukünftiger Gewerkschaften von ihrer affirmativen Haltung zur Militärregierung sowie der Einhaltung der Zulassungskriterien<sup>148</sup> abhängig, was sich auch auf die Inhalte der Bildungsarbeit bezog. Die Neugründung der Einzelgewerkschaften sollte aktiv von den Vertretern der britischen und US-amerikanischen Gewerkschaften begleitet werden, was von vielen Gewerkschaftsfunktionären aufgrund ihrer Exilerfahrungen begrüßt wurde. Zugleich sahen sie, aufgrund ihrer Zeit unter dem Nationalsozialismus, die Alliierten als Befreier und die BRD als das neue, bessere Deutschland, wodurch sie eine Form der Loyalität entwickelten, die alle Vorgaben akzeptierte und in den meisten Fällen durch einen sozialdemokratischen Habitus verstärkt wurde, der die Revolutionstheorie des Bolschewismus als Chaos und Untergang interpretierte, vor dem die Zivilisation unter allen Umständen bewahrt werden musste.<sup>149</sup>

Militärgouverneur Montgomery stellte in Bezug auf die Zulassungskriterien klar:

*„[...] dass sie [die Gewerkschaften von der britischen Militärregierung] ‚forciert‘ wurden. Dadurch hoffte ich zu erreichen, dass im Laufe der Zeit aus ihren Reihen die richtigen Leute an die Spitze kamen. Gingen wir jedoch zu schnell vor, so bestand die Gefahr, dass die Gewerkschaften in falsche Hände [Kommunisten] gerieten und*

---

<sup>148</sup> Während die Verfügung der Militärregierung vom 30.08.1945 eine Gewerkschaftsgründung den Arbeitern nach eigenen Vorstellungen zur Stärkung von Freiheit und Demokratie überlässt, soll die Gewerkschaftsgründung 1947 schriftlich bei der Militärregierung eingereicht werden. Dabei muss die strukturelle Organisation, die zuständigen Gewerkschaftler sowie Name, Anschrift und Laufbahn der Antragsteller sichtbar werden. Neben der Bewerbung ist eine Liste beizulegen, die die Namen aller Gründer sowie die von ihnen ausgefüllten Fragebogen enthält. Die Listen werden zur Prüfung an den CIA weitergeleitet. Zudem hat die Gewerkschaft regelmäßig bei der Militärregierung Rechenschaft über ihre Aktionen etc. abzulegen. Nach positiver Prüfung der Bewerbung von Seiten der Militärregierung, wird die Gewerkschaft zur Probe auf ein Jahr zugelassen und neu geprüft. Eine weitere positive Prüfung führt zur vollkommenen Zulassung. (Vgl. Schmidt (1970), S. 32; Vgl. DGB (1950), S. 12ff.;

<sup>149</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 32; Vergl. DGB (1950), S.16 ff.; Vgl. Schmiederer (1972), S. 15 ff., S. 20 ff.;

*daraus Schwierigkeiten entstanden [...]Doch wenn die Deutschen unzufrieden werden und größere Feindseligkeiten gegen die Besatzungsmacht ausbrechen, dann haben sie in den politischen und gewerkschaftlichen Organisationen eine Stütze, die sie zur Durchführung ihrer schädlichen Absichten benutzen könnten.*<sup>150</sup>

Neben den herrschaftserhaltenden Gründen resultierten diese Bestrebungen gewerkschaftlicher Umstrukturierung seitens der Militärregierung aus Erziehungserwartungen<sup>151</sup>, die von den Gewerkschaften 1945 bis 1947 nicht in der Form erfüllt worden sind, wie die Militärregierung dies erwartet hatte. Umgekehrt erregte die Militärregierung durch die beginnende Re-Installierung alter Nazi-Eliten den Unmut der Arbeiterschaft, der sich in der Jugendbildung (JB) der Gewerkschaften widerspiegelt. Um die erwünschten Erziehungserwartungen durchzusetzen, entwickelte die Militärregierung der „Dreierzone“ 1947 für den geplanten Dachverband der Gewerkschaften (DGB) eine Satzung, die die pädagogischen Grundlagen der JBA sowie der Bildungsarbeit festlegte und dem DGB die zentrale Organisation und systematisierte Leitung der Bildungsarbeit übertrug. Organisatorische, strukturelle sowie inhaltliche Differenzen innerhalb der DGB-Gewerkschaften mit dem Dachverband blockten die Durchsetzung dieser geplanten Zentralisierung und Systematisierung der Bildungsarbeit ab und sorgten vielmehr für einen Prozess der Transformation, der bis in die 2000er Jahre anhalten sollte. Neben der zentralen Position des DGB sah die Militärregierung weiterhin die JBA als einen eigenständigen Teil der Jugendarbeit (JA), der strukturell weiterhin jedoch der Erwachsenenbildung untergeordnet war. Somit stellte sie weiterhin den „Kindergarten der Gesamtorganisation“ als Grundlage des gewerkschaftlichen Sozialisationsprozesses dar, der nun in das Programm der Umerziehung – „*Re-Education*“ – einzugliedern war. Dieses Programm der Umerziehung war konzeptionell auf die Einflussgebiete der West-Alliierten ausgerichtet, die sich infolge des Kalten Krieges immer mehr von der Sowjetunion distanzieren und ihre Besatzungszonen zur sog. „Dreierzone“ fusionierten, aus der dann 1949 die BRD entstand. Während sich die West-Alliierten somit an einem Gewerkschaftstyp der Einzelgewerkschaften orientierten, der einer sog. Neutralitätspflicht unterlag, verfolgte die Sowjetunion in ihrem Einflussbereich das gewerkschaftliche Prinzip der Richtungsgewerkschaft in Form einer Einheitsgewerkschaft (Freier Deutscher Gewerkschaftsbund, FDGB), die in Kooperation mit der Regierung ab 1949 die DDR als sozialistischen Staat mit aufbauen sollte. In dieser Konzeption wurde die JBA aus der Bildungsarbeit des FDGB herausgetrennt und als Teil der Volksbildung in die „*Antifaschistische Demokratische Umgestaltung*“ mit eingebunden. In beiden Fällen jedoch konzentrierte sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf eine Funktionärsschulung im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung, die in der staatskundlichen Bildung die pädagogischen Grundprinzipien sah. Dieser Erziehungsanspruch transformierte sich allerdings in der BRD in den 1950er Jahren aufgrund von gesellschaftlichen Ansprüchen, die allgemein an die politische Bildung und somit auch an die gewerkschaftliche Bildungsarbeit gerichtet wurden. Infolge dieser Veränderung nahm die JBA immer mehr den Charakter von Jugendpflege an

---

<sup>150</sup> Marshall Montgomery zitiert nach Schmidt (1970), S.35;

<sup>151</sup> Die Militärregierung erwartet von den Gewerkschaften eine Öffentlichkeitserziehung hin zu demokratischem Denken im Sinne des Parlamentarismus sowie die Entnazifizierung, durch das Re-educations-programm. In diesem Rahmen sollen die Gewerkschaften in ihrer Bildungsarbeit mit anderen politischen Körperschaften kooperieren. Diesem Anspruch kommt allerdings die Militärregierung selber, aufgrund der Re-Installierung von Alt-Nazis in Wirtschaft und Justiz Ende der 40er, Anfang der 50er Jahre nicht nach und schürt so den gewerkschaftlichen Widerstand.

und veränderte die staatsbürgerliche Pädagogik immer mehr zu einer Erziehung zum kritischen Staatsbürger, innerhalb der die Funktionärsausbildung durch politische, soziale und kulturelle Anliegen erweitert wurde, um reaktionäre Entwicklungen, die der Staatsidee entgegenstehen, rechtzeitig zu erkennen. Zugleich folgten die Lehrgänge der JBA weiterhin der didaktischen Richtlinie des Referentenprinzips, in der die Themen isoliert voneinander durch Referenten anhand der Methodik des Frontalunterrichts vermittelt wurden. Die Themen des Lehrgangs wurden zwischen Referenten und Bildungssekretär abgesprochen, wobei der Referent seinen Vortrag inhaltlich autonom strukturierte und organisierte. Lernziel war eine Wissens- und Informationsvermittlung, z. B. über die Funktion und Struktur staatlicher Institutionen, demokratischer Einrichtungen bzw. der gewerkschaftlichen Praxis der betrieblichen Interessenvertretung sowie bestimmter Vorstellungen von bürgerlicher Demokratie als sog. staatstragender Idee. Der Referent ließ dabei die Inhalte im Turnusprinzip wiederholen, bis die TeilnehmerInnen die Informationen internalisiert hatten und die staatstragende Idee als Selbstverständlichkeit übernommen wurde.<sup>152</sup>

Trotz der Vorschriften und Zulassungskriterien seitens der Alliierten entwickelte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit und die JBA der „Dreierzone“ auf der pädagogischen Basis der staatsbürgerlichen Bildung einen eigenständigen Bildungscharakter, der die gewerkschaftlichen Erfahrungen mit der sozialistischen und christlichen Arbeiterbildung in der Weimarer Republik aufnahm und mit den Ansprüchen der gewerkschaftlichen Praxis – Mitbestimmung, Durchsetzung der Wirtschaftsdemokratie oder die Sozialisierung der Industrie – verband, um die TeilnehmerInnen für ihre Funktion in der Gewerkschaft vorzubereiten. Die Funktionäre sollten lernen, die Ansprüche sozialpartnerschaftlich, also in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Akteuren, durchzusetzen. Dabei entwickelten sie anhand einer sozialdemokratischen Interpretation der Kapitalismuskritik von Marx, ein eigenes Verständnis von Parlamentarismus. Nach diesem Verständnis ist das System des Parlamentarismus für die organisierte Interessensbekundung durch gesellschaftliche Organisationen zu öffnen, um zum einen Transparenz zu schaffen und zum anderen Dinge wie Arbeiterinteressen in demokratischen Verfahren auf der Basis einer gesamtdeutschen demokratischen Verfassung zu regeln, die aufgrund der Erfahrungen von 1933 nicht durch demokratische Entscheidungen abgeschafft werden können. Zwar wurde diese Forderung von Teilen der SPD unterstützt, doch stand sie in Opposition zu der herrschenden Definition von Parlamentarismus. Damit schaffte die Gewerkschaftsbewegung, neben der Frage zum Privateigentum an Produktionsmitteln, einen weiteren Dissens mit der CDU/CSU, die als Regierungspartei diese Forderungen als einen Angriff auf die Kompetenzen der Regierung und somit als regierungsfeindlich kritisierte. Nach der Vorstellung der CDU konnte eine Gewerkschaft nur als antikommunistisches Bollwerk und als Regierungspartner akzeptiert werden.<sup>153</sup>

## 1.2 Spezial- und Grundausbildung

Die gewerkschaftliche Umstrukturierung in den 1940er Jahren bewirkte eine inhaltliche Umorientierung in der Bildungsarbeit. Während die Gewerkschaften von

---

<sup>152</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 74ff.; Vgl. DGB (1950), S. 12; Vgl. DGB (1952), S. 603ff.; Vgl. Mollenhauer (1969), S. 156; Vgl. Grosser (1977), S. 23ff.

<sup>153</sup> Vgl. Schmidt (1970), S. 190; Vgl. DGB (1950), S. 11, S. 357; Vgl. Schmiederer (1972), S. 20ff.;

1945 bis 1949 eine Bildungsarbeit betrieben, die ausschließlich auf die Funktionärsausbildung ausgerichtet war, begann sich die Bildungsarbeit in den 1950er Jahren in zwei Stränge – Spezialbildung/Funktionärsausbildung<sup>154</sup> und die Grundbildung/Allgemeinbildung<sup>155</sup> – zu unterteilen, wodurch die politische Bildung mehr in das Zentrum gerückt wurde, während die Ausbildung des Funktionärsnachwuchses weiterhin die Hauptaufgabe der JBA blieb. Neben der Unterteilung der Bildungsarbeit differenzierte sich die Funktionärsausbildung der JBA aufgrund der gesellschaftspolitischen Ausrichtung der Gewerkschaftsbewegung in unterschiedliche Lehrgänge für z. B. Jugendfunktionäre<sup>156</sup>, Neigungsgruppenleiter<sup>157</sup> oder Gruppenleiter<sup>158</sup> etc. Diese Lehrgänge wurden wiederum thematisch – Tarifpolitik, Geschichte der Gewerkschaft – ergänzt, um erstens bessere Möglichkeiten der abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit<sup>159</sup> zu schaffen und zweitens die Heranführung der TeilnehmerInnen an das Schöne, Wahre und Gute sowie die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen zu bewirken. Die TeilnehmerInnen sollten für ein Mitwirken bzw. eine Beteiligung innerhalb der realpolitischen Betriebsverhältnisse im Sinne der Interessenverhältnisse geschult werden. Dabei sah die JBA die Gewerkschaftsjugend nicht als eigenständige Gruppe, sondern als Unterabteilung der Erwachsenenwelt, die in die Arbeitswelt zu integrieren ist. In diesem Zusammenhang organisierte die JBA, in Kooperation mit der Abt. Jugend und den Jugendgruppen der Jugendarbeit, Arbeitstagungen, bspw. für die Jugendsekretäre der DGB-Gewerkschaften, um in ihnen den kritischen Diskurs von Ansichten, Erkenntnissen und Methoden sowie den Erfahrungsaustausch zwischen den Funktionären bzw. den Diskurs mit Experten zu ermöglichen.<sup>160</sup>

---

<sup>154</sup> Die Funktionärsausbildung konzentriert sich vor allem auf juristische und wirtschaftliche Fragen wie z.B. Kurse für Arbeitsrecht, Sozialrecht oder Kurse für Volkswirtschaftslehre etc., um den angehenden Funktionären grundlegendes Wissen für die Arbeit innerhalb der betrieblichen Verhältnisse und die Vertretung der Arbeiter-Interessen zu erleichtern.

<sup>155</sup> Die Allgemeinbildung enthält Formen politischer JB, um das Ziel der Jugendbildung, den Teilnehmer zu einem kritischen Staatsbürger zu erziehen, zu erfüllen.

<sup>156</sup> Unter Jugendfunktionärslehrgängen sind Jugendsekretärs- oder Gruppenleiter-Lehrgänge zu verstehen.

<sup>157</sup> Die Neigungsgruppen organisieren das sog. Pfingsttreffen des DGB, als Basis gewerkschaftlicher Jugendarbeit mit.

<sup>158</sup> Den angehenden Gruppen- und Jugendleitern wird in den Lehrgängen, anhand spezifischer Fachfragen und klaren Handlungskontexten, die Grundlage praktischer Gruppenarbeit und Teamarbeit vermittelt, wie man ein Team anleitet, Aufgaben durchführt oder wie man als Einzelner im Team arbeitet und unterschiedliche Aufgaben im Teamkontext durchführt. Dem Teilnehmer soll das Gefühl der Mitverantwortung vermittelt werden. Zu diesem Zweck werden jugendpsychologische, jugendpädagogische Grundlagen, Kenntnisse über Jugendliteratur, Film etc. vermittelt. Die Teilnehmer sollen lernen, dass das Verhältnis des Gruppenleiters zur Gruppe für die Gruppenarbeit ausschlaggebend ist. Ziel ist es nicht „*Betrieb zu machen*“, sondern Gemeinschaftsarbeit zu leisten. (Vgl. DGB (1954), S. 650 ff.; Vgl. DGB (1959a), S. 555; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 25; Vgl. DGB (1952), S. 611;)

<sup>159</sup> Die Hauptabteilung Jugend organisiert in Zusammenarbeit mit der Jugendbildungsarbeit, internationale Studienseminare für junge Gewerkschaftler in Verbindung mit der UNO oder dem Schweizerischen Gewerkschaftsbund, z.B. Jugendkonferenzen oder internationale Austauschprogramme, die auf einen allgemeinen Erfahrungsaustausch über die Wirtschaftslage und die soziale Situation im Betrieb abzielen. Dieser Internationale Jugendaustausch wird seit 1954 vom Auswärtigen Amt der BRD finanziell unterstützt. Diese Förderung ermöglicht die Organisation spezieller Jugendleiterkurse. Zugleich organisiert die Hauptabteilung Jugend Kulturwochen, die sie mit den Neigungsgruppen zusammen gestaltet.

<sup>160</sup> Vgl. DGB (1950), S. 359ff.; Vgl. DGB (1952), S. 611 ff.; Vgl. DGB (1954), S. 141 ff., S. 654ff.; Vgl. DGB (1956), S. 279, S. 580, S. 585ff.; Vgl. DGB (1959a), S. 556ff;

Während die Funktionärsausbildung/Spezialbildung der JBA als funktionale Qualifikation – Betriebs- und Arbeitsrechtsschulung, Rhetorik etc. – die TeilnehmerInnen für die Jugend-<sup>161</sup> und Betriebsgruppenarbeit schulte, um sie für Aufgaben innerhalb der JA, z. B. zum Jugendgruppenleiter<sup>162</sup>, vorzubereiten, fand in den Jugend- und Betriebsgruppen, organisiert durch die Jugendgruppenleiter, die Jugendbildung (JB) als allgemeine politische Bildung statt. Aus diesem Grund fiel der Qualifizierung und Ausbildung von Betriebs- und Jugendgruppenleitern sowie Betriebsjugendvertretern innerhalb der Spezialausbildung ein besonderer Stellenwert zu, um auf der örtlichen sowie betrieblichen Ebene die Breitenwirkung der Jugendgruppen zu verbessern. Zugleich erfuhr die Allgemeinbildung innerhalb der JB an Gewicht, da, im Kontext des Kalten Krieges und des mit ihm einhergehenden antikommunistischen Zeitgeistes, faschistische Gruppen und Parteien verstärkt an Zustimmung gewannen. Der soziale Friede und die Akzeptanz der staatstragenden Idee erschien laut den Alliierten gefährdet, weshalb die politische Bildung allgemein dazu beitragen sollte, die Teilnehmer für diese Problematik zu sensibilisieren, um die westliche Demokratie in der BRD zu sichern und reaktionäre Bestrebungen zu bekämpfen. Aus diesem Grund legten DGB-Arbeitsgruppen 1952 die Rahmenbedingungen der Lehrgänge für das Spezialbildungsprogramm der Jugend fest, um die JB zu systematisieren. Zu diesem Zweck sollte die Funktionärsausbildung um themenorientierte Wochenendseminare für Jugend- und Betriebsgruppenleiter, z. B. das Seminar über die Ost-West-Problematik<sup>163</sup> in Berlin, das Seminar zur Thematisierung von Faschismus oder das Seminar über die Vereinigung der Besatzungszonen, ergänzt werden. Diese Rahmenbestimmungen des DGB gingen von einer thematischen und didaktischen Überforderung der TeilnehmerInnen aus und zielten somit auf eine Entwicklung, die die staatsbürgerliche Erziehung und ihren staatskundlichen Unterricht durch thematisch und strukturell differenzierte Lehrgänge erweitert, um eine Erziehung zum kritischen Staatsbürger zu fördern, innerhalb der die TeilnehmerInnen weiterhin zur Staatsloyalität erzogen werden sollten und die qualitative Erneuerung darin bestand, dass diese Loyalität nicht uneingeschränkt galt, sondern an moralischen Wertigkeiten festgemacht wurde. Durch diese Bewertung sollten die TeilnehmerInnen ein Bewusstsein über reaktionäre Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft entwickeln, um zum einen den Status quo vor ihren Einflüssen zu schützen, und zum anderen, um sie zu bekämpfen. Neben der Erziehung zum kritischen Staatsbürger sollte durch die Schaffung eigener zentraler Bildungsstätten sowie Etablierung eines Landesbezirkssekretariats für Bildung die Bildungsarbeit systematisiert und die Überforderung der jungen Erwachsenen behoben werden, wobei sich DGB-Verbände aus Bayern und Baden-Württemberg sowie Verbände der IG Metall diesem Kurs der Systematisierung verweigerten.<sup>164</sup>

---

<sup>161</sup> 1956 existieren 641 Orts- und 196 Betriebsjugendgruppen. Die Jugendgruppen organisieren die Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren, während die Jugendlichen von 17 bis 21 Jahren in sog. Arbeitskreisen organisiert sind. In Jugendgruppen wie Arbeitskreisen wird den Jugendlichen altersentsprechend Spezial- wie Allgemeinbildung vermittelt.

<sup>162</sup> Die Jugendgruppenleiter sowie die Betriebsgruppenleiter werden innerhalb der JA von den Mitgliedern der Gruppe basisdemokratisch gewählt und für die Organisation der JB bzw. der Freizeit und Kulturaktivitäten, die mit der JB verbunden werden können, ausgebildet.

<sup>163</sup> Hier stehen die wirtschaftspolitischen Unterschiede von Ost und West als Thema im Vordergrund die spezielle Rolle Westberlins etc.

<sup>164</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 60; Vgl. DGB (1956), S. 582-583; Vgl. DGB (1959a), S. 561ff; Vgl. DGB (1962), S. 475ff.; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 687; Vgl. IG Metall (1962), S. 38;

*„Die Förderung der Jugendarbeit für den gewerkschafts- und jugendpolitischen Bereich ging stets von dem Gedanken aus, dem Einzelnen und der Gemeinschaft zu helfen sowie dafür zu sorgen, dass frühzeitig junge Menschen an die Gewerkschaften herangeführt und geschult werden.“<sup>165</sup>*

Neben der Funktionärsausbildung existierte in der JA für die Mitglieder der gewerkschaftlichen Jugend- und Betriebsgruppen die Grund-/Allgemeinbildung, die im stufenförmigen Aufbau organisiert wurde, und bis zur Funktionärsausbildung (Stufe III) reichte. Während die Referenten der Stufe I – örtliche und betriebliche Ebene – den TeilnehmerInnen durch isolierte Themenlehrgänge eine thematische Grundlage vermitteln sollten und TeilnehmerInnen für die Stufe II selektierten, vermittelten die Referenten der Stufe II Lehrgänge im Kontext von Internatslehrgängen breiterer Themenansätze, um die Teilnehmer für die Funktionärsausbildung der Stufe III vorzubereiten bzw. die Besten auszuwählen. In der Stufe III, die in Form von bundesweiten DGB-Internatsschulungen in Bundesschulungszentren des DGB durchgeführt wurde, ergänzte die Allgemeinbildung die Qualifikationsarbeit der Funktionärsausbildung, indem die Referenten den TeilnehmerInnen die Themen – Wiederbewaffnung, Faschismus oder als Reaktion auf die Unterrepräsentanz von jungen Frauen in den Lehrgängen das Geschlechterverhältnis bzw. geschlechtsspezifische Rollenverhältnisse – abstrakt vermittelten, um ihnen für den Betrieb bzw. die Gruppe Argumentationsgrundlagen zu geben. Grundsätzlich wurde innerhalb der Allgemeinbildung die Problemlage, die aus der jeweiligen Thematik gezogen werden sollte, nicht von den TeilnehmerInnen selbst, sondern von den Referenten anhand normativer Standpunkte entwickelt und vermittelt. Dabei gingen sie nicht von spezifischen Jugendproblemen, sondern von abstrakten Problemen der Arbeiterklasse aus, zu denen die jungen Erwachsenen als potenzielle Funktionäre etc. in Verbindung standen. Die jungen Erwachsenen sollten ihre Interessen nicht selbst vertreten, sondern sich als Teil der Gesamtorganisation die Interessen der Erwachsenen aneignen. Aus diesem Grund betrieben die Gewerkschaften innerhalb der Bildungsarbeit eine Wissensvermittlung, um den TeilnehmerInnen aktuelle Probleme sowie Forderungen zu erklären und sie unabhängig von Geschlecht, Abstammung, politischer Ausrichtung etc. für die gewerkschaftliche Arbeit zu aktivieren.<sup>166</sup>

*„[...] Das Ringen der Frauen um ihre Gleichberechtigung im Beruf und öffentlichen Leben kann nur dann zur Wirklichkeit führen und von Bestand bleiben, wenn die Voraussetzungen dafür schon in früher Jugendzeit geschaffen werden. [...]“<sup>167</sup>*

Die Themen der Allgemeinbildung wurden somit innerhalb der Erziehung zum kritischen Staatsbürger als gesellschaftliches Problem vermittelt. Qualitativ neu war, dass die Bildungsarbeit hier nun auch reale Widersprüche in der Gesellschaft, wie z. B. die finanzielle und materielle Abhängigkeit der Frau vom Mann oder die Wiederbewaffnung der BRD, aufnahm und kritisch behandelte. Auf dieser theoretischen Basis diskutierte der DGB mit den DGB-Gewerkschaften die Einführung gesonderter Lehrgänge wie z. B. in der Debatte um die Gründung einer Abteilung für die Entwicklung von Frauenkursen, um speziell jungen Frauen die Probleme der Erwerbsarbeit zu vermitteln und die Ausbildung spezieller

---

<sup>165</sup> DGB (1952), S. 607;

<sup>166</sup> Vgl. DGB (1956), S. 221; Vgl. DGB (1954), S. 142ff.; Vgl. DGB (1952), S. 574ff., S. 605ff.; Vgl. DGB (1956), S. 578;

<sup>167</sup> DGB (1952), S. 575;



Funktionärinnen für die Frauen- und Mädchenarbeit zu forcieren. Während die Erwachsenenbildung schon ab 1950 spezielle Frauenkurse anbot, dauerte die Konzeption und Entwicklung ähnlicher Kurse für die JA bis zur Gründung der Abt. Frau im DGB-Vorstand im Jahr 1955.<sup>168</sup>

## **2 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1950er Jahre oder: Die Jugendbildung im antikommunistischen Zeitgeist**

Im Gründungsjahr der Bundesrepublik Deutschland (BRD) 1949 auf dem Gebiet der Dreierzone, vollzog sich zugleich auch der Gründungsprozess des DGB sowie seiner Einzelgewerkschaften. Dieser Gründungsprozess wurde von Gewerkschaften der USA und von Großbritannien finanziell, personell und inhaltlich unterstützt, um dem DGB zu helfen, ein Gewerkschaftsverband im Sinne der Beschlüsse von 1947 zu werden.

Unter Bezug auf die Satzung von 1947 übernahm der DGB ab 1949 die Auswahl und Finanzierung der Akademiebesucher auf der zentralen Ebene und verpflichtete die bereits existierenden Einzelgewerkschaften zu regelmäßigen Absprachen über die Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit.<sup>169</sup> Auf dieser Grundlage richteten die Einzelgewerkschaften und der DGB 1950 eigene Jugendzonensekretariate ein, wodurch zum ersten Mal hauptamtliche Stellen zur Organisation zoneninterner Lehrgänge für junge Erwachsene entstanden. Daneben entstanden mit dem *Bunten Haus* in Bielefeld und dem *Haus der Gewerkschaftsjugend* in Oberursel Anfang der 1950er Jahre die ersten Bundesjugendbildungseinrichtungen, durch die die Gewerkschaften in die Lage versetzt wurden, unabhängig von staatlichen Einrichtungen wie den Universitäten – Köln und Frankfurt, mit denen sie in den 1940er Jahren Veranstaltungen wie die Akademie der Arbeit ausrichteten –, eigene Bundesjugendschulungen zu organisieren. Zugleich fasst die interne Gewerkschaftsjugend auf ihrer ersten internationalen Gewerkschaftsjugendkonferenz Beschlüsse zur Ausrichtung der internationalen Jugendarbeit, die ab 1950 vor allem die Funktionärsausbildung beeinflussten.<sup>170</sup>

### **2.1 Strukturansätze der Jugendbildungsarbeit**

Im Jahr 1949 übernahm der DGB-Vorstand, zusammen mit der Geschäftsführung der JBA, auch die Auswahl des Lehrkörpers und setzte zu diesem Zweck einen Schullausschuss ein, der die Hausordnung und die Lehrpläne der Bundesschulen festlegte, die Lehrgangsteilnehmer<sup>171</sup> durch vom Bundesvorstand

<sup>168</sup> Vgl. DGB (1952), S. 570, S. 575 ff.; Vgl. DGB (1959a), S. 554;

<sup>169</sup> Die Absprachen finden zwischen den Einzelgewerkschaften und der Abteilung Bildung als Repräsentant des Bundesvorstands des DGB statt. Zugleich organisiert der Bundesvorstand unterschiedliche Abteilungen wie z.B. ab 1954/55 die Abteilung Frauen etc. Um die Arbeit der Abteilungen zu koordinieren, obliegt der Abteilung Bildung des DGB die Koordinierung der Publikationen sowie die Verbindung der Pressestelle mit der Abteilung Veröffentlichungen. Zugleich koordiniert die Bildungsabteilung die Bildungsarbeit von Bund und Ländern.

<sup>170</sup> Vgl. DGB (1950), S. 369; Vgl. DGB (1952), S. 603 ff.;

<sup>171</sup> Bis in die 70 Jahre sind die Teilnehmer der JBA in erster Linie männlichen Geschlechts weshalb innerhalb der Darstellung der 1950 -1970er Jahre die männliche Geschlechtsform genutzt wird.

vorgegebene Kriterien<sup>172</sup> auswählte und zu speziellen Themen Diskussionsabende mit prominenten Personen aus Wirtschaft und Politik organisierte. Dieser Bundesschulungsausschuss setzte sich aus den für die jeweilige Schulung zuständigen Bezirksbildungssekretären sowie vier fachkundigen Kollegen, von denen einer die Funktion der Revision und der Kassenprüfung innehatte, zusammen. Nach dem gleichen Prinzip wurden auch auf Orts- und Regionalebene Schulungsausschüsse als sog. Bezirksausschüsse organisiert<sup>173</sup>, die die Bewerber für die Grund- und Aufbaulehrgänge auswählten und die betriebliche sowie regionale Bildungsarbeit mit organisierten. Hierbei kooperierten sie mit den Bezirksabteilungen des DGB und entwickelten mit ihnen die gewerkschaftlichen Standpunkte zur Schul- und Bildungspolitik der jeweils infrage kommenden Länder. Die Bezirksausschüsse erstellten in Kooperation mit dem Bildungsausschuss die Bildungsprogramme der Orts- und Kreisverbände. Zugleich hatten sie dem DGB-Bundesvorstand monatlich Bericht zu erstatten.<sup>174</sup>

Neben dem Bundesschulungsausschuss existierte ein spezieller Ausschuss für die Bewertung der (Bundes)-Lehrgänge, während bei den Stufen I bis III die Lehrgänge von den Verbandsausschüssen abgenommen wurden. Die Bewertung der Lehrgänge und der Teilnehmerleistung wurde allerdings gewerkschaftsintern als subjektiv und wertend kritisiert, weshalb der DGB 1955 auf der DGB-Lehrplankonferenz eine Studienkommission einrichtete, die ein einheitliches Beurteilungssystem der Lehrgangleistungen entwickeln sollte. Diese Kommission legte im selben Jahr grundsätzliche Aussageformulierungen fest, die eine Vergleichbarkeit der Bewertungen gewährleisten sollten. Diese Formulierungen wurden ab 1956 für alle Bewertungen verpflichtend.<sup>175</sup>

Die Kritik innerhalb der Einzelgewerkschaften an der strukturellen Ausrichtung durch den DGB ging aber über nebensächliche strukturelle Bedingungen wie die Bewertung von Lehrgängen hinaus und betraf vielmehr die zentrale Steuerung der JBA und der Bildungsarbeit durch den DGB, mit der sie nicht einverstanden waren, da diese Zentralisierung ihre Selbstbestimmung einschränkte. Zugleich wollten sie, aufgrund der Hoffnung auf eine Einheitsgewerkschaft, die zentrale Leitung der Bundeslehrgänge nicht aufgeben. Aus diesem Grund wurde 1954 der Wunsch nach einer besseren Koordinierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit an den DGB gerichtet, der, um diesem Wunsch nachzukommen, einen beschlussfassenden Ausschuss einrichtete, in dem der Bundesvorstand mit Vertretern der Einzelgewerkschaften und der DGB-Verbände zusammenarbeiten sollte, um mit ihnen einen roten Faden der bundesweiten JBA zu entwickeln. Der Ausschuss sollte den Einzelgewerkschaften die Möglichkeit geben, ihre Unterlagen, Dokumentationen und die Berichterstattung untereinander abzugleichen und abzustimmen.<sup>176</sup>

---

<sup>172</sup> Die Teilnehmer bewerben sich, nachdem sie von ihrem Orts- oder Betriebsausschuss für den Lehrgang empfohlen wurden, in schriftlicher Form beim Vorstand des DGB. Der Ausschuss prüft die Empfehlung, von der er neben der Bewerbung des Teilnehmers eine Kopie vorliegen hat und entscheidet dann. Grundlegend für die Bewerbung ist, seit 1950, eine einjährige Mitgliedschaft (1949 noch zwei Jahre) beim DGB oder einer Einzelgewerkschaft sowie eine Tätigkeit als Funktionär. Diese Voraussetzung gilt als wichtig, da die Teilnehmer hier viele Dinge lernen, für die im Lehrgang keine Zeit bleibt, die aber vorausgesetzt werden.

<sup>173</sup> Auch die Bezirksausschüsse sind an die Vorgaben des Bundesvorstandes gebunden.

<sup>174</sup> Vgl. DGB (1950), S. 363ff., S. 382;

<sup>175</sup> Vgl. DGB (1956), S. 218f.;

<sup>176</sup> Vgl. DGB (1956), S. 215ff.;

## 2.2 Kritischer Staatsbürger – erste Formen eines kritischen Bewusstseins?

Im Kontext des gewerkschaftlichen Gründungsprozesses setzten die DGB-Gewerkschaften in der Phase des Kalten Krieges und, wie bereits angedeutet, als Reaktion auf rechte Pogrome bzw. kommunistische Aktionen, die auf unterschiedliche Weise die staatstragende Idee des Parlamentarismus infrage stellten, neben der Hoffnung auf eine reformistische Transformation der Eigentums- und Wirtschaftsordnung, auf die Vermittlung von Themenschwerpunkten – betriebliche Mitbestimmung, gesellschaftliche Beteiligung etc. –, die je nach Wirtschafts- oder Industriezweig und den ihm spezifischen Problemen variierten. Wie allgemein in der politischen Bildung der Zeit erweiterte sie die staatskundliche Bildung der staatsbürgerlichen Erziehung inhaltlich.<sup>177</sup>

Neben der inhaltlichen Erweiterung bei Themen wie Faschismus, Kommunismus, Demokratie etc. antizipierten die Gewerkschaften weiterhin eine durch die Historie der NS-Zeit politisierte Jugend, die aufgrund dieser Politisierung Skepsis bzw. Desinteresse an Parteien und Politikern entwickelt hatte. Junge Erwachsene wären nach den Gewerkschaften somit nicht, wie von der älteren Generation behauptet, als unpolitisch bzw. entpolitisiert zu werten, sondern sie wirkten lediglich aufgrund ihres Desinteresses so, weil sie von der Politik enttäuscht wurden. Aus diesem Grund wollte die JBA in ihrer politischen Bildung durch die thematische Erweiterung diese Politisierung aufgreifen. Zu diesem Zweck erweiterte die JBA das Referentenprinzip um die Methode der Diskussion, indem der Referent das Thema nicht mehr nur in Form des Frontalunterrichts vermitteln, sondern nach der Vermittlung Verständnisfragen und Probleme mit den Teilnehmern diskutieren sollte. Das pädagogische Ziel dieser Weiterentwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung war es, den jungen Erwachsenen, die zum Teil mit der KPD oder anderen kommunistischen Organisationen sympathisierten, durch die Bildungsarbeit das Vertrauen in den Parlamentarismus, die Stellvertreterpolitik und die sich in ihr ergebenden realpolitischen Möglichkeiten der Gesellschaftsveränderung zurückzugeben bzw. die Jugendgruppenleiter thematisch zu qualifizieren, um die Arbeiterjugend über den reaktionären Gehalt der faschistischen Organisationen aufzuklären, damit sich die Arbeiter aktiv für die Demokratie bzw. den Parlamentarismus als übergeordnetes Drittes einsetzen. Dabei hielt die JBA, trotz der Veränderungen, an den Grundgedanken einer sozialpartnerschaftlichen staatsbürgerlichen Erziehung fest, weshalb diese Veränderung der pädagogischen Zielsetzung, die sich ab dem Jahr 1952 bemerkbar machte, auch als Erziehung zum kritischen Staatsbürger – als Variante der staatsbürgerlichen Erziehung – bezeichnet wurde.

In diesem Zusammenhang zeichneten sich die Themen für die Erziehung zum kritischen Staatsbürger schon ab dem Jahr 1951 mit der Debatte über die Wiederbewaffnung, mit der verstärkten Wiederaufnahme von Alt-Nazis in Wirtschaft und Justiz durch die Alliierten sowie dem Zuspruch zu Nachfolgeorganisationen der NSDAP und der verstärkten Restaurierung der kapitalistischen Produktionsverhältnisse als Folge des Marshallplans, immer mehr ab. Dabei sollten die Teilnehmer durch die Themenvermittlung ein Verständnis der Realität entwickeln.

---

<sup>177</sup> Vgl. Ciupke (1999);

Während das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung in der allgemeinen und Funktionärsausbildung die geistige Integrierung der Teilnehmer in die staatstragende Idee des Parlamentarismus und die Qualifikation zur Funktionsübernahme beinhaltete, diente die Erziehung zum kritischen Staatsbürger, neben der Vermittlung der staatstragenden Idee, der Vermittlung eines bestimmten Realitätsverständnisses, aus dem sich die Erkenntnis reaktionärer Entwicklungen ableiten sollte. Die Allgemeinbildung baute auf der staatstragenden Idee des Parlamentarismus als Ausdrucks der demokratischen Gesellschaft auf, um sie als ein übergeordnetes Drittes zu vermitteln, das gleichermaßen vor reaktionären Entwicklungen wie vor revolutionären Umstürzen geschützt werden musste. Die Teilnehmer lernten, dass Veränderungen nur auf Basis demokratischer Entscheidungen bzw. demokratischer Meinungsbildung, die im Rahmen des Parlamentarismus getroffen wurden, zu gesellschaftlichen Umstrukturierungen führen. Mit dieser Allgemeinbildung gingen die Teilnehmer nun in die Funktionärsausbildung über. Ziele diese in den 1940er Jahren auf eine Qualifikation für gewerkschaftsinterne Funktionen bzw. die betriebliche Funktion der Jugendvertretung ab, so setzte sie nun zusätzlich auf ein gesellschaftliches Engagement der gewerkschaftlichen Interessenvertretung, z. B. durch Demonstrationen oder in antifaschistischen und antimilitaristischen Gruppen wie z. B. das Antikriegsbündnis „ohne mich“. Die Grundprinzipien der staatsbürgerlichen Erziehung wurden damit um Momente einer demokratischen Erziehung erweitert und in der JA um Aspekte der antifaschistischen Jugendgruppenarbeit der Erinnerungsarbeit ergänzt, um sich nach eigenen Angaben an den Prinzipien der Willensbildung und Entscheidungsfindung auszurichten. Auf der anderen Seite teilten die DGB-Gewerkschaften aufgrund ihrer Hoffnung auf eine systemimmanente Veränderung der Verhältnisse durch Reformen und in traditioneller Verbundenheit zur SPD die antikommunistische Haltung der Alliierten. Für sie stellte der revolutionäre Kommunismus der Bolschewiki eine Bedrohung und Chaos dar, weshalb für sie die BRD und die westliche Demokratie im Vergleich zur DDR das bessere Deutschland waren. Diese Einstellung veränderte sich auch nicht mit der Erziehung zum kritischen Staatsbürger ab 1952.<sup>178</sup>

Um die Bildungsaufgaben, die sich die JBA mit der Erziehung zum kritischen Staatsbürger gestellt hatte, zu erfüllen, strebte der DGB-Vorstand ab 1954 einen neuen Systematisierungsprozess der Bildungsarbeit an und gründete zu diesem Zweck den DGB-Bundesjugendausschuss (BJA), der im selben Jahr den ersten Rahmenbildungsplan mit ersten Mindestanforderungen für den Lehrstoff, die Unterrichtsstunden und das Lehrmaterial sowie geeignete didaktische Methoden vorstellte und Vorschläge für einen strukturierten Stundenaufbau, für eine vierstufige Inhaltsanalyse des Lehrgangs sowie für Auswahlprinzipien der Teilnehmer unterbreitete. Die gesellschaftlich unsichere Situation, in der sich die Gewerkschaften trotz des BetrVG von 1952 in den 1950er Jahren durch die Anfeindungen seitens der CDU/CSU befanden, zwang die JBA zu einem gewissen Pragmatismus, dem nur ein Teil der Gewerkschaftsbewegung affirmativ folgte. Andere Teile der Gewerkschaftsbewegung haderten hingegen aufgrund ihrer politischen Einstellung und historischen Erfahrungen mit der realen gewerkschaftlichen und vor allem gesellschaftlichen Entwicklung mit der Realpolitik des DGB sowie der sozialpartnerschaftlichen Ausrichtung der Bildungsarbeit. Die Adenauer-Regierung

---

<sup>178</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 44; Vgl. IG Metall (2000), S. 26ff.; Vgl. DGB (1956), S. 578; Vgl. DGB (1959b), S. 109f.; Vgl. Joost M. nach Oberste-Lehn (1989), S. 32; Vgl. DGB, (1952), S. 621 f.; Vgl. DGB, (1950), S. 367;

akzeptierte die Gewerkschaft allerdings nur als systemimmanente und pragmatisch-sozialpartnerschaftlich ausgerichtete Interessensvertretung, die die Interessen der Arbeiterklasse auf Basis eines affirmativen Verständnisses der bürgerlichen kapitalistischen Verhältnisse der Regierung vermittelte.<sup>179</sup>

*„[...] In einem demokratischen Staatswesen kann es einen Streik gegen die verfassungsmäßige Gesetzgebungsorgane nicht geben. Das Koalitionsrecht, auf das sie sich berufen, sichert nur das Recht, zur Wahrung und Förderung der Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen Vereinigungen zu bilden. Es kann keine Rede davon sein, dass die verfassungsgesetzlich gewährleistete Koalitionsfreiheit einer organisatorischen Minderheit, die die Gewerkschaften vom ganzen gesehen sind, das Recht gibt, durch Niederlegung der Arbeit die Wirtschaft lahmzulegen, um dadurch bestimmte Akte der Gesetzgebung zu erzwingen.“<sup>180</sup>*

### 2.3 Betriebsverfassungsgesetz von 1952

Mit dem Diskurs um das Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) von 1952 war zudem ein Diskurs über die Institutionalisierung der betrieblichen Arbeit der Gewerkschaften verbunden, der die Funktionen der Gewerkschaft, aber auch zum Teil der JBA inhaltlich festlegte. Dieser Form gesetzlicher Festlegung widersetzten sich die DGB-Gewerkschaften, weil mit einer Institutionalisierung der gewerkschaftlichen Arbeit unter den real vorliegenden Eigentumsverhältnissen eine Neuordnung der Gesellschaft und der Eigentumsverhältnisse auf unbegrenzte Zeit verschoben wurde. Aus diesem Grund und um die gesellschaftliche Neuordnung sowie die Neuordnung der Eigentumsverhältnisse auf demokratischem Weg voranzutreiben und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die Möglichkeit zu verschaffen, im Interesse der Arbeiter zu agieren, reichte der DGB 1952, in Übereinstimmung mit den Einzelgewerkschaften, eine eigene Version des BetrVG im Bundestag zur Abstimmung ein. Dabei informierte die JBA ihre Teilnehmer über den Inhalt dieser Version des BetrVG sowie die daraus entstehenden Konsequenzen und stellte ihnen zudem die anderen Versionen auf Basis einer kapitalismuskritischen Wirtschaftsperspektive vor. Ziel war die Qualifizierung der Teilnehmer für die betriebliche Agitation im Sinne des gewerkschaftlichen Anliegens.

Die DGB-Version des BetrVG legte den Abgeordneten die gewerkschaftliche Kritik an der Rekonstruktion der kapitalistischen Verhältnisse offen und vermittelte ihnen ihre Vorstellung einer prozessualen Sozialisierung der Groß- und Schwerindustrie sowie einer verstärkten betrieblichen und gesellschaftlichen Mitbestimmung der Arbeiter. Im Kontext der Bundestagsdebatte über das BetrVG wurde die DGB-Version zugunsten einer Kompromissversion von SPD und Regierungsvorschlägen abgelehnt, wodurch eine konsequente Arbeiterinteressenvertretung im Betrieb auf Grundlage der bürgerlichen Verhältnisse erschwert wurde. Dieser Zustand veranlasste den DGB, auf der DGB-Konferenz 1952 in Stuttgart, den geistigen Grundgehalt der Gewerkschaftsarbeit neu zu diskutieren. Die Konferenz akzeptierte das BetrVG und schaffte somit die Basis für die 1953 veröffentlichten Arbeitsmaterialien *„Theorie und Praxis gewerkschaftlicher Jugendarbeit“*, die auf den politischen, psychologischen und soziologischen Betrachtungen der

<sup>179</sup> Vgl. DGB (1959a), S.550 ff.; Entwicklung und statistisches Material zum Schulungsaufbau findet sich in: DGB (1954), S. 148 ff.; Vgl. DGB (1956), S. 217ff.;

<sup>180</sup> Konrad Adenauer: Briefe an Hans Böckler zit. nach Schneider/ Kuda (1969), S.196;

gewerkschaftlichen Jugendarbeit der Sozialwissenschaftler Dr. Deus Hattingen, Dr. Diettrich und Dr. Steinmetz fußten.<sup>181</sup>

Weitere Themen, die in den 1950er Jahren, neben den BetrVG 1952 und den Wahlerfolgen rechter Parteien wie der sozialistischen Reichspartei SRP 1952 oder der deutschen Rechtspartei 1955/56, in der JBA behandelt wurden, waren ab 1954 die reale Durchsetzung der Wiederbewaffnung und die Anforderung von Atomwaffen für die BRD durch die Adenauer-Regierung. Damit verstärkte die Bildungsarbeit ab 1955 anhand einzelner isolierter Kritikpunkte den Fokus auf eine gesellschaftspolitische Bildungsarbeit. Durch Arbeitsblätter wie „*Unter dem Zwang der Hitlerjugend*“ oder „*Der Rassenhass existiert noch*“ erweiterte sie 1956 ihr antifaschistisches Bildungsprogramm in der Funktionärsausbildung, um die Jugendgruppenleiter praxisnaher und gesellschaftspolitischer zu schulen.

Zugleich reagierte die JBA im Rahmen des antikommunistischen Zeitgeistes auf den von ihr 1954/55 antizipierten Einfluss kommunistischer Strukturen innerhalb des Gewerkschaftsapparates, indem sie z. B. den zentralen Lehrgang Ost/West in Berlin inhaltlich erweiterte, um die Teilnehmer argumentativ gegen eine SED-Infiltrierung zu impfen bzw. die Funktionäre für Anwerbungs- und Infiltrierungsversuche zu sensibilisieren. Der kritische Staatsbürger sollte ein Garant der demokratischen Werte sein, und diese Anforderungen wurden auch an die Funktionäre gestellt. Zugleich ging der DGB aufgrund der verstärkten gesellschaftskritischen Tendenzen in der Gewerkschaft, z. B. Ostermärsche, Demos gegen die Wiederbewaffnung etc., gegen kommunistische Gewerkschaftler vor und verbot seinen Mitgliedern die Teilnahme an diesen Demonstrationen als Gewerkschaftler, um den Anschein einer Linksverschiebung in der Gewerkschaft zu vermeiden. Resultat dieses Vorgehens war die Stagnation gewerkschaftlicher Arbeit und die Unterdrückung kommunistischer Bewegungen innerhalb des Gewerkschaftsapparates.

Im Gegensatz dazu veränderte die JBA ihren pädagogischen Anspruch. Während sie Anfang der 1950er Jahre für die Funktionärsausbildung zuständig war, erweiterte sich dieser Anspruch nun um die Aktivierung und Politisierung von passiven Mitgliedern für die gewerkschaftliche Arbeit. Ziel war die Transformation der Gewerkschaft zu einer Massen- und Kampfpartei. Zugleich erweiterte sich seit Mitte der 1950er Jahre der Adressatenkreis von Lehrlingen und Arbeitern im Alter von 14 bis 17 (1940er/1950er Jahre) hin zu Lehrlingen, Auszubildenden, Gesellen, jungen Arbeitern und Angestellten<sup>182</sup> etc. von 14 bis 25 Jahren.<sup>183</sup>

### **3 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1960er Jahren**

Die strukturellen Entwicklungen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den 1950er Jahren, die gesellschaftlichen Entwicklungen der BRD seit 1952 – neben den oben geschilderten Entwicklungen kommt noch der imperialistische Krieg der USA in Korea hinzu – sowie der seit 1956 sich ankündigende Generationenkonflikt, der auch in den Gewerkschaften die Frage nach Kriegsschuld und Nazi-Vergangenheit der

---

<sup>181</sup> Vgl. DGB (1954), S. 652 ff.;

<sup>182</sup> Es geht der Jugendbildungsarbeit vor allem jetzt um diejenigen, die noch keinen Kontakt mit der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit gehabt haben.

<sup>183</sup> Vgl. DGB (1959a), S. 254ff., S. 557 ff.;

älteren Generation aufwarf, förderten innerhalb der Gewerkschaftsjugend das Unverständnis über den antikommunistischen Kurs des DGB. Dieses Unverständnis schaffte einen politischen Nährboden für eine gesellschaftskritische Haltung, durch die sich die jungen Erwachsenen und vor allem die Jugendfunktionäre immer mehr von dem pädagogischen Prinzip der Erziehung zum kritischen Staatsbürger und der Jugendpflege zu distanzieren begannen. Diese Distanz führte 1958 zu einer offenen Ablehnung dieser Prinzipien sowie ihrer deduktiven Pädagogik und gipfelte in der Forderung nach einer pädagogischen Neugestaltung der Bildungsarbeit. Diese Forderung der Gewerkschaftsjugend zielte darauf ab, eine eigenständige JBA zu gestalten, die sich von der deduktiven und indoktrinierenden Funktionärsausbildung und ihrer parteipolitische Beeinflussung (SPD) löst, um eine Autonomie der Gewerkschaftsjugend zu entwickeln, in der sich die JBA um die Probleme der jungen Erwachsenen kümmern konnte. Zugleich erfuhren die jungen Erwachsenen die demokratische Gesellschaft der BRD Ende der 1950er Jahre, trotz Wirtschaftswunder und Vollbeschäftigung, nicht als das freie und bessere Deutschland, sondern immer mehr als konservativ, ihren Problemen gegenüber ignorant, reaktionär und doppelmoralisch. Dasselbe galt für die Gewerkschaften, deren sozialdemokratische Rhetorik als Lockmittel interpretiert wurde, während die Gewerkschaftsmitglieder, die an staats- oder gesellschaftskritischen Aktionen teilnahmen, von ihren Gewerkschaften, vor allem vom DGB, sanktioniert wurden.<sup>184</sup>

In diesem Zusammenhang verstärkte sich 1958 seitens der IG Metall und der IG Chemie bzw. ihrer Jugendfunktionäre die intellektuelle Kritik an der als „traditionelle Bildungsarbeit“ bezeichneten Funktionärsausbildung, ihren pädagogischen Grundprinzipien der Staatskundebildung sowie dem Referentenprinzip. Dabei wurden vermehrt junge Intellektuelle in den Diskurs eingebunden, der zu Beginn der 1960er Jahre vermehrt um kritische Studenten und Intellektuelle aus dem Kreis des SDS<sup>185</sup> erweitert wurde. Innerhalb der Kritik an der „traditionellen Bildungsarbeit“ wurden die pädagogischen Grundprinzipien dieser Bildungsarbeit als eine deduktive Indoktrination junger Erwachsener durch die Vorgabe von Wissen interpretiert, weil sie sich als eine durch Referenten autoritär geführte Funktionärsausbildung mit isoliert voneinander behandelten Themenlehrgängen darstellte. Diese von den Kritikern als fragmentierte Bildung bezeichnete Didaktik zielte – nach O. Negt. – lediglich auf die Überprüfung reproduzierbaren Wissens über Stichpunkte der gewerkschaftlichen Praxis – Mitbestimmung, Tarifpolitik etc. – und machte somit eine ganzheitliche Bewusstseinsbildung unmöglich, da sie sich nur auf isolierte Schwerpunkte bezog und den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht berücksichtigte. Neben der Didaktik bzw. dem pädagogischen Prinzip stand zudem die grundsätzliche Anwendung des Referentenprinzips in der Kritik, da hier Referenten eingesetzt wurden, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion vorbelastet waren, wenn z. B. Staatsanwälte über Streikrecht referierten, und somit den gewerkschaftlichen Interessen entgegenstanden. Diese Kritik wurde innerhalb der Gewerkschaften, neben der Forderung nach mehr Autonomie für die Gewerkschaftsjugend auch in der Bildungsarbeit, immer populärer, weshalb sich der DGB veranlasst sah, mit den Einzelgewerkschaften über die pädagogische

---

<sup>184</sup> Interview Deppe F., S.13; Vergl. Interview Achten U.;

<sup>185</sup> Viele der SDS intellektuellen werden 1958 aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Haltung im Kontext des Unvereinbarkeitsbeschluss aus der SPD ausgeschlossen, da sich der SDS zu der Zeit beginnt von der SPD zu lösen.

Umgestaltung der JBA zu einer nichtautoritären Didaktik zu diskutieren. Zugleich bezogen Funktionäre der JBA ab Ende der 1950er Jahre vermehrt Positionen des kritischen Freizeitansatzes sowie der kritischen Theorie in die JBA ein und nutzten verstärkt Kulturveranstaltungen zur kritischen Meinungsbildung. Somit wurde die Erziehung zum kritischen Staatsbürger immer mehr erweitert, um eine Erziehung zum kritischen, politischen und gesellschaftsgestaltenden Menschen zu erreichen.<sup>186</sup>

Um diesen Erziehungsideal durch die JBA zu erreichen, sollten die Referenten nicht mehr nur Rückfragen zulassen, sondern die Themen mit den Teilnehmern auf Grundlage einer abstrakten Gesellschaftskritik diskutieren, um zum einen von der Kritik an der Gesellschaft auf den Antagonismus von Arbeit und Kapital überzuleiten und zum anderen, um den angehenden Funktionären ein kritisches Verständnis von der Gesellschaft zu vermitteln. Während die JBA in den 1950er Jahren ihren Fokus auf eine qualifizierende Funktionärsausbildung gelegt hatte, wandelte sie nun ihr pädagogisches Paradigma hin zur Bewusstseinsbildung, die den TeilnehmerInnen helfen sollte, abstrakte Probleme der Arbeiterjugend sowie gesellschaftliche Konflikte zu erklären. Ziel war das eigenständige Erkennen und Vermitteln von kollektiven Verhältnissen, um eine prinzipielle Antipathie und Resignation zu umgehen sowie zugleich anhand konkreter Arbeitsbedingungen progressive Lösungsideen zu erarbeiten bzw. anzubieten und die Teilnehmer für ein Handeln in der Gesellschaft im Sinne der Arbeiter zu aktivieren. Dabei erhielt die politische Bildung innerhalb der JBA eine zentrale Rolle zugewiesen, wodurch sich die JB – nach eigener Sichtweise – nicht mehr auf die Funktionärsausbildung festlegen konnte, sondern als Breitenbildung zu verstehen war, die nun anhand eines ganzheitlichen gesellschaftskritischen Ansatzes die Teilnehmer mit bestimmten Themen zu konfrontieren hat, um eine Auseinandersetzung zu fördern. Dieser gesellschaftskritische Ansatz wurde im Laufe der 1960er Jahre immer mehr um eine fundamentale Kapitalismuskritik ergänzt, bis er sich 1969 zu einer antikapitalistischen JBA transformierte, die unautoritär und trotzdem normativ eine Gesellschaftsveränderung forcierte. Dabei verknüpften die Referenten ihre Didaktik weiterhin mit Selektionsmethoden, z. B. der Lehrgangsprüfung und der Teilnehmerbenotung, um Kandidaten für die entsprechenden Stufen auszuwählen.<sup>187</sup>

*„Die Einsicht, dass die kapitalistischen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse nicht nur die betriebliche Abhängigkeit bestimmen, sondern damit auch entscheidender Faktor für die Gestaltung aller möglichen Lebensbereiche sind, hat sich in dieser allgemeinen Form allerdings Ende der 50er Jahre durchgesetzt. Die Jugendbildungsarbeit wird Anfang der 60er etwas politischer und geht weg vom sozialpartnerschaftlichen Denken.“<sup>188</sup>*

---

<sup>186</sup> Der DGB teilt die Kritik an der Jugendbildungsarbeit der 50er Jahre nicht und stellt eine punktuelle Orientierung z.B. auf Gesetze oder wirtschaftliche Belange etc. - auf die Funktionäre reagieren müssen - als Alternative zur gesellschaftskritischen Variante zur Diskussion. Nach dem DGB stellt ihre Herangehensweise, da die punktuelle Herangehensweise in den Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive gestellt werden kann, den Erhalt eines flexiblen Lehrplans dar. Der DGB ist bei seinen Überlegungen an der pragmatischen Verwirklichung der Satzung und somit der Systematisierung der JB mehr interessiert als an der Veränderung der Lehrpläne. (Vgl. DGB (1959a), S. 252.; Vgl. Interview Negt. O., S. 1; Vgl. Interview Wiethold F., S. 2;)

<sup>187</sup> Vgl. DGB (1962), S. 187f.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 57ff.; Dammeyer (1980), S. 19; Vgl. DGB (1959a), S. 251ff.; Vgl.: Interview Negt O.;

<sup>188</sup> Dammeyer (1980), S. 20



Trotz der Kritik der Funktionäre an der okkasionell ausgerichteten<sup>189</sup>, deduktiven und jugendpflegerischen JBA der 1940er/1950er Jahre sowie der begrenzten Zunahme ihrer Autonomie behielt die JBA Anfang der 1960er Jahre die strukturelle Abhängigkeit der jungen Erwachsenen von der Gesamtorganisation sowie die integrative Funktion der JA und JBA durch einen deduktiven Ansatz bei, um die Generationensolidarität in der Gesamtorganisation zu erhalten. Dadurch wurde eine strukturelle Veränderung der JBA nur über eine Veränderung in der JA möglich, und das auch nur, insofern sie die Generationensolidarität nicht infrage stellte. Unabhängig davon verstärkte sich Anfang der 1960er Jahre die Orientierung der JBA an einem induktiven Pädagogikansatz, wie ihn O. Negt immer wieder betonte sowie 1964 in seinem Buch „*Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*“ als Erfahrungsansatz<sup>190</sup> formulierte und damit die Weiterentwicklung der gesellschaftskritischen JBA im Sinne der kritischen Theorie der Frankfurter Schule vorantrieb.<sup>191</sup>

### 3.1 Die Transformation der JBA

Die Transformation der JBA begann 1958 durch die DGB-internen Diskussion<sup>192</sup> über die Frage, wie systematisiertes Grundwissen an die Teilnehmer der JB zu vermitteln sei, um sie zu befähigen, Arbeitsverhältnisse, Familienstrukturen und die gesellschaftliche Umwelt kritisch zu hinterfragen. Dabei wurde die Überzeugung der Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Analyse als Grundlage der gewerkschaftlichen Arbeit bzw. der JBA vertreten, wobei IG Metall und IG Chemie zugleich die Neuordnung der JBA einforderten, womit sie bei der Gewerkschaftsjugend<sup>193</sup> auf Zustimmung stießen. Diese Forderung führte zuerst zu einer organisatorischen bzw. inhaltlichen Veränderung in den Jugendgruppen im Sinne des kritischen Freizeitansatzes<sup>194</sup>, wobei z. B. Veranstaltungen mit kritischer Musik und Freizeitangebote in einem gesellschaftskritischen Kontext abgehalten wurden, um die Teilnehmer zu einer Reflexion des eigenen Freizeitverhaltens zu befähigen. Die Teilnehmer sollten lernen, die alltägliche Manipulation durch Werbung und Konsum in der Freizeit zu erkennen. Die Freizeit spielte hier innerhalb der JBA

---

<sup>189</sup> Die Jugendbildungsarbeit ist unsystematisch organisiert und in ihren Lernzielen nicht standardisiert. Die Planung der Lehrgänge wird den Referenten überlassen ebenso deren Thematik und Methodik.

<sup>190</sup> Der Erfahrungsansatz existiert als ausgeprägter pädagogischer Ansatz 1963 noch nicht, erst seit 1965 wird er innerhalb der IG Chemie und 1969 gesamtgewerkschaftlich angewandt. 1967 distanziert sich die IG Metall vom Erfahrungsansatz und vertritt die ersten Ansätze des Prinzips der betriebsbezogenen Jugendarbeit. Dies scheint ihrer Ansicht nach notwendig, weil es a, die gesellschaftliche Situation erfordert b, im Betrieb die gesellschaftlichen Konflikte am deutlichsten sind und c, der Betrieb das entscheidende Arbeitsfeld der Gewerkschaft ist. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Interessensvertretung der Lehrlinge und jungen Arbeiter und auf dem Austausch zwischen den Gremien, sowie der Durchsetzung der Forderung nach der vollen Ausnutzung des Betriebsverfassungsgesetzes. (Vergl. Hierzu IG Metall (1967), S.177 ff.;

<sup>191</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 52, S. 66ff., S. 70;

<sup>192</sup> Die Grundlagendiskussion ist eine Reaktion des DGB auf die sich 1957/58 ereignenden Massenaustritte, sowie der grundlegenden Kritik, die ab 1956 innerhalb des DGB an der Jugendbildungsarbeit geäußert wird.

<sup>193</sup> Die Gewerkschaftsjugend hat im selben Jahr ein Gewerkschaftspapier auf den Weg gebracht, in dem sie dieselbe Forderung stellt.

<sup>194</sup> Wichtigste Autoren dieses Ansatzes, David Riesman (die einsame Masse) oder Vance Packard (die geheimen Verführer)

deshalb ein so große Rolle, da sie zum einen die Zeit war, in der die Teilnehmer die meisten Berührungspunkte mit der Gesellschaft hatten, zum anderen setzte die JBA eine Freizeit- und Konsumfixierung<sup>195</sup> der jungen Erwachsenen – im Denken und Handeln – voraus, die sie für die Manipulation der Konsum- und Freizeitindustrie zugänglich machte. Dies war – laut JBA – nur möglich, aufgrund der systematischen Vereinzelung der Menschen zum Konsumenten im Rahmen des Kapitalismus, der jahrelangen entpolitisierenden bzw. affirmativen Sozialisierung durch die Zeit der „Re-Education“ und ihres antikommunistischen Zeitgeistes sowie des Wirtschaftswunders, worauf bei jeder Gesellschaftskritik verwiesen wurde. In diesem Kontext wurde den jungen Erwachsenen die Erfüllung der individuellen Freiheit in der Freizeit in Form des Konsums versprochen. Diese Ideologie des Konsums bewirke wiederum die Ausrichtung der Lebensprinzipien des Menschen am Prinzip der Verkäuflichkeit, wodurch die Lebensprinzipien kommensurabel gemacht werden. Somit führe die Konsum- und Freizeitindustrie zu einer Vereinzelung der Menschen im sozialen Gefüge sowie zu einer ideologischen Gleichschaltung im Sinne des Konsums und der Lohnarbeit. Dabei wurden Freizeit und Konsum innerhalb der JB als Ideologien der Freiheit betrachtet, die eine affirmative Haltung zum Bestehenden schaffen, anstatt den antagonistischen Gesellschaftszustand kritisch zu hinterfragen bzw. Möglichkeiten zur Veränderung zu finden. Während die traditionelle Bildungsarbeit von einer politisierten Jugend ausgegangen sei, antizipierte die JBA nun durch die 1950er Jahre entpolitierte und gesellschaftsaffirmative junge Erwachsene, die es zu politisieren galt.<sup>196</sup>

Zu diesem Zweck nutzte die JBA den kritischen Freizeitansatz für einen gesellschaftskritischen Blickwinkel, um den Teilnehmern den gesellschaftlichen Widerspruch von Freizeit und Freiheit und ihre Manipulation durch die Kultur und Freizeitindustrie aufzuzeigen. Die jungen Erwachsenen sollten aus der gesellschaftlichen Traumwelt herausgeholt werden, dass sie in der Freizeit die Freiheit finden. Hierzu sollen sie durch die Auseinandersetzung mit der Kulturindustrie die Manipulation erkennen, der sie sich in Form von Ersatzbefriedigungen – Popmusik, Filme etc. aussetzen. Dabei analysierte die JBA, seit 1963 durch die marxistische Wissenschaft beeinflusst, nicht mehr das Freizeitverhalten der Jugendlichen an sich, sondern im Rahmen einer dialektischen Analyse von Freizeit und kapitalistischer Gesellschaft<sup>197</sup>. Es wurde klargestellt, dass Freizeit keine Freiheit darstellt, sondern den Arbeitsprozess unterstützt, da sich in ihr die Arbeitskraft regenerieren soll. Ausgehend von der Theorie der „*verwalteten Welt*“ (Adorno/Horkheimer 2011), nutzte die JBA die Freizeit, um den Teilnehmern die kapitalistischen Gesellschaftszüge im Kontext ihrer Widersprüche und Zwänge zu vermitteln. Die Teilnehmer sollten begreifen, wie sie im Sinne kapitalistischer Produktion manipuliert werden. Doch während die traditionalistische Bildungsarbeit die Arbeiterklasse abstrakt als das Subjekt der Veränderung angesehen hatte, lag

---

<sup>195</sup> Die Kritik der Freizeit bezieht sich in erster Linie auf Freizeit und Konsum im Kapitalismus. Hier ist zu bemerken, dass sie institutionellen und somit auch verwalteten zweckgebundenen Strukturen, die sich an der Verkäuflichkeit orientieren, unterliegen. Freizeitindustrie und Konsumindustrie bestehen somit nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen.

<sup>196</sup> Vgl. Deppe Wolfinger (1971), S. 2f.; Vgl. Deppe-Wolfinger (1972), S. 17ff., S. 149ff.; Vgl. Riesman (1958); Vgl. Dichter (1961);

<sup>197</sup> Nach Ansicht der JB vollzieht der Kapitalismus in den 60er Jahren eine Transformation hin zu einem technokratisch orientierten Industriekapitalismus. Hierbei ist vor allem die Frage zu klären, ob der technologische und der ökonomische Fortschritt mit einer Emanzipation von den Abhängigkeiten im Kapitalismus zu verbinden ist. Vergl. hierzu IG Chemie (1969b), S.2; IG Chemie (1969f), S.1;

diese Antizipation hier nicht mehr vor. Vielmehr sah die JBA im allgemein kritischen Individuum das revolutionäre Subjekt, das anhand eines mündigen und kritischen Bewusstseins die individuelle Lage und den kollektiven Zusammenhang erkennt und so ein Klassenbewusstsein entwickelt. Hierzu vermittelte die JBA die politisch-ökonomischen Grundbegriffe von Marx<sup>198</sup>, um eine theoretische Basis für das solidarische Handeln zu schaffen. Die Aufklärung über die Herrschaftsinteressen und Konflikte sollte zudem sozialpartnerschaftlichen Tendenzen entgegenwirken und die TeilnehmerInnen politisieren.<sup>199</sup>

### 3.2 Systematisierung zum Klassenkampf

Der Diskurs der DGB-Gewerkschaften von 1958 und die aus ihm entstehenden Forderungen nach struktureller und inhaltlicher Veränderung der JBA hatten 1963 die Festlegung eines Ausschusses durch den DGB für die Entwicklung eines gesamtgewerkschaftlichen Grundkonzepts der JBA zur Folge, in dem der DGB mit den Einzelgewerkschaften den roten Faden der JBA berät. Dabei orientierte sich der Ausschuss, dem neben Vertretern der IG Chemie und IG Metall auch O. Negt sowie Matthöfer u. a. angehörten, an einem JBA-Konzeptentwurf der IG Chemie, der Anfang 1963 in Kooperation mit Studenten entwickelt worden ist. Anhand der Orientierung am Konzeptentwurf der IG Chemie entwickelte der Ausschuss zwischen 1963 bis 1964 vier Arbeitshefte – „*Arbeit und Freizeit*“, „*Arbeit und Herrschaft*“ und „*Politische Theorie und Systeme*“ (1963) sowie „*Der Einzelne in der Gesellschaft*“ (1964) –, um zum einen den Referenten eine inhaltliche Strukturhilfe und Basis für die Lehrgänge sowie den Teilnehmern – ohne sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund – eine Verständnishilfe der gesellschaftlichen Verhältnisse zu bieten. Dabei orientierten sie sich grundsätzlich am Erfahrungsansatz des „*exemplarischen Lernens*“ (Negt 1971), um den TeilnehmerInnen Basiswissen zu vermitteln, sie zu einem abstrakten Verständnis der Verhältnisse zu befähigen und gesellschaftliche Verhältnisse besser nachvollziehbar zu machen. Damit systematisierte sich die JBA, ohne den Referenten zu starke Vorgaben zu machen. Sie lieferte lediglich Orientierungsvorgaben für den Arbeitsprozess.

Inhaltlich bedienten sich die Arbeitshefte einer Terminologie, die in Verbindung mit Marx'schen Grundbegriffen den kritischen Freizeitansatz zu einer politischen Arbeiterbildung änderte. Ziel war es, von den konkreten Erfahrungen ausgehend ein handlungsorientiertes, kritisches und historisches Bewusstsein bei den TeilnehmerInnen zu entwickeln. Der exemplarische Diskurs konkreter Erfahrungen wurde dabei mit der abstrakten Gesellschaftskritik konfrontiert, um eine Reflexion der gesellschaftlichen Zusammenhänge sowie ein Bewusstsein der eigenen

---

<sup>198</sup> Die Grundbegriffe bei Marx werden von der JBA als ein sich selbst bedingender Erklärungskreislauf verstanden, in dem die Kategorien wie Geld, Eigentum, Arbeit, Produktion etc. in einem direkten Zusammenhang zu einander stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Z.B. ohne Eigentum keine Produktion, ohne Produktion keine Akkumulation und ohne Akkumulation kein Kapital. Dieser Erklärungskreislauf bietet für die Jugendbildungsarbeit die Grundlage um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu bestimmen

<sup>199</sup> Vgl. IG Chemie (1963b), S. 36-37, S. 63; S. 70; Vgl. IG Chemie (1963a), S. 10ff., S. 71ff.; Vgl. IG Metall (1967), S. 31-32, S. 95, S. 173ff.; Vgl. IG Chemie (1969c), S. 2ff.; Vgl. ÖTV (1970h), S. 50ff.; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 48; Vgl. Mollenhauer (1969), S. 164f.;

Betroffenheit entstehen zu lassen. Während der kritische Freizeitansatz auf die Vermittlung eines individuellen Zusammenhangs von Person und Gesellschaft aus war, zielte der Erfahrungsansatz nun auf die Entwicklung eines Klassenbewusstseins. Dabei ging die JBA von einer Wechselwirkung zwischen Menschen und Gesellschaft innerhalb einer autoritären Klassengesellschaft aus, die an sozialen Rollensystemen und ökonomischen Zwecksetzungen ausgerichtet ist. Danach steht Bildung in einer Wechselbeziehung mit der Gesellschaft und wirkt wie die Sozialisation normierend im Sinne der gesellschaftlichen Verhältnisse, z. B. indem sie soziale und ökonomische Rollenmuster reproduziert bzw. mit bestimmten Erwartungshaltungen verbindet. Bildung und Erziehung besitzen eine Doppelfunktion, die ihnen sowohl herrschaftsaffirmative als auch emanzipative Möglichkeiten zuspricht. Somit ist Bildung an sich weder emanzipativ oder affirmativ, sondern kann z. B. in Zusammenhang mit gesellschaftlicher Emanzipation emanzipatorisch wirken, wenn sie auf die Mündigkeit der Menschen ausgerichtet ist. Dabei verband die JBA den Diskurs der Bildung mit einer Kritik der institutionellen Bildung, nach der der Erfolg in der institutionellen Bildung von der sozioökonomischen Lage des Elternhauses abhängig ist. Die institutionelle Bildung nutze, um selektive Wirkung im Sinne der Herrschaft zu legitimieren und einer prinzipiellen Bildsamkeit der Menschen zu widersprechen, Begriffe wie Begabung oder positivistische Kategorisierungen wie den IQ etc. als Kampfbegriffe im Sinne der Klassenreproduktion und des ökonomischen Zwecks.<sup>200</sup>

Als affirmativer Teil ist Erziehung/Bildung – laut IG Chemie – ein Mittel der Integration in die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft. Sie unterwerfe sich den gegebenen ökonomischen Zwecksetzungen und belohne oder sanktioniere dabei Verhaltensweisen durch moralisierendes und institutionelles Eingreifen, um ein affirmatives Klassen- und Milieubewusstsein sowie eine kritische Haltung zu klassen- bzw. milieufremden Menschen zu entwickeln. Anhand des Leistungsbewusstseins werden gesellschaftliche Regeln, rollenspezifische Verhaltensmuster und gesellschaftliche Herrschaftsansprüche internalisiert.<sup>201</sup>

*„Der herrschende Gedanke einer Epoche sind ,die Gedanken der herrschenden Klasse‘. Sie festigen besser als materielle Gewalt allein es vermochte, die bestehende gesellschaftliche Ordnung im Interesse derer, die von ihr profitieren. Aber auch diese stehen im Bann ihrer eigenen ,Ideologie‘. Nicht nur die Proletarier, sondern auch die Kapitalisten nehmen die Gesetze des Marktes als übermächtige, naturhafte Gewalten wahr, denen sie sich beugen müssen, und nicht als historisch entstandene und entsprechend veränderbare Formen der Produktion und Verteilung.“<sup>202</sup>*

Im Jahr 1964 entwickelte der DGB-Ausschuss aus den vier Arbeitsheften der IG Chemie allgemeine Arbeitsmaterialien für die JBA, die den Referenten die Lehrgangsarbeit erleichtern sollen, indem sie ihnen einen Orientierungsrahmen für ihr didaktisches und methodisches Arbeiten anboten. Die Arbeitshefte und die Arbeitsmaterialien bildeten somit eine gewerkschaftsübergreifende Basis für das jeweilige Arbeiten an der JB bzw. der Entwicklung eigener Konzepte und Materialien. Damit entwickelte sich bei den Einzelgewerkschaften eine gemeinsame Orientierung, aus der heraus der Bildungsprozess speziell gestaltet wurde. Diese Entwicklung wurde vom DGB mitgetragen, doch kritisierte der Dachverband die

---

<sup>200</sup> Vgl. IG Chemie (1964), S. 7, S. 13ff., S. 18ff.;

<sup>201</sup> Vgl. IG Chemie (1964), S. 8ff., S. 17ff.;

<sup>202</sup> IG Chemie (1964), S. 21

gesellschaftskritische Ausrichtung in den Arbeitsheften der IG Chemie. Nach dem DGB sollte sich die JBA vielmehr um betriebliche Probleme kümmern und die Teilnehmer verstärkt auf betriebliche Arbeitskämpfe – für mehr Mitbestimmung, Demokratisierung des Betriebs, Stärkung der Betriebs- und Personalräte und ihrer wirtschaftlichen, sozialen und personellen Entscheidungsspielräume – vorbereiten, um die gewerkschaftliche Position im Betrieb zu stärken bzw. ihre Gegenmachtfunktion zum Kapital auszubauen. Neben dieser vom DGB kritisierten Orientierungsbasis, bildeten die Materialien und Arbeitshefte die inhaltliche Basis für unterschiedliche Konzepte, z. B. das IG-Chemie-Konzept (1965) die IG-Metall-Materialien (1967) und die Konzepte der sog. antikapitalistischen Jugendbildung von IG Chemie (1969), IG Metall (1970/72) und ÖTV (1970). Diese Konzepte unterschieden sich trotz der Orientierung an den Materialien und Arbeitsheften aufgrund weltanschaulicher und intellektueller Differenzen, die sich in Fragen zur Arbeiterklasse, zur Art des Lernens bzw. der Wissensvermittlung, darstellten und in den 1970er Jahren aufgrund der Differenzen zu den Flügelkämpfen beitrugen.<sup>203</sup>

### 3.2.1 Das Teamer-Prinzip

Um der Gefahr einer Indoktrination in der JBA entgegenzuwirken, forderte der Ausschuss die Gewerkschaften durch die Arbeitshefte dazu auf, das Referentenprinzip durch ein Teamer-Prinzip zu ersetzen.<sup>204</sup> Dieser Vorschlag wurde von den Funktionären der Gesamtorganisationen nur verhalten aufgenommen, da viele Gewerkschaftsfunktionäre aus traditionalistischen Gründen an dem Referentenprinzip festhalten wollten. Diese Blockadehaltung führte dazu, dass sich das Teamer-Prinzip etappenweise über die Einzelgewerkschaften sowie in Form harter Auseinandersetzungen von Jugendfunktionären mit Vertretern der Gesamtorganisation erst bis 1973 in der JBA vollkommen durchsetzte. Als erste Gewerkschaft nahm die IG Chemie schon 1965 das Teamer-Prinzip in ihre Konzeption der JBA neben dem Referentenprinzip zur Probe auf und etablierte es 1969, während andere Gewerkschaften, wie z. B. die IG Metall oder ÖTV, erst 1970 mit der Einführung des Teamer-Prinzips begannen und der DGB es im Jahr 1973 für alle Gewerkschaften verpflichtend machte.<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> Vgl. IG Chemie (1963a), S. 16; Vgl. Gewerkschaftliche Monatshefte (1971), S. 687ff.; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 689; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 57ff.; Vgl. IG Metall (1967), S. 9ff.; Vgl. IG Metall (1970a), S. 11; Vgl. DGB (1965);

<sup>204</sup> Nach dem Teamerprinzip werden die Lehrgänge durch Teams organisiert, die sich aus jeweils drei Referenten zusammenstellen. Der Ablauf des Lehrgangs, inhaltliche Beschlüsse, sowie die inhaltliche Auswertung der Lehrgänge, werden durch das Team vorgenommen. Das Team leitet die Diskussionen, betreut die Arbeitsgruppen etc. im Lehrgang und bietet, da jeder Referent seine Vorbereitungen den anderen Referenten vorzustellen hat, eine gegenseitige Kontrolle des Lehrgangsniveaus. Sog. Teamerräte die 1970 gegründet wurden, entwickeln für die Teamer die Stufenpläne der Jugendbildung anhand der Bedürfnisse und Praxis gewerkschaftlicher Jugendarbeit, sowie eine enge Zusammenarbeit mit dem Landes-Jugendausschuss (LJA). Aufgabe der regionalen Teamer-Ausschüsse ist es, Methoden zur Durchführung von Schulungen zu entwickeln und für die Aus- bzw. Weiterbildung der Teamer zu sorgen. Vgl. DGB (1970a), S.2

<sup>205</sup> Vgl. Interview Wiethold F., S.2 f.;

Das Teamer-Prinzip ersetzte den Referenten durch ein Dreier-Team, das sich aus Arbeitern (Praktikern) und Studenten (Theoretikern) zusammensetzte und kooperativ den Lehrgangsverlauf als Bildungsprozess zu gestalten hatte. Da aufgrund der Bildungsexpansion immer mehr Jugendfunktionäre nach ihrer Ausbildung den Betrieb verließen und sich für den zweiten Bildungsweg bzw. das Studium entschieden, sollte innerhalb der JBA den Teilnehmern die Funktion des Teamers attraktiv gemacht werden, damit sie auch während des Studiums gewerkschaftliche Funktionen übernehmen konnten. Daneben ermöglichte das Teamer-Prinzip eine Umgestaltung der Lehrgänge und bot die Möglichkeit, neben den traditionellen Methoden auch Plenen und Gruppendiskussionen abzuhalten. Diese methodische Erweiterung in der JB ermöglichte die differenziertere und intensivere Einbeziehung der Teilnehmer in den Diskurs und diente dem grundlegenden Ziel des Teamer-Prinzips, in der JB eine Bildungsatmosphäre zu entwickeln, aus der heraus ein Unterricht im Sinne der Bewusstseinsbildung sowie neben der Diskussion auch kulturelle Aktionen – Theater- oder Museumsbesuche – oder soziale Arbeit mit den Eltern ermöglicht werden konnten.<sup>206</sup>

### 3.2.2 IG-Chemie-Konzept

Im Jahr 1965 entwickelte die IG Chemie auf Basis der 1964 veröffentlichten Arbeitsmaterialien eine eigene Konzeption der JBA. Diese Konzeption wurde als mitgliederorientierte JB in vier Stufen organisiert. Während die Stufenorganisation der staatsbürgerlichen Erziehung in den 1950er Jahren lediglich Niveaustufen der Qualifizierung kennzeichnete – örtliche Ebene: Grundlagenbildung, regionale Ebene: Ausbildung von Gruppen und Jugendleitern, zentrale Ebene: Funktionärsausbildung –, stellte die Stufenorientierung der IG Chemie eine qualitative Neuorientierung dar, da nun die unterschiedlichen Bildungsstufen aufeinander aufbauten. Die Teilnehmer mussten nun von Stufe I Grundlagenbildung über Stufe II-III regionale Erweiterungsbildung bis Stufe IV zentrale Bundeslehrgänge alle Stufen durchlaufen, um die Funktionärsbildung auf der zentralen Ebene abzuschließen. Auch wenn die Stufen weiterhin in inhaltlich differenzierte Lehrgänge unterteilt waren, hatten die Referenten ihr Thema auf die anderen Themen zu beziehen und mit den Teilnehmern anhand gesellschaftskritischer Positionen zu diskutieren, um den Teilnehmern eine ganzheitliche Sichtweise zu vermitteln.<sup>207</sup>

Inhaltlich baute die Konzeption auf der Kapitalismus-, Sozialisations- und Gesellschaftskritik der Arbeitshefte (1963) auf und erweiterte diese Kritik um einen psychologisierten Ansatz. Dabei reaktivierte die Konzeption die Freizeit- und Konsumkritik des kritischen Freizeitansatzes und erweiterte sie um die These, dass die individuellen Erfahrungen der Menschen nicht nur durch Sozialisation produziert, sondern auch reproduziert werden. Sozialisation ist hiernach durch gesellschaftliche Interessen beeinflusst, woraus autoritäre Erziehungsmethoden entstehen, um die Interessen durchzusetzen. Die Massen werden durch die Erziehung im Sinne dieser abstrakten Interessen verformt, indem die Erziehung zum einen die Herrschaft als positive Autorität vermittelt, der nicht zu widersprechen ist, zum anderen kanalisiert die autoritäre Erziehung den Widerstand der Menschen gegen die Verformung durch die Herrschaft in eine Aggression gegen die, die den moralischen Ansprüchen der

---

<sup>206</sup> Vgl. IG Chemie (1964), S. 10 ff.;

<sup>207</sup> Vgl. IG Metall (1967), S. 3

Herrschaft nicht entsprechen. Pädagogisches Ziel der IG-Chemie-Konzeption war somit die Förderung eines kritischen Bewusstseins, um dadurch Persönlichkeiten zu bilden, die in Kooperation mit Gleichgesinnten zu spontanen Aktionen fähig sind, um in ihrem Betrieb oder in der Gesellschaft die realen Widersprüche anzuprangern.<sup>208</sup>

Im Jahr 1965 initiierte eine Gruppe in den Gewerkschaften einen Diskurs um eine gesamtgewerkschaftliche Grundkonzeption, wozu sich kritische Intellektuelle wie Oskar Negt<sup>209</sup>, Adolf Brock, Heinz Dürrbeck, Manfred Heckenauer, Wolfgang Hinrichs, Reinhard Hoffmann, Bernd Lutkat sowie Vertreter der Bildungsabteilungen der IG Metall und IG Chemie um den Vorsitzenden der IG Metall Bildungsarbeit, Hans Matthöfer, zusammenfanden, um an der Entwicklung eines gesamtgewerkschaftlichen Grundkonzepts der Jugendbildungsarbeit auf Basis des Erfahrungsansatzes mitzuwirken. In diesem Zusammenhang erschien 1967 die Materialsammlung und die Konzeption der IG Metall. Die gesamtgewerkschaftliche Konzeption wurde 1969 unter der Federführung der IG Chemie veröffentlicht und baute inhaltlich wie strukturell auf den Arbeitsheften (1963/64) der IG-Chemie-Konzepte von 1965 und der IG-Metall-Materialsammlung von 1967 auf. Zugleich verknüpfte die Konzeption die gesellschafts-, kapitalismus- und kulturkritischen Analysen der vorangegangenen Konzepte zu einem ganzheitlichen Analyseansatz, in dem konkrete gesellschaftliche Themen wie Manipulation durch Jugendkultur, Sexualität etc. anhand der Gesellschaftskritik sowie psychoanalytischer Positionen innerhalb der Wochenendseminare integriert wurden. Damit nahm die Konzeption Themen der Studentenrevolte und der aufkommenden antiautoritären Bewegung auf und baute sie in den inhaltlichen Ablauf ein.<sup>210</sup>

### 3.2.3 IG-Metall-Arbeitsmaterialien/Konzept

1967 veröffentlichte die Abt. Bildung der IG Metall als erstes Resultat der Konzeptionsgruppe um Hans Matthöfer die JBA-Materialsammlung der IG Metall als konzeptionelle Vorgabe für die JB. Diese Materialsammlung setzte, da sie auf dem pädagogischen Prinzip der Zweckbildung zur sozialen Auseinandersetzung basierte, zum ersten Mal einen erzieherischen Zweck für die JBA voraus. Dabei vernachlässigte sie bewusst die Bildung von kritischem Denken, autonomes Handeln und die Erziehung eines mündigen Individuums, um auf Basis antikapitalistischer Jugendbildung die gewerkschaftlichen Strukturen zur Stärkung der gewerkschaftlichen Gegenmacht in Bezug zur Arbeitgeberseite sowie die Vermittlung praktischer Gewerkschaftsarbeit zu stärken. Die Materialsammlung der IG Metall nutzte zu diesem Zweck die Arbeitshefte als Erläuterungshilfen der kognitiv lernbaren Themen. In Zusammenhang mit der Materialsammlung der IG Metall entbrannte zugleich eine hitzige Diskussion um die JBA als gesamtgesellschaftliche Allgemeinbildung oder als betriebsorientierte Zweckbildung.<sup>211</sup>

Daneben hielt die IG Metall, wie schon die IG Chemie, an der Entwicklung eines Problem- und Standortbewusstseins bei den Teilnehmern durch die JBA fest,

---

<sup>208</sup> Vgl. IG Chemie (1965); Vergl. Bahl Benker/ Röske (1980), S. 393;

<sup>209</sup> Prägend für die Jugendbildungsarbeit der 60er Jahre ist zudem der Bezug auf die sozialistische Pädagogik der Weimarer Republik sowie ab 1968 auf Oskar Negts Konzept der soziologischen Phantasie. Vgl. Negt (1971);

<sup>210</sup> Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 35 ff.,

<sup>211</sup> Vgl. IG Metall (1967), S. 68ff., S. 96; Vgl. IG. Chemie (1963b), S. 6;

innerhalb der die praktischen Grundkenntnisse der Gewerkschaftsarbeit im Kontext einer gesellschafts- und kapitalismuskritischen Analyse Einfluss auf die Problematisierung und Problemlösung erhalten. Während die IG-Chemie-Konzeption von 1965 auf die allgemeinen Lebenserfahrungen und Konflikte der Jugendlichen zurückgriff, um an ihnen die antagonistische Gesellschaft zu erklären, entwickelte die IG Metall eine betriebsnahe Bildungsarbeit, die die spezifischen betrieblichen Probleme und Widersprüche etc. der Teilnehmer aufgreift und in die allgemeine Analyse einbaut. Dabei verknüpfte sie den Erfahrungsansatz und das exemplarische Lernen mit einem Betriebsansatz, wodurch die unterschiedlichen Bereiche der betrieblichen Spannungsfelder, z. B. Interessenwidersprüche zwischen Arbeit und Kapital, betriebliche Hierarchien, die betriebliche Sozialpolitik, die Möglichkeit der Arbeiterschaft als demokratische Gegenmacht etc., in die Analyse der gesamtgesellschaftlichen Erfahrungen eingebunden werden. Die Transformation der Arbeiterbildung zu einer betriebsnahen Bildungsarbeit stellte für Theoretiker wie Oskar Negt eine Notwendigkeit dar, da die Klassenkonflikte einen gesamtgesellschaftlichen Konflikt darstellen, der seine Grundlage in den betrieblichen Bedingungen und dem Hauptwiderspruch von Kapital und Arbeit hat. Zugleich existierte die produktive Arbeitsteilung von parteilich vorgegebener politischer Schulung und ökonomischer Zweckbildung nicht mehr, und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit musste die betriebliche Orientierung nutzen, um den Teilnehmern die Klassenkonflikte und ihren Ursprung in der ökonomischen Zwecksetzung zu erläutern. Nach der betriebsnahen Bildung wurden gerade im Betrieb die Primärerfahrungen am intensivsten verschleiert, die es durch die Bildungsarbeit zu entschleiern galt, um den Arbeitern ihre Abhängigkeiten bewusst zu machen. Betriebsnahe Bildungsarbeit stellte zudem ein gesellschaftliches Resultat dar, da die inhaltliche Ausrichtung der Bildung nicht mehr auf politischen Entscheidungen beruhte, sondern sich zum einen auf Grundlagen und Verträge stützt, die ihren Ursprung im Betrieb haben, und sich zum anderen viele Teilnehmer von den Massenorganisationen und Parteien, die die abstrakten Interessenkonflikte vordefiniert hatten, abwandten. Deshalb musste sich die Gewerkschaft betriebsnah orientieren, um den Teilnehmern die Klassenkonflikte über den alltäglichen Erfahrungsbereich des Betriebs zu vermitteln. Zugleich wuchs das Konfliktpotenzial der jungen Arbeiterschaft innerhalb des Betriebs, weshalb die Aufgabe der JBA – nach Negt – zu sein hatte, die Teilnehmer am Klassenkampf zu beteiligen, damit sie Erfahrungen sammeln und lernen konnten. Nach Wolfgang Hinrichs stellte der Betrieb im betriebsnahen Bildungsansatz den Ort, an dem Arbeit und Kapital kooperieren und zugleich in permanenter Interessenkonfrontation stehen. Für ihn ist der Betrieb ein Ort des praktischen Wirksamwerdens.<sup>212</sup>

Neben der methodischen Veränderung wurde die JBA der IG Metall durch die Auswirkungen der Wirtschaftskrise von 1966/67 geprägt. Die IG Metall versuchte in ihrer Konzeption, den gesamtgesellschaftlichen Charakter der Krise darzustellen sowie den neuen gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung zu tragen und forderte eine methodische und pädagogische Veränderung in der Diskussion, z. B. durch Interviews, Referate der Teilnehmer, Lehrgespräche oder durch sog. Hilfsmethoden wie Textanalyse, Arbeiten am Modell, die Flanelltuchmethode<sup>213</sup>. Diese

---

<sup>212</sup> Vgl. IG Metall (1967), S. 1ff., S. 5, S. 69; Vgl. Negt (1971), S. 36f.;

<sup>213</sup> Bei der Flanelltuchmethode sollen die Teilnehmer, thematisch vorbestimmt, Symbole und Zeichen an einem Flanelltuch das an der Wand befestigt ist, in ein System bringen oder einander zuordnen. Dabei erklärt derjenige der gerade am Flanelltuch ist, seine Beweggründe und kann von der



Veränderungen sollten eine Systematisierung und Koordinierung der JB bewirken, um die Politisierung der Teilnehmer gezielt voranzutreiben. Eindimensionale Erklärungsmodelle wie das Harmonie-<sup>214</sup> und das Konflikt-Modell<sup>215</sup>, die beide Anfang der 1960er Jahre genutzt wurden, werden durch „kritische Denkmodelle“ ersetzt, um die politische JBA endgültig von ihrem staatsbürgerkundlichen Image zu befreien und die Widersprüche und Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft aufzuzeigen. Das kritische Denkmodell zielte durch eine problemorientierte Diskussion, z. B. von Arbeitslosigkeit, auf die Entwicklung eines gesamtgesellschaftlichen Bezugs. Aus diesem Bezug sollte ein Problembewusstsein über die Funktion des Staates und des Parlamentarismus als Herrschaftsinstrumente der Eigentümerklasse einbezogen werden, um die Gesellschaft in ihren Grundfesten kritisch zu betrachten. Dabei wurde eine Utopiefähigkeit der Teilnehmer vorausgesetzt, die über die Ergebnisse der Tarifverhandlungen oder Bundestagswahlen hinausgeht.<sup>216</sup>

Die Materialsammlung der IG Metall zielte zudem auf eine verstärkte Praxisorientierung der JBA sowie auf eine Neuordnung der Bildungsmaßnahmen, wobei die JB auf die speziellen sozialen Erfahrungen spezifischer Gruppen von Lohnabhängigen einging und ihre theoretische Grundlage, die stark durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule bestimmt war, durch die sozialen, ökonomischen und politischen Interessen der Teilnehmer erweiterte. Diese Erweiterung ermöglichte innerhalb der JBA eine zeitgemäße Analyse der ökonomischen Bewegungsgesetze der gegenwärtigen Gesellschaft, die, in Verbindung mit den sozialen Erfahrungen, zu einer gewerkschaftlichen und politischen Praxis drängte. Die Praxisbezogenheit und die gesellschaftliche Analyse veränderten die JB, sodass sie 1968 den Charakter von universitären Einführungsveranstaltungen in die Soziologie oder die Volkswirtschaftslehre annahm.<sup>217</sup>

1968 beklagte der IG-Metall-Jugendsekretär Lütgert auf der 8. Jugendkonferenz: *„Über unsere Forderungen, liebe Kolleginnen und Kollegen, gibt es Akte um Akte mit Presseausschnitten. Was es aber nicht gibt, das sind Gesetze, die diesen unseren Forderungen Rechnung getragen hätten. Von Jugendmonat zu Jugendmonat und von Jugendkonferenz zu Jugendkonferenz schleppten wir Anträge und Entschlüsse mit, die diejenigen, die dazu aufgefordert sind, nicht verwirklichen.“*<sup>218</sup>

---

Gruppe unterstützt werden. Die Beweggründe werden diskutiert bis man gemeinsam auf ein Ergebnis gekommen ist.

<sup>214</sup> Im Harmoniemodell wird die Mitte als der Kompromiss angesehen und mit Begriffen wie Integration, Nivellierung etc. begründet. Zum Harmoniemodell werden alle Aussagen gezählt, die sich am Allgemeinwohl orientieren und sich für einen Interessensausgleich einsetzen.

<sup>215</sup> Im Konfliktmodell werden alle Probleme anhand der ständigen Konflikte und Probleme der Menschen erklärt.

<sup>216</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 55; Vgl. IG Metall (1967); S. 44, S. 70, S. 80, S. 97; S. 112, S. 142, S. 149ff, S. 131ff.;

<sup>217</sup> Vgl. Oberste-Lehn (1989); S. 33;

<sup>218</sup> Lütgert zit. nach Crusius/ Wilke (1980), S. 262;

### 3.3 Weitere Veränderungen

Von 1967 bis 1969 nahm, trotz der Politisierung der JBA durch die Studentenbewegung, das Vertrauen der Lehrlinge in die Gewerkschaften ab – vor allem den DGB. Dieses Phänomen kann mit der Wirtschaftskrise von 1967/68 erklärt werden, in der viele Lehrlinge das „*Wirtschaftswunder*“ und die damit verbundene Vollbeschäftigung infrage stellten und die Krise mit grundsätzlichen gesellschaftlichen Problemen wie dem Antagonismus in der Gesellschaft in Zusammenhang brachten. Dabei begannen sie spezielle Jugendprobleme wie die Lage der Ausbildung, der Entlohnung in der Lehre, Wohnungssuche etc. anzuprangern und erfuhren dabei, dass ihnen von den Gewerkschaften, vor allem vom DGB, keine Unterstützung zukommt. Aufgrund dieser Erfahrungen nahmen sie die Gewerkschaften nicht mehr als eine Kampforganisation der Arbeiterklasse wahr, sondern als eine Organisation, die weiterhin sozialpartnerschaftlich mit dem Kapital kooperiert. Die Folge dieses Vertrauensverlustes waren gewerkschaftliche Massenaustritte sowie die Umorientierung der jungen Erwachsenen zum zweiten Bildungsweg und dem Karrierismus oder zu politischen Alternativen wie der „*Außerparlamentarischen Opposition*“ (APO) bzw. der syndikalistisch organisierten Lehrlingsbewegung. Durch die Austritte geschwächt, fiel die JBA 1968/69 in einen politischen Dornröschenschlaf, den jedoch einige Gewerkschaften wie die IG Metall zur Entwicklung einer antikapitalistischen Jugendbildung nutzten, die genau solche Erfahrungen und Probleme der Teilnehmer, wie die Ausbildungsqualität oder die Entlohnung etc., aufgreifen sollten, um über sie den Widerspruch von Kapital und Arbeit zu erklären. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung spiegelten sich 1969 bzw. 1970 in den Konzeptionen von IG Chemie, IG Metall und ÖTV wider. Der Kreisverband DGB Hamburg versucht, den Sachverhalt mit folgenden Gründen zu legitimieren:

*„Die beschwerlichen Wege und geringen Möglichkeiten zur aktiven Mitarbeit in der Erwachsenenorganisation. Die Schwerfälligkeit des Apparates in der Frage des gewerkschaftlichen Handelns für die Probleme der arbeitenden Jugend. Zu geringe organisatorische Unterstützung (Jugendsekretäre). Zu wenig Selbständigkeit der Gewerkschaftsjugend. Mangelnde Aktivität der Gewerkschaft in Fragen der Berufsausbildung in den Betrieben und in den Berufsschulen.“*<sup>219</sup>

1969 arbeitete der politische Mainstream mit dem sog. Unvereinbarkeitsbeschluss bewusst den gesellschaftsverändernden Bestrebungen der Gewerkschaftsbewegung und der Politisierung der jungen Erwachsenen durch die Studierenden und die aufkommende Lehrlingsbewegung<sup>220</sup> entgegen, indem den Gewerkschaften empfohlen wurde, sich von Mitgliedern zu trennen, die zugleich Mitglieder in sog. radikalen Parteien oder Gruppierungen sind. Wie der Radikalenerlass der 1970er Jahre richtete sich der Unvereinbarkeitsbeschluss nicht speziell gegen die Gewerkschaften, sondern versuchte, sie von kommunistischen und linksradikalen Gruppen zu trennen, die gesellschaftlich zu diskreditieren seien. Gerade diese

<sup>219</sup> Crusius/ Wilke (1980), S.274;

<sup>220</sup> Die Lehrlingsbewegung findet ihre Hauptaktionsphase in der Zeit 1970/71 und wirkt sich für die JBA, wie für die gesamte Gewerkschaftsbewegung, zu einer ernsthaften Bedrohung aus, in dem sie durch den Lehrlingssyndikalismus eine organisatorische und mit ihrer Arbeiterbildung und dem spontanen Aktionismus eine strukturelle wie intellektuelle Alternative zur Gewerkschaft und der gewerkschaftlichen JBA darstellt. 1970 entsteht mit dem Jour Fix das erste Jugendzentrum der Lehrlingsbewegung, 1971 gibt es schon 120.

gesetzliche Empfehlung bewirkt Ende der 1970er Jahre Diskussionen über die affirmative Haltung zum Staat oder die kommunistische Unterwanderung der Jugend.<sup>221</sup>

### 3.4 Das IG-Chemie-Konzept 1969

1969 veröffentlichte die Gruppe um Hans Matthöfer die erste bundesweite Konzeption der JBA als eine Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit der Teamer. Im Verlaufe der 1960er Jahre hatte sich die Autonomie der JBA zur Erwachsenenbildung immer mehr verstärkt, so dass die JBA nun als Teil der JA akzeptiert wurde. Mit dieser Konzeption reagierte die JBA nun auf die seit 1967/68 andauernde gesellschaftliche Politisierung durch die Studentenbewegung, indem sie spezielle, von ihr forcierte Inhalte wie z. B. ideologie-, gesellschafts- und kapitalismuskritische Vorstellungen, Variationen der kritischen Theorie, z. B. die kritische Soziologie, kritische Anthropologie und kritische Psychologie, in die JBA mit aufnahm. Sie bezog sich dabei zentral auf die 1964 von Negt entwickelte Theorie des exemplarischen Lernens und der damit verbundenen induktiven Variante der Bewusstseinsentwicklung. Dadurch erhielten die Teamer klare Vorgaben darüber, wie sich die IG Chemie ihre JBA vorstellt, und behielten zugleich ihre Freiheit, den Bildungsprozess so zu gestalten, wie sie es wollten. Die Teamer konnten somit zwischen einem Methodenangebot der Konzeption auswählen und bei Bedarf auch eigene Methoden einbringen. inhaltlich erweiterte die Konzeption die Gesellschaftskritik um eine Kritik der Kultur- und Konsumindustrie, die sie anhand der Sozialisationstheorie der kritischen Theorie entwickelte. Dabei ging sie von einem manipulativen Einfluss der Sozialisation auf die individualisierte Erfahrungswelt der Teilnehmer aus und erweiterte diese Theorie, indem sie der Sozialisation die Reproduktion der ökonomischen Verhältnisse zuschrieb. Demnach werden die Menschen bewusst oder unbewusst auf das Leben unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen vorbereitet bzw. eingestellt, indem ihnen ein bestimmtes Rollenverhalten und Rollendenken, verbunden mit gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen, vermittelt wird. Diese Ansprüche werden von den Rollenträgern internalisiert, wodurch ein Verbundenheitsgefühl mit den gesellschaftlichen Zuständen entsteht und die Gesellschaft mit der kapitalistischen Produktion als Totalität verklärt wird. Zugleich entsteht eine ideologisch-kulturelle Basis, die die gesellschaftlichen Freizeitbedingungen der Jugendlichen durch sog. Ersatzbefriedigungen wie Kino, Popmusik etc. beeinflusst bzw. neue Bedürfnisse erzeugt. Die Ersatzbefriedigungen vernebeln die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Widersprüchen und bewirken eine affirmative Anpassung des Menschen an die Verhältnisse.<sup>222</sup>

Sozialisation und Erziehung führen in gesellschaftlichen Bereichen zu Ungleichheitsverhältnissen und individuellem Versagen und legen den Menschen diesbezüglich auf sog. Rollenmuster und Rollenverhalten fest. Die gewerkschaftliche IG-Chemie-JBA spricht hier von einer „*Rollenproblematik*“<sup>223</sup>, in der die

---

<sup>221</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 6 ff.;

<sup>222</sup> Vgl. IG Chemie (1963a), S. 7 ff.; Vgl. IG Metall (1967), S. 110; Vgl. IG Chemie (1969d), S. 9; Vgl. ÖTV (1970d); Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 689; Vgl. DGB (1970b), S. 1; Vgl. Marcuse (2014);

<sup>223</sup> Vgl. Mollenhauer (1969), S. 75 ff.; Vgl. Habermas (1968), S. 2ff.;

Sozialisation/Erziehung gesellschaftliche oder individuelle Ansprüche an den Rollenträger weiterleitet und bewirkt, dass die Ansprüche von ihm übernommen werden. Durch die Akzeptanz der Rollenansprüche sieht sich der Mensch als gesellschaftlicher Funktionär und übersieht dabei die antagonistischen Zustände in Gesellschaft und Wirtschaft.<sup>224</sup>

Im Kontext einer gesellschafts- und kapitalismuskritischen Analyse, zielte die IG-Chemie-Konzeption auf die Enttarnung der Ersatzbefriedigung als Ideologie, die die Menschen in ihrem kritischen Denken behindert und gesellschaftlich vereinzelt. Dabei problematisierte sie neben der Ersatzbefriedigung, in Zusammenhang mit der Diskussion über die Notwendigkeit kollektiver Arbeit und kollektiver Abwehrmöglichkeiten der Jugendlichen innerhalb der Produktionsprozesse, Vorstellungen wie Karrierismus, Aufstiegsfantasien oder den Abbruch der Lehre als ideologische Lösungsoptionen. Nach der Jugendbildungsarbeit hat es vielmehr um die Frage zu gehen, unter welchen Bedingungen Freizeit und Arbeit der Jugend gestaltet sind.<sup>225</sup>

Dabei nahm die IG-Chemie-Konzeption in Orientierung am Erfahrungsansatz von Oskar Negt von der Zweckbildung der IG Metall Abstand, um anhand des exemplarischen Lernens einen neuen Ansatz der Arbeiterbildung als kritische Bewusstseinsbildung zu entwickeln. Anhand konkreter betrieblicher Konflikte, die mit den Teilnehmern gesellschaftskritisch diskutiert werden, sollte ein Bezug zum Betrieb hergestellt werden, durch den die Teilnehmer den Klassenkonflikt erfahren. Sie sollten innerhalb des Bildungsprozesses dazu gebracht werden, eigene gesellschaftliche Erfahrungen zu äußern und in den Gruppen zu diskutieren, um die Wechselwirkung von Betrieb und Gesellschaft innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs zu abstrahieren. Die Teilnehmer sollten ein gesellschaftskritisches Bewusstsein entwickeln, von dem aus spontane kollektive Aktionen wie z. B. wilde Streiks etc. möglich wären. Negt erweiterte dazu die Marx'sche Theorie und die damit verbundene Gesellschaftskritik um erziehungs-<sup>226</sup>, gesellschaftskritische und psychoanalytische Positionen, um auf Fragen und Probleme der Gegenwart besser reagieren bzw. die Zusammenhänge von Gesellschaft, Ideologie, Kultur und Ökonomie im Kontext der bürgerlich-kapitalistischen Welt besser vermitteln zu können. Die grundlegenden Konflikte des Individuums sollten als strukturelle Widersprüche der Gesellschaft offengelegt werden, um die Teilnehmer zu befähigen, sie von einer bloßen Symptomatik der Konflikte zu unterscheiden, indem die Konflikte aus den ihnen zugrunde liegenden Entfremdungsmechanismen abgeleitet werden. Nach Negt entsteht dabei der Konflikt zwischen den Klassenverhältnissen und dem Widerspruch von Arbeit und Kapital. Dabei antizipierte er eine ständige aktive, passive, bewusste wie unbewusste Auseinandersetzung des Arbeiters mit seinen Daseinsbedingungen, von denen aus die auftretenden Konflikte zu interpretieren sind. Die Analyse der Konflikte erfolgt – laut Negt – auf drei Ebenen: 1. Erhebung der Interessen, Vorstellungen und Gesellschaftsbilder sowie ihre Kategorisierung und Typologie durch empirische Methoden, 2. Erfassung der psychischen und kognitiven Entfremdungsmechanismen

---

<sup>224</sup> Vgl. IG Chemie (1963b), S. 9ff., S. 19ff., S. 47, S. 69; Vgl. IG. Metall (1967), S. 39 ff., S. 49ff., S. 56 ff., S. 100, S. 144 ff.; Vgl. § 903 BGB; Vgl. IG Chemie (1969d), S. 1.

<sup>225</sup> Vgl. Müller (1967), S. 14; Vgl. IG Chemie (1969d), S. 3; Vgl. IG Chemie (1969b), S. 1ff.;

<sup>226</sup> Nach Negt hat Erziehung als institutionelle Form eine gesellschaftliche Zwecksetzung oder wird durch eine gesellschaftliche Zwecksetzung beeinflusst wodurch ihr immanenter Doppelcharakter (affirmativ/Emanzipation) sich einseitig vernachlässigt je nachdem wie die Beeinflussung ausfällt.

der Gesellschaft und ihrer Klassen, 3. Analyse der objektiven, ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen der Arbeiter.<sup>227</sup>

Zugleich ging Negt in seiner Theorie von einem fehlenden Klassen- und Arbeiterbewusstsein aus, das die Erkenntnis der eigenen Situation und der gesellschaftlichen Stellung erschwerte. Die Basis zur Reaktivierung eines Klassenbewusstseins liefere nach seiner Theorie die Diskussion der allgemeinen gesellschaftlichen Erfahrungen der Teilnehmer, aus denen die betrieblichen Erfahrungen und Problemlagen der jungen Erwachsenen abgeleitet werden. Diese betriebsorientierte Erfahrungsanalyse wurde zudem um die gesellschaftlichen Erfahrungen der Arbeiterbewegung sowie die Einbeziehung von Zwängen und Problemen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft erweitert, die – nach Negt – ihren Ursprung neben der Ökonomie in der Erziehung und Sozialisation haben. Innerhalb der JBA wurden die Erfahrungen der Teilnehmer im Kontext einer gesellschaftskritischen Analyse und der Bestimmung spezieller gesellschaftlicher Bedingungen wie Erziehung, Freizeit etc. im Rahmen von Gruppendiskussionen oder durch Methoden wie Interviews oder der Arbeitsplatzanalyse bearbeitet. Dabei ist – laut Negt – ein dogmatischer Vermittlungsstandpunkt der Klassenkonflikte schon deshalb zum Scheitern verurteilt, da gerade die Arbeiterschaft in Deutschland durch die Erfahrungen des Faschismus, durch den gesellschaftlichen Antikommunismus und ihr Loyalitätsgefühl zur Gewerkschaft voreingenommen ist. Diese Voreingenommenheit sollte anhand von Aufklärung der Arbeiterklasse in ein kollektives Problembewusstsein sowie ein Bewusstsein der antagonistischen Gesellschaftszustände transformiert werden, um zu einer Überwindung des kapitalistischen Herrschaftssystems beizutragen. Grundlage der Herrschaftsüberwindung sei die Bildung eines kritischen Bewusstseins, aus dem heraus die Teilnehmer ihre entfremdete Lebensweise sowie die der Arbeiterklasse erkennen und sich daraus ein grundlegendes Misstrauen gegenüber Gesellschaft, Staat und Sozialpartnerschaft<sup>228</sup> sowie eine Kenntnis der betrieblichen Interessenvertretungen und das Eingreifen in Veränderungsräume entwickelt. Dieses Misstrauen bildet wiederum die Basis für ein kritisches Gewerkschaftshandeln und progressive Reformen sowie gesellschaftsverändernde Aktivitäten.<sup>229</sup>

*„Wenn Arbeiterbildung von den wirklichen Konflikten der Individuen ausgehen will, um sie bewusst zu machen und soziologisch zu interpretieren, so kann sie sich nicht auf die Feststellung der empirischen Regelmäßigkeiten von manifesten Interessen, Meinungsäußerungen und Neigungen beschränken; sie muss vielmehr gleichzeitig stets deren spezifische Funktion in der Aufrechterhaltung des kognitiven und psychodynamischen Gleichgewichts des Einzelnen berücksichtigen.“<sup>230</sup>*

Innerhalb der Bildungsarbeit soll die Bewusstseinsveränderung durch die Methodik der kompetitiven Analyse<sup>231</sup> sowie soziologischer Untersuchungen herbeigeführt

---

<sup>227</sup> Vgl. Negt (1971), S. 18, S. 44 f.; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 38;

<sup>228</sup> Die IG Chemie problematisiert auf Basis dieser Methodik die Prinzipien der Mitbestimmung, da diese die Eigentumsansprüche und somit auch die Machtansprüche akzeptiert.

<sup>229</sup> Vgl. IG Chemie (1969f), S. 5ff.; Vgl. IG Chemie (1969g), S. 4; Vgl. IG Metall (1999), S. 45; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 37; Vgl. Negt (1971), S. 7ff., S. 42ff.;

<sup>230</sup> Negt (1971), S.46

<sup>231</sup> Ein Begriff in der Kunst bzw. der Malerei, wonach der Maler in der Lage ist, das Einzelne (den Farbtupfer) vom Abstrakten zu trennen. In der Beziehung zur Gewerkschaft heißt das, die Teilnehmer werden in die Lage gebracht, den zu diskutierenden Gegenstand an sich sowie abstrakt zu betrachten.

werden. Dabei wurden ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen in Form einer interessengeleiteten Sozialisation als prägend für die Erfahrungen und Verhaltensweisen der jungen Erwachsenen angesehen sowie eine Wechselwirkung von Mensch und Gesellschaft sowie Gesellschaft und Ökonomie antizipiert. In diesem Zusammenhang verknüpfte Negt seinen Erfahrungsansatz mit der Sozialisationstheorie, um in diesem Kontext die Teilnehmer zu einer selbstreflexiven Analyse der Erfahrungen in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu befähigen, um Selbsterkenntnisse und Einsichten in das gesellschaftliche Geschehen zu entwickeln.<sup>232</sup>

Zugleich sind Bildung und Bildungsarbeit durch die Nähe zu den individuellen Interessen der Teilnehmer, der Betrachtung der gesellschaftlichen Zusammenhänge, die aus den individuellen Interessen folgen, sowie durch die Bedeutung der JB der Arbeiteremanzipation geprägt, weshalb sie – laut Negt – aus der Analyse des täglichen Klassenkampfes hervorgehen muss, um die Widersprüche und die Unterdrückung erfahrbar zu machen. Zudem sind Klassenhabitus oder Klassensprachen<sup>233</sup> innerhalb des Bildungsprozesses zu berücksichtigen, um Klassenunterschiede und -widersprüche sowie die Zwecksetzung der Erziehung aufzuzeigen und zu erkennen. Negt spricht dabei nicht von einer entpolitisierten Sprache, sondern von einem grundsätzlich politischen Gehalt der Sprache.<sup>234</sup>

*„[...] Arbeiterkinder werden strenger und äußerlicher erzogen, weniger zum Aufschub unmittelbarer Befriedigung, weniger zur Unabhängigkeit und Ichstärke angeleitet als die Kinder ‚bürgerlicher Herkunft‘, deren Sozialisation durch die Verinnerlichung der vorherrschenden Werte und Normen, durch Anreize zu hohen Leistungen, durch Anleitung zu Nachdenken und Selbstkontrolle bestimmt ist.“<sup>235</sup>*

Die JBA nutzte den Erfahrungsansatz von Negt zur Konfrontation der jungen Erwachsenen mit ihrem verdinglichten Bewusstsein, indem innerhalb der JBA das individuelle Bewusstsein der Teilnehmer mit den objektiv vorliegenden Interessen konfrontiert wurde. Dabei wurde die Konfrontation im Rahmen des „*exemplarischen Lernens*“ mit der Vermittlung der Dialektik von Abstrakten, Konkreten sowie der Entwicklung eines historischen Bewusstseins verbunden und bot das grundlegende Vorgehen zur Entwicklung der Bewusstseinsveränderung und die Basis zur Emanzipation von Herrschaft. Neben dem kritischen Bewusstsein zielte die JB zugleich auf die Steigerung der Utopiefähigkeit bei den jungen Erwachsenen. Aus diesem Grund setzten Gewerkschaften wie die IG Metall oder die IG Chemie ihre Arbeiterbildung als grundsätzlich politische Bildung fest, die die Teilnehmer veranlassen sollte, über den realen Zustand und die Veränderungen der spätkapitalistischen Gesellschaft nachzudenken. Daneben nahm die JBA den Konflikt zwischen Arbeitern und Angestellten auf, der sich Ende der 1960er Jahre ankündigte und bis in die 1970er Jahre ausdehnte und diskutierte – ganz nach Negt – die Umstellung der branchen-homogenen Gruppenstrukturen in branchenübergreifende heterogene Gruppen, durch die die Erfahrungen und

---

<sup>232</sup> Vgl. Ebert/ Hertel (1986), S. 231 ff.; Vgl. Preist H. zit. nach Brammerts (1982), S. 116;

<sup>233</sup> Sprache ist nach Negt in ihrer kognitiven und psychischen Funktion zu unterscheiden

<sup>234</sup> Vgl. Negt (1971), S. 7, S. 59 ff., S. 97, S. 100ff.;

<sup>235</sup> Negt (1971), S.71;

Unsicherheiten der Angestellten und Beamten besser in die JBA aufgenommen werden können.<sup>236</sup>

### 3.5 Allgemeine inhaltliche Punkte der JBA der 1960er Jahre

In den 1960er Jahren geht die JBA von einer grundlegenden Steigerung des gesellschaftlichen Reichtums auf Grundlage des technischen Fortschritts innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft aus. Diese Progressivität solle – nach der JBA –, trotz antagonistischer Gesellschaftsbedingungen, die Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum sichern. In diesem Zusammenhang wurden zugleich grundlegende strukturelle Zwänge der kapitalistischen Gesellschaft wahrgenommen, die sich aus dem Privateigentum an Produktionsmitteln<sup>237</sup> ergeben und nach IG Chemie die Abhängigkeit der Menschen von der Lohnarbeit fördern. Dabei zielte die IG Chemie für die JBA auf die inhaltliche Verknüpfung der Thematik mit den Lebenserfahrungen der Teilnehmer ab, um ein Bewusstsein über ihre Lebensverhältnisse zu befördern und zur Veränderung der Bedingungen zu animieren.<sup>238</sup>

Neben der Kritik von Negt am Fehlen eines kollektiven Klassenbewusstseins sowie der Antizipation von Zwängen der antagonistischen Gesellschaft ging die JBA der 1960er Jahre davon aus, dass die Mehrheit der jungen Erwachsenen aufgrund der staatsbürgerlichen Erziehung in den 1950er Jahren entpolitisiert wurde. Wegen dieser Entpolitisierung seien viele Teilnehmer nicht mehr in der Lage, abstrakte Diskussionen zu führen bzw. ihnen zu folgen oder sie zu beurteilen. Auch könnten sie keine eigenen Meinungen und Positionen mehr entwickeln, in denen das Konkrete in einen abstrakten Zusammenhang gesetzt wird. Durch Hilfsmethoden wie Collagen, Rollenspiele, die Flanelltuchmethode etc., sollten die Teilnehmer deshalb die jungen Erwachsenen in Diskussionssituationen bringen, um ihnen ihre Diskussionsangst zu nehmen. Ziel war es, die Teilnehmer der JBA für die freie Diskussion vorzubereiten, weshalb sie sich anhand ihrer Konflikte ein kritisches Bewusstsein über die gesamtgesellschaftlichen Zustände zu erarbeiten hatten. Zugleich sollten die Teilnehmer durch die Hilfsmethoden befähigt werden, ihre eigenen Erfahrungen aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext heraus zu reflektieren. Zu diesem Zweck wurde die Thematik zu Beginn des Seminars/Lehrgangs mit allen Teilnehmer im Plenum diskutiert, um danach Unterthemen zu entwickeln, die in Kleingruppen und unter Anwendung der Hilfsmethoden weiter diskutiert bzw. bearbeitet wurden. Dieses Vorgehen sollte den schulischen Unterrichtscharakter vermeiden und dabei eine Lernatmosphäre fördern, in der die Teilnehmer sich frei mit dem Thema beschäftigen konnten. Zugleich zielte

---

<sup>236</sup> Vgl. Negt (1971), S. 14, S. 83; Vgl. Deppe Wolfinger (1971), S. 21; Vgl. Oberste-Lehn (1989), S. 43.

<sup>237</sup> Nach der JBA (IG Chemie) ermöglicht das Privateigentum an Produktionsmitteln, unter kapitalistischen Zuständen dem Eigentümer die Verfügungsgewalt über sein Eigentum und die produzierten Güter, wodurch dem Eigentümer festlegen kann, was, wie, wann und unter welchen Bedingungen produziert wird. Dadurch wird der Eigentümer aufgrund Arbeitsrechtlicher Regelungen durch den Lohnzahlung in der Arbeitszeit Eigentümer über die Arbeitskraft, die er zur Erfüllung seines kapitalistischen Wirtschaftsziels benötigt. Damit verbunden ist die Freisetzung der Arbeiter bei nicht Erfüllung des kapitalistischen Wirtschaftsziels nämlich der Profitmaximierung. Dieses Eigentumsverhältnis ist die Grundlage von Konkurrenz und Ausbeutung.

<sup>238</sup> Vgl. IG Chemie (1963a), S. 16, S. 36, S. 57 ff., S. 81 ff., S. 95; Vgl. IG Chemie (1963b), S. 21, S. 41ff; Vgl. IG Chemie (1969e), S. 13f.;

z. B. die Konzeption der IG Chemie durch eine inhaltliche und methodische Differenzierung, Unterthemenbildung, Arbeitsgespräche<sup>239</sup>, Seminare, Modellarbeit, Vorträge oder Referate auf die Organisation eines „abwechslungsreichen Unterrichts“, der den Teilnehmern das Gefühl der Freiwilligkeit vermitteln sollte.<sup>240</sup>

Im Rahmen dieser Didaktik zielte die JBA in Orientierung am Konzept der IG Chemie auf die Entwicklung eines sog. Verfremdungseffektes – V-Effekt –, der sich aus einem sog. Aha-Erlebnis entwickeln und dazu beitragen sollte, einen Skeptizismus gegenüber der Realität zu entwickeln. Das Aha-Erlebnis sollte eine Bewusstseinsveränderung und Entfremdungserkenntnis bei den Teilnehmern bewirken, um ein abstraktes Problembewusstsein im Kontext provozierender Zusammenhänge zu entwickeln. Bei den Teilnehmern sollte eine Verwunderung, ein Erstaunen über den Normalzustand ausgelöst werden, um ihre Alltagserfahrungen zu problematisieren. Durch die Problematisierung ihres „normalen“ Lebensablaufs sollte sich ein V-Effekt als Basis für eine kritische Betrachtung der Verhältnisse einstellen, um das bisher Normale nachhaltig nicht mehr als solches zu betrachten. Der V-Effekt sei in der Diskussion zu entwickeln und zu verstärken, um verinnerlicht zu werden.<sup>241</sup>

### 3.5.1 Gesellschaftskritik

Wie schon angedeutet, sollte sich der Aha-Effekt durch die Konfrontation der Teilnehmer mit Problemen und Konflikten einstellen und die Realität des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs problematisieren. Zu diesem Zweck nutzte die JBA eine Gesellschaftskritik, die neben der Theorie des Klassenantagonismus auf zwei Begriffsbestimmungen von gesellschaftlicher Arbeit basierte, mit denen die JBA ihre Haltung zur Arbeitsorganisation erklärte. Bei diesen Arbeitsbegriffen handelte es sich um den idealistischen und den kritischen Arbeitsbegriff. Der idealistische Arbeitsbegriff sieht Arbeit als historische Notwendigkeit an, deren Qualität und Quantität über die technischen und gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt wird, und deren grundsätzliches Ziel die Befriedigung der gesellschaftlichen Bedürfnisse<sup>242</sup> ist. Der Akt der Arbeit beinhaltet den Moment der Selbsterkenntnis<sup>243</sup> und Selbsterfahrung, indem der Mensch durch kooperatives Handeln einen Teil von sich in der Arbeit aufgehen lässt bzw. durch die Anstrengung sich und seine Leistung erfährt. Der kritische Arbeitsbegriff hingegen bestimmt Arbeit – über die kritische Psychologie und Soziologie – als entfremdeten Zustand, der aufgrund der Eigentumsverhältnisse die Notwendigkeit der Bedürfnisbefriedigung in einen Zwang zur Arbeit transformiert und ihn dem Prinzip

---

<sup>239</sup> Die Arbeitsgespräche zielen auf die systematische und kritische Darstellung der Arbeitsthematik

<sup>240</sup> Vgl. IG Chemie (1969a), S. 1ff; Vgl. IG Metall (1962), S. 38; Vgl. Müller (1967), S. 7, S. 14ff.; Vergl. IG Metall (1967), S. 5ff, S. 13 ff., S. 76;

<sup>241</sup> Vgl. Müller (1967), S. 14; Vgl. IG Metall (1967), S. 16 ff.;

<sup>242</sup> Unter Bedürfnisse fasst die IG Chemie all das zusammen, was der Mensch zum Leben braucht und schließt dabei Militär, Waffen und alles, was das Zusammenleben der Menschen vernichtet davon aus.

<sup>243</sup> Arbeit könnte auch einem freien Lebensbedürfnis des Menschen entsprechen, das gemeinschaftlich produzieren will. Bei der Produktion investiert das produzierende Subjekt einen Teil seines Lebens in das Produkt und macht es sich somit zu „eigen“. Deshalb wird vom sog. „Eigen“tum gesprochen, da das Produkt nun ein Teil des Menschen enthält. Dieser Zusammenhang wird im Kapitalismus aufgrund von Eigentumsverhältnissen, die eigentlich nur Besitzverhältnisse sind und entfremdeter Produktion verdrängt.



der Gewinnmaximierung unterordnet. Diese beiden Erklärungsmodelle wurden in der IG-Chemie-Konzeption als Analysemodelle mit der Gesellschaftskritik verbunden, nach der Arbeit als Lohnarbeit durch die ökonomische Zwecksetzung der herrschenden<sup>244</sup> Massengesellschaft bestimmt wird. Nach dieser Kritik schafft die Massenproduktion einer Massengesellschaft entfremdete Arbeitsverhältnisse, in deren Zusammenhang sich das Eigentumsverhältnis in Form von AGs oder GmbHs entpersonalisiert. Trotz der gesellschaftlichen Transformation in eine Massengesellschaft bleiben – nach IG Chemie und IG Metall – die Grundfaktoren der kapitalistischen Produktionsverhältnisse – Ausbeutung, Eigentum, Konkurrenz etc. – als Basis der entfremdeten Arbeit bestehen. Um diese Grundlagen der Produktion darzustellen, setzte die IG-Chemie-Konzeption 1969 durch die Thematisierung des kritischen Arbeitsbegriffs auf eine Bewusstseinsentwicklung der Teilnehmer, um sie zu befähigen, ihre Bedürfnisse, die Produktionsverhältnisse, die Produktion sowie die Entwicklung neuer Produktions- und Absatzmöglichkeiten kritisch zu reflektieren. Durch die Reflexion sollten die jungen Erwachsenen in die Lage versetzt werden, ein Bewusstsein über die konkrete und abstrakte Manipulation des Menschen durch die Wirtschaft und die künstliche Erschaffung von Bedürfnissen zu entwickeln. Ziel war es daher, durch die JB die kritische Selbstreflexion der Teilnehmer sowie ihre Auseinandersetzung mit ihren Bedürfnissen, den gesellschaftlichen Rollenerwartungen etc. zu fördern, damit sie in die Lage versetzt werden, Ideologien von realen Zuständen unterscheiden zu können. Die JBA nutzte den kritischen Arbeitsbegriff vor allem für die öffentlichen Auseinandersetzungen und den idealistischen Arbeitsbegriff für den Diskurs inhaltlicher Prinzipien, z. B. der Arbeitszeitverkürzung.<sup>245</sup>

Daneben kritisierte die JBA das Lehrverhältnis<sup>246</sup>, indem sie sich, ausgehend von der Forderung nach einem gerechten Lohn bzw. dem Lohnkampf als auslösendes Moment des Klassenkampfes, der sich unter anderem an Kriterien wie Verantwortung oder Leistung<sup>247</sup> orientiert, ausrichtete. Der Lohnkampf als Mittel des Klassenkampfes sollte die materiellen Klassendifferenzen ausgleichen, wobei die JBA einen Anspruch der Arbeiterschaft – als Produzenten des Mehrwerts – auf gerechte Entlohnung antizipierte, die durch die gerechte Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum gesichert werden sollte. Mit dieser Forderungshaltung stellte sie sich in Opposition zur Arbeitgeberseite, die den Arbeitern nur einen geringen Anteil an der Mehrwertproduktion zuschrieb und den Hauptanteil des

---

<sup>244</sup> Herrschaft hat sich für die IG Chemie historisch herausgebildet und mit der Verfügungsgewalt über Menschen oder Sachen verbunden, die andere ausschließt. Da der Mensch die Arbeit in der realen Gesellschaft nicht um ihrer selbst willen tut, sondern aus existenziellem Zwang und Anweisung, muss er sich um am gesellschaftlichen Reichtum zu partizipieren, verdinglichen.

<sup>245</sup> Vgl. IG Chemie (1963a), S. 74, S. 95; Vgl. IG Chemie (1963b), S. 8, S. 24 ff., S. 36–39 ff., S. 44–45; Vgl. Metall (1967), S. 38ff.; S. 95ff., S. 121, S. 135; Vgl. IG Chemie (1969f), S. 13; Vgl. Michel (1948), S.47ff.;

<sup>246</sup> Die Gewerkschaft erkennt im Lohn ein Machtmittel, um die Menschen in ihrer Versorgung zu beschränken. Aus diesem Grund kämpft die Gewerkschaft für höhere Löhne. Während der DGB in sozialpartnerschaftlicher Manie, Prinzipien für eine Gerechtigkeit im Lohn festlegen will, gibt es für die Jugendbildungsarbeit keinen gerechten Lohn. Der Lohn ist für sie lediglich ein Mittel um an dem gesellschaftlichen Reichtum zu partizipieren.

<sup>247</sup> Nach der IG Chemie wird Verantwortung und Leistung im Betrieb bei der Entlohnung unzureichend berücksichtigt. Ihrer Meinung nach würden viele Arbeiter 1. mehr leisten und 2. höhere Verantwortung tragen als so mancher, höher entlohnte Akademiker.

Mehrwerts als ein Resultat von Kapitaleinsatz und Kapitalistenentscheidung festlegte.<sup>248</sup>

### 3.5.2 Demokratie- und Faschismuskurs

In Zusammenhang mit der Kapitalismus- und Gesellschaftskritik kritisierte die IG-Chemie-Konzeption 1969 den Parlamentarismus der BRD als ein bürgerliches Herrschaftsprinzip und stellte ihm die Rätedemokratie und das Direktwahlrecht als wahre Demokratie<sup>249</sup> entgegen. Kernziel der JBA war es, jegliche Form unnötiger Herrschaft abzuschaffen und die Freiheit der Menschen den gesellschaftlichen und technischen Verhältnissen entsprechend zu erweitern. Dabei bediente sie sich einer Herrschaftsbestimmung, die Herrschaft als ein sozial intersubjektives Verhältnis zwischen Menschen, Mensch und Sachen, Gruppen und Menschen sowie zwischen Gruppen untereinander bestimmte. In diesem Verhältnis entwickeln sich Möglichkeiten der ökonomischen, moralischen oder kulturellen Verfügungsgewalt<sup>250</sup>, die das Leben der Menschen beeinflussen. Diese Verfügungsgewalt verdeutlicht und verfestigt sich über Hierarchien, soziale Normen<sup>251</sup> sowie durch Institutionen und Behörden – Polizei, Militär, Staat, Schule etc. –, die im Dienste der jeweiligen Herrschaft stehen. Sozialisation und Erziehung tragen dabei zur Entwicklung und Internalisierung von Gehorsam zur Obrigkeit, Moral und normaffirmativem Verhalten bei. Innerhalb krisenhafter Zustände nutze die Herrschaft – laut der JBA – autoritäre Strukturen und Erziehungsmittel, wobei die Errichtung faschistischer Gesellschaftsstrukturen mit einzurechnen ist. Unter einer faschistischen Gesellschaft verstand die JBA autoritäre Gesellschafts- und Herrschaftsformen, die von rechtsextremen Bewegungen und durch eine autoritäre Politik nationalistischer, antidemokratischer und antisozialistischer Forderungen getragen werden, deren Folge ein autoritärer Staat ist, der im Interesse der Großunternehmer, der Schwerindustrie etc. die Ausbildung autoritärer Charaktere<sup>252</sup> unterstützt. Nach der JBA kann eine faschistische bzw. faschistoide Gesellschaft in unterschiedlichen Variationen wie z. B. als Nationalsozialismus, autoritäre Demokratie, national-bolschewistischer Stalinismus auftreten. Durch die Erinnerungsarbeit und die Beschäftigung mit dem Faschismus zielte die JBA auf die Schaffung eines

---

<sup>248</sup> Vgl. IG Chemie (1963b), S. 17, S. 55, S. 71; Vgl. Agartz (1971), S. 7ff., S. 12ff.;

<sup>249</sup> Vgl. IG Chemie (1963a), S. 18ff.;

<sup>250</sup> Nach der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit, ergibt sich die Bestimmung wer über wen herrscht, aus der gesellschaftlichen Machtstellung, die im Kapitalismus vor allem über die Geldmittel bestimmt ist und über das private Ansehen, das Prestige und die Ehre innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie ihr Verhältnis zur Moral etc. regelt. Zum anderen bestimmt sich die Herrschaft über die Verfügungsgewalt über Grund und Boden, die Produktionsmittel, die entsprechenden Waffen etc. Die ökonomische Verfügungsgewalt in der Form von Geld ist die entscheidende Größe, da sie zugleich die gesellschaftliche Machtstellung festigt.

<sup>251</sup> Nach der JBA werden soziale Normen durch Erziehung/Sozialisation in der Familie oder der Schule reproduziert. Das Dreigliedrige Schulsystem ist ein Beispiel für die Selektion, bzw. die Reproduktion sozialer, bzw. Klassennormen und somit auch von Herrschaft. Diese Selektion wird durch die Diskurse über die Chancengleichheit oder den zweiten Bildungsweg nicht aufgehoben. Bei der Betrachtung von sozialen Normen und Vorurteilen stützt sich die IG Metall auf Theoretiker wie Adorno / Horkheimer vergl. IG Metall, (1967), S.138-139

<sup>252</sup> Vgl. Adorno (1971b), S. 97ff.; Vgl. Adorno (1972), Vgl. Fromm/ Marcuse/ Horkheimer (1934); Vgl. Reich (2011);

historischen und kritischen Bewusstseins<sup>253</sup>, mit dem die Teilnehmer autoritäre Entwicklungen in der Gegenwart besser erkennen und aus ihrem historischen Kontext heraus begreifen können.<sup>254</sup>

Bei der Diskussion des Faschismus sowie des Übergangs von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus antizipierte die JBA eine Wesensverwandtschaft von Parlamentarismus und Faschismus, die zur Schaffung des autoritären Staates beitrage. Durch die JBA sollten die Teilnehmer diese Transformation analysieren und mit entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten in der BRD vergleichen, um faschistoide Entwicklungen der realen Gesellschaft zu erkennen. Obwohl die Weimarer Republik im Faschismus endete, stellte ihre Verfassung, nach der JBA, im Vergleich zum Grundgesetz der BRD eine progressivere Variante dar, die die Möglichkeit prinzipieller Gesellschaftsveränderungen zu einer Rätedemokratie durch Reformen – als Alternative zum Parlamentarismus – bot.<sup>255</sup>

*„[die soziologische Bedeutung von Demokratie ist] ... der Inbegriff aller Versuche, eine soziale Ordnung zu schaffen, in der nicht wenige über das Volk herrschen, sondern alle Glieder des Volkes an den gesellschaftlichen Entscheidungen mitwirken und ihr persönliches Leben möglichst frei entfalten können. Demokratie ist also mehr als eine Staatsform. Sie ist die Idee einer freiheitlichen Lebensgestaltung des Einzelnen und der gesamten Gesellschaft [...].“<sup>256</sup>*

Zugleich bestimmte die JBA Demokratie als eine Herrschaftsform, deren gesellschaftliche Verinnerlichung vor der Entwicklung eines Despotismus schützt. Die Demokratie kann in unterschiedlichen Staatsformen auftreten, die einen Ausdruck davon darstellen, unter welchen Bedingungen demokratische Strukturen ermöglicht bzw. wegreformiert werden können. Demokratische Gesellschaftsformen sind dabei aber nur dann gegeben, wenn sich die Menschen über die Wahl hinaus am gesellschaftlichen Gestaltungsprozess beteiligen und der Widerspruch von Kapital und Arbeit nicht auf Gremienarbeit und sozialpartnerschaftliche Aktionen reduziert, sondern anhand informationspflichtiger und gewissen gebundener gesellschaftlicher wie betrieblicher Mitbestimmung und Selbstverwaltung geklärt wird, um die gegenwärtige kapitalistische Herrschaftsstruktur abzuschaffen und eine wahre soziale Demokratie zu ermöglichen. Um die soziale Demokratie zu verwirklichen, forderte die JBA eine Vergesellschaftung der Schlüsselindustrie, um so die Fixierung auf die kapitalistischen Interessen zu überwinden.<sup>257</sup>

*„Die wachsende Verantwortung der Gewerkschaften für die Verwirklichung der sozialen Demokratie in der Gesellschaft verlangt von uns eine Form der Bildung unserer jungen Mitglieder und Funktionäre, die gewerkschaftspolitische Information mit Aufklärung über gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge verbindet. Ohne*

---

<sup>253</sup> Die Jugendbildungsarbeit geht davon aus, dass ein historisches Bewusstsein die Grundlage für die kritische Betrachtung der Gegenwart bildet. Erst mit einem Bewusstsein für historische Bedingungen und Entwicklungen ist man in der Lage, Entwicklungen und Verhältnisse der Gegenwart kritisch zu betrachten. Dem historischen oder dem kritischen Bewusstsein steht das sogenannte falsche „*verdinglichte*“ Bewusstsein entgegen, von dem sich der Mensch zu lösen hat. Adorno spricht, wie auch Marx, von einem falschen Bewusstsein, wenn von Ideologie die Rede ist.

<sup>254</sup> Vergl. IG Chemie (1963b), S.55ff; Vergl. IG Chemie (1963a), S.46ff, S.55; Vergl. IG Metall (1967), S.136, S.143 ff., S.145;

<sup>255</sup> Vergl. IG Chemie (1969h), S.1; Vergl. IG Chemie (1963a), S.27, S.101 f.;

<sup>256</sup> IG Chemie (1963a), S.18;

<sup>257</sup> Vergl. IG Chemie (1963b), S.7, S.21 ff., S.29, S.59 ff.; Vergl. IG Chemie (1963a), S.7, S.19, S.21, S.24 ff., S.36, S.45, S.52; Vergl. Schraepler E. in: IG Chemie (1963a), S.29 ff., S.44; Vergl. Metall (1967), S.28, S.71 ff., S.176; Vergl. IG Chemie (1969k), S.25 ff.; Vergl. ÖTV (1974b), S.5;

*intensive politische und soziologische Schulung sind unsere Mitglieder nicht imstande, die komplizierten und verschleierte Konflikte der Industriegesellschaft zu erkennen und in gewerkschaftspolitische Aktivitäten umzusetzen.*<sup>258</sup> [...] „Die Jugendbildungsarbeit ist somit Bestandteil der praktischen Gewerkschaftsarbeit überhaupt. Sie kann Gewerkschaftspolitik nicht ersetzen, wohl aber die subjektiven Voraussetzungen ihrer Durchsetzung verbessern.“<sup>259</sup>

Dabei ist die These der Entmachtung und Demokratisierung des Privateigentums durch die Entwicklung von Managern, Aktionären und Aktiengesellschaften für die JBA Ideologie, da diese Entwicklung vielmehr die Bürokratie, Hierarchie und Herrschaftsstruktur aufbaut und somit die innerbetriebliche Abhängigkeit der Arbeiter manifestiert. Zugleich agieren die Manager im Auftrag der Eigentümer oder der Großaktionäre und vertreten damit das Kapitalinteresse. Zugleich sind sie, genau wie die Eigentümer oder Aktionäre, vom Profitinteresse geleitet.<sup>260</sup>

## **4 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1970er Jahren**

### **4.1 Die inhaltliche Differenzierung im Leitfadenansatz – der Breitenansatz und der Betriebsansatz**

Die gesellschaftliche Entwicklung der BRD seit 1952, die aufkommende Studentenbewegung der 1960er Jahre, der Erfahrungsansatz der IG-Chemie-Konzeption sowie der Einfluss marxistischer Theorien auf die JB bewirkten 1969 eine Transformation der JBA zu einer antikapitalistischen Jugendbildung, die sich bis in die 1970er Jahre hinein weiterentwickelte. Diese Entwicklung bot die Grundlage für die Streikbewegung der 1970er Jahre sowie für die Öffnung der Gewerkschaftsjugend für politische und linke Gruppen wie z. B. die *Arbeitsgruppe für Gewerkschaftsfragen* (AFG), aus der sich in den 1970er Jahren die sog. *Leitfadengruppe*<sup>261</sup> bildete.<sup>262</sup>

Während die Leitfadengruppe und die kritische Theorie der Marburger Schule vor allem auf die sog. traditionalistischen Gewerkschaften – IG Metall und DGB – Einfluss nahmen, um den Bildungsprozess im Sinne eines traditionellen Marxismus als Lernprozess zu organisieren, in dem Wissen systematisch durch Leitfäden oder Curricula vermittelt wird, um gezielt und schnell auf den Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital überzuleiten, beziehen sich die Konzeptionen der IG Chemie und der ÖTV auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule bzw. auf die Theorie des exemplarischen Lernens von Negt. Diese Differenz ist mit intellektuellen Auseinandersetzungen um die richtige Form der Pädagogik und Didaktik verbunden,

---

<sup>258</sup> IG Metall (1967), S. 1

<sup>259</sup> IG Metall (2000), S. 73;

<sup>260</sup> Vgl. IG Chemie (1963b), S. 48 ff.;

<sup>261</sup> Die Leitfadengruppe, die sich aus den Reihen des AGF entwickelt hat bestand in erster Linie aus Genossen des SDS und war von der traditionalistisch marxistischen Theorie der Marburger Schule (Abendroth) beeinflusst. Als Vertreter der Leitfadengruppen gelten F. Wiethold, H. Schmitthenner, U. Achten, A. Klaus, H. Deppe Wolfinger etc.

<sup>262</sup> Vgl. Deppe Wolfinger (1971); sowie Interview Deppe F., S. 2

die im Laufe der 1970er Jahre von den Anhängern des exemplarischen und des systematischen Lernens als sog. Leitfadendiskurs ausgetragen wurden. Innerhalb dieses Diskurses zielte die Leitfadengruppe auf eine Veränderung des Erfahrungsansatzes anhand seiner Ausrichtung an der stringenteren Ansicht der Arbeitswelt. Der Breiten- und gesamtgesellschaftliche Analyseansatz der IG Chemie sollte durch eine Betriebsorientierung des Erfahrungsansatzes und eine parteiliche Wissensvermittlung ersetzt werden. Somit stellte der Dissens zwischen dem exemplarischen und dem systematischen Lernen keine Kritik am Erfahrungsansatz, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung zwischen deduktiven und induktiven Formen von Bildungsarbeit sowie einen weltanschaulichen Konflikt zwischen unterschiedlichen marxistischen Schulen dar. Beide Konflikte wurden als sog. Flügelkampf in den Bundesjugendausschuss des DGB hineingetragen, wodurch Ende der 1970er Jahre Fragen nach dem politischen sowie pädagogischen Selbstverständnis der JBA aufkamen.<sup>263</sup>

Neben der Leitfadendiskussion wurde der Flügelkampf im DGB-Bundesjugendausschuss auch von der Frage nach Fundamentalkritik und revolutionären Reformen auf der einen und Realpolitik bzw. drittem Weg der Stellvertreterpolitik bestimmt. In diesem Zusammenhang forderte der DGB ab 1971 seine – 1947 durch die Satzung zugesicherte – Leitungshoheit der JBA ein. Zugleich kritisierte er den „*Freizeitcharakter*“ der IG-Chemie-Konzeption als eine moralisierende Politisierung der jungen Erwachsenen, die durch eine „*Blaue-Blumen-Pädagogik*“<sup>264</sup> zu falschen Vorstellungen beitrage und die gesellschafts- und wirtschaftsverändernden Vorstellungen der JBA abmildere. Im Gegensatz zur IG Chemie geht der DGB von praxisunerfahrenen, aber politisierten Teilnehmer der JBA aus, die, agitatorisch ungeschult, nicht gegen geschulte und praxiserfahrene Betriebsräte bestehen können, wodurch sie vorgeführt würden. Dieser Zustand ist – laut DGB – Resultat einer JBA, die die Bildungsansprüche von 1963 nicht einhält und somit die gewerkschaftliche Praxis aus den Augen verliert. Zum anderen verdeutliche das Verhältnis von Betriebsräten und Jugendvertretung den Stand des Generationskonflikts, der sich im Laufe der 1960er Jahre verfestigt und zu einer Entsolidarisierung von Alten und Jugend geführt habe. Diese Entsolidarisierung sollte – laut DGB – durch die JBA überwunden werden, indem sie eine Generationensolidarität und die Kooperation von Alt und Jung fördert.<sup>265</sup>

Die DGB-Position interpretierte den gesamtgesellschaftlichen Ansatz der IG Chemie und die mit ihm einhergehende, abstrakte Gesellschaftskritik als perspektivlos bzw. nicht emanzipatorisch. Aus diesem Grund entwickelte der DGB 1970 ein alternatives Thesenpapier<sup>266</sup>, das den Erfahrungsansatz in einen Betriebsansatz einbettete und dabei die betrieblichen Problemlagen in den Vordergrund stellte. Der Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital bzw. die Probleme im Betrieb lieferten die Basis, von der aus sich – laut DGB – die gesellschaftlichen Nebenwidersprüche bzw. die gesellschaftlichen Probleme ableiten ließen. Ziel dieser Umstellung sei eine auf

---

<sup>263</sup> Vgl. Interview Deppe F., S. 2ff.; Interview Wiethold F., S. 1, S. 7, S. 12; Interview O. Negt, S.4 ff.;

<sup>264</sup> Blaue Blume Pädagogik geht auf die Jugendpflege zurück und geht bei den Gewerkschaften vor allem nach dem Prinzip, „ein Leben nach eigener Ordnung und die Pflege echter Jugendgemeinschaft“ Die Blaue Blumenpädagogik zielt vor allem auf einen freizeitpädagogischen Bereich.

<sup>265</sup> Vgl. Crusius/ Wilke (1980), S. 221 f.;

<sup>266</sup> Das Thesenpapier des DGB für die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit dient als Basis für die 1971 und 72 entwickelten Leitfadentwürfe sowie der 1973 entwickelten Rahmenkonzeption und des DGB Leitfadens.

den Betrieb bezogene, situations- und erfahrungsorientierte Bewusstseinsveränderung der Teilnehmer, um ihnen – anhand pädagogischer und politischer Zielsetzungen – ihre ökonomische und darüber ihre gesellschaftliche Abhängigkeit bewusst zu machen. Zugleich lobte der DGB in seinem Thesenpapier die bis 1969 praktizierte Zusammenarbeit der JBA mit anderen politischen Bildungsorganisationen als gute Möglichkeit politischer Bildung und somit als eine Erleichterung der JBA.<sup>267</sup>

#### 4.1.1 IG-Metall-Konzeption 1970

Im gleichen Jahr wie der DGB veröffentlichte die IG Metall ihr erstes Konzept einer JBA. Es ist das Ergebnis einer Auftragsarbeit der AFG von 1969, die sich vor allem an der IG-Chemie-Konzeption (1969) und den IG-Metall-Materialien von 1967 orientiert hat und inhaltlich von der Wirtschaftskrise von 1967/68 und den sie begleitenden Massenausstritten und Protesten der außerparlamentarischen Opposition (APO) gegen die Notstandsgesetze beeinflusst war. Dabei antizipierte die IG Metall eine gesellschaftliche Politisierung der jungen Erwachsenen, die sie in der JBA aufgreifen wollte, um den Teilnehmern der JB den gesellschaftlichen Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital zu vermitteln. Diese Vermittlung sollte ein kritisches Bewusstsein über die sozioökonomischen Zusammenhänge von Betrieb und Gesellschaft fördern, das ein gewerkschaftlich organisiertes Handeln zum Ziel hat und sich an der gewerkschaftlichen Praxis ausrichtet. In diesem Zusammenhang bestimmte sich die IG Metall als ein Teil der APO, deren gewerkschaftliches Handeln im Betrieb auf eine gesamtgesellschaftliche Veränderungspraxis ausgerichtet ist. In dieser Praxis sah die IG Metall eine Weiterentwicklung mit Bezug zur Persönlichkeitsbildung der IG Chemie, die zwar theoretisch ein kritisches Bewusstsein fördert, sich jedoch nicht für seine Umsetzung einsetzt, sondern diese dem Spontaneismus der Teilnehmer überlässt. Zugleich widersprach sie dem Thesenpapier des DGB, indem sie feststellte, dass auch die gewerkschaftliche Praxis in einem ganzheitlichen Ansatz eingebunden werden müsse. Eine Abweichung von diesem Ansatz, die nur die Praxis im Betrieb sieht, verunsichere die Teilnehmer. Im Gegensatz zum DGB forderte die IG-Metall-Konzeption eine vollkommen autonome JBA, die getrennt von der Erwachsenenbildung<sup>268</sup> operiert, um nicht mehr der „Kindergarten“ der Gesamtorganisation zu sein, sondern durch Bearbeitung betrieblicher Probleme, die aufgrund kapitalistischer Produktionsverhältnisse und der daraus resultierenden antagonistischen Gesellschaftsordnung entstehen, als Gewerkschaftsjugend in die Verhältnisse einzugreifen. Zugleich sollte durch die Reflexion spezieller Jugendprobleme und Betriebserfahrungen die antizipierte Politisierung der jungen Erwachsenen erhalten bleiben und verstärkt werden. Zudem zweifelte die IG Metall daran, dass die JA und ihre jugendpflegerische Ausrichtung noch zeitgemäß ist.<sup>269</sup>

Im Gegensatz zur Persönlichkeitsbildung der IG Chemie setzte die IG Metall in der JBA auf eine Funktionsärausbildung mit dem Zweck, die soziale Auseinandersetzung führen zu können. In ihr sollten die Teilnehmer unter Thematisierung spezieller

---

<sup>267</sup> Vgl. DGB (1970), S. 1;

<sup>268</sup> Hierunter ist die sog. Berufsqualifizierende Bildung wie z.B. Weiterbildung, Fortbildung etc. zu verstehen.

<sup>269</sup> Vgl. Deppe Wolfinger (1972), S. 49 ff., S. 55 ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 20, S. 71;

betrieblicher Probleme wie Arbeitslosigkeit, Qualifizierung etc. die Teilnehmer motivieren, betriebliche Erfahrungen zu äußern. Diese Erfahrungen wurden mit der Thematik in Verbindung gebracht, indem sie auf Grundlage einer Kapitalismuskritik reflektiert wurden, um direkt auf den Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital überzuleiten. Während die IG Chemie mit den Teilnehmern konkrete Konflikte anhand gesellschaftskritischer Positionen reflektierte, um von ihnen auf die Gesellschaftskritik hinzuwirken, setzte die IG Metall die Gesellschaftskritik als Kapitalismuskritik voraus. Diese sog. antikapitalistische Bildungsarbeit zielte, wie schon angedeutet, auf die Vermittlung eines kritischen Bewusstseins als Ausgangspunkt für eine gewerkschaftliche Praxis im Betrieb, die die Teilnehmer vor Arbeitslosigkeit und Qualifikationsverlust schützen sollte. Dabei übernahm die IG-Metall-Konzeption didaktische und methodische Vorgehensweisen der IG-Chemie-Konzeption, um sie systematisch auf eine Betriebsorientierung anzuwenden. Aus der abstrakten Kritik am Betrieb bzw. am Kapitalismus soll eine Sicht auf die Gesellschaft ermöglicht werden, ohne dabei die im Kapitalismus sozialisierten Teilnehmer mit der Kritik und Analyse zu überfordern. Laut der IG Metall sorgte die Kapitalismus- und Gesellschaftskritik der IG-Chemie-Konzeption, verbunden mit einer Fehlinterpretation des exemplarischen Lernens – als Transformationsprozess von Erfahrungen und Einschätzungen in abstrakte Prinzipien –, für Unverständnis und Überforderung bei den Teilnehmern, weshalb die Verbindung des ganzheitlichen Ansatzes mit einer Betriebsorientierung als eine effektivere Möglichkeit der Problemlagen- und Konfliktanalyse angesehen wurde, in der den jungen Erwachsenen durch die Konzentration auf gesellschaftliche und betriebliche Erfahrungen und Erlebnisse in einem gesamtgesellschaftskritischen Kontext der Antagonismus von Kapital und Arbeit verdeutlicht werden sollte. Das Erziehungsziel der Konzeption war die Befähigung der Teilnehmer zu einer gesellschafts- und organisationskritischen Haltung sowie die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins und eines gesellschaftlichen Problem- und Standortbewusstseins, das zu einem selbstständigen und gesellschaftskritischen Denken befähigen sollte. Das kritische Bewusstsein sollte die betriebliche Auseinandersetzung politisieren, um darüber eine Politisierung der gesellschaftlichen Auseinandersetzung voranzutreiben und so die Position der Gewerkschaft als Kampforganisation der Arbeiterklasse im Klassenkampf zu stärken.<sup>270</sup>

*„Sie sollten das selbständige Erschließen von gesellschaftlichen Zusammenhängen ermöglichen und handlungsorientierend und ermutigend wirken.“<sup>271</sup>*

Dabei konfrontierte die IG-Metall-JBA die jungen Erwachsenen nicht mehr mit ihrer Gesellschaftsanalyse, sondern versuchte, sie den jungen Erwachsenen im Rahmen einer „antikapitalistischen Jugendarbeit“, im methodischen Rahmen des exemplarischen Lernens, anhand der Teilnehmer-Diskussion zu erläutern, um von dort aus in den Diskurs der gesellschaftlichen und betrieblichen Erfahrungen der Teilnehmer einzusteigen. Dieser Diskurs stellte die Basis einer kritischen Zusammenhangsanalyse von demokratischem Staat und kapitalistischer Gesellschaft, um darüber das Erziehungsziel zu erfüllen und die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, abstrakte Einsichten und Beurteilungen von gesellschaftlichen Prozessen und Verhältnissen zu entwickeln sowie eigenständige

---

<sup>270</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 56 f.; Vgl. IG Metall (2000), S. 20; S. 71; Vgl. IG Metall (1970b); Vgl. Interview Wiethold F., S. 12;

<sup>271</sup> IG Metall (2000), S.74;

und bewusste Entscheidungen zu treffen. Dabei verzichtete die IG-Metall-Konzeption auf psychoanalytische und historisierende Erklärungsmuster, wie sie noch in den IG-Chemie-Konzepten vorhanden waren, da sie davon ausging, dass der Hauptwiderspruch die Grundlage für alle Nebenwidersprüche darstellt. Vielmehr standen die gesellschaftlich konstituierenden Funktionen der Lohnarbeit, ihre Abhängigkeiten und ihre Auswirkungen auf die jungen Erwachsenen im Vordergrund, in deren Zusammenhang die JB abstrakte Zusammenhänge – Betriebshierarchien, gesellschaftliche Individualisierung im Rahmen der kapitalistischen Konkurrenz etc. – im thematischen Kontext von Demokratie, Wirtschaft, Macht etc. bearbeiten wollte.<sup>272</sup>

Für die Entwicklung des kritischen Bewusstseins ergänzte die IG-Metall-Konzeption die betriebliche Auseinandersetzung um einen kritischen Erziehungsdiskurs, der die Schul- und Bildungskritik der IG-Chemie-Konzeption erweiterte und institutionelle Bildung als ein zweckorientiertes Manipulations- und Abrichtungsinstrument der kapitalistischen Klasse bestimmte, das zur Reproduktion und Internalisierung der ökonomischen und gesellschaftlichen Zwänge dient und sie somit als Normalität erscheinen lässt.<sup>273</sup>

#### **4.1.2 ÖTV-Konzeption 1970**

Im gleichen Jahr veröffentlichte die ÖTV auf Basis der IG-Chemie-Konzeption ein eigenes Konzept der JBA, in dem sie versuchte, die betriebs- und gesellschaftsverändernde Praxis der IG-Metall-Konzeption mit dem exemplarischen Lernen zu verbinden. In diesem Zusammenhang griff sie Grundthemen der IG Chemie auf und ergänzte sie um eigene Themenschwerpunkte, in denen die Teilnehmer veranlasst werden sollten, ihre gesellschaftlichen Erfahrungen mit der Thematik zu äußern. Diese Erfahrungen wurden wie bei der IG Chemie mit einer gesellschaftskritischen Haltung konfrontiert. Doch während die IG Chemie sich auf die Freizeiterfahrungen der Teilnehmer bezog, um sie gesellschaftskritisch zu diskutieren, zielte die ÖTV darauf, die Teilnehmer anhand psychoanalytischer Erklärungsmuster und historisierender Betrachtungsweisen zu befähigen, selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen zu interpretieren. Durch die Diskussion und Interpretation sollten die jungen Erwachsenen eine ganzheitliche, kapitalismuskritische Perspektive entwickeln, aus der sich wiederum ein kritisches und historisches Bewusstsein über die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse als Grundlage gewerkschaftlicher Praxis ableiten lassen sollte. Während die Zweckbildung der IG-Metall-JBA ihre gewerkschaftliche Praxis aus einer traditionell marxistischen Interpretation der Verhältnisse bestimmte, anhand der die Problemlage der Teilnehmer diskutiert werden sollte, bestimmte die ÖTV ihre gewerkschaftliche Praxis aus einer Gesellschaftskritik, die sie, wie die IG Chemie, aus gesellschaftlichen Grundkonflikten entwickelte.

Als ihr grundlegendes Erziehungsziel formulierte die ÖTV-Konzeption die Erziehung zum mündigen Menschen, der durch selbstständiges politisches Denken und Handeln zu einem politischen Erleben, Interpretieren und Verändern der

---

<sup>272</sup> Vgl. IG Metall (1970b), S. 2, S. 17, S. 31, S. 106, S. 13ff.; Vgl. IG Metall (1999), S. 57; vgl. IG Metall (2000), S. 60; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S.59ff.;

<sup>273</sup> Vgl. IG Metall (2000), S.16;



gesellschaftlichen Vorgänge beitragen sollte. Dabei bestimmte sie die Arbeiterklasse als das verändernde Subjekt, das in Hinblick auf den technischen und sozialen Fortschritt die betrieblichen und gesellschaftlichen Bedingungen entfremdeter bzw. kapitalistisch verschleierter<sup>274</sup> Arbeitsverhältnisse überwinden sollte. Im Rahmen der herrschaftsfreien Erziehung einer antiautoritären Pädagogik versuchte die ÖTV-JBA den Teilnehmern ein Klassenbewusstsein zu vermitteln, wobei sie sich inhaltlich auf eine Kritik der Erziehung und Sozialisation sowie des Kapitalismus stützte, um diese Kritik mit einer Ideologiekritik zu verbinden. Dabei ging sie auf die kapitalistische Zwecksetzung der Produktion sowie die aus ihr resultierenden Lebenszwänge ein, die sich auf die Erziehung und Sozialisation auswirken und diese somit beeinflussen. Je nach Qualität, ob progressiv oder autoritär, unterstütze die Erziehung eine stärkere oder schwächere Anpassung an die Herrschaftsverhältnisse und die gesellschaftlichen Rollenerwartungen.<sup>275</sup>

*„Mit dem stolzen ja zum Wert der Arbeit – auch der Mehrarbeit – und dem Stoßseufzer nach Arbeitslagern für Gammler begegnen sie [die aut. Charaktere] den Verlockungen einer Utopie, die von den Gammlern vorgelebt wird.“<sup>276</sup>*

Gepaart mit der Kultur- und Freizeitindustrie sowie den in ihr entwickelten Ersatzbefriedigungen vermittelt – laut ÖTV – die Erziehung/Sozialisation in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft den Menschen eine Scheinwelt, die die abstrakten Herrschaftsverhältnisse vernebelt, da sie den jungen Erwachsenen, z. B. durch Filme, Musik etc., in ihrer Freizeit gewünschte Formen des Rollenverhaltens vermittelt. Dieses Rollenverhalten bezieht sich vorwiegend positiv auf ökonomische Ansprüche wie Profitproduktion, Gewinnmaximierung, Konkurrenz etc. und vermittelt den jungen Erwachsenen damit – laut ÖTV – eine Scheinwelt, die das Leben der jungen Erwachsenen, und somit auch ihre Freizeit bzw. das Freizeitverhalten, im Kontext bestimmter Moralität<sup>277</sup> in die Warenkonsumtion einbettet. Zugleich werden die Teilnehmer durch die Ersatzbefriedigungen sowie normativen Rollenbestimmungen von einer aktiven, spontanen und realen Lebensgestaltung abgehalten. Dieses Verhältnis von Kulturindustrie, Erziehung, Sozialisation und kapitalistischer Gesellschaft wird dabei in der ÖTV-JBA durch die Methoden der „Fallbesprechung“ und der „kritischen Modellanalyse“ bearbeitet, um die Freizeit im

---

<sup>274</sup> Die Trennung von Eigentümern und Managern bzw. Eigentum und bürokratische Eigentumskontrolle, als zwischengeschaltete Herrschaftsformen, verschleiert genau wie die Ideologien von Sozialpartnerschaft, Sozialpolitik etc. die Verhältnisse und integriert die Arbeiter in die kap. Verhältnisse. Der Staat funktioniert hier zum einen als Schiedsrichter, der die Harmonie der Produktion gewährt und als Arbeitgeber, der dieselben Verschleierungen nutzt und dadurch mit zu einer ideologischen Begriffsbestimmung von Arbeitgeber und Arbeitnehmer beiträgt, die in ihrer gängigen Terminologie eine Verpflichtung zur Dankbarkeit gegenüber dem Arbeitgeber unterstellt. In der realen Beziehung allerdings nutzt der Arbeitgeber die Arbeit anderer, weil er sie zur Produktion braucht und der Arbeiter gibt seine Arbeit, weil er das Entgelt zum Leben braucht. Der Arbeitgeber ist also realer Arbeitnehmer und abhängig von dem der ihm seine Arbeit gibt.

(Vgl. ÖTV (1970c), S. 2ff., S. 11; Vgl. ÖTV (1970g), S. 16; die Menschenführung (humantechnik);  
<sup>275</sup> ÖTV (1970c), S. 7f.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 144.; Vgl. André Gorz, in: ÖTV (1970o), S. 6; Vgl. Roht Christian, in: Ebda., S.12

<sup>276</sup> ÖTV (1970e), S.10;

<sup>277</sup> Die Ersatzbefriedigung schafft eine Identifikation mit dem Star und wischt die Unterschiede von Einkommen und Eigentum beiseite. Dabei werden zwei Positionen vermittelt zum einen die Konsumentenrolle des Fans ist die Besser und richtiger und der Fan soll mit seinem mittelmäßigen leben zufrieden sein, zum anderen aber auch das jeder es schaffen kann ein Star zu sein, wenn er sich ansträngt.

Kapitalismus und das Verhältnis von Freizeit, Wirtschaft und Gesellschaft zu bestimmen.<sup>278</sup>

*„Die objektive Notwendigkeit zur Ersatzbefriedigung in der Freizeit liegt jedoch nicht allein im System der Repression in der Arbeitswelt begründet, sondern geht auch zurück auf die Struktur der kap. Wirtschaft [...]“*<sup>279</sup>

Zugleich entwickelte die ÖTV-Konzeption aus der Erziehungs-, Sozialisations- und Freizeitkritik eine Kulturkritik, die eine Doppelfunktion von Kultur wahrnimmt, indem sie als eigenständiger Manipulationsfaktor angesehen wird. Die Kulturindustrie prüfe Ideen, Lebensentwürfe und Subkulturen auf ihre ökonomische Verwertbarkeit, aus der sich ihre Verkäuflichkeit im Kapitalismus ergibt. Neben ihrer Hegemonialfunktion biete die Kultur zugleich eine Fläche der Kritik an bestimmten Zuständen. Als Ware besitze Kultur – laut ÖTV – im Sinne freier und subversiver Ideenfindung einen ideologischen Charakter, da sich die Kulturschöpfung permanent im Kontext kapitalistischer Verhältnisse bestätigen müsse.<sup>280</sup>

Ohne den Jargon konservativer Kulturkritik oder eines normativen Leitbildes zu bedienen, analysierte die ÖTV-JBA auf Basis ihrer Kulturkritik und einer historisierenden Rekonstruktion gesellschaftlicher und ökonomischer Bedingungen, die strukturelle Rückwirkung der Freizeit auf die Herrschaftsordnung, um so die Teilnehmer zu einem historischen Bewusstsein der Freizeit zu befähigen. Dabei ging sie, wie die IG Chemie, von der Freizeit als dem von gesellschaftlichen Verhältnissen geprägten zentralen Konfliktbereich aus. Freizeit wurde dabei als Produkt gesehen, das innerhalb kapitalistischer Verhältnisse zu einem Konsumgut transformiert worden sei, in dem sich die kapitalistische Ideologie von Arbeit und Leistung reproduziert.<sup>281</sup>

*„Soziale Integration im Betrieb sichert das Funktionieren des Betriebs und fördert den Zweck des Unternehmens – die Erzielung von Gewinn.“*<sup>282</sup> *„Indem sie berechnete Interessen der Abhängigen auffängt und sie nicht nur unschädlich macht, sondern auch den Zielen des Systems gleichschaltet, nimmt sie [Integration] ihnen ihre emanzipierte Richtung. [...] Sie verkündet nur das, was die herrschende Ideologie ohnehin ausmacht. Ob es dabei um Information, Konsum oder Unterhaltung geht, hat lediglich auf die Form-Inhalt-Kombination Einfluß am Wesen der Manipulation aber ändert sie nichts, die beabsichtigte Folge heißt in jedem Fall: Verfestigung bestehenden Bewusstseins, Entpolitisierung der Öffentlichkeit und Erhaltung der Machtstrukturen. [...] Allerdings kann Manipulation nicht allein als die bewusste Absicht herrschaftsbesessener Besitzer von Produktionsmitteln der Massenmedien angesehen werden. Das ist sie zwar auch [...], aber ebenso muss man sehen, dass die psychischen Bedürfnisse der Verbraucher Entpolitisierung und Privatisierung der öffentlichen Meinung ermöglichen.“*<sup>283</sup>

Die Kultur-, Erziehungs- und Freizeitkritik der ÖTV-Konzeption zielte auf eine mit der Forderung der Planwirtschaft als Form optimalen Wirtschaftens ohne Machtmissbrauch verbundene Politisierung der Teilnehmer. Dabei wurde diese Forderung mit sieben Zusatzforderungen – gerechte Eigentumsverteilung, Demokratisierung des Bildungssystems, Progressive Sozialpolitik/Sozialsicherung, Mitbestimmung der Arbeiter in Wirtschaft und Gesellschaft, autonome Tarifpolitik als

---

<sup>278</sup> Vgl. ÖTV (1970e); S. 2, S. 8, S. 15; Vgl. ÖTV (1970b), S.2; S.7 ff.;

<sup>279</sup> ÖTV (1970b), S.11;

<sup>280</sup> Vgl. ÖTV (1970a), S. 2ff., S. 7

<sup>281</sup> Vgl. ÖTV (1970b), S. 1

<sup>282</sup> Vgl. ÖTV (1970c); S. 11

<sup>283</sup> ÖTV (1970k), S. 3;

Mittel der Interessenvertretung der Arbeiter, gerechtes Steuersystem – verbunden, die wiederum innerhalb der JBA thematische Schwerpunkte darstellten. In diesem Zusammenhang forderte die ÖTV die Gewerkschaften auf, sich in ihrer Praxis nicht auf die Tarifpolitik zu beschränken, sondern aktiv in die gesellschaftlichen Verhältnisse einzugreifen, da sonst den Kapitalisten die Wirtschaftsgestaltung überlassen bliebe.<sup>284</sup>

Aus diesem Grund nutzte die ÖTV-Konzeption das IG-Chemie-Arbeitsheft „*Arbeitnehmer – Gewerkschaft – Gesellschaft*“ sowie die historisierenden Analysen der kapitalistischen Verhältnisse, die Entwicklung der gegenwärtigen ökonomischen Zwänge und Antagonismen, um diese Punkte mit den Teilnehmern zu diskutieren. Dabei antizipierte sie junge Erwachsene, die zur selbstständigen Diskussion nicht fähig sind und durch Hilfsmethoden – Collagen, Flanelltuchmethode etc. – zum abstrakten Diskutieren, Denken und Handeln sowie zur Erkenntnis der Antagonismen und gesellschaftlichen Zwänge zu befähigen sind. Die Zwänge und Antagonismen entstehen – laut ÖTV – aus dem Bewegungsgesetz des Kapitalismus, das auf einem Zirkelverständnis von Privateigentum an Produktionsmitteln, Produktion, Ausbeutung, Klassenlage etc. basiert, aus dem sich für die Kapitalisten ein existenzielles Zwangsverhältnis entwickelt. Ziel der JBA ist somit, die Teilnehmer durch das historische Bewusstsein zu einer Orientierung an Prinzipien wie Selbsthilfeorganisation, Selbstverwaltung, Widerstands- oder Kampforganisation zu befähigen, aus der heraus die Gewerkschaft als Gegenmacht zum Kapital gefestigt und zugleich der Ausbeutung entgegengearbeitet werde.<sup>285</sup>

„[...] die kapitalistische Ausbeutung besteht darin, dass der Kapitalist [...] dem Arbeiter [...] in der Form des Arbeitslohnes nur einen Teil dessen vergütet, was der Arbeiter an Wert geschaffen hat. Den anderen Teil (Mehrwert) eignet sich der Kapitalist an.“<sup>286</sup>

Neben der Erziehungs-, Kultur- und Gesellschaftskritik zielte die ÖTV-Konzeption auf die Entwicklung eines Arbeitsbewusstseins. Dabei differenzierte sie anhand der Arbeitsbegriffe der IG Chemie und des Arbeitsheftes „*Arbeit und Herrschaft*“ (1963) zwischen notwendiger und nicht notwendiger Arbeit, um einen Gegensatz zur sozialpartnerschaftlich-kapitalistischen Arbeitsbestimmung zu schaffen und zugleich die Überflüssigkeit nicht notwendiger Arbeit erkennbar machen. Dabei sah sie die Möglichkeiten einer Bewusstseinsveränderung kritisch, da innerhalb der kapitalistischen Verhältnisse die Herrschaft, aufgrund der Informationsverfälschung und stereotyper Darstellungen, das sozialpartnerschaftliche Arbeitsbewusstsein, die Klassenstrukturen und die kapitalistischen Herrschaftsbedingungen gesellschaftlich verfestigt. Um dem entgegenzuwirken, entwickelte die ÖTV-Konzeption eine eigene Klassentheorie, in der sie einen grundlegenden Klassenantagonismus zweier ökonomischer Klassen – Eigentümer- und Nichteigentümer-Klasse – antizipiert, die sich wiederum in soziale Schichtungen unterteilen, deren Klassenbezug fließend ist. Durch die gezielte Förderung betrieblicher und gesellschaftlicher Mitbestimmung und Selbstverwaltung soll der Klassenantagonismus überwunden werden. Zugleich zielte die ÖTV-Konzeption auf eine Veränderung der Verhältnisse durch Reformen sowie

---

<sup>284</sup> Vgl. ÖTV (1970f), S. 9; Vgl. ÖTV (1970n), S. 2;

<sup>285</sup> Vgl. ÖTV (1970f), S. 8; Vgl. ÖTV (1970g), S. 14;

<sup>286</sup> ÖTV (1970g), S.13;

auf einen gewerkschaftlichen Politikwechsel von einer defensiven zu einer offensiven Gewerkschaftspolitik.<sup>287</sup>

#### 4.1.2.1 Gesellschaftskritik

In diesem Kontext kritisierte die ÖTV-Konzeption die BRD als eine „*autoritäre Demokratie*“ (Horkheimer 1968), mit Entwicklungstendenzen zum „*autoritären Staat*“ (Horkheimer 1968), in der die reale Politik im Widerspruch zur Verfassung steht. Dabei stellt der Parlamentarismus – laut ÖTV – eine Herrschaftsform dar, die die ökonomischen Verhältnisse manifestiert. Innerhalb dieser „*autoritären Demokratie*“ bewirke eine Verflechtung von Staat, Gesellschaft und Kapitalismus eine negative Politisierung der Menschen und trage somit zur Entwicklung autoritärer Charaktere bei. Dabei ermögliche die demokratische Herrschaft die kapitalistische Interessenverwirklichung und erhalte sie. Die ÖTV-Konzeption vermittelte den Staat dabei als einen Schiedsrichter, der optimierend auf die Verhältnisse einwirkt, um im Sinne seiner Verwertungslogik eine harmonische Produktion zu gewährleisten. Dieses Verhalten des Staates erfordert – laut ÖTV-Konzeption – eine Neubestimmung kapitalistischer Problemlagen. Hierbei wurde zum ersten Mal Kritik am technischen Fortschritt und der Wachstumsgläubigkeit laut, die sich allerdings nicht gegen den technischen Fortschritt als solchen richtete, sondern gegen seinen Einsatz unter kapitalistischen Bedingungen. Technischer Fortschritt ist hiernach Fortschritt im Sinne der Herrschaft und helfe, die Furcht vor Arbeitslosigkeit und vor der mit ihr einhergehenden Verarmung zu steigern. In diesem Kontext versuchte die ÖTV-JBA anhand einer historisierenden Verhältnis- und Problemanalyse die Teilnehmer zu einem historischen Bewusstsein zu befähigen. Dabei sollten die jungen Erwachsenen anhand sozialwissenschaftlicher Theorien zum einen ihre individuelle Verflechtung mit Kapital und Gesellschaft erkennen und zugleich ein historisches Bewusstsein für die Entwicklungsverläufe der kapitalistischen Zwänge entwickeln, um ein kritisches Bewusstsein des gesellschaftlichen Normalzustandes sowie seiner politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung zu erlangen.<sup>288</sup>

*„Die Massen der proletarischen Schichten [...] entscheiden sich in der Not oft gegen ihre eigenen materiellen Interessen. Aufgrund des autoritären Bewusstseins fehlt ihnen die Kraft zur politischen Alternative. Sie stimmen für den autoritären Staat.“*<sup>289</sup>

In diesem Zusammenhang diskutierten die Teilnehmer mit den Teamern anhand des Kapitels über Faschismus des IG-Chemie-Arbeitsheftes „*Politische Theorie und System*“ die Entwicklung von autoritärer Demokratie, autoritärem Staat hin zum Faschismus. Dieser Diskurs wurde mit der Diskussion über den historischen Wandel der Weimarer Republik hin zum Dritten Reich verbunden, um Analogien zur BRD ziehen zu können. Zugleich stellte die ÖTV in ihrer Konzeption Forderungen nach Reformierung der Familie<sup>290</sup>, Wohnkultur<sup>291</sup>, gesellschaftlicher und betrieblicher

<sup>287</sup> Vgl. ÖTV (1970c), S. 7ff., S. 11; Vergl. ÖTV (1970d), S. 1ff., S. 8ff.; Vergl. ÖTV (1970f), S. 3f.;

<sup>288</sup> Vgl. ÖTV (1970n), S. 3f.; Vgl. Horkheimer (1967), S. 41ff.; Vgl. ÖTV (1970h), S. 1; Vgl. ÖTV (1970l), S. 1ff.; Vgl. ÖTV (1970f), S. 1ff.;

<sup>289</sup> ÖTV (1970e), S. 3;

<sup>290</sup> Nach der JBA darf die Familie nicht mehr als kollektivistische Zwangskultur verstanden werden, sondern an gemeinsamen Interessen und dem Interesse für die einzelnen Personen ausgerichtet sein.

<sup>291</sup> Die Kritik an Wohnungsbau und Städteplanung durch Architekten und Soziologen, zeigt die ideologische Prägung der Stadtplanung.

Mitbestimmung und Demokratisierung der Öffentlichkeit<sup>292</sup>, um über sie auf die Emanzipation von Herrschaft zu zielen, die – laut ÖTV-Konzeption – nur im Kontext der Kritik der Herrschaftsverhältnisse möglich sei. Reformen und Aktionen sollten deshalb immer an der Frage nach ihrem Nutzen und Schaden für die Herrschaft gewertet werden, mit dem Ziel, die gesellschaftliche Stellung der Gewerkschaft als antikapitalistische Kampforganisation zu festigen und die kollektiven Interessen der Arbeiterklasse, das kollektive Bewusstsein und die ökonomischen Gemeinsamkeiten von Arbeitern, Angestellten, Lehrlingen und Meistern herauszuarbeiten, um die Solidarität unter den Arbeitnehmern zu fördern.<sup>293</sup>

Als Alternative zum Parlamentarismus bestimmte die ÖTV-Konzeption das Zweikammersystem der Räte­demokratie, wobei sie ihr Erziehungsziel, basierend auf dem IG-Chemie-Heft „*Politische Theorie und Systeme*“, als Politisierung der TeilnehmerInnen beschrieb. In diesem Zusammenhang diskutierte sie das Wirken und Scheitern der Münchner Räterepublik sowie der gesamtdeutschen Räteaufstände. In diesem Zusammenhang stellte sich die ÖTV-JBA offen gegen die vom DGB favorisierte paritätische Mitbestimmung<sup>294</sup> in der Schwerindustrie und den Kapitalgesellschaften. Nach Ansicht der ÖTV ist nur durch die Reformierung der Eigentumsverhältnisse in Form der Mitbestimmung<sup>295</sup>, Wirtschafts­demokratie etc. eine Opposition zur Herrschaft möglich.<sup>296</sup>

#### 4.1.2.2 Sozialismus

Neben der Gesellschaftskritik und der in ihr enthaltenen Thematisierung von Demokratie, Faschismus und Räte­system stellte der Sozialismus eine weitere wichtige Thematik der Konzeption. Hier analysierte die ÖTV-JBA aus einer ideologiekritischen Perspektive den Sozialismus, den Stalinismus und die sozialistischen Utopisten anhand der Bestimmung des wissenschaftlichen Sozialismus – Sozialist ist jemand, der die Analyse von Marx im gesellschaftlichen Leben teilt und auf ihrer Basis ein Zukunftsmodell der gesellschaftlichen Verhältnisse entwirft. Dabei stellt der Kapitalismus eine notwendige Vorstufe zum Sozialismus dar, um die materielle und technische Basis zu schaffen, anhand der die Menschen die Überflüssigkeit der Herrschaft und die Notwendigkeit zur gesellschaftlichen Transformation erkennen. Die gesellschaftliche Revolutionierung hängt dabei von den historischen Bedingungen ab, in denen die Menschen leben. Diese sind – laut ÖTV – Anfang der 1970er Jahre nicht gegeben, sondern müssen über Reformen

<sup>292</sup> Ökonomisch wie strukturell und ideologisch unabhängige Medien stellen die Möglichkeit einer demokratischen Öffentlichkeit dar.

<sup>293</sup> Vgl. ÖTV (1970f), S. 2ff., S. 10; Vgl. ÖTV (1970g), S. 1ff., S. 8, S. 11ff.; Vgl. ÖTV (1970e), S. 3ff.; Vgl. ÖTV (1970h); Vgl. ÖTV (1970l), S. 5; Vgl. ÖTV (1970m), S. 1, S. 4

<sup>294</sup> Durch die paritätische Mitbestimmung können auch die Lehrlinge und Jungarbeiter an Entscheidungen durch die Jugendvertretung teilnehmen vor allem in Bereichen, die ihren Lebensalltag betreffen, wie Arbeitsschutz, Wohnungsverteilung etc. Dadurch integriert die paritätische Mitbestimmung die Arbeiter in die kapital. Verhältnisse und fördert die Sozialpartnerschaft. (Vgl. ÖTV (1970j), S.5 ff.)

<sup>295</sup> Neben der Eindämmung der Eigentümermacht, bietet die Mitbestimmung eine Möglichkeit der Integration in die kapitalistischen Verhältnisse, da es durch sie zu einer Teilakzeptanz der Unternehmerposition kommt.

<sup>296</sup> Vgl. ÖTV (1970j), S. 4; Vgl. ÖTV (1970h), S. 1ff., S. 4, S. 16; Vgl. ÖTV (1970i), S. 1; Vgl. Gottschlach in: ÖTV (1970h), S.21 f.; Vgl. ÖTV (1970j), S. 1;

vorbereitet werden. Die JBA der ÖTV setzte dabei neben dem vom wissenschaftlichen Sozialismus geprägten Sozialisten auch auf sozialistische Utopisten. Sie lehnte aber als dritte Variante die Stalinisten ab, weil der Stalinismus eine autoritäre und faschistoide Bürokratenherrschaft sei, die mit der Staatsgewalt über die Produktionsmittel herrscht, um eine nicht kapitalistische Produktionsweise durchzusetzen. Mit der Kritik am Stalinismus positionierte die ÖTV ihre JBA als eine antifaschistische, antistalinistische, aber sozialistische Arbeit.<sup>297</sup>

*„Die Arbeitnehmer und ihre Gewerkschaften haben also keinen Anlass, mit den vorgefundenen Verhältnissen und den Entwicklungen der nahen Zukunft zufrieden zu sein. Ihr Ziel, alle Nebenbereiche durch Selbstbestimmung, demokratische Planung und Kontrolle zu humanisieren, wird weder von der bürgerlichen Demokratie noch vom Stalinismus und auch nicht von einer Technokratie westlicher oder östlicher Spielart eingelöst. Die Frage nach einer emanzipatorischen Umwandlung der Gesellschaft stellt sich deshalb erneut.“<sup>298</sup>*

## 4.2 Entwicklungen der JBA und erste Leitfadeneentwicklungen

Während 1970 lediglich der DGB und die IG Metall der Betriebsorientierung folgen, und damit in Konkurrenz zur IG Chemie und der ÖTV stehen, die in ihren Konzeptionen den Erfahrungsansatz vertreten, entwickelte der DGB 1970 ein Grundsatzpapier zur JBA und in Kooperation mit der AFG der Marburger Schule 1971 und 1972 sog. Leitfadeneentwürfe, die 1973 mit dem ersten Leitfaden veröffentlicht wurden. Das Grundsatzpapier und die Leitfadeneentwürfe beeinträchtigten 1971 kurzzeitig die dominierende Position des Erfahrungsansatzes und irritieren damit zugleich die Verbände und die regionale JBA. Diese Irritation wurde von den Teilnehmern als „Entpolitisierung“ empfunden und vermischte sich mit der seit 1968 vorhandenen Kritik der jungen Erwachsenen an der autoritären Ausbildungssituation in kleinen und mittleren Betrieben, nach der Lehrlinge als billige Arbeitskraft missbraucht werden. Aus dieser Vermischung resultierte eine erhöhte Protesthaltung gegen die Gewerkschaften, verbunden mit dem Vorwurf, den Problemen der Auszubildenden zu wenig Beachtung zu schenken. In diesem Zusammenhang trat der Generationskonflikt verstärkt zum Vorschein, und die jungen Erwachsenen warfen den älteren Mitgliedern vor, aus einer konservativen Haltung heraus die Bedürfnisse der Jugend nach besserer Ausbildung nicht zu unterstützen. 1971/72 zeigte sich der Protest in Massenaustritten und dem Sympathisieren mit der Lehrlingsbewegung<sup>299</sup> und ihrem Programm des Lehrlingssyndikalismus als

---

<sup>297</sup> Vgl. ÖTV (1970k), S. 1ff.; Vgl. ÖTV (1970n), S. 1ff., S. 4, S. 16 ff.; Vgl. ÖTV (1970o), S. 1, S. 6

<sup>298</sup> ÖTV (1970n), S.5;

<sup>299</sup> 1970/71 stellt die Lehrlingsbewegung und der Lehrlingssyndikalismus die Gegenbewegung und anarchistische Opposition zur JBA dar, die sich den Problemlagen und Interessen der Lehrlinge annimmt und sie als jugendspezifische Themen ernst nimmt. Die Gewerkschaften erkennen die antiautoritären Bestrebungen und das Programm des Lehrlingssyndikalismus nicht an bzw. empfinden ihn als Konkurrenz. Der DGB steht im Gegensatz zu seinen Einzelgewerkschaften, in regem Kontakt mit der Lehrlingsbewegung bzw. den Lehrlingszentren. aufgrund finanzieller Misswirtschaft und ideologischen Streitigkeiten, zerbricht die Lehrlingsbewegung im Verlauf der 70er Jahre und viele Gruppierungen schließen sich wieder dem DGB oder den Einzelgewerkschaften an, wodurch sich die JBA wieder verstärkt politisiert und die Diskussion praktischer Probleme der Interessensvertretung im Rahmen gewerkschaftlicher Strategien innerhalb der JBA wieder zunehmen. Die Lehrlingsbewegung bewirkte in der JBA die Entwicklung

politische Alternative zur gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. Die DGB-JBA reagierte auf diese Situation, indem sie in ihrer JB die Lehrlingsbewegung als ideologisch motiviert kritisierte und mit der Kampagne „*Du gehörst dir und nicht den Bossen*“ (1971) versuchte, der Lehrlingsbewegung eine politisierte JBA entgegenzusetzen. Anhand der Methode der Kraftfeldanalyse von Staat, Schule, Familie und Betrieb sowie einer grundlegenden Erziehungs-, Wirtschafts- und Staatskritik strebte sie eine Förderung der Autonomie und Selbstbestimmung der Auszubildenden an, um die Massenausstritte einzudämmen. In diesem Zusammenhang verschärfte die IG Metall bis zum Erscheinen des Beutelsbacher Konsens 1975 in ihrer JBA die Opposition zum DGB.<sup>300</sup>

1972 wurde im Bundestag durch die SPD-Regierung die zweite Version der BetrVG beschlossen, in dem der Gewerkschaft neue Mitspracherechte gesetzlich zugesichert wurden und die betriebliche JBA neu geregelt wurde. Diese Institutionalisierung der JBA war nicht im Sinne der Gewerkschaften, bot ihnen jedoch im Vergleich zum BetrVG von 1952 mehr Rechte und Fördermöglichkeiten. Zugleich integrierte das Gesetz die JBA und die Gewerkschaften verstärkt in die kapitalistischen Verhältnisse. Auf Grundlage dieses BetrVG sowie unter Bezug auf die DGB-Leitfadentwürfe von 1971/72<sup>301</sup> und das DGB-Thesenpapier von 1970 entwickelte die DGB-Leitfadengruppe in Kooperation mit dem AFG aus Marburg 1973 eine JBA-Rahmenkonzeption sowie den JBA-Leitfaden Stufe I, der gleich nach seinem Erscheinen, gegen den Willen des DGB, als Raubkopie veröffentlicht wurde. Die Strafanzeige, die der DGB daraufhin stellte, wurde am 18.10.1973 ohne Rücksprache mit dem DGB von der politischen Polizei der BRD für eine Hausdurchsuchung der Druckerei „*Betrieb*“ genutzt.

Beide theoretischen Werke, der Leitfaden und die Rahmenkonzeption, entstanden in Kooperation mit der Leitfadengruppe des AFG und zielen zum einen auf die Verringerung des Einflusses der Undogmatischen und „*Spontis*“ im DGB sowie auf die Vereinheitlichung und Systematisierung der JBA, um eine einheitliche inhaltliche Struktur und Organisation vorzugeben, die, schnell und rein am Betrieb orientiert, die betrieblichen Probleme auf den Hauptwiderspruch von Kapital und Arbeit herunterbricht. Die Leitfäden sind dabei nicht mehr auf eine breite Gesellschaftskritik ausgerichtet, sondern auf die gewerkschaftliche Praxis, die – laut DGB – in der traditionalistischen Stellvertreterpolitik durch die Gremien liegt, mit dem Ziel, die Gewerkschaft als Gegenmacht zum Kapital zu etablieren. Ausgangspunkt der JB sind dabei die betrieblichen Erfahrungen der Teilnehmer und die betrieblichen Problemlagen, die anhand des exemplarischen Lernens und einer unautoritären Pädagogik bearbeitet werden, mit dem Ziel, einen bedürfnis- und interessenorientierten Unterricht zu gestalten, der auf alle autoritären Lehr- und Lernmethoden verzichtet. Anhand der „*Dreigliederung*“ – Interessengegensatz erkennen, Interessengegensatz analysieren Interessenverwirklichung durchsetzen – der Arbeitswelt, wurde diese in der JBA analysiert, um hierüber eine Entwicklung von

---

einer Organisationsschulung für die Aktionsplanung. (Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 696; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 66 ff.;

<sup>300</sup> Vgl. G Metall (2000); S. 12; Vgl. Todtenberg/ Ploog (1971), S. 7ff.; S. 103 ff., S. 114 ff.;

<sup>301</sup> Der Entwurf des Leitfadens Stufe I wird im gewerkschaftlichen Diskurs als Marburger Konzept bezeichnet, da der DGB mit dem AGF Marburg zusammenarbeitet, der auch schon 1970 das Konzept der IG Metall mitgestaltet hat.

kritischen und demokratischen Engagements bei den Teilnehmern im Betrieb zu fördern.<sup>302</sup>

Mit der Leitfadenzkonzeption erzielte der DGB 1973 eine gewisse Vormachtstellung, mit der er die Vertreter der Undogmatischen im Bundesjugendausschuss zurückdrängte und zugleich Einzelgewerkschaften wie die ÖTV zu einer Revidierung ihrer Konzeptionen zwang. Die ÖTV hielt dabei weiterhin am Erfahrungsansatz von Negt bei ihrer Haltung zum Staat als Organisator der kapitalistischen Verhältnisse und Arbeitgeber des öffentlichen Dienstes fest, zugleich ersetzte sie, auf Basis eines materialistischen Arbeitsbegriffs und im Kontext der Ausbildungs- und Arbeitsdiskussion, die antagonistische Klassensichtweise durch einen Interessenantagonismus von Lohnarbeit und Kapital innerhalb des Betriebs. Dieser Widerspruch sollte durch ökonomische Wissensvermittlung beseitigt werden, indem die Teilnehmer durch die Wissensvermittlung ein Bewusstsein entwickeln, in dem die Freiheit der Berufswahl als Illusion enttarnt wurde. Ziel der JBA war es nun, die Abhängigkeit der Berufswahl von Faktoren wie Schulbildung, Klassenzugehörigkeit und Familie aufzudecken. Dabei sah die ÖTV eine Notwendigkeit zur Festigung und Bewusstmachung kollektiver Aktionen.<sup>303</sup>

Der DGB hingegen fokussierte in seiner JBA 1973 im Rahmen von Kampagnen wie z. B. *„Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“* auf punktuelle Aspekte ökonomischer und geschlechtlicher Ungleichheiten, um die TeilnehmerInnen<sup>304</sup> für eine soziale Demokratie als Utopie zu begeistern, in der der Rechtsstaat und die Mitbestimmung, gleiche Bildungschancen, bessere Berufsausbildung<sup>305</sup>, bessere Wohnungsmiete, Baurecht und Umweltschutz etc. gesichert sind. Hierbei präsentierte er den TeilnehmerInnen in seinen Lehrgängen Forderungen wie tariflich abgesicherte Sozialleistungen, besseren Arbeitsschutz, gerechtere Arbeitsbedingungen, Urlaubsgeld und 13. Monatsgehalt etc. als Mittel, um die Benachteiligungen zu beseitigen sowie soziale und gesundheitliche Absicherungen zu schaffen. In den Forderungen konkretisierte der DGB die Kritik an der technischen Entwicklung innerhalb der kapitalistischen Produktion und forderte aufgrund der steigenden Automatisierung und Rationalisierung der Produktion eine Ausrichtung des technischen Fortschritts an den Lebensbedingungen der Arbeiter.<sup>306</sup>

*„Arbeitgeber, Gesetzgeber und Regierung müssen sicherstellen, dass nachteilige Folgen der Rationalisierung und Automation für die Arbeiter vermieden werden. Wer seinen Arbeitsplatz verliert, muss eine andere angemessene Arbeitsmöglichkeit*

---

<sup>302</sup> Vergl. DGB (1970), S. 10; Vergl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 10; Vergl. DGB (1972), S. 5 ff., S. 12 ff., S. 65; Vergl. Interview mit Wiethold F., S. 7ff.; Vergl. Backmann, nach Oberste-Lehn (1989), S. 35f.; Vergl. ÖTV (1972), S. 12ff., S. 26;

<sup>303</sup> Vgl. ÖTV (1972), S. 16 ff.; Vgl. ÖTV NRW (1975), S. 91;

<sup>304</sup> Mit dem Konzept von 1973/74 werden innerhalb der DGB JBA und später auch bei den anderen Gewerkschaften vermehrt Frauen und Mädchen in die JBA mit einbezogen und als Teamende eingesetzt, aus diesem Grund wird nun im Verlauf des Textes von Gewerkschaftlerinnen, TeamerInnen und TeilnehmerInnen gesprochen bzw. die Genderform –Innen benutze um das Mitwirken beider Geschlechter zu betonen.

<sup>305</sup> Dieser Schultyp meint eine Ausdehnung der Schulpflicht bis zum 11. Schuljahr in der integralen Gesamtschule, verbunden mit einer gymnasialen Oberstufe und berufsorientierten Kursen, die einen dem Abitur gleichwertigen Abschluss gewährleisten. Damit verbunden wird die Beseitigung des Lehrermangels gefordert. Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 123ff.;

<sup>306</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 123ff.;



*erhalten. [...] Alle Entscheidungen müssen gemeinsam mit den Betriebsräten, Personalräten und Gewerkschaften beschlossen werden.*<sup>307</sup>

Während die ÖTV-JBA eine ganzheitliche Gesellschaftskritik verfolgte, die auf die Emanzipation von Herrschaft ausgerichtet war, reduzierte der DGB seine Analyse auf eine partikuläre Gesellschaftskritik im Rahmen einer antikapitalistischen Jugendarbeit (JA), verbunden mit einem emanzipatorischen Bildungsansatz<sup>308</sup>. In diesem Zusammenhang antizipierte der DGB junge Erwachsene, die ihre Interessen äußern und diskutieren können, und verzichtete deshalb auf die Hilfsmethoden der IG Chemie und ÖTV-JBA. Als Bildungsmittel setzte der DGB auf die Diskussion der Betriebserfahrungen der TeilnehmerInnen, um einen Zusammenhang von Privat, Gesellschaft und Betrieb herzustellen. Dabei war die Zielsetzung der Diskussion an der gewerkschaftlichen Praxis im Betrieb ausgerichtet. In diesem Zusammenhang gingen die Leitfäden wie auch die ÖTV von einem Interessenantagonismus von Arbeit und Kapital aus, der die Interessen und Positionen der jungen Erwachsenen bestimmte. Zugleich wollte sie über einen erkenntnistheoretischen Ansatz<sup>309</sup> ein kapitalismuskritisches Bewusstsein bei den TeilnehmerInnen entwickeln, das mit gewerkschaftlicher Praxis verbunden ist. Die Diskussion diente der Überwindung von Sprach-, Verständnis- und Lebensdifferenzen, um die betrieblichen Bedingungen verstehen zu können. Erst hierdurch werde die Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln erst ermöglicht.<sup>310</sup>

Die JBA sollte helfen, die TeilnehmerInnen zur Erkenntnis des Machtgefüges sowie der Begrenzung des Kapitals zu befähigen, um eine Diskussion der ökonomischen Verhältnisse und ein Bewusstsein der Veränderung zu ermöglichen. Die permanente Wiederholung der individuellen Erfahrungen innerhalb der Kleingruppen sollte Theorie und Praxis der JBA verbinden und die Grundlage für gezielte Aktionen schaffen, die nicht das System negieren, sondern auf eine prozessuale Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse hinarbeiten.<sup>311</sup>

*„Gerade wenn wir den Teilnehmern die Grundlage des Interessensgegensatzes zwischen Lohnabhängigen und Unternehmern erklären, dann hat das zwar die*

---

<sup>307</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 124.

<sup>308</sup> Emanzipatorische Bildung stellt – laut DGB - die lebensweltlichen Situationen junger Erwachsener in den Kontext differenzierter generationsbedingter Bedürfnislagen und entwickelt hieraus den Wunsch nach Reformen. Die Reformierung des Bildungswesens anhand von problemlösendem Unterricht im Schulwesen, die Didaktik etc. stellt die Basis der Klassenemanzipation dar, da so gleiche Bildungschancen, soziale Gerechtigkeit und eine Demokratisierung des Bildungswesens geschaffen werden. Den Schülern soll ein selbstständiges und leistungsdruckfreies Lernen ermöglicht werden, um sie so zu einem kapitalismuskritischen Bewusstsein und solidarischen Handeln zu befähigen. Nach dem DGB entwickelt Bildung lediglich ein emanzipatorisches Bewusstsein die die Grundlage für eine Emanzipation bilden kann. (Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 127ff.;

<sup>309</sup> Nach dem DGB werden aus den betrieblichen Erkenntnissen, verbunden mit der Praxis, bewusstseinsbestimmende Erfahrungen. Nach dem DGB ist es aber fraglich, ob Erfahrungen bewusst reflektiert werden können zugleich bestehen die Erfahrungen aus subjektiven Erkenntnissen weshalb eine Erfahrung keine wirkliche Aussage über bestimmte Situationen/Bedingungen geben kann. Vielmehr sollte zuerst diskutiert werden, wie man zu einer Erfahrung gelangt.

<sup>310</sup> Vgl. Brammerts (1982), S. 115; Vgl. DGB (1971), S. 1ff., S. 10, S. 9; Vgl. DGB (1972), S. 3ff.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 29ff., S. 42; Vgl. IG Metall (2000), S. 10; S. 75;

<sup>311</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 91 ff., S. 96, S. 115 ff., S. 152;

*praktische Konsequenz, dass sie ihre Macht als Lohnabhängige erkennen und deshalb auch ihre Situation als veränderbar begreifen. [...] Gleichzeitig muss aber der Schluss aus dieser Erkenntnis gezogen werden, dass erst durch die Aufhebung der privaten Verfügungsgewalt über Produktionsmittel die Interessen der Lohnabhängigen voll verwirklicht werden.*<sup>312</sup>

Dabei zog die JB trotz der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Zusammenhänge rein betriebliche Konsequenzen und trennte Betrieb und Gesellschaft in zwei voneinander zu unterscheidende Bereiche mit einer einseitigen Beeinflussung des staatlichen Handelns durch die wirtschaftlichen Interessen. Der Staat komme diesen Interessen und Forderungen der Wirtschaft – laut der DGB-JBA – auf Kosten der materiellen Interessen der ArbeiterInnen nach und reproduziere dabei die ökonomischen Einflüsse und Ansprüche zu Lasten der Lohnarbeiter. Mit dieser Verdeutlichung der Verhältnisse sollten die TeilnehmerInnen lernen, die Entscheidungsspielräume der kapitalistischen Herrschaft nachzuvollziehen. Zugleich lag aufgrund des Betriebsansatzes der Schwerpunkt der JBA bei der gewerkschaftlichen Praxis und der Entwicklung perspektivischen Handelns. Aus diesem Grund zielte das DGB-Konzept auf die Reflexion von gewerkschaftlichen Erfolgen und Niederlagen sowie Zielsetzungen in der Vergangenheit, um eine Orientierung für die Gegenwart zu erlangen.<sup>313</sup>

Mit dem Betriebsansatz begann in der DGB-JBA eine Typisierung der Menschen als „Charaktermasken“ (Marx 1971a) des kapitalistischen Systems, die auf die psychoanalytischen Erklärungsmuster der 1960er Jahre verzichtete und Konsum- und Freizeitkritik durch eine kapitalismuskritische Analyse der Betriebs- und Arbeitswelt ersetzte. Ziel der DGB-JBA war die Befreiung des Menschen von der Charaktermaske. Zugleich veränderte sich der Bildungsanspruch der DGB-JBA, indem sie von der Allgemeinbildung Abstand nahm und die JB als Zweckbildung für die soziale Auseinandersetzung im Betrieb positionierte. Dabei schrieb der DGB der Funktionsärsausbildung und der Mitgliederwerbung einen höheren Stellenwert zu und wandelte die Bildung, die aus der Erkenntnis und dem nachvollziehenden Handeln resultierte, in ein reines Lernen und Aneignen kollektivistischer Ansprüche um, mit dem Ziel, ein kollektives Klassenbewusstsein zu entwickeln, in dessen Zusammenhang das kritische und historische Bewusstsein zugunsten der Entwicklung kollektiver ArbeiterInneninteressen, Möglichkeiten ihrer Durchsetzung sowie der Analyse des Interessenantagonismus von ArbeiterInnen und Kapitalisten zurückgestellt wurde.<sup>314</sup>

Zugleich vertrat die DGB-JBA eine Erziehungs- und Bildungskritik, die die Kritik der ÖTV um eine antiautoritäre Perspektive erweiterte und die ökonomischen Handlungsspielräume<sup>315</sup>, die den materiellen Rahmen der Erziehung vorgeben und sie somit unbewusst disziplinieren, einbezieht. Erziehung wurde hier nicht mehr als manipulative Beeinflussung bestimmt, sondern als Disziplinierung durch die ErzieherInnen. Dabei ist es egal, ob Erziehung als heimische oder institutionalisierte Erziehung vollzogen wird. Erziehung vollzieht sich hiernach zum einen unbewusst,

---

<sup>312</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 93.

<sup>313</sup> Vgl. DGB (1971), S. 2ff., S. 11, S. 31 ff., S. 48, S. 63; Vgl. DGB (1972), S. 17;

<sup>314</sup> Vgl. DGB (1971), S.32; Vgl. DGB (1972), S. 1, S. 20 ff.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 93 ff.;

<sup>315</sup> Der ökonomische Handlungsspielraum definiert sich über die finanziellen Mittel, die ein Haushalt zur Verfügung hat, um sie materiell, räumlich und zeitlich auszustatten. Diese Ausstattung (eigenes Zimmer, Bücher, Urlaub etc.) wiederum stellt die Basis für eine gute sprachliche, geistige und handwerkliche Entwicklung der Kinder und jungen Erwachsenen. (Vgl. DGB (1972), S. 16 ff.)

beeinflusst durch ökonomische Faktoren, sowie zum anderen bewusst, anhand aktiver und normierender Sozialisation, in der die ErzieherInnen ihre eigenen Sozialisationserfahrungen reproduzieren und ihre affirmative Haltung zur geltenden Regelsetzung zur Schau stellen. Im Kontext kapitalistischer Zusammenhänge bewirkt Erziehung/Sozialisation – laut DGB-JBA – einen positiven Konsens zur kapitalistischen Verwertungslogik, der die Basis von Selbstdisziplinierung und Reproduktion ökonomischer Rollentypen bietet, anhand der sich die Menschen in die bürgerlich-kapitalistische Produktions- und Herrschaftsweise selbst integrieren. Anhand emanzipatorischer Bildung und Themen wie „*Schutz vor Ausbeutung*“, „*höhere Löhne*“, „*Demokratisierung der Wirtschaft*“ etc. versuchte die DGB-JBA, die Selbstdisziplinierung der jungen Erwachsenen zu durchbrechen und sie zu politisieren. Dabei antizipierte sie negative Schulerfahrungen der TeilnehmerInnen als Grund ihrer Lernabneigung, die durch eine Entschulung der Lehrgänge überwunden werden sollte. Die TeilnehmerInnen sollten in Lehrgängen mit einer Lernatmosphäre, frei von Lernangst, Resignation und Unterwürfigkeit, neue Lernfreude und ein Konfliktbewusstsein entwickeln, um eine offene Diskussion erst möglich zu machen.<sup>316</sup>

*„[...] Erziehung und Bildung [in der bürgerlichen Gesellschaft] sollen in diesem System nicht aufklären, sondern Lernen und Informationen so einschränken, dass die Beherrschten nicht etwa Erkenntnisse haben oder Wünsche entwickeln, die sie mit ihrer sozialen Lage unzufrieden machen.“<sup>317</sup>*

Die DGB-JBA setzte der bürgerlichen Erziehung eine unautoritäre, vorurteilsfreie Erziehung entgegen, die den jungen Erwachsenen als Persönlichkeit ernst nimmt. Hierfür vermittelte sie miteinander verbundene Themen – technischer Fortschritt, ökonomische Interessen, kapitalistische Ausbeutung etc. –, ohne eine Leistungskontrolle vorzunehmen, und zielte verstärkt auf die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Kompetenzen der TeilnehmerInnen. Diese Entwicklung bewirkte innerhalb des DGB die Forderung einer innergewerkschaftlichen Problemanalyse für die Entwicklung neuer Methoden der Lernkonzeption. Die Problemanalyse sollte eine Neubestimmung der kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen im Kontext der Belange der Gewerkschaftsbewegung bewirken, um die Gewerkschaft als Kampforganisation und Gegenmacht zum Kapital zu stärken. Dabei forderte die DGB-JBA eine betriebsunabhängige, überbetriebliche und gewerkschaftlich kontrollierte berufliche Schulbildung, die im Interesse der Lehrlinge flexibel und staatlich abgesicherte Ausbildungsverhältnisse sowie einen breiten Einblick in die betrieblichen Vorgänge, die ökonomischen Bedingungen und Zwänge garantieren sollte.<sup>318</sup>

Die Erziehungskritik der DGB-JBA war mit einer Kritik des bürgerlichen Begabungsbegriffs sowie seiner determinierenden Bestimmung des Menschen verbunden. Begabung wurde hier als Selektionsmittel betrachtet, das sich an der kapitalistischen Verwertungslogik ausrichtet und die familiären und ökonomischen Einflüsse auf die kognitive Befähigung des Menschen nur sekundär betrachtete,

---

<sup>316</sup> Vgl. Habermas (1968); Vgl. DGB (1970), S. 1; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 692ff.; Vgl. DGB (1971), S. 39, S. 48ff.; Vgl. DGB (1972), S. 1ff., S. 3f., S. 7ff., S.14 ff.; Vgl. Todtenberg/ Ploog (Hrsg.), (1971), S. 7ff. S. 106; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 12; Vergl. DGB (1973), S. 53;

<sup>317</sup> DGB (1971), S.5

<sup>318</sup> Vgl. DGB (1971), S. 1; Vgl. DGB (1972), S. 9ff., S. 15, S. 19/20, S. 26, S. 29; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 15ff.;

obwohl gerade – laut DGB-JBA – die sozioökonomische Situation der Menschen ausschlaggebend für ihre Begabung ist. Diese Kritik zielte auf ein gesellschaftliches Konflikt- und ein kollektives Interessenbewusstsein, um zu einem Klassenbewusstsein zu gelangen, aus dem heraus sich solidarisches Handeln entwickeln sollte. Die DGB-JBA ging dabei stufenweise vor. Während sich die Entwicklung des kollektiven Interessenbewusstseins an betrieblichen Forderungen orientierte, die das kapitalistische Wirtschaftssystem nicht prinzipiell infrage stellen, baute die Entwicklung des Klassenbewusstseins auf dieser Basis auf und entwickelte sie um das Bewusstsein der Verhältnisveränderung weiter.<sup>319</sup>

Neben der Erziehungs-, Bildungs- und Begabungskritik vertrat die DGB-JBA, orientiert an den betrieblichen Erfahrungen der Teilnehmer, die solidarische Interessenvertretung. Die Reflexion der betrieblichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen bewirkte ihre abstrakte Verallgemeinerung, die in Zusammenhang mit ihrer Diskussion und den realen Bedingungen verglichen wurden, um bei den jungen Erwachsenen ein Verständnis über die Verhältnisse, die Grundwidersprüche bzw. Abhängigkeiten und so eine Abmilderung der Fehlorientierung zu wecken. Dieses Vorgehen sollte ein Bewusstsein der eigenen Lage entwickeln helfen, die in analytischem Zusammenhang mit der subjektiven Erfahrung der TeilnehmerInnen im Arbeitsprozess steht und zugleich die Grenze der Unternehmermacht bzw. die Erfolge der gewerkschaftlichen Arbeit aufzeigt. Dabei wandelte sich die subjektive Erfahrung in Kollektiverfahrung, mit dem Ziel, die politische Urteilskraft der TeilnehmerInnen zu erhöhen. Die Kollektiverfahrung wurde mit der am exemplarischen Lernen orientierten Analyse der konkreten betrieblichen Abhängigkeiten und Ziele verbunden, um konkrete Verbesserungsmöglichkeiten bewusst zu machen, durch die sich ein Problembewusstsein der gesellschaftlichen Normalität entwickeln kann.<sup>320</sup>

Daneben thematisierte die DGB-Konzeption den Marktwert der Arbeitskraft, der sich nach ihrer Analyse durch den Lohn repräsentiert und die Basis zur Schaffung kollektiver Interessen und Forderungen – z. B. Sozialisierung des Privateigentums an Produktionsmittel etc. – bietet. Nach der DGB-JBA liegt die Hauptaufgabe der JB nicht in der Vorbereitung zum Klassenkampf, sondern in der Vorbereitung des Lohnkampfes. Der Lohnkampf ermöglicht es den Arbeitern, ihre wahre Arbeitskraft im Wert zu rezipieren und zu steigern. Zugleich ermöglicht der Lohnkampf – laut DGB-JBA – die Erziehung zur eigenständigen und selbstständigen Interessenvertretung, die in Konfrontation zum vermittelnden Staat steht. Die TeilnehmerInnen sollen z. B. durch Rollenspiele lernen, einzuschätzen, unter welchen Bedingungen bestimmte Forderungen oder Aktionen erfolgreich sein können. Zugleich sollen sie zur Selbstreflexion strategischer Konfliktbearbeitung etc. befähigt werden, um die Notwendigkeit rechtlicher und politischer Gestaltungsmöglichkeiten erfolgreicher Aktionen nachvollziehen zu können bzw. die Fähigkeiten einer eigenständigen Interessenvertretung zu erlangen. Diese Fähigkeiten bieten die Basis zum solidarischen Handeln, aus der das Gefühl der

---

<sup>319</sup> Vgl. DGB (1971), S. 3ff., S. 7ff., S. 18ff.; Vgl. DGB (1972), S. 28f.;

<sup>320</sup> Vgl. DGB (1970), S. 3; Vgl. DGB, (1972), S. 1ff, S. 21ff; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 92; Vgl. DGB (1972), S. 2, S. 8ff., S. 17ff., S. 50ff.;

Unterlegenheit in Stärke transformiert werden könne, über die individuelle und kollektive Ansprüche durchgesetzt werden sollen.<sup>321</sup>

*„Die Gewerkschaften unterscheiden sich aber von vielen anderen Organisationen dadurch, dass sie eine Aufgabe erfüllen, die durch keine andere Organisation erfüllt werden kann: zu kämpfen für die Reproduktion der Ware Arbeitskraft.“<sup>322</sup>*

Zwischen 1973/74 entstand ein Konzept der DGB-JBA, das die betrieblichen Problemlagen im Sinne des Intersubjektivitätsansatzes<sup>323</sup> als intersubjektive Konfliktlagen aufgreift, um im Rahmen kollektiven Lernens<sup>324</sup> durch reflexive Diskussion sowie anhand einer Kräftefeldanalyse des Betriebs- und Arbeitslebens<sup>325</sup> einen reflexiven Umgang mit der Klassenlage zu fördern. Diese Didaktik zielte auf die Entwicklung eines theoretischen Fundaments, auf dem die TeilnehmerInnen die subjektiven wie kollektiven Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen selbstreflexiv analysieren, um die eigenen Abhängigkeiten und die Veränderung der eigenen und der kollektiven Lage zu erkennen. Die Artikulation der Erfahrungs-, Erwartungs- und Bedürfnisinhalte ist hierbei in drei Aspekte kategorisiert: 1. die Themenentwicklung anhand der Erfahrung und ihre Reflexion, 2. die Verbindung der Themen mit der betrieblichen Arbeit, um aus ihr 3. eine kritische Praxis abzuleiten.<sup>326</sup>

Ziel dieses intersubjektiven Ansatzes war eine gewerkschaftliche Praxis, die sich aus der individuellen Überzeugung der Teilnehmer speist und ihre Zielsetzung in kurzfristige<sup>327</sup>, mittelfristige<sup>328</sup> und langfristige Ziele<sup>329</sup> unterteilt. Dabei präferierte der DGB kleine Aktionen – Flyer verteilen etc. –, die den Erfolg garantieren und das Selbstbewusstsein der Teilnehmer steigern. Auch bot die DGB-JBA spezielle Aktionsvorbereitungsseminare an, in deren Zusammenhang die Teamenden langfristige Strategien für Aktionen vermitteln und über Fragen der Solidaritätsstiftung und der Lernprozessentwicklung durch die Aktion, die politischen Kriterien des

---

<sup>321</sup> Vgl. DGB (1971), S. 25; Vgl. DGB (1972), S. 3ff., S. 24ff., S. 136, S. 148, S. 171, S. 199, S. 214; Vgl. Wiethold/ Totenberg (1973), S. 14, S. 92ff.; Vgl. DGB (1971), S. 40, S. 52 ff.; Vgl. DGB (1971), S. 1ff.;

<sup>322</sup> DGB (1972), S. 24;

<sup>323</sup> Beim intersubjektiven Ansatz handelt es sich um einen psychoanalytischen Ansatz nach Robert Stolorow, Bernardt Brandtschaft und George Adwood, der sich aus der Freud'schen Psychoanalyse ableitet. Das Erleben der Welt wird als ein wechselseitiger Austausch zwischen Subjekten angesehen, die nicht neutral zu einander stehen, sondern sich auf ihren jeweiligen Standpunkt und ihren individuellen Werdegang beziehen. (Vgl. Stolorow/ Brandtschaft/ Adwood G. (1987);

<sup>324</sup> Die Methodik des kollektiven Lernens eignet sich gut für Arbeitsgruppen, was hier einen Frontalunterricht und eine Differenzierung von LehrerInnen und SchülerInnen überflüssig macht. Die Teilnehmer unterstützen sich untereinander, was zu einem neuen individuellen Verantwortungsgefühl und aktiver Solidarität beiträgt. Das Team muss sich im Vorfeld intensiv um die Gruppe kümmern und die Teilnehmer auf das Miteinander-Arbeiten vorbereiten. (Vgl. DGB (1972), S. 41ff.;

<sup>325</sup> Die Kräftefeldanalyse verdrängt aufgrund ihrer unmittelbaren TeilnehmerInnenenerfahrungen und der Möglichkeit, aus den Feldern auch bei geringem Wissen eine gewerkschaftliche und gesellschaftliche Praxis zu entwickeln, die Diskussion der Freizeit als analytischen Einstieg. Die Kräftefeldanalyse problematisiert den Analysebereich, und vermittelt zugleich den TeilnehmerInnen die Kollektivität des Problems. (Vgl. DGB (1972), S. 38; Vgl. Totenberg/ Ploog (1971), S. 103)

<sup>326</sup> Vgl. DGB (1971), S. 3; Vgl. Haas (1976), S. 9; Vgl. DGB (1972), S. 37, S. 41ff., Vgl. IG Chemie (1972), S. 1ff.;

<sup>327</sup> Unter den kurzfristigen Zielen versteht die Gewerkschaft die Tarifpolitik, Durchsetzung der Mitbestimmung etc.

<sup>328</sup> Die mittelfristigen Ziele stellen die Entwicklung der Gegenmachtspolitik dar, sowie der sich aus ihr ergebende Wechsel von defensiver zu offensiver Gewerkschaftspolitik.

<sup>329</sup> Die langfristigen Ziele enthalten die Anschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln und die Entwicklung einer wirtschaftlich/sozialen Demokratie.

Aktionsplans etc. aufklären. Auch vermittelten sie rechtliche Grundlagen, um ein Bewusstsein für die Rahmenbedingungen und Konsequenzen der Aktion zu schaffen. Die intensive Diskussion dieser Punkte vor einer Aktion sowie die Klärung der technischen Voraussetzungen mit den TeilnehmerInnen sollten sicherstellen, dass sich die Aktion gegen die Unternehmer und nicht gegen die Arbeiter selbst richtet.<sup>330</sup>

### 4.3 Erweiterung des Adressatenkreises

Trotz differenzierter Ansätze und Konzeptionen beschlossen die JBAs 1973 gewerkschaftsübergreifend im DGB-Bundesjugendausschuss, ihren Adressatenkreis auf alle LohnarbeiterInnen im Alter von 14 bis 25 Jahren zu erweitern. Dabei bezogen sie neben den Angestellten und Lehrlingen alle un- und angelernten Arbeitnehmer sowie junge Frauen mit ein, um ihre betrieblichen Erfahrungen verstärkt in Themenseminaren aufzugreifen und zu analysieren. Diese Umorientierung vollzog sich nicht bei allen Gewerkschaften gleichermaßen. Während die DGB-JBA 1973 mit ihrem Leitfaden als erste gewerkschaftliche JB ein didaktisches Konzept zur Einbindung der un- und angelernten Arbeitnehmer anbot, taten sich traditionalistische Gewerkschaften, wie z. B. die IG Metall, mit der Integration vor allem von Frauen schwer.<sup>331</sup>

Die DGB-JBA stützte sich dabei vor allem auf eine Kritik geschlechtsspezifischer Erziehung, die die Mädchenerziehung<sup>332</sup> als entpolitisierend und patriarchal vorbestimmt ansieht, weil sie die jungen Frauen in ihrer Berufsorientierung hemmt. Während die männliche Sozialisation in der Erwerbsarbeit die Bestimmung der jungen Männer sieht, vermittelt die weibliche Sozialisation den Übergang von Schule zum Beruf als einen Bruch mit der Kindheit, der zum einen eine Abneigung gegen Erwerbsarbeit, zum anderen ein Fluchtverhalten in eine idealisierte Traumwelt von Ehe, Familie etc. fördert. Dieses Fluchtverhalten ist – laut JBA – von der Hoffnung geprägt, durch die Ehe der Unterdrückung der Arbeitswelt zu entfliehen. Diese Kritik der geschlechtsspezifischen Erziehung wurde dabei teilbereichsbezogen um eine kapitalismus- und ideologiekritische Analyse der Mädchenerziehung ergänzt, um bei den jungen Erwachsenen ein Bewusstsein über die Reproduktion patriarchaler Strukturen und die Unterdrückung der Frau zu fördern. Zu dem Zweck thematisierte sie die ökonomische Funktion der Frauenunterdrückung, die von den Frauen meist nur unbewusst wahrgenommen wird. Die Themen sollten von den jungen Frauen, bzw. den Un- und Angelernten, unter denen junge Frauen den größten Anteil stellen, in selbstorganisierten Gruppen bearbeitet werden, um daran ihre strukturelle

---

<sup>330</sup> Vgl. DGB (1972), S. 2ff., S. 8ff., S. 17, S. 48ff., S. 61

<sup>331</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg, (1973);

<sup>332</sup> Weibliche Erziehung wird als ideologisch geprägt angesehen. Innerhalb dieser Ideologie erscheint die Ehe als weibliches Ideal, in dessen Zusammenhang die Arbeit nur einen hinzunehmenden Übergangszustand einnimmt und somit von den Arbeitgebern zur Lohnsenkung ausgenutzt werden kann. Deshalb konnte den Frauen im Hinblick auf die spätere, potenzielle Heirat und Ausstieg aus dem Berufsleben ein geringerer Lohn als den Männern ausgezahlt werden. Zugleich wird Mädchen/Frauen aufgrund der baldigen Heirat eher die Schulbildung verkürzt und damit ihre Aufstiegschancen in der Gesellschaft beschnitten, was sie wiederum von den Männern abhängiger macht. Dieser Form der Ungleichheit will die Jugendbildungsarbeit mit einer entsprechenden politischen Erziehung entgegenreten, um so das Selbstbewusstsein der Mädchen zu steigern, damit sie die Berufstätigkeit als ihr ureigenes Anliegen verstehen. (Vgl. DGB (1972), S. 2ff., S. 5, S. 24)

Unterdrückung als gesellschaftliche Problemlage zu erkennen. Zugleich haben sie die Erwerbsarbeit als Mittel der ökonomischen Emanzipation zu akzeptieren und eigene Aktivitäten der Frauenemanzipation zu entwickeln. Zu diesem Zweck zielte die DGB-JBA anhand diskursiver Praxis auf ein Bewusstsein von Gleichberechtigung am Arbeitsplatz, wobei den Frauen die Aktionsinitiative überlassen wurde, um sich ihnen erst auf Anfrage anzuschließen.<sup>333</sup>

In diesem Zusammenhang berücksichtigte die DGB-JBA die Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten der Un- und Angelernten. Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, teilte sie die jungen Erwachsenen in geschlechts- und ausbildungsspezifische Gruppen auf, wobei sie bei den Un- und Angelernten auf das Curriculum und die Leistungskontrollen verzichtete. Dabei wurden Themen, wie z. B. geschlechtsspezifische Erziehungsstile, zielgruppenorientiert diskutiert, um ursachenorientiert ein Bewusstsein der betrieblichen Verhältnisse zu fördern. In diesem Kontext kritisierte die DGB-JBA die männliche Erziehung als Ideologie von Männlichkeitsstereotypen und verfestigten Geschlechtszuschreibungen, die, genau wie die weibliche Erziehung, mit bestimmten Zu- bzw. Abneigungen gegenüber Bildung, Lernen und Arbeit verbunden ist. Nach der Diskussion und der Vermittlung von Grundlageninformationen wurden die Teilnehmer wieder in gemischte Gruppen aufgeteilt, um die Diskussion mit den anderen jungen Erwachsenen weiterzuführen. Ziel war hierbei, die Geschlechts- und Hierarchiedifferenzen abzubauen, Abneigungs- bzw. Aggressionsentwicklung gegenüber Männern zu vermeiden und zugleich den Frauen zu helfen, ihre mögliche ökonomische Abhängigkeit vom Ehemann zu erkennen bzw. sich davon zu lösen. Zugleich sollten die jungen Erwachsenen die Lohnarbeit als Ausdruck ihrer ökonomischen Abhängigkeit erkennen, die durch Forderungen nach Lohngerechtigkeit etc. zu lösen sind. Diese Forderungen wurden von den TeilnehmerInnen in den Gruppendiskussionsprozess eingebracht, um die jungen Erwachsenen für die gewerkschaftliche Praxis zu aktivieren. Zusätzlich forderte die DGB-JBA die Anrechnung der Erziehungsjahre auf die Rente sowie die Bewilligung eines Babyjahres für die Frau und den Mann mit abgesichertem Arbeitsplatz.<sup>334</sup>

*„[...] und die Frauen müssen lernen, dass nicht die Männer ohne Rücksicht auf ihre Klassenzugehörigkeit, sondern die Unternehmer der Feind sind. Der Kampf um gleichen Lohn für gleiche Arbeit wird erfolgreich nur geführt werden können, wenn sich die Männer mit den Frauen solidarisieren, wenn sie begreifen, dass die Unterbezahlung der Frauen von den Unternehmern als Druckmittel gegen sie genutzt wird.“<sup>335</sup>*

Dabei hielt die DGB-JBA an ihrer kritischen Bestimmung von Arbeit und Ausbeutung fest und entwickelte unter Bezugnahme auf die „Kritik der politischen Ökonomie“ von Marx eine Kritik der Lohnarbeit, die zwischen produktiver und entfremdeter Arbeit unterscheidet sowie feststellt, dass die ökonomischen und geschlechtsbedingten Widersprüche im Kapitalismus eine gerechte Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums verhindern. Vielmehr fördere der technische Fortschritt, im Sinne kapitalistischer Verwertungslogik, Formen entfremdeter Arbeit, rationalisiere den Arbeitsprozess und steigere dabei den psychischen Druck in der Lohnarbeit, indem sich die individuelle Abhängigkeit von der Lohnarbeit, die Angst vor

---

<sup>333</sup> Vgl. DGB (1972), S. 5, S. 8ff., S. 10f., S. 29;

<sup>334</sup> Vgl. DGB (1972), S. 3ff., S. 7, S. 24ff., S. 37ff.;

<sup>335</sup> DGB (1972), S. 30

Arbeitslosigkeit sowie die betriebliche Ausbeutung erhöhe.<sup>336</sup> Indem die DGB-JBA ihren TeilnehmerInnen die Arbeitsbeteiligung der Frauen sowie die Kritik an der Lohnarbeit nahelegte, zielte sie auf eine Bewusstseinsbildung ab, die die Notwendigkeit des Lohnkampfes, durch den die Verteilungsungerechtigkeit durchbrochen werden sollte, vermittelt. Der Lohnkampf galt hierbei als Mittel für eine sozial gerechte Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums und als Unterkategorie des Klassenkampfes. Hierbei präsentierte sich der DGB als Kampforganisation der LohnarbeiterInnen, deren Arbeiteravantgarde im Rahmen betrieblicher Mitbestimmung eine Gegenmacht zum Kapital aufbauen sollte, um gewerkschaftliche Forderungen nach Arbeitserleichterung und technischem Fortschritt im Sinne der Arbeiter betrieblich durchzusetzen. Dabei stellte sich der DGB gegen jede Form der Sozialpartnerschaft, um die Integration der Gewerkschaft in das kapitalistische System zu vermeiden. Zugleich sollte die bestehende Form der Mitbestimmung im Sinne der Interessenvertretung durch gewerkschaftliche Praxis verfestigt werden. Ziel war es, eine Basis für einen offensiven politischen Kurs der Gegenmachtspolitik zu schaffen, die die Übernahme der betrieblichen Kontrollfunktion ermöglicht. Zu diesem Zweck hat die JBA, im Sinne des DGB, ein kollektives Klassenbewusstsein zu schaffen, wobei die DGB-JBA davon ausging, dass die Arbeiterklasse hierzu erst noch erzogen bzw. angeleitet werden müsse. Zu diesem Zweck stellte sie eine betriebliche Abhängigkeitsanalyse vor, die die subjektiven Interessen, realen Arbeitsbedingungen, gesetzlichen Regelungen und die Kapitalinteressen miteinander verbindet, um sie in Relation zu den Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu setzen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu untersuchen. Ziel dieser Analyse war die Entwicklung eines Gemeinsamkeits- und Solidaritätsbewusstseins als Grundlage eines Klassenbewusstseins. Der Abgleich der Interessen bzw. Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit den Interessen des Kapitals artikuliere ein politisches Bewusstsein über den Antagonismus von Arbeit und Kapital, das die TeilnehmerInnen zu einem Abgleich der abstrakten Problemlagen mit den Kollektivinteressen befähige, um die permanente Reduzierung der eigenen oder der Kollektivinteressen erkennbar zu machen. Die TeilnehmerInnen sollten befähigt werden, neue Fragen zu stellen bzw. ein kritisches Bewusstsein zum Gegenstand der Untersuchung zu entwickeln.<sup>337</sup>

*„[...] Im Lehrgang müssen deshalb alle neuen Dinge, die vermittelt werden, in Beziehung zu den Erfahrungen der Lehrlinge gesetzt werden. Der Teamer muss ihnen zeigen, dass Denken, neues Lernen, eine nützliche Sache ist, die etwas einbringt, diesmal aber nicht dem Kapitalisten, sondern den Arbeitern.“<sup>338</sup>*

Die Analyse machte die unterschiedliche politische Sozialisation und Interessenlage der alten und der jungen Generation in der Arbeiterbewegung deutlich und offenbarte einen innergewerkschaftlichen Generationskonflikt, da die alte Generation die Gewerkschaftsjugend weiterhin als Kindergarten der Gesamtorganisation ansah, wogegen sich die Jugendvertreter und Jugendfunktionäre wehrten und die Autorität der „Alten“ anzweifeln. Durch die Methode des kollektiven Lernens versuchte die DGB-JBA, diesem Generationenkonflikt durch eine Verbindung von eigenständigem und kollektivem Denken im Sinne der Arbeiterklasse zu begegnen, das die

---

<sup>336</sup> Ausbeutung ist beim DGB vor allem lohndeterminiert und beinhaltet eine Verteilungsungerechtigkeit auf Basis der Lohnarbeit, die den Arbeitern nur einen Bruchteil des Äquivalents des Wertes erstattet den er produziert hat.

<sup>337</sup> Vgl. DGB (1972), S. 3ff., S. 15ff, S. 20ff., S. 38; Vgl. DGB (1972), S. 2ff., S. 22ff.; Vgl. Wiethold/Todtenberg (1973); Vgl. Interview Wiethold F.;

<sup>338</sup> DGB (1972), S.31;



Erfahrungen der jungen Erwachsenen vereinheitlichen sollte, indem es sich in Verbindung mit der Entwicklung eines historischen Bewusstseins aus einer historisierenden Gegenstands- oder Situationsanalyse heraus entwickelte. Dabei zielt sie auf Erkenntnissen über die Veränderbarkeit der Verhältnisse, um ein Interesse an historischen Veränderungsmethoden zu schaffen.<sup>339</sup>

*„Es ist nicht richtig nur zu sagen der Lehrgang hat an das vorhandene Bewusstsein der Teilnehmer ‚anzuknüpfen‘. Fragestellungen, die einen Lehrgang weitertreiben, müssen zugleich Fragestellungen der Teilnehmer sein, nicht Ergebnisse eines abstrakten Bildungsinteresses, sondern orientiert an den schon erkannten objektiven Interessen der Teilnehmer.“<sup>340</sup>*

Neben der Vereinheitlichung der Erfahrungen zielte die DGB-JBA auf die Vermittlung der kapitalistischen Zwänge, die sich aus den Wirtschaftsverhältnissen, der innerkapitalistischen Machtverschiebung von Privatkapital zu Monopolkapital, der internationalen Kooperation von Unternehmen, Aktiengesellschaften und transnationalen Unternehmen etc. entwickeln und das kollektive Klassenbewusstsein hemmen. Diese Vermittlung war dem DGB wichtig, da die jungen Erwachsenen ansonsten, im Kontext ihrer Analyse, inhaltlich im 19. Jh. stecken bleiben würden.<sup>341</sup>

*„Sie [die Gewerkschaft] darf wie z. B. in der momentanen Mitbestimmung die Mitbestimmungsververtretung nicht an eine Partnerschaft oder einen Betriebsfrieden binden, der in Wirklichkeit gar nicht besteht, ein Betriebsfrieden, der Untätigkeit oder tätig sein für das Betriebsinteresse, d. h. das Profitinteresse des Kapitaleigentümers bedeuten kann. Die Mitbestimmungsvertreter dürfen nur dem Interesse der Belegschaft und der Arbeiterklasse insgesamt gesetzlich verpflichtet sein.“<sup>342</sup>*

Aus dem Klassenbewusstsein soll sich – laut DGB-JBA – ein gesellschaftliches Bewusstsein entwickeln. Dabei unterschied die DGB-JBA grundlegend zwischen einem falschen – verdinglichten – und einem richtigen – kritischen – Bewusstsein. Das verdinglichte Bewusstsein orientiert sich demnach an ökonomischen Zwecksetzungen der Konsumgesellschaft und vereinzelt dabei die Menschen als außengeleitete Wesen im Sinne des individuell betrieblichen, freizeitlichen und konsummäßigen Verhaltens. Das verdinglichte Bewusstsein bewirke somit – nach der DGB-JBA – eine gesellschaftsaffirmative Haltung, die die Menschen in ihrem Denken und Handeln verkollektiviere. Ein solches Bewusstsein fördere die Reproduktion und Internalisierung der Produktions- und Reproduktionsbedingungen, wodurch die Herrschaft als Normalität hingenommen werde. Diesem falschen Bewusstsein wollte die DGB-JBA durch die Entwicklung des kollektiven und kritischen Klassenbewusstseins entgegenwirken, das den TeilnehmerInnen anhand von Handlungstheorien und rechtlichem sowie organisatorischem Wissen den Antagonismus von Lohnarbeit und Kapital vermitteln sollte.<sup>343</sup>

*„Im organisierten Arbeitsprozess lernt das Proletariat diszipliniert zu handeln, er ist die Schule für den organisierten Klassenkampf.“<sup>344</sup>*

---

<sup>339</sup> Vgl. DGB (1972), S. 30ff.;

<sup>340</sup> ÖTV (1973), S.7;

<sup>341</sup> Vgl. DGB (1972), S. 11 ff., S. 24, S. 28;

<sup>342</sup> DGB (1972), S.22;

<sup>343</sup> Vgl. DGB (1973), S. 146ff., S. 182ff., S. 162 ff.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 71, S. 86 ff., S. 92, S. 95; Vgl. DGB (1972), S. 26ff., S. 30ff.; Vgl. Gewerkschaftlicher Monatsheft (1971), S. 687 ff.; Vgl. DGB (1973), S. 198ff.;

<sup>344</sup> DGB (1972), S. 26;

Aus dieser normativen Bewusstseinsbildung heraus entschloss sich die DGB-JBA zu einer stärkeren Verbindung von Theorie und betrieblicher Praxis sowie Problematisierung der Konfliktfelder anhand des Erfahrungsdiskurses. Hierbei hatte sie junge Erwachsene im Auge, die, durch die Lehrlingsbewegung politisiert, die JBA als Teil der Berufs- bzw. als individuelle Fortbildung ansahen.

*„[...] Die Jugendlichen müssen lernen, über die speziellen Probleme ihres Betriebs hinaus zu sehen, sie müssen erkennen, dass sie auch in ihrem Betrieb letztlich nur so stark sind wie die ganze Organisation stark ist.“<sup>345</sup>*

Ab 1974 veränderte sich das Erziehungsziel der DGB-JBA von der Erziehung zum kritischen Bewusstsein hin zur Erziehung zur kritischen Vernunft. Die Erziehung zur kritischen Vernunft setzte ein kritisches Bewusstsein der TeilnehmerInnen zum Kapitalismus voraus und zielte anhand eines Fünf-Punkte-Plans von inhaltlichen Schwerpunkten auf die Befähigung der TeilnehmerInnen zum kritischen und politischen Denken und Handeln in Verbindung mit selbstreflexiven Verhaltensweisen. Die Analyse- und Arbeitsmethoden, die Stoffauswahl etc. der JBA orientierten sich an diesem Fünf-Punkte-Plan und sollten in den Lehrgängen eine Atmosphäre schaffen, die den Teilnehmern die Entwicklung von sozialer Fantasie und solidarischem Lernen ermöglichte. Zugleich verfolgte das kollektive Lernen anhand von zehn Themenschwerpunkten<sup>346</sup>, die durch den Leitfaden vorgegeben werden, eine Themenanalyse mit dem Ziel, bei den Teilnehmern eine Ich-Betroffenheit, Reflexion der Arbeitssituation und eine Verringerung der Arbeiterkonkurrenz zu bewirken.<sup>347</sup>

Innerhalb der JBA legte der DGB zudem verstärkten Wert auf die Funktionärsausbildung und eine Stärkung der Jugend- und Gruppenarbeit, um Jugend- und Neigungsgruppenleiter besser ausbilden und Grundlagenseminare für Jugendvertreter und Teamer (Stufe I) durchführen zu können. Dieses Vorgehen stand in Zusammenhang mit der verstärkten Orientierung an einer Stellvertreterpolitik in der Gremienarbeit, die zu einem besonderen Konflikt zwischen dem DGB und den „Undogmatischen“ führte. Neben den strukturellen Veränderungen richtete die DGB-JBA ihre Lehrgänge der Stufen II und III als politische Lehrgänge inhaltlich neu auf Schwerpunkte der Arbeits- bzw. Aktionsbereiche aus, um TeilnehmerInnen, die bereits aktiviert waren oder spezialisiert werden sollten, besser zu mobilisieren und auf die Gremienarbeit vorzubereiten, während die Lehrgänge der Stufe IV weiterhin die Bundesschulungen des DGB beinhalteten. Die Funktionärsausbildung der Stufe IV wurde zudem durch Kooperationen mit unterschiedlichen Gremien verstärkt. Ziel dieses Vorgehens war die Entwicklung eines gesellschaftlichen Standortbewusstseins der TeilnehmerInnen im Betrieb und ihre Befähigung zum selbstständigen politischen Denken und Handeln. Zielorientierte Curricula und Erfolgskontrollen<sup>348</sup> zielten auf eine systematische Arbeitsweise mit bewusster Prozessanalyse ab, um die TeilnehmerInnen an die Gremien zu binden, zur Gründung neuer betrieblicher Jugendgruppen beizutragen oder bereits aktive

---

<sup>345</sup> DGB (1972), S. 27 f.;

<sup>346</sup> 1. Altersspezifische Probleme; 2. Probleme der Freizeit; 3. Familie / Erziehung; 4. Abhängigkeit Ausbildung; 5. Herrschaft im Betrieb; 6. Grundkenntnisse von der Struktur der bestehenden Gesellschaft; 7. Gewerkschaft und Staat; 8. Praktische Alternativen zur bestehenden Gesellschaft; 9. Diskussion zur politischen und gewerkschaftlichen Strategie; 10. Gewerkschaftsgeschichte Vgl. DGB (1970), S. 3;

<sup>347</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 10, S. 144 ff.; vgl. DGB (1970), S. 1ff., S. 4;

<sup>348</sup> Hierbei handelt es sich um Bewertungen schriftlicher oder mündlicher Tests, Zusammenfassungen oder Befragungen.

Strukturen zu unterstützen. Die Gewerkschaftsjugend sollte so stärker in die Gesamtorganisation integriert werden.<sup>349</sup>

In diesem Zusammenhang wurden die subjektiven Erfahrungen der TeilnehmerInnen im Kontext einer sog. fortschrittlichen Jugendpädagogik analysiert, um bei ihnen kollektive Erfahrungen und kollektive Bedürfnislagen zu entwickeln. Die DGB-JBA veränderte dabei die subjektiven Interessen der jungen Erwachsenen perspektivisch unter Einbeziehung der Sprach- und Abstraktionsschwierigkeiten der TeilnehmerInnen, um ihnen einen neuen Begriff von Bildung zu vermitteln, der sie zur Selbstbildung und eigenständigen Problemlösung anleiten und das Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragen wecken sollte.<sup>350</sup>

#### 4.4 Leitfaden und Konzeptdebatte

Mit der Etablierung der Leitfadenskonzepion 1974 beim DGB und den kleinen Gewerkschaften in seinem Umfeld und bei der IG Metall hatte sich, neben dem Erfahrungsansatz von Negt in den Konzepten von IG Chemie und ÖTV, eine zweite Herangehensweise entwickelt. Beiden Konzepten lag ein politisches Programm zugrunde, das nicht ausschließlich auf die JBA bezogen war. Während der Erfahrungsansatz vor allem von den „Spontis“, undogmatischen Linken, Anarchisten und Teilen der trotzkistischen Bewegung geteilt wurde, standen hinter dem Leitfadenansatz von 1974 vermehrt Traditionalisten und dogmatische Linke, die mit dem DKP-Spektrum sympathisierten. Während ab 1970 der Diskurs zwischen dem Erfahrungsansatz und Leitfadenansatz unterschwellig von einzelnen Vertretern geführt wurde, trat der Diskurs ab 1974 also sog. Leitfadendebatte offen zutage. Dabei stand vor allem die Methode des exemplarischen Lernens in der Kritik, wobei die Befürworter des Leitfadens diese Methode als eine Behinderung geplanter Lernsemantik empfanden, während die Befürworter des exemplarischen Lernens die Erfahrung als einen guten Zugang zur Verhältnisanalyse sahen. Ziel der DGB-JBA mit dem Leitfadenprinzip war es, die JB durch Zielvorgaben inhaltlich und methodisch zu systematisieren.<sup>351</sup>

*„Mit der Herausgabe dieser Rahmenkonzeption verfolgen wir auch die Absicht, für die Gewerkschaftsöffentlichkeit Transparenz über die Inhalte, Ziele und Methoden gewerkschaftlicher Jugendarbeit herzustellen. Denn schließlich ist die Gewerkschaftsjugend ein integrierter Teil der gesamten Organisation.“<sup>352</sup>*

Die Systematisierung der JBA ermöglichte gezieltes Eingreifen im Sinne des Erziehungszwecks – Erziehung zur Solidarität – sowie die Beeinflussung der Diskussion<sup>353</sup>. Solidarität wurde dabei nicht mit allgemeiner Toleranz verwechselt, sondern normativ auf grundlegende Ziele der Gesellschaftsveränderung und der Kapitalismuskritik ausgerichtet. Zugleich sollte durch die Kleingruppenarbeit das

---

<sup>349</sup> Vgl. Wiethold F./ Todtenberg (1973), S. 52 ff., S. 82 ff., S. 94 ff., S. 98, S. 105 ff., S. 121, S. 145; Vgl. DGB (1973), S. 16, S. 23, S. 31;

<sup>350</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 98ff., S. 101; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 688ff.;

<sup>351</sup> Vgl. Achten (1973), S. 109ff.; Vgl. Interview, Wiethold F., S. 9; Vgl. Interview, Deppe F.; Vgl. Interview Negt O., S. 5 ff.;

<sup>352</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 10;

<sup>353</sup> Die Teamenden beeinflussen die Diskussion, in dem sie durch bestimmte Methoden einen thematischen Rückbezug der Diskussion herstellen oder die Aussagen der Teilnehmer in einer bestimmten Art und Weise strukturieren, zusammenfassen.

Prinzip der „*offenen Diskussion*“ als Alternative zur Gesellschaftskritik der ÖTV-JBA installiert werden. Verbunden mit speziellen Arbeitsmethoden<sup>354</sup>, bot die offene Diskussion – laut DGB-JBA – die Grundlage für ein systematisches und etappenweises Lernen, in dem die Seminare in Themenschwerpunkte unterteilt wurden, aus denen die TeilnehmerInnen sich ein Thema auswählen durften. Die Themen werden isoliert voneinander bearbeitet, wobei die TeilnehmerInnen, um eine Blockbildung zu verhindern, die Themengruppen im Turnus wechseln sollten. Innerhalb der offenen Diskussion vernachlässigte die DGB-JBA die Thematisierung der Klassen- und Interessenantagonismen sowie des Hauptwiderspruchs von Kapital und Arbeit und versuchte lediglich, über die Bearbeitung individueller Betriebserfahrungen generalisierte kollektive Erfahrungen zu entwickeln. Dabei forderte sie zum ersten Mal eine neue Analyse der kapitalistischen Verhältnisse auf Basis einer Theorie über die Individualisierung der Lebens- und Arbeitswelt. Damit sollte die JBA aktualisiert und die Rekrutierung und Aktivierung der Mitglieder erleichtert werden, da der DGB, wie auch alle anderen JBAs seit 1969, unter Mitgliederschwund litt. Ziel war die Rekrutierung von wenigstens 10 % der Mitglieder eines Jahrgangs. Zugleich legte sie fest, dass sich die TeamerInnen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt aus Arbeitern und Studenten zusammensetzten, regelmäßig einer pädagogischen und psychologischen Schulung zu unterziehen hatten. Dies sollte die Teamer befähigen, die TeilnehmerInnen zur Artikulation subjektiver Erfahrungen zu animieren, um hieraus kollektive Interessen zu entwickeln.<sup>355</sup>

*„Die Aufgabe des Teams in jeder Diskussion ist also eine doppelte: einerseits die Selbstständigkeit und Spontaneität der Teilnehmer durch eigene Zurückhaltung zu fördern, andererseits Hilfestellung zu leisten bei der Ausbildung kritischen Urteilsvermögens und eigenständigen, politischen Bewusstseins.“*<sup>356</sup>

In die offene Diskussion ließ die DGB-JBA explizite Forderungen nach einem gerechten Lohn, einer leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit sowie die gleichberechtigte Beteiligung der ArbeiterInnen am erzielten Tauschwert der hergestellten Produkte einfließen. Der Lohnkampf war somit für die DGB-JBA das entscheidende Praxisfeld zur Schaffung eines Arbeiterbewusstseins. Dieses Bewusstsein könne aber die Kampferfahrung nicht ersetzen, da erst die Aktion die kollektive Macht der Klasse erfahrbar mache. Erst Arbeiterbewusstsein und Reflexion der Erfahrungen könnten die Möglichkeit schaffen, gesellschaftliche Utopien zu entwickeln, die auf eine Veränderung der Verhältnisse abzielen.<sup>357</sup>

*„Die betriebliche Situation muss so aufgearbeitet werden, dass ihre Veränderbarkeit deutlich wird, und zwar ihre Verantwortlichkeit durch die kollektive Macht der Lohnabhängigen. Es kommt also darauf an, dass wir in der Bildungsarbeit den Schein durchbrechen, die vorgefundene Situation sei naturgegeben und deshalb unveränderbar.“*<sup>358</sup>

<sup>354</sup> „Gruppendynamische Ansätze, Plan-, Rollen- und Entscheidungsspiele, Sozialdramen, aber auch Versuche mit bestimmten Arbeitsaufgaben, Interviews, Gruppen und Plenumsdiskussionen, Arbeiten mit Texten, Erstellen von Protokollen, Arbeiten an Fällen und später selbständiges Lesen und Entwickeln von Projekten für die Praxis“ (Oberste-Lehn (1989), S. 43)

<sup>355</sup> Vgl. DGB (1970), S. 5, S. 9, S. 11; Vgl. DGB (1971), S. 21; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 58, S. 117 ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 78,;

<sup>356</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 113;

<sup>357</sup> Vgl. DGB (1971), S. 2; S. 5ff, S. 17ff; Vgl. DGB, (1973), S. 215 ff.; Vgl. Wiethold/ Todtenberg, (1973), S. 86ff.; S. 89 ff.;

<sup>358</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 86;

Die Forderung orientierte sich, trotz ihrer kapitalismuskritischen Analyse, am Prinzip des leistungsbezogenen Einkommens, um eine Materialisierung des Ichs durch Arbeit zu bewirken. Rationalisierung, entäußerte Arbeit und Arbeitsteilung, bewirke hingegen, nach Ansicht des DGB, ein funktionalistisches, entmündigtes Ich und verstärken durch die psychische Belastung anhand der Rationalisierung die Entmündigung und Verdummung des Menschen.<sup>359</sup>

*„Eine auf die Spitze getriebene Arbeitsteilung und Spezialisierung macht jegliche Entfaltung in der Arbeit unmöglich. [...] Der gesamte Prozess ist von erhöhtem Leistungsdruck und beschleunigtem Verschleiß begleitet.“*<sup>360</sup>

Über die Forderungen präsentierte sich die DGB-JBA als Interessenvertretung der LohnarbeiterInnen und kultivierte in diesem Zusammenhang einen Arbeiterhabitus, der sein Selbstwertgefühl über den Besitz eines Arbeitsplatzes entwickelte. Zugleich sollten die ArbeitnehmerInnen, durch die Verdeutlichung des Zusammenhangs individueller und kollektiver Macht, die eigene Abhängigkeit erkennen, die die Basis für die Solidarität mit anderen Lohnabhängigen bildet.<sup>361</sup>

*„Auch Probleme, die als rein jugendspezifisch erscheinen, wie z. B. Ausbildungsfragen, betreffen in ihren Auswirkungen die gesamte Arbeiterschaft.“*<sup>362</sup>

Dabei verwies die DGB-JBA auf ein Erpressungsverhältnis, wenn die Wirtschaft den Staat über die Drohung der Standortaufgabe unter Druck setzt. Geleitet von der Standortlogik und dem Interesse, an der kapitalistischen Produktionsweise festzuhalten, beuge sich der Staat dem wirtschaftlichen Druck. In diesem Zusammenhang zielte die DGB-JBA auf die Aufklärung der jungen Erwachsenen über diese staatlichen Bedingungen, um die betrieblichen Widersprüche aufzudecken bzw. ein gewerkschaftlich und gesellschaftlich veränderndes Engagement zu aktivieren. Durch die regelmäßige Verbesserungskontrolle der JBA im Kontext langfristiger Ziele versuchte die JBA, handlungs- und widerstandsfähig zu bleiben.<sup>363</sup>

*„Wir müssen erklären, dass die soziale Lage der Kollegen nicht naturgegeben ist, dass diese Lage veränderbar ist. Die gewerkschaftliche Jugendbildung wie die Jugendarbeit, geht nicht von irgendeiner Form von Sozialpartnerschaft aus, sondern vom Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital.“*<sup>364</sup>

#### 4.4.1 Stufe-II-Konzeption

Im Jahr 1974 arbeitete der AFG Marburg am Leitfaden Stufe II des DGB mit. Dieser beschränkte sich, ohne pädagogische Bildungsrichtlinien vorzugeben, nur noch auf eine Themenauswahl und das Ziel, die TeilnehmerInnen für eine intensivere Beschäftigung mit den Themen auch außerhalb der Lehrgänge zu motivieren. Die Gestaltung der Seminare blieb den TeamerInnen im thematisch vorgegebenen Rahmen überlassen. Der Leitfaden gab lediglich die Einteilung der TeilnehmerInnen vor, um ein Mischverhältnis der Berufszweige in den Lehrgängen durchzusetzen. Die

---

<sup>359</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 20 ff.;

<sup>360</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 21;

<sup>361</sup> Vgl. DGB (1973), S. 58, S. 143, S. 198 ff.; Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 47 ff., S. 68 ff.;

<sup>362</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S.51;

<sup>363</sup> Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 14ff, S. 25, S. 51;

<sup>364</sup> Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 13;

JBA zielte durch den Leitfaden zum einen auf die Selbstbildung der TeilnehmerInnen sowie die Entwicklung branchenübergreifender Solidarität und eines kollektiven Interessenbewusstseins in Bezug auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen. Diese Entwicklung sollte zu einer Diskussion der Klassenlage und der Klasseninteressen beitragen, um den Klassenantagonismus bei den TeilnehmerInnen bewusst zu machen, was zur Diskussion der Grundprinzipien der gewerkschaftlichen Arbeit führte. Neben der Bewusstseinsbildung beinhaltete der Leitfaden Stufe II des DGB eine Teamer-Ausbildung für die Stufe I. Durch die Hospitation in den Lehrgängen der Stufe II sollten die angehenden Teamenden ein Gespür für die gesamtbetriebliche Zusammenarbeit und Ermöglichung gewerkschaftlicher Aktionen erlangen. Um diesen Vorgang zu unterstützen, veröffentlichte die DGB-Jugend 1974/75 als Übergangslösung bis zum nächsten Leitfaden sog. Teamer-Materialien, die den DGB-Leitfaden Stufe I (1973) zum Thema Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel erweiterten.<sup>365</sup>

In der Gewerkschaftsbewegung traf der DGB-Leitfaden nicht immer auf Gegenliebe. Die IG Chemie Nordrhein z. B. kritisierte ihn als funktionärsorientiert und zu spezifisch. Sie warb dagegen für ein Konzept, das sich an dem sog. Bausteinprinzip orientierte, um eine branchenspezifische, am kapitalistischen System orientierte Erfahrungsanalyse zu betreiben. Dieses wiederum wurde zu einer Gesamtanalyse verallgemeinert und bot dem Team den Spielraum für die eigene Lehrgangsgestaltung. Das Team sollte hierbei nur noch aus Akademikern bestehen, für die der Leitfaden lediglich die Verlaufsrichtung und Methodik für die Lehrgänge vorgab. Auf Basis der Kritik der IG Chemie Nordrhein entwickelten Vertreter der IG Chemie<sup>366</sup>, ÖTV und der Abt. Jugend des DGB, 1974 neue Teamer-Materialien der JBA, die auf punktuelle und situative Verbesserungen der Arbeitssituation abzielten, um die Verkaufschancen der Ware Arbeitskraft zu verbessern. Anhand der Analyse unterschiedlicher überbetrieblicher Ausbildungsformen, wie der Stufenausbildung<sup>367</sup> oder des Blockunterrichts, sollte zwischen der Qualität und dem Bedarf an Ausbildung differenziert werden. Im Kontext dieser Analyse bildete der DGB-Leitfaden Stufe II 1975 die Grundlage für das Modellseminar „Funktionsträger II“<sup>368</sup> und lieferte auf Basis der Funktionärsgrundbildung sowie der Methodik des

---

<sup>365</sup> Vgl. DGB (1974), S. 4ff.; Vgl. DGB (1973), S. 26; Vgl. DGB (1976a), S. 2ff.;

<sup>366</sup> 1974 und 75 veröffentlicht die ÖTV die Teamermaterialien Nr. 6 Nr. 7 und 8. und diskutiert in diesem Zusammenhang die Frage der richtigen Jugendbildungsarbeit. Nach der ÖTV konstruiert sich die Jugendbildung aus den praktischen Erfahrungen, um über sie die gesellschaftliche Auseinandersetzung voran zu bringen. Die Konzeption des DGB wird als ein starres Konstrukt der Ausbildungs-, Staats-, Ökonomie- und Organisationsanteil wahrgenommen, der ein flexibles Eingehen auf die praktischen Erfahrungen, die den Einstieg in die gesellschaftlichen Zusammenhänge bieten, erschwert. Die gesellschaftlichen Zusammenhänge haben allerdings bei der ÖTV nichts mit der aktuellen Ausbildungssituation der Lehrlinge zu tun, diese würde vielmehr durch eine demokratische, von den Betrieben unabhängige Berufsausbildung gelöst. (Vgl. Dagmar de Tedesco nach ÖTV (1974), S. 1ff., S. 35; Vgl. ÖTV (1975), S. 10, S. 41;

<sup>367</sup> In der Stufenausbildung ermöglicht den Unternehmen die Bedarfsanalyse für qualifizierte Arbeiter. Der Stufenausbildung setzt die DGB-JBA eine in Ausbildungsphasen und Abschnitten strukturierte Phasenausbildung auf Basis einer breiten Grundausbildung entgegen, die mit einer Veränderung des § 26 des Berufsausbildungsgesetzes einen breiten Überblick über die Arbeitsbereiche hinaus gewährleisten soll. Aus diesem breiten Überblick der Grundbildung soll sich früh eine Spezialisierung entwickeln. Zudem ist die Ausbildungskommission mit einem Mitbestimmungsrecht ausgestattet, das eine Erweiterung und Verbesserung der Berufsausbildung gewährleisten soll.

<sup>368</sup> Das Modellseminar wird vom DGB und dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert.

Deutungsansatzes des Anschlusslernens<sup>369</sup>, der etappenweisen Ausbildung geistiger Fähigkeiten<sup>370</sup> und des BetrVG die theoretische Grundlage für die Beseitigung des Privateigentums an Produktionsmitteln.<sup>371</sup>

In Zusammenhang mit der Analyse formulierte die DGB- und ÖTV-JBA Forderungen nach einer öffentlichen Ausbildung. Während die ÖTV eine überbetriebliche, gewerkschaftlich kontrollierte und von den Unternehmen mitfinanzierte Berufsbildung forderte, die sich auf den gesamten Bereich der Lohnarbeit erstrecken sollte, stellte ihr der DGB die Forderung nach einer Phasenbildung entgegen, die nur auf Großbetriebe ausgerichtet ist. Zugleich betrieb die DGB-JBA, aufgrund ihrer Gegenmachtspolitik, eine ursachenorientierte Analyse der Lohnarbeit, die den jungen Erwachsenen inhaltliche Einflussmöglichkeiten vermitteln wollte, um Herrschaftsideologien entgegenzuwirken. Zudem sollte dieses Vorgehen einen Diskurs der Klassenteilung und der Idee der Notwendigkeit von Profitmaximierung bewirken, um den Warencharakter der Arbeitskraft als Mittel der Wertschöpfung, der Existenzsicherung und als Machtmittel der Unternehmer erkennbar zu machen. Die DGB-JBA entwickelte dabei ihre Position der leistungsbezogenen Beteiligung am Profit.<sup>372</sup>

#### 4.4.2 Ansätze des Leitfadendiskurses

Die Diskussion um Leitfäden und Teamer-Materialien bewirkte 1975 – in Zusammenhang mit dem Disput von IG Metall und DGB über den Beutelsbacher Konsens<sup>373</sup> – einen gewerkschaftlichen Diskurs über die richtigen Inhalte und Vermittlungsmethoden der JBA. Dieser Diskurs bildete die Grundlage des „Leitfadendiskurses“, der sich ab 1976 zwischen den AnhängerInnen des „*exemplarischen Lernens*“ und des „*systematischen Lernens*“ vollzog und ab 1978 als „*Konzeptdebatte*“ bis in die 1980er Jahre hinein fortgesetzt wurde. Innerhalb der Konzeptdebatte oder des Leitfadendiskurses kritisierten die AnhängerInnen des

---

<sup>369</sup> Das Anschlusslernen bearbeitet bereits Gelerntes im Kontext neuer Informationen und bietet so die Möglichkeit, das eigene Wissen zu überprüfen, zu erweitern und aufzufrischen. aufgrund der Erfahrung als Basis des Lernprozesses, wird das neu Gelernte und das Lernen selbst anhand von vier Aspekten systematisiert - 1. Handlungs- und Darstellungsproblematik der TeilnehmerInnen; 2. Analyse der sozialen Wirklichkeit unabhängig von Betrieb und Gesellschaft; 3. Betriebliche Arbeitsformen; 4. Darstellung und Ausarbeitung der Ergebnisse, nach der betrieblichen Verwertbarkeit ausgerichtet. Individuelles Lernen wird hierbei in ein kollektives Lernen eingebunden und stellt eine pädagogische und lerntheoretische Voraussetzung der eigenen Bildungsarbeit sowie der Qualifizierung ehrenamtlicher ReferentInnen dar. (Vgl. IG Metall (1999), S. 49ff.)

<sup>370</sup> Die Methode untersucht psychische Prozesse, die ihre Grundlage in der weltlichen Auseinandersetzung haben. Daneben untersucht sie die Fähigkeit des Menschen, sich in die handelnde Welt einzubringen, sich darin zurechtzufinden und sie zu analysieren. Dieser Prozess der elementaren Neuerlernung ist in vier Niveaustufen aufgeteilt, bei denen es sich handelt 1. um materielles bzw. materialisiertes Handeln, 2. Äußere Sprache 3. Äußere Sprache für sich 4. Innere Sprache. (IG Metall (1999), S.51 ff.;

<sup>371</sup> Vgl. DGB (1974), S. 6ff.; S. 12 ff., S. 32.; Vgl. IG Metall (1999), S. 50, S. 52 ff.; Vgl. §37 (7) Betr.VG (1972)

<sup>372</sup> Vgl. DGB (1974), S. 3ff, S. 9; S. 14ff., S. 24ff., S. 46ff.;

<sup>373</sup> Nach Auffassung der IG Metall, ist der Beutelsbacher Konsens ein systemaffirmatives und immanentes Kooperationsangebot des DGBs an die Arbeitgeber, das darauf abzielt, die gewerkschaftliche politische Bildung zu untergraben, da es gesetzlich verbindliche Grundregeln für die politische Bildung vorgibt, die zu einer Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern verpflichten.

systematischen Lernens das exemplarische Lernen als eine integrative und ideologisch realpolitische und erfahrungsbasierte Themenanalyse, die durch ihre Abstraktheit auf andere Themenbereiche übertragbar sei. Sie plädierten für eine Erweiterung des exemplarischen Lernens, um den Lern- und Zeitdruck soweit möglich aus der JB zu verbannen und innerhalb der JBA eine Bildung zu ermöglichen, die sich an homogenen Gruppenstrukturen und subjektiven Bedingungen der jungen Erwachsenen orientiert, damit diese systematisch und ursachenorientiert ihre Problemlagen und Konflikte des Arbeitslebens bearbeiten können. Der Leitfadenansatz gab – nach Ansicht der Befürworter des systematischen Lernens – entsprechende Lehrinhalte, Lernmethoden etc. seitens der Gewerkschaft vor, die auf kognitive Veränderungen bei den TeilnehmerInnen abzielten und dabei die psychischen Problemlagen der TeilnehmerInnen, die durch die Arbeitswelt geschaffen oder erschwert werden, außen vor ließen.<sup>374</sup>

#### 4.4.2.1 Vertreter des Leitfadenansatzes/des exemplarischen Lernens

Theoretische Vertreter des Leitfadenansatzes und des systematischen Lernens waren Norbert Trautwein und Herrmann Brammerts, die durch vereinheitlichte Lernmaterialien und systematische Lernprozess bei den TeilnehmerInnen gezielte Lernanstöße für die Selbstanalyse der Arbeitswelt und der eigenen Erfahrungen bewirken wollten. Die Selbstanalyse, die im Kontext der Vermittlung einer breiten Gesellschaftsanalyse stattfinden sollte, schaffe – laut Brammerts und Trautwein – die Basis für eine Selbstemanzipation. In diesem Zusammenhang kritisierten sie die Methode des exemplarischen Lernens und der soziologischen Fantasie als zu abstrakt und als Zwang zu Erfahrungen, über die erst die Verhältnisse erklärbar werden, anstatt eine eigene gesellschaftliche Analyse als Alternative anzubieten. Damit biete sie lediglich einen methodischen, aber keinen inhaltlichen Konsens.<sup>375</sup>

*„Wer ein ‚Lernen durch Erfahrungen‘ propagiert, will jemanden lediglich Erfahrungen machen lassen [...] in der Konsequenz ist dies nichts anderes als ein illusorisches Lernen aus der Praxis; was tatsächlich ein sich Unterwerfen unter die vorgefundenen Bedingungen darstellt.“<sup>376</sup>*

Während Brammerts, Trautwein und Achten eine systematisierte Seminarstruktur der JB und eine Vereinheitlichung der Lehr- und Lernmaterialien durch den Leitfaden forderten, kritisierte Harald Werner diesen Ansatz als eine totalitäre Vorbestimmung des didaktischen Rahmens und forderte stattdessen einen Leitfaden, der den Verlauf nicht vorgibt, sondern Orientierungspunkte bietet, die die Erfahrungen der TeilnehmerInnen aufnehmen und anhand einer sozialistischen Utopie diskutieren. Dabei sollten die Zusammenhänge der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft aufgezeigt werden, um eine Analyse der Wirklichkeit anhand einer marxistischen Didaktik, die den Lernprozess auf kognitiver, emotionaler, psychomotorischer und sozialer Ebene verbindet, zu schaffen. Dabei sollten die Erfahrungen mit der Wirklichkeit verglichen werden, um eine Erkenntnis der Verhältnisse sowie die

---

<sup>374</sup> Vgl. Brammerts (1982), S. 129; Vgl. Bahl Benker/ Röske (1980), S. 394ff., S. 398;

<sup>375</sup> Vgl. Trautwein (1976), S.54 ff., S.81 ff.; Vgl. Brammerts (1976), S.102

<sup>376</sup> Brammerts (1976), S.112



grundlegenden Widersprüche herauszuarbeiten. Werner hielt dabei an der Methodik des exemplarischen Lernens fest, wollte sie allerdings um eine systematische Einführung in die Kritik der politischen Ökonomie ergänzt sehen. Diese schien ihm notwendig, da Negt, nach Werners Dafürhalten, eine an Marx orientierte Theorie als nicht mehr zeitgemäß und nicht emanzipativ abtue und somit den Boden des „wissenschaftlichen Sozialismus“ verlasse.<sup>377</sup>

Zugleich kritisierte das *Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel* 1976 den Leitfadensansatz als eine inkonsequente Form der Zielverwirklichung, der sie als Alternative einen Diskurs über die Lehrgangsgestaltung und die Mitglieder mobilisierung entgegenhielten. Dieser Diskurs zielte aufgrund einer erfahrungs- und ursachenorientierten Analyse des Wirtschaftssystems, der sich abzeichnenden Krise etc. sowie im Kontext eines gesellschaftskritischen Diskurses auf eine Aktivierung der TeilnehmerInnen ab, um die Stellvertreterpolitik und Sozialpartnerschaft zu beenden. Zu diesem Zweck analysierte Oberursel die DGB-Leitfäden auf ihre Fehler und Schwachstellen, um eine Diskussion der Lehrgangszusammensetzung und der gewerkschaftlichen Handlungsweisen etc. zu bewirken, die die TeilnehmerInnen für eine ursachenorientierte, kapitalismuskritische Gesellschaftskritik und eine daraus resultierende kollektive Problemlösung aktivieren sollte. Die TeilnehmerInnen sollten befähigt werden, über die Analyse der ökonomischen Verhältnisse ihre beruflichen Problemlagen, die Stellung der Arbeit als Existenzsicherung und die Disziplinierung der Lohnabhängigen etc. selbst zu erkennen. Die Erkenntnis sollte ihnen helfen, die immanenten Konkurrenz- und Qualifizierungsverschlechterungen nachzuvollziehen, um über perspektivisches, langfristiges und aktionsorientiertes Handeln zu lernen, sich gegen die Ausbeutungs- und Konkurrenzverhältnisse zu wehren.<sup>378</sup>

Dabei stellte sich die JBA der IGMetall gegen die Position von Oberursel und kritisierte diese als nicht konstruktiv und als praxisfern. Ihrer Ansicht nach sollte die JBA die Krise schon in den Grundseminaren der regionalen JBA in Verbindung mit praxisorientierten Lösungsansätzen aufnehmen und bearbeiten. 1976/77 zielte die JBA der IG Metall deshalb auf eine innergewerkschaftliche Strategiediskussion von Inhalten und Zielen der JBA. Dabei sollte das Verhältnis der JBA zu den konkreten örtlichen Bedingungen und zu der Frage der Verselbstständigung der JBA geklärt werden. In diesem Rahmen forderte Norbert Römer<sup>379</sup> ein Bekenntnis der JBA zu den Prinzipien der Gewinnmaximierung und zum Kapitalismus sowie eine entsprechende Umorientierung der Gewerkschaftsbewegung und der JBA. Dem widersprach Ulrich Mückenberg und forderte die Positionierung der JBA für die kompromisslose Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln. Diese Position wurde von Römer aufgrund der realen gesellschaftlichen Bedingungen der Gewerkschaft als antiquiert zurückgewiesen. Er forderte den DGB und seine Einzelgewerkschaften erneut auf, ein Bekenntnis zur BRD und ihrem Kapitalismus abzulegen. Diese Diskussion stand in Zusammenhang mit den vielen Bemühungen, die den DGB und seine Gewerkschaften von einer sog. kommunistischen Unterwanderung befreien wollten. Gewerkschaften wie z. B. die IG Chemie oder später 1978 die Bundesjugendschule Oberursel unter Hinrich Oetjen säuberten in dieser Zeit ihre Funktionärsreihen wegen einer angeblichen Unterwanderung durch

---

<sup>377</sup> Vgl. Werner (1976), S.31 ff., S.42 ff.; Vgl. Negt (1987), S.39

<sup>378</sup> Vgl. DGB (1976b), S. 1ff., S. 16ff., S. 52ff., S. 61; Vgl. Wiethold/ Todtenberg (1973), S. 95ff.

<sup>379</sup> Norbert Römer ist der Bundesjugendsekretär der IG Bergbau. Er hat 1976 sich für den Profit und den Gewinn als eine Notwendigkeit in der Weiterentwicklung der Gewerkschaft ausgesprochen.

DKP und SDAJ, indem sie z. B. auslaufende Verträge mit linken TeamerInnen beendeten und diese durch passende Mitarbeiter ersetzen. Daneben wurden sog. Gesinnungsdiskussionen anhand der Stamokap-Diskussion geführt, um sog. „kommunistische U-Boote“<sup>380</sup> in den eigenen Reihen zu enttarnen und zum Rücktritt zu bewegen bzw. zu entlassen. Diese antikommunistische Säuberungswelle der Gewerkschaften und auch der JBA wurden teilweise mit einer Härte geführt, die Funktionäre, die in Verdacht standen, Kommunisten zu sein, dazu veranlassten, zurückzutreten bzw. vorzeitig, z. B. aus gesundheitlichen Gründen, die Pensionierung zu beantragen. Die Diskussion der kommunistischen Unterwanderung beeinflusste die JBA zum einen im Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel und zum anderen in der Personaldebatte der Jugendausschüsse in der oben dargestellten Weise.<sup>381</sup>

Die KritikerInnen des Leitfadensansatzes bezeichneten dieses Vorgehen als Totalitarismus und warfen ihm einen Paradigmenwechsel in der JBA vor, der von einer gesellschaftskritischen Analyse zu einer erfahrungsgeleiteten Analyse individueller und kollektiver Interessenantagonismen und Problemlagen des Arbeitslebens führe. Dieser Vorgang wurde von den Befürwortern des Leitfadensansatzes nur als Strukturierungs- und Systematisierungshilfe verstanden, die dem Team einen Freiraum der eigenen Interpretation überlässt. Dabei antizipierten die Leitfadensvertreter Interessenantagonismen, die durch gewerkschaftliche Forderungen, Themenschwerpunkte, z. B. die 35-Stunden-Woche, Verstärkung der Wirtschaftsdemokratie etc., zu bearbeiten seien. Es werden hierbei Grundforderungen wie z. B. Sozialisierung des Privateigentums an Produktionsmitteln erhoben, um auf diese Weise die Systemfrage zu stellen. Die grundlegende Differenz zwischen den Befürwortern und Gegnern des Leitfadens bestand in der Frage des „Wie“ der Organisation des Lehrens und Lernens, aus dem sich dann unterschiedliche Lehr- und Lernbegriffe, aber auch Menschenbilder ableiten.<sup>382</sup>

Im Kontext des Leitfadendiskurses strebte die JBA der ÖTV Hessen 1976 einen Ausbildungsdiskurs an, der Ausbildung als Qualifikation und Basis für den Verkauf der Ware Arbeitskraft im Kontext kapitalistischer Betriebs- und Produktionsbedingungen begriff. Ziel der ÖTV-JBA war die Erkenntnis über die Entwicklung und Rolle des Staates sowie die Verdeutlichung des Zusammenhangs von Ausbildungsbedingungen und des kapitalistisch organisierten technischen Fortschritts. Die TeilnehmerInnen sollten dabei die Auswirkungen auf die Lohnarbeit erkennen, wobei dem technischen Fortschritt eine entlastende Wirkung gerade bei Routinearbeiten zugeschrieben wurde. Dabei forderte die ÖTV-JBA eine Thematisierung von technischen Errungenschaften innerhalb der Ausbildung schon vor ihrer Anwendung, um die Möglichkeit der Spezialisierung vorzugeben. Diese Forderung sollte – laut ÖTV-JBA – im Ernstfall auch gegen das Prinzip der Generationensolidarität durchgesetzt werden.<sup>383</sup>

---

<sup>380</sup> Als kommunistisch gelten dabei in erster Linie Sympathisanten oder Mitglieder der DKP oder der SDAJ sowie Verfechter der sog. Stamokap. Diskussion

<sup>381</sup> Vgl. Römer (1976), S. 11; Vgl. Solidarität (1977); Vgl. Interview Wiethold F., S. 11, S. 23; Vgl. Interview Deppe F.; S. 2f.;

<sup>382</sup> Vgl. Bahl Benker/ Röske (1980), S. 394ff., S. 399, Vgl. IG Metall (2000), S. 52, S. 75;

<sup>383</sup> Vgl. ÖTV (1976a), S. 8, S. 13, S. 19ff.; Vgl. ÖTV (1976b), S. 11ff., S. 26ff.; Vgl. ÖTV (1976c), S. 3ff., S. 18, S. 61ff.;

*„Die gesellschaftlichen Widersprüche können für die Teilnehmer nur an der Situation der Auszubildenden selbst deutlich gemacht werden, ohne Voraussetzung von politökonomischen Kategorien wie Mehrwert, Mehrprodukt etc.“<sup>384</sup>*

Mit dem offenen Ausbruch der Wirtschaftskrise 1976/77 konzentrierte sich die JBA gewerkschaftsübergreifend auf ökonomische Themen, wie z. B. Wirtschaftskrise, Arbeitslosigkeit, Unternehmens- und Staatsstrategien, Kampf für die Übernahme der Lehrlinge in das Arbeitsverhältnis etc., um die TeilnehmerInnen für die gewerkschaftliche Praxis zu aktivieren. Dabei wurden Individual- und Kollektivinteressen inhaltlich miteinander verbunden, um das Bewusstsein der Teilnehmer nachhaltig auf den Lohn- und Arbeitskampf zu fokussieren und die Ansprüche an Theorie, Praxis und die allgemeine Zielsetzung der JBA zu verändern. Aktionen wie Streiks, Betriebsbesetzungen und Betriebsblockaden stellten neue Formen der Auseinandersetzung dar, die die Interessen und die betriebliche Position der Lohnabhängigen sichern sollten.<sup>385</sup>

#### **4.4.2.2 Soziale Bewegungen**

Im Jahr 1977 nahm die systematische Bildung der jungen Erwachsenen in Zusammenhang mit einem einheitlichen und strukturierten Leitfadensystem, der thematisch von den beruflichen Missständen der jungen Erwachsenen, deren Ausbildungsproblemen und Qualifikationsmissständen etc. geprägt war, zu. Dabei richtete sich die am Leitfaden orientierte JB vermehrt an realpolitischen Momenten aus, während die am Erfahrungsansatz orientierte JB erste oberflächliche Kooperationen mit den sich seit Mitte der 1970er Jahre entwickelnden sozialen Bewegungen begann, um gesellschaftliche Diskurse, die von der Gewerkschaft nicht beachtet wurden, in die JBA zu integrieren. Die Integration der sozialen Bewegungen als gewerkschaftsübergreifende Gegenwehr dauerte bis in die 1980er Jahre hinein an, da gerade Gewerkschaften, die mit der Leitfadengruppe zusammenarbeiteten, ideologische Berührungsängste mit den sozialen Bewegungen zeigten. Durch die Fixierung auf den Betrieb, die dominierende Rolle des Ökonomischen und mit dem damit verbundenen klaren Weltbild vertrat die Leitfadengruppe und die von ihr beeinflusste JBA das Prinzip, dass durch die Veränderung der ökonomischen Verhältnisse sich die Ökologie- und Frauenfragen etc. von alleine klären würden. Aus diesem Grund taten sich gerade die Vertreter der dogmatischen Linken innerhalb der JBA mit der psychologisierten Sichtweise des Erfahrungsansatzes von Negt schwer und wollten zugleich aus ideologischen Gründen nicht auf die sozialen Bewegungen eingehen. Daher dauerte es unterschiedlich lange, bis sie ihre Vorbehalte gegenüber der Antifa, der Frauen- und Ökologiebewegung überwunden hatten.<sup>386</sup>

Die Umorientierung auf die sozialen Bewegungen bewirkte eine stärkere Themenschwerpunktorientierung der JB auf die 35-Stunden-Woche, Ökologie, den Rassismus und Nationalismus – verbunden mit der Diskussion über veränderte Einstellungen zu Bildung, Ausbildung und Gewerkschaft. Neben der Orientierung an sozialen Bewegungen verstärkte die JBA ab 1977/78 ihre Spezialbildung. Dabei begann eine Transformation der JBA von einer antikapitalistisch emanzipatorischen hin zu einer demokratischen Bildung, die mit der Erziehung zur Solidarität und zu

---

<sup>384</sup> ÖTV (1976a), S.35;

<sup>385</sup> Vgl. Solidarität, (1977);

<sup>386</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 56; Vgl. Interview Wiethold F., S. 21 Vgl. Negt (1980), S. 10f.;

demokratischem Handeln im Rahmen des Parlamentarismus verbunden war. Die TeilnehmerInnen sollten im Kontext betrieblicher und gewerkschaftlicher Praxis, z. B. durch Gremienarbeit, politisiert werden, wobei vor allem die DGB-JBA ab 1978/79 versuchte, das gesamte thematische Spektrum der sozialen Bewegungen in ihre JBA einzubeziehen. Einzelgewerkschaften wie z. B. die ÖTV kritisierten diese Stellvertreterpolitik als bloße Reproduktion von Strukturen und eine Integrierung der Gewerkschaft in die kapitalistischen Verhältnisse der BRD. Nach ihrer Theorie vernachlässigte die JBA dadurch ihren politischen Bildungsauftrag.<sup>387</sup>

#### **4.5 Die allgemeine Entwicklung der JBA in den 70er Jahren**

Allgemein konzentrierte sich die JBA gewerkschaftsübergreifend zunehmend auf die Gremienarbeit in den Ortsjugendausschüssen (OJA) oder Kreisjugendausschüssen (KJA), in den Betriebsräten (BR) oder Jugendvertretungen (JV) und schaffte einen gesteigerten Informationsaustausch zwischen den Teams. Diese verstärkte Zusammenarbeit nutzte die JBA zur Einführung in die gewerkschaftliche Jugendarbeit (JA). Mit dem „Antrag 300“ von 1974 entwickelten sich zudem aus den Neigungs-, Bildungs- und Jugendgruppen sog. Jugendfunktionärs- und Jugendgemeinschaften, die im Laufe der 1970er Jahre zum sog. Jugendausschuss zusammengefasst wurden, der in Kooperation mit dem DGB-Bundesvorstand die Methodik und Zielsetzung der regionalen JBA weiterentwickelte. Neben der strukturellen Weiterentwicklung stellten die Mitgliederrekrutierung, die Demokratisierung der Gesamtorganisation, die Analyse der betrieblichen Interessenkonflikte und der Abhängigkeit zwischen Arbeit und Kapital sowie die Befähigung der jungen Erwachsenen zu eigenen politischen und gesellschaftlichen Interessen und Handlungen die wichtigsten Punkte für die JBA dar, an denen sich die TeilnehmerInnen politisieren sollten.<sup>388</sup>

Durch ihre Selbstbestimmung als Gegenmacht zum Kapital definierte die JBA die betriebliche Erziehung und Bildung als Basis der JB, die die Grundlage von Herrschaft und Abhängigkeit, ihre strukturellen und organisatorischen Bedingungen aufdecken sowie durch qualifizierende Zweckbildung die Vermittlung von Denk- und Handlungsmustern als Basis für die gewerkschaftliche Praxis vorbereiten sollte. Dabei ging die JBA von einer bereits politisierten Jugend aus. Nach ihrer Theorie war in der gesellschaftlichen Willensbildung eine Irrationalität zu erkennen, die durch Hochschule und Gesellschaft hervorgebracht werde. Diese Erkenntnis bewirkte in den 1980er Jahren eine qualitative Veränderung der Arbeitsmethoden und der Thematik der JBA.<sup>389</sup>

---

<sup>387</sup> Vgl. IG Metall (1999), S.56; Vgl. Jost/ Klams/ Kraushaar/ Otjen (1971), S. 689ff.; Vgl. Solidarität (1976);

<sup>388</sup> Vgl. Wiethold / Todtenberg (1973), S. 146; S. 152ff.;

<sup>389</sup> Vgl. Wiethold / Todtenberg (1973), S. 155ff.; Vergl. DGB (1977); Vgl. DGB (1973), S. 15ff., S. 51;

## 5 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1980er Jahren

### 5.1 Allgemeine Entwicklung in den 1980er Jahren

Während die gewerkschaftliche JBA der 1970er Jahre den Klassenkampf bzw. die Konfrontation mit dem politischen Gegner durch Bewusstseinsbildung forcierte, indem sie die jungen Erwachsenen über konkrete Problemfälle der Arbeits- oder Lebenswelt aufklärte, deren partielle Zusammenhänge mit gesellschaftlichen Teilbereichen diskutierte, um ein Bewusstsein über den Widerspruch von Arbeit und Kapital zu schaffen, brachte die Leitfadendiskussion bzw. der antikommunistische Diskurs (1979-1986) eine konzeptionelle Starre in die JBA sowie einen Paradigmenwechsel hin zu mehr Pragmatismus. Beflügelt durch den Beutelsbacher Konsens (1976) sowie den Einfluss der sozialen Bewegungen, manifestierten sich gesellschaftliche Erfahrungen im Sinne realpolitischer Interpretationen als Deutungsmuster, anhand welcher Gewerkschaften wie die ÖTV oder die IG Metall Alternativen zum Kapitalismus als Formen sozial gerechter Veränderungsstrategien diskutierten, die durch gewerkschaftliche Praxis herbeizuführen seien. Zu diesem Zweck griffen sie in ihrem Stufenmodell Problemfelder sozialer Bewegungen (35-Stunden-Woche, Nato-Doppelbeschluss, Anti-Atom-Bewegung etc.) als gesellschaftliche Erfahrungen in Themenseminare auf, um sie anhand ihres spezifischen Deutungsmusters zu interpretieren. Der Erfahrungsansatz der 1970er Jahre wurde dabei, im Verlauf der 1980er Jahre, durch einen teilnehmerorientierten Deutungsmusteransatz ersetzt, wobei die jungen Erwachsenen weiterhin anhand von Arbeitsmaterialien, Texten etc. themenorientiert aufgeklärt wurden, um die Themen aus einer interessenorientierten Perspektive als politische und gewerkschaftliche Konfliktlagen ihrer Lebenswelt deuten und mit der gewerkschaftlichen Position vergleichen zu können. Ausgehend von einem Meinungspluralismus wurden die unterschiedlichen Themeninterpretationen im Plenum diskutiert, wobei die IG Metall die Meinungsvielfalt durch die argumentative Erörterung ihres jeweiligen Wahrheitsgehalts anstrebte. Dabei fokussierte sie sich auf die Funktionärsausbildung, die im Sinne ihrer Gegenmachtpolitik und auf Grundlage einer rein symptomatischen Kritik am Kapitalismus versuchte, neoliberale Entwicklungen im Betrieb durch Gremienarbeit und aufgrund besserer Argumente zu stoppen.

Währenddessen orientierten sich die IG Chemie und der DGB im Verlauf der 1980er Jahre an unterschiedlichen Lerntheorien, anhand welcher sie in ihrer JBA Formen systematischen Lernens durch Bewusstseinsbildung zu einer Identitätsbildung weiterentwickeln wollten. Dabei waren die TeilnehmerInnen anhand realpolitischer Themenschwerpunkte wie Tarifpolitik, Arbeitsstation, Lohnsteigerung etc. funktional für die Gremienarbeit zu qualifizieren, indem ihnen diese Kompetenz als ein Wissen vermittelt werden sollte, das ihre Lebenswelt zu deuten vermag. Die jeweiligen Deutungen wurden konsensorientiert im Plenum diskutiert, um Kompromisse als Ausdruck kollektiver Positionsfindung zu finden. Zugleich beendete der DGB 1981 mit dem Diskussionspapier „Antrag 300“ und der damit verbundenen Festlegung der fünf Schwerpunkte<sup>390</sup> und drei Ziele<sup>391</sup> die gewerkschaftliche Vorstellung einer

---

<sup>390</sup> 1. konfliktorientierte Betriebsarbeit, bezogen auf die Abhängigkeit und Anpassungszwänge der kapitalistischen Gesellschaft. 2. Befähigung der jungen Erwachsenen zur Problemerkennung und

kooperativen Koexistenz von Gegenmacht und Sozialpartnerschaft<sup>392</sup>, indem er die Jugendfunktionäre aufgrund der Theorie der „*Experten von Oben*“ nicht mehr als Mitglieder der Avantgarde der Arbeiterklasse, sondern als Kandidaten der Interessenvertretung wertete, die die Interessen der LohnarbeiterInnen aus einer an Symptomen der Klassengesellschaft festgemachten Kritik<sup>393</sup> in den Gremien vertritt, um die kooperations- und generationsübergreifende Konfrontationen mit dem kapitalistischen System zu vermeiden.<sup>394</sup>

Die Gewerkschaften reagierten dabei nicht nur auf den Funktionärsschwund, der durch den antikommunistischen Diskurs entstanden war, sondern auch auf die Austrittswelle, die seit den 1970er Jahren anhielt und viele Gewerkschaften auf ihr Mitgliederniveau der 1950er Jahre zurückwarf. Dabei waren sie bis 1985 so mit sich beschäftigt, dass sie die Interpretations- und Deutungshoheit ihres Handelns und der politischen Situation den Massenmedien bzw. die alternative Jugendarbeit der politischen Subkultur, z. B. Hausbesetzer oder Autonomenszene, überließen. Der DGB-Bundesjugendbildungsausschuss entwickelte im Kontext der sich abzeichnenden Bildungsexpansion dabei einen Begriff von jungen Erwachsenen, der – geprägt durch die Jugendzentrumsbewegung – einen Mitspracheanspruch beinhaltete und das Alter des AdressatInnenkreises auf 16 bis 24 Jahre bzw. den AdressatInnenkreis selbst auf alle Bildungsschichten erweiterte. Dadurch wurden nicht mehr nur junge ArbeiterInnen, sondern auch AbiturientInnen und StudentInnen für die JBA angesprochen, und es wurde davon ausgegangen, dass sich der Rahmen der spezifischen Jugenderfahrungen aufgrund medialer Einflüsse und der veränderten Jugendphase immer weiter einschränkte. Daher hatte die JBA – laut DGB – Lernprozesse zu fördern, die diese Einschränkungen anhand inhaltlicher Schwerpunkte überwinden sollten. Die Schwerpunkte sollten den FunktionärInnen Orientierungspunkte für die Gremienarbeit bieten, um sie auf eine Stellvertreterpolitik als gewerkschaftliche Praxis vorzubereiten.<sup>395</sup>

Neben den gewerkschaftsinternen Veränderungen beeinflussten gesellschaftspolitische Prozesse – Wirtschafts- und Strukturkrise<sup>396</sup> des Kapitalismus, die gesellschaftliche Individualisierung, die Pluralisierung der Lebenswelten und das sich hieraus entwickelnde Karrieredenken etc. – die qualitative Entwicklung der JBA. Aufgrund der sozialistischen Bewusstseinskrise innerhalb der Arbeiterlinken etablierten sich, im Laufe der 1980er Jahre,

---

gewerkschaftlichen Kooperation. 3. Gewerkschaftliche JA als Interessensvertretung in gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. Berufsschulen, Parteien etc. 4. Kooperation mit gewerkschaftlichen Schüler- und Studentengemeinschaften. 5. Werbung neuer Mitglieder.  
<sup>391</sup> 1. Verbesserung der Arbeits- und Ausbildungssituation. 2. Entwicklung eines kritisch politischen Bewusstseins. 3. Die Stärkung der Gewerkschaft, als Instrument für die Koordination und Austragung des Kampfes zum sozialen Fortschritt.

<sup>392</sup> ÖTV und IG Metall akzeptieren die sozialpartnerschaftliche Position nicht und tragen seit 1984 zu einem kritischen Diskurs der Sozialpartnerschaft bei.

<sup>393</sup> Die JBA sieht eine ideologische Vernebelung der Klassenverhältnisse, als Resultat einer pluralistisch und kapitalistisch organisierten Gesellschaft, bzw. einer verdinglichten Sozialisation.

<sup>394</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 86ff.; Vgl. IG Metall (1999); S. 58ff.; Vgl. Crusius/ Wilke (1980), S. 263, S. 280; Vgl. Haas (1976), S. 9ff.; Vgl. ÖTV (1976a), S.35; Vgl. Gerstung (1976), S.190; Vgl. ÖTV (1984a);

<sup>395</sup> Vgl. Crusius/ Wilke (1980), S. 248, S.261 ff., S.289;

<sup>396</sup> Die gewerkschaftliche Kapitalismuskritik, sieht in der Reduktion von kapitalistischer Überproduktion die Möglichkeiten des Extraprofits und der Kapitalrentabilität etc. die zu Konkursen und Konkurrenzseinbrüchen etc. als Basis von Massenarbeitslosigkeit beitragen. Zinslagen und Steuererleichterungen machen es den Kapitalisten wiederum möglich, ihr Geld auf dem internationalen Kapitalmarkt profitkräftig zu investieren.

Individualisierungs- und Pluralismustheorien in der JBA, die die antagonistische Gesellschafts- und Klassentheorie als Deutungsmuster für gesellschaftliche Widersprüche ersetzen. Diese Position ging von individuellen und kollektiven Interessen als Basis des individuellen Strebens aus, durch die die Klassenschranken überwunden werden könnten. Die Gesellschaft der BRD wurde somit als klassenlose Gesellschaft gedeutet, die durch die Konkurrenz der Individuen untereinander geprägt wird. Daneben führten betriebliche Interessen als Ausdruck individueller Entscheidungen zu Konflikten in Zusammenhang mit Rationalisierung, Modernisierung und Flexibilisierung von Arbeit, Massenarbeitslosigkeit, Reallohnsenkung, Fremdenfeindlichkeit etc., die wiederum vorwiegend nur aus individueller Sicht behandelt wurden. Dabei wurden die Gewerkschaften von den Individuen zwar als gesellschaftlich notwendige Institutionen der Interessenvertretung bzw. des Lohnkampfes wahrgenommen, allerdings sprachen ihnen die jungen Erwachsenen die Fähigkeit ab, ihre individuellen Interessen gesellschaftlich vertreten zu können. Vielmehr wurde die Entscheidung für eine gewerkschaftliche Mitgliedschaft – laut JBA – von ökonomischen und individuellen Interessen (z. B. Lohnerhöhung, tarifliche Absicherung etc.) abhängig gemacht, um die Gewerkschaften zur Durchsetzung dieser Interessen zu instrumentalisieren. Durch die Auflösung traditioneller Strukturen wie Arbeitermilieus oder Bildungsschichten, die durch individualisierte Lebenslagen, Konkurrenz und Endsolidarisierung etc. gefördert wurden und die kategorisierende Klassenbestimmung erschwerten, bestimmten sich die Menschen nur noch über ihr individuelles Handeln. Die Individualisierungstheorie bot eine Grundlage für die subjektorientierte Didaktik der DGB-JBA, die junge Erwachsene befähigte, die Widersprüche und Probleme der Arbeitswelt anhand ihrer lebensweltlichen Erfahrungen, Lebensentwürfe und Handlungsperspektiven zu deuten und als partikuläre Veränderungsmöglichkeiten zu begreifen, durch die soziale Ungerechtigkeiten beseitigt werden können. Ziel war es, den stabilisierenden Faktor der Individualisierung für eine Massen- und Konsumgesellschaft durch den Diskurs herauszustellen, um einen Konsens für die gewerkschaftliche Praxis zu erwirken.<sup>397</sup>

## 5.2 Konzeptdiskurs

Die gewerkschaftliche JBA richtete sich in den 1980er Jahren somit an zwei grundlegenden Modelltypen aus, bei denen sich der eine – das erfahrungsorientierte Stufenmodell – am Erfahrungsansatz ausrichtete, um im Sinne der Bewusstseinsbildung Themen stufenförmig weiterzuentwickeln, während der andere – das interessenorientierte Modell – ab 1978 den Erfahrungsansatz interessen- und/oder identitätsorientiert umstrukturierte und im Verlauf der 1980er Jahre im Sinne der Individualisierungstheorie subjektorientiert erweiterte, um isolierte Themen systematisiert und konsensorientiert zu deuten. Beide Ansätze der JBA bestimmten sich dabei entweder als subjekt- oder als teilnehmerorientiert und unterschieden sich darin, dass die TeilnehmerInnen entweder über Themen aufgeklärt oder anhand von Wissensvermittlung thematisch qualifiziert wurden. Die Herangehensweise bestimmte die Position der JBA, z. B. ihre Kapitalismusanalyse, die

---

<sup>397</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1984), S.7f., S.408ff.; Vgl. IG Metall (1999), S. 58ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 17, S. 56; Vgl. Brammerts (1982), S. 118; Vgl. Cloer (1991), S. 18ff., S. 35ff., S. 7ff.; Vgl. Kühlein/Middendorf/ Paul-Kohlhoff/ Seibert (1991), S. 27f.;

Kriseninterpretation – z. B. der Krise von 1977/78 –, die Themenanalyse etc., und die Position bestimmte die Richtung der jeweiligen Bildungspraxis und des gewerkschaftlichen Handelns im Betrieb, da sie unterschiedliche Sichtweisen auf die Ökonomie voraussetzte. Während z. B. der DGB oder die IG Chemie von einer Wirtschaftskrise ausgingen, die funktional zu beheben sei, da sie das strukturelle Ende des Kapitalismus ankündige, bestimmten Gewerkschaften wie die IG Metall die Krise als Finanz- oder Strukturkrise, die das Potenzial einer Staatskrise in sich berge. Diese unterschiedlichen Modelle resultierten aus einem Konzeptdiskurs, der sich im Verlauf der 1980er Jahre, als Reaktion auf die Leitfadendebatte und den antikommunistischen Diskurs der 1970er Jahre, innerhalb der Gewerkschaften fortsetzte. Während die ÖTV und die IG Metall diesen Diskurs für sich bereits 1982 begonnen hatten, stiegen der DGB bzw. die IG Chemie erst 1985 in ihn ein und führten ihn bis 1988 im DGB-Bundesjugendausschuss fort. Dabei einigte man sich gewerkschaftsübergreifend 1985 auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen Überarbeitung der JBA im Sinne einer bundesweiten Konzeption, wobei 1988 lediglich die IG Chemie und die IG Metall auf der Verbands- und Bezirksebene einer bundesweiten Konzeption zustimmen, während die ÖTV diese Idee, aufgrund interner Streitigkeiten, auf ihrer Bundesjugendkonferenz verwarf. Vielmehr führte sie 1984 als erste JBA zielgruppenorientierte Seminare ein, die die TeilnehmerInnen innerhalb der Grundlagenbildung branchenspezifisch trennen, um sie über ihre spezielle Lage aufzuklären. Sie antizipierte dabei ein differenziertes und pluralistisches Interesse der TeilnehmerInnen, das durch die soziale Lage und die selektive Auswirkung des Schulsystems bestimmt wird. Dadurch regte die ÖTV 1985 innerhalb des DGB-Bundesjugendausschusses einen Diskurs über die Umstrukturierung der Teams an, um das Mischverhältnis von Arbeitern und Studenten zugunsten einer sozialen bzw. geschlechtsparitätischen Mischung infrage zu stellen.<sup>398</sup>

Im Kontext dieses Diskurses rangen die Gewerkschaften auch um einen eigenen gewerkschaftlichen Lernbegriff als Grundlage der zentralen JBA, wobei die VertreterInnen des Leitfadensansatzes einen normativen Lernbegriff favorisierten, der im Sinne der Qualifizierung an Curricula der Wissensvermittlung ausgerichtet ist, während die Vertreter des Erfahrungsansatzes einem materialistischen Lernbegriff des Gemeinschaftslernens den Vorzug gaben, der die Analyse der Erfahrungen und Interessen der TeilnehmerInnen durch Aufklärung vorantreibt und dabei Lernen mit der politischen Bildung verbindet.

Beide Ansätze gingen von einer grundsätzlichen Beeinflussung des Lernprozesses, des Arbeitsverhaltens und der Erfahrungen durch die technisch-historischen Veränderungen der Arbeitswelt aus, weshalb eine Kritik am technischen Fortschritt formuliert wurde, die nicht mehr, wie noch in den 1970er Jahren, den gesellschaftlichen Fortschritt zugrunde legt, sondern lediglich einen Moment der Emanzipation darin sieht, die Technik funktional in den gesellschaftlichen Ablauf zu integrieren. Im Rahmen der konzeptionellen Neuausrichtung wurde somit auch die Einstellung der JBA zur technischen Innovation bzw. ihren Tendenzen zur Individualisierung, Automatisierung etc. überdacht. Dabei positionierten sich die Industriegewerkschaften wie IG Metall oder IG Chemie im Gegenzug zu ÖTV und DGB positiver zum technischen Fortschritt. Gewerkschaftsübergreifend kritisierte die JBA den wirtschaftlichen Innovationszwang seitens der Arbeitgeber als

---

<sup>398</sup> Vgl. Brock (1978), S. 11ff.; Vgl. Kühlein/ Middendorf/ Paul-Kohlhoff/ Seibert (1991), S. 16ff., S. 28ff., S. 119ff.;



Sachzwanglogik bzw. Herrschaftsideologie, der – laut DGB – im Rahmen eines bedürfnisorientierten, kritischen Diskurses von technischer Innovation und ihrer neoliberalen Anwendung entgegenzutreten ist. Der gewerkschaftliche Diskurs hatte einen gesellschaftlichen Diskurs zu fördern, wozu wiederum die TeilnehmerInnen zu qualifizieren sind, um in der Lage zu sein, den Zusammenhang von technologischer Innovation und sozioökonomischen Verhältnissen aufzugreifen. Ziel der DGB-JBA war somit ein Diskurs über die kontrollierte Einführung von Innovationen, um die damit einhergehenden Entscheidungen transparent zu machen.<sup>399</sup>

*„Es ist nicht der technische Wandel, es sind nicht die modernen Technologien, die die Probleme für die Massen der Beschäftigten erzeugen, es sind die Entwicklung und der Einsatz dieser Technologie unter den krisenhaften Erscheinungen des gegenwärtigen Kapitalismus, die solche negativen Folgen zeigen. Es gilt deshalb, die Entwicklung der Technik im Sinne der abhängig Arbeitenden zu beeinflussen, einzusetzen und damit positiv zu wenden.“<sup>400</sup>*

### 5.2.1 IG Chemie

Auch die IG Chemie orientierte sich infolge des Konzeptdiskurses im Sinne teilnehmerorientierter Didaktik und aus einem interessenorientierten Ansatz an einer Kritik am aufkommenden Neoliberalismus bzw. der hiermit verbundenen Wachstums-, Wirtschafts-, Sozial- und Arbeitspolitik der Bundesregierung, wobei sie die Krise von 1977/78 sowie ihre Folgen als Wirtschaftskrise deutete, die die soziale Marktwirtschaft strukturell infrage stellte. Das Erziehungsziel der JBA der IG Chemie war somit nicht mehr die Bewusstseinsbildung im Sinne der Gesellschaftsveränderung, sondern eine Identitäts- und Meinungsbildung, die den jungen Erwachsenen helfen konnte, eine kritische Identität als Gewerkschaftler zu entwickeln, mit der sie neoliberalen Entwicklungen im Betrieb entgegentreten könnten. Dabei sollten für die Identitätsbildung drei Grundfunktionen eine Rolle spielen: 1. gewerkschaftliche Qualifikation und Funktionärsausbildung anhand thematischer Schwerpunkte wie z. B. Frauenarbeit, Arbeitsstation, Ökologie, Mitbestimmung, Übernahmen etc. für die Gremienarbeit, 2. Verständnis politischer Grundfragen, die über gewerkschaftliche Themen hinausweisen, und 3. die Einbettung der Bereiche 1 und 2 in einen Kultur- und Kommunikationsrahmen, mit dem sich die jungen Erwachsenen identifizieren können. Ziel dieser Identitätsbildung war es, die Teilnehmer als Gewerkschaftler durch Erziehung zur Solidarität für betriebliche Solidaritätsaktionen zu gewinnen, den Lebenshorizont der TeilnehmerInnen zu erweitern und die jungen Erwachsenen zur Selbstorganisation im Rahmen der Interessenvertretung zu befähigen. Hierfür erweiterte die ÖTV-JBA ihre Kultur- und Jugendgruppenarbeit um politische Bildung und aktive Freizeitgestaltung wie Ausflüge, Gruppenevents, wodurch sie ihren Jugendpflegecharakter verstärkte. Die TeilnehmerInnen sollten dadurch befähigt werden, auch betriebliche Probleme bedürfnisorientiert zu deuten, wobei die Problemlagen im Rahmen diskursiver Praxis mit den subjektiven Deutungen konfrontiert wurden, um den Widerspruch zwischen Problemlage und Bedürfnis aufzuzeigen. Die subjektive Deutung präsentierte sich hierbei als Meinung.<sup>401</sup>

<sup>399</sup> Vgl. Alheim (1982), S. 164ff., S. 173ff.;

<sup>400</sup> Alheim (1982), S.168;

<sup>401</sup> Vgl. Walter (1991); S. 5f.;

## 5.2.2 IG Metall

Neben der Identitäts- und Meinungsbildung der IG Chemie, zielte die IG Metall anhand einer leitfadensorientierten Stufenbildung auf eine nicht betriebsspezifische Grundlagenbildung, die als systematisierte Bewusstseinsbildung die Voraussetzung für die lebenslange Verwertbarkeit der je eigenen Ware Arbeitskraft schaffen sollte. Sie gab den Teamern – durch den Leitfaden – die Lernziele und -schritte stufenweise sowie inhaltlich und strukturell vor und veranlasste sie, die Inhalte realpolitisch zu deuten, um die betrieblichen Probleme und Konflikte im Diskurs ursachenorientiert mit einer gesellschaftsbezogenen Gewerkschaftsarbeit zu verbinden. Die TeilnehmerInnen waren thematisch aufzuklären, um sie anhand systematisierter Bildung zu befähigen, aus einem individuellen Bewusstsein, das von Argumenten und deren Richtigkeit überzeugt ist, Handlungsmöglichkeiten der eigenständigen und kollektiven Interessenverfolgung zu entwickeln. Die TeilnehmerInnen hatten zu diesem Zweck ihre Themendeutung im jeweiligen Veranstaltungsplenum mit den Teamern zu diskutieren, um durch die Diskussion die Widersprüche, Zusammenhänge und thematischen Übergänge, z. B. zur Tarifpolitik, Ökologie, Ökonomie, Arbeitszeitverkürzung, Krieg und Frieden etc., zu erarbeiten. Anhand der Methode der Gruppenarbeit sollten die TeilnehmerInnen, unterstützt durch die TeamerInnen, ihre interessen- bzw. bedürfnisorientierte Deutung der jeweiligen Thematik erarbeiten, um Möglichkeiten der Interessendurchsetzung zu entwickeln. Hierbei vertrat die JBA der IG Metall 1983/84 die Devise „*Gewinne umverteilen – Arbeit für alle*“ und setzte ihren thematischen Fokus auf Lohnkampf, Arbeitslosigkeit, Umverteilung, Übernahme in ein Arbeitsverhältnis und Tarifpolitik.<sup>402</sup>

## 5.2.3 ÖTV

Bereits 1980 begann die ÖTV-JBA, bedingt durch den antikommunistischen Diskurs, ihre Bewusstseinsbildung im Sinne eines lebensweltorientierten Lernansatzes umzugestalten. Hierfür zielte sie auf eine Erziehung zur Solidarität, die eine gleichberechtigte Kommunikation von TeamerInnen und TeilnehmerInnen im Sinne einer Interessen- und Handlungsorientierung sowie eines Erlebnis-, Erfahrungs- und Bedürfnisbezugs voraussetzte und den Aspekt der internationalen Solidarität im Sinne gewerkschaftlicher Praxis unterstellte. Die TeilnehmerInnen wurden in Kooperation mit sozialen Bewegungen zu Formen betrieblichen Handelns im Sinne der internationalen JBA befähigt, um ein politisches Bewusstsein im Sinne globaler Arbeiterinteressen zu entwickeln. Aus diesem Grund beschloss die ÖTV 1980 auf ihrer 13. ÖTV-Jugendkonferenz die Neustrukturierung ihrer JBA, wobei die gängigen Methoden wie z. B. Collagen oder Textanalysen für die Gruppenarbeit übernommen wurden. Zugleich installierte die ÖTV-JBA isolierte Themenblöcke wie z. B. Ökologie, Tarifpolitik, Arbeitszeitverkürzung, Nato-Doppelbeschluss etc. und setzte somit

---

<sup>402</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 11; Vgl. Bahl Benker/ Röske (1980), S. 394ff.;

inhaltliche Schwerpunkte, über die die Teilnehmer aufzuklären waren, um sie lebensweltorientiert deuten zu können. Das Bildungsziel der JBA lag somit in der Befähigung der TeilnehmerInnen zu einer lebensweltorientierten Deutung von Problemlagen und Themenschwerpunkten, durch die der Zusammenhang von subjektiver Lebenslage und thematischem Bezug im Sinne partieller Veränderbarkeit erkennen zu machen war.<sup>403</sup>

Daher waren die jungen Erwachsenen durch Grundseminare (GS) als Einstiegsseminare der Grundlagenbildung, die bis 1982 mitgliederorientiert ausgerichtet war, in die Themenschwerpunkte einzuführen, um sie anhand eines branchenübergreifenden Bildungsprozesses für die gewerkschaftliche Arbeit zu aktivieren. Die Entwicklung eines gesamtbetrieblichen Konfliktbewusstseins, das sich am Arbeitszusammenhang ausrichtet und die kollektiven Interessen hervorhebt, sollte dabei im Zentrum der Bildungsarbeit stehen. 1982 wurde das GS zum Zweck der Mitgliederwerbung für Nichtmitglieder geöffnet, um sie für gewerkschaftliche Themen sowie eine Mitgliedschaft in der ÖTV bzw. eine Fortsetzung der politischen Bildung in Form von Aufbauseminaren der regionalen JBA – die weiterhin mitgliederorientiert organisiert war – zu interessieren.<sup>404</sup>

Neben dieser Aufklärungsarbeit qualifizierte die ÖTV-JBA junge Erwachsene im Rahmen ihrer Funktionärsbildung für Funktionen der Gremienarbeit wie z. B. die Jugendvertretung (JV). Dabei konzentrierte sie sich auf politische sowie juristische bzw. methodische Fragen der Gremienarbeit, der Mitgliederwerbung<sup>405</sup>, der Interessenvertretung etc. und vermittelte anhand von Arbeitsmaterial Wissen, das für die Funktionsausübung wichtig war. Dabei hoffte die ÖTV-Jugend, durch diese Qualifikationsarbeit ihre betriebliche Gegenmachtspolitik ausbauen zu können, um gewerkschaftliche Forderungen durchzusetzen. Aus diesem Grund eröffnete sie im DGB-Bundesjugendausschuss sowie im ÖTV-Jugendausschuss den Umbau der JV zu einer Jugend- und Ausbildungsvertretung (JAV), deren Mitglieder von der JBA zu qualifizieren waren. Dieser Vorschlag wurde jedoch von der ÖTV-Mehrheit abgelehnt, da sich die JBA auf betriebsbedingte Punkte der Tarifpolitik wie Übernahme, Ausbildungsplatzquote etc. konzentrieren und die traditionelle Funktionärsbildung um Aspekte der Funktionärsausbildung, z. B. für die internationale JBA, ergänzen sollte. Hierfür sollte sie mit internationalen Gewerkschaften aus der UdSSR, Israel, Lateinamerika<sup>406</sup>, Polen<sup>407</sup>, Frankreich, England oder den USA kooperieren, deren Vorstellungen von gewerkschaftlicher Praxis bzw. ihre Sicht auf JBA und berufliche Bildung etc. mit den jungen Erwachsenen diskutieren und den traditionellen Jugendaustausch mit Israel, USA und Österreich wieder aufnehmen. Auch wurden Funktionäre im Rahmen der internationalen JBA für die sog. Brigaden- oder Projektarbeit geschult, mit der sich die Gewerkschaftsjugend in Ländern wie z. B. Nicaragua engagierte. Sie erörterten

---

<sup>403</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1984a), S. 74ff.; Vgl. Kühlein/ Middendorf/ Paul-Kohlhoff/ Seibert (1991), S. 121ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 54; Vgl. IG Metall (1983), S. 140ff.;

<sup>404</sup> Vgl. Kühlein/ Middendorf/ Paul-Kohlhoff/ Seibert (1991), S. 1;

<sup>405</sup> Die Werbekommission des Bundesjugendausschusses gibt die Werbeinhalte vor und teilt die Werbung konzeptionell in direkte betriebliche und außerbetriebliche Werbung auf.

<sup>406</sup> Die lateinamerikanische Arbeit umfasst die Kooperation mit Gewerkschaften aus Nicaragua und Chile. Dabei unterstützt die ÖTV Jugend das DGB Projekt „Werkzeuge für Nicaragua“ durch Spenden oder den Bau eines Ausbildungszentrums für Auszubildende der Landwirtschaft durch Brigadearbeit.

<sup>407</sup> In Polen solidarisiert sich die ÖTV mit der Gewerkschaft Solidarnosc und fordert ihre Wiedereinführung mit frei gewählten Funktionären, sowie ihr Recht auf uneingeschränkte gewerkschaftliche Tätigkeit.

hierbei internationale politische Themen, z. B. den Widerstand gegen Pinochet in Chile, die Wirtschaftslage in Nicaragua, den US-Imperialismus in Lateinamerika, oder beteiligten sich an Jugendseminaren für den innereuropäischen Dialog über effiziente Gewerkschaftsarbeit.<sup>408</sup>

Dabei basierte die ÖTV-JBA thematisch im Allgemeinen auf einer Kapitalismuskritik, die die Profitlogik, Marktorientierung, Marktschaffung, Kapitalakkumulation als kapitalistische Zwangscharaktere kritisierte und Keynesianismus, Vollbeschäftigung als gewerkschaftliche Alternativen zur sozialen Marktwirtschaft als gescheitert ansah. Verbunden ist diese Kritik am Kapitalismus mit einer Kritik am Sozialabbau und dessen Sachzwanglogik der leeren Kassen, die – laut ÖTV – durch Umverteilung, Arbeitsplatzsicherung oder Neuschaffung von Arbeitsplätzen leicht wieder zu füllen gewesen wären. Dementsprechend forderte die ÖTV 1980 auf ihrem 9. Gewerkschaftstag durch den Antrag 948 den weiteren Ausbau des Sozialsystems oder die Rücknahme der Spargesetze durch die Umorientierung des Wirtschaftssystems vom Unternehmenszweck des Geldverdienens hin zu den Bedürfnissen der Menschen. Diese Umorientierung war mit basisdemokratischen Elementen wie Willensbildung und Mitbestimmung verbunden, durch die die ÖTV einen breiten Konsens bei der Sozialplanung, der Wirtschaftspolitik und der Dezentralisierung der Sozialpolitik herstellen wollte. Der Antrag betonte die Notwendigkeit eines kritischen und gemeinschaftlichen Konsumentenbewusstseins aus einer Bedürfnisorientierung, um einen kritischen Diskurs der sozialen Probleme anzustoßen und Formen der Ausbeutung bzw. die kapitalistische Produktionsweise kollektiv zu bekämpfen.<sup>409</sup>

Im Gegensatz zur gängigen Kapitalismuskritik des DGB, analysierte die ÖTV-JBA die Krise von 1976/77 nicht als Wirtschaftskrise, sondern als eine Finanz- und Strukturkrise mit dem Potenzial einer Staatskrise, in der sich die konjunkturelle Entwicklung und der Arbeitsprozess entkoppelten und Prozesse wie Jugendarbeitslosigkeit und Sozialabbau verstärkt auswirkten. Nach ihrer Position konnte von einer Wirtschaftskrise, trotz Massenarbeitslosigkeit, keine Rede sein, da eine Wirtschaftskrise erst vorliege, wenn der Profit für die Unternehmen gefährdet ist. Vielmehr würde eine Strukturkrise vorliegen, die zur verstärkten Individualisierung von Lebenssituationen beitrage und historische, soziale und technologische Strukturen auflöse. Hierbei berücksichtigte sie das veränderte Investitionsverhalten der Anleger, die verstärkt in fiktive Werte der Finanzmärkte statt in reale Produktion investierten und somit der Produktion Kapital entzogen, was zu Konkursen, Werkschließungen und zur Senkung der Kaufkraft infolge von Lohnsenkung und Flexibilisierung der Arbeit führen konnte. Aus dieser Sichtweise forderte die ÖTV-Jugend zum Zweck der Krisenüberwindung eine Neubesinnung auf Grundfragen wie Lohnarbeit und Kapital zur Bewusstseinsbildung und Revolutionierung von Arbeitsprozessen und Arbeitsorganisation, und dies auf Grundlage des Grundgesetzes. Daher sprach sich die ÖTV-JBA ab 1983/84 für eine radikale Arbeitszeitverkürzung (35-Stunden-Woche bei vollem Lohnausgleich) aus und klärte die jungen Erwachsenen aus einer ursachenorientierten Analyse über Jugendarbeitslosigkeit und Sozialabbau auf, um selbst Arbeitsloseninitiativen zu gründen. Aus dieser Position leitete die ÖTV-JBA zwei grundsätzliche Fragestellungen ab: 1. Macht die Vereinnahmung der Gewerkschaft durch das

---

<sup>408</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 39.; Vgl. ÖTV Jugend (1984a), S. 67ff.; S. 82 ff., S. 149ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 129 ff.;

<sup>409</sup> Vgl. ÖTV (1984b), S. 254 ff.;

Kapital diese zu einem kalkulierbaren Faktor für das Kapital? und 2. Welche Konsequenzen entstehen durch die Auslagerung arbeitsintensiver Produktion ins Ausland im Kontext der internationalen Konkurrenz? Dadurch wollte sie den gewerkschaftlichen Diskurs beeinflussen, um die staatlichen Akteure zu einer antizyklischen Wirtschafts-, Finanz- und Beschäftigungspolitik zu veranlassen.<sup>410</sup>

Hierfür beschränkte die ÖTV-JBA ihre Konfliktanalyse auf betriebliche Problemlagen, um sich den Themen der Tarifpolitik und der ÖTV-Erwachsenenbildung im Sinne einer aktiven Interessenvertretung annähern zu können. Sie versuchte, den Widerspruch von Arbeit und Kapital als intersubjektiven Konflikt von ArbeitnehmerInnen und Arbeitgebern zu verdeutlichen, um die TeilnehmerInnen zu befähigen, den direkten Zusammenhang zwischen Arbeits- und Freizeitverhalten zu verstehen. Das Freizeitverhalten sollte als durch die Notwendigkeit der Regeneration der Ware Arbeitskraft geprägt verstanden werden. Aus diesem Grund erweiterte die ÖTV-JBA ihre Forderung nach der 35-Stunden-Woche um die Forderung nach einem Normalarbeitsverhältnis (NAV), das qualifizierte Arbeit garantieren konnte. Dies beinhaltete Forderungen nach Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von oben nach unten, nach Frieden und Abrüstung, nach selbstbestimmter Freizeit und sollte die Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen entwickeln.<sup>411</sup>

Die ÖTV-Jugend verstand sich hierbei nicht mehr nur als Gewerkschaft, sondern auch als kritischer Jugendverband, der den Kontakt zu den Arbeitslosen und jungen Angestellten sucht bzw. ausbaut, um sie in die JBA einzubeziehen. Ziel war es, ihnen die Ursachen und Konsequenzen von Arbeitslosigkeit, Konkurrenz, Profitinteressen, verbunden mit dem Zwang zur Arbeit, aber auch die Disziplinierung der ArbeiterInnen durch die Drohung der Arbeitslosigkeit, die zu einer Konkurrenz um die Arbeitsplätze führt, zu erläutern. Dabei definierte sie Arbeitslosigkeit als das Kampfmittel des Kapitals gegen die gewerkschaftlichen Lohnforderungen, weshalb sie sich für die Beteiligung der Arbeitslosen an der betrieblichen Mitbestimmung sowie die Möglichkeit ihrer Mitgliedschaft in der Gewerkschaft einsetzte. Ihr Selbstanspruch war es, eine gesellschaftliche JBA zu betreiben, die durch Themenschwerpunkte wie Ausländerfeindlichkeit, Sozialabbau, etc. den Diskurs über die Gesellschaft verändern sollte. Dabei verstand sich die ÖTV-JBA nicht mehr als gewerkschaftlicher Funktionärsapparat, sondern als gesellschaftspolitische Nische, die die Spontaneität der TeilnehmerInnen und die Kooperation mit der Erwachsenenarbeit zu verbessern versuchte. Ziel war es, den TeilnehmerInnen anhand von Bewusstseinsbildung die Notwendigkeit des Arbeitsplatzerhalts, der Einkommenssicherung, der Steigerung der Arbeitsqualität, der Arbeitszeitverkürzung etc. zu vermitteln, um bei ihnen die Bereitschaft zu stärken, zusammen mit der Gewerkschaft für bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen im Sinne einer verstärkten Partizipation an Produktionsentscheidungen zu kämpfen. Anhand von kurz-, mittel-<sup>412</sup> und langfristigen Zielsetzungen<sup>413</sup> sowie der Akzeptanz des

---

<sup>410</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1984a); S. 7ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 7ff.;

<sup>411</sup> Vgl. ÖTV (1984b), S. 6ff.;

<sup>412</sup> Die mittelfristigen Ziele sind auf betriebliche und überbetriebliche Veränderungen ausgerichtet, die wiederum die individuellen Bedingungen der Teilnehmer im Betrieb beeinflussen, z.B. die paritätische Mitbestimmung, Beendigung von Privatisierungen, die Prüfung von technischer Innovation auf ihre gesellschaftliche Nützlichkeit, Verbot von Zeitarbeit etc..

<sup>413</sup> Die Langfristigen Ziele sind auf gesellschaftliche Veränderungen z.B. die Vergesellschaftung der Schlüsselindustrie, der Banken und Versicherungen sowie die Bildung gesellschaftlicher Gremien mit gewerkschaftlicher, betrieblicher und überbetrieblicher Beteiligung, an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen ausgerichtet

Lohnarbeits- und Leistungsgerechtigkeitsprinzips diskutierte sie die gewerkschaftlichen Forderungen bzw. Themen mit den TeilnehmerInnen, damit diese sie für den gesellschaftlichen Diskurs übernehmen konnten. Anhand des besseren Arguments sollten die Forderungen sozialpartnerschaftlich durchgesetzt bzw. die politischen Gegner zu Veränderungen ihrer Politik animiert werden. In Kooperation mit der IG Metall und der DGB-Jugend erarbeitete die ÖTV-JBA die Methode der „neuen Beweglichkeit“ (NB)<sup>414</sup>, um den TeilnehmerInnen das theoretische Fundament für politische Aktionen zu vermitteln, ihre Kampfbereitschaft zu steigern und den politischen Druck zu erhöhen. Hierbei kooperierte sie im Rahmen der zentralen JBA mit speziellen Einrichtungen des DGB wie der Hans-Böckler-Stiftung oder der Institution *Arbeit und Leben* und baute ihr Seminarangebot in der regionalen und zentralen JBA entsprechend aus. Im Zuge dessen beschuldigte sie jedoch zugleich die DGB-Gewerkschaften, den kritischen Diskurs einer gesellschaftlichen Alternative zum Kapitalismus schon 1949 aufgegeben zu haben. Durch diese Haltung geriet die ÖTV-JBA mit ihrer Trägergewerkschaft in Konflikt.<sup>415</sup>

In diesem Zusammenhang forderte die ÖTV-JBA 1984 eine Ausbildungsplatzabgabe als betriebliche Zwangsabgabe sowie das Recht auf qualifizierte Ausbildung in kommunalen Ausbildungszentren. Dabei stellte sie die real vorliegende Jugendarbeitslosigkeit sowie die Lohnsenkung in einen Zusammenhang von Arbeitsmoral und Arbeitskräftebedarf, wobei sie die Lohnsenkung als Resultat von Rationalisierung und Modernisierung als sozial ungerecht kritisierte. Nach ihrer Position vollziehen sich Lohnsenkung sowie Arbeitslosigkeit in einem gesellschaftlichen Rahmen aus Arbeitsmoral und Wertevorgaben, die die Konfliktlage individualisieren. Arbeitslosigkeit entwickle eine moralische Drohkulisse, die den Menschen permanent vorgehalten wird, bzw. die sich der Mensch auch permanent vorhält, und die durch staatliche und gewerkschaftliche Maßnahmen nicht beseitigt wird. Vielmehr fördern diese Maßnahmen – laut ÖTV-JBA – die kollektivistische Ideologie der Opferbereitschaft und betrieblichen Sozialpartnerschaft, ohne damit die Arbeitslosigkeit zu verringern. Ausgehend von der Erwerbsarbeit als Partizipationsmittel schränke die wachsende Arbeitslosigkeit die Widerstandsmöglichkeiten der ArbeitnehmerInnen ein und erschwere gewerkschaftliche Lohn- und Arbeitskämpfe, während die Arbeitgeber den Zwang zur Lohnarbeit ausnutzen, um die ArbeitnehmerInnen durch die Androhungen von Arbeitslosigkeit zur Annahme schlechterer Arbeitsbedingungen zu erpressen. Arbeitslosigkeit und Sozialabbau würden somit die Bevölkerung verarmen, die Kaufkraft verringern und die Abhängigkeit des Menschen vom Staat erhöhen. Dieses Verhältnis präsentiere sich, so laut ÖTV-JBA weiter, als Sachzwanglogik, aus der heraus sich der Staat zum Unterstützer von Rüstungs-, Atomindustrie etc. entwickelt. Diese Sachzwanglogik sei ein Produkt kapitalistischer Sachzwänge, die anhand von Reformen zu überwinden sind. Daher wollte die ÖTV-Jugend die ÖTV als Gesamtorganisation dazu bewegen, sich für eine sozial gerechte Alternative zum Kapitalismus einzusetzen, die reformistisch umzusetzen sei. Sie hält der kapitalistischen Sachzwanglogik ihren Arbeitsbegriff entgegen, der Arbeit vor allem

---

<sup>414</sup> Die Methode der neuen Beweglichkeit möchte durch kleine, dezentrale Aktionen z.B. Streiks im Betrieb, Demo oder öffentliche Info-Veranstaltung etc. das Interesse der Menschen auf die Gewerkschaft lenken.

<sup>415</sup> Vgl. ÖTV (1984b), S. 10ff., S. 20ff., S. 53ff.; S. 60ff.; S. 76ff.; S. 83ff.

als Mittel der Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum versteht und dabei auf soziale Gerechtigkeit durch Umverteilung setzt.<sup>416</sup>

Neben dem Themenschwerpunkt der Ökonomie beeinflussten die Bildungsexpansion sowie die in ihrem Kontext auftretende Professionalisierung von Bildung im Themenschwerpunkt Bildung die ÖTV-JBA. Systematisiertes Lernen als Form professionalisierter Bildung wird dabei zum Ausdruck einer bedarfsorientierten Selektion, die im Rahmen der Bildungsexpansion den Zugang zu Universitäten und dem Arbeitsmarkt zweckorientiert gestaltet. Bildung wird als Mittel der Kategorisierung verstanden, die die Lohnarbeit – je nach qualitativem Anspruch in hoch- und mittelqualifizierte Arbeit und Hilfsarbeit – differenziert. Dadurch werden nicht nur neue Arbeitsformen bzw. ein breiterer Zugang zu ihnen, sondern auch neue Lebenswelten, ein verschärfter Anpassungsdruck sowie die Disziplinierung der jungen Erwachsenen als Professionalisierung verstanden. Zwar erhalten breitere Schichten der Bevölkerung Zugang zur Bildung, doch machte die ÖTV-JBA den Einfluss einer neoliberalen Leistungsideologie aus, die die Bildungstheorie beeinflusst und dem Einzelnen die ausschließliche Verantwortung für sein Arbeitsgeschick und Einkommen zuschreibt. Diese Tendenz individualisierter Abhängigkeit sollte mit den jungen Erwachsenen anhand von Problemlagen – betriebliche Ausbildung, Ausbau der schulischen Ausbildung, Einführung des zehnten Schuljahres auf Kosten der Arbeitgeber etc. – im Sinne eines lebensweltorientierten Deutungsmusteransatzes bestimmt werden, um mit ihnen spezielle Jugendforderungen für die Tarifpolitik zu erarbeiten bzw. anhand ihrer Sonderstellung in der Gewerkschaft die gewerkschaftliche Position reflexiv zu diskutieren.<sup>417</sup>

Einen weiteren Themenschwerpunkt der ÖTV-JBA bildeten im Zeitraum ab 1984 der wiedererstarkte Neonazismus sowie seine Formen von Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit. In Orientierung an der IG Metall definierte sie Faschismus und Nationalismus als eine völkische, antimaterialistische und antimarxistische Bewegung, die innerhalb konservativ-kapitalistischer Strukturen und in einem reaktionären sozioökonomischen Kontext zur Macht strebt. Faschismus wurde des Weiteren als antidemokratisches Machtmittel innerhalb einer kapitalistischen Klassenherrschaft bezeichnet, wodurch sich die ÖTV-JBA in Opposition zur formaljuristischen Sichtweise bürgerlicher Institutionen stellte. Daher extierte für die ÖTV auch in demokratischen Gesellschaften die Möglichkeit einer faschistischen Entwicklung, der anhand eines historischen Bewusstseins über faschistoide Ideologien und deren Auswirkungen sowie einer wirksamen Aufklärung über faschistische Strukturen und Organisationen, z. B. durch Zeitzeugenbefragungen, Expertengespräche etc., entgegenzuwirken sei. Ziel war die Entwicklung eines reflexiven Bewusstseins, das die TeilnehmerInnen befähigen sollte, die Entwicklung neuer revisionistischer und reaktionärer Kräfte in Verbindung mit Faschismus, Krieg, Kapitalismus sowie repressiver Staatsgewalt zu durchleuchten. Dabei verband die ÖTV-JBA die Methode der Erinnerungsarbeit mit einer Struktur- und Hintergrundanalyse neofaschistischer Organisationen als Mittel der Aufklärung. Im Sinne der Erziehung zur Solidarität wurden wichtige Informationen in die Sprachen der Mitglieder mit Migrationshintergrund übersetzt, um sie in die gewerkschaftliche Arbeit einzubeziehen.<sup>418</sup>

---

<sup>416</sup> Vgl. ÖTV (1984a), S. 412ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1984), S. 15ff., S. 24ff.;

<sup>417</sup> Vergl. ÖTV Jugend (1984a), S. 15ff.;

<sup>418</sup> Vgl. ÖTV (1984b), S. 281ff., S. 357 ff.;

Zugleich stellte die ÖTV-JBA die gewerkschaftliche Forderung nach einem Verbot bzw. einer Ächtung aller neonazistischer Verbände, Parteien, SS-Traditionsverbände, auch der Gruppen internationaler Faschisten, wie z. B. der *Grauen Wölfe*, sowie jeglicher faschistischer Propaganda und volksverhetzender Schriften zur Diskussion und forderte zugleich die Einstellung der staatlichen Förderung revisionistischer Organisationen und Aktionen. Die TeilnehmerInnen sollten zum einen mit der gewerkschaftlichen Interpretation von Faschismus und Rechtsextremismus konfrontiert werden, um Stellung zu beziehen, zum anderen sollten sie sich mit der (potenziellen) gewerkschaftlichen Praxis auseinandersetzen, die einen sozial gerechten gesellschaftlichen Umgang mit dem Fremden fördern will. Der Zusammenhang von Faschismus, Krieg, Industrie und Wirtschaftskrise sollte unter Verweis auf die historische Realität herausgearbeitet werden, um bestimmte gesellschaftliche Bereiche zu problematisieren. Zu diesem Zweck definierte die ÖTV-JBA Rechtsextremismus als gesellschaftlichen Ausdruck von Fremdenfeindlichkeit, die bei unaufgeklärten Menschen als emotionale Gefühlsregung auftritt, die wiederum aus sozial- und nationalchauvinistischen Ressentiments bzw. der nationalistischen Interpretation von nationaler Konkurrenz auf internationalen Märkten resultiert. Auf Grundlage dieser Interpretation pochen Rechtsextreme auf Privilegien, die ihnen als ursprünglichem Teil der Nation zustünden und die durch das Fremde bedroht würden. Dabei stempeln sie – laut ÖTV-JBA – das Fremde zum Sündenbock ihrer schlechten Situation und würden dabei – laut ÖTV – in ihrer Angst vor dem Fremden durch den Staat und die Sensationspresse unterstützt, da diese verkollektivierend und generalisierend auf den Diskurs einwirken. Staat und Presse fördern somit – laut ÖTV – eine latente Ausländerfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft, um auf eine Klientel zurückzugreifen, die reaktionäre Gesetze zur Wahrung nationaler Interessen mitträgt. Zugleich bewirken die reichen Nationen – laut ÖTV-JBA – innerhalb der internationalen Konkurrenz ein Wirtschaftsgefälle und erzeugen zu ihren Gunsten Situationen für Flucht und Migration. Um dem entgegenzuarbeiten, zielte die ÖTV-JBA auf die verstärkte Zusammenarbeit mit AntifaschistInnen und ehemaligen WiderstandskämpferInnen im Sinne einer antifaschistischen und gewerkschaftsübergreifenden Informations- und Erinnerungsarbeit, die Parallelen in der faschistischen Vergangenheit und der heutigen Realität aufzeigen sollte. Verstärkte Aufklärung sollte dabei helfen, die Solidarität von deutschen und ausländischen Arbeitern innerhalb der Nation zu stärken.<sup>419</sup>

Ein weiterer Themenschwerpunkt in der ÖTV-JBA war die Ökologiefrage, die mit einer Kritik der Atomenergie verbunden wurde. Diese Kritik an der Atomenergie stützte sich auf vier Grundargumente, die die Atomenergie als kapitalintensive Energieform bestimmten, die aus Profitinteresse von der Industrie und vom Staat gefördert wird. Die Argumente bezogen sich auf die Gesundheitsgefährdung durch Radioaktivität, Entsorgungsschwierigkeiten, zu hohe staatliche Subventionen und auf die Atomenergie als Grundlage zur Schaffung von Atomwaffen. Durch Subventionen und steuerliche Entlastung steigere der Staat das Interesse an der Atomenergie künstlich und schaffe zugleich eine Situation, in der – laut ÖTV-JBA – die Verluste und Risiken der Atomenergie sozialisiert und die Profite privatisiert werden. Diesem Zustand setzte die ÖTV-JBA die Forderung nach effektivem Umweltschutz in Form einer Energiewende zu erneuerbaren Energien und Wärmedämmung entgegen. Ziel

---

<sup>419</sup> Vgl. ÖTV (1984a), S. 587ff., S. 645 ff.;



war die Drosselung eines künstlich geschaffenen Überbedarfs an Energie sowie die Durchsetzung höherer Umweltstandards und Umweltrichtlinien, um auch die Natur vor Ausbeutung und Umweltkriminalität zu schützen. Die Kritik an der Atomenergie und die Umweltforderungen bildeten die Grundlage für den ökologischen Diskurs, der in den 1980er und 1990er Jahren innerhalb der DGB-Ausschüsse zwischen den Gewerkschaften geführt wurde. Dabei wurde von der Umweltverschmutzung als Unternehmenskalkül ausgegangen, das sich an der Kapitalakkumulation als wichtigstem Unternehmensinteresse ausrichtet. 1983 wurde der ökologische Diskurs thematisch um die CO<sup>2</sup>-Emission und den Chemieeintrag der Landwirtschaft als eine Voraussetzung für den sauren Regen erweitert. In diesem Zusammenhang beteiligte sich auch die IG Chemie infolge ihrer Kapitalismuskritik am ökologischen Diskurs und forderte einen „*dritten Weg*“ der ökologischen Problemlösung ein, in den die jungen Erwachsenen durch Beteiligungsmöglichkeiten aktiv einbezogen werden sollten. Zu dem Zweck verließ die IG Chemie in ihrer JBA den passiven Diskurs und konzentrierte sich verstärkt auf die aktive Interessenvertretung, in der die ökologischen Forderungen und die Interessen der jungen Erwachsenen aufgenommen und verwirklicht werden sollten.<sup>420</sup>

Ab 1984 bezog sich der ökologische Diskurs der JBA gewerkschaftsübergreifend auf die Erstellung von Umweltschutzrichtlinien, die vor allem von der ÖTV und der IG Metall gefordert werden, um die Diskussionen der Umwelt- und Energiepolitik, z. B. in entsprechenden Unterrichtseinheiten an Berufs- und Betriebsschulen, die den Atomausstieg und die Kritik am „*schnellen Brüter*“ thematisierten, um eine kapitalismuskritische Dimension zu erweitern. Eine Argumentationsgrundlage bot hierbei das DGB-Diskussionspapier „*Umweltschutz und qualitatives Wachstum*“, das den „*schnellen Brüter*“ als Produktionsstätte darstellte, die waffenfähiges Plutonium erzeugt und damit in Widerspruch zu der Argumentation der friedlichen Nutzung der Atomenergie steht. Zugleich wurde anhand des DGB-Diskussionspapiers ein Zusammenhang von Umweltschutz und Arbeitsplatzsicherung hergestellt, woraus die ÖTV-JBA Umweltschutzziele und eine Umweltschutzstrategie entwickelte, die sich 1985 auf fünf Forderungen konzentrierte: 1. keine neuen AKWs, 2. kein Einstieg in die Plutoniumwirtschaft, 3. Investitionen in erneuerbare Energien, 4. verstärkter Schutz von Störfällen und Fixierung von Grenzwerten und 5. internationaler Atomausstieg. Dabei entstand ein Dissens mit der JBA der IG Chemie, die von einem sofortigen Ausstieg im Sinne der Energiepolitik abriet und sich für einen etappenweisen Ausstieg bis 2010 aussprach.<sup>421</sup>

### 5.3 Weitere Entwicklungen

Im Kontext der Entwicklung im DGB folgten ab 1981 auch die kleineren Gewerkschaften, wie z. B. die IG Bau-Steine-Erde (BSE), den JBA-Vorgaben des DGB bzw. der drei großen Gewerkschaften – ÖTV, IG Metall und IG Chemie –, da sie aufgrund ihrer finanziellen und strukturellen Lage z. B. die Jugendbildungsstätten dieser Gewerkschaften nutzten, ihre JBA durch den DGB mitfinanzieren ließen oder sich ihrer Konzepte bedienten. Die IG BSE orientierte sich dabei an der Identitätsbildung der IG Chemie, wobei sie im Rahmen einer offenen

---

<sup>420</sup>Vgl. Kunert (1991), S. 35ff.; Vgl. ÖTV (1984a), S. 598ff.;

<sup>421</sup>Vgl. ÖTV (1984b), S. 286ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 98ff.; Vgl. Klecha (2013), S.2 f. (PDF-Reader vom 28.10.2013);

Jugendgruppenarbeit nicht nur auf die Interessen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen setzte, sondern auch die realen betrieblichen und lebensweltlichen Erfahrungen in die Analyse einbezog. Durch dieses Vorgehen verknüpfte sie die Interessenorientierung mit dem erfahrungs- und dem lebensweltorientierten Ansatz<sup>422</sup>, um auf dieser Grundlage in den Jugendgruppen besondere gewerkschaftliche Problemlagen zu thematisieren. Daneben versuchte sie, innerhalb der regionalen JBA in Kooperation mit Freizeiteinrichtungen eine aktive Freizeit- und Kulturarbeit mit der politischen Bildung zu verbinden, um die JBA als Massenbildung sowie als Alternative zu den dogmatischen Textanalysen der JBA von ÖTV, IG Metall etc. zu etablieren. Zugleich wollte die IG BSE gestalterische Freiräume schaffen, in denen im Gruppenrahmen reale Probleme, aber auch revolutionäre Theorien diskutiert werden konnten, um dabei die ideologischen Aspekte der JBA offenzulegen und auszusondern. Wie die anderen Gewerkschaften verfolgte auch sie eine Erziehung zur Solidarität in Verbindung mit der Vermittlung von Solidaritätserfahrungen, um bei den Teilnehmern die Identifizierung mit der Gewerkschaft als betriebliche Interessenvertretung zu stärken. Zu diesem Zweck ging das Team in den Plenumsdiskussionen auch auf außerbetriebliche Erfahrungen der Teilnehmer ein und verknüpfte sie mit kollektiven Betriebserfahrungen, um sie reflexiv zu diskutieren. Ziel war es, gemeinsame Aktionen wie z. B. Jugendbetriebszeitungen oder Theatervorführungen zu entwickeln, anhand derer die neuen Erkenntnisse reflektiert zum Ausdruck gebracht werden konnten. Solche Aktionen zielten auf eine Bewusstseinsveränderung ab und versuchten, intersubjektive Gemeinsamkeiten und kollektive Zusammenhänge von Betrieb und Gesellschaft erkennbar zu machen. Zugleich sollten die kollektiven Aktionen und die damit verbundene Interessen- und Bedürfnisorientierung das künstlerische und schöpferische Potenzial der TeilnehmerInnen fördern. Neben dieser regionalen JBA qualifizierte die IG BSE Jugendfunktionäre zu JugendgruppenleiterInnen bzw. zur Gremienarbeit. Hierbei beteiligte sie sich aufgrund antikommunistischer und antifaschistischer Agitation aktiv am antikommunistischen Diskurs, um die Teilnehmer im Sinne der Totalitarismus-Theorie gegen rechte und linke Anwerbeversuche zu immunisieren.<sup>423</sup>

### **5.3.1 Gewerkschaftliche Friedensarbeit oder: Der Kampf gegen den Nato-Doppelbeschluss**

1982 gab die DGB-JBA ihre politische Neutralität gegenüber dem seit 1979 geführten Diskurs um den Nato-Doppelbeschluss<sup>424</sup> auf und setzte seine Thematisierung im DGB-Bundesjugendausschuss durch. Als Teil der Friedensbewegung wollte sie die Themenhegemonie der Friedensbewegung nicht überwinden, sondern vielmehr durch bessere Argumente das Meinungsspektrum in der Bundesrepublik in der Hoffnung beeinflussen, den politischen Gegner umstimmen zu können. Dabei griff sie auf eine Interpretation des Nato-Doppelbeschlusses zurück, die ihn als Versuch bestimmte, die US-Hegemonie zu festigen und die militärische Überlegenheit des Westens in Bezug zur UdSSR auszubauen, wobei die atomare Auseinandersetzung

---

<sup>422</sup> Die lebensweltorientierte Arbeit bindet die Lebenswelt der Teilnehmer – Schule, Milieu Familie – in die JBA mit ein.

<sup>423</sup> Vgl. Herpich (1981), S. 164ff.;

<sup>424</sup> Unter dem Nato-Doppelbeschluss ist die Stationierung von atomaren Mittel und Langstreckenraketen in der BRD durch die USA als Reaktion auf die Stationierung von Mittelstreckenraketen in der DDR durch die UdSSR zu verstehen

zwischen Ost und West direkt in Europa stattfinden würde.<sup>425</sup> Zudem wurde ein Widerspruch zwischen dem steigenden Rüstungsetat im Haushalt und den internationalen Arbeiterinteressen ausgemacht, die sich in der materiellen Sicherheit und Steigerung des Lebensstandards verorten und für deren Sicherung die Gelder sinken. Dieser Widerspruch würde zu einer Kostenumverteilung zu Lasten des Sozialstaates führen, was den sozialen Frieden der BRD gefährdet. ÖTV- und IG-Metall-Jugend teilten diese Kritik und erweiterten sie um eine Kritik an der von den USA vorgelegten „Doppelnulllösung“<sup>426</sup>, wobei sie in Kooperation mit der Friedensbewegung eine allgemeine und allseitige Abrüstung forderten. Im Zentrum der JBA von DGB, ÖTV und IG Metall stand somit die Aufklärung ihrer Teilnehmenden, um sie für die Sache der Friedensbewegung zu gewinnen. Damit traten die Jugendvertreter in Opposition zu ihren Gesamtorganisationen, die den Nato-Doppelbeschluss nicht verurteilten, sondern als Basis allgemeiner Abrüstungsgespräche begrüßten und daher den Jugendorganisationen Aktionen gegen den Doppelbeschluss untersagten.<sup>427</sup>

Als Teil der Friedensbewegung diskutierten die Jugendverbände im DGB-Bundesjugendausschuss vor allem die Möglichkeit des Generalstreiks – der jedoch abgelehnt wird –, der Einfrierung des Rüstungsetats und seiner Aufteilung auf andere Haushalte etc. als Mittel, um gegen den Doppelbeschluss vorzugehen. Zudem sollten Firmen, die an Rüstung, Waffenproduktion und Export verdienen, wie z. B. Siemens, Messerschmitt, Bölkow, Blohm & Voss etc., als Friedensgegner gesellschaftlich gebrandmarkt werden. In diesem Zusammenhang wurden die Teilnehmer z. B. durch die ÖTV-JBA animiert, die Militarisierung offen in der privaten Auseinandersetzung zu kritisieren, an Aktionen wie dem Ostermarsch teilzunehmen, den Wehrdienst zu verweigern etc. Zugleich hielt die DGB Jugend die Teilnehmenden der zentralen Funktionärsausbildung durch die Methode der Friedensarbeit<sup>428</sup> dazu an, betriebliche und überbetriebliche Friedensinitiativen zu bilden bzw. sich aktiv in Friedensgruppen zu beteiligen. Die VertreterInnen der ÖTV ergänzten diesen Diskurs um eine Kritik am schulischen Wehrkundeunterricht als systemaffirmativer Manipulation der Schüler. Für sie stellte schon der Zivildienst eine kriegsunterstützende Maßnahme dar, weshalb sie innerhalb des DGB-Bundesjugendausschusses die Position der Totalverweigerer vertraten und zudem

---

<sup>425</sup> Während die Raketen der Sowjetunion vor allem aus Marschflugkörpern bestehen und nicht auf einen Erstschatz ausgerichtet sind, besteht das Raketenarsenal der USA vor allem aus Langstreckenraketen, die Marschflugkörper sind in anderen Ländern Europas und vor allem der BRD stationiert. Während die USA aufgrund der niedrigen Reichweite nur bedingt in den Konflikt einbezogen wird, würde die Reaktion der UdSSR Europa treffen.

<sup>426</sup> Die Doppelnulllösung beinhaltet US Raketen in der BRD und dem Grenzgebiet zum Warschauer Pakt zu stationieren. Zugleich soll die Sowjetunion ihre SS-20 und SS-4 Waffensysteme verschrotten. Somit stabilisiert sich die US Hegemonialstellung durch den Erhalt ihrer realen Waffenbestände, während die UdSSR sich zur Abrüstung verpflichtet.

<sup>427</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1984), S. 24ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 7, S. 28ff.;

<sup>428</sup> Die Methode der Friedensarbeit basiert auf einem US-kritischen Antimilitarismus und der sog. Enthauptungstheorie, nach der die USA die UdSSR durch Aufrüstung zerschlagen will. Krieg und Militarisierung gelten hier als Produkt nationaler Konkurrenz und stellen dabei einen Zusammenhang von Kapitalismus, Faschismus und Krieg her. Die Hauptaufgabe der Friedensarbeit liegt bei der Wahrung der nationalen Souveränität, Integrität und der Selbstbestimmung der Völker, in der Friedenssicherung bzw. der Sicherung und Verbesserung materiellen Lebens- und Arbeitsbedingungen. Dabei verbindet sie die Themen Frieden, Wirtschaftskrise und Sozialabbau durch Rüstung, wobei hiernach der Krieg von morgen im Frieden von heute vorbereitet wird. Aus dieser Sichtweise verurteilt die Friedensarbeit jegliche Diktatur und Fremdherrschaft, die die Menschen unterdrückt.

die Ratifizierung der SALT-II-Verträge sowie das grundsätzliche Stationierungsverbot von Waffensystemen im Weltraum forderten.<sup>429</sup>

1985 wurde die Friedensarbeit, trotz der Ratifizierung des Nato-Doppelbeschlusses 1983, als Modellseminar „Frieden und Abrüstung“ vom DGB-Bundesjugendausschuss für alle Gewerkschaften verpflichtend beschlossen und zu einem zentralen Diskussionspunkt der JBA erhoben, da gewerkschaftsübergreifende Aktionen wie die Fahrradstaffel entlang der Grenze BRD, DDR, CSSR den Diskurs eines atomwaffenfreien Europas neu entfachen sollten. Zudem wurde die Frauenemanzipation vom DGB-Bundesjugendausschuss als wichtiges Thema der JBA festgelegt. Insbesondere die ÖTV-Jugendvertreter drängten darauf, dass der Bundesjugendausschuss einen Bericht veröffentlicht, der das gewerkschaftsinterne „Macker-Verhalten“ aufzeigt, um das Geschlechterproblem, das auch in der Gewerkschaft vorlag, als ein gesellschaftliches Problem darzulegen, das durch die Integration der Frauen in die Gremien verringert werden kann.<sup>430</sup>

### **5.3.2 Die 35-Stunden-Woche oder: Der Kampf um Arbeitszeitverkürzung**

Ab 1983 wurde die Forderung nach Arbeitszeitverkürzung sowie Formen ihrer Verwirklichung im DGB-Bundesjugendausschuss diskutiert. Ziel war es, Modellseminare für die Thematisierung dieser tarifpolitischen Forderung zu entwickeln. Hierbei favorisierten die IG-Metall- und die ÖTV-JBA die 35-Stunden-Woche bei vollem Lohnausgleich als Variante der Verkürzung von Tagesarbeitszeit, während sich der DGB und die IG-Chemie-JBA für eine Verkürzung der Lebensarbeitszeit bis zum 58. statt zum 65. Lebensjahr aussprachen. Die 35-Stunden-Woche wurde dabei nicht nur als Moment der Arbeitszeitverkürzung, sondern auch als Humanisierung der Arbeitsbedingungen, Steigerung der Freizeit und Schwächerung der Kontrolle des Kapitals über die individuelle Lebensführung interpretiert, wodurch ihr ein emanzipatives Moment zugeschrieben wurde, da sie nicht nur bestehende Arbeitsplätze sichert, sondern auch Neuanstellungen, einen Zuwachs an Freizeit bzw. einen Raum für die emotionale Entlastung der ArbeitnehmerInnen bietet, die den Menschen aufgrund kürzerer Arbeit für gleiches Geld eine verstärkte Partizipation am kulturellen und sozialen Leben ermöglichen sollte.<sup>431</sup>

Ab 1984 waren die Teilnehmer durch die JBA mit den Argumenten vertraut zu machen, die für eine 35-Stunden-Woche sprachen, um sie zu Aktionen und Streiks für die 35-Stunden-Woche zu aktivieren. Die ÖTV-JBA ergänzte zudem ihre Azubi-Seminare um die Themen „Arbeitszeitverkürzung“ und „Arbeitsplatzvergütung“, um ein Bewusstsein über die Reallohnsituation und die Notwendigkeit der existenzsichernden und einheitlichen Ausbildungsplatzvergütung zu fördern. Durch Methoden wie z. B. das Warenkorbspiel sollte die Reallohnsituation der Azubis bedürfnisorientiert gedeutet werden, um den TeilnehmerInnen die Notwendigkeit einer Vergütungserhöhung verständlich zu machen. Diese Notwendigkeit wurde seitens der Arbeitgeber nicht anerkannt, weil sie – laut ÖTV – auf Arbeits- und

---

<sup>429</sup> Vgl. ÖTV (1984b), S. 207ff., S. 224ff., S. 230ff., S. 246ff.;

<sup>430</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 95ff., S. 134ff.;

<sup>431</sup> Vgl. ÖTV (1984a), S. 476ff; Vgl. IG Metall (2000); S. 44ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1984), S. 49ff.; Vgl. ÖTV (1984b), S. 68ff., S. 76ff.; Vgl. Crusius/Wilke (1980), S. 260; vgl. Negt (1987); S. 21ff.;

Ausbildungswillige zurückgreifen konnten, die noch nicht miteinander um die angebotene Arbeit konkurrierten. Dies machte es notwendig, die Forderung der Ausbildungsplatzvergütung mit Forderungen nach der späteren Übernahme und nach Ausbildungsplatzsicherung zu verbinden.<sup>432</sup>

### 5.3.3 Weitere inhaltliche Entwicklungen

Ab 1987 wurden Themen wie Übernahme der Auszubildenden, Ausbildungsvergütung, Mitbestimmung etc. im Themenschwerpunkt „Tarifpolitik“ für die JBA gewerkschaftsübergreifend als Themenblock aufgenommen und mit speziellen Bildungsmaterialien unterfüttert. Damit wollte man die jungen ArbeitnehmerInnen für eine aktive Beteiligung an der Tarifgestaltung interessieren. Dabei sollten sie Lohn- und Ausbildungsvergütung oder die Übernahme nicht als etwas Selbstverständliches oder gar als Gnade des Arbeitgebers verstehen, sondern als eine Front in der Klassenauseinandersetzung. Zugleich kamen in den Gewerkschaften Zweifel auf, ob die Forderung der Arbeitszeitverkürzung für die Azubis tarifpolitisch von Vorteil ist, da mit ihr eine Verringerung der Ausbildungsqualität und somit des Wertes ihrer Ware Arbeitskraft verbunden sei. Dies würde zu einer Anhäufung der Arbeitsquantität und des Arbeitsdruckes führen und dabei das Ziel der Übernahmen gefährden. Umgekehrt wurde die geforderte Flexibilisierung der Arbeit<sup>433</sup> als ein wirtschaftsaffirmatives Integrationsmittel kritisiert, da die flexible Arbeit und die Flexibilisierung der Arbeitszeit im Kontext flexibler Fertigungssysteme der Massenproduktion als Vorstufe der „mensenleeren Fabrik“ (Industrie 4.0) gesehen wurde.<sup>434</sup>

## 5.4 Konzeptionelle Weiterentwicklung

Die beschriebenen gesellschaftlichen und gewerkschaftsinternen Entwicklungen beförderten bis 1985 die Notwendigkeit einer konzeptionellen Umgestaltung der gewerkschaftlichen JBA. Doch während der DGB und die IG Chemie 1984/85 erst ihre örtliche JBA konzeptionell überarbeiteten, entwickelte die IG Metall ihre regionale JBA bereits im Sinne eines interessen- und bedürfnisorientierten Leitfadensansatzes weiter und erweiterte ihr Konzept um die Komponente der „Individualisierung“ aus ihrer Gesellschaftsanalyse. Demgegenüber entwickelte die ÖTV ihre regionale JBA im Sinne ihres interessenorientierten Erfahrungsansatzes weiter und ergänzte ihn um betriebsbezogene und betriebsübergreifende Themenseminare, die branchenübergreifend zugänglich waren. Dabei zielte sie auf eine verstärkte kollektiv überbetriebliche und gesellschaftspolitische Handlungsfähigkeit und -bereitschaft der TeilnehmerInnen, um der Individualisierung entgegenzuwirken.

Um die konzeptionelle Erweiterung zu realisieren, erweiterten die Gewerkschaften ihre JBA bis 1987 um sog. Qualifikationsseminare, um die

---

<sup>432</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1984a), S. 33ff., S. 45 ff.;

<sup>433</sup> Unter der flexiblen Arbeitszeitregulierung versteht die ÖTV Jugend, vom Arbeitgeber angestrebte, kapazitätsorientierte variable Arbeitszeit z.B. geteilter Dienst, Rufbereitschaft oder Bereitschaftsdienst, Teilzeit Gleitzeit etc.

<sup>434</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 29ff., S. 57ff.;

gewerkschaftsübergreifende konzeptionelle Starre aufzulösen. Dabei sollten z. B. die JugendgruppenleiterInnen durch die ÖTV-JBA geschult werden, die betriebliche Jugendgruppenarbeit – wie sie ab Mitte der 1950er Jahre zur Erziehung des kritischen Staatsbürgers vollzogen wurde – zu reaktivieren, um die betriebliche Jugendgruppenarbeit sowie die Mitgliederrekrutierung neu zu gestalten. Hierfür wurde die örtliche JBA mit ihren Einstiegsseminaren zielgruppenorientiert umstrukturiert und um Modellseminare erweitert, die für Nichtmitglieder offen waren. Dabei kooperierte z. B. die ÖTV-JBA mit den Kreis- und Ortsjugendausschüssen, die wiederum die JBA nutzen wollten, um ihren Funktionärsschwund zu bremsen bzw. ihren betrieblichen Einfluss zu erhalten. Die Kreis- und Betriebsverbände lösten ihre JA wiederum von Vorgaben der übergeordneten Ausschüsse, um den spezifischen Interessen der TeilnehmerInnen besser gerecht zu werden. Ziel war es, an die Stelle abstrakter Analysen und Diskussionen einen fragmentierten Diskurs um gesellschaftliche Teilbereiche als Ausdruck konkreter Problemlagen zu setzen, um durch Diskussionsveranstaltungen, Workshops etc. eine themenbezogene Kooperation mit politischen Initiativen zu ermöglichen. Dabei operierten die Qualifikationsseminare der ÖTV-JBA auf Grundlage des ÖTV-Förderprojekts *„Analyse und Perspektive – gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit in der ÖTV“*, das von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt wurde. Dabei konnte sie auf Ergebnisse von betrieblichen und jugendspezifischen Problemlagenuntersuchungen zurückgreifen, die wiederum zur Entwicklung von Fragen für Experteninterviews genutzt wurden. Um die Expertenaussagen überprüfen zu können, wurde zugleich die Seminarstruktur analysiert und halbstandardisierte Fragebögen wurden entwickelt, um Verbesserungsvorschläge für die JBA zu sammeln. Zugleich waren die Ansprüche zu ermitteln, die die TeilnehmerInnen an die JBA stellten, um deren Ängste und Sorgen, die sich aus dem Diskurs von Problemlagen ergaben, mit der Analyse zu verbinden. Ziel war es, anhand der Fragebögen und der Analyse eine Kritik am betrieblichen Leistungsdruck und am Konkurrenzverhalten in der JBA zu etablieren. Dabei bezog sich die Analyse auf Ergebnisse eines Jugendforschungsprojekts sowie den Diskurs über zielgruppenorientierte Arbeit und die Seminarstruktur, um Ausbildungsprobleme und -fragen der beruflichen Bildung lösungsorientiert in einem von Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten freien Umfeld anhand exemplarischer Fälle thematisieren und analysieren zu können, die das kollektive Interesse der TeilnehmerInnen trafen. Somit unterlag die JBA ab 1986 einem Bewertungsverfahren, nach dem die Teamer die praktischen Ergebnisse des Lehrgangs schriftlich zu bewerten hatten. Die TeilnehmerInnen wurden dabei einer nach Kategorien von Jugendtypen standardisierten Bewertung unterzogen, die innerhalb der ÖTV die Basis bildete, auf deren Grundlage die Konzeptionsdiskussion auf der ÖTV-Bundesjugendkonferenz abgebrochen wurde.<sup>435</sup>

Während die ÖTV von 1982 bis 1988 ihren Diskurs zur Konzeptionsveränderung führte, um ihre JBA inhaltlich neu auszurichten, beharrte die IBA der IG Metall und ab 1984 des DGB auf den bestehenden Themenschwerpunkten ihrer Leitfäden. Sie konzentrierten sich vielmehr auf die Erfassung neuer Möglichkeiten der Mitgliederwerbung. Zu diesem Zweck griffen sie die gewerkschaftliche Realpolitik, auf die sich der Bundesjugendausschuss als seinen Schwerpunkt geeinigt hatte, auf, um diese mit Interessierten zu diskutieren. Vor allem die JBA der IG Metall hielt dabei am Leitfadenprinzip der 1970er Jahre fest und erweiterte lediglich die

---

<sup>435</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 2ff.; S. 36ff; S. 43ff S. 157ff., S. 183ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1988), S. 8ff., S. 101ff.;

Seminarstruktur vor allem durch Qualifizierungs- und Rekrutierungsseminare. Zugleich wurde sie ab 1979 von unterschiedlichen politischen Richtungen beeinflusst, die sich im Laufe der Diskussion über die kommunistische Unterwanderung gebildet hatten. Aus diesem Grund zog sich der Diskurs über die konzeptionelle Überarbeitung der JBA bis 1989 in die Länge und flammte erst 1989 mit dem Auftrag an den IG-Metall-Jugendbildungsausschuss zur konzeptionellen Überarbeitung der Stufe I wieder auf. Dieser Beschluss regte zugleich die alte Leitfadendebatte wieder an, in der konkrete organisatorische Fragen mit methodischen und inhaltlichen Fragen vermischt wurden.<sup>436</sup>

1989/90 wurde gewerkschaftsübergreifend ein Auflösungsprozess der betrieblichen Jugendgruppen festgestellt, die vom DGB aufgrund des Mitgliederschwunds und der Abspaltung ganzer Jugendgruppen von der JBA erkannt wurde. Die JBA verlor dadurch in einigen Gewerkschaften, wie z. B. der ÖTV, dem DGB oder der IG Chemie, nicht aber in der IG Metall, an Stellenwert. Allerdings löste diese Entwicklung im DGB-Bundesjugendausschuss einen Diskurs über die Zuständigkeiten und die Ausrichtung von Jugendarbeit (JA) und JBA aus, der die regionale JBA darin bestärkte, die Wechselwirkung zwischen JA und JBA neu zu beleben und gewerkschaftliches Handeln in der Seminararbeit zu fördern. Die Jugendgruppen sollten aktionsorientierter ausgerichtet und in diesem Sinne umorganisiert werden. Dabei entwickelten die unterschiedlichen Verbandsebenen konzeptionell unterschiedliche Ansätze, z. B. interessenorientierte oder anspruchsbewusst<sup>437</sup> sowie subjektorientierte Konzepte<sup>438</sup>, während sie ihre Eigenständigkeit gegenüber der JA betonten.

1989 beschloss die IG Metall die Überarbeitung der Stufe-I-Konzeption, also der betrieblichen bzw. örtlichen JBA, die 1994 abgeschlossen und veröffentlicht wurde. Die Konzeption ihrer regionalen JBA (Stufe II) blieb bestehen und berücksichtigte weiterhin die strukturellen und politökonomischen Rahmenbedingungen und Ziele. Dabei sollten im Rahmen der Kapitalismus- und Gesellschaftskritik auch Themen wie Ausländerfeindlichkeit, Frieden und Abrüstung, Aktivitäten der Weltbank, des IWF und der Globalisierung aufgegriffen werden. Auf Basis der Vision „*Solidarität der Verschiedenen*“ erweiterte die IG-Metall-JBA die Erziehung zur Solidarität, um den Ausgrenzungs- und Entsolidarisierungsstrategien der Arbeitgeberseite entgegenzuarbeiten. Dabei versuchte sie, die objektiven Interessenlagen, die kollektiven Problemlagen und die gesellschaftlichen Widersprüche aufzuzeigen oder mit Methoden der basisdemokratischen Themenfindung in den jeweiligen Seminarprozess einzuführen.<sup>439</sup>

---

<sup>436</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 13;

<sup>437</sup> Die anspruchsbewusste Konzeption zielt auf die Freisetzung verschütteter Ansprüche im Teilnehmerbewusstsein. Lernen wird als ein Findungsprozess bestimmt, in dem die Teilnehmer die Anspruchsreflexion lediglich unterstützen, um einen selbstbewussten und positiven Bezug zu den Ansprüchen und Interessen zu entwickeln. Die Utopiefähigkeit der Teilnehmer soll gesteigert werden, um sie zu befähigen ihre Lebensentwürfe zu gestalten z.B. durch eine Geschichte über ihr zukünftiges Leben. Die Ergebnisse werden in der Gruppe analysiert, diskutiert und als Beispiele für Idealausbildungen herangezogen, um sie im Plenum exemplarisch zu diskutieren. Methoden wie „Clearing“ oder Erziehung zur Solidarität, sollen dabei die Konkurrenz bekämpfen und das Prinzip der Verhaltens- und Persönlichkeitsorientierung fördern.

<sup>438</sup> Das subjektorientierte Konzept, zielt durch seine Methoden vor allem auf die Persönlichkeitsbildung und Ich-Identifikation. Die Teilnehmer sollen das Zuhören und die Empathie zu unterschiedlichen Meinungen lernen um Positionen differenziert diskutieren zu können.

<sup>439</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 61 ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 61, S. 92;

Mit der Wiedervereinigung 1989/90 stiegen gewerkschaftsübergreifend die Mitgliederzahlen wieder an, da viele Bürger der ehemaligen DDR in die westdeutschen Gewerkschaften eintraten. In diesem Zusammenhang stieg auch die Anzahl der TeilnehmerInnen der JBA sowie der gewerkschaftliche Bedarf an Funktionären zum Ausbau der JBA in der ehemaligen DDR. Die Gewerkschaften, vor allem IG Metall, IG Chemie und DGB, schickten vermehrt Funktionäre in die neuen Bundesländer, um die Bedingungen politischer Bildung, die bis 1990 der „Volksbildung“ unterstellt war, im Sinne der JBA zu verbessern. Zugleich versuchten sie die gewerkschaftlichen Strukturen zu erhalten, die der FDGB hinterlassen hatte. Aus diesem Bestreben verstärkte sich die funktionalistische Orientierung im gewerkschaftlichen Aufbau Ost, und damit änderten sich auch die Ansprüche an die Funktionärsausbildung in der JBA. Daneben wurden die DGB-Gewerkschaften mit den gesellschaftlichen Folgen der Wende, wie z. B. mit steigenden rassistischen Übergriffen auf Asylbewerber im Osten und steigender Arbeitslosigkeit konfrontiert. Diese gesellschaftlichen Ereignisse flossen als Themenschwerpunkte in die JBA ein. Dabei konzentrierten sich die DGB-Gewerkschaften thematisch auf Rechtsextremismus, Rassismus, Probleme der Wiedervereinigung, Rhetorik, Frauenkurse etc. und vernachlässigten allerdings Themen wie z. B. die Geschlechterproblematik. Doch reagierten sie mit deutlicher Zunahme von Frauenkursen auch in der JBA auf den starken Zustrom weiblicher Mitglieder in den 1980er Jahren, ohne diese allerdings in den Qualifikationsseminaren zu berücksichtigen. Die ÖTV hielt es für nötig, spezielle Qualifikationsseminare für Teamer einzurichten, um sie pädagogisch, methodisch und didaktisch zu befähigen, die Inhalte der Schulungen auf Augenhöhe mit den TeilnehmerInnen zu erarbeiten. Dort wurden die TeamerInnen auch an gesetzliche Grundlagen, Fragen des Rechtsschutzes, tarifrechtliche Regelungen ebenso wie an Fragen der Tarifpolitik, der Lohn- und Ausbildung sowie der gewerkschaftlichen Interessenvertretung der Arbeitnehmer herangeführt.<sup>440</sup>

## **6 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 1990er Jahren**

### **6.1 Ausläufer der 1980er Jahre und Veränderung der Grundlagenseminare (GS)**

Die konzeptionelle Überarbeitung der JBA bewirkte in den 1990er Jahren, ausgehend von der Individualisierungstheorie, eine verstärkte Orientierung an pluralistischen Ansätzen, die gewerkschaftsübergreifend anhand der Sozialisationstheorie von W. Heitmeyer und der Soziologie von U. Beck teilnehmer- und interessenorientiert diskutiert werden sollten. Dieser Diskurs floss z. B. in die Auseinandersetzung zwischen den ÖTV-Verbänden über die konzeptionelle Ausrichtung der regionalen JBA ein und bot schließlich jedem Bezirk die Möglichkeit, aufgrund zielgruppenspezifischer und offener gesellschaftskritischer Ansätze für sich eine bezirksübergreifende Konzeption zu erörtern. Dabei ersetzte die Abt. Jugend der Bundes-ÖTV den abstrakten Gesellschaftsdiskurs durch einen teilnehmer- und

---

<sup>440</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 33 ff., S. 47 ff., S. 130 ff., S. 141 ff., S. 186 ff.;



anspruchorientierten Diskurs, der mit einer erfahrungs- und bedürfnisorientierten Analyse verbunden wurde. Somit ergaben sich innerhalb der JBA drei Seminartypen:

Typ 1 – der interessenorientierte Ansatz: In diesem Ansatz werden die Erfahrungen der TeilnehmerInnen anhand des traditionellen Drei-Schritt-Systems<sup>441</sup> innerhalb einer offenen Gruppen- und einer freizeitorientierten Seminarstruktur themenspezifisch aufgenommen, wobei das Team zusammen mit den TeilnehmerInnen die individuellen und gesellschaftlichen Interessen ermittelt, benennt und diskutiert, um die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung bzw. ihrer Behinderung zu erheben. Ziel dieses Anliegens ist es, die TeilnehmerInnen zu ermutigen, ihre Anliegen selbst und mithilfe der Gewerkschaft zu vertreten. Dabei werden ihre Interessen und Ansprüche als ArbeitnehmerInnen-Interessen wahrgenommen, die in Widerspruch zu den Interessen von Staat und Kapital stehen. Nach dem interessenorientierten Ansatz wird erörtert, wie die politischen Verhältnisse anhand der individuellen Interessengegensätze beeinflusst werden können.

Typ 2 – der anspruchorientierte Ansatz: Dieser Ansatz will anhand des Drei-Schritt-Systems den interessenorientierten Ansatz durch die Zielgruppen- und Anspruchsorientierung im Seminar aushebeln. Hierbei kommen Methoden der biografischen Arbeit, der Lebensflussanalyse sowie weitere spielerische Ansätze zum Einsatz, um den beruflichen und freizeitbezogenen Ansprüchen der TeilnehmerInnen zu entsprechen. Die TeilnehmerInnen sollen von ihrem Ist-Zustand abgeholt werden. Dabei geht man davon aus, dass die jungen Erwachsenen ihre eigentlichen beruflichen und freizeitorientierten Ansprüche selbst nicht geltend machen können. Die Ansprüche und Interessen der TeilnehmerInnen werden in den Seminaren ermittelt, analysiert und danach an der gesellschaftlichen Realität gemessen, um ihre gesellschaftlichen Einschränkungen, individuellen Bedürfnisse oder Fremdbestimmungen zu klären und Befriedigungsmöglichkeiten zu entdecken. Der anspruchorientierte Ansatz ist wie der interessenorientierte Ansatz nicht mehr von einer Klassentheorie geleitet, sondern vom Widerspruch zwischen Anspruch und Realität, der durch eine Politik der kleinen Schritte zu überwinden wäre. Die Analyse und die Diskussion der Interessen soll zugleich die Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen steigern, ohne dabei ein normatives Bild einer künftigen gesellschaftlichen Realität vorzugeben.

Typ 3 – der subjektorientierte Ansatz: Dieser Ansatz will die subjektiven Erfahrungen und Ansprüche der TeilnehmerInnen in Beruf, Ausbildung und Freizeit diskutieren, ohne dabei thematische Vorgaben zu machen. Dieser offene Diskurs zielt auf die Entwicklung eines Anspruchsbewusstseins und somit auf die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung. Mit der Konzentration auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung des Selbstbewusstseins etc. vernachlässigt dieser Ansatz das gesellschaftliche Erklärungsmodell und stärkt zugleich die kommunikativen Kompetenzen der TeilnehmerInnen, ohne einen expliziten Bezug zur Gewerkschaft herzustellen.<sup>442</sup>

Im selben Jahr setzte sich innerhalb der ÖTV-JBA ein bundesweites Modellseminar durch, das sich an den subjektorientierten Ansatz anlehnte. Dieses Modellseminar war in Abteilungen der gemischten und der offenen Gruppenarbeit unterteilt und sollte die regionale JBA wieder zusammenführen. Die branchenübergreifende

---

<sup>441</sup> Schritt eins Problembestimmung Schritt zwei Problemanalyse und Schritt drei Problembewältigung

<sup>442</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 25ff., S. 31ff., S. 84ff., S. 91ff.;

Gruppenarbeit beinhaltete die Problematik der Berufsgruppendifferenzierung und sollte gemeinsame Interessen wie Übernahme, Verdienste etc. subjektorientiert herausarbeiten. Das Problem hierbei war, dass sich die TeamerInnen nur schwer in die unterschiedlichen Beschäftigungssituationen hineinversetzen konnten. Sie arbeiteten zusammen mit den TeilnehmerInnen deren Interessen und Ansprüche sowie Ziel- und Themenvorstellungen heraus, wobei die subjektive Vorstellung zunächst als Konstruktion in Form von Meinung gewertet wurde. Man wollte anhand dieser Vorstellungen einen Diskurs betriebsübergreifender Probleme anstoßen, um eine Debatte gesellschaftlicher Strukturen und Verhältnisse einzuleiten und durch eine kritische Problemreflexion konkreter Handlungsanstöße die intersubjektive Meinungsvielfalt zusammenzuführen. Die Konkurrenz zwischen den TeilnehmerInnen, die sich in ihren Meinungen spiegelte, hatte sich aufgrund von Leistungsethos und Arbeitsanpassung gebildet und sollte anhand einer Kritik der Ausbildungsbedingungen abgebaut werden. Dabei antizipierte die ÖTV-JBA konsumorientierte junge Erwachsene, die die kapitalistische Konkurrenz als Normalität begreifen. Zugleich zwangen Konkurrenz und Leistungsdruck der Lohnarbeit die jungen Erwachsenen – laut ÖTV – dazu, sich in ihrer Freizeit im Sinne der Professionalisierung weiterzubilden, um verwertbar zu bleiben. Dieser Effekt paarte sich mit einem neuen Freizeitcharakter, da die jungen Erwachsenen die Seminare auch nutzen, um neue Menschen kennenzulernen, Alkohol zu konsumieren etc. Diesem Freizeitbedürfnis wollte die ÖTV-JBA, zusammen mit einem verdinglichten Bildungsangebot, mit einem existenzialistischen Jugendbegriff sowie didaktischen Methoden wie dem biografischen Ansatz oder dem Traumberufsspiel<sup>443</sup> etc. entgegenarbeiten. Dabei soll die individuelle Kritikfähigkeit der TeilnehmerInnen wachsen, indem sie den Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit feststellen. Dazu ließ sie eine reformorientierte Kapitalismuskritik einfließen, die sich an einer Analyse von Strukturelementen und systemaffirmativen Alternativen orientierte. Sie stellte selbst fest, dass einige Verbände in ihrer JBA schon ganz auf die Kapitalismuskritik verzichten und sich im Sinne der Weiterbildung auf die Qualifizierung und aktive Freizeitarbeit ausrichten.<sup>444</sup>

*„Utopien sollen einerseits dazu dienen, eine bloß negative Sicht der Gesellschaft zu verhindern, indem ‚utopische Elemente in der Wirklichkeit‘ entdeckt werden sollen; so sollen möglichst nah an der erfahrenen Realität entlang Gegenvorstellungen entworfen werden, um das Gefühl zu entwickeln, dass es möglich ist als ‚Subjekt des Geschehens‘ aufzutreten und ‚Einfluss zu nehmen‘.“<sup>445</sup>*

Zugleich wurde das GS systematisch geöffnet und auf die Unterstützung der regionalen JBA und gewerkschaftlicher Aktionen ausgerichtet, um, über die Funktion und Aufgabenvermittlung der Gewerkschaft, das Interesse der jungen Erwachsenen für die JBA und die Jugendgruppen zu wecken. Innerhalb der ÖTV-JBA lehnten die Teamer diese Form des GS ab, da sie einen Anstieg des Freizeitcharakters vermuteten, der die JBA mit ihren Ansprüchen in Konflikt bringen konnte. Die Teamenden bestanden darauf, da ihr Teamer-Stamm aufgrund des Mitgliederschwunds nicht mehr gesichert war und durch ungeschulte Teamende ergänzt werden musste, um die inhaltliche und pädagogische Funktionärsschulung

---

<sup>443</sup> Beim Traumberufsspiel sollen die Berufswünsche benannt und neu konstruiert werden. Dazu werden die Berufsvorstellungen mit dem realen Beruf verglichen oder der Beruf wird anhand von Leitfragen analysiert.

<sup>444</sup> Vergl. Kühlein (1991), S. 94ff., S. 106ff.;

<sup>445</sup> Kühlein (1991), S.107

zu sichern. Zugleich erschwerten der hohe theoretische Einfluss sowie die erhöhte Rate an Studienbeginnern unter den TeilnehmerInnen den Einsatz der TeamerInnen in traditioneller Form. Aus diesem Grund beschloss die ÖTV-JBA, den Einsatz von studierten TeamerInnen zu erhöhen, wodurch sie, aufgrund der verstärkten Männerdominanz bei den studierten TeamerInnen, die Geschlechtermischung erschwerte. In diesem Zusammenhang machte die ÖTV-JAB die Rekrutierung neuer Funktionäre und Mitglieder zum Maßstab der GS-Bewertung, woraus sich eine gewerkschaftsinterne Kritik entwickelte, die sich dabei nicht gegen die Methoden der Rekrutierung richtete, sondern gegen einen möglichen Ausverkauf der JBA als Werbemittel.<sup>446</sup>

Die Methodenauswahl der JBA steht dabei im direkten Zusammenhang mit der Zielsetzung und dient dazu, die negativen Lernerfahrungen und Lernbarrieren zu überwinden sowie den Bedürfnis-, Erfahrungs- und Anspruchsgehalt erkennbar zu machen bzw. die Selbstständigkeit der TeilnehmerInnen zu fördern. Das erkenntnisleitende Interesse der JBA war dabei, den TeilnehmerInnen anhand von Methoden wie Wandzeitungsmethode<sup>447</sup>, Lerngespräch, Rollenspiel etc., die auf die Diskussion von Arbeitsstation und Arbeitsbedingungen ausgerichtet sind, den Interessenwiderspruch und den allgemeinen Widerspruch von Arbeit und Kapital zu vermitteln. Innerhalb der Gruppenarbeit sollten die TeilnehmerInnen ein Bewusstsein für die eigenen und die kollektiven Ansprüche auf Basis einer Handlungsorientierung durch die Anwendung der Methoden entwickeln, um die Utopiefähigkeit bzw. die Entwicklung solidarischer Verhaltensweisen zu stärken.<sup>448</sup>

Neben den Konzepten der JBA veränderte sich 1988 das BetrVG. Diese Veränderung erzeugte Anfang der 1990er Jahre eine Situation, anhand der die JV in eine Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) transformiert werden konnte. Diese Transformation, die sich innerhalb der Gewerkschaften im Laufe der 1990er Jahre allmählich durchsetzte, ermöglichte die Direktwahl der JVA durch die jungen Erwachsenen. Zugleich wurde die JAV mit einem gewerkschaftlich garantierten Rechtsschutz versehen, wodurch die Chancen, die JAV-Vertreter für die Gewerkschaft zu aktivieren, sich vergrößerten. Aus diesem Grund richteten im Laufe der 1990er Jahre die DGB-Gewerkschaften in ihrer JBA JAV-Seminare ein, in denen die JAV-Kandidaten für die Gremienarbeit vorbereitet wurden. Im Jahr 1988 verfügten allerdings viele Gewerkschaften nicht über genügend Kandidaten für die JAV-Wahl, und die freien Kandidaten standen der JBA positiv, aber der Gewerkschaft kritisch gegenüber,<sup>449</sup> was die Rekrutierung der JAV-KandidatInnen für die Gewerkschaft erschwerte.

## 6.2 IG Chemie als Identitätsbildung

Im Jahr 1990 veränderte sich die zentrale JBA der IG Chemie, zum einen, weil die qualitativ und quantitativ neuen Themen eine Veränderung der Bildungsvoraussetzungen der Teamer notwendig machten, und zum anderen, weil

---

<sup>446</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 53ff., S. 80ff.

<sup>447</sup> In der Methode „Wandzeitung“ sollen Informationen auf einem Papierposter festgehalten werden, um die Informationen innerhalb des Plenums bzw. der Arbeitsgruppen zu erarbeiten und zu diskutieren.

<sup>448</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 126ff.;

<sup>449</sup> Vgl. Kühlein (1991), S. 40 ff.; Vgl. Podzuweit (2007);

nach der Wende und dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus, dieser als Alternative zur kapitalistischen BRD nicht mehr infrage kamen. In diesem Zusammenhang kritisierte die JBA der IG Chemie die ökonomistische und sozialpartnerschaftliche Haltung der DGB-JBA als Ablenkung von den realen Verhältnissen und forderte, orientiert an der Konzeption „*Jenseits der Beschlüsse*“, die Bildungs- und Kulturarbeit der JBA wieder zu verbinden, um die Identifikation der jungen Erwachsenen mit der Gewerkschaft wieder zu fördern. Dabei sollte eine Verzahnung von kommunaler Kulturarbeit sowie betrieblicher und überbetrieblicher Arbeit entstehen, um den bisherigen Kultur- und Bildungsbegriff der kulturpolitischen JBA der IG Chemie zu erweitern. Zugleich forderte sie eine Neubestimmung des gewerkschaftlichen Solidaritätsbegriffs anhand der Individualisierungstheorie, um auch die soziokulturellen Handlungsfelder und das Alltagsleben der Menschen einzubeziehen. Unabhängige Kernthemenblöcke<sup>450</sup> sollten es in der JBA der IG Chemie gewissen Interessierten unmöglich machen, eine emanzipatorische Identifikationsentwicklung zu behindern, denn es blieb den TeamerInnen überlassen, die Seminare auf eine Erfahrungs- oder Interessenorientierung auszurichten. Auch legte die JBA der IG Chemie fest, dass jeder Themenblock anhand einer Lebensweltorientierung zu bearbeiten ist, um die Geschlechter und Arbeitsverhältnisse, den Organisationsgrad, die Hierarchie, das Engagement für den Betrieb sowie die Interessenwidersprüche zu thematisieren.<sup>451</sup>

1991 beantragte die IG Chemie, auf der Tagung zur Jugendbildung in Hannover, ihre Stufe I nach einem Konzeptionsmodell zu überarbeiten, das die Abteilung Jugend in Kooperation mit der Universität Hildesheim im selben Jahr entwickelt hatte. Dabei erweiterte sie das bereits bestehende Stufenmodell um pluralistische Politik- und Kulturbegriffe und eine Lebensweltorientierung. Ebenso veränderte sie die künstlerischen und emotionalen Dimensionen des Bildungsprozesses, um ein differenziertes Arbeiten sowie Platz für Qualifizierung und Bedürfnisorientierung im Sinne einer Identitäts- und Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen. Zugleich basierte die neue Konzeption auf drei Ansätzen und Methoden der Kulturpädagogik – Theaterarbeit, Videoarbeit und kreatives Schreiben – und verknüpfte diese mit der politischen Bildung, um einen Identitätsbildungsprozess und die Entwicklung von eigenverantwortlichen Interessen zu bewirken. Dadurch wollte die JBA der IG Chemie die Identität der TeilnehmerInnen als Gegengewicht zur Desensibilisierung und Entpolitisierung durch die Bewusstseinsindustrie und die verbreitete Antiintellektualität stärken. Zu diesem Zweck konfrontierte sie die individuellen Erfahrungen und Deutungsmuster der TeilnehmerInnen anhand der bereits vorgestellten Methoden mit fremden Deutungsmustern, um Fragen nach einem sinnvollen Leben und der eigenen Identität wachzurufen. Zu diesem Zweck einigte sich die IG-Chemie-Jugend 1991 auf Kernpunkte der regionalen und zentralen JBA und entwarf für die TeilnehmerInnen ein Bild der Gewerkschaft als pluralistische, für alle offene Heimat.<sup>452</sup>

Zugleich ging die JBA der IG Chemie im betrieblichen Bereich von einer durch technische Modernisierung und Rationalisierung bedingten Erweiterung des Taylorismus aus, der weit über den Arbeitsprozess hinaus reichte und in Form flexibler Arbeitsverhältnisse, kurzfristiger Arbeitsverträge etc. das

---

<sup>450</sup> Bei diesen Blöcken beinhalten z.B. Individualisierung oder Pluralisierung, Lohnarbeit und Erwerbsgesellschaft, Solidaritätsbereitschaft etc.

<sup>451</sup> Vgl. Meier (1991), S. 278ff.; Vgl. Cloer (1991), S. 86ff.; Vgl. Kunert (1991), S. 45ff.;

<sup>452</sup> Vgl. Walter (1991), S. 7ff.; Vgl. Cloer/ Kunert (1991), S. 11ff.;

Normalarbeitsverhältnis (NAV) infrage stellte. Diese Entwicklungen erleichterten – laut JBA der IG Chemie – die Entwicklung von Massenarbeitslosigkeit eines neuen Typus, der individualistische und flexible Charakterzüge besitze, die ArbeiterInnen entsolidarisieren, die Jugendphase verlängere und die Mobilisierung für die JBA erschwere. Daneben erkannte sie eine verdinglichte Jugendkultur, die durch Markt- und Konsumorientierung gekennzeichnet war und dabei durch den Konsum nicht zur Individualitäts- und Selbstachtungsentwicklung beitrug, sondern sie sogar schwächte, woraus sich im Kontext der Konsumgesellschaft der Drang zu Jugenddelikten und Suchttendenzen verschärfte. Traditionelle Instanzen wie z. B. das Elternhaus oder die Kirche würden an Bedeutung verlieren und durch die pluralisierte Lebenswelt wie Peergroups, Subkulturen, Arbeitsgruppen oder Spontanbeziehungen etc. ersetzt.<sup>453</sup>

In ihrer Identitätsbildung setzte die JBA der IG Chemie neben der Vermittlung eines Gewerkschaftsbildes und der Konfrontation von Erfahrungen und Deutungsmustern auf die Klärung grundsätzlicher Fragen des Arbeitslebens, um den Teilnehmern bei der Entwicklung von Selbstbildern, Fremdbildern und Erwartungsbildern zu helfen, die innerhalb der JB anhand der Reflexion der Vergangenheit und der Identität als Ich-Erfahrungen vermittelt wurden. Dabei vertrat sie den existenzialistischen Ideenbegriff einer mehrdimensionalen Identitätsproblematik, nach der der Mensch ursachenorientiert nach Bruchstellen und Widersprüchen seiner Identität und nach Punkten seiner Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit suche, um sie sinnstiftend in den Bildungsprozess einzubauen bzw. eine eigene Identität zu entwickeln. Die Analyse der Widersprüche und die Hingabe an die eigene Sache führten danach zur Selbsterkenntnis, wobei der Identitätsfindungsprozess durch gesellschaftliche Freisetzungs-, Individualisierungs-, Differenzierungs- und Spezialisierungstendenzen geprägt sei. Aus diesem Grund machte die JBA der IG Chemie einen Unterschied zwischen Arbeit, Freizeit, Sozialisation, Religion etc., um diese Punkte besser mit der Betrachtung der individualisierten Lebenswege zu verbinden, da aus ihrer Sicht ansonsten die konkrete Sichtweise der Realität verfälscht würde. Zugleich antizipierte sie bei den jungen Erwachsenen, aufgrund des kulturellen und strukturellen Wandels sowie gesellschaftlicher Erfahrungen, Identitätsveränderungen sowie der Lebenswelt widersprechende Rollenvorstellungen, die in ihrer Funktion von den jeweiligen Lebensbereichen abhängen. Diese antizipierten Veränderungen wurden in den Diskurs der Lebenswelten und die Analyse von Widersprüchen etc. integriert, um zu einer Identitätsfindung bei den jungen Erwachsenen beizutragen. Zugleich war es das Ziel dieser Identitätsbildung, die Teilnehmer durch die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt zu politisieren. Zu diesem Zweck nutzte die JBA der IG Chemie die bereits angedeuteten Ansätze der Kulturpädagogik, die Theater- und Videoarbeit sowie das kreative Schreiben, um durch theater- oder medienpädagogische Methoden einen Prozess der Interessenvergewisserung und der Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung bei den TeilnehmerInnen anzustoßen. Dabei antizipierte sie bei den jungen Erwachsenen, als Resultat einer verdinglichten Sozialisation und Konsumhaltung, eine fordernde Erwartungshaltung an das Team, sie durch Selbstfindung und Erfahrbarmachung des eigenen Könnens aus der Konsumhaltung herauszuholen. Methoden wie Textbearbeitung, Textanalyse, Theaterspielen etc. dienten dazu, die verdinglichten Denkstrukturen

---

<sup>453</sup> Cloer (1991), S. 15ff.;

aufzubrechen und das Vorgefundene differenziert und aus einer gewissen Distanz zu betrachten.<sup>454</sup>

## **6.2.1 Die drei kulturpädagogischen Ansätze**

### **6.2.1.1 Theaterarbeit**

Anhand von theaterpädagogischen Methoden führte die JBA der IG Chemie die Teilnehmer in die Grundlagen der Theaterarbeit ein, um sie zur Reflexion ihrer Verhaltensweisen sowie zur Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung anzuregen. Zu diesem Zweck bot sich Theaterarbeit als ein ganzheitlicher Prozess von Denken, Fühlen und Reflexion von Empfindungen an, der die TeilnehmerInnen zu einer erweiterten Form der eigenen Lebensweltbetrachtung befähigte. Das Theaterspiel stellte sich als gute Methode heraus, um subjektorientiert und kritisch die eigenen Vorsätze, das eigene Verhalten, Denken, die Emotionen sowie die Rollenvorstellung zu reflektieren und selbstbewusster in die eigene Regie zu übernehmen. Zugleich förderte die Theaterarbeit durch das Spiel in Gruppen bzw. als Einzeldarsteller den Umgang mit ästhetischen Ausdrucksformen. Neben dem aktiven Spiel nutzte die Theaterarbeit Methoden wie Satzcollagen oder Methoden des Improvisationstheaters, um die TeilnehmerInnen Emotionen nachempfinden zu lassen, ihnen Lerninhalte spielerisch zu vermitteln und ihre Kreativität zu stärken. Die Theaterarbeit basiert auf sieben Punkten:

1. Lebensweltorientierte theatralische Themenverarbeitung zur Reflexion von Handlungen.
2. Umweltbewusstsein durch Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele zum Einstieg in die gedankliche Arbeit.
3. Körperliche Ausdruckserfahrungen durch Ausdrucks-, Stimm- oder Lockerungsübungen.
4. Rollenverständnis durch Rollenimitation, Improvisation oder Rollenbiografien.
5. Erarbeitung eines eigenen Bühnenstücks zum Training der Textarbeit und der Ausdrucksformen.
6. Sensibilisierung und Training der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Innovationsprozesse in den Proben, um die eigene Toleranz, Akzeptanz und Kritikfähigkeit zu erweitern.
7. Spiel, Proben und Übungen als Möglichkeit der Reflexion, um zu lernen, Dinge distanzierter aus der Meta-Ebene zu betrachten.

Die IG Chemie nutzte die Theaterarbeit, um die Selbstbewusstwerdung bei den Teilnehmern auf dem Weg ihrer sozialen, kulturellen und politischen Emanzipation zu fördern.<sup>455</sup>

### **6.2.1.2 Videoarbeit**

Neben der Theaterarbeit nutzte die JBA der IG Chemie auch die Videoarbeit nicht nur zu einer vielschichtigen Medienanalyse und historisierenden Medienkritik, sondern auch zur Förderung der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten und um gezielt Themen mithilfe der Film- und Bildanalyse abzuklären. Damit wollte die JBA der „schwarzen Utopie“ des Konsumterrors entgegenwirken und auf die Videoüberwachung als Mittel aufmerksam machen, um Beeinflussungsmöglichkeiten

---

<sup>454</sup> Vgl. Cloer (1991), S. 23ff., S. 94ff.;

<sup>455</sup> Vgl. Lindemann (1991), S. 108ff.; Vgl. Cloer (1991), S. 102 ff.;

für die ökonomische und soziale Kontrolle der jungen Erwachsenen ausfindig zu machen. Die JBA der IG Chemie ging dabei von einer Verbindung von Sehen und Verstehen als Grundlage des Erkenntnisprozesses aus, der durch selektive Wahrnehmung und archaische Eindrücke beim Versuch geprägt wird, die täglichen Informationen zu verarbeiten und nach ihrer Bedeutsamkeit zu filtern. Die selektive Wahrnehmung und Schnelligkeit im Wechsel der einzelnen Frames in Film und Fernsehen erschwere die Wahrnehmung und Interpretation der dargestellten Wirklichkeit bzw. ihrer Wirkung auf das Unterbewusstsein der Medienkonsumenten.

Der Ansatz der Videoarbeit der JBA der IG Chemie stützte sich zudem auf die Theorien von J. Baudrillard und der Reformpädagogik von H. v. Hentig, die beide von einem Widerspruch von Wirklichkeit und Wahrheit ausgehen. Während Baudrillards Theorie dieses Widerspruchs auf der Kritischen Theorie basiert und dabei zwischen audiovisueller und gesellschaftlicher Realität unterscheidet, betont H. v. Hentigs Theorie die Rolle der fragmentarischen Aufnahme von Wirklichkeit, aus der sich Fiktionen und Wunschbilder entwickeln. Die JBA der IG Chemie zielte unter Anwendung beider Theorien auf die Befähigung der Teilnehmer zu einer Selektion zwischen Fiktivem und Realem. Zugleich versuchte sie, durch die Diskussion z. B. des moralisierenden Gesellschaftsdiskurses über die sog. „Schundfilme“ der 1920er Jahre, den Widerspruch von Wirklichkeit und Wahrheit sowie der gesellschaftlichen Manipulation zu verdeutlichen. Video und Film fülle dabei eine Doppelfunktion zu, die emanzipativ, aber auch affirmativ sein kann, wobei erst mit der NS-Propaganda die manipulative Seite des Films entdeckt und der Film zu einem Massenprodukt weiterentwickelt wurde, um die Massenerstreuung der Bevölkerung bzw. die Ablenkung von den realen Verhältnissen zu fördern. Diesen Grundcharakter haben die Medien bis heute – laut der IG-Chemie-JBA – nicht abgelegt, da sie zum einen für eine gesellschaftsaffirmative Harmonie und Zerstreung sorgen und zugleich eine Breitenbildung und Massenaufklärung ermöglichen, durch die Menschen erreicht werden, die durch institutionalisierte Bildung nicht erreicht werden können.<sup>456</sup>

In diesem Zusammenhang entfachte die JBA der IG Chemie anhand der Theorien von O. Negt und A. Kluge eine kritische Diskussion über die gewerkschaftliche Forderung nach Demokratisierung, wozu sie eine verstärkte Gegenöffentlichkeit forderte, die die Erfahrungsbildung und Erziehung zur Mündigkeit fördert. In diesem Zusammenhang wurde die Videoarbeit eingebaut, um den Teilnehmern in den Seminaren die Medien als Bestandteil der Sozialisation erfahrbar zu machen. Die dabei verwendeten didaktischen Hilfsmittel bedienten wiederum nicht nur inhaltliche, sondern berücksichtigten auch organisationsbezogene und kreative Aspekte. Dabei verknüpfte die JBA der IG Chemie die gemeinsame Medien- und Filmanalyse mit der Methode des historischen Arbeitens, wodurch die realen Lebenszusammenhänge der Teilnehmer mit geschichtlichen Aspekten und gesellschaftlichen Faktoren, z. B. Konkurrenz, Sendekosten etc., zum Zweck eines historischen Bewusstseins verbunden wurden. Daneben vermittelte sie in der JB zusätzliche Kenntnisse der Kameraführung, Schnitttechnik, Manipulationsmöglichkeiten etc., um eine Seins- und Wesensbestimmung des zu analysierenden Gegenstands vorzunehmen. Anhand einiger Filmproduktionen sollten die Teilnehmer Theorie und Praxis miteinander verbinden sowie den Film aus der Konsumrolle befreien und als Kunstform wieder einführen. Das Filmprojekt zielte zugleich auf eine strukturierte inhaltliche Reflexion

---

<sup>456</sup> Vgl. Grive (1991), S. 116ff.;

der Thematik sowie ihre Verbindung mit der subjektiven Wahrnehmung und Empfindung.<sup>457</sup>

### 6.2.1.3 Kreatives Schreiben

Mit dem Ansatz des kreativen Schreibens zielte die JBA der IG Chemie auf einen Prozess des freien Schreibens, der weder einen literarischen noch einen therapeutischen Zweck verfolgte, sondern auf eine kritische Auseinandersetzung mit Theorien abzielte. Diese Auseinandersetzung war auf die Offenlegung und Erkenntnis der Widersprüche und die Verbindung von Theorie zur Wirklichkeit ausgerichtet, wobei das Team in der Plenumsdiskussion Schreibimpulse setzte, die bei den TeilnehmerInnen einen Schreibprozess hervorrufen sollten. Durch Übungen wurden die TeilnehmerInnen dazu veranlasst, sich mit ihren Emotionen, Gefühlen, der Umwelt etc. auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung sollte sie zu einer Detailbeschreibung der Gestik, Mimik und Bewegung sowie zu einer Interpretation der Situation befähigen, um dem Leser im Idealfall eine Geschichte zu erzählen, die dieser genauso zu sehen und verstehen lernt, wie sie vom Schreiber selbst erlebt wurde. Zu diesem Zweck lernten die TeilnehmerInnen in der Gruppenarbeit, den anderen TeilnehmerInnen die eigene Realitätsempfindung zu vermitteln, ihre persönliche Fantasie zu schärfen, Situationen genau zu beschreiben, Texte zu entwickeln und aufzuschreiben. Der verfasste Text wurde in der Gruppe vorgestellt und besprochen, um neben dem Schreibprozess die sprachliche Ausdrucksform und die Bewusstseinsbildung zu fördern. Laut JBA der IG Chemie sollte der Schreibprozess helfen, eine vom Pragmatismus bestimmte Wirklichkeit zu erkennen. Dazu wurden den TeilnehmerInnen Schreibspiele, Schreibziele oder Themen vorgegeben, die sie den Gruppenmitgliedern schriftlich mitteilen sollten. Die TeilnehmerInnen wurden nach der Arbeitsmethode des „Clustering“<sup>458</sup> von Gabriele Rico auf diese Aufgabe vorbereitet und lernten, Wirklichkeit und ihre Darstellung zu unterscheiden. Kreatives Schreiben sollte die bewusste Reflexion und die differenziertere Wahrnehmung der bestehenden Verhältnisse fördern.<sup>459</sup>

Innerhalb der JBA der IG Chemie wurden diese drei Ansätze verknüpft und mit Ergebnissen der Jugendforschung bzw. der Analyse struktureller Problemlagen verbunden. Mit diesem Vorgehen zielte die JBA auf die differenzierte und selbstkritische Auseinandersetzung der Jugendlichen mit wichtigen Kernproblemen der Themenblöcke der JBA wie z. B. Krieg und Frieden, Umwelt, Dritte Welt, Sexualität, soziale Ungleichheit, Arbeitssituationen. Daneben half es, die angebotenen Jugend- und Subkulturen zu analysieren, um ihre unterschiedlichen Individualisierungs-, Anpassungs- und Entmündigungsmomente aufzudecken und eine emanzipatorische Distanzierung zu fördern. Dabei berücksichtigte die JBA die Medientheorie der Proletarisierungs- und Wissenskluff, wonach das Bürgertum die Medien zur Information, die bildungsfernen Schichten die Medien aber zur Unterhaltung nutzen, um genau diese Kluff zu überwinden, und ebenso die Tendenz,

---

<sup>457</sup> Vgl. Grive (1991), S. 121ff.;

<sup>458</sup> Das Clustering arbeitet wie das sog. „Mindmapping“ in dem von einem Grundwort z.B. Schule zusammenhängende Punkte wie z.B. Schreiben, Unterricht, Lehrer etc. um das Hauptwort thematisch und nach ihrem Zusammenhang zum Hauptwort gesammelt werden.

<sup>459</sup> Vgl. Mallwitz (1991), S. 130ff.;



wonach vor allem junge Erwachsene Medien als Fluchtmittel nutzen, um einer verwalteten, abenteurerarmen Welt zu entkommen.<sup>460</sup>

## 6.2.2 Der Politisierungsanspruch in der Jugendbildungsarbeit der IG Chemie

Die Transformation der JBA der IG Chemie zu einer lebensweltlichen Orientierungshilfe verfolgte nach wie vor den Zweck der Politisierung der TeilnehmerInnen, wobei die JBA der IG Chemie den klassischen Weg der politischen Gewerkschaftssozialisation als beendet sah. Aus diesem Grund kooperierte sie – genau wie die ÖTV- und die IG-Metall-JBA schon in den 1980er Jahren – mit politischen Initiativen und Parteien, um zum einen neue gesellschaftsrelevante Themen wie die Frauenemanzipation oder die Ökologie in den gewerkschaftlichen Diskurs einzubinden, zum anderen, um durch die Zusammenarbeit aus den Reihen der sozialen Bewegungen bereits politisierte Mitglieder für eine gewerkschaftliche Mitgliedschaft zu rekrutieren. Im Rahmen dieses Politisierungsprozesses antizipierte sie ein durchlässiges Klassenverhältnis aufgrund von Bildung und Lebenshaltung sowie einen Bedeutungsverlust von Arbeit bei den jungen Erwachsenen und zielte darauf ab, die Fragen der Freizeit und der Freizeitgestaltung auf Kosten der ökonomischen Zentrierung wieder in den Mittelpunkt zu rücken.<sup>461</sup>

Zudem fußte der Politisierungsprozess auf einem subjektorientierten, kritisch aufklärerischen Bildungsbegriff nach der Theorie von W. Klafki, der ein Verkommen von Bildung in der modernen Gesellschaft, trotz der prinzipiellen Bildsamkeit des Menschen, zur funktionalistischen Ausbildung bzw. Qualifikation vorweg sah. Mit diesem Bildungsbegriff erweiterte sie den traditionellen gewerkschaftlichen Bildungsbegriff, der ihrer Ansicht nach die Jugendphase verkürzt und verkopft aus einem rein theoretischen Blickwinkel betrachtete, ohne die Lebenswelt der jungen Erwachsenen einzubeziehen. Nach der JBA der IG Chemie ist Bildung vielmehr als Selbstbildungsprozess und Selbstreflexion zu sehen, in der sich die TeilnehmerInnen als Klassenindividuen wiedererkennen. Zu diesem Zweck verknüpften sie in ihrem Konzeptentwurf ihren Bildungsanspruch mit der Methode des historischen Arbeitens, um historische Tendenzen, die von den TeilnehmerInnen nicht wahrgenommen wurden, zu reflektieren und die Frage zu klären: „Wie bin ich bzw. was bin ich geworden?“ In diesem Kontext nutzte sie zudem die Methode des biografischen Arbeitens, orientiert an der Lebensgeschichte der Adelheid Popp – SPÖ-Vorsitzende von 1918 –, um an ihr die Entwicklung einer Klasse, eines Geschlechts und von Lebensverhältnissen zu verdeutlichen.<sup>462</sup>

Zugleich griff die IG-Chemie-JBA anhand einer von Leistungs- und Nützlichkeitsdenken unabhängigen Bildungs- und Kulturarbeit Themen wie soziale Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität auf, um die TeilnehmerInnen zur Selbstachtung, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Gruppensolidarität zu erziehen. In diesem Zusammenhang forderte sie ein Grundrecht auf Bildung und Kultur ein und zielte auf eine Bewusstseinsbildung zur Freiheit sowie auf Reformen, die diese Freiheit schaffen konnten. Dabei differenzierte sie zwischen Lernen, als menschliche und animalische Eigenschaft zur Anpassung bzw. Übernahme von

---

<sup>460</sup> Vgl. Cloer (1991), S. 70ff.; S. 81ff.;

<sup>461</sup> Vgl. Kunert (1991), S. 42ff.;

<sup>462</sup> Vgl. Cloer (1991), S. 58ff.;

akzeptierten Werten, und der Bildung als einer typisch menschlichen Eigenschaft zur Reflexion über die Welt. Sie sah die Bildung bzw. allgemeine Bildung im Kontext des technischen Fortschritts und der Rationalisierung als unumgänglich an, um den Menschen die Angst vor der Realität zu nehmen und ihnen die Augen für Alternativen zu öffnen. Zugleich vermittelte sie den Teilnehmenden über die Kulturarbeit die manipulierenden Funktionen der Kulturindustrie und bezog sich zu diesem Zweck auf die Schulkritik der kritischen Erziehungswissenschaft, nach der die Institution Schule wegen ihrer Dreigliedrigkeit und der damit zusammenhängenden Selektionsfunktion dem humanistischen Bildungsbegriff entgegensteht und zugleich die gesellschaftliche und soziale Ungleichheit festigt, die, entgegen der ideologischen Behauptung, zur Öffnung und Demokratisierung des Bildungswesens beizutragen, die Menschen sogar entmündigt. Die JBA der IG Chemie knüpfte dabei an die kritische Bewusstseinsbildung der 1960er/70er Jahre an, um dadurch eine Allgemeinbildung voranzutreiben. Zu diesem Zweck orientierte sie sich am Grundsatzprogramm der SPD von 1989, das Bildung als Grundlage für ein selbstständiges, selbstverantwortliches Leben und eigenständiges Denken im Kontext der Arbeit als Mittel des selbstständigen Lebens darstellte. Zugleich sicherte Bildung die Basis für ein besseres Einkommen im Arbeitsprozess, durch die sich der Mensch besser positionieren und seine Ware Arbeitskraft besser verkaufen kann.

### **6.3 Die Jugendbildungsarbeit im DGB**

Während die ÖTV und IG Chemie in ihrer JBA der 1990er Jahre wieder verstärkt gesellschaftliche Themen aufnahm, fokussierte sich die DGB-JBA neben den im Bundesjugendausschuss festgesetzten Themenschwerpunkten auf die Gremienarbeit und die Geschichte der Gewerkschaftsbewegung. Durch Leitfragen zur gewerkschaftlichen Geschichte, die die Grundlage für Fragen und Informationen zur betrieblichen Interessenvertretung und ihrer Entwicklung bilden, bereiteten die Teamer die TeilnehmerInnen auf ihre Funktion in den Gremien vor. Dabei reduzierten die Teamer die Gewerkschaft auf ihren repräsentativen Aspekt und zielten durch Methoden wie die Film- oder Bildanalyse auf einen problem- und handlungsorientierten Diskurs alternativer Handlungsziele oder alternativer Handlungsmöglichkeiten.

Über Analogien zu historischen Problemlagen sollte ein historisches Bewusstsein bei den TeilnehmerInnen erzeugt werden, wobei der Mensch als das handelnde sowie geschichts- und weltverändernde Subjekt dargestellt wurde. Neben diesem Punkt verstärkte die DGB-JBA aufgrund der Vorfälle in Mölln oder Rostock ihre Antifa-Arbeit und thematisierte in diesem Zusammenhang die Polizeigewalt, die Funktion der Volkszählung etc. im Zusammenhang mit Themen wie Rassismus und Faschismus, um die betrieblichen Anfeindungen von KollegInnen mit Migrationshintergrund zu besprechen. Zugleich stürzte der Zusammenbruch der Sowjetunion 1991/92 den marginalisierten linken Flügel in allen DGB-Gewerkschaften in eine Sinnkrise und bewirkte, dass in den DGB-Gewerkschaften während der 1990er Jahre keine offenen Flügelkämpfe ausgetragen wurden. Daneben ersetzte die Auseinandersetzung um die sich abzeichnende Globalisierung und den deutschen Wohlfahrtsstaat die frühere Auseinandersetzung mit der UdSSR und Russland. Die DGB-JBA ging davon aus, dass im Rahmen der Globalisierung die Jugend mental stärker von der Arbeit abhängig und aus diesem Grund gezwungen sei, die betriebliche Ausbeutung zu akzeptieren. Daneben nutzte die JBA

die traditionellen Themen der 1980er Jahre wie Ökologie, Tarifpolitik etc., richtete danach die gewerkschaftliche Praxis aus und betonte dabei ihre Kritik am Sozialstaat, wonach der Sozialstaat die Individualisierung der Menschen beschleunige, Klassenstrukturen auflöse und die Menschen egoistisch vereinsame. Ab 1992 kehrten sich frustrierte junge Erwachsene wieder vermehrt von den Gewerkschaften ab, sodass sich auch der DGB gezwungen sah, sich wieder vermehrt um die Mitgliederwerbung zu kümmern. Aus diesem Grund forderte die DGB-JBA im Bundesjugendausschuss eine Verstärkung der gewerkschaftlichen Werbeseminare, um darüber wieder mehr junge Erwachsene für die Mitgliedschaft in der Gewerkschaft zu interessieren.<sup>463</sup>

## **6.4 Die Jugendbildungsarbeit in der IG Metall**

Während die DGB-JBA die JB für die Organisation einer Stellvertreterpolitik nutzte, konzentrierte sich die IG-Metall-JBA ab 1991 auf eine themenbezogene Gruppenarbeit, um die bürokratische Verkrustung der Gesamtorganisation IG Metall aufzubrechen und eine intensivere Gremienarbeit zu schaffen, zu der die jungen Erwachsenen einen besseren Zugang haben konnten. Durch die Themenbezogenheit erhoffte sie sich, der gesellschaftlichen Individualisierung entgegenzuwirken, und richtete zu diesem Zweck eine JA-Projektgruppe ein, die für die JA und JBA Themenschwerpunkte ausarbeiten sollte, und mit der zum ersten Mal – vor allem bei den traditionellen Themenschwerpunkten wie Rechtsextremismus, Tarifpolitik, Umweltschutz, Arbeitslosigkeit etc. sowie bei neueren Themen wie Globalisierung und Medien – eine intergewerkschaftliche Kooperation eingeplant war. Dabei fokussierte sich die JBA der IG Metall auf den Themenschwerpunkt Umweltschutz.

### **6.4.1 Umweltschutz**

Bei der Thematik des Umweltschutzes ergänzte sie ihre alte Umweltposition durch Themen wie CO<sup>2</sup>-Emission als Grundlage der globalen Erwärmung und verknüpfte den Themenschwerpunkt zugleich mit anderen Themenschwerpunkten wie z. B. Globalisierung und der Forderung nach einer gewerkschaftlichen Umweltpolitik, die die Umwelt- und Gesundheitsschäden der Produktion begrenzt und die umweltschädigende Produktion durch eine umweltfreundliche ersetzt. Die Thematisierung des Umweltschutzes zielte dabei auf die Entwicklung eines kritischen Umweltbewusstseins bzw. einer Konsumentenverantwortung der TeilnehmerInnen, wobei die JBA der IG Metall einen gewerkschaftlichen Widerspruch des Interesses am Erhalt des Arbeitsplatzes und der Durchsetzung von Umweltschutz bzw. umweltfreundlicher Produktion antizipierte, da die Veränderung von Umweltstandards und Produktionsprozessen in der kapitalistischen Produktion nur auf Kosten von Arbeitsplätzen eingehalten werden konnte. Diesem Widerspruch wollte sie anhand der Thematisierung von z. B. alternativen Produktionsmöglichkeiten, eines paritätisch von Arbeitgebern und ArbeitnehmerInnen besetzten Umweltausschusses, der die Unternehmer zur Förderung alternativer Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik antreibt,

---

<sup>463</sup> Vgl. Ullenberg van Dawen (1990), S. 1ff.; Vgl. Podzuweit (2007), S. 2ff.;

oder durch den Diskurs um Umweltmanagement entgegenwirken. Zugleich forderte sie ab 1992 aktionsorientierte, umweltpolitische Unterrichtseinheiten an den Berufsschulen, die durch Projektarbeit oder Methoden wie das ökologische Lernen oder die Kampagne „*Handeln statt hoffen – damit der blaue Planet nicht schwarz wird*“ und nach dem DGB-Aktionshandbuch „*Jugend und Umwelt*“ in den Unterricht zu integrieren sind.<sup>464</sup>

Der neue umweltpolitische Diskurs der IG-Metall-JBA, der sich aufgrund fehlender didaktischer Entwürfe in den 1980er Jahren erst 1992 in der Metallbranche voll durchsetzte, basierte auf dem ökologischen Diskurs der 1980er Jahre. Ab 1992 basierte die Diskussion auf dem didaktischen Konzept der Umweltbildung. Orientiert an der Methode des integralen Lernens, verknüpfte die Umweltbildung die Lernziele, Lerninhalte und pragmatischen Handlungsausrichtungen miteinander, um den Widerspruch zwischen der Forderung nach umweltorientierter Ausbildung und ihrer realen Durchsetzung zu bearbeiten und ihn den TeilnehmerInnen zu vermitteln. Ziel war, den TeilnehmerInnen die arbeitsplatzbedingte Umweltbelastung sowie die ökologische Bedeutung der Fachziele zu vermitteln, um über diesen ökologischen Diskurs, der im Rahmen des sog. Umweltlernens<sup>465</sup> geführt wurde, eine Veränderung von Betriebsabläufen zu bewirken. Dabei kooperierte die IG-Metall-JBA mit der Erwachsenenbildung sowie der JAV, um ein neues Funktionärsbild zu entwickeln. Zugleich basierte der ökologische Diskurs auf Ergebnissen der Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, die dem beruflichen Handeln eine besondere Bedeutung für die Umwelt zuschrieben. In Zusammenhang mit den Themen Globalisierung und Umweltschutz gewannen diese Ergebnisse an Bedeutung. Zugleich orientierte sich der ökologische Diskurs der IG Metall an Forderungen nach einer nachhaltigen, globalen und partnerschaftlichen Entwicklung für alle sowie an der UNO-Agenda 21<sup>466</sup> der UNO-Konzeption von 1992 in Rio de Janeiro. Diese Orientierung an humanistischen Idealen wie dem freien Ressourcenzugang, dem Recht auf eine intakte Umwelt sowie an der Bedürfnisorientierung und -befriedigung für alle, ohne Fokussierung auf Profitmaximierung, war innerhalb der Seminare durch Referate oder durch für Nichtmitglieder offene Diskussionsveranstaltungen, in Kooperation mit den Verbänden, der BUND-Jugend sowie der katholischen Landjugendbewegung, zu organisieren, um das ökologische Bewusstsein der TeilnehmerInnen zu stärken. In diesem Zusammenhang veröffentlichte die IG-Metall-JBA mit ihren Kooperationspartnern ein Handbuch zur Thematik des Umweltschutzes. Dieses Buch bildete die Basis einer neuen Funktionärsausbildung und die Grundlage, an der die Lernziele überprüft werden konnten. Daneben organisierte die IG-Metall-Jugend in Kooperation mit den Betrieben Modellseminare zum Bau von Sonnenkollektoren oder Wärmepumpen. Dabei zielte sie auf ein gewerkschaftliches Umdenken in der Umweltpolitik sowie eine aktionsorientierte Kooperation mit Greenpeace. In diesem Zusammenhang kritisierte sie die technik- und produktionsaffine Haltung der IG

---

<sup>464</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 82ff., S. 129ff.;

<sup>465</sup> Die Basis des Umweltlernens bietet nach der JBA die Allgemeinbildung, z.B. was ist der Treibhauseffekt oder Treibhauseffekt als Energieerzeugung, Biosphäre etc. Über die sollen die Teilnehmer an das Umweltlernen herangeführt werden.

<sup>466</sup> Die Agenda 21 sieht, nach der IG Metall JBA, eine steigende globale Verteilungsungleichheit des nationalen Reichtums und eine steigende globale Armut bzw. Hunger, Krankheiten und Analphabetismus und fordert eine stärkere Vereinigung von Umwelt und Entwicklungsinteressen, sowie stärkeres Interesse an der Sicherung der Deckung der Grundbedürfnisse und das nicht nur national, sondern im UN Verbund, um so eine globale Partnerschaft und eine nachhaltige Entwicklung zu garantieren.

Metall, die den Zustand von Natur und Gesellschaft nicht berücksichtigte. Vielmehr sollte eine Sichtweise entwickelt werden, die, neben dem Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital, die stoffliche Wirkung der modernen industriellen Produktionsweise mit einbezieht. Dabei bestimmte sie die Umweltzerstörung als kriegsähnlichen Zustand, wobei die Kritik der Naturnutzung mit der Kritik der menschlichen Ausbeutung gleichzustellen war. Die Wurzel der Umweltausbeutung liege hiernach im Betrieb, wodurch die Kritik der Umweltzerstörung mit der Kritik der betrieblichen Produktion zu verbinden sei. Dabei zielte die JBA der IG Metall auf die Entwicklung eines Bewusstseins der ökologischen Wirtschaftsweise und einer Änderung der Produktionsverfahren.<sup>467</sup>

Die JBA der IG Metall war seit 1992 bestrebt, neben der Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins die TeilnehmerInnen zu einer eigenständigen Position in Gesellschaft und Betrieb zu befähigen, die die individuellen Lebensansprüche der Teilnehmer berücksichtigt, um die Basis für ein selbstständiges, bewusstes und reflexives Handeln zu entwickeln, aus dem heraus die TeilnehmerInnen die unterschiedlichen Ansprüche, Bedürfnisse und Konsequenzen des Handelns und der Forderungen erkennen können. Dabei analysierten die TeamerInnen zusammen mit den TeilnehmerInnen, anhand von Folien und Texten, die gesellschaftlichen und betrieblichen Rahmenbedingungen, um die Zusammenhänge und Widersprüche, die aus ihnen entstehen, aufzudecken. Dieses Vorgehen bildete die Basis für ein zielorientiertes Arbeiten, in dem die Teilnehmer lernen konnten, selbstständig, kreativ und interessenbezogen zu denken und das gewerkschaftliche Handeln in Zusammenhang mit der gewerkschaftlichen Praxis zu sehen. Zugleich diente dieses Vorgehen dazu, die TeilnehmerInnen zu einer Position in Bezug auf die Verhältnisse der gewerkschaftlichen Praxis zu befähigen, da gerade dies das Verhältnis von JBA zur JA bestimmte.

## 6.4.2 Globalisierung

Seit 1992 thematisierte die JBA der IG Metall die seit 1989 antizipierte Globalisierung als Ausdruck der global auftretenden Verteilungsungerechtigkeit, des Sozialabbaus, der Massenarbeitslosigkeit und Ausgrenzungserscheinungen. Mit dem Zusammenbruch der UdSSR war – laut Analyse der IG Metall – die letzte Hemmschwelle des Kapitalismus gefallen, sich international auszubreiten. Zugleich schaffe die Globalisierung die Basis eines neuen offenen Rassismus sowie Sozial- und Nationalchauvinismus, da sie eine Ideologie von nationaler Gemeinschaft in einem offenen globalisierten Raum bewirke. Um das pädagogische Personal in diesem Sinne zu bilden, organisierte die IG Metall seit 1992 Arbeitstagungen zur Jugendbildung, die eine Plattform für Meinungsaustausch und den Diskurs spezieller Problemfragen bieten sollten. Diese Arbeitstagungen unterstützten durch den Diskurs den Überarbeitungsprozess der Stufe-I-Konzeption hin zur Jugend-I-Konzeption, die 1994 veröffentlicht wurde.<sup>468</sup>

## 6.5 Weitere Themen

---

<sup>467</sup> Vgl. Hiesinger (1990), S. 8ff., S. 12ff.; Vgl. IG Metall (1992), S. 5, S. 26ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 106ff.;

<sup>468</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 116ff.;

In den Jahren 1992 bis 1994 thematisierte die IG-Metall-JBA neben der Umweltthematik primär wirtschaftspolitische und gesellschaftspolitische Themen wie z. B. Arbeitslosigkeit, die Realökonomie, tarifpolitische Auseinandersetzungen, Verarmung der Bürger etc., um über diese Themendiskussion und -bearbeitung bei den TeilnehmerInnen ein Realitätsbewusstsein der gesellschaftlichen Spaltung zu erzeugen. Dabei antizipierte sie eine Verwicklung von Politik und Kapital, die die Umverteilung von unten nach oben anhand der Stärkung von sozialen Konflikten und Sozialabbau vorantreibt. Diese Antizipation bildete die intellektuelle Ausgangsposition der kritischen Haltung der IG-Metall-JBA, auf deren Basis sie eine konjunkturelle und strukturelle Krise der Arbeit bestimmte. Diese Krise stellte – laut IG Metall – die Grundlage des Ausbildungsnotstands dar, der durch die Einführung einer Umlagefinanzierung überwunden werden könne. Die Umlagefinanzierung sollte – laut IG Metall – eine finanzielle Zwangsabgabe der Betriebe beinhalten, die nicht ausbilden, um über diese Abgabe externe Ausbildungsmöglichkeiten zu finanzieren. Daneben setzte die IG Metall auf eine tarifliche Übernahmeregelung, z. B. die Übernahme für mindestens sechs Monate etc., die neben der Umlagefinanzierung das dominierende Thema des JBA-Themenschwerpunkts Tarifpolitik darstellte. Zugleich nahm die IG Metall 1992 mit ihrer 16. Jugendkonferenz in Duisburg zum ersten Mal seit den 1980er Jahren die Diskussion über eine einheitliche gesamtdeutsche JBA wieder auf. In dieser Diskussion bestimmte sie kollektive Belange für ein aktives gewerkschaftliches Handeln, z. B. Übernahme, Ausbildung, Tarifpolitik etc. Die Themen wurden in der regionalen und zentralen JBA zur Untermauerung gesellschaftspolitischer Forderungen thematisiert, bzw. um die TeilnehmerInnen zu befähigen, neue betriebliche Jugendstrukturen aufzubauen. Arbeitslosigkeit und fehlende Übernahmeregelungen wurden dabei als strukturelle Problemlagen gesehen, aus denen sich z. B. die Krise der beruflichen Bildung oder strukturelle Widersprüche, z. B. Desinteresse an Arbeit bei realem Arbeitszwang, entwickelten. In diesem Zusammenhang formulierte die JBA ihre Forderung der vollen Übernahme der Azubis als Ausgleich des sog. Fachkräftemangels und thematisierte zugleich die Haltung der Gewerkschaft zum Outsourcing, wobei die IG-Metall-JBA Lohnarbeit und Ausbildung als Perspektivenentwicklung der jungen Erwachsenen ansah, die durch Kampagnen oder Zukunftsinitiativen, z. B. *„Ausbildung – Jugend braucht Perspektive“*, unterstützt wurde. Um die Lohnarbeitsplätze zu erhalten und zu vermehren, forderte sie, im Kontext des Projekts *„Tarifreform 2000“*, die Durchsetzung tariflicher Forderungen wie Umlagefinanzierung, 35 St/W, Erhöhung der Ausbildungsvergütung, Übernahme etc. und schaffte damit einen Dissens zur IG Metall und SPD, die die Forderung nach Umlagefinanzierung ablehnten.<sup>469</sup>

Zugleich wurden die tariflichen Forderungen von der Arbeitgeberseite auf Grundlage der sog. Standortideologie unterwandert, mit dem Ziel, bei den Tarifverhandlungen eine sog. Nullrunde durchzusetzen. Politik und IG Metall richteten sich dabei – laut IG-Metall-JBA – anhand einer sozialpartnerschaftlichen Position an den Wirtschaftsinteressen als Unternehmensziel aus, doch zielte die Politik auf die Durchsetzung der Wirtschaftsinteressen, während die IG Metall den sog. Status quo erhalten wollte. Aus diesem Grund legte der IG-Metall-Jugendausschuss, in Kooperation mit den Bezirksausschüssen und aufgrund einer antizipierten Differenz von Angebot und Nachfrage bei Arbeits- und Ausbildungsplätzen, die Tarifpolitik als

---

<sup>469</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 26ff.;

jugendpolitischen Schwerpunkt der JB fest, um so zur Sicherung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen beizutragen sowie den Ausbau der Mitbestimmung etc. festzulegen.<sup>470</sup>

### 6.5.1 Krieg und Frieden

Neben der Ökonomie und der Tarifpolitik baute die IG Metall den Themenblock der Friedensarbeit aus. Mit Beginn des Jugoslawienkriegs 1992 und der mit ihm verbundenen Nato-Invasion steht für die IG Metall die Frage nach Krieg und Frieden immer noch zur Diskussion. Dabei sah sie die US-Intervention und den mit ihr verbundenen Nato-Einsatz als Festigung der US-Hegemonialmacht sowie Etablierung einer neuen Weltordnung an. Wachsende internationale Krisenherde und die Etablierung des Kriegs als eines Mittels der Politik in einigen Ländern, bildeten die Grundlage einer nationalen Militarisierung, zu der – laut IG Metall JBA – die Transformation der Bundeswehr in eine Einsatz- und Interventionsarmee zählte. In diesem Zusammenhang brandmarkte die IG-Metall-JBA das Exportieren von Waffen in Krisenherde als ein Geschäft mit dem Tod und stellte diejenigen als Gegner dar, die am Export und der Produktion von Waffen beteiligt sind – Firmen wie Siemens, Krupp, Mercedes etc. Dabei sah sich die IG Metall selbst in einer Zwickmühle, da das Verbot von Waffenexport und Waffenproduktion Arbeitsplätze gefährdete. Damit kam sie ihrer Funktion als Interessenvertretung für den Erhalt von Lehr-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in der Bundeswehr nicht nach. Innerhalb der IG-Metall-Jugend wurde allerdings der von der Mehrheit getragene pazifistische Kurs nicht mitgetragen. Vielmehr sahen sie den Einsatz von Soldaten aus humanitären Gründen als richtig an, um ethnische Vertreibung und Mord zu unterbinden. Trotz dieser Gegenstimmen setzte sich der pazifistische Kurs für den Rest der 1990er Jahre in der IG Metall durch und bot in dieser Zeit die Basis für Kooperationen mit den Grünen und den Jungen Liberalen zum Thema der Wehrdienstverweigerung ohne staatliche Repression und Gewissensprüfung. Dabei nutzte sie, wie auch die IG Chemie und ÖTV, den DGB-Jugend-Ratgeber, „*Handbuch für eine andere Zukunft*“ für die Wehrdienstverweigerung. Diese Forderung nach totaler Wehrdienstverweigerung erhielt in der IG-Metall-Jugend keine Mehrheit und wurde 1993 zur Klärung in den Jugendausschuss weitergereicht.<sup>471</sup>

### 6.5.2 Antirassistische JB der IG-Metall-JBA

Ein weiterer Themenschwerpunkt war der Kampf gegen den Rassismus, der – laut IG-Metall-JBA – seinen Ursprung im ökonomischen Konkurrenzverhältnis und dem Sozialchauvinismus der Festung Europa hatte. Aus einem multikulturellen Ansatz heraus antizipierte sie einen latenten Rassismus der bürgerlichen Gesellschaft, der in der gesellschaftlichen Mitte wurzelte. Zugleich konstatierte sie einen Eurorassismus in der „*Festung Europa*“, dem die IG Metall in ihrer JBA die Utopie einer sozialen und gerechten Gesellschaft gegenüberstellte, die mithilfe der doppelten Staatsbürgerschaft und eines Antidiskriminierungsgesetzes das allgemeine Wahlrecht für alle in Deutschland lebenden Menschen garantieren sollte,

---

<sup>470</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 102ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 38 ff.; S. 56ff.;

<sup>471</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 110ff.;

um die versprochene Chancengleichheit durchzusetzen. Um eine solche Utopie zu verwirklichen, zielte sie auf die Entwicklung eines antirassistischen sowie lebens- und arbeitsweltlichen Engagements in Betrieb und Gesellschaft im Sinne einer freien, gerechten und solidarischen Gesellschaft.<sup>472</sup>

Mit den rassistischen Pogromen in Mölln, Hoyerswerda, Saarlouis, Rostock etc. verstärkte sich 1992 die antirassistische und antifaschistische JB in der JBA der IG Metall. Sie antizipierte hier einen strukturellen Rassismus, in dessen Zusammenhang ein fließender Übergang von konservativen und reaktionären Weltbildern hin zu einem festen faschistischen Weltbild möglich sei. Rechtsextremismus stelle dabei – laut IG-Metall-JBA – eine Reaktion auf eine komplizierte und komplexer werdende Gesellschaft und schlechtere Wirtschafts- und Konkurrenzsituation dar, die eine fremdenfeindliche Stimmung fördere und sich im gesellschaftlichen Durchschnitt reproduziere. Dabei würde sich eine ideologische Basis entwickeln, die aufgrund der latenten Fremdenfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft toleriert wird. Rechtsradikalismus sei somit kein Randphänomen, sondern stelle den ungeschminkten Ausdruck dessen dar, was gesellschaftlich latent vorhanden sei. In diesem Zusammenhang antizipierte sie einen strukturellen Zusammenhang von Konkurrenz, Wirtschaftskrise, sozialer Ausgrenzung und Nationalchauvinismus bzw. herrschaftsaffirmativer Haltung, der in der öffentlichen Diskussion nicht aufgegriffen wurde. Dabei schaffte sie ein inhaltliches Dilemma, da sie zum einen in ihrer JB durch die Solidaritätserziehung chauvinistische Gruppenprozesse<sup>473</sup> förderte und zum anderen inhaltlich nationalchauvinistische Formen bekämpfen wollte. Zugleich kooperierte sie in der Initiative „Nein zur Gewalt und Ausländerfeindlichkeit“ mit der DGB- und IG-Chemie-Jugend mit dem Ziel, z. B. durch Solidaritätsdemos oder den Aufruf zu Courage, das Asylrecht zu erleichtern sowie die Zivilcourage in den Ortsgruppen gegen Rechts zu fördern. Die IG-Metall-Jugend kooperierte außerdem mit der Jungen Union (JU) sowie den Jungen Sozialisten (Jusos), um einen kollektiven Kampf aller demokratischen Parteien gegen Rechts zu bewirken. Dazu wurde ein pädagogisches Konzept erarbeitet, mit dem Fokus auf Aufklärung und Prävention.<sup>474</sup>

Ab 1994 orientierte sich die antirassistische JB der IG-Metall-JBA an einem Forschungsprojekt<sup>475</sup> der Hans-Böckler-Stiftung und des Tübinger Instituts für Erziehungswissenschaften über die politische Orientierung junger ArbeiterInnen in Großunternehmen sowie ihre Haltung zu nationalistischen und autoritären Ausrichtungen, die eine höhere Tendenz zu nationalistischen und chauvinistischen Positionen bei Gewerkschaftsmitgliedern aufwies als bei Nichtmitgliedern. Die Studie bildete innerhalb der JB die inhaltliche Basis, um über Methoden wie die

---

<sup>472</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 4ff.;

<sup>473</sup> Die chauvinistischen Prozesse entstehen, durch einen positiven Bezug auf Nationalität und Kultur im Rahmen der Solidarität z.B. Geflüchteten gegenüber oder dem „Proletenstolz“, der sog Opfergruppen generiert, die sie auf die Ausschließlichkeit ihrer Herkunft und Zugehörigkeit reduziert werden.

<sup>474</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 71ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 118ff.;

<sup>475</sup> Das Projekt besteht aus zwei Phasen: 1. quantitative Befragung in Form von Fragebögen im Raum Leipzig Neckar 1133 junge Erwachsene ArbeiterInnen. 2. qualitative Interviews zur Vertiefung der Phase 1. Zudem beinhaltet die Phase die Auswertung. Dabei wird die These vertreten das die jungen Erwachsenen überdurchschnittlich rechts orientiert sind, was wiederum mit der gewerkschaftlichen Identität und der innerlichen Verstrickung mit dem politischen System zu tun hat. Zugleich wird das Bewusstsein durch die Standortlogik und die rein materielle Interessensvertretung durch die Gewerkschaft beeinflusst, was einen Wohlstandschauvinismus sowie einen Alltagsrassismus begünstigt.



Filmanalysen, Diskussionen oder durch Kooperationen, z. B. mit den Falken, der Arbeiterwohlfahrt (AWO), den Jusos etc., einen Prozess des Fremdverstehens bei den Teilnehmern zu bewirken. Während die IG-Metall-JBA die Forschungsergebnisse freiwillig mit aufnahm und zusammen mit der Forschungsgruppe eine Kurzfassung der Studie für die JBA entwickelte, die unter dem Titel „*Neue rechte Jugend*“ als Broschüre veröffentlicht wurde, stießen die Ergebnisse in der Gewerkschaftsbewegung auf Widerstand. Gewerkschaften wie z. B. der DGB verweigerten sich der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. Die IG-Metall-JA verstärkte daraufhin ihre antirassistische und antifaschistische Arbeit, indem sie sich an den UNO-Antirassismus-Tagen beteiligte, und entwickelte in Kooperation mit dem DGB-Bildungswerk Thüringen einen antirassistischen Leitfadens, der in Zusammenhang mit der Neuauflage von „Gewalt und Rassismus“ veröffentlicht wurde. Das Handbuch „Gewalt und Rassismus“ beinhaltete Aktionsvorschläge, Arbeitsblätter und Spiele für JA und JBA, durch die ein gewaltloser intersubjektiver Umgang geübt werden sollte. Dabei bezog sich die IG-Metall-Jugend positiv auf das Nationalstaatsprinzip und zielte vielmehr, mittels einer Medien- und Politikkritik sowie des Trainings von Zivilcourage und antifaschistischer Erinnerungsarbeit, auf ein alternatives multikulturelles Gesellschaftsbild.<sup>476</sup>

## 6.6 Zentrale IG-Metall-JBA

Wie in jeder Gewerkschaft teilte sich auch in der IG Metall die JBA in die regionale und in die zentrale JBA auf. Dabei kooperierte sie innerhalb der zentralen JBA, die sie in den Jugendbildungsstätten Schliersee und Sprockhövel als Wochenend-Seminare ausrichtete, wie die ÖTV auch im Rahmen der Funktionärsausbildung mit dem DGB-Bildungswerk und der DGB-JBA. Zugleich erarbeitete die IG Metall in der zentralen JBA auch Jugend-II/III-Seminare, qualifizierte die TeamerInnen, bildete ReferentInnen der regionalen JBA aus und bot Fachseminare für die lernzielorientierte berufliche Bildung an, die durch die TeamerInnen und ReferentInnen-Ausbildung beeinflusst wurden. Im Kontext dieser qualifizierenden Seminare kombinierten die TeamerInnen der zentralen JBA gewerkschaftliche und Jugendthemen mit einer aktiven Freizeitgestaltung sowie kunstpädagogischen Methoden, um den TeilnehmerInnen die Themen aktiv und erfahrbar zu vermitteln. Die Seminare bauten strukturell und thematisch auf der regionalen JBA auf und zielten auf einen Erfahrungsaustausch zwischen den TeilnehmerInnen und Institutionen der Gewerkschaft. Doch gerade die zentrale JBA litt unter dem 1992 diagnostizierten Mitgliederschwund und sagte aus diesem Grund bis 2006 immer wieder viele Seminare ab oder musste sie verschieben. Deshalb drängte die IG-Metall-Jugend im IG-Metall-Jugendausschuss auf eine strukturelle Lösung durch gezielte Werbung und ein thematisch erweitertes Seminarangebot, das die Grundbedingungen der politischen Ökonomie, Menschenbilder etc. wieder in die Vermittlung mit aufnahm. Zugleich plädierte sie für eine Erweiterung des Bildungsurlaubs und der Freistellung durch den Arbeitgeber, um den IG-Metall-Mitgliedern die Teilnahme an den Seminaren zu erleichtern.<sup>477</sup>

Die Fachseminare der lernzielorientierten, beruflichen Bildung der zentralen JBA waren wiederum auf eine rein funktionalistische Lernzielkontrolle ausgerichtet. Die

---

<sup>476</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 76 ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 118 ff.;

<sup>477</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 121ff.;

Funktionäre qualifizierten sich hier durch die autodidaktische Aneignung der Lernziele der beruflichen Bildung für die Kontrolle der Einhaltung dieser Lernziele in der beruflichen Bildung. Diese Kontrolle stellte für die IG Metall ein Qualitätsniveau der Ausbildung dar, weshalb die Teilnehmer im Rahmen der Qualifikation zusätzlich in ihren sozialen und persönlichen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit etc. geschult wurden. Ziel war eine Befähigung der TeilnehmerInnen zu einer selbstständigen Analyse und Beurteilung des Ausbildungsprozesses, um die Entwicklungsprozesse bewerten und ein Bewusstsein für die Arbeit/Ausbildung entwickeln zu können. Ausbildung stellte dabei für die IG-Metall-Jugend keine Konkurrenz- oder Leistungsveranstaltung, sondern einen solidarischen Bildungsprozess dar, der durch Noten und Beurteilung den individuellen Leistungsstand aufzeigen sollte. In diesem Zusammenhang forderte sie über ihre JBA eine Reformierung der beruflichen Bildung, um eine Verzahnung der Aus- und Weiterbildung durch integrierte Berufspläne und Bildungsmodelle, z. B. DELTA<sup>478</sup>, zu erreichen. Diese Modelle ersetzten die Notengebung und Prüfungsordnung durch eine integrierte Qualifikationsprüfung, um die Selektionswirkung der Ausbildung durch die Kontrolle der Ausbildung im Sinne der Ausbildung zu überwinden. Zugleich forderten IG Metall, ÖTV, IG Chemie und DGB-JBA, orientiert an den benannten Modellen, eine Ausbildungsverlängerung auf fünf Jahre und verknüpften diese Forderung mit ihrer Forderung der Umlagefinanzierung.<sup>479</sup>

Zugleich standen die Funktionärsausbildungen der zentralen JBA aller Gewerkschaften, im Rahmen der internationalen Solidarität, in Kooperation mit der internationalen JA, indem sie Funktionäre für die Arbeit in der internationalen JA ausbildeten die z. B. die Brigadearbeit in Nicaragua, Uruguay etc. oder den traditionellen Jugendaustausch mit den internationalen Gewerkschaften, z. B. aus Israel, der Türkei etc., organisierten. Die internationale JA thematisierte dabei die Globalisierung als ein globales Ausbeutungsverhältnis bzw. als eine ungleiche Partizipation am globalen Reichtum, die sich in einem Nord-Süd-Gefälle widerspiegelte. Global gesehen, verbrauchten die reichen Industriestaaten mit einer Population von einem Fünftel der Erdbevölkerung rund zwei Drittel des weltweiten Energieaufkommens, während die sog. Dritte Welt sich den Rest aufteilte. Die Teilnehmer sollten auf Basis dieser Antizipation und mittels einer lebensweltorientierten Themendiskussion eine kritische Reflexion der Lebensbedürfnisse und des eigenen Konsumverhaltens entwickeln, um die Auswirkung des eigenen Handelns und das der Mitmenschen auf die Umwelt auch in einem Internationalen Zusammenhang nachzuvollziehen. Neben der Thematik der globalen Ungleichheit diskutierte die IG Metall in ihrer JBA, aus der Sicht der internationalen Solidarität, eines US-kritischen Antimperialismus und einer kapitalismuskritischen Position, die Lage in den Ländern Honduras, Nicaragua, Kuba etc. und den sozialen Bewegungen in einigen dieser Länder, um die Teilnehmer mit den Zielen dieser Bewegungen zu solidarisieren. Dabei diskutierte sie den Antiglobalisierungskampf gegen den Internationalen Währungsfonds (IWF) und die Politik kapitalistischer Staaten wie z. B. den USA. In diesem Zusammenhang bildete sich im DGB der Internationale Arbeitskreis, in dem sich wie im Bundesjugendausschuss Vertreter der unterschiedlichen Gewerkschaften treffen

---

<sup>478</sup> DELTA = Dezentrales Lernen in Teamarbeit

<sup>479</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 128; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 98ff.;

konnten, um die Didaktik und die Arbeitsmaterialien für die internationale JA und die jeweilige spezielle Funktionärsausbildung der Einzelgewerkschaften, die auf die Unterstützung von DGB-Projekten oder die Organisation der Arbeitsbrigaden ausgerichtet waren, zu besprechen und zu koordinieren. Der Arbeitskreis unterteilte sich wiederum in spezielle Arbeitskreise, z. B. Arbeitskreis Nicaragua, Honduras etc., die sich wiederum in noch kleinere Arbeitskreise – beim Arbeitskreis Nicaragua waren das die Arbeitskreise ENABIN oder METSA – aufteilten. Zugleich kooperierte der internationale Arbeitskreis mit dem Bundeskongress entwicklungspolitischer Arbeitsgruppen, in dem die Dritte-Welt-Gruppen organisiert waren.<sup>480</sup>

Im Rahmen der internationalen JA formulierten die Einzelgewerkschaften die Forderung der internationalen Einführung des Sieben-Stunden-Arbeitstags, das Verbot von Überstunden, Nacharbeit für junge Erwachsene bis zum 18. Lebensjahr, die internationale Durchsetzung des Bildungsurlaubs etc. Diese Forderung ging in die zentrale JBA mit ein, um die TeilnehmerInnen durch Sprachreisen und Jugendaustausch, z. B. mit Gewerkschaften aus Israel<sup>481</sup>, Türkei oder ab 1997 Südafrika, sowie durch Jugendcamps für nationale wie internationale Belange zu öffnen. Dabei kooperierte die IG Metall mit dem europäischen Metallgewerkschaftsbund (EMB), der französischen Metallgewerkschaft, die ab 1994 dem EMB angehörte, um Studienreisen und Jugendseminare oder Seminare zu Themen wie Neofaschismus oder Arbeits- und Umweltschutz etc. zu organisieren. Innerhalb der internationalen JA und Funktionärsseminare bestimmte die IG-Metall-JBA die Ausbildungsplatz- und Arbeitsplatzsuche als ein Phänomen der Lebensfinanzierung, wobei die Arbeitskraft von der Arbeitgeberseite als ein Kostenfaktor aufgefasst wurde, den sie auf Basis einer Sachzwang- und Standortideologie<sup>482</sup> und durch ökonomischen und politischen Druck gering halten wollten. Sozialabbau, Lohnsenkung, Arbeitslosigkeit, Kinderarbeit in der Dritten Welt etc. stellten dabei – laut IG Metall – für die Arbeitgeber keinen Widerspruch zur Profitmaximierung dar, sondern sie nahmen vielmehr die internationale Konkurrenz, den Neokolonialismus, Hunger sowie den Raubbau am Ökosystem in Kauf, um ihren Profit zu maximieren. Um den Teilnehmern diesen Zustand bewusst zu machen, wählte die IG-Metall-JBA spezielle Themen aus, die sie anhand der gängigen Methoden mit den TeilnehmerInnen bearbeiten und diskutieren konnte. Zugleich nutzte sie die Arbeitsnorm der Workshops, um den TeilnehmerInnen die internationale Solidarität sowie Aktionsmöglichkeiten wie z. B. Protestbriefe etc. zu vermitteln. Daneben veröffentlichte die IG-Metall-JBA über den Internationalen Arbeitskreis 1998 die Broschüre „Unser Beitrag zur Globalisierung: Internationale Solidarität“, um den TeilnehmerInnen die Arbeit des Internationalen Arbeitskreises, die strukturelle Weiterentwicklung der internationalen Solidarität sowie Erfahrungen der Brigadearbeit näherzubringen. Neben der Funktionärsschulung organisierte sie

---

<sup>480</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 90ff.;

<sup>481</sup> Der Jugendaustausch mit der israelischen Gewerkschaft Histadrut ist mit einem Treffen der palästinensischen Gewerkschaft PGFTU verbunden, aus dem die Idee eines trinationalen Jugendseminars entspringt.

<sup>482</sup> Die Standortideologie antizipiert eine internationale Konkurrenz, der nationalen Produktionen. Jede Nation ist dabei darauf bedacht, die Produktion im eigenen Land zu halten. Die nationale Konkurrenz wird so zu einer Konkurrenz der besten Wirtschaftsstandorte im Sinne kapitalistischer Produktion. Dabei wird die strukturelle Ungleichheit/ Ungerechtigkeit und die individuelle Konkurrenz, die aus der internationalen Produktions- und Verwertungslogik sowie der Standortlogik entsteht negiert.

1998 in Kooperation mit „*terres des hommes*“ eine Arbeitstagung zum Thema der Kinderarbeit.<sup>483</sup>

## 6.7 Überarbeitete Konzeptionen der IG Metall 1994 und 1995

Die zentrale JBA der IG Metall war darauf ausgerichtet, anhand ihrer lebensweltorientierten Themenbearbeitung sowie der Auseinandersetzung mit den ökonomischen und ökologischen Widersprüchen, ein Zusammenhangswissen der gesellschaftlichen Verhältnisse zu erstellen, durch das die TeilnehmerInnen Herrschafts- und Unterdrückungsstrukturen erkennen sollten, um zu einer solidarischen Gestaltung von kollektiven und individuellen Verhältnissen fähig zu sein. Hierfür stellten die Seminare – laut IG-Metall-JBA – einen Freiraum für die Entwicklung und Formulierung positiver Utopien dar. Zu diesem Zweck hatte die IG Metall 1994 auf ihrem 18. Ordentlichen Gewerkschaftstag die Projektgruppe Jugendbildung gegründet, um zum einen eine Rahmenkonzeption der JBA zu entwickeln und zum anderen die Teamer-Aus- und Weiterbildung zu regeln. In diesem Zusammenhang veröffentlichte die IG-Metall-JBA 1994 die überarbeitete Version der Jugend-I-Konzeption. Diese Konzeption ermöglichte eine größere Transparenz der Lerninhalte und eine flexiblere JB mit größeren Gruppen. Mit der Überarbeitung der Konzeption initiierte die Redaktionsgruppe Jugend-I-Konzeption einen gewerkschaftsinternen Diskurs über den Entwicklungsprozess der Konzeption, zentrale Arbeitsschwerpunkte, wie z. B. Diskussion, Erweiterung des bestehenden Interessenbegriffs<sup>484</sup>, und die Ausarbeitung von sechs Themenfeldern, die mit der Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewerkschaftlichen Handelns verbunden waren. 1995 überarbeitete die Projektgruppe dann die Stufe-II/III-Seminarkonzepte unter dem Titel „*Jugend zwischen Solidarität und Konkurrenz*“ zu den Jugend-II/III-Konzeptionen der zentralen JBA. Dabei baute die Jugend-II-Konzeption auf der Jugend-I-Konzeption der regionalen JAB auf und führte die Themen anhand der neuen Fünf-Schritt-Technik – 1. (Einstieg) Ankunft und Themenfindung, 2. (Themenbearbeitung) Erfahrungsaustausch, Interessenermittlung und Klärung von Zusammenhängen, 3. (Kritik der Verhältnisse) Hintergrund- und ursachenorientierte Handlungsanalyse von Unternehmen, Staat, Individuen und Gewerkschaften, 4. (Themenbearbeitung II) Eigene Handlungsmöglichkeiten konkret entwickeln/vorbereiten bzw. Erfolgserlebnisse entwickeln, 5. (Seminarende) Zukunftsaussichten, d. h., wie soll es nach der Kritik weitergehen – weiter, um die Teilnehmer in ihren inhaltlichen und politischen Kompetenzen sowie ihren Team-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeiten zu fördern.<sup>485</sup>

Die Jugend-I-Konzeption der IG Metall bot somit die argumentative Grundlage für eine gewerkschaftliche Praxis der Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum durch Erwerbsarbeit. Dabei berücksichtigte sie die Beeinflussung der individuellen beruflichen Stellung durch die subjektive Lebenslage, in der Arbeitslosigkeit als gesellschaftliche Ausgrenzung erfahren wird. Massenarbeitslosigkeit und

---

<sup>483</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 101ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 110ff.;

<sup>484</sup> Hierbei geht es um die Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen zwischen der Unternehmensleitung und den Beschäftigten sowie den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen der Beschäftigten.

<sup>485</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 61f.; Vgl. IG Metall (2000), S. 61, S. 92; Vgl. Klecha St. (2013), S. 3 (pdf. Reader vom 28.10.2013); Vgl. IG Metall Jugend (1995), S. 118ff.; Vgl. IG Metall Jugend (1999), S. 42ff.;

Sozialabbau beeinflussen nach dieser Position zusätzlich die subjektive Situation der jungen Erwachsenen, indem die Angst vor Arbeitslosigkeit ihren Lebensstil diszipliniere und die Interpretation der subjektiven Lebenswelt realpolitisch präge. Die jungen Erwachsenen übernehmen demnach die neoliberalen Grundprinzipien der Gesellschaft für ihre Interpretation der eigenen Lebenssituation und deuten diese gemäß einer affirmativen Haltung zur kapitalistischen Verwertungslogik, die sich aus einer Sachzwang- und Standortlogik legitimiere. Auf Grundlage dieser Kritik propagierte die IG-Metall-JBA in ihrem Jugend-I-Konzept einen Politikwechsel im Sinne einer rot-grünen Koalition und einer größeren demokratischen Kontrolle und gesellschaftlichen Partizipation in der Produktion. Der Verwertungslogik des Kapitals setzte sie das Ideal einer sozial gerecht organisierten und solidarischen Gesellschaft entgegen, die sich an humanistischen, sozialen, demokratischen und ökologischen Zielen zu orientieren habe. Ziel war es, Industrie und Kapitalismus im Sinne einer Gemeinwesensökonomie nach ökologischen Prinzipien und Vorstellungen sozialer Gerechtigkeit zu reformieren, um die Ausbeutung von Menschen durch Menschen zu beenden. Daher seien wirtschaftliche Entscheidungen – gemäß der IG-Metall-JBA – in Einklang mit den sozialen Interessen und ökologischen Erfordernissen zu deuten. Dabei ging sie von einer grundsätzlichen Politikverdrossenheit der jungen Erwachsenen aus, da diese sich von der gegenwärtigen Politik bzw. von den Politikern nicht mehr vertreten fühlten. Diese Verdrossenheit erschwere die Thematisierung einer Gemeinwesensökonomie bzw. die Vermittlung des Ideals einer solidarischen Gesellschaft, da das Interesse an Politik bzw. Politikern oberflächlich schwindet. Aus diesem Grund war die IG-Metall-JBA daran interessiert, durch Kampagnen wie „*Deine Einstellung zählt*“ die Hauptprobleme der jungen Erwachsenen wie Arbeitslosigkeit, geringes Einkommen oder Forderungen wie die Umlagefinanzierung zu vermitteln.<sup>486</sup>

## **6.8 Das Problem gewerkschaftlicher Organisationen in den 1990er Jahren – der Mitgliederschwund**

In den 1990er Jahren setzte sich der Mitgliederschwund der 1980er Jahre weiter fort. Auch wenn die gewerkschaftlichen Mitgliederzahlen 1990 durch die Wiedervereinigung zunächst anstiegen, fielen sie ab 1992 aufgrund der Frustration der Bürger der ehemaligen DDR über die politische und ökonomische Entwicklung sowie die Rolle der Gewerkschaften in diesem Zusammenhang ins Bodenlose. Die Frustration spiegelte die Enttäuschung über die Illusionen wider, die sich die Menschen der ehemaligen DDR über die Rolle der Gewerkschaften gemacht haben. Sie fühlen sich nicht mehr von ihnen vertreten und wenden sich daher von ihnen ab. Ein weiterer Grund für den Mitgliederschwund wurde von den Gewerkschaften in der Praxis ihrer Mitgliederwerbung gesehen. Da in den 1980er Jahren vermehrt ältere TeilnehmerInnen für die Funktionärsausbildung angeworben wurden, die nun in den 1990er Jahren in die Erwachsenenarbeit wechselten und daher die JBA verließen, fehlten aktive Jugendfunktionäre. Aus diesem Grund diskutierten vor allem der DGB, die IG Chemie und die ÖTV ab 1994 im DGB-Bundesjugendausschuss sowie in ihren Jugendausschüssen Rekrutierungsmöglichkeiten, die Entwicklung von Schulungs- und Werbematerialien sowie die Etablierung einer Multiplikatoren-Schulung, während sich die IG Metall aufgrund ihres relativ hohen Mitgliederstands

---

<sup>486</sup> Vgl. IG Metall Jugend (1999), S.6ff.;

in dieser Diskussion zurückhielt. Dabei versuchten sie auf Grundlage von Interviews – basierend auf der Theorie des Soziologen Middendorf – die Ursachen der Massenausstritte herauszufinden. Zugleich boten die Interviews die Grundlage für eine kritische Reflexion und Analyse der JBA-Werbeaktionen.

Gewerkschaftsübergreifend herrschte das Bild von jungen Erwachsenen, die, durch die Wiedervereinigung enttäuscht, eine verstärkt individualisierte Leistungs- und Konsumgesellschaft als neoliberale Normalität akzeptierten, wobei sie die Gewerkschaften als Interessenvertreter der Schwachen bzw. zur Durchsetzung der eigenen Interessen anerkannten. Dabei stellte die ÖTV-Jugend einen Demokratisierungsbedarf in der ÖTV fest, der die jungen Erwachsenen einbinden und ihnen bzw. ihren Problemen mehr Gehör verschaffen konnte bzw. ihnen die Möglichkeit gab, sich stärker in die ÖTV einzubringen, wodurch sich Solidarität und betriebliche Willensbildung steigern könnten.<sup>487</sup>

Auf Grundlage dieser Diskussion veränderte die ÖTV-JBA ihre Rekrutierungstaktik, indem sie Lehrlinge, Azubis etc. nicht mehr mittels einer abstrakten Gesellschaftskritik agitierte, sondern sie mittels eines Werbekonzepts – basierend auf der Studie von Werner Middendorf und dem Institut für empirische Psychologie –, das auf Basis erfahrungsorientierter Agitation operierte, über isolierte Themen oder akute betriebliche Problemlagen, die mit den subjektiven Betriebserfahrungen kollidierten, ansprach. Dabei wurde die betriebliche Werbung weiterhin von den Vertrauensleuten übernommen, die die Positionen und Meinungen der angesprochenen TeilnehmerInnen aufgriffen und mit den Belangen der Gewerkschaft als Lösungsangebot in Verbindung brachten. Die gewerkschaftlichen Funktionäre sahen sich dabei ab 1993 Richtlinien zur Funktionärsausbildung ausgesetzt, die im DGB-Bundesjugendausschuss beschlossen wurden. Zugleich vernetzte sich die ÖTV-JBA mit der Erwachsenenbildung, um eine bessere Zusammenarbeit von BR, JAV, Personalrat und JBA zum Zweck der Mitgliederwerbung zu ermöglichen. Durch die kollektive Erkenntnisvermittlung über Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wollte die ÖTV-JBA Tendenzen der Entsolidarisierung entgegenarbeiten, um einen Kontakt von jungen Erwachsenen und Interessenvertretern herzustellen. Sie aktivierte die Jugendcamps für Werbezwecke und verknüpfte die betriebliche Situation von Arbeit und Ausbildung, der gewerkschaftlichen Arbeit mit gesellschaftspolitischen Teilbereichen thematisch, um auf Basis des Offenbacher Modells für ein neues Verständnis von öffentlichem Dienst und Ökologie sowie mehr Mitsprache der jungen Erwachsenen zu sorgen. Auch hier hielt sie an den Forderungen nach Übernahmen, Ausbildung etc. fest, wobei sie einer nachfrageorientierten Wirtschafts- und Sozialpolitik als Ausdruck einer alternativen kapitalismuskritischen Volkswirtschaftslogik folgte und die Schädlichkeit einer einseitigen Eigentumskonzentration betonte.<sup>488</sup>

Aufgrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit erhielten ab 1994 innerhalb der ÖTV-JBA Themen wie Übernahme, Arbeitsplatzert halt etc. eine größere Bedeutung, wobei eine betriebliche Ausbildungspolitik antizipiert wurde, die im Sinne eines Überbedarfs ausbildet und somit das Potenzial von Arbeitslosigkeit in sich trägt. Die tarifpolitischen Forderungen, z. B. nach einer garantierten Übernahme für mindestens sechs Monate nach abgeschlossener Ausbildung oder einer verbesserten Ausbildungsvergütung, wurden innerhalb der JBA anhand von Text- und Videoanalysen, Interviews und anderen Methoden der Kultur- und aktiven

---

<sup>487</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1994a); S. 10 f.; Vgl. ÖTV Jugend (1994b); S. 4ff., S. 14ff.;

<sup>488</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1995b), S. 4, S. 9 f.;

Freizeitpädagogik subjektorientiert erarbeitet und vermittelt, um die TeilnehmerInnen im Sinne reflexiver Themenbearbeitung zu qualifizieren. Ziel der Qualifikation war die reformistische Durchsetzung einer gewerkschaftlichen Praxis, durch die Jugendarbeitslosigkeit reformistisch eingedämmt werden sollte. Die TeilnehmerInnen hatten die Themen methodisch durchzuarbeiten, um ein Selbstbewusstsein über die eigenen Talente und das eigene Können zu entwickeln. Aus diesem Grund thematisierte die ÖTV-JBA in der JAV-Ausbildung das Thema Drogen, um den jungen Erwachsenen praktische Möglichkeiten zu vermitteln, mit Drogenproblemen umzugehen bzw. anderen dabei helfen zu können. Auch die Konfliktlage des Rechtsextremismus/Fremdenhasses wurde anhand einer Sündenbocktheorie diskutiert, die Ausländerfeindlichkeit als Produkt kapitalistischer Konkurrenz definierte. Demnach entwickeln fremdenfeindliche Personen eine affirmative Interpretation des Bestehenden und machen alles Fremde – laut ÖTV-JBA – aus dem Idealismus einer nationalen Volksgemeinschaft heraus zum Sündenbock für die schlechte Situation. Daneben bot die ÖTV-JBA geschlechtergetrennte und geschlechtergemischte Rhetorikseminare an und organisierte Jugendtreffen, in denen durch Workshops und Diskussionsrunden Themen wie z. B. der Nordirlandkonflikt etc. bearbeitet wurden.<sup>489</sup>

Im Jahr 1995 diskutierte die DGB-Jugend im DGB-Bundesjugendausschuss unter dem Motto, „*Wer nicht ausbildet, muss zahlen!*“, Eckpunkte einer Umlagefinanzierung zum Zweck der Durchsetzung einer gesetzlichen Regelung dieser Finanzierung. Die Umlagefinanzierung tritt hiernach jedoch nur dann in Kraft, wenn die Nachfrage nach Arbeitsplätzen um ca. 12,5 % unterlaufen wird. Somit wurde der Arbeitsplatzverlust eines der zentralen Themen der DGB-JBA, wobei die Teilnehmer ein Arbeitsbewusstsein entwickeln sollten, um sich im Betrieb selbstständig für den Arbeitsplatzverlust einsetzen zu können. Funktionäre der DGB-Jugend setzten sich dagegen tarifpolitisch für die Durchsetzung der Umlagefinanzierung ein. Diese Forderung wurde parteipolitisch durch die SPD, PDS und die Grünen unterstützt, wobei die SPD diesbezüglich einen entsprechenden Gesetzesentwurf entwickelte, der jedoch von der Regierungskoalition CDU/FDP abgeblockt wurde.

Gegenüber gewerkschaftsübergreifenden Anliegen wie Rassismus oder Umweltschutz nahm die DGB-JBA eher eine passiv-beschreibende Haltung ein. Diese Passivität wurde auf der außerordentlichen DGB-Bundesjugendkonferenz 1996 von Vertretern der IG Metall, ÖTV sowie der DGB-Jugend scharf als eine funktionalistisch-pragmatische Reduzierung des eigenen Handelns auf Qualifizierung und Funktionärsausbildung kritisiert. Die DGB-Jugend forderte im Rahmen ihrer Kritik eine lebensweltorientierte Überarbeitung des DGB-Grundsatzprogramms, die eine Kritik des kapitalistischen Konkurrenzprinzips mit einbeziehen sollte. Diesem Anliegen wurde zum Teil stattgegeben, und somit bewirkte der kritische Diskurs um die DGB-JBA einen strukturellen, programmatischen und prozessualen Reformkurs, der durch eine Steuerungs-AG begleitet wurde. Dabei wurden in Konsens mit dem DGB ab 1997 neue Leit- und Richtlinien als jugendpolitisches Positionspapier der DGB-JBA erarbeitet. Dieses Positionspapier, das im DGB-Bundesjugendausschuss von DGB und IG Metall – aber nicht von ÖTV und IG BCE – angenommen wurde, stützte sich auf einen Lernbegriff, der den Lernprozess als Resultat des Experimentierens und Erprobens ansah. Zugleich bewirkte die Überarbeitung einen Dissens über den Erhalt von Einrichtungen und Jugendbildungsstätten, die der DGB

---

<sup>489</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1994a), S. 3, S. 9ff.;

aus finanziellen Gründen abstoßen wollte. Nur aufgrund der Intervention von IG Metall und der DGB-Jugend konnte der größte Teil der Bildungsstätten erhalten bleiben.<sup>490</sup>

Auch die IG Metall veränderte ihre JBA in den 1990er Jahren. Während die ÖTV, der DGB und die IG Chemie bereits zu Beginn der 1990er Jahre ihre gewerkschaftliche Praxis an Phänomenen wie Mitgliederschwund und Massenarbeitslosigkeit ausrichteten, schwenkte ab 1995 auch die IG-Metall-JBA auf dieses Problem ein. Daher beschloss sie auf ihrem 18. Ordentlichen Gewerkschaftstag 1995, sich dem „Bündnis für Arbeit“ von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite unter Leitung der Bundesregierung anzuschließen. Nach einem Jahr der Mitarbeit war die IG Metall von dem Bündnis für Arbeit ernüchert und stieg wieder aus. Sie erweiterte ihre JBA auf Grundlage des Aktionskonzepts der Kampagne „*Deine Einstellung zählt ...*“ um Qualifikationsseminare zur Mitgliederwerbung, um in Kooperation mit Jugendorganisationen wie der Schülerversammlung an Berufsschulen etc. ihre Basisarbeit auszubauen. Zu diesem Zweck entwickelte sie 1997 auf der Tagung über die Zukunft der IG-Metall-JA, „*Wer, wenn nicht wir?! – IG Metall Jugend für eine andere Politik*“ neue Bildungsmaterialien, Videos etc., um gesellschaftliche Fragen, Visionen, neue Eckpunkte der politischen JA festzulegen und zu diskutieren. Dabei plädierte sie im Rahmen einer problemorientierten Analyse der Ausbildungssituation und der Lebensperspektiven der jungen Erwachsenen für offene Einstiegsseminare – wie die ÖTV-JBA – zum Zweck der Mitgliederwerbung. Auf dieser Grundlage organisierte der Bundesvorstand der IG Metall eine Jugendoffensive, die darauf abzielte, die regionale und zentrale JBA besser zu verzahnen. Ziel war es, die JBA inhaltlich und strukturell zu verbessern, indem sie die bestehende Analyse um neuere Analysen der Problemlagen erweiterte, die Verzahnung von zentraler und regionaler JBA anhand von Workshops organisierte und die Themen mit konkreten Maßnahmen entsprechend ausbaute. Auf dieser Basis beschloss die IG Metall die Überarbeitung der Konzepte, die 1999/2000 veröffentlicht wurden.<sup>491</sup>

## **6.9 Jugendbildungsprogramm (JBP) der ÖTV-JBA**

1995 erarbeitete die ÖTV-JBA zusammen mit *Arbeit und Leben e.V.* (AuL) ein Jugendbildungsprogramm (JBP), das im Sinne eines Baukastensystems die Basis einer ganzheitlichen JBA bilden sollte, die den Interessierten durch offene Einstiegsseminare einen Überblick über die Themen und Zielsetzungen bot. Dabei zielte sie darauf ab, den Adressatenkreis im Vorfeld über die Seminare zu informieren. Der Fokus der ÖTV lag dabei in einem Mix von Qualifizierung und Aufklärung, um die TeilnehmerInnen gesellschaftlich zu bilden und für die gewerkschaftliche Praxis fit zu machen. Dabei stand die Aufklärung jedoch im Fokus, während die Qualifikationsseminare im Sinne der Mitgliederrekrutierung zur Multiplikatoren-Ausbildung als Werbe- und Imageträger dienten, um den Mitgliederschwund zu stoppen. Die Seminarstruktur öffnete sich dabei vermehrt für Nichtmitglieder und bot neben den kostenlosen Seminaren auch kostenpflichtige Schulungsseminare an, die die Interessierten in Schlüsselkompetenzen (Rechtsberatung, Organising etc.) qualifizierten. Dabei teilte sich das ÖTV-JBP in vier inhaltlich isoliert voneinander auftretende Blöcke, die von allen Teilnehmern durchlaufen werden mussten. Der erste Block umfasste internationale Seminare –

<sup>490</sup> Vergl. IG Metall Jugend (1999); S.60 ff., S.92 ff.;

<sup>491</sup> Vergl. IG Metall Jugend (1999), S.18 ff., S.26 ff., S.88 ff.; Vergl. Podzuweit (2007), S.2 ff.; S. 46 f.;



Sprachreisen und den Jugendaustausch mit Israel, der Türkei etc. –, die den Rahmen für einen internationalen Erfahrungsaustausch über gewerkschaftliche und nationale Probleme bieten und die interkulturellen Kompetenzen der TeilnehmerInnen fördern sollten, indem sie in die kulturellen und kulinarischen Besonderheiten der anderen Kulturen einführten. Der zweite Block beinhaltete die „Klassiker der JBA“ – JAV, Funktionärsausbildungs- und Schulungsseminare –, in denen die TeilnehmerInnen themen- und kontextorientiert – Betriebsrecht, Arbeitsrecht etc. – geschult wurden. Dabei boten die Seminare fragmentarische Themenbausteine und Workshops wie z. B. zu Homosexualität<sup>492</sup>, Diskriminierung, Antisemitismus<sup>493</sup>, Frauenseminare<sup>494</sup> etc. an, aus denen die TeilnehmerInnen sich nach eigenen Interessen eine Seminarstruktur zusammenstellen konnten. Die TeilnehmerInnen diskutierten dabei mit den Teilnehmern die Themen kritisch und reflexiv, um einen Prozess der Bewusstseinsveränderung in Gang zu setzen, der den öffentlichen Diskurs im Sinne der Forderung nach mehr Mitbestimmung modernisieren konnte. Der dritte Block des JBP gab eine Übersicht über die Trainingsseminare zur Stärkung kommunikativer und sozialer Fertigkeiten – Moderation, Stressbewältigung etc. – für die Funktionärs- und Teambildung. Diese qualifizierenden Seminare sollten die Teilnehmer befähigen, Diskussionen zu moderieren bzw. Emotionen aus den Diskussionen herauszuhalten, Kommunikationsstrategien zu erstellen bzw. Manipulationsmethoden bei Diskussionen zu erkennen und selbstorganisiert bzw. anhand prioritätsorientierter Selektion der eigenen Anliegen Arbeitspläne zu erstellen. Im vierten Block – „Utopie oder Dialog“ – bearbeitete die ÖTV-JBA mitglieder- und themenorientierte Seminare – Krieg, Frieden, Jugendpolitik, Globalisierung/Europa<sup>495</sup>, Tarifpolitik, Steuerpolitik etc. –, um bei den TeilnehmerInnen, im Rahmen der Themenbearbeitung in den Kleingruppen, die Utopiefähigkeit zu stärken und ihnen zu helfen, Erkenntnisse von Umsetzungsmöglichkeiten zu bearbeiten. Dabei stützte sich die JB nicht nur auf Grundmethoden wie Textanalyse oder erfahrungsorientierte Diskussion, sondern ergänzte die Arbeitsphase durch Fachreferate, die hier einen doppelten Zweck erfüllten: 1. der kompakten Informationsvermittlung und 2. der Vermittlung von Fachbegriffen – z. B. *schlanker Staat*, *flache Hierarchien* etc. – als ideologische Faktoren einer neoliberalen Gesellschaft. Die Referate dienten dabei dem Gruppendiskurs einer reformistisch-utopischen Praxis, die sich gegen die Finanzkrise und Politik der konservativen Koalition richtete. Auch wenn die

---

<sup>492</sup> Der Themenbereich Homosexualität antizipiert eine latente gesellschaftliche Homophobie, resultierend aus Konkurrenz und geschlechtsinternem Wettbewerb, die den Kampf um gesellschaftliche Gleichberechtigung von Homo- und Heterosexuellen erschwert.

<sup>493</sup> Der Themenbereich Antisemitismus, zielt auf mündige Bürger, die ein neues Auschwitz verhindern. Dazu werden die TeilnehmerInnen in der Erinnerungsarbeit der JBA, sowie durch Videos, Texte und Diskussionen direkt mit Auschwitz und der deutschen Geschichte konfrontiert, um sich mit der Thematik auseinander zu setzen.

<sup>494</sup> Die Frauenseminare der ÖTV-JBA zielen auf die selbständige und selbstbewusste Positionierung junger Frauen zur eigenen Interessensvertretung, um sich gegen Chauvinismus und Sexismus wehren zu können. Dazu sind die Frauenseminare mit Rhetorik, Diskussions- und Selbstverteidigungskursen verbunden.

<sup>495</sup> In ihrem Europaseminar thematisiert die ÖTV-JBA die Integrierung der BRD in die EU aufgrund der Maastricht-Kriterien. Dazu organisiert sie Studienreisen nach Brüssel und anderen wichtigen Orten der EU Politik um anhand von Expertengesprächen die Funktion der EU zu klären. Innerhalb des Seminars diskutieren die Teilnehmer die Rolle Europas in der Globalisierung und klären dabei die Frage des Staatsverständnisses innerhalb der Gewerkschaft. Dabei setzt die JBA auf eine kulturkritische Analyse der Globalisierung, der EU und der gesellschaftlichen Individualisierung, um die Entwicklung, das Potenzial, die Gefahr und die Anforderungen an die Gewerkschaft zu klären.

Tarifauseinandersetzung das zentrale Thema darstellte, verstärkte die ÖTV-JBA jugendspezifische Nebenthemen wie z. B. Übernahme, Jugendarbeitslosigkeit, Aufstockung der Ausbildungsvergütung etc. und verknüpfte sie mit der Tarifpolitik. Dabei stellte sie sich trotz einer sozialpartnerschaftlichen Praxis – die Einkommenseinbußen durchaus hinnahm – gegen die Sachzwanglogik der leeren Kassen, anhand der die Bundesregierung den Sozial- und Arbeitsplatzabbau legitimierte, und setzte sich zusammen mit der IG-Metall- und DGB-JBA, im Rahmen der Kampagne „*Perspektive Jetzt*“, für die duale Ausbildung und die Umlagefinanzierung ein. Resultat dieser Variante war die Verbundausbildung im öffentlichen Dienst, in der eine existenzsichernde Ausbildungsvergütung keine Rolle mehr spielte. Im Gegensatz dazu präferierte die IG-Chemie-JBA innerhalb des dualen Ausbildungssystems eine stufenförmige Ausbildung.<sup>496</sup>

Neben dem JBP beteiligte sich die ÖTV-JBA am gewerkschaftsübergreifenden Diskurs des Auseinanderklaffens von Arm und Reich sowie Ost und West als gesellschaftlicher Problemlage und Resultat einer Konkurrenzgesellschaft, innerhalb der das Denken der Menschen durch bestimmte Denkmuster wie Leistungs- und Konkurrenzdenken oder Karrierismus geprägt wurde, um den Ansprüchen der intersubjektiven sowie internationalen Konkurrenz zu genügen oder diese für sich zu legitimieren. Diesen Denkmustern wollte die ÖTV-JBA durch einen kultur- und gesellschaftskritischen Diskurs entgegenwirken, um eine Basis für die Vermittlung der Utopie einer solidarischen und gerechteren Gesellschaft, die die Chancengleichheit für alle Menschen gewährt, zu schaffen. 1995 vertiefte sie diesen Diskurs auf ihrem Aktionstag in der Jugendbildungsstätte Hattingen in Verbindung mit der Thematisierung der Frauenunterdrückung. Dabei antizipierte sie die strukturelle Unterbezahlung der Frauen als ein Resultat der patriarchalen Konkurrenzgesellschaft, die durch sog. Frauenberufe manifestiert wird in dem sie die finanzielle Abhängigkeit der Frau vom Mann festigt.<sup>497</sup>

## 6.10 Bildungswerkstatt

Aufgrund unzureichender Kooperation mit den Verbänden und Bezirken sowie der geringen Verzahnung von regionaler und zentraler JBA entwickelte sich 1995 ein Dissens zwischen Bundesjugendsekretariat und den Bezirksjugendsekretariaten bezüglich des Inhalts der JBA. Dieser Dissens wurde durch eine Bildungswerkstatt in Hohenroda, die als Zukunftswerkstatt konzipiert war, um den kritischen Diskurs anzuleiten, beigelegt. Dabei bekam sie unterschiedliche Resonanz durch die DGB-Gewerkschaften, die sich im Laufe der Zeit auf Grundlage eines Inhaltspluralismus bzw. einer pluralistischen Gesellschaftsanalyse, die sich zugunsten der Individualisierungstheorie von der reinen Klassentheorie ablöste, um das gesellschaftliche, ökonomische etc. Verhalten zu betrachten, zu einem kontroversen Diskurs entwickelt hatte. Die gesellschaftliche Konkurrenz wurde dabei als intersubjektive Konkurrenz festgelegt, die sich strukturell manifestiert und reproduziert. Während der bayrische Jugendbildungsreferent der ÖTV, Christian Reischl, die Bildungswerkstatt nicht als Zukunftswerkstatt ansah, da sie der Problemlage und Zielsetzung der Zukunftsperspektivenentwicklung nicht gerecht

---

<sup>496</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1996a), S. 16ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1995a), S. 10ff.; Vgl. ÖTV Jugend (1996b); S. 8f.;

<sup>497</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1995a), S. 18;

wurde, und stattdessen für einen transparenten Diskurs plädierte, der die Teilnehmer am Entscheidungsprozess teilhaben lässt, lobte der rheinland-pfälzische Bezirkssekretär der ÖTV, Franz H. Steibli, die Bildungswerkstatt als geeignete Form zur Thematisierung der Konflikte von Bund und Bezirken. Dagegen kritisierte er den Mangel an Veränderungswillen bei den DGB-Gewerkschaften, der immer noch von dem in den 1980er Jahren ausgetragenen Konflikt zwischen antagonistischer und pluralistischer Gesellschaftsbetrachtung geprägt war. Dieser interne Konflikt sollte nach Steibli über eine ÖTV-interne Bildungskommission gelöst werden, die eine einheitliche Interpretation der ökonomischen und gesellschaftlichen Zustände erstellen sollte, um eine einheitliche Position der JBA zu entwickeln. Dabei sah er die Gefahr, dass die individuellen Interessen der jungen Erwachsenen negiert werden, und forderte aus diesem Grund eine verstärkte zielgruppenorientierte Arbeit. Steibli präferierte dabei eine offene pluralistische Variante mit freier Meinungsäußerung, die einer dogmatisch ausgerichteten politischen Bildung widerspricht.<sup>498</sup>

Währenddessen stellte Dr. Rainer Zech<sup>499</sup> eine sich im Laufe der 1980er und 1990er Jahre entwickelnde private Bildungskonkurrenz fest, in deren Kontext die JBA ihre Aufgaben in der Befriedigung des wachsenden Bedarfs an Orientierung und Sinnfindung sah. Dabei bestimmte er nicht nur die Vermittlung von Wissen und Können als Aufgabe der JB, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit und die Emanzipation von Unmündigkeit mittels zeitgemäßer Methoden. Er hielt die Zeit der kollektiven Bewusstseinsveränderung, des kollektiven Handelns etc. für beendet und forderte die JBA auf, sich im Sinne der Meinungs- und Identitätsbildung an der Erfahrbarmachung der individuellen Interessen und Bedürfnisse auszurichten, um daran die Differenzierung der Milieus und der Menschen, die Interessenwidersprüche und ihre Veränderungen offenzulegen. Dabei seien die artikulierten Interessen der TeilnehmerInnen und ihre Bedürfnisse mittels eines herrschaftsfreien Diskurses auf ihre gesellschaftliche Orientierung zu untersuchen und in ein handlungsrelevantes Interesse zu überführen. Die TeilnehmerInnen sollten sich – laut Zech – in der JBA als Massenbildung auf Basis der Freiwilligkeit selbst eine eigene Meinung bilden.<sup>500</sup>

## **7 Die Entwicklung der gewerkschaftlichen Jugendbildung in den 2000er Jahren**

### **7.1 Die Rahmenkonzeption der IG Metall und ihr Einfluss auf die Bildungsarbeit**

Ab 1998/99 antizipierte die gewerkschaftliche JBA gesellschaftliche Bedingungen einer ökonomischen Rationalisierung und verstärkten gesellschaftlichen Individualisierung, deren Entwicklungsbeginn am Anfang der 1990er Jahre verortet wurde. Diese Bedingungen beförderten eine Bildungskrise, die die gesellschaftspolitischen und emanzipatorischen Chancen der JBA einschränkte, sowie Problemlagen von gesellschaftlichen Widersprüchen, regionalen Ungleichheiten zwischen Stadt- und Landbevölkerung, soweit die Abhängigkeit des Schulerfolgs vom sozioökonomischen Erfolg der Eltern etc. nachvollziehbar ist.

---

<sup>498</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1995b), S. 9, S. 12;

<sup>499</sup> Leiter des Instituts für kritische Sozialforschung in Hannover

<sup>500</sup> Vgl. ÖTV Jugend (1995), S. 13;

Theoretiker wie z. B. Schwengel und West sprachen in diesem Zusammenhang der Bildung eine strukturierende Wirkung zu, die Menschen gesellschaftlich qualifiziere und positioniere. Aus dieser Zuschreibung leiteten sie dann ein Arbeitgeberinteresse an qualifizierender Arbeiterbildung ab, die sich ohne sozialstaatlichen Ballast an den Ansprüchen der Produktion orientiert und als „freie (Jugend)Bildung“ in Konkurrenz zur gewerkschaftlichen JBA steht. Um dieser Bildungskonkurrenz standzuhalten, hatte sich gewerkschaftliche Bildungsarbeit als Gesellschaftspolitik zu positionieren, die durch entsprechende öffentliche Subventionen unterstützt wird.<sup>501</sup>

Ein Schritt in diese Richtung bewerkstelligte die IG Metall 1999/2000 durch die Veröffentlichung ihrer Rahmenkonzeption, als Kompromissausdruck der unterschiedlichen politischen Strömungen der IG Metall. Diese Rahmenkonzeption ist als Resultat eines IG-Metall-internen demokratischen Diskussionsprozesses zu verstehen, wobei sie sich in drei Hefte – Lernen, Gesellschaftskritik und Geschichte der JBA – unterteilte. Diese Arbeitshefte dienten als Arbeitsmaterialien der zentralen JBA<sup>502</sup> sowie als Nachschlagewerk der regionalen JBA, wobei Heft I einen IG-Metall-Lernbegriff zu bestimmen versuchte, Heft II fragmentarische Themen der Gesellschaftskritik von unterschiedlichen Autoren<sup>503</sup> zur Diskussion darstellte und Heft III die Geschichte der JBA aufarbeitete. Mit der Rahmenkonzeption richtete sich die JBA auf eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der lohnabhängig Beschäftigten aus, indem sie durch eine handlungsorientierte JB die TeilnehmerInnen zu einer aktiven Durchsetzung ihrer Interessen zu befähigen versuchte.<sup>504</sup>

Auf Basis eines multikulturellen Toleranzverständnisses, verbunden mit einem kritischen emanzipatorischen Menschen-, Lehr- und Lernbild, zielte die Rahmenkonzeption durch kapitalismus-, ideologie-, gesellschafts- und globalisierungskritische Positionen auf einen kritischen Diskurs von Arbeit, nationaler Standortlogik etc. ab, um die JBA als demokratische Bildungsarbeit anzubieten, in der sich nicht nur die politische JB, sondern auch die qualifizierende Weiterbildung repräsentierte. Emanzipation wurde dabei als Selbstermächtigung der TeilnehmerInnen über politisches Engagement verstanden. Die TeilnehmerInnen sollten zu einer aktiven Interessenvertretung und politischen Einflussnahme befähigt werden, wobei der Emanzipationsbegriff der IG Metall am besten mit dem DGB-Programm des Empowerments verglichen werden konnte. Zugleich vertrat keine der DGB-Gewerkschaften ein klares Weltbild einer emanzipierten Jugend bzw. Welt, und sie wichen in ihrer Kapitalismusanalyse bzw. Gesellschaftskritik, als Reaktion auf die gesellschaftliche Individualisierung, vermehrt von einer Bestimmung des Haupt- und Nebenwiderspruchs und ihrem Zusammenhang als Grundlage der gesellschaftlichen Problemlage ab. Zwar sah z. B. die IG Metall den Widerspruch von Arbeit und Kapital, zweifelte allerdings seine Basisfunktion für die Entwicklung gesellschaftlicher

---

<sup>501</sup> Vgl. Schwengel / West (2001), S. 457f.;

<sup>502</sup> Die IG Metall JBA organisiert ihre zentrale JB in Kooperation mit dem DGB Bildungswerk (BUND) bzw. AuL.

<sup>503</sup> Bei den Autoren handelt es sich um ehrenamtliche wie hauptamtliche MitarbeiterInnen der IG Metall sowie außenstehende die der IG Metall nahestehen. Die unterschiedlichen Autoren spiegeln den Kompromiss zwischen den unterschiedlichen politischen Strömungen wider, um aus ihnen eine gemeinsame Position der IG Metall ersichtlich zu machen. Zugleich hat die IG Metall nach Angaben ihres Jugendbildungssekretärs Benjamin Pfalz nicht den Anspruch die Welt vollumfänglich zu erklären, weshalb ein solches Vorgehen einer Arbeitsgruppe und einem zusammenhängenden Text vorgezogen wurde.

<sup>504</sup> Vgl. Interview Pfalz, S. 15

Nebenwidersprüche an. Vielmehr fokussierte sich die Rahmenkonzeption auf die „*Verhältnisse*“ und die in ihnen auftretenden Nebenwidersprüche wie z. B. Geschlechterunterschiede, Gender, Arbeitsbedingungen etc. Dabei positionierte sie sich durch eine antirassistische Pädagogik klar zu dem gesellschaftlichen Widerspruch von inländischen und ausländischen Menschen. Dabei bot das *Arbeitsheft Gesellschaftskritik* der IG-Metall-Rahmenkonzeption mit ihrer fragmentarischen Themendarstellung normative Sichtweisen und Erklärungsmuster der gesellschaftlichen Verhältnisse und der aus ihnen resultierenden Nebenwidersprüche. In diesem Zusammenhang orientierte sich die IG-Metall-JBA an historischen und aktuellen Debatten bzw. Theorien, deren Zusammenhang sie innerhalb des Diskurses offenzulegen versuchte, um einen Rahmen abzustecken, in dem JB geleistet werden konnte. Der kritische Diskurs der nationalen Standortlogik zielte z. B. auf die Förderung sowohl einer individuellen als auch kollektiven Utopiefähigkeit bzw. der Verknüpfung von Interessen der TeilnehmerInnen mit gewerkschaftlichen Themen, um das solidarische Handeln, die gesellschaftliche Demokratisierung und den Kampf für humane Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zu stärken. Die Seminare waren auf die Erziehung zum solidarischen Handeln ausgerichtet, mit dem Ziel, eine Bewusstseinsentwicklung zu bewirken, die auf eine reformistische Transformation der Gesellschaft abzielte, deren Grundlage über fünf Grundprinzipien<sup>505</sup> zu bestimmen war. Auf Basis konkreter individueller Problemlagen, Betriebserfahrungen oder Bedürfnisse der TeilnehmerInnen diskutierten und analysierten die TeilnehmerInnen innerhalb der politischen JBA Themenbereiche wie z. B. Faschismus/Rassismus<sup>506</sup>, Macht, Herrschaft, Krieg, etc. im Kontext gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, um davon ausgehend die kollektiven Problemlagen abstrahieren zu können.<sup>507</sup>

### 7.1.1 Der Lernbegriff der IG-Metall-Rahmenkonzeption

Die IG-Metall-JBA griff in ihrer Rahmenkonzeption auf einen subjektwissenschaftlichen Lernbegriff von Holzkamp<sup>508</sup> zurück, der 2005 im Rahmen einer kritischen emanzipatorischen Bildungsarbeit um die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki im Rahmen der internen Diskussion erweitert wird. Ab 2009, im Kontext der Veröffentlichung der Jugend-I-Konzeption und in Orientierung am Buch „*Politische Erwachsenenbildung*“ von Allespach, Meyer und Wentzel, bekannte sich

<sup>505</sup> 1. Kampf um Mitbestimmung in politischen und ökonomischen Herrschaftsfragen, 2. Partizipation der Arbeiter am gesellschaftlichen Reichtum über die Lohnarbeit, 3. Befähigung der Teilnehmer zu eigenen Ansprüchen und Interessen, 4. Solidarität als Basis gesellschaftlicher Veränderung im Sinne der Arbeitnehmer/Innen und 5. Ausbau der Internationalen JA aufgrund ökologischer und ökonomischer Krisen.

<sup>506</sup> Die IG Metall JBA betreibt Erinnerungs-, Gedenkstätten- bzw. Informationsarbeit über alte und neue Nazistrukturen und kooperiert bei Aktionen mit Antifa Organisationen.

<sup>507</sup> Vgl. Richert (2000), S. 7ff.; Vgl. IG Metall (2000), S. 22ff., S. 33; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 47; Vgl. Interview Pfalz, S. 6ff.;

<sup>508</sup> Der Lernbegriff - geprägt von der kritischen Psychologie von Klaus Holzkamps – sieht eine Beeinflussung des menschlichen Lernwillens durch individuelle Umwelterfahrungen, Lebensumstände, gesellschaftliche Ansprüche und artspezifische Entwicklungsdimensionen und geht vom individuellen und gesellschaftlichen Lernen – abhängig von Herrschaftsverhältnissen und Machtstrukturen - aus. Es gibt zudem gesellschaftlich gewollte und nicht gewollte Lerninhalte die entsprechend gefördert oder vernachlässigt werden.

die IG-Metall-JBA offiziell zur Subjektorientierung und kritisch-konstruktiven Didaktik als Mittel für die JBA.

In der Rahmenkonzeption sah die JBA Lernen als Prozess der Bewusstseinsentwicklung zur kritischen Reflexion von Gesellschaftsbereichen und der Subjektrolle des Menschen, der in einem direkten Zusammenhang zum Handeln steht bzw. auf das Handeln ausgerichtet ist. Sie sah somit einen Zusammenhang von Lernen und Handeln, der im Kontext von experimentellen und kooperativen Auseinandersetzungen mit dem Alten und Bekannten entsteht. Durch diese Auseinandersetzung, innerhalb der der Lerngegenstand auf Basis der Erfahrung der TeilnehmerInnen sowie anhand unterschiedlicher Methoden untersucht, diskutiert und analysiert wird, werden Situationen geschaffen, in denen die Teilnehmer neue Erfahrungen mit der Thematik entwickeln, die dann handlungsorientiert mit der realen gewerkschaftlichen Praxis abzugleichen sind. Entweder die bereits vorhandenen Einsichten und Erfahrungen bestärken sie oder sie werden mit ihnen konfrontiert, wodurch die alten Erfahrungen verunsichert werden und sich ein Bewusstseinsveränderungsprozess entwickelt. Die neuen oder gefestigten Erfahrungen sollten dann handlungsorientiert mit der gesellschaftlichen Praxis abgeglichen werden. Dabei antizipierte die Rahmenkonzeption im Kontext des Zusammenhangs von Lernen und Handeln eine historisch bedingte gesellschafts- und sozialisationsbedingte Beeinflussung des Lerngegenstands, des Lernenden und des Lernprozesses<sup>509</sup>. Neben diesen Zusammenhängen von Lernen und Handeln sowie Lernen und gesellschaftshistorischer Situation war der Lernbegriff der IG-Metall-JBA mit einem Normalitätsbegriff verbunden, aus dem sich Gesetzmäßigkeiten im Sinne des Lernprozesses entwickelten, die eine ganzheitliche Analyse der Gesellschaftsbereiche oder der Umwelt zugunsten eines progressiven Demokratiebegriffs bzw. des Bewusstseins einer demokratischen Kontrolle der Produktionsmittel erleichterten. Ziel war es dabei, die TeilnehmerInnen zu einer Realitätsanalyse zu befähigen, über die sie sich zuerst einmal der Realität anpassen konnten. Über unterschiedliche Methoden – Textanalyse, historisches Arbeiten, „*ideologiekritische Erinnerungsarbeit*“ nach Haug und Hauser – setzte die Rahmenkonzeption dann auf die Aufdeckung und Bearbeitung gesellschaftlicher Widersprüche, um die Teilnehmer zu befähigen, die Anpassung zu überwinden und ihr unterdrücktes Ich zu befreien. Die Befreiung des Ichs sollte sie befähigen, ihre Problemlagen, die ihre Interessen und Bedürfnisse negieren, zu erkennen und mittels einer selbstreflexiven Analyse, auf Basis einer Theorie der Klassenwidersprüche, eine intrinsische Überwindungsmotivation zu entwickeln, aus der heraus Lösungsansätze entstehen konnten. Der Lernprozess ist dabei mit einem

---

<sup>509</sup> Nach der JBA besteht ein Bezug zwischen dem Lernprozess und der historisch gesellschaftlichen Entwicklung, wobei die Ursachen dieser Entwicklung in der Vergangenheit zu suchen sind. Hieraus ergibt sich eine Verpflichtung zur Vermittlung eines historischen Bewusstseins, das den Menschen als das schaffende und verändernde gesellschaftliche Subjekt anerkennt. Dabei teilt die JBA die Geschichte in eine kollektive und individuelle Geschichte auf, sowie die Bewusstseinsarbeit in ein historisch faktenbezogenes, faktenreproduzierendes Geschichtsbewusstsein und analytisches zur Fakteninterpretation und zur politischen Orientierung befähigendes historisches Bewusstsein. Zur Vermittlung des historischen Bewusstseins nutzt die JBA der IG Metall die Methode des „*historischen Arbeitens*“ in der anhand von Problemlageanalogien – die Problemlagen müssen nicht die der Teilnehmer sein - historische Erfahrungen in den Lernprozess eingebunden werden, um eine Orientierung des gegenwärtigen Handelns sowie eine Brücke von Vergangenheit und Gegenwart zu schaffen. Vgl. IG Metall (1999), S. 92ff.;

Prozess des kooperativen Lernens verbunden, in dem die Älteren die Jüngeren bilden und politisch erziehen.<sup>510</sup>

*„Ziel des Lernens in unserer Bildungsarbeit soll also das Handeln sein. Und zwar im Hinblick auf die Umsetzung unserer gemeinsamen Interessen. Das wiederum, unserer Überzeugung nach, nur durch gemeinsames Handeln möglich ist. ‚Gemeinsam‘ bedeutet aber auch, dass die Unterschiede zwischen uns wahrgenommen und anerkannt werden.“<sup>511</sup>*

In den Seminaren wurde der Lernprozess mit unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen verbunden, wie z. B. die Thematik Rassismus und Neofaschismus mit der Methode des „historische[n] Arbeiten[s]“, mit den Ansätzen der „antirassistischen Pädagogik“ oder des „interkulturellen Lernens“, um durch festgelegte Ansprüche<sup>512</sup> ein kritisches historisches Bewusstsein im Umgang mit Faschismus und Rassismus zu erzeugen. Die Methodenverbindung stellte, aufgrund der differenzierten Organisation der Seminare in Ebenen bzw. Lerneinheiten, für die IG-Metall-JBA keinen Widerspruch dar, da z. B. bei der Thematik „Rassismus“ die erste Einheit mit der Methode des interkulturellen Lernens operierte, um eine Motivation zum Fremdverstehen und zur Bewusstwerdung von Antidiskriminierung bzw. Diskriminierung und des interkulturellen Dialogs zu erzeugen, während die zweite Einheit mit dem Ansatz der antirassistischen Pädagogik arbeitete, um die strukturellen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die Wechselbeziehung von struktureller und alltäglicher Diskriminierung zu analysieren und so die Mechanismen rassistischer Denkstrukturen aufzudecken. Beide Methoden wurden im Kontext des historischen Arbeitens ausgeführt und zielten auf ein historisches Bewusstsein, Solidarität und Gemeinschaft, Sensibilisierung für gesellschaftliche Widersprüche und strukturelle Diskriminierung, um ein Problembewusstsein der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu schaffen.<sup>513</sup>

*„Es geht also darum, die Probleme, vor denen Menschen stehen und die sie mit alltagsrassistischen Bildern zu bewältigen versuchen, hinter diesen Bildern für sie selbst sichtbar werden zu lassen. Damit ist die Möglichkeit gegeben, dass sie selbst entscheiden können, ob die kurzfristige Bewältigung in ihrem Interesse ist oder ob sie zu dem schwierigen Weg einer langfristigen, über den individuellen Lebensbereich hinausgehenden Lösung tendieren. [...] Als ReferentInnen müssen wir klarmachen, dass jede(r) die Möglichkeit hat, sich bewusst mit den vorgegebenen Erklärungsangeboten und auch zu sich selbst zu verhalten. Die Alternative für uns als ReferentInnen heißt aber nicht, den eigenen Standpunkt aufzugeben, um sich ganz in den Dienst der Lerninteressen anderer zu stellen.“<sup>514</sup>*

## 7.1.2 Menschenbild der IG-Metall-Rahmenkonzeption

---

<sup>510</sup> Vergl. IG Metall (1999), S.7 ff., 15, S.30 f., S.64 ff., S.72 ff.; Vergl. Rohnert (2000), S.5, S.24; Vergl. Liegel/ Jovicic (2000), S.51 ff., S.58 ff.; Vergl. IG Metall (2007b), S.2 ff.;

<sup>511</sup> IG Metall (1999), S.9;

<sup>512</sup> Faschismus soll – nach IG Metall - nicht moralisiert oder durch Faktenwissen analysiert werden. Vielmehr soll eine kritisch historische Analyse eine Profilaxe antisemitischer, faschistischer und fremdenfeindlicher Denkstrukturen darstellen, um ihre Entwicklung in der Gegenwart zu erkennen.

<sup>513</sup> Vergl. IG Metall (1999), S.75 f., S.101 ff.;

<sup>514</sup> Vergl. IG Metall (1999), S.79;

Neben dem Lernbegriff fußt die Rahmenkonzeption der IG-Metall-JBA auf einem gesellschaftskritisch-humanistischen Menschenbild, das anhand marxistischer Theorien, z. B. von Marx, Gramsci, Foucault, unterschiedliche Vorstellungen einer „offenen Gesellschaft“ als Utopie zur Gegenwart präsentiert. Dabei antizipierte sie ein vernunft- und emotionsgeleitetes Individuum, das als Gesellschafts- und Kooperationssubjekt<sup>515</sup>, orientiert an individuellen und kollektiven Bedürfnissen und durch kooperatives Handeln, progressiv verändernd in das Umweltgeschehen eingreift. Durch kollektives Handeln, als Resultat evolutionärer Prozesse, ist das Individuum zu gesellschaftlicher Transformation sowie zu kollektiven Absprachen, Einschätzungen oder zur Festsetzung normierender Zustände fähig, die als institutionelle Grundlage von sozialer Freiheit, Gerechtigkeit und kollektiver Bedürfnisbefriedigung dienen. Die IG Metall war sich dabei der deterministischen Sachzwanglogik bewusst, die der Mensch in den meisten Formen nutzt, um seine individuellen Abhängigkeiten und Zwänge zu legitimieren. Diesem Zustand arbeitete die Rahmenkonzeption anhand einer Erziehung zum selbstständigen Lernen, Denken und Handeln entgegen. Dabei konfrontierte sie die subjektive Wahrnehmung der TeilnehmerInnen mit ihrem Menschenbild, um sie zu einer Reflexion des eigenen Weltbildes oder der Entwicklung abstrakter und objektiver Sichtweisen bzw. Analysen, verbunden mit einer wissenschaftlichen Sprache und abstrakten Denkformen, zu befähigen.<sup>516</sup>

*„Gemeinsame Interessen formulieren und verwirklichen, eigene Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern, Erfahrungen austauschen und bewerten – das alles lässt sich nicht in einen ‚Stoffkatalog‘ umsetzen. Vielmehr geht es darum, einen anderen ‚Umgang mit der Welt und mit sich selbst‘ anzustoßen. Es geht um die ‚Haltungen‘ und etwas anspruchsvoller formuliert: es geht um ‚Bewusstseinsveränderungen‘. Das klingt sehr weitreichend, es ist aber unserer Meinung nach notwendig, wenn wir mehr tun wollen, als nur ‚mehr Information‘ anzubieten. Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und Handlungen anzustoßen ist mehr als bloße Wissensvermittlung.“<sup>517</sup>*

### 7.1.3 Der Kapitalismus in der IG-Metall-Rahmenkonzeption

Der Bewusstseinsveränderungsprozess innerhalb der IG-Metall-JBA vollzog sich in einer Atmosphäre des freien und selbstständigen Lernens am Modell, in dem die TeamerInnen unterstützend und beratend den TeilnehmerInnen bei der Analyse und Bearbeitung ihrer individuellen und kollektiven Problemlagen und Interessen beistanden. Diese Interessen und Problemlagen boten innerhalb des Bildungs- und Lernprozesses die Basis der Entwicklung zu einem kritischen und freien Lernprozess. Um diesen Prozess zu erzeugen, entwickelten die TeamerInnen Arbeitsaufträge, mit denen die TeilnehmerInnen die Materialien/Filme bearbeiten oder ihre Interessen/Problemlagen diskutieren und analysieren konnten. Ziel war es,

<sup>515</sup> Das bewusste und reflektierte Handeln schafft Entscheidungen die nicht 100% sicher sind. Diese Unsicherheit will die IG Metall JBA durch eine Orientierung der Menschen an realen gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen ausgleichen. Verhältnisse, die z.B. die Mittel der Bedürfnisbefriedigung verknappten oder in denen die Bedürfnisse triebhaft werden, verstärken die potenzielle Manipulierbarkeit des Menschen.

<sup>516</sup> Vgl. IG Metall (1999); S. 17ff., S. 22ff., S. 26ff.; Vgl. Liegl/ Jovicic (2000), S. 64; Vgl. Rohnert (2000), S. 10ff.;

<sup>517</sup> IG Metall (1999), S. 11;



innerhalb der Lehrgänge/Workshops etc. den TeilnehmerInnen die gesellschaftliche Zwecksetzung ihrer Interessen und Probleme zu vermitteln, um ihnen die Handlungsgrenzen bzw. Handlungsmöglichkeiten, die sich aus ihrem Interesse bzw. zur Beseitigung ihrer Probleme ergaben, erfahrbar zu machen. Hierzu setzte die IG-Metall-JBA durch die Rahmenkonzeption auf ein Curriculum, um dem Lernprozess eine bestimmte Form zu geben bzw. um ihn vorzustrukturieren. Im Rahmen der Vorstrukturierung nahm die kritische Analyse und Betrachtung der modernen Wesenszüge des Kapitalismus – 1. die kapitalistische Sozialisation der TeilnehmerInnen, 2. die neoliberale Transformation des Kapitalismus/Casino-Kapitalismus – eine besondere Position ein, um die diskriminierende Funktion des neoliberalen Kapitalismus<sup>518</sup> zu betonen. Neben der gewerkschaftlichen Version der Kapitalismusanalyse nach Marx spielten weitere theoretische Einflüsse wie z. B. die Regulationstheorie eine wesentliche Rolle.<sup>519</sup>

*„[...] Wenn eine diskriminierte Minderheit in einem Land existiert, so kann dies als Legitimation dafür verwendet werden, diese auch billiger zu beschäftigen, wodurch das Lohnniveau gedrückt wird. Auf diesem Weg kann Rassismus, wenn er in einer Gesellschaft bereits existiert, von der Kapitalseite für deren Interessen instrumentalisiert werden.“<sup>520</sup>*

Mit diesem Vorgehen bestimmte die neue Rahmenkonzeption der IG-Metall-JBA die kapitalistische Ökonomie als materielle, kulturelle und gesellschaftliche Existenzsicherung durch Warenkonsumtion und verknüpfte ihre Konsum- und Warenkritik mit einer feministischen Kapitalismuskritik, die sich an der Keynes'schen Krisentheorie orientierte, nach der Krisen im Kapitalismus durch Über- oder Unterinvestitionen, Kapitalkonzentration oder Inkongruenz von Produktion und Konsum entstehen. In diesem Kontext differenzierte sie die Kritik, indem unterschiedliche Thesen zum Liberalismus<sup>521</sup>, Ordoliberalismus und Neoliberalismus<sup>522</sup> bearbeitet und diskutiert wurden, um den TeilnehmerInnen zu einem breiteren Horizont zu verhelfen, der durch ein Abwägen der Inhalte in der Lage ist, eine Kritik des Kapitalismus zu formulieren. Zugleich wurden Staatsverfassungen wie die Bill of Rights, die US-Verfassung oder der Code Civil Napoleons als Beispiele liberalistischer Verfassungen auf Basis negativer Freiheits- und Gerechtigkeitsbegriffe angesehen, die sich auf die Individualisierung der Gesellschaft anstatt auf ihren Gesamtzusammenhang beziehen. In der Analyse antizipierte die IG-Metall-JBA in Anlehnung an die *„Kritik der politischen Ökonomie“* von Marx die wertbildende Arbeit als Grundlage produktiver Arbeit. In diesem Zusammenhang kritisierte sie die Interpretation des Lohnes als entfremdete Form der Sinnstiftung in der Produktion. Nach der IG Metall stellte der Lohn vielmehr ein Produkt des Klassenkampfes dar und wurde im Laufe der Zeit zu einer Bestimmungsgröße des menschlichen Seins. Die Arbeit hat sich somit nicht einem

---

<sup>518</sup> Eigentum, Kapitalakkumulation, Ausbeutung, Konkurrenz, Profit, Profitrate Preisbildung und Klassenantagonismus als Ausdruck des Konkurrenzverhältnisses von Arbeit und Kapital, der sich in Form eines Interessensantagonismus der Klassen um die Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum ausdrückt.

<sup>519</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 19ff., S. 68ff.; Vgl. Rohnert (2000), S. 17ff., S. 23ff., S. 31; Vgl. IG Metall; (2000); S. 34; Vgl. Interview Pfalz, S. 9;

<sup>520</sup> Rohnert (2000), S.20;

<sup>521</sup> Der Liberalismus als klassische kapitalistische Theorie leitet sich von A. Smith („Wohlstand der Nationen“ 1723 -1790), D. Ricardo (1772 – 1823), David Hume (1711 – 1776) und John Locke (1632 – 1704) her.

<sup>522</sup> Der Neoliberalismus geht auf F.A. von Hayek zurück und wendet sich vor allem gegen den Markt verzerrende Eingriffe einer staatlichen Sozialpolitik.

Ideal „entfremdet“, sondern wurde im Rahmen der ökonomischen Verhältnisse „fremdbestimmt“. Im Kontext dieser Überlegungen stellte – nach der Rahmenkonzeption – die Entfremdungstheorie des traditionellen Arbeitsbegriffs eine Ideologie dar, der von Seiten der IG Metall JBA die Theorie der Fremdbestimmung entgegengesetzt wurde. Daneben bezog sich der traditionelle Arbeitsbegriff – laut IG-Metall-JBA – nicht auf die biologische Reproduktions- und Hausarbeit sowie den gesellschaftlichen Antagonismus von produktiver und reproduktiver Arbeit, weshalb die IG Metall in ihrer Gesellschaftskritik in der Rahmenkonzeption eine Neubestimmung des Arbeitsbegriffs forderte, der diese Punkte mit aufnimmt. Die Kritik am traditionellen Arbeitsbegriff, wie sie in den fragmentarischen Texten der Gesellschaftskritik dargestellt wurde, resultierte aus einem gewerkschaftsinternen kritischen Diskurs der IG-Metall-Jugend, dem die Autoren durch die Texte Ausdruck verliehen.<sup>523</sup>

### 7.1.4 Gesellschaftskritik

Menschenbild und Kapitalismuskritik bildeten innerhalb des Lern- und Bildungsprozesses, auf den die Rahmenkonzeption abzielte, die Basis einer Gesellschaftskritik, in der die IG Metall ökonomische und sozialwissenschaftliche Ideologietheoreme – Machiavelli<sup>524</sup>, Marx<sup>525</sup> und Foucault<sup>526</sup> – sowie Positionen der kritischen Psychologie zur Kritik gesellschaftlicher Ebenen, wie z. B. von bürgerlichem Lernen und Erziehen als herrschaftsaffirmative Anpassung, des Arbeitsbegriffs, der Geschlechterungleichheit etc., nutzte. Sie postulierte dabei einen normierenden Zusammenhang von Erziehung/Sozialisation und gesellschaftlicher Zwecksetzung, die die kapitalistische Verwertungslogik als gesellschaftliche Ideologie reproduziere. Gesellschaftliche Widersprüche und kollektive Problemlagen werden durch die ideologische Reproduktion – laut Rahmenkonzeption – individualisiert, relativiert und die Herrschaftszusammenhänge unkenntlich gemacht. Die Internalisierung kapitalistischer Ideologien normalisiere bei den Menschen die Herrschaft und schaffe die Akzeptanz einer kommerzialisierten Gesellschaft, in der Sex, Kultur etc. zum Konsumgut wird und individuelle Sinn- und Lebenskrisen schafft. Diese individuellen Krisen, resultierend aus der gesellschaftlichen Konstellation, werden von den Menschen durch religiöse und esoterische Ideologien ausgefüllt. Diese Kritik steht in der Rahmenkonzeption neben einer Kritik von Macht, Herrschaft, Arbeit und Geschlechterdifferenzen als handlungsorientierte Kritik der Verhältnisse, durch die die TeilnehmerInnen zu befähigen sind, ein Werturteil über

---

<sup>523</sup> Vgl. Rohnert (2000), S. 25ff., S. 29ff., S. 33f., S. 37ff.; Vgl. Liegl/ Jovicic (2000); S. 53ff., S. 58ff.; Vgl. Ostermann/ Wolf (2000); S. 67ff.;

<sup>524</sup> Nach Machiavelli benötigt die Herrschaft neben Zwang und Gewalt, die herrschaftsaffirmative Haltung der Untergebenen. Hierfür nutzt sie Ideologien, um die Untertanen von der Notwendigkeit der Herrschaft zu überzeugen.

<sup>525</sup> Nach Marx ist Ideologie ein Produkt des gesellschaftlichen Überbaus (Schule, Kirche, Universität etc.) und schafft ein falsches Bewusstsein der realen Zustände, die die Herrschaft und die herrschenden Verhältnisse manifestiert und die Menschen von der Erschaffung einer freien Welt abhält. Basis der Ideologie ist die Religion, wodurch eine Ideologiekritik bei Marx neben der Kapitalismuskritik immer auch eine Religionskritik zu sein hat.

<sup>526</sup> Foucaults Ideologiebegriff erweitert den Ideologiebegriff von Althusser um den Begriff des Diskurses als Strukturgrundlage des gesellschaftlichen Denkens, Handelns und der Subjektpositionen. Macht und Diskurs die unabhängig von Staat und Klasse fungieren, werden hier zur Grundlage der Ideologie als ein notwendiges und handlungsstrukturierendes Moment.

die bestehenden Machtverhältnisse zu entwickeln, da das Leben und Handeln der Teilnehmer innerhalb dieser Verhältnisse stattfindet. Anhand der Methode der normativ-kritischen Reflexion, verbunden mit der Diskurstheorie auf Grundlage der Ideologie- und Staatstheorie von Althusser<sup>527</sup>, stellte die Rahmenkonzeption Möglichkeiten der reflexiven Analyse der unterschiedlichen Themenbereiche.<sup>528</sup>

*„Diese Argumentationsfiguren und Bewusstseins- und Denkformen, empfinden wir dann als ideologisch, da sie ja den von uns in der politökonomischen Analyse festgestellten Zuständen widersprechen.“<sup>529</sup>*

## 7.1.5 Themenschwerpunkte der Rahmenkonzeption

### 7.1.5.1 Umweltpolitik

Die Gesellschaftskritik der Rahmenkonzeption unterteilte sich fragmentarisch in von unterschiedlichen Autoren – ehrenamtlichen oder hauptamtlichen Funktionären der IG Metall – verfasste Texte über Themenschwerpunkte – Umweltpolitik, Genderdebatte, Rassismus etc., die innerhalb der Seminare diskutiert und bearbeitet wurden.

Im Text über Umweltpolitik in der Rahmenkonzeption basiert die Position des Autors auf der Idee von nachhaltigem Umweltschutz, in dem durch umweltfreundliche Technologie der kapitalistischen Logik in der Umweltpolitik sowie der durch sie verursachten Umweltverschmutzung entgegengewirkt werden kann. Diese Idee orientiert sich an vier Grundpositionen<sup>530</sup> sowie an den Interessen, Ansichten und Fragen der Teilnehmer, um in einem kooperativen Prozess mit den TeilnehmerInnen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu einer Bewusstseinsentwicklung beizutragen. Primäre Orientierungsfläche für die IG Metall war dabei die Zukunftsfähigkeit der Arbeitsplätze, und zu diesem Zweck nutzte sie die Theorie des kritischen Konsumenten für einen kritischen Diskurs des Konsums bzw. der Position des Konsumenten. Zugleich orientierte sie sich in der Rahmenkonzeption an dem pädagogischen Ansatz der ökologischen Bildung aus den 1990er Jahren. Dieser Bildungsansatz diente als Basis der Analyse ökologischer Fragestellungen und zur Lösung konkreter ökologischer Probleme. Dabei antizipierte sie einen Widerspruch subjektiver Befindlichkeiten in Bezug auf den kapitalistischen Umgang mit der Umwelt, der durch eine kapitalismuskritische Analyse der Umweltverschmutzung, der Förderung der ökologischen Utopiefähigkeit und der Orientierung an fünf Grundprinzipien<sup>531</sup> lösungsorientiert bearbeitet und diskutiert wurde. Anhand dieser

<sup>527</sup> Althusser's Ideologiebegriff, sieht wie Marx eine Instrumentalisierung des ideologischen Überbaus, zu Schaffung Herrschaftsaffirmativer Ideologie und hebt hierbei die aktive Rolle des Staates sowie die Veränderung der Herrschaftsideologie bei unterschiedlicher Staatsführung hervor.

<sup>528</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 9, S. 31, S. 35ff.; Vgl. Rohnert (2000), S. 6, S. 23, S. 30ff; Vgl. Liegel/ Jovicic (2000), S. 42, S. 44ff; S. 64 f.;

<sup>529</sup> Vgl. Liegel/ Jovicic (2000), S. 42;

<sup>530</sup> 1. Betroffenheit der Menschen durch Umweltfolgen, 2. Ideologisch-ökologische Fragen, die von einer kritischen Reflexion abhalten, 3. Der Mensch als Opfer und Täter und 4. Die Verantwortlichkeit für den Umweltschutz, die I. bei der Warenproduktion und die Frage nach a) einer zukunftsfähigen Produktion und b) der Produktionsverantwortlichkeit stellt. II. stellt sich die Frage nach der alltäglichen Verantwortung des Konsumenten.

<sup>531</sup> 1. Die bewusste Wechselwirkung von Ökologie und Ökonomie im Kontext der emotionalen und rationalen Fragen nach dem schönen Leben, 2. die Stärkung der emotionalen Seite durch

Position in der Rahmenkonzeption zielte die IG-Metall-JBA auf eine inhaltliche Erweiterung sowie methodische und materielle Überarbeitung der Jugend-I-Seminare im Sinne der ökologischen Bildung, um die Frage der rationalen und emotionalen Ansprache zu klären bzw. die Vorstellung von Nachhaltigkeit zu fördern.<sup>532</sup>

*„Ökologische Bildung hat nach unserem Verständnis einen Beitrag zu leisten zur Überwindung der dualistischen Strukturen in der die Ökonomie (in Gestalt betriebswirtschaftlicher Überlegungen mit dem Ziel der Profitmaximierung) dominiert über ökologische Belange.“<sup>533</sup>*

### 7.1.5.2 Die Genderdebatte

Der zweite Themenschwerpunkt in der IG-Metall-Rahmenkonzeption ist die sog. Genderdebatte, also die Debatte um Geschlechterungleichheit bzw. Geschlechtergleichstellung. Auf Basis feministischer Kapitalismuskritik und der Macht-/Herrschaftstheorie sowie des Sexualitätsbegriffs<sup>534</sup> von Foucault, enthält die Rahmenkonzeption nicht nur einen Text zur Thematik, sondern die Genderdebatte fließt in unterschiedliche Themen, wie z. B. die Arbeitsdiskussion oder die Kapitalismuskritik, mit ein. Die IG Metall antizipierte dabei eine staatlich geduldete, strukturelle Geschlechtsungleichheit, die trotz funktioneller Integration der Frau in die Arbeitswelt weiterhin vorherrscht. Diese Geschlechterungleichheit drückt sich nicht nur in finanzieller Schlechterstellung der Frau in Bezug zum Mann aus, sondern steckt im bürgerlichen Bewusstsein, da hier die Arbeitswelt weiterhin – laut IG-Metall-JBA – in produktive und reproduktive Arbeit unterteilt wird. Diese unterschiedlichen Typen der Arbeit sind zugleich mit gesellschaftlich normierten Geschlechtszuschreibungen verbunden bzw. auf diese aufgeteilt. Diese Zuschreibungen und Aufteilungen der Arbeitswelt schaffen die gesellschaftliche Grundlage zur strukturellen, ideologischen und ökonomischen Manifestierung der Geschlechtsungleichheit. Zugleich entwickeln sich aus der Geschlechterungleichheit, als hegemonial akzeptiertes Phänomen, Klassenprobleme, da vor allem Frauen des Prekariats – Migrantinnen, Seniorinnen etc. – von Familien, in denen beide Teile arbeiten, bzw. von Frauen mit intensiver Arbeitsverpflichtung für die Hausarbeit ausgebeutet werden. Anhand dieser Bestimmung von Geschlechtsungleichheiten sowie auf Basis einer an der Sexualtheorie von Foucault orientierten konstruktivistischen Geschlechtstheorie zielte die Rahmenkonzeption auf eine Dekonstruktion traditioneller Geschlechterbilder im Rahmen des Bildungsprozesses sowie auf eine selbstkritische Reflexion der eigenen Geschlechtsprivilegien ab, um ein Geschlechtsbewusstsein zu stärken und die Entwicklung einer

---

Wissensvermittlung über emotionale Verrohung der Verhältnisse, 3. Entwicklung positiver Zukunftsentwürfe, 4. Erkennen der eigenen Verantwortung und die Entwicklung eigener Handlungsmöglichkeiten, die die kritische Reflektion a) des eigenen Handelns, und b) der zukünftigen Handlungsmöglichkeiten beinhaltet, sowie 5. die Analyse der Beziehung von Ökologie, Naturwissenschaft und der Frage von Macht, Herrschaft und Demokratie.

<sup>532</sup> Vgl. Rentscher (2000), S. 84, S. 87 f., S. 95; Vgl. IG Metall (1999), S. 105ff.;

<sup>533</sup> IG Metall (1999), S. 107;

<sup>534</sup> Foucaults Sexualbegriff widerspricht der Repressionstheorie und attestiert der heterosexuellen Sexualität, volle Entfaltungsmöglichkeiten. Vielmehr unterliegt die Lust an bestimmter Sexualität z.B. Masturbation oder Homosexualität der Repression, da durch sie die bürgerliche heteronormative Sexualität erhalten und internalisiert wird.

Bewusstseinsveränderung von Arbeit – „*Feminisierung der Arbeit*“ – bzw. Bewusstwerdung der Gefahr der Vermännlichung der Frau durch die Integration der Frau in eine am Männerbild ausgerichtete Arbeitswelt zu fördern. Diese Bewusstseinsbildung ist mit einer Kritik abstrakter Männlichkeit als dem dominierenden Faktor heteronormativer Verhältnisse in Zusammenhang mit sexuellen Zuschreibungen verbunden, wonach die dispositive „*Männlichkeit*“ ohne gelebte Alternative existiert. Diese Alternativlosigkeit stellte für die IG Metall eine Ideologie dar, da es der moralischen Diskriminierung gesellschaftlicher Randgruppen – Homosexuelle, Prostituierte etc. –, bedarf, um sie im gesellschaftlichen Bewusstsein zu halten und zu festigen. Zugleich spiegelt sich in der abstrakten Männlichkeit bzw. im männlichen Umgang die kapitalistische Logik von Konkurrenz und Wettbewerb wider, die zur Entwicklung gesellschaftlicher Hierarchie beiträgt, in der die Frau bzw. die Weiblichkeit ein Mittel sexueller Auslebung und Begierde und die Männlichkeit bzw. der Mann, als gesellschaftliches Konstrukt, die Funktion des Dominanten und Bestimmenden übernimmt. Die Rahmenkonzeption kritisierte dabei die Geschlechtsanalyse der Gesamtorganisation IG Metall, die sich ihrer Ansicht nach auf gesellschaftliche Symptome wie Sexismus, Homophobie etc. reduziert und dabei den Gesamtzusammenhang aus den Augen verliert.

Daneben zielte die Genderdebatte oder die Geschlechterkritik der IG Metall auf die Dekonstruktion des weiblichen Männerbildes der bürgerlichen Gesellschaft, das sich aufgrund gesellschaftlicher Geschlechtszuschreibung im Kontext eines „*identitätslogischen Zwangs*“ (Adorno 1970) entwickelt. Dabei negiert die IG Metall nicht das Geschlecht an sich, da eine Geschlechtsnegation, wenn sie nicht den wirklichen Geschlechtsunterschied erforscht, die Geschlechtsdisposition nicht aufhebt. Vielmehr analysierte sie anhand der Modelltextanalyse die gesellschaftliche Männlichkeit der kapitalistischen Verhältnisse. Die Analyse und Dekonstruktion richtete sich auf eine Gleichstellung der Geschlechter, die durch handlungsorientierte Geschlechtskooperation im Sinne der Verbesserung der Geschlechts- und Lebensbedingungen verändert werden sollte.<sup>535</sup>

*„Denn damit die Kategorie ‚Frau‘ aufrechterhalten werden kann, bedarf es nicht nur des Erhalts des Geschlechterdispositivs, sondern auch der anderen bürgerlichen Dispositive, die das Geschlechterdispositiv stützen und aufgrund derer sich die Gesellschafterfrage überhaupt stellt. Diese Dispositive können genauso wie das Geschlechterdispositiv nur gemeinsam von Männern und Frauen abgeschafft werden. Bleiben die Dispositive bestehen, kann es nur innerhalb derselben zu Machtverschiebungen kommen, was bedeuten würde, dass Ausgrenzung und Elend, wie es in der bürgerlichen Gesellschaft zwangsläufig ist, für immer verewigt würden. Der Kampf der ‚Frauen‘ um Macht kann aber auch kurzfristig nur erfolgreich sein, wenn seine Stoßrichtung der Kampf gegen die Macht der Dispositive ist, innerhalb derer er stattfindet.“<sup>536</sup>*

In diesem Zusammenhang nutzte die Rahmenkonzeption der IG Metall die Theorie des „*Stellungskriegs*“ von Antonio Gramsci zur Förderung der gesellschaftlichen Verortung der Frau, um diese zu befähigen, gesellschaftlich verändernd im Sinne der Überwindung der Geschlechts- und Gesellschaftsungleichheit einzugreifen. Nach der Theorie Gramscis kann eine Gesellschaft nur über ihre Kultur verändert werden. Aus diesem Grund zielte die IG-Metall-JBA durch den Geschlechtsdiskurs und die

---

<sup>535</sup> Vgl. Fuchs/ Fuhrmann (2000), S. 241ff.; Vgl. Rentschler (2000), S. 96ff., S. 102ff., S. 113ff., S. 124ff.;

<sup>536</sup> Rentschler (2000), S. 113;

Bestimmung des marxistisch-feministischen Arbeitsbegriffs auf die Entwicklung eines kollektiven Bewusstseins. Der marxistisch-feministische Arbeitsbegriff überprüft dabei den traditionellen Arbeitsbegriff anhand von seinem gesellschaftlichen Wesen und Sein, um die Wertschöpfung von der Verwertungslogik, die als struktureller Zwang bzw. gesellschaftliche Zwecksetzung im Sinne der bürgerlichen Gesellschaft und selektiver Ausschluss von der Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum verstanden wird, zu differenzieren. Nach der Rahmenkonzeption sollte diese Bestimmung in die allgemeine Bestimmung von Arbeit für die JB aufgenommen werden, um der Entwicklung des „*automatische[n] Mensch[en]*“ (Marx 1971a) bzw. des gesellschaftlichen Funktionärs entgegenzuarbeiten. Zugleich differenzierte sie die Arbeit in unbezahlte und bezahlte Arbeit, wobei sich gesellschaftlich nicht der Wille zur Arbeit, sondern der Wille, die Arbeit zu bezahlen, verändert hat.<sup>537</sup>

*„Das Kriterium, ob das, was sie [die Menschen] tun, sinnvoll ist, ergibt sich aus dem Wert, einer in Zeit messbaren Größe, und entsprechenden Produktivitätsziffern, die sich als ‚Kosten‘ in Geld darstellen lassen. Werden die Kosten nicht überschritten oder gar gesenkt, so ist die Arbeit sinnvoll, ansonsten verschwindet sie vom Markt oder erscheint gar nicht erst.“*<sup>538</sup>

In Zusammenhang mit der Analyse der abstrakten Arbeitsverhältnisse gingen die AutorInnen der Gesellschaftskritik in der Rahmenkonzeption von einer Bevorzugung bestimmter Männertypen aus. Dementsprechend ist nicht der Mann als solcher der dominierende Faktor, sondern eine Abstraktion einer bestimmten Konstruktion von Männlichkeit. Von dieser Antizipation ausgehend, soll den männlichen Teilnehmern durch geschlechtshomogene Gruppenarbeit die Grundlage solidarischen Lebens, gegenseitiger Unterstützung und selbstkritischen Handelns vermittelt werden, um sie zu befähigen, individuelle und gesellschaftliche Lebensplanungen zu diskutieren sowie ein emotionales und kognitives Bewusstsein einer geschlechtsspezifischen Sichtweise zu entwickeln. Diese Sichtweise als „maskuline Realität“ wird im Rahmen der Diskussion durch eine feminine Realität ergänzt, und traditionelle Zuschreibungen wie „*männlich*“ bzw. „*weiblich*“ sind dabei diskursiv infrage zu stellen.

Zugleich stellte sich die IG-Metall-JBA – aus der Perspektive der feministischen Kapitalismuskritik – gegen das sog. Normalarbeitsverhältnis (NAV) und die Theorie des Ernährerprinzips, wonach der Lohn des Mannes zur Versorgung der Familie ausreichen soll, weil es ein männliches Arbeitsideal vorgibt, prekäre Arbeitsverhältnisse vernachlässigt und die patriarchale Dominanz verhärtet. Aus diesem Grund forderte sie die Neubestimmung des Arbeitsbegriffs, um Forderungen wie Arbeitszeitverkürzung, Aufhebung der Geschlechterdifferenz, garantiertes Grundeinkommen zu unterstützen.<sup>539</sup>

*„Eine zentrale Bedeutung kommt dabei der Umverteilung von Erwerbsarbeit durch radikale Arbeitszeitverkürzung zu, die nicht nur mehr Personen die Möglichkeit eröffnet, am System der Erwerbsarbeit zu partizipieren, sondern auch die zeitliche Voraussetzung darstellt, die Reproduktionsarbeit gerechter zwischen den Geschlechtern zu verteilen.“*<sup>540</sup>

---

<sup>537</sup> Vgl. Rentschler (2000), S. 113ff.;

<sup>538</sup> Rentschler (2000), S.116;

<sup>539</sup> Vgl. IG Metall (1999), S. 80ff., S. 85ff.; Vgl. Heinel/ Schmucker/ Winckel (2000), S. 153ff., S. 160;

<sup>540</sup> Heinel/ Schmucker/ Winckel (2000), S. 160;

### 7.1.5.3 Rassismus

Einen weiteren Themenschwerpunkt der Gesellschaftskritik bildete in der Rahmenkonzeption der Text zum Thema Rassismus. Auf Basis einer Ideologiekritik, die sich an dem Ideologiebegriff<sup>541</sup> von Foucault orientiert, analysieren die AutorInnen gesellschaftliche Struktur- und Funktionsprinzipien sowie Muster von Ungleichheit, Ausbeutung und Gewalt anhand des Beispiels Rassismus.<sup>542</sup>

*„Die Ideologie ist zugleich Mittel und Kampffeld, um Macht über das oder als Subjekt zu gewinnen.“<sup>543</sup>*

Dabei orientierten sie sich auch an den Rassismus-Definitionen von Alfred Memmi, Léon Poliakov<sup>544</sup>, Robert Miles<sup>545</sup> und Siegfried Jäger<sup>546</sup>, wonach Rassismus eine sich historisch wandelnde Machtideologie darstellt, die sich zwar unabhängig von den ökonomischen Verhältnissen entwickelt, aber von diesen in der bürgerlichen Gesellschaft als Moment der Herrschaftssicherung instrumentalisiert wird, um Herrschaft und Ausbeutung zu legitimieren. Rassismus ist nach Ansicht der IG-Metall-JBA eine bessere Bezeichnung der Diskriminierung als z. B. Fremden- oder Ausländerfeindlichkeit. Sie differenzierte dabei verschiedene Erscheinungsweisen wie religiösen<sup>547</sup>, biologischem<sup>548</sup> und völkischen Rassismus<sup>549</sup>. Zugleich unterschied die IG-Metall-JBA zwischen Alt- und Neo-Rassismus, institutionellem (durch Ämter, Polizei etc.) und ökonomischem Rassismus (Lohnsenkung durch ausländische Arbeitskräfte) und machte auf europäischer Ebene einen sog. Eurorassismus aus, der sich mit einem Euronationalismus zur Legitimation ökonomischer Privilegien und zur Ausnutzung und Ausbeutung fremder Länder für den Erhalt des eigenen europäischen Wohlstands verbindet. Dieser Eurorassismus beinhaltet die Abschiebung von Flüchtlingen oder die Einführung undemokratischer Maßnahmen gegenüber anderen Nationen. Um ihm entgegenzuwirken, forderte die IG-Metall-JBA

---

<sup>541</sup> Die IG Metall unterscheidet in dem Zusammenhang zwei Ideologietypen: herrschaftsaffirmative Ideologie und herrschaftsfeindliche Ideologie.

<sup>542</sup> Vgl. Liegel/ Jovicic (2000), S. 48 ff.;

<sup>543</sup> Liegel / Jovicic (2000), S. 49;

<sup>544</sup> A. Memmi und L. Poliakov konzentrieren sich auf den biologischen Rassismus und seine psychologischen Merkmale, wobei Memmi verstärkt den individuellen Nutzen von rassistischen Positionen analysiert.

<sup>545</sup> R. Miles analysiert die ideologische Prägung von Rassismus und bestimmt Rassismus als gruppenspezifisches Grenzziehungsproblem, das Menschen eine Position anbietet, hinter der sie sich verstecken und das gesellschaftliche Prozesse und Entwicklungen legitimieren kann.

<sup>546</sup> S. Jäger bestimmt Rassismus als Einstellungsmuster, das Menschen über biologisch kulturelle Unterschiede kategorisiert.

<sup>547</sup> Religiöser Rassismus basiert auf Ethnien übergreifende fatalistische Selektionsvorstellungen.

<sup>548</sup> Biologistischer Rassismus selektiert – laut IG Metall - anhand von biologistischen Kategorien in sog. Rassen, und weist den Rassen so negative und positive Zuschreibungen zu. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben Klassenstrukturen zu legitimieren, wenn die biologistischen Zuschreibungen den Menschen charakteristische Eigenschaften zuteilen, wie z.B. Arbeiter, Denker etc.

<sup>549</sup> Völkischer Rassismus ist – laut IG Metall JBA - eine Variante des biologischen Rassismus, die biologistische Rassenmerkmale völkisch generalisiert. Der Rassist generalisiert in sog. Volksgruppen mit biologistischen Zuschreibungen, die das Wesen der Völker vorbestimmt und die Völker diffundieren.

die Anerkennung ausländischer Gewerkschaftsmitgliedschaften in Deutschland sowie die Aufhebung der Ortsnachweispflicht bei Arbeitsrechtsklagen.<sup>550</sup>

*„Das Klassifizierungssystem der naturwissenschaftlich argumentierenden Aufklärungsbewegung integriert auch den tradierten (theoretisch begründeten) ‚Rassismus‘ (s.o.) und passt die geläufigen Unterschiede zwischen den gewählten Menschengruppen in das neue Weltbild ein. Die kategorisierende Sicht der Welt – mit ihr die rassistischen Kategorien – wird ein wesentliches Merkmal der bürgerlichen Ideologie.“<sup>551</sup>*

#### 7.1.5.4 Feministisch-marxistische Klassentheorie

Viele Texte der Gesellschaftskritik in der Rahmenkonzeption beziehen sich im Kontext der eigenen Thematik und auf Basis der feministischen Kapitalismuskritik auf eine feministische Analyse der Klassenverhältnisse, die die marxistische Klassentheorie um eine feministische Sichtweise erweitert und so die Geschlechterdifferenzen und ihre Auswirkungen in den Klassenkampf mit aufnimmt. Diese Analyse und die mit ihr verbundene Arbeitskritik war zudem Teil eines gewerkschaftsinternen Diskurses über Arbeit bzw. über das Prinzip des Normalarbeitsverhältnisses, der auf der IG-Metall-Bundesjugendkonferenz begann. Ziel der Texte der Rahmenkonzeption sollte es sein, den Diskurs um neue Arbeitszeitmodelle zu erweitern.<sup>552</sup>

Die Analyse von Klassentheorie bzw. der Klassenverhältnisse in der Rahmenkonzeption verfolgte zugleich auf Basis von Analysemomenten von Max Weber eine Kritik des traditionellen gewerkschaftlichen Klassenkampfes. Der traditionelle Klassenkampf richtet sich hiernach an einem maskulin geprägten Arbeitsbegriff aus und reduziert zugleich die ArbeiterInnen auf abstrakte Geldsubjekte, da er sich an bürgerlichen Individualitäts-, Freiheits- und Männlichkeitsidealen orientiert und sich auf Forderungen der Umverteilung und bloßen Lohnsteigerung reduziert. Dies impliziert, dass weibliche Führungspersonen männliche Arbeitsideale übernehmen müssen, um in der männlichen Hegemonialkultur der Konkurrenz und Härte Anerkennung zu finden. Gewerkschaftliches Arbeiten wurde dabei, in Hinblick auf die Rahmenkonzeption, als sozialpartnerschaftliche Lobbyarbeit wahrgenommen, die sich aufgrund einer verkürzten Klassenanalyse als Habitus der ArbeiterInnen zu einem Produzentenstolz entwickelt. Diese verkürzte Klassenanalyse wurde von der feministischen Kritik als *„kastrierter Marxismus“* interpretiert, dem die Gesellschaftskritik der Rahmenkonzeption eine eigene Klassenanalyse entgegenstellen sollte, die nach dem *‚Warum?‘* der Gesellschaftsbedingungen fragt und den Teilnehmern praktische Perspektiven des Handelns aufzeigt, aus denen sie Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderung entwickeln können. In dem Zusammenhang setzte sie auf eine Neubestimmung des Arbeitsbegriffs, der den *„Produzentenstolz“*<sup>553</sup> als

<sup>550</sup> Vgl. Fuhrmann/ Klundt (2000), S. 75ff.;

<sup>551</sup> Fuhrmann/ Klundt (2000), S.78;

<sup>552</sup> Vgl. Interview B. Pfalz, S.12 f.

<sup>553</sup> Der Produzentenstolz bezeichnet eine emotionale Lage, die sich mit der sozialen Lage und dem Milieuhabitus verbindet und so einen Schein erzeugt, der eine kritische Haltung gegenüber den Verhältnissen aufgrund des Zugehörigkeitsgefühls abmildert und dem Arbeiter das Gefühl gibt, Teil des Ganzen zu sein. Aus dem Produzentenstolz heraus wird nach höherem Lohn oder einer höheren Partizipation gefordert, ohne die Verhältnisse an sich in Frage zu stellen.



„wertförmiges Patriarchat“<sup>554</sup> kritisiert. Daneben bestand die feministische Klassenanalyse aus 1. der Kritik der hiesigen Lohnarbeit, 2. der Kritik der bürgerlichen Verhältnisse, 3. der feministischen Analyse der Verhältnisse, 4. der Kritik des bürgerlichen Individualismus, 5. der Kritik der antagonistischen Bedingungen von Arbeit und Kapital sowie 6. der Hervorhebung der sozialen Verhältnisse.<sup>555</sup>

„Die traditionellen Klassentheoretiker kritisieren die Gesellschaftsverhältnisse systemimmanent, da sie vom ‚produktiven‘ Arbeiter ausgehen, also vom Kostenfaktor.“<sup>556</sup>

„Durch Slogans wie ‚ihr schafft alle Werte‘ soll Produzentenstolz entwickelt werden, der einerseits das Interesse an der Teilhabe gesellschaftlichen Reichtums legitimiert und gleichzeitig eine Differenz zu denjenigen markiert, die keine Werte schaffen und deren Teilhabe am Reichtum deshalb ungerechtfertigt erscheinen soll. Die Anderen, die Nichtproduktiven, sind hier die Kapitalisten. Aber dummerweise nicht nur die. Es besteht durchaus die Gefahr, dass das Urteil ‚unproduktiv‘ zu sein, auch alle anderen trifft, die nicht direkt an produktiver Arbeit teilnehmen (produktive Arbeit leisten) und zu deren Ausgrenzung führt. [...] Wenn aber Klassen- bzw. Gesellschaftszugehörigkeit über das Erbringen produktiver Arbeit definiert ist, stellt die allgegenwärtige Bedrohung durch Arbeitslosigkeit nicht nur ein materielles Problem dar, sondern wird auch als Absturz in die persönliche Wertlosigkeit und als Ausschluss aus der Gesellschaft erfahren.“<sup>557</sup>

Dabei antizipierte sie drei gesellschaftliche Klassen – Kapitalistenklasse (Unternehmer mit mehr als zehn Mitarbeitern), Mittelklasse (Kleinunternehmer etwa mit weniger als zehn Mitarbeitern) und Arbeiterklasse –, die sich mittels der ökonomischen Besitzverhältnisse, des Habitus und sozioökonomischer Familienbedingungen bestimmen und reproduzieren. Zugleich veränderte sich das Verständnis des Klassenbewusstseins. Während die traditionelle Klassenanalyse das Klassenbewusstsein über die konkrete Klassenlage anhand von Erziehung, Eigentum an Produktionsmitteln und Lohnarbeit bestimmte, bildete für die feministische Klassenanalyse nicht mehr die Lohnarbeit, sondern der Widerstand gegen die Herrschaft die Grundlage des Klassenbewusstseins. Die Familie wird hierbei als Teil der Herrschaft betrachtet, wonach das Ziel einer klassenlosen Gesellschaft nur durch die prinzipielle Gleichstellung der Geschlechter und durch die Auflösung patriarchaler Funktionen in der Institution Familie erreicht werden kann. Dabei zielte sie nicht auf die Auflösung der Familie als Form solidarischen Zusammenlebens, sondern auf die Auflösung der Familie als Ausdrucks normierender patriarchaler Zustände.<sup>558</sup>

---

<sup>554</sup> Wertförmiges Patriarchat ist ein marxistisch geprägter Begriff von Roswita Scholz, der beinhaltet, dass trotz Frauenarbeit, die wertschaffende Arbeit von Männern dominiert wird. Die emotionale, künstlerische und reproduktive Arbeit bleibt den Frauen überlassen. Während die kreative und reproduktive Arbeit durch einen naiven Idealismus geprägt ist, präsentiert sich die wertschaffende Arbeit rational nach der kapitalistischen Verwertungslogik und der Machtsicherung.

<sup>555</sup> Vgl. Liegl/ Rentschler (2000), S. 126 ff., S. 130 ff.;

<sup>556</sup> Liegl/ Rentschler (2000), S. 127;

<sup>557</sup> Liegl/ Rentschler (2000), S. 129

<sup>558</sup> Vgl. Liegl/ Rentschler (2000), S. 135ff., S. 146 ff., S. 149 ff.;

### 7.1.5.5 Wesensart kapitalistischer Staaten

Neben den Ökonomie- und Genderdebatten in der Rahmenkonzeption stellte die Analyse der Wesensart und Entwicklung kapitalistischer Staaten einen weiteren Themenschwerpunkt der Gesellschaftskritik, um eine politische Regelungsform der bürgerlichen Gesellschaft zu entwickeln, die den Staat als Herrschaftsorgan und Organisationseinheit sieht. Der zu diesem Thema entwickelte Text stellte hierzu Auszüge aus unterschiedlichen Staatstheorien wie z. B. von Platon, Aristoteles, Kant, Hegel sowie Vertretern der marxistischen Staatstheorie wie z. B. Marx, Gramsci, Althusser etc. vor, die in den Seminaren von den TeilnehmerInnen als Basis des Diskurses über die Staatsentwicklung zu bearbeiten waren. Dabei entwickelte die Rahmenkonzeption, anhand der Hegemonietheorie und des Klassenbegriffs von Gramsci, eine eigene Staatskritik, wonach – laut Gramsci – der Klassenkonflikt gesellschaftlich und durch materielle Macht geprägt sei. Der Staat trete dabei als Vertreter einer herrschenden Klasse und eines vorherrschenden politischen Gesellschaftsprinzips als Form struktureller Machtausübung auf, in deren Kontext die herrschende Klasse zusätzlich den ideologischen Überbau der Gesellschaft – Schule, Kirche, Universität etc. – organisiere, um die Entwicklung einer gesellschaftlichen Hegemonie voranzutreiben. Gramsci entwickelte hierzu den Begriff des „integralen Staats“<sup>559</sup>, indem er den marxistischen Staatsbegriff um eine ideologische Dimension erweiterte. Althusser's Staatstheorie baut anschließend auf der Theorie Gramscis auf und erweitert diese um das Moment der ideologischen Reproduktion der Herrschaft bzw. der Produktionsverhältnisse durch den ideologischen Staatsapparat, dem neben den staatlichen Institutionen und den Kirchen auch Institutionen wie Familie, Vereine etc. der vorherrschenden Gesellschaftshegemonie ausgesetzt seien.<sup>560</sup>

*„In diesem Schema gilt der Staat als Herrschaftsinstrument einer Klasse. [...] er ist immer der Staat der Herrschenden und Beherrschten, und er würde seine hegemoniale Funktion verlieren, wenn er nicht auch die Einordnung verschiedener Interessen in ein Interessensintegral verwirklichen könnte. Darüber hinaus erhält der Staat die Funktion des Erziehers der Bevölkerungsmassen in Bezug auf eine bestimmte ökonomische Ordnung.“<sup>561</sup>*

Die Staatstheorien, die in der Rahmenkonzeption angeboten wurden, sollten innerhalb der JB für den Diskurs und den Bildungsprozess genutzt werden, um den TeilnehmerInnen eine thematische Orientierung zu geben, die zugleich eine Wissenserweiterung der JB als Basis für eine eigene Kritik am neoliberalen Wettbewerbsstaat im Kontext einer Kritik der Sozialpartnerschaft und des Wohlstandsbegriffs darstellte. Dabei orientierte sich die IG-Metall-JBA an der Theorie Gramscis, um den Klassenkonflikt im Sinne einer feministischen Perspektive zu bestimmen. Die kulturelle Hegemonie der herrschenden Klasse mache dabei eine partnerschaftliche Herrschaft beider Klassen unmöglich. Trotzdem hielt die IG-Metall-

---

<sup>559</sup> Nach Gramsci stellt der integrale Staat eine ideologische Vereinheitlichung von Nationalstaat und Zivilgesellschaft im Sinne herrschender Interessen dar, die durch zwei sich ergänzende Faktoren, Zwang und Hegemonie, gesichert werden, da die Herrschaft weder durch Hegemonie noch durch Zwang alleine herrschen kann.

<sup>560</sup> Vgl. Beckmann/ Dörhöfer/ Götz (2000), S. 161ff., S. 178ff.; Vgl. <http://spsch.de/texte/Antonio%20Gramsci%20-%20die%20politische%20Theorie.pdf> (vom 18.12.2013); Vgl. Althusser L.; (2010);

<sup>561</sup> Vgl. Beckmann/ Dörhöfer/ Götz R (2000), S. 163.

JBA an der nationalstaatlichen Idee fest und hoffte, im Rahmen von reformistischen Veränderungen, wie z. B. der verstärkten Interessenvertretung durch Mitbestimmung oder die Einbeziehung der Arbeitslosen und prekär Beschäftigten in die Interessenvertretung etc., im Kontext einer Kritik der realen Verhältnisse, die politischen Akteure durch das Prinzip des besseren Arguments zu Kooperationen zu bewegen. Dabei setzte sie auf die Idee einer basisdemokratischen Gesellschaft und demokratisierten Wirtschaft<sup>562</sup> als Alternative zur Klassengesellschaft, die auf eine Einschränkung der Kapitalakkumulation als Basis der Hierarchie und des Zwangs zur Konkurrenz ausgerichtet sein sollte, um der Einengung der Demokratie anhand der ökonomischen Verhältnisse entgegenzuwirken. Orientiert an Gramsci widersprach sie dem „Ökonomismus“<sup>563</sup> – von Gramsci als „*primitiver Infantilismus*“<sup>564</sup> bezeichnet – und zielte auf eine reformistische Transformation der Gesellschaft anhand der Politik der kleinen Schritte und des Drucks der Straße, um die Schaltstellen der Macht sichtbar zu machen bzw. ein Bewusstsein über Herrschaft zu entwickeln. Durch die Kooperation politischer Bewegungen und Projekte sollte sich ein Herrschaftsbewusstsein ergeben, dass die Teilnehmer politisieren konnte.<sup>565</sup>

*„Der Staat bildet sich nun in der Konstitution der Reproduktion der gesellschaftlichen Klassen, im Klassenkampf heraus. [...] Eine tragfähige Hegemonie sei demnach nur dann zu begründen, wenn die beherrschten Klassen desorganisiert und Kompromisse zwischen dem Block an der Macht und einzelnen beherrschten Klassen geschlossen werden. Demnach hat der Staat, Poulantzas zufolge, zwei unterschiedliche Aufgaben in Bezug auf die Klassen: ‚Während der kapitalistische Staat versucht, die herrschenden Klassen auf politischer Ebene zu organisieren, hat er umgekehrt gegenüber den unterdrückten Klassen die Funktion, zu verhindern, dass sie ihre ökonomische Vereinzelung in der politischen Organisation überwinden. Das geschieht, indem er sie in der Vereinzelung festhält, die zum Teil ihre Ursache in ihm selbst hat‘ (Poulantzas 1975, S. 189).“<sup>566</sup>*

Im Kontext der Staats- und Gesellschaftskritik analysierte die IG-Metall-JBA zudem die Rolle des Militärs und stellte dabei einen Zusammenhang von Militär und Wirtschaft fest. Nach dieser Analyse vertritt die Bundeswehr nationale Wirtschaftsinteressen im In- und Ausland. In diesem Zusammenhang stimmte die IG-Metall-JBA bei den abstrakten Kategorien Militär und Militarismus gesellschaftlichen Hauptfunktionen wie 1. Sicherung der Landes- bzw. Eigentumsordnung, 2. Sicherung der Landesinteressen im Ausland und 3. Eliten-Reproduktion zu. Militär und Militarismus beinhalten dahingehend sozialisatorische Funktionen, die das Zivilleben und die Lebensstruktur der betroffenen Menschen bestimmen, obwohl die

<sup>562</sup> Demokratisierung der Wirtschaft, orientiert sich - laut JBA - an der Theorie von Diana Elson, und beinhaltet die Forderung nach gesellschaftlicher und betrieblicher Demokratie, sowie nach einer Demokratisierung der Märkte, einer Regulierung des Kapitalismus etc. Die Märkte sollen an den Bedürfnissen der Menschen, sowie ihrer Öffnung für alle ausgerichtet werden. Diese Orientierung soll durch Institutionen gewährleistet und geregelt werden, indem sie die Bedürfnisse der Menschen festlegen. Die Demokratisierung der Märkte ist mit der Forderung nach einem Grundeinkommen verbunden.

<sup>563</sup> Die JBA bezeichnet den Ökonomismus als eine deterministische Theorie einer naturwüchsigen, auf der Ökonomie basierenden Gesellschaftstransformation vom Kapitalismus hin zum Sozialismus.

<sup>564</sup> Unter dem primitiven Infantilismus versteht die JBA die Ansicht, jede Veränderung der bürgerlich kapitalistischen Politik als sozialistische anzusehen. Dabei wird die Handlung als Grundlage der Veränderung übersehen.

<sup>565</sup> Vgl. Beckmann/ Dörhöfer/ Götz (2000), S. 167ff.; S. 171f.; Vgl. Götz/ Steinhilber (2000); S. 173ff., S. 179ff.; Vgl. Kurzer (2000a), S. 213ff.; Vgl. Rentschler/ Rohnert (2000), S. 192ff., S. 209ff.;

<sup>566</sup> Vgl. Beckmann/ Dörhöfer/ Götz (2000), S. 166;

gesellschaftliche Stellung der Bundeswehr nicht mehr die der Reichswehr oder der Wehrmacht ist. Trotzdem werde ihre gesellschaftliche Position durch die Massenmedien geschönt und zurechtgerückt, um das Bild des Staatsbürgers in Uniform aufrechtzuerhalten.<sup>567</sup>

*„Die Gewinnernationen im globalen Kapitalismus liefern Waffen in ökonomisch schwache Regionen, in denen soziale Konflikte sich häufig als Bürgerkriege entladen, bei denen sich die Bürgerkriegsparteien entlang ethnisch-kulturell-religiöser Unterschiede bilden.“<sup>568</sup>*

### 7.1.5.6 Globalisierung

Einen weiteren Themenschwerpunkt der neuen Rahmenkonzeption bot der Text zum Thema der Globalisierung bzw. Transnationalisierung als Strukturierung internationaler, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Systemkonkurrenz. Gemäß der Rahmenkonzeption bietet die Globalisierung keine qualitative Neuordnung der Verhältnisse, sondern lediglich eine Modernisierung bzw. Anpassung des Kapitalismus an den neoliberalen Zeitgeist sowie eine Transformation transnationaler imperialistischer Bestrebungen und ihre ideologische Legitimierung im Rahmen von geopolitischen Großraumstrukturen. Diese Großraumstrukturen im Rahmen der Globalisierung leiten neue Formen des Klassenkampfes ein, in deren Zusammenhang die IG-Metall-JBA auf Aufklärung über die kapitalistische Internationalisierung, ihre immanenten Formen der Unterdrückung und den Zusammenhang zwischen Deregulierung der Finanzmärkte und dem Abbau der Sozialstruktur setzt. Die Rahmenkonzeption sah dabei die Prämisse der *Global Player* nicht primär auf den Lohnkosten, sondern auf der Wichtigkeit der Absatzmärkte, da die Lohnkosten für sie erst dann wichtig werden, wenn der Wirtschaftsraum erobert worden ist und sich die Frage des Investitionsortes stellt. Dabei stehe auch die Frage der Eigentums- und Produktionssicherung im Vordergrund, weshalb viele Niedriglohnländer, die diese Sicherheit nicht gewährleisten können, bei der Auswahl als Wirtschaftsraum übergangen werden. Die traditionelle Globalisierungsanalyse lässt dabei – gemäß IG Metall – die sozialen Beziehungen wie Rassismus und Geschlechterfragen außer Acht.<sup>569</sup>

*„Sowohl die Debatte, die die ‚Globalisierung‘ begleitet und an der Durchsetzung ihrer (entsozialisierenden) sozialen Bestandteile interessiert ist, als auch die, die den Prozess grundsätzlich oder in Teilen kritisiert, beschränkt sich auf die Sphäre der Ökonomie. Der Stellenwert, den die sozialen Verhältnisse, den vor allem das Geschlechterverhältnis und der Rassismus bei dieser Entwicklung haben, wird weitgehend außer Acht gelassen. Allenfalls werden Frauen oder Farbige als besondere Gruppen erwähnt, die in spezifischer Weise von der einen oder anderen Entwicklung beeinflusst sind.“<sup>570</sup>*

Sie nimmt vielmehr die kapitalistische Verwertungslogik als kooperatives Verhältnis unter Menschen wahr und macht damit – gemäß IG Metall – die Globalisierung zu einem menschlichen anstatt zu einem ökonomisch-strukturellen Problem.<sup>571</sup>

---

<sup>567</sup> Vgl. Fächter (2000), S. 181ff., S. 188, S. 190;

<sup>568</sup> Vgl. Fächter (2000), S. 189;

<sup>569</sup> Vgl. Fuhs/ Fuhrmann (2000), S. 233ff.;

<sup>570</sup> Fuhs/ Fuhrmann (2000); S. 234;

<sup>571</sup> Vgl. Kurzer (2000c), S.257 f.; vgl. Fuhs/ Fuhrmann (2000); S. 239ff.;

*„Letztendlich bleibt die Globalisierung unter kapitalistischen Bedingungen eine auf dem Rücken der Mehrheit der Bevölkerung ausgetragene Angelegenheit, hervorgerufen durch die inneren Widersprüche des Kapitalismus und daher auch nur zu überwinden, wenn das Kapitalverhältnis aufgehoben wird.“<sup>572</sup>*

Zugleich vertrat die Gewerkschaftsbewegung innerhalb des traditionellen Globalisierungsdiskurses eine Theorie der Konkurrenz und nationalen Standortlogik, zu der die Rahmenkonzeption, unter Bezug auf den Themenschwerpunkt Rassismus und den Ansatz des interkulturellen Lernens, eine eigene Globalisierungskritik entwickelte, die eine Kritik der Wirtschafts- und Auslands politik der EU, außerdem Themen wie Krieg und Frieden, Ausbeutung, Mitbestimmung im Betrieb, Antifaschismus, Umlagefinanzierung und Diskriminierung sowie eine Kritik der Selbsteinschätzung der Betriebs- und Personalräte als Co-Manager im Sinne des Betriebsinteresses, beinhaltete. Durch tarifpolitische Forderungen, die auf eine verstärkte betriebliche Mitbestimmung abzielen und in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung überarbeitet wurden, und durch die Forderung nach Einberufung der Mitbestimmungskommission sollten die Betriebsräte im Rahmen der Kritik wieder für die Gewerkschaften gewonnen werden. Die Rahmenkonzeption interpretierte dabei die betriebliche Mitbestimmung als Standortvorteil, der seitens der Gewerkschaften, der Politik und der Arbeitgeber zu stärken sei. Zugleich kritisierte der Text das Sozialhilfemodell der Bundesrepublik als Mittel zum Erhalt der menschlichen Arbeitsfähigkeit anstatt der Lebensqualität. Um die Lebensqualität der Menschen zu verbessern, forderte die IG Metall einen „New Deal“ der Beschäftigungspolitik in Verbindung mit einem alternativen Sozialhilfemodell.<sup>573</sup>

*„Alle Angriffe auf den Flächentarifvertrag und die Tarifautonomie sowie auf das Arbeitsrecht sind gleichzeitig auch Angriffe auf den Sozialstaat. Der Flächentarifvertrag geht von Arbeitnehmer/innen-Interessen aus und folgt somit einer sozialen und nicht einer ökonomischen Logik.“<sup>574</sup>*

## **7.2 Bildungsdiskurs**

### **7.2.1 „Faire Gesellschaft“ oder: JBA in der Wissensgesellschaft**

Die Rahmenkonzeption entwickelte sich im Kontext eines gesamtgewerkschaftlichen Bildungsdiskurses gewerkschaftlicher Bildung, der sich 2001 auf seinem Höhepunkt befand und zum einen aus dem 1997 sich entwickelnden Fusionierungsprozess<sup>575</sup> – IG Chemie, IG Bergbau und Energie und weitere Gewerkschaften etc. fusionieren zur IG Bergbau, Chemie, Energie (IG BCE), bzw. 2001 fusionieren die Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes und der Dienstleister zur Gewerkschaft Verdi – sowie aus der sich seit den 1980er Jahren entwickelnden privaten

---

<sup>572</sup> Fuhs/ Fuhrmann (2000), S. 241;

<sup>573</sup> Vgl. IG Metall (2000), S. 35, S. 92f.; Vgl. IG Metall (1999), S. 74; Vgl. Kurzer (2000c), S. 265; Vgl. Kurzer (2000b), S. 251;

<sup>574</sup> Vgl. Kurzer (2000c); S.264;

<sup>575</sup> Der Fusionsprozess entsteht als Reaktion der Gewerkschaften und des DGB auf die sinkenden Mitglieder- und Funktionärszahlen sowie der schlechten finanziellen Lage, in der sich viele kleine Gewerkschaften befinden. Die Fusion ist eine pragmatische Reaktion, die den Gewerkschaften auch im Kontext der privaten Bildungskonkurrenz, die das Monopol der Gewerkschaften auf politische Bildung in Frage stellen, optimales Arbeiten ermöglichen soll.

Bildungskonkurrenz resultierte, die im Rahmen einer neoliberalen Wettbewerbsgesellschaft an Stärke gewannen. Der Bildungsdiskurs orientierte sich zum einen an der Bildungsbestimmung der Rahmenkonzeption, zum anderen an der Befürchtung, dass Bildung nicht mehr als eine gesellschaftsstrukturierende Größe mit gesellschaftspolitischer Wirkung wahrgenommen wird.

Nach Schwengel und West resultierte die reale Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildung aus der Transformation der Industriegesellschaft zu einer industriellen Wissensgesellschaft, in deren Kontext sich grundlegende Bildungsdefizite als Ausdruck unterschiedlicher Wertigkeiten gleicher Abschlüsse in unterschiedlichen Bundesländern, unterschiedliche Einkommensregelungen, z. B. bei Mann und Frau, mit gleichem Abschluss oder einer Inflationierung von Bildung entwickeln. Im Kontext dieser Entwicklung unterdrücken die Arbeitgeber das Interesse an einem freien Bildungsmarkt qualifizierender Bildung ohne „*sozialstaatlichen Ballast*“. Die Transformation der Industriegesellschaft beeinflusse dabei nicht nur die sozioökonomischen und geschlechtlichen Bestimmungen sowie das Stadt-Land-Gefüge, sondern auch die Bildungsinstitutionen und somit die individuellen Bildungschancen der Menschen. Die neoliberale Wettbewerbsgesellschaft prägt – laut Schwengel und West – aufgrund bildungspolitischer Ansätze, wie z. B. des Ansatzes der „*fairen Gesellschaft*“ bzw. durch den „*gemeinwohlorientierten Ansatz*“<sup>576</sup>, die Bildung der Menschen und trägt dabei im Kontext technischer, globalgesellschaftlicher und sozioökonomischer Zusammenhänge zu einem entsprechenden Arbeitshabitus der Menschen bei.<sup>577</sup>

Der Ansatz der „*fairen Gesellschaft*“, als Ansatz von Qualifikationsarbeit, unterstellt eine prinzipiell gleiche Verteilung von Bildungschancen sowie einen gleichen Zugang zur Bildung und vermittelt auf dieser Basis – nach Schwengel und West – Bildung als Elitenförderung bzw. als Karrierehilfe, die, aus einem globalökonomischen Kontext betrachtet, den Wettbewerbsgedanken kognitiv und emotional mit dem Ziel stärkt, die Menschen an die jeweilige Marktlage anzupassen. Der Gedanke der Fairness stellt hierbei – nach Schwengel und West – im Kontext der Wettbewerbsidee eine Ideologie kapitalistischer Verwertung dar, der die Theoretiker innerhalb des Bildungsdiskurses eine Kritik des Massenindividualismus und des Konsums von Bildung entgegenhalten, um in ihrem Sinne eine ganzheitliche und reflexive Kapitalismuskritik zu ermöglichen. Innerhalb der Kritik differenzierten sie zwischen Qualifikation und Aufklärung als Ausdrucksformen von Bildung. Themen wie Globalisierung, Individualisierung, der Wandel der Arbeits- und Klassengesellschaft etc. stellten dabei den Ausgangspunkt einer aufklärerischen Bildungsarbeit dar, die wiederum die Basis für die Entwicklung eines kritischen Konsumentenhabitus darstellt. Im Rahmen dieses Habitus sind die Teilnehmer zu eigenen Interessen und Bedürfnissen zu befähigen, um aus ihnen einen eigenen thematischen Schwerpunkt zu entwickeln.<sup>578</sup>

Aus dieser Kritik heraus entwickelten Schwengel und West, orientiert an einer Elitentheorie und der Bildungskritik der 1970er und 1980er Jahre, eine eigene Bildungstheorie, basierend auf drei Strategieansätzen<sup>579</sup> als Grundlage einer Kritik

---

<sup>576</sup> Beim gemeinwohlorientierten Ansatz vollzieht sich Bildungsbedarf- und kompetenzorientiert in Bildungszentren, finanziert durch den Staat und die Arbeitgeber.

<sup>577</sup> Vgl. Schwengel/ West (2001), S. 457f.;

<sup>578</sup> Vgl. Schwengel/ West (2001), S. 459ff., S. 470;

<sup>579</sup> 1. Neue Habitus-Bildung, 2. Verteilungsgerechtigkeit, für verbesserte Bildungsinvestition und 3. regionale, städtische und familiäre Unterstützung im politisch territorialen Kontext.

bestehender Machteliten und ihre Konkurrenzstruktur. Diese Strukturen werden in der Kritik miteinander verbunden, wobei Bildung als Angebotsmacht gegenüber der Wissensgesellschaft gesehen wird. Im Rahmen eines gemeinwohlorientierten Ansatzes zielte die Theorie anhand der Strukturierung von Bildung auf die Erziehung der Teilnehmer zu einem „Selbstständigkeitshabitus“. Bildung steht hier im Kontext der Gemeinwohlorientierung, wobei sie in diesem Sinne durch öffentliche Mittel finanziert und in Bildungszentren, z. B. Schulen oder der VHS, durchgeführt wird. Die Gemeinwohlorientierung birgt innerhalb der wettbewerbsorientierten Wissensgesellschaft Konfliktpotenzial zwischen der wettbewerbsorientierten Machtelite und der Gewerkschaft als alternativer und an demokratischen Werten orientierter Machtelite. Schwengel und West unterscheiden in ihrer Kritik grundsätzlich zwischen Macht- und Wissenselite, wobei die Machtelite die Ausgangsposition der Wissenselite für die inhaltliche Ausarbeitung schafft. Der Konflikt zwischen den Machteliten entsteht, da die alte Machtelite sich von einer neuen, qualitativ unterschiedlichen, Machtelite bedroht fühlt. Eine Vermischung der Ansätze der fairen Gesellschaft und des gemeinwohlorientierten Ansatzes wiederum verwischt – laut Schwengel und West – den Klassenantagonismus und beeinträchtigt dadurch das Klassenbewusstsein. Aus diesem Grund forderten Schwengel und West die Gewerkschaften auf, sich an einem gemeinwohlorientierten Bildungsansatz auszurichten und für die Entwicklung einer durch den Staat finanzierten Kommunikations-, Wissens- und Bildungsinfrastruktur einzusetzen, um dann gleiche Bildungsperspektiven für alle zu schaffen. Grundlage der Forderung war die gesellschaftliche Betrachtung anhand eines Fünf-Klassen-Systems sog. Quintillen, in dem die bildungsfernen Schichten die unterste Quintille darstellen, denen der meiste Förderungsbedarf zusteht.<sup>580</sup>

Schwengel und West zielten durch Bildung, als Direktionsmittel der Arbeit und als Fördermittel der Mitbestimmung, die sich an den Belangen von Arbeitern und Arbeitslosen orientiert, auf eine Veränderung des gesellschaftlichen Habitus sowie auf die Befähigung der Teilnehmer zu einem souveränen Umgang mit Institutionen, Organisationen und Funktionen. Zugleich forderten sie eine verstärkte öffentliche Investition in Bildung sowie die Einbindung gewerkschaftlicher Bildung in die allgemeine Bildung. Im Kontext dieses Bildungsverständnisses fiel der Vorstellung des „neuen Lernens“, als Ausdrucks gewerkschaftlicher Beschäftigung mit prekärer Arbeit im Kontext sozialer Gerechtigkeit und den Arbeitsverhältnissen, eine besondere Bedeutung zu. Innerhalb des sozialen Lernens verbindet sich die gewerkschaftliche Bildung, als Alternative zur wettbewerbsorientierten Bildung und als Verwirklichung gewerkschaftlicher Gerechtigkeit, mit alternativen Forderungen wie dem Mindestlohn, um einen Zusammenhang von Arbeitsmarkt- und weiterbildungspolitischen Themen zu schaffen.<sup>581</sup>

## 7.2.2 Gemeinwohlorientierte Bildung

Während sich Schwengel und West in ihrem Bildungsbegriff vor allem an einer strukturalistischen Milieuanalyse orientierten, thematisierte Wolf J. Röder aus einer poststrukturalistischen und herrschaftskritischen Perspektive des Mainstream-Bildungsdiskurses Bildung als eine Vermittlungsfunktion von Gemeinwohl und

---

<sup>580</sup> Vgl. Schwengel/ West (2001), S. 462ff., S. 470ff;

<sup>581</sup> Vgl. Schwengel/ West (2001), S. 464 ff.;

Ökonomie. Dabei sah er die neoliberalen Bildungsversprechen von fairer Bildung mit gleichen Bildungschancen als Propaganda, da gerade Wettbewerb und Konkurrenz, die den Neoliberalismus auszeichnen, Bildung in eine marktorientierte Qualifikation verwandeln, die die Individualisierung der Menschen im Sinne des Neoliberalismus verstärkt und das Bündnis von Kapitalismus, Sozialstaat und Demokratie gefährdet. Während Schwengel und West ein abstraktes Bildungskonstrukt zeichneten, bezog sich Röder in seiner Bildungstheorie bewusst auf die konkrete Situation der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die seiner Theorie nach, aufgrund der Reflexion ökonomischer Prozesse und der allgemeinen und politischen Bildung, gemeinwohlorientiert auftritt und zugleich Forderungen nach einem Rechtsanspruch auf Aus- und Weiterbildung geltend macht, um die kulturelle, politische, soziale und berufliche Orientierung der Teilnehmer in die Bildung zu integrieren. Röders Bildungstheorie zielte auf eine Erziehung zum kritischen und solidarischen Handeln ab, wobei sich die Bildungsinhalte nicht nur an der Erwerbsarbeit, sondern auch an nachhaltigen sozialen, ökonomischen und ökologischen Prozessen orientieren. Die Bindung der Bildung an markt- und zeitökonomische Rahmenbedingungen wurde dabei berücksichtigt, um ein heterogenes Verhältnis von Bildungs- und Erwerbsarbeit zu schaffen. Dabei bezog Röder neue Ansätze der Organisationsentwicklung, betriebliche Reorganisationsprozesse etc. in seine Bildungstheorie mit ein, mit dem Ziel, die TeilnehmerInnen sozial und methodisch zu bilden sowie zur Teamfähigkeit und Selbstregulierung in Arbeitsgruppen zu befähigen.<sup>582</sup>

Neben der Kritik neoliberaler Bildungskonkurrenz kritisierte Röder das Prinzip des lebenslangen Lernens als Mittels zur Flexibilisierung der Arbeit, indem der Mensch gezwungen sei, seine Fähigkeiten den Bedingungen des Arbeitsplatzes anzupassen. Die Finanzierung und Organisation der Anpassung bleibe dem Menschen überlassen, und die politische und kulturelle Bedeutung des sozialen Lernens werde dabei übersehen. Die Forderung nach lebenslangem Lernen ist – laut Röder – ideologisch, da in der Wissensgesellschaft das Interesse an ausgebildeten Arbeitern schwindet. Bildung stelle vielmehr einen Wettbewerbsvorteil bzw. einen Regelungsmodus in der Konkurrenz dar, und dieser Entwicklung müsse die gewerkschaftliche Bildung in ihren Lernzielen Rechnung tragen, um bei den Teilnehmern die individuellen Fähigkeiten zu stärken und Entwicklungsmöglichkeiten von Alternativen bzw. eine Einsicht in die Herrschaft und die herrschenden Widersprüche vermitteln zu können. Im Kontext der Bildung wären deshalb die strukturellen Bedingungen von Fremdbestimmung und sozialer Ausgrenzung zu analysieren, um die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Emanzipation etc. im Kontext sozial-methodischen Lernens, z. B. der Gruppenarbeit, oder alternativen ökologischen und ökonomischen Denkens etc. zu vermitteln. Dabei ziele sie auf die Verbindung emanzipatorischer und sozialmethodischer Ansprüche der politischen Bildung.<sup>583</sup>

Neben dem neuen Bildungsbegriff plädierte Röder für eine Reanimation des strukturellen Ausgrenzungsdiskurses in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, um einer Diskursfragmentierung zu entgehen und den Anschluss an die sozialdemokratischen Gesellschaftsvorstellungen zurückzugewinnen. Die Grundfrage müsse hierbei sein, ob sich in der neoliberalen Gesellschaft ein neuer Typus der Arbeitskraft entwickelt hat, der sich in das neoliberale Gesellschaftssystem integriert und dessen Normen und Ideologien internalisiert. Durch die Methoden der

---

<sup>582</sup> Vgl. Röder (2001); S. 499f.;

<sup>583</sup> Vgl. Röder (2001), S. 500ff.;



reflexiven Identität und des sozialen Lernens zielte Röder auf ein neues Klassenbewusstsein und die Wiederherstellung der Klassensolidarität. Durch ein Zusammenhangswissen gesellschaftlicher, ökonomischer und ökologischer Themen, im Kontext einer strukturalistischen Prozessanalyse von Arbeit und Gesellschaft, wird der Lohnabhängige als Unternehmer der Ware Arbeitskraft gesehen, der diese unter den bestehenden historischen und qualitativen Bedingungen optimal verkaufen will.<sup>584</sup>

### **7.3 Die gewerkschaftliche Kooperation zwischen JBA und Erwachsenenbildung**

2001 zwang die steigende private Bildungskonkurrenz die IG-Metall-JBA zu einem Diskurs ihrer Zukunftsfähigkeit bzw. ihrer Praxis und ihrer Inhalte im Rahmen einer strukturellen Überarbeitung ihrer Seminare. Neben der Rahmenkonzeption bezog sie sich dabei auf die gemeinwohlorientierte Bildungstheorie von W. Röder. Auch die 1997 und 2001 aus den gewerkschaftlichen Fusionierungen hervorgegangenen Gewerkschaften IG BCE und Verdi sowie die DGB-JBA führten ähnliche Diskurse ihrer Zukunftsfähigkeit und der strukturellen Gestaltung ihrer Seminare.

Resultat dieser Diskurse war die strukturelle Ausweitung der JBA über ihre traditionelle Unterteilung in politische Bildung und Weiterbildung innerhalb der zentralen und regionalen JBA sowie ihrer Wochen-/Wochenendseminare hinaus. Neben der Erweiterung der regionalen JBA um Workshops und Projektarbeiten, sollte die zentrale JBA, um die seit den 1990er Jahren anhaltende Mitglieder- und Funktionärsproblematik zu lösen, um sog. U30- und U35-Seminare ergänzt werden. Dieser Ausbau der zentralen JBA sollte die zeitliche Lücke, die zwischen dem Übergang von der Gewerkschaftsjugend in die Erwachsenenarbeit entstanden war, in der viele Mitglieder die Gewerkschaft verließen bzw. viele aktive Funktionäre ein anderes Interessengebiet entdeckten, geschlossen und der Übergang von der JA zur Erwachsenenarbeit erleichtert werden. Dabei wirkte sich die strukturelle Neugestaltung auf den Adressatenkreis und seine Altersbestimmung aus, da nun Möglichkeiten bestehen, junge Erwachsene bis über 30 Jahren zu schulen. Zugleich zielten einige Gewerkschaften, u. a. Verdi, IG Metall oder die IG BCE, mit der Umstrukturierung auf eine bessere und flexiblere Kooperation von JBA und Erwachsenenbildung, z. B. wollten sie im Rahmen der Teamer-Ausbildung einen Teamer-Pulk anlegen, der neben den Stammteams von JBA und Erwachsenenbildung existiert und in beiden Bereichen für spezielle Projekte zur Verfügung steht. Im Rahmen der Umgestaltung etablierten sich zudem offene Projekte oder Einstiegsseminare für alle LohnarbeiterInnen als Werbeseminare, um nichtorganisierte junge Erwachsene für die gewerkschaftliche Arbeit zu interessieren. Die Fortbildungs- und Kompetenzseminare der regionalen JBA waren bei Einzelgewerkschaften weiterhin mitgliederorientiert. Lediglich der DGB betrieb eine an offenen Projekten orientierte, regionale JBA, die mit externen Gruppen und Netzwerken kooperierte. Daneben bot sie eine mitgliederorientierte politische Weiterbildung sowie Funktionärs- und Teamer-Schulungen an.<sup>585</sup>

---

<sup>584</sup> Vgl. Röder (2001); S. 503ff.;

<sup>585</sup> Vgl. Interview Porschen M.; Vgl. Verdi, (2011a);

### 7.3.1 Jugendprojekte in der JBA

Ab 2001 bis 2006 begannen sich innerhalb der JBA einige offene Projekte als sog. Jugendprojekte zu etablieren, auch wenn dies Gewerkschaften wie die IG Metall schon seit den 1990er Jahren betrieb. Innerhalb der JBA verbanden sich Projekte und JB in Form von offen organisierten Projektseminaren, die nichtorganisierte junge Erwachsene für die gewerkschaftliche Mitgliedschaft interessieren sollten. Die Projekte arbeiteten zielgruppenorientiert, das bedeutet, dass sie sich an bestimmte Gruppen der LohnarbeiterInnen richteten wie z. B. Azubis, Studenten, junge Frauen etc. Durch Aufklärung und Sensibilisierung sollten die jungen Erwachsenen auf spezielle betriebliche und ökonomische Zusammenhänge und Probleme aufmerksam gemacht werden, wobei sich die Gewerkschaft als mögliche Problemlösung anbot bzw. versuchte, ihnen ihre Lösungsmöglichkeiten als einige von vielen zu vermitteln. Dabei wurden die TeilnehmerInnen im Rahmen des spielerischen Lernens und Interagierens auf ihre betriebliche Rolle sowie auf bestimmte Möglichkeiten, die ihnen die Gewerkschaft innerhalb der Organisation und auch gesellschaftlich bieten konnte, sensibilisiert, bspw. die Möglichkeit der politischen Beteiligung. Neben der individuellen Aufklärung und Werbung bauten die Jugendprojekte aufgrund der jährlich stattfindenden Projektgruppentreffen die gewerkschaftsinterne Kooperation und den Diskurs um Projekte weiter aus. Zugleich dienten die Projektgruppen der Entwicklung von Konzeptionsvorschlägen, die an die regionalen Arbeitskreise zur Diskussion weitergereicht wurden. Die Arbeitskreise überarbeiteten die Vorschläge kritisch, verbanden sie mit eigenen Vorschlägen bzw. Anregungen und leiteten sie an die Bundesjugendkonferenz weiter.<sup>586</sup>

Seit 2002/2003 boten mehrere Konferenzbeschlüsse – der DGB-Bundesjugendkonferenz (2002), der IG-Metall-Bildungskonferenz (2002) und der IG-Metall-Gewerkschaftstagung (2003) – eine zielgerichtete strukturelle Grundlage der Jugendprojektarbeit, die zugleich eine kritische Reflexion der JBA unterstützte. Die Projekte dienten hiernach der Förderung bestimmter Seminare der zentralen JBA im Sinne der Entwicklung thematischer, struktureller und kooperativer Fragen zu Seminartypen oder Diskussionen ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen, durch die eine Kooperation von JBA und Erwachsenenbildung weiter ausgebaut werden konnte. Bei den JAV-Seminaren, z. B. von IG Metall oder IG BCE, sowie bei gesellschaftspolitischen Fragen wie Rassismus etc. waren Kooperationen von Erwachsenen- und Jugendbildung zu beobachten.<sup>587</sup>

2003 evaluierte die IG-Metall-JBA ihre Projektarbeit, um die Effizienz der Jugendprojekte zu steigern und die JAV-Arbeit im Sinne einer JAV-Konzeption zu systematisieren. Daneben zielte die Evaluation auf eine Konkretisierung der Kooperation von der Abt. Bildung (Erwachsenenbildung) mit der Abt. Jugend (JBA). Die Ergebnisse der Evaluation wurden 2003 auf der 19. IG-Metall-Jugendkonferenz<sup>588</sup> präsentiert. Die Evaluationsergebnisse stellten dabei die Grundlage für die auf derselben Konferenz gegründete JAV-Konzeptionsgruppe, die sich aus Vertretern der Abteilungen Jugend und Bildung sowie aus ehrenamtlichen Referenten und Pädagogen der Bildungsstätten zusammensetzte. Den ersten Entwurf einer JAV-Konzeption stellte die Gruppe dann 2003 auf der

<sup>586</sup> Vgl. DGB (2006a), S. 151; Vgl. Interview Pfalz B, S. 20;

<sup>587</sup> Vgl. Interview Porschen M., S.1.

<sup>588</sup> Die Konferenz beschließt neben inhaltlichen Punkten der JBA allgemeine Stellungnahmen z.B.: ein Nein zum IRAK Krieg sowie die Forderung nach einer Friedensarbeit wie in den 80er Jahren.

Jugendbildungsarbeitstagung vor. Diese Version wurde zwar ratifiziert, allerdings nicht zum Druck zugelassen, weshalb die Konzeptionsgruppe 2004 eine neue Evaluation der JAV-Projekte in Bezug auf die aktive Nutzung des Konzeptionsentwurfs anstrebte. Diese Evaluation vollzog sich in Form quantitativer Forschungsansätze als Befragung der TeilnehmerInnen. Um ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten, wurde die Evaluation 2005 wiederholt und mit den Ergebnissen der Evaluation von 2004 verglichen. Dieser Vergleich offenbarte zentrale Punkte der JBA, wie z. B. die Mitbeteiligung der TeilnehmerInnen bei der Themenauswahl, die Forderung nach einer verstärkten Verzahnung von regionaler und zentraler JBA sowie die Entwicklung neuer Projektmodellseminare – „*Medienmacht macht Medien!*“ und „*Students at Work*“ –, die ab 2007 bei DGB, IG Metall, IG BCE und Verdi in das Standardrepertoire der zentralen JBA aufgenommen wurden und Grundmomente der subjektorientierten Seminararbeit stellten.

### 7.3.2 JAV-Seminare in der JBA

Zugleich wurden die JAV-Seminare als Wochenmodellseminare und Einstiegsseminare der Fachausbildung konzipiert, die nach § 37, 7 Betr. VG das Anrecht auf Freistellung zur Weiterbildung enthalten. Methodisch basierte das JAV-Seminar auf dem *Lösungsloop* und seinem *Elf-Schritte-System*<sup>589</sup>, in dem Theorie und Praxis so miteinander verbunden werden sollten, dass die TeilnehmerInnen systematisch in die Themen eingeführt werden konnten. Die JAV wurde innerhalb des Seminars als Teil der betrieblichen Problemlösung vermittelt, die im Rahmen der Projektseminare mit den Jugendprojekten kooperiert. Während der DGB als Dachverband eine solche Bildungsarbeit wie die der JAV-Seminare nicht leisten konnte und sie den Einzelgewerkschaften überließ, zielten diese auf der Basis des JAV-Handbuchs „*JAV Arbeit mit Biss*“ oder der JAV-CD „*Die Haie sind los*“ auf die thematische Schulung z. B. zur Jugendarbeitslosigkeit, Veränderung der Arbeitslage, Tarifpolitik, betriebliche Übernahmen, Mitbestimmung etc., um bei den TeilnehmerInnen eine emotionale und ideelle Gewerkschaftsbindung zu erzielen, damit sie die Gewerkschaft als Mittel zur Durchsetzung verbesserter Arbeitsbedingungen wahrnehmen. Während in der regionalen JBA der Gewerkschaften die Themen systematisch in Seminarblöcken oder -stufen abgearbeitet wurden, herrschte ab 2003 in der zentralen JBA das Prinzip der freiwilligen und interessenorientierten Seminarwahl vor. Nach diesem Prinzip konnten sich die TeilnehmerInnen ihre Seminare bzw. ihre Seminarstruktur nach eigener Interessenlage aussuchen und ebenso den Verlauf des Seminars nach ihren Interessen mitgestalten. Dabei nutzten beide Ebenen – die regionale wie zentrale JBA – einen positiven Begriff der Politik als öffentlichen und gesellschaftlichen Bereich, der aktiv von informierten Mehrheiten mitgestaltet werden sollte. Um den traditionell autoritären durch einen positiven Politikbegriff zu ersetzen, verknüpften die Gewerkschaften in ihrer JBA ihren Politikbegriff mit ihrem Lernbegriff, um innerhalb der Seminare einen individuellen Erfahrungs- und Informationsaustausch zu ermöglichen. Dieser Austausch sollte die Basis der Reflexion und zugleich die Grundlage für ein Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen als politische Akteure

---

<sup>589</sup> 1. Ausgangslage, 2. Bestimmung der Zielvorstellung, 3. Vergleich von Ist-Soll Zustand, 4. Bestimmung der Beteiligten und Betroffenen, 5. die Interessenslagen 6. Bestimmung von Helfer und Verhinderer, 7. Erstellung rechtlicher Handlungsmöglichkeiten, 8. Politische Argumentation, 9. Umsetzung, 10. Diskussion von Aktionen und 11. Wirksamkeit und Prüfung.

bieten. Dabei erarbeiteten die TeilnehmerInnen, z. B. in der zentralen JBA des DGB, im Rahmen von Multiplikatoren-Seminaren anhand der Themen und Informationen gesellschaftliche und betriebliche Forderungen, die sie zum einen zu einer betrieblichen Partizipation befähigen und zum anderen den DGB-JBA-Teilnehmenden das Know-how bieten sollten, um die bestehende Partizipation zu erweitern.<sup>590</sup>

## 7.4 Besonderheiten der JBA von DGB, Verdi und IG BCE

Im Zeitraum von 2001 bis 2007 beruhte die JBA von Verdi, IG BCE und des Dachverbands DGB auf einem humanistisch-aufklärerischen Lern- und Bildungsbegriff, der Lernen und Bildung auf Parteinahme, demokratische Willensbildung, Funktionärsausbildung und politische Bildung ausrichtete. Dabei differenzierten sich die Gewerkschaften in ihrer didaktischen Ausrichtung. Während z. B. Verdi – orientierte sich ab 2001 bis 2007 vor allem am Bausteinprinzip der ÖTV – und IG BCE in der regionalen JBA vor allem mitgliederorientiert arbeiteten, sich nur durch Projekt-, Werbe- oder Einstiegsseminare für Nichtmitglieder öffneten und die zentrale JBA ganz für aktive Mitglieder vorbehalten war, konzentrierte sich der DGB vor allem auf seine mitgliederorientierte Funktionärs- und Multiplikatoren-Ausbildung, die in der regionalen JBA verbunden mit politischer Weiterbildung begann und in der zentralen JBA weitergeführt wurde. Zugleich kooperierte der DGB in der zentralen JBA durch sein Bildungswerk mit den Einzelgewerkschaften, indem er z. B. Seminare mitgestaltete oder Materialien, Gebäude bzw. Personal zur Verfügung stellte. Zum anderen organisierte der DGB in Kooperation mit externen Partnern offene Projekt- und Werbearbeit, die sich auf eine Qualifizierung im Sinne der DGB-Interpretationen konzentrierte.<sup>591</sup>

Die Qualifizierung und Multiplikatoren-Ausbildung, die sich erst ab 2004/05 beim DGB etablierte, wurde dabei innerhalb des DGB und vor allem der DGB-Jugend kontrovers diskutiert. Einige Gruppen in der DGB-Jugend sahen diese Entwicklungen als Basis einer Massen- und Breitenbildung mit gesellschaftspolitischen Dimensionen an, die durch weitere offene Seminare und Projekte sowie eine verstärkte Konzentration auf die Multiplikatoren-Ausbildung in Form von Trainingsseminaren, die die Teilnehmer zur verstärkten Partizipation im Betrieb befähigen sollten, zu erweitern war. Andere Gruppen wiederum sahen darin eine Entwicklung, die die emanzipatorischen Möglichkeiten der DGB-JBA negierte und sie in Form funktionalistischer Qualifikation ausrichtete. Diese kontroverse Diskussion wurde vom DGB zu einer internen Diskussion über mögliche Ausrichtungen und Gestaltungsmöglichkeiten der DGB-JBA als politische Massenbildung genutzt, die im

---

<sup>590</sup> Vgl. DGB (2010a), S. 194f.; Vgl. IG Metall (2009a), S. 3; Vgl. DGB (2006a), S. 147ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007b), S. 8ff., S. 20ff., S. 25f., S. 30f.; Vgl. IG Metall Jugend (2007a), S. 212ff; Vgl. IG Metall Jugend (2007d), S. 11ff; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Initiativantrag A1, S. 1ff.; Vgl. [http://www2.igmetall.de/homepages/bz-jugend/file\\_uploads/01vor allem.pdf](http://www2.igmetall.de/homepages/bz-jugend/file_uploads/01vor allem.pdf)(20.11.2013) [http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.igmetall.de%2Fhomepages%2Fbz-jugend%2Ffile\\_uploads%2Fhomepageprojektskizze.rtf&ei=bsSIUvGdKera4QT1\\_oD4AQ&usq=AFQjCNGj-beV49ulG9JnC4ItMCw8pUEvZQ](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.igmetall.de%2Fhomepages%2Fbz-jugend%2Ffile_uploads%2Fhomepageprojektskizze.rtf&ei=bsSIUvGdKera4QT1_oD4AQ&usq=AFQjCNGj-beV49ulG9JnC4ItMCw8pUEvZQ) vom 17.11.2013; Interview Bergmann K., S. 2f.; Vgl. Interview Pfalz B., S. 1; Interview Porschen M., S. 6;

<sup>591</sup> Vgl. Interview Porschen M., S. 3ff.;

Laufe der 2000er Jahre zu einer Verfestigung der qualifizierenden Ausrichtung und der Multiplikatoren-Ausbildung führte.<sup>592</sup>

Währenddessen baute die IG BCE ihre Didaktik einer mitglieder- und zielgruppenorientierten JBA, die seit 1997 einen branchenbezogenen Fokus vertrat, auf einem Drei-Phasen-Modell – Sehen (Themenbestimmung), Erkennen (Themenbearbeitung, Analysephase), Handeln (handlungsorientierte Interpretationsphase) – auf und öffnete sich zugleich, wie auch die IG Metall durch ihre Jugendprojekte – *Students at Work*, *Dr. Azubi* – und andere Werbeprojekte, für Nichtmitglieder. Die regionale JBA konzentrierte sich vor allem in sog. Grundlagenseminaren (GS) auf die gewerkschaftspolitische Grundlagenarbeit, wobei sie durch eine fragmentarische Konzentration auf Themenschwerpunkte – Arbeitsstation, Ökonomie, Tarifpolitik, Rassismus etc. – sowie mit vorgegebenen Begriffsbestimmungen die Teilnehmer im Rahmen einer subjektorientierten Arbeit für die gewerkschaftliche Arbeit zu aktivieren versuchte. Innerhalb der regionalen JBA – und dort vor allem auf der örtlichen/bezirklichen Ebene – setzte die IG BCE auf einen niedrigschwelligen und praxisorientierten Ansatz, der die konkreten Probleme der Teilnehmer als Ergänzung des Wirtschafts- und Sozialkundeunterrichts der Berufsschulen aufgriff und diskutierte. Diese Probleme wurden dann im weiteren Verlauf in sog. Aufbau-seminaren intensiver behandelt. Die Seminare waren dabei in drei Phasen unterteilt: 1. den TeilnehmerInnen die Möglichkeit des Themenüberblicks zu geben, während in der 2. Phase die TeamerInnen oder interne wie externe Referenten den TeilnehmerInnen Positionen, Vorstellungen, Konzepte vorstellen und mit ihnen diskutieren sollten. Die Methode der Diskussion bot dabei die Grundlage für die 3. Phase, in der den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben werden sollte, Lösungsmöglichkeiten und Handlungsansätze der gewerkschaftlichen Praxis zu entwickeln und kontrovers zu diskutieren. Dabei bot die IG-BCE-JBA wie die der anderen großen Einzelgewerkschaften eigene Interpretationen bspw. des Verhältnisses von Markt und Staat, der Gesellschaftsformation etc. oder diskutierte neu aufgetretene Jugendprobleme wie z. B. prekäre Arbeitsverhältnisse, Stress, Übergang, Schule oder Studium, Beruf, Fragen der Weiter- und Fortbildung etc. Wie bei allen Gewerkschaften setzten sich die Schwerpunkte der Bildungsarbeit zum einen durch den DGB-Bundesjugendausschuss bzw. den DGB-Arbeitskreis Jugendbildung sowie durch Beschlüsse des gewerkschaftseigenen Jugendarbeitskreises der eigenen politischen JA und durch Beschlüsse der Bundesjugendkonferenz der jeweiligen Gewerkschaft zusammen. Die Auslegung und didaktische Vermittlung der Themen bzw. der Themenseminare war dabei den Einzelgewerkschaften selbst überlassen. Ausgerichtet waren alle Seminare an abstrakten Grundparadigmata wie „Gute Arbeit“, „Recht auf Arbeit“, „Gutes Leben“ etc., die dann regional wie institutionell unterschiedlich mit Inhalten gefüllt wurden.<sup>593</sup>

Zugleich führte die IG-BCE-JBA auf der Bezirksebene, wie auch Verdi oder IG Metall, thematisch abgesteckte JAV-Seminare durch, die vor allem bei Großbetrieben in Kooperation mit dem Europäischen Parlament durch sog. Europaseminare ergänzt wurden. Die Europaseminare zielten zum einen auf die Vermittlung der Funktionen der Institutionen Europas, zum andern wollte die IG BCE durch die Seminare den TeilnehmerInnen den Zusammenhang von Entscheidungen, die im europäischen Parlament gefällt werden, und konkreten Entscheidungen bzw.

---

<sup>592</sup> DGB(2006);

<sup>593</sup> Vgl. Interview Porschen M., S. 4ff.;

Entwicklungen im Betrieb und dem individuellen Handeln vermitteln. Innerhalb des JAV-Seminars sollten die TeilnehmerInnen als angehende JAVs Handlungs- und Einflussmöglichkeiten entwickeln, mit denen sie auf die konkreten Entscheidungsstrukturen Einfluss nehmen konnten. Zu diesem Zweck verknüpfte die IG-BCE-JBA, aber auch Verdi, in Kooperation mit dem DGB innerhalb ihrer örtlichen und bezirklichen Seminarstruktur die Themenseminare mit qualifizierenden Seminaren, die den TeilnehmerInnen Methoden des richtigen Lernens, Recherchierens etc. vermitteln sollten. Zugleich nutzten IG BCE und IG Metall sowie auch die DGB-JBA Themenschwerpunkte der regionalen JBA zur Themenschwerpunktsvertiefung oder JAV-Spezialisierung innerhalb der zentralen JBA, um so die regionale und zentrale JBA besser miteinander zu verzahnen. Zugleich setzte sie für den Besuch der Aufbau-seminare den Besuch der Grundlagenseminare voraus. Im Rahmen des humanistischen Lernbegriffs waren die Seminare der IG-BCE-JBA auf ein historisches Bewusstsein ausgerichtet. Zugleich verknüpfte sie ihre Abarbeitung der Themenschwerpunkte mit Möglichkeiten aktiver Freizeitarbeit – kreativer Arbeit, Theater, Ausflüge, Gruppendiskussionen und Gruppenarbeit, in denen akute gesellschaftliche und politische Themen besprochen werden konnten. Innerhalb der Teamer-Ausbildung setzte die IG BCE in erster Linie auf Methoden kreativen Arbeitens wie z. B. Collagen, Bilder oder Theaterspiel zur Vorbereitung auf die Diskussion, um durch sie zu einer Reflexion der eigenen Problemlagen oder der Bildungserfahrungen anhand der fragmentarischen Themenbezüge als gesellschaftlicher Bezug zu befähigen. Meinungsbildung galt in diesem Zusammenhang als Basis für eine Emanzipation von Herrschaft. Um diesen emanzipatorischen Faktor auszubauen, setzte die IG BCE die Subjektorientierung auf den selbstreflexiven Ansatz als grundsätzlichen didaktischen Schwerpunkt für eine Identitätsbildung, bei der sich die IG BCE an der Didaktik der IG Chemie aus den 1990er Jahren orientierte. Ziel des didaktischen Vorgehens war die Befähigung der Teilnehmer zu einer differenzierten und bewussten Wahrnehmung eigener Problemlagen, der Äußerung eigener Standpunkte, der Wahrnehmung der eigenen Position in der Gesellschaft sowie zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten. Die Teamer sollten bei der Meinungsbildung und Entwicklung des eigenen Standpunktes helfen, indem sie z. B. auf der örtlichen Ebene die Thematik von der Abstraktion bis zu einer individuellen Erfahrungswelt der TeilnehmerInnen herabbrechen und somit bei ihnen ein Problembewusstsein und eine situative Betroffenheit erzeugen, die sie durch kreative Öffentlichkeitsarbeit und andere Methoden zu artikulieren lernen sollten. Verbunden mit kreativen Methoden, bspw. der Theaterarbeit, setzte die IG-BCE-JBA auf eine starke Identitätsbildung der Individuen, um sie zu eigenen sowie kollektiven Lösungsansätzen zu befähigen, die sie im Rahmen der betrieblichen Sozialpartnerschaft und auf Basis des besseren Arguments einzubringen und durchzusetzen hatten.<sup>594</sup>

Demgegenüber setzte die DGB-JBA im Kontext der Verzahnung von regionaler und zentraler JBA, weil sie als JBA des Dachverbands sich nicht primär an betrieblichen Zusammenhängen orientierte, auf die anderweitige Qualifizierung der DGB-Mitglieder durch Methodentraining oder Themen der Funktionärsarbeit. Zur Qualifizierung in Hinblick auf die politische Bildung setzte sie auf ein ausgewogenes Verhältnis von Politisierung und Qualifizierung. Dieses Verhältnis war für die DGB-

---

<sup>594</sup> <http://www.igbce-jugendbildung.de/ice/?domain=www.igbce-jugendbildung.de&lang=1&fuseaction=article&menu=441&id=741> 22.10.2014; Vgl. Interview Porschen M., S. 2ff.;

JBA wichtig, da eine zu starke Politisierung – ihrer Theorie nach – die Gefahr in sich trug, dass sich die TeilnehmerInnen vom DGB lösen könnten, während eine reine Qualifizierung die TeilnehmerInnen entpolitisieren konnte. Ziel war es dabei, die Funktionärsausbildung in diesem Sinne als Multiplikatoren-Ausbildung durch Spezialseminare zu erweitern. Die TeilnehmerInnen sollten durch methodische Qualifizierung bspw. zum „*Organising*“ oder zu „*Betzavta*“ befähigt werden, Seminare und Diskussionen zu organisieren, zu leiten und durchzuführen sowie Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen der betrieblichen Interessenvertretung durchzusetzen. Die Themen der Weiterbildung und der Teamer-Fortbildung ergaben sich dabei aus den Interessen der TeilnehmerInnen sowie aus akuten Fällen der anfallenden Arbeit. Auch die Methodenauswahl war situativ. Die DGB-JBA strebte dagegen einen durch sog. ZIBs im Handbuch zur Seminar- und Projektgestaltung standardisierten Verlauf an, bei dem Erziehungsziel und -weg vorgegeben waren. Die Jugendsekretäre, Projektverantwortlichen und TeamerInnen entwickelten anhand der ZIBs einen Methodenrahmen, der situativ auf die Projekte und die jeweilige Zielgruppe – SchülerInnen, MigrantInnen etc. – anzupassen war. Die Projekte waren thematisch und an bestimmten didaktischen Ansätzen bzw. theoretischen Orientierungen ausgerichtet. So war z. B. das DGB-Themenprojekt Rassismus am „*Critical Whiteness*“-Ansatz ausgerichtet, während das Sexismus-Seminar am Genderansatz oder der „*Queertheorie*“ ausgerichtet war. Wichtig bei diesem Vorgehen war es, die Lebenswelt der jungen Erwachsenen anzusprechen und sie zum Umdenken bzw. Überdenken der ihnen vorgegebenen gesellschaftlichen Normalitäten (z. B. heteronormativer oder rassistischer Normalzustände) zu bewegen. Zugleich wurden die Projekte genutzt, um den TeilnehmerInnen Möglichkeiten der Interessenvertretung innerhalb und außerhalb des gewerkschaftlichen Rahmens zu vermitteln. Die Projekte dienten somit als Werbemöglichkeiten, auch wenn sie nicht immer vom DGB selbst, sondern z. B. in Kooperation mit externen Partnern, bspw. dem Netzwerk für Demokratie und Courage, vollzogen wurden. Zugleich sprachen die Projekte nicht mehr nur den traditionellen Adressatenkreis der Gewerkschaften an, sondern versuchten auch Arbeitslose, prekär Beschäftigte sowie SchülerInnen und StudentInnen einzubeziehen. Ziel war es, ein Interesse an den Gewerkschaften zu wecken, ohne dabei offensiv für die Gewerkschaften zu werben. Dabei setzte die DGB-JBA auf eine niedrigschwellige Kapitalismus- und Erziehungskritik oder behandelte aufgrund der Individualisierung der Lebenslagen spezielle Problemlagen der Zielgruppen im Vergleich zu grundlegenden Problemlagen der Erwachsenenwelt. Von dieser Grundlage sollten dann situative und am Arbeitsalltag orientierte Problemlösungen entwickelt werden.<sup>595</sup>

Aus diesem Grund konzentrierte sich die DGB-JBA seit 2005 auf vier konzeptionelle Schwerpunkte, nämlich: Projektarbeit, Qualifizierung für die gewerkschaftliche Praxis bei betrieblicher Partizipation, politische Bildung und internationale JA. Sie unterteilte zu diesem Zweck die Seminarstruktur in Basisseminare, themenorientierte Seminare, Trainingsseminare wie „*Technology of Participation*“, „*Organising*“ oder „*Social Justice*“ etc. und Seminare der Funktionärsausbildung. Dazu beschloss die DGB-Jugend 2005 auf ihrer Bundesjugendkonferenz die Teamerarbeit im Sinne der Multiplikatoren-Ausbildung zu überarbeiten. In örtlichen Arbeitskreisen und speziellen Schulungsseminaren sollten sog. Bildungsobleute zur Durchführung lebensweltorientierter Bildungsangebote befähigt werden. Nach dem Prinzip der

---

<sup>595</sup> Vgl. Interview Kohl K., S. 2ff.; Vergl. Interview Bergmann K., S. 2ff.

Gleichwertigkeit von TeamerInnen und TeilnehmerInnen wurden ab 2005 neue Seminarformen der DGB-JBA entwickelt. Zugleich einigten sich die Gewerkschaften im DGB-Bundesjugendausschuss, neben den Themen Rechtsextremismus und Tarifpolitik als grundlegende Themenschwerpunkte für alle JBAs, auf eine gleichwertige und lebensweltorientierte Seminar-Durchführung. Zu dem Zweck nutzten DGB-, IG-BCE-, Verdi- und IG-Metall-JBA verstärkt medienpädagogische Methoden für einen kritischen Mediendiskurs sowie für die Qualifikation von Teilnehmern im Umgang mit Medien. Bei der Thematisierung von Rechtsextremismus konzentrierte sich die JBA der großen Einzelgewerkschaften auf die Aufklärung über die rechte Szene und ihre strukturelle Ausrichtung, während die DGB-JBA verstärkt Erinnerungs- und Gedenkstättenarbeit leistete, sich in der Projektarbeit an Projekten wie „Schule ohne Rassismus“ beteiligte und dazu mit Netzwerken und Organisationen wie dem Netzwerk für Demokratie und Courage, Attac oder politischen Jugendorganisationen wie Grüne Jugend oder Jusos kooperierte.<sup>596</sup>

## 7.5 Jugend-II-Konzeption der IG Metall

Im Jahr 2006 veröffentlichte die IG-Metall-Jugend ihre Konzeption der Jugend-II-Seminare. In dieser Konzeption verfolgte die IG Metall, orientiert an ihrer Rahmenkonzeption, einen Fünf-Phasen-Ansatz<sup>597</sup>, verbunden mit den Methoden des historischen Arbeitens. Die TeilnehmerInnen sollten dabei die historischen Grundlagen der Gegenwart, ihre sozialen und politischen Prozesse etc. erarbeiten, um daraus ein historisches Bewusstsein zu entwickeln und damit Krisen als Entwicklungsprozesse und mögliche Chancen der Veränderung zu verstehen.<sup>598</sup>

*„Wer die Vergangenheit kontrolliert, der kontrolliert die Zukunft; wer die Gegenwart kontrolliert, der kontrolliert die Vergangenheit.“<sup>599</sup>*

Um die Bildung eines historischen Bewusstseins zu fördern, nutzte die Jugend-II-Konzeption die Methode der exemplarischen Analyse der Probleme von TeilnehmerInnen, um die integrierende Funktion der JBA in Bezug auf die JA auszubauen und kollektive Aussagen über die Problemlagen und betrieblichen Bedingungen zu treffen. Zu diesem Zweck verfolgte sie eine Kompetenzbildung, die sich in zwei Ebenen unterteilen ließ: 1. Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenzen, 2. Vermittlung von Fachkompetenzen. Die Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenzen zielte auf eine Ausbildung der Jugendfunktionäre in Teamarbeit und Gruppenanalyse, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die – mit Zertifikat versehene – Jugendleiter-Card zu erlangen. Daneben stellte Jugend II das mitgliederorientierte Aufbauseminar von Jugend I sowie die Grundausbildung für Teamer – Jugend I, Jugendgruppen- und Projektleiter – „Demokratie und Mitbestimmung“, „Dr. Azubi“<sup>600</sup> oder „Students at Work“<sup>601</sup>. Um an den Jugend-II-

---

<sup>596</sup> Vgl. DGB (2005), S. 17ff.; vgl. DGB Jugend (2010), S. 28ff.; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 36; Vgl. DGB Jugend West (2010b), S. 16ff., S. 21ff.;

<sup>597</sup> I. Themenfindung, Erfahrungsartikulation und Kennenlernen, II. Themenberatung / Klärung offener Fragen, III. Kritische Analyse durch differenzierte Kapitalismuskritik, IV. betriebliche und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, V. Fazit und Reflektion

<sup>598</sup> Vgl. IG Metall (2007a), S. 13f.

<sup>599</sup> Vgl. Georg Orwel „1984“ In: IG Metall (2007a), S. 14

<sup>600</sup> Dr. Azubi ist ein Beratungsprojekt über die rechtlichen Belange von Azubis.



Seminaren teilzunehmen, mussten die jungen Erwachsenen als Mitglieder der IG Metall zuerst die Jugend-I-Seminare durchlaufen haben. Für die Ausbildung zum Jugendgruppen- oder Projektleiter war zudem ein Interview beim zuständigen Jugendbildungsreferenten verpflichtend, in dem die Ernsthaftigkeit und Tauglichkeit für die Ausbildung getestet wurde. Zugleich umfasste die Ausbildung der Jugend- und Projektleiter die Schulung in methodischen und didaktischen Grundkenntnissen, um die TeilnehmerInnen zur Meinungsbildung und Unterstützung in der Entscheidungsfindung zu befähigen, damit sie Gruppen ergebnisorientiert und unterstützend leiten sowie neue Mitglieder anwerben konnten. Die IG-Metall-JBA setzte dabei auf eine praxisorientierte und auf gewerkschaftliches Engagement ausgerichtete politische Bildung, in der, verbunden mit der „*Pädagogik der Unterdrückten*“, das gewerkschaftliche Engagement die Basis des gesellschaftlichen Engagements darstellte. IG-Metall-JBA sowie die DGB-JBA gestalteten in diesem pädagogischen Kontext ihr Seminarangebot und erweiterten es um Projektseminare wie „*Students at Work*“, „*Medienmacht macht Medien!*“ etc. Zugleich baute die DGB-JBA das Seminarangebot für die methodische Qualifikation im „*Organising*“ und in „*Betzavta*“<sup>602</sup> sowie in der zentralen JBA (dem „*Social Justice*“-*Training*“<sup>603</sup> und der Moderationsmethode „*Technology of Participation*“) aus. Gewerkschaften wie Verdi oder IG BCE standen den qualifizierenden Momenten wie bspw. Methoden wie „*Organising*“ oder „*Betzavta*“ kritisch gegenüber.<sup>604</sup>

Die pädagogische Basis der Jugend-II-Konzeption bewegte sich zugleich in einem didaktischen Rahmen aus erlebnis-, medien- und kulturpädagogischen Ansätzen, um die TeilnehmerInnen innerhalb einer lebensweltorientierten JBA durch Arbeitsmaterialien, Präsentationen von TeilnehmerInnen, Diskussionen etc. zur Analyse von Problemlagen zu befähigen. Die bildungstheoretischen Ansätze der IG Metall wurden dabei mit praktischen Aspekten und Zielen verbunden, um die Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen zu stärken. Durch die Problemlagenanalyse zielte die IG-Metall-JBA auf die Befähigung zu einer selbstständigen, aktiven und sozial kompatiblen Lebensgestaltung. Daneben bereitete sie anhand der kritischen Analyse von Politik und Gesellschaft eine Basis für einen selbstorganisierten Lernprozess, der die Entwicklung von Problemlösungsstrategien unterstützen und die sozial-methodischen Kompetenzen der TeilnehmerInnen sowie die Auseinandersetzung mit Betrieb und Gesellschaft stärken sollte.<sup>605</sup>

Die Jugend-II-Konzeption fußte auf einem Menschenbild, das eine kapitalistisch, militaristisch und faschistoid geprägte Lebenswelt antizipierte, die den Menschen den Krieg bzw. gewaltsames Vorgehen als politisch legitimes Mittel der Interessenvertretung vermittelt. In diesem Kontext wurde Jugend als historisch

---

<sup>601</sup> Students at Work vermittelt den Studierenden auf der Basis des Organising, die Möglichkeiten der Interessensvertretung, um sie für die Gewerkschaft zu werben.

<sup>602</sup> Betzavta, eine erfahrungsorientierte Methode der Demokratie-Schulung aus Israel, bezieht die Lebenswelt und die individuelle Situation der Teilnehmer in das Seminar mit ein um einen pädagogisch und emotionalen Zugang zu schaffen.

<sup>603</sup> Social Justice Training ist eine Methode der US Gewerkschaften und sieht den Menschen in einer Doppelrolle als Täter und Opfer im Unterdrückungsverhältnis von Klassenstrukturen, Rassismus, Sexismus, Homophobie, etc. Um dieses Verhältnis darzustellen, müssen die instrumentalisierenden und strukturellen Aspekte der Unterdrückung aufgezeigt werden.

<sup>604</sup> Vgl. DGB Bildungswerk (2005), S. 3ff., S. 10ff., S. 39ff.; Vgl. IG Metall (2007a), S. 15; Vgl. IG Metall Jugend (2011), S. 3ff.; Vgl. § 40.1 BetrVG und § 65.1 BetrVG; Vgl. DGB Jugend (2011), S. 6; Vgl. DGB Bezirksjugend West (2010a), S. 15; Vgl. DGB Jugend (2010), S. 2ff; Vgl. Interview Porschen M.;

<sup>605</sup> Vgl. IG Metall (2007a), S. 5ff.;

bestimmte Kategorie gesehen, die sich an den ökonomisch-gesellschaftlichen Zwecksetzungen sowie historischen Anforderungen orientiert und ihnen anpasst. Zugleich idealisierte die IG-Metall-JBA das frei und offen denkende Individuum, als Alternative zum affirmativen Staatsbürger, das jedoch durch die bestehenden Verhältnisse in seinen Fähigkeiten eingeschränkt wird, da der öffentliche Diskurs durch den neoliberalen Mainstream geprägt ist. Diese Prägung erzeugt – laut IG-Metall-JBA – einen Widerspruch von soziokulturellem Verständnis und ökonomischen Verhältnissen, wodurch sich das Ohnmachtsgefühl der Menschen verstärkte. Das Ideal des freien Denkens kann sich – laut IG-Metall-JBA – nur durch die Konfrontation der Teilnehmer mit dem gewerkschaftlichen Menschenbild entwickeln. Diese Probleme wurden anhand der Erfahrungen der TeilnehmerInnen diskutiert, dabei zielte die Jugend II durch die Stärkung der sozialen, methodischen und kulturellen Techniken auf die Entwicklung neuer Erfahrungen bei TeilnehmerInnen ab. Durch die Kombination von Themendiskurs und Erfahrungsreflexion sollte die Basis für neue perspektivische Entwicklungen kollektiver Zusammenarbeit und eine neue Interpretation der Verhältnisse geschaffen werden.<sup>606</sup>

## 7.6 Allgemeine Entwicklung von 2001 bis 2006

Trotz aller Differenzen behandelten die JBAs der Einzelgewerkschaften in den Jahren 2001 bis 2006 gleiche grundsätzliche Themenschwerpunkte, nämlich Ökonomie, Gesellschaft, Globalisierung, Geschlechterverhältnisse, Friedenspolitik, Rassismus/Faschismus und thematisierten in ihren Grundlagenseminaren Schwerpunkte wie „*Recht auf Ausbildung und Arbeit*“, „*Erhöhung der Ausbildungsvergütung*“, „*Umlagefinanzierung für Ausbildung*“ und „*Arbeitsplatzsicherheit*“. Dabei wurde die Arbeit der JBAs von gesellschaftspolitischen Veränderungen wie bspw. ab 2003 von der Agenda 2010 und ihren Hartz-Reformen mitbestimmt, weil viele Unternehmen die Flächentarifverträge aufkündigten und sich die Präkarisierung der Arbeits- und Lebensbereiche ausweitete.<sup>607</sup>

### 7.6.1 Ökonomie

Der Themenschwerpunkt Ökonomie wurde ab 2004 durch das überarbeitete Berufsausbildungsgesetz „*Nationaler Pakt für Ausbildung*“<sup>608</sup> sowie den von der gemeinsamen Interessenlage von Staat und Kapital bedingten Druck auf die LohnarbeiterInnen bestimmt. Zugleich nahmen die Gewerkschaften wahr, dass der Staat einen Problemlösungsunwillen des Kapitals bemerkte und in Eigenregie bzw.

---

<sup>606</sup> Vgl. IG Metall; (2007a), S.11; S. 16;

<sup>607</sup> Vgl. Interview Bergman K.; Vgl. Interview Porschen M.; Vgl. Interview Pfalz B.; Vgl. Jugendbildungsprogramm Bremen (2006); Vgl. DGB; (2006e); Vgl. DGB (2006a); Vgl. IG Metall Jugend (2007b); vgl. Verdi-Jugend (2007);

<sup>608</sup> Diese Zusammenarbeit von Gewerkschaft und Arbeitgeberverbänden, bietet Ausbildungsfähigen, verbunden mit einem Kompetenzcheck, Arbeitsangebote und verspricht gleichzeitig, innerhalb von drei Jahren 50.000 neue Arbeitsplätze für schwer vermittelbare junge Erwachsene als Brücke für den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen. Sie verwirklicht das Versprechen nicht.

mit Gewerkschaften (DGB oder IG Metall) Ausbildungsförderprogramme<sup>609</sup> und Ausbildungsprojekte<sup>610</sup> entwickelte bzw. finanziell und personell unterstützte. Um neben den Projekten kooperative Forderungen zu stellen, analysierten die gewerkschaftlichen JBAs anhand wirtschaftlichen Hintergrundwissens das Arbeitsmarkt- und Sozialmodell Deutschlands im Vergleich zu anderen europäischen Modellen, um die Entwicklung zukünftiger Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik zu erkennen.<sup>611</sup>

Das gewerkschaftliche Augenmerk der Thematisierung von Ökonomie war dabei auf die Tarifpolitik und die tarifpolitischen Forderungen nach Mitbestimmung, Übernahme, Umlagefinanzierung etc. gerichtet, wobei Gewerkschaften wie bspw. die IG BCE oder die IG Metall die Positionen aus einer sozialpartnerschaftlichen Ausrichtung heraus interpretierten. Die tarifpolitischen Themen wurden dabei innerhalb der gewerkschaftlichen JBAs im Kontext gesellschaftlicher, sozialer und wirtschaftlicher Fragen diskutiert, um ihre Konsequenzen aufzuzeigen sowie ein politisches Bewusstsein zu den Themen zu entwickeln. Die TeilnehmerInnen sollten durch die Argumente zur Unterstützung von politischen Aktionen und des Drucks der Straße motiviert werden. Zugleich zielten die Gewerkschaften auf einen stärkeren und kritischeren öffentlichen Diskurs der neoliberalen Gesellschaft und der Stellvertreterpolitik der Reichen und Mächtigen, um darüber das Bewusstsein zur herrschenden Politik sowie Betriebs- oder Gesellschaftspolitik zu verändern. Dabei kritisierte die IG-Metall-JBA – anhand der Broschüre „Neoliberalismus“ – die Deregulierungs- und Privatisierungstendenzen der neoliberalen Politik als eine Umverteilung von unten nach oben. Andere Bereiche der IG Metall, wie aber auch im DGB und bei Verdi, kritisierten diese Kritik der IG Metall als sozialpartnerschaftlich. Sie zielten mit ihrer Kritik der neoliberalen Ökonomie auf ein konsequenteres Durchsetzen der tarifpolitischen Forderungen – verpflichtende Übernahme, qualifizierte Ausbildung oder Qualifizierungstarifverträge gegenüber den Arbeitgebern. Sie sahen dabei die Qualifizierung der jungen Erwachsenen als eine Schlüsselfunktion und Zukunftsinvestition, die von der Arbeitgeberseite geleistet werden muss.<sup>612</sup>

## 7.6.2 Gesellschaft

Ein weiterer gemeinsamer Themenschwerpunkt war die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen wie Nationalismus, Rassismus, Globalisierung etc., in deren Zusammenhang die JBA durch Expertenvorträge, Filme, Texte etc. in Kombination mit alltagspolitischen Fragestellungen eine Basis zur Diskussion schaffen wollte, die die Teilnehmer zur Interpretation der gesellschaftlichen Zustände befähigen sollte. Dies sollte gleichzeitig gewerkschaftliches Engagement und eigenständiges Denken fördern. Bei dem Thema der Globalisierung verknüpften die Gewerkschaften den Diskurs mit kritischen Betrachtungen, bspw. der WTO, des IWF, oder mit einer Kritik des internationalen Kapitalismus, um Positionen bzw. Aktionsmöglichkeiten zur profitorientierten Globalisierung entwickeln zu können.

---

<sup>609</sup> Ausbildungsprogramm Ost des Ministeriums für Familie und Forschung, das EQJ Qualifikationsprogramm etc.

<sup>610</sup> Bei den Ausbildungsprojekten, die der Staat mit den Gewerkschaften organisiert, handelt es sich z.B. um PIA - Projekt Integration benachteiligter Jugendlicher und der Arbeitsagentur EXAM

<sup>611</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007b), S. 45ff., S. 60ff., S. 66ff.;

<sup>612</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007b), S. 74ff., S. 82ff.;

Dabei kooperierte z. B. die DGB-Jugend mit NGOs oder Netzwerken der globalisierungskritischen Bewegung wie z. B. Attac und mobilisierte ihre Mitglieder für das nächste G8-Treffen. Zugleich wurde das Thema der Globalisierung neben den sog. Themenseminaren auch in internationalen Gewerkschaftsprojekten wie TINA<sup>613</sup> (There Is No Alternative) oder Kooperationsprojekten der Internationalen JA mit Gewerkschaften aus Ungarn, Österreich oder Israel behandelt.<sup>614</sup>

Neben der Globalisierung war der Nationalismus ein weiterer Bereich im Themenschwerpunkt Gesellschaft. Hier kritisierte die IG Metall gezielt die Kampagne der Bundesregierung „*Du bist Deutschland*“ oder „*Marke Deutschland*“ als sozialchauvinistische Marketingkampagne und stellte sie in direkten Vergleich zur NSDAP-Propaganda von 1935, die ebenfalls „*Du bist Deutschland*“ lautete. Diese Kampagne vermische die neoliberale Ideologie der eigenen Verantwortlichkeit für das individuelle Glück durch die eigene Leistung mit der Ideologie gemeinsamer, nationaler Interessen, wobei die vom wachsenden ökonomischen Druck ausgelösten existenziellen Ängste Nationalismus und offenen Rassismus hervorrufen, um eigene nationale Privilegien gegenüber den Ansprüchen sog. Fremder zu legitimieren. Dieser Definition des aufkommenden Nationalismus schlossen sich DGB, IG BCE und Verdi in ihrer JBA an. Gemeinsam produzierten sie 2005 die CD „AufMUCKEN“ und beteiligten sich an der Produktion von „*Kein Bock auf Nazis*“ sowie der DVD „*60 Jahre Befreiung von Krieg und Faschismus*“<sup>615</sup>, um sie als Arbeitsmittel in ihren Seminaren zu verwenden. Zugleich kooperierten die Gewerkschaften, insbesondere Verdi, IG BCE und DGB-Jugend, mit antifaschistischen Gruppen wie dem *Bündnis Nazifrei* oder mit dem *Netzwerk Demokratie und Courage*, um der Entwicklung von Rechtsextremismus entgegenzuwirken. Mit den CDs und DVDs reagierte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf die „Schulhof-CD“ der NPD. Während die IG Metall die Bündnis- und Netzwerkarbeit sowie die Produktion der CDs finanziell und durch Werbung unterstützte, kooperierten Verdi und IG BCE mit gemäßigten Antifa-Gruppen. Verdi entwickelte mit dem antifaschistischen Pressearchiv die Broschüre „*Das Versteckspiel*“, in dem über rechtsextreme Strukturen, rechten Lifestyle und Codes der sog. „*Neuen Rechten*“ und der *Autonomen Nationalisten* aufgeklärt wurde. Diese Broschüre wurde gewerkschaftsübergreifend bei der Thematisierung von Neofaschismus, Nationalismus und Rassismus eingesetzt. Die Antifa-Kooperation der JBA von Verdi und IG BCE rührte vor allem daher, dass viele Jugendfunktionäre und Antifa-Aktivist\*innen zusammen mit Verdi und IG BCE auftraten. Zugleich bestand ein Unvereinbarkeitsbeschluss zur Kooperation mit militanten Strukturen der linken Szene.<sup>616</sup>

### 7.6.3 Rechtsextremismus-Studie

Ab 2005 griff die JBA von IG Metall, Verdi, DGB und IG BCE bei der Thematik Rechtsextremismus und Rassismus auf die im selben Jahr erstellte Studie der FU

---

<sup>613</sup> TINA ist eine Reaktion der englischen Gewerkschaft auf die neoliberale Politik Margaret Thatcher in den 80er Jahren, die innerhalb der Verdi-JBA thematisiert wird.

<sup>614</sup> Vgl. DGB Bildungswerk (2005), S. 21ff., S. 26ff.;

<sup>615</sup> Die DVD ist zugleich Arbeits- und Qualifizierungsmaterial für Referenten und Teamer der JBA und der außerschulischen Bildung.

<sup>616</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007b), S. 83 ff., S. 86 ff., S. 101ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007d), S. 12f.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag f1, S.1 ff; Vgl. IG Metall Jugend (2009); Vgl. IG Metall Jugend (2007); Antrag F1; S.1; Vgl Interview M. Porschen, S. 22f.;

Berlin über politische Einstellungen von Gewerkschaftsmitgliedern und ihren Bezug zu nationalistischen und rechtsextremen Inhalten zurück. Die Studie analysierte, anhand von Fragebögen und Vertiefungsinterviews, die Positionierung der TeilnehmerInnen zu bestimmten Fragen und gesellschaftlichen Interpretationen. Dabei stellte sie fest, dass 20 % der Befragten rechtsextreme Einstellungen bzw. 45 % nationalistische und chauvinistische Vorstellungen rechtfertigen, legitimieren oder sogar aktiv vertreten. Der Grund hierfür liegt – laut der Studie – in erster Linie in den Erwachsenenorganisationen, da diese strukturelle Entwicklungen vernachlässigten, die von den Jugendorganisationen schon längst aufgegriffen worden waren. Zusätzlich bewirkten die sozialpartnerschaftliche Logik und Standortlogik sowie internationale und nationale Konkurrenz in der Erwachsenenarbeit eine national affirmative Haltung, die von Teilen der jungen Erwachsenen mitgetragen wurde. In diesem Zusammenhang differenzierten viele Gewerkschaften zwischen einem raffenden internationalen Kapital, das im Rahmen der Globalisierung der heimischen Wirtschaft schade, und einem schaffenden nationalen Kapital, das auf die Interessen der nationalen Versorgung ausgerichtet sei. Diese Differenzierung bewirke einen positiven Bezug zur nationalen Wirtschaft und ihrer Ausbeutungssituation. Ab 2006 nutzten DGB und Verdi die Studie zur Ausarbeitung und Verstärkung von antirassistischen Jugendprojekten, die nun in Kooperation mit der Erwachsenenarbeit angewendet werden sollten. Zugleich bildete sich auf der DGB-Bundesebene, veranlasst durch die DGB-Jugend, ein zentraler Bundesarbeitskreis „*Rechtsextremismus*“, aus dem im Jahr 2007 der zentrale Arbeitskreis „*Offensiv gegen Rassismus und Rechtsextremismus*“ (ZAKO) hervorging. Dieser von Vertretern der DGB-Mitgliedsgewerkschaften besetzte zentrale Arbeitskreis arbeitete den thematischen Rahmen und die Arbeitsmaterialien für die JBA aus.<sup>617</sup>

#### **7.6.4 Internationale Jungendarbeit (JA)**

Einen dritten Themenschwerpunkt bildete die internationale JA als Seminareinheit der Funktionärsausbildung. Jugendfunktionäre von IG Metall, Verdi und IG BCE und anderen Gewerkschaften bildeten dabei den Internationalen Arbeitskreis (IAK) des DGB, der die inhaltliche Ausrichtung der internationalen JA, ihre Arbeitsmaterialien und die Organisation der Brigadearbeit vorgab und den Jugendaustausch, z. B. mit Israel oder der Türkei, organisierte. Dabei stellten Themen wie die Analyse des globalen Nord-Süd-Gefälles, Dritte Welt, Vernetzung europäischer Gewerkschaften und die Organisation innereuropäischer sowie internationaler Gewerkschaftskonferenzen Themenschwerpunkte einer internationalistischen Funktionärsschulung. Neben der internationalen JA bestand die JBA gewerkschaftsübergreifend im letzten Themenschwerpunkt Ökologie weiterhin auf dem Atomausstieg. Damit dieser in Deutschland konsequent vollzogen werden kann, forderten sie ein Importverbot von Atomstrom aus dem Ausland und zielten auf eine alternative Energiewende.<sup>618</sup>

---

<sup>617</sup> Vgl. Bischoff (2009), S. 354ff.;

<sup>618</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007b), S. 89ff.; vgl. Verdi Jugend; (2012); S. 11

## 7.7 Die Entwicklung ab 2007

Im Jahr 2007 beschloss die IG-Metall-Jugend auf der Bundesjugendkonferenz die Überarbeitung der 1994 entwickelten und veröffentlichten Konzeption Jugend I als politisches Einstiegsseminar in die JBA. Mit der Überarbeitung, die sich inhaltlich an der Rahmenkonzeption der IG Metall orientierte, zielte sie auf die Systematisierung der regionalen JBA, um verstärkt auf die gewerkschaftliche Tarifpolitik eingehen zu können und im Rahmen der Didaktik bei den TeilnehmerInnen ein Zusammenhangswissen zu entwickeln, das sie zu Formulierungen aktueller Tarifforderungen und prekärer Arbeitsbedingungen befähigen sollte. Jugend I sollte dabei allen LohnarbeiterInnen und Interessierten nach § 37,7 offen zugänglich gemacht werden. Zugleich war die Konzeption in eine Stufenbildung einzugliedern, sodass die Jugend-II-Konzeption didaktisch sowie inhaltlich auf ihr aufbauen konnte und sich durch Jugend I und II ein roter Faden zieht.<sup>619</sup>

Zu diesem Zweck zielte die IG Metall bei der Überarbeitung der Jugend-I-Konzeption auf ihre Erweiterung um Qualifikationsseminare wie bspw. Rhetorik, Vorbereitung auf berufliche Abschlussprüfungen und anderes. Dieses Ziel wurde von anderen Verbänden in der IG Metall und im DGB stark kritisiert, die solche Themen bei ihren Seminaren der Funktionärsausbildung und Mitgliederwerbung behandeln und hier eine Art Konkurrenz durch die JBA befürchteten. Die Jugend-I-Konzeption sollte aber keine Qualifizierung im Sinne der Unternehmen liefern und hielt deshalb an der rudimentären und betriebsorientierten Kapitalismusanalyse und -kritik der früheren Jugend I (1994) fest. Trotz des inhaltlichen Widerstands der Verbände wurde 2007 die Aufnahme qualifizierender Seminare in die Konzeption der JBA durch den IG-Metall-Bundesvorstand festgelegt. Dabei wirkte bei der Gestaltung der Konzeption die Abteilung *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit/Bildungspolitik* gestaltend und zugleich auch überwachend mit. Die neue Konzeption sollte den TeilnehmerInnen neben den normativen Themenbereichen der IG Metall die Möglichkeit der aktiven Partizipation bieten, damit sie ihre eigenen Themen in der JBA unterbringen können. Man hielt sich dabei an eine subjektorientierte Didaktik und wollte auf die Entwicklung eines vernetzten Denkens in Zusammenhängen hinwirken, das auf den intersubjektiven sowie gesellschaftlichen fragmentierten Erfahrungen der TeilnehmerInnen aufbaute. Der Begriff des vernetzten Denkens entsprach bei der IG Metall dem bereits von Negt eingebrachten Begriff des „*Zusammenhang-Denkens*“. In diesem Zusammenhang veröffentlichte die Konzeptionsgruppe Broschüren wie „*IG Metall Jugend macht kompetent*“ oder CDs, die die funktionalen Interessen der Teilnehmer ansprachen, um ihnen die Themenbearbeitung zu erleichtern.<sup>620</sup>

Daneben kooperierte die IG-Metall-JBA 2007 mit der Abt. *Politik und Jugendpflege*, um noch nicht organisierte jugendliche Erwachsene anzuwerben und zur Mitgliedschaft zu bewegen. Ausgehend von der Kritik der tatsächlichen Bildungschancenungleichheit versuchte sie, den Kontakt mit den TeilnehmerInnen aufzunehmen. Dabei sah sie Bildung als Teil der gesellschaftlichen Demokratisierung und als Grundlage allgemeiner Kritik- und Utopiefähigkeit an, auf deren Basis die

---

<sup>619</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007b); Vgl. IG Metall Jugend (2007d);

<sup>620</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007a), S. 25, S. 66, S. 74ff., S. 180ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc1, S. 3ff; Vgl. Interview Benjamin Pfalz, S. 3ff.;

Teilnehmer zu einer Reflexion der eigenen Verhältnisse zu befähigen waren, um die Bildungschancenungleichheit zu überwinden.<sup>621</sup>

### 7.7.1 Jugendoffensive in der JBA

2007 wurden die Jugendprojekte bei vielen Gewerkschaften durch die Phase der Jugendoffensive abgelöst. In diesem Zusammenhang veröffentlichten die JBAs neue Bildungsmaterialien, überarbeiteten Seminar- und JAV-Konzeptionen und integrierten die Projekte und Modellseminare in ihr Standardseminarangebot. In diesem Kontext beschloss auch die IG Metall die erneute Überarbeitung ihrer Jugend-I-Konzeption und erweiterte im Rahmen der Jugendoffensive anhand der feministischen Kapitalismuskritik und der Betrachtung von sozialer Freiheit, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Solidarität ihre politische Positionsfindung, um die Teilnehmer besser zur Analyse und Diskussion der neoliberalen Sachzwanglogik, der sozialen und betrieblichen Widersprüche wie Arbeitslosigkeit, Ausbildungsvergütung/Lohn etc. zu befähigen. Dabei sollte die Auswahl der konkreten, fragmentarischen Themen betriebliche und gesellschaftliche Zusammenhänge erkennbar machen, um eine Macht- und Herrschaftsanalyse zu betreiben.<sup>622</sup>

Währenddessen verfolgten DGB und Verdi in ihrer JBA auf Basis eines ursachenorientierten und pluralistischen Ansatzes im Kontext einer feministischen Perspektive eine Neubestimmung der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen und der privaten Aneignung im patriarchalen Unterdrückungsverhältnis. Im Jahr 2007 diskutierte Verdi im Rahmen des Bundesteamer-Arbeitskreises auf ihrer Bundesjugendkonferenz eine neue offensivere JBA, die verstärkt auf die Werbung neuer Mitglieder ausgerichtet sein sollte. In dieser Planungsphase versuchten die JBAs aller Einzelgewerkschaften, sich inhaltlich und strukturell den historischen Gegebenheiten, der verringerten öffentlichen finanziellen Förderung der politischen Bildung, den geringeren TeilnehmerInnenzahlen, der schwindenden Funktionsanzahl etc. anzupassen. Dabei behielten Verdi, IG Metall, aber auch IG BCE und DGB ihre fragmentarischen Themenschwerpunkte bei und nahmen verstärkt neue soziologische und politische Diskussionen wie die Genderdebatte hinzu. Eine Grundlage für die Betrachtung des Zusammenhangs von geschlechtlicher Differenz und Gesellschaft im Kontext kritischer Geschlechterveränderung boten dabei Diskurse über Themenfragmenten wie Geschlecht oder Familie und die mit ihnen verbundenen Verhältnisse, um darüber den Diskurs über Geschlechtergleichstellung und die Neubestimmung der Geschlechterverhältnisse zu fördern. Zu diesem Zweck warb die zentrale JBA der IG-Metall-JBA schon seit 2002 um junge, hochgebildete Frauen für spezielle Frauenkurse, um sie als Teamerinnen oder Projektleiterinnen – bspw. für den Girls' Day oder für Uni-Schnupperkurse – auszubilden. Diese Projekte sollten den jungen Frauen gezielt sog. Männerberufe näherbringen. Zugleich ist die Genderdebatte im Kontext einer kapitalismuskritischen Perspektive mit einer kritischen Reflexion der Globalisierung bzw. der globalisierten Lebensverhältnisse verbunden, um sie in der zentralen JBA mit der kritischen Reflexion der

<sup>621</sup> Vgl. IG Metall (2000), S.57; Vgl. IG Metall (2007b), S.1;

<sup>622</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007d), S. 11ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Initiativantrag A1, S.1 ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc1, S. 1ff.;

gesellschaftlichen Verhältnisse zu verbinden. Dabei zielte die IG Metall im Kontext einer Erfahrungsorientierung auf ein Zusammenhangswissen von Wirtschaft und Gesellschaft, um dieses Wissen für die Werbung neuer Mitglieder und damit zu einer Jugendoffensive gegen die Angriffe der Arbeitgeber zu nutzen.<sup>623</sup>

Um auf die Lebens- und Arbeitswelt der jungen Erwachsenen eingehen und neue Mitglieder werben zu können, veränderte die IG-Metall-JBA 2008 ihre Bildungsansprüche der kritisch-emanzipatorischen Bildung zu einer praxisorientierten offensiven Bildung, die durch die Kooperation mit allgemeinen und berufsbildenden Einrichtungen, bspw. durch neue Werbe- und Einstiegsprojekte, die Arbeit der regionalen und zentralen JBA verbinden sollte. Zu diesem Zweck verlagerte sie ihre Methodik auf die intellektuelle und antirassistische Arbeit und vernetzte sich dabei – genau wie die IG BCE – partiell mit der Erwachsenenbildungsarbeit, z.B. mittels thematisch abgesprochener Seminare oder der Entwicklung normativer Vorstellungen über soziale Gerechtigkeit, Demokratie und gesellschaftliche Orientierung, um so die gesellschaftlichen und ökonomischen Ursachen des von ihr antizipierten Interessenantagonismus von Arbeit und Kapital aufzudecken. Der Diskurs um den Interessenantagonismus sollte die soziale Auseinandersetzung der Tarifpolitik über gesellschaftliche Alternativen und Forderungen fördern. Zugleich forcierte sie einen überregionalen Austausch von ReferentInnen und TeamerInnen.<sup>624</sup>

*„Die IG Metall ist umso einflussreicher, je mehr Mitglieder sie hat und je mehr diese sich engagieren. Die Bildungsarbeit trägt zu einer positiven Mitgliederentwicklung bei.“<sup>625</sup>*

## 7.7.2 Jugend-I-Konzeption der IG-Metall

2009 veröffentlichte die IG Metall die 2007 beschlossene Überarbeitung der Jugend-I-Konzeption, die in Kooperation der IG-Metall-Verbände mit der regionalen JBA entstanden war. Sie sollte grundsätzlich bundesweit gelten, wobei sich ihre Inhalte jedoch aufgrund der regionalen Unterschiede unterscheiden konnten. Die Überarbeitung behielt die Grundstruktur der Jugend-I-Konzeption von 1994 bei und erweiterte sie lediglich um wirtschaftliche und regionale Notwendigkeiten im Sinne der Subjektorientierung, womit sie den jungen Erwachsenen die Möglichkeit geben sollte, eigene Themen in das Seminar einzubringen. Zugleich orientierte sich die Jugend-I-Konzeption an der Rahmenkonzeption als Leitfaden bzw. an standardisiertem Arbeitsmaterial der pädagogischen Arbeit sowie an der JAV-Konzeption. Das Seminar war, auf Basis dieser Arbeitsmaterialien, praxisorientiert an der Arbeit bzw. am Betrieb ausgerichtet, wobei die TeamerInnen die regionalen und traditionellen Besonderheiten der Verbands- und Bezirksarbeit zu berücksichtigen hatten, um die Jugend-I-Konzeption bundesweit anwendbar zu machen bzw. eine systematisierte politische Bildung zu gestalten, die zur zentralen JBA überleitet.<sup>626</sup>

Das Jugend-I-Seminar stellte dabei das Einstiegsseminar für die politisch-gewerkschaftliche Bildungsarbeit dar und war aus diesem Grund offen für alle

---

<sup>623</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc1, S. 6ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc2, S.1 f.; Vgl. Verdi (2011a), S.1;

<sup>624</sup> Vgl. IG Metall (2007b), S. 9ff; Vgl. IG Metall (2009c), S. 2 ff.;

<sup>625</sup> IG Metall (2009c), S. 3;

<sup>626</sup> Vgl. Interview Pfalz B., S. 1f.;



Lohnarbeiter ausgerichtet. Diese offene Gestaltung spiegelte sich nicht nur in Bezug auf die TeilnehmerInnen wider, sondern richtete sich auch auf den methodischen Verlauf. Die Konzeption bot zwar Methodenansätze zur Seminargestaltung, allerdings bestand keine Verpflichtung für die Teamer, sich an diese Methoden zu halten. Jeder Teamer konnte sein Seminar selbst gestalten. Zugleich bot die Konzeption den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, eigene Themen und Interessen im inhaltlichen Rahmen der Konzeption einzubringen und zu bearbeiten.<sup>627</sup>

Um die eigenen Ansprüche zu erfüllen, unterteilte die IG Metall ihre Jugend-I-Konzeption fragmentarisch in fünf Schwerpunkte: 1. Betrieb und Wirtschaft, 2. Politik und Staat, 3. Wirtschaft und Menschen, 4. Menschen, 5. Gesellschaft und Alternativen. Die TeilnehmerInnen konnten betriebsbezogene Wünsche und Bedürfnisse einbringen, soweit sie unter diese Themen fielen. Die „freien Themen“ der Teilnehmer bildeten dabei Unterpunkte, die in Kleingruppenarbeit<sup>628</sup> behandelt werden sollten. Anhand von Methoden wie der Modelltextanalyse von Lenins „Träume“, dem Lebensstrahl<sup>629</sup> oder der Fishbowl-Methode<sup>630</sup> zielte die IG-Metall-JBA mit ihrem Bildungsprozess auf die Aufdeckung von Widersprüchen und Zusammenhängen, die zwischen Individuum und Gesellschaft in dem jeweiligen Kontext auftreten. Dieses „verknüpfte Denken“ bildete die Basis, um die Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen zu stärken sowie eine individuelle Form des Lernens bzw. der selbstständigen Analyse der Themen zu analysieren, die eine gedankliche Verbindung von Betrieb und Mensch darstellen. Dabei dienten medienkritische Seminare dazu, die manipulative Wirkung von Medien und Einstellungen wie Profit- oder Karrieredenken erkennbar zu machen. In diesem Zusammenhang thematisierte die IG-Metall-JBA, bspw. anhand der Textanalyse von E. A. Rauters „Wie eine Meinung im Kopf entsteht“, die Formen tendenziöser Information bzw. die Möglichkeiten der Bewusstseinsbeeinflussung, um die TeilnehmerInnen im Umgang mit Medien kritikfähig zu machen. Im Rahmen dieser Betrachtung differenzierte sie zwischen zwei Formen von Informationen: 1. affirmativer Herrschaftsinformation<sup>631</sup> und 2. subversiver Gegeninformation.<sup>632</sup>

---

<sup>627</sup> Vgl. Interview Pfalz B., S. 9, S. 14, S. 22;

<sup>628</sup> Die Kleingruppen stellen eine Ausarbeitung der Gruppenarbeit dar. In unterschiedlichen Formen z.B. Murmelgruppen von 3 Personen, Klein- und Kleinstgruppe etc. bearbeiten, analysieren und diskutieren die Teilnehmer, orientiert an Arbeitsaufgaben, Gesetzesartikel oder Modelltexte, um eigene Interpretationen oder Verhältnisaussagen zu treffen. Durch die Arbeit sollen die TeilnehmerInnen einen gezielten Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Methoden erlernen. Zugleich bietet die Gruppenarbeit die Möglichkeit mehrere Gruppen zu einem Thema anzubieten, um die Thematik anhand unterschiedlicher Fragen oder Perspektiven zu analysieren.

<sup>629</sup> Im Verlauf der Methode „des Lebensstrahls“, analysieren die TeilnehmerInnen ihre eigene Lebens- und Arbeitslage um ihre gesellschaftliche Rolle und die manipulative Rollenfunktion zu erkennen. Die Rollenerkenntnis wird um betriebliches und gesellschaftliches Hintergrundwissen erweitert bzw. mit ihm konfrontiert. Dabei vertritt der Teamer als „advokati diabolie“ das Interesse der Arbeitgeber, um, ohne zu moralisieren, eine Diskussion der Produktionsbedingungen zu starten und bewirkt so einen Lern-, Bewusstwerdungsprozess, als Basis kollektiven Denkens und Handelns.

<sup>630</sup> Die „Fishbowl Methode“ – Innen- und Aussenkreismethode – ist eine Gruppendiskussionstechnik, die die Gruppe im Kreis um einen sog. Diskussionskern der die Diskussion führt, aufteilt. Im Diskussionskern steht ein leerer Stuhl, der von Teilnehmern des Aussenkreises, die sich punktuell an der Diskussion beteiligen wollen besetzt werden kann. Je nach Absprache ist der Stuhl nach Beendigung des Diskussionsbeitrages oder durch Abschlag eines Dritten zu räumen.

<sup>631</sup> Herrschaftsinformationen stellen hier Mittel zweckorientierter Interessensherrschaft dar, die durch externes Einwirken, Erziehung bzw. Sozialisation, sowie gesellschaftliche Kommunikation z.B. Medien, vermittelt werden. Dabei wird nicht nur die individuelle Meinungs- und

„Um Handlungsansätze zur Veränderung entwickeln zu können, müssen wir zunächst verstehen, warum viele gesellschaftliche Bereiche nicht so funktionieren, wie wir es wünschen.“<sup>633</sup>

Mit der Überarbeitung des Jugend-I-Konzepts setzte sich die seit 2005 interne didaktische Orientierung und schon seit der Rahmenkonzeption geforderte subjektwissenschaftliche Orientierung innerhalb der Didaktik der IG-Metall-JBA durch. Grundlage der gesamten IG-Metall-Bildungsarbeit und somit auch der JBA war dabei die subjektwissenschaftliche Didaktik von Allespach, Meyer und Wentzel aus ihrem Buch „Politische Erwachsenenbildung“. Bildungsarbeit wird darin als politische Bildungsarbeit interpretiert, die sich am subjektwissenschaftlichen Lernbegriff von Klaus Holzkamp<sup>634</sup> sowie am kritisch-konstruktiven Didaktikmodell von W. Klafki<sup>635</sup> als Form einer „kritisch-emanzipatorischen Bildung“ ausrichtet.

---

Informationsentwicklung beeinflusst, sondern auch die Interpretation der gesellschaftlichen und privaten Lebensverhältnisse.

<sup>632</sup> Methoden der Regelfestlegung in Vgl. IG Metall (2009a), S. 24ff.; Vgl. IG Metall (2009d), S. 10; Vgl. IG Metall (2009b), S. 30, S. 34ff., S. 74ff., S. 92, S. 151ff., S. 162ff., S. 212ff., S. 219ff., S. 235ff.; Vgl. IG Metall (2009a), S. 3f., S. 8f.; Vgl. Rohnert (2000), S. 5; Vgl. Interview Pfalz B., S. 9;

<sup>633</sup> IG Metall (2009b), S. 43;

<sup>634</sup> Nach der kritischen Psychologie Holzkamps, ist Lernen auf die Förderung der Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Subjekts im Kontext eines Lernprozesses ausgerichtet. Dabei kann sie nicht auf funktionalistische Methoden des besseren Lernens reduziert werden, sondern hat sich an den Interessen und Themen der Teilnehmer auszurichten. Selbstorganisiertes Lernen löst innerhalb fremdbestimmter Verhältnisse nicht das Problem des Lernens, weshalb – laut Holzkamp – der gesellschaftliche Kontext der Teilnehmer mit einbezogen werden muss. Im Klartext muss Lernen die Frage mit einbeziehen, welche Herrschaftsverhältnisse vorliegen. Das Subjekt ist dabei – laut Holzkamp – den Herrschaftsverhältnissen unterworfen, sowie zugleich mit ihnen unzufrieden und gerade dieses Verhältnis bildet in der Subjektwissenschaft die Basis für ein kritisch emanzipatorisches Bildungsverständnis. Subjektorientierung bedeutet dabei, dass der Mensch die eigenen Zielsetzungen für den Bildungs- und Lernprozess festlegt und danach handelt. Dieses Ziel ist nicht von außen determiniert, sondern besteht als Alternative zum Bestehenden. Zugleich differenziert das Individuum, durch die Begründung seines Ziels, seine Sichtweise in unterschiedliche Standpunkte, auf deren Basis z.B. in der IG Metall JBA ein subjektorientiertes Lernen organisiert wird, in dem der Standpunkt und seine Begründung von den Teamern innerhalb des didaktischen Rahmens ernst genommen wird. Der Lernende bildet als intentional handelndes Subjekt den Mittelpunkt des didaktischen Handelns und zugleich ist das Lernen auf die individuellen Lern- und Alltagsprobleme der Subjekte ausgerichtet. Die Probleme bilden die Ausgangsposition für das Lerninteresse der Subjekte, aus dem heraus mögliche Handlungen und Lösungsprozesse, innerhalb des Lernprozesses diskutiert und wechselseitig reflektiert werden. Lernen resultiert hiernach aus den Diskrepanz-Erfahrungen sowie aus der Erwartung einer möglichen Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe und bildet die Grundlage für die Entwicklung alternativer Gestaltungsentwürfe. Eine Lernform Holzkamps, die in der IG Metall JBA Anwendung findet, ist das expansive Lernen, als Resultat der Verbindung von Lernthematik und individuellen Lebensinteressen. Diese Lernform ist nach Allesbach, Meyer, Wentzel auf die Verbesserung der individuellen Verfügung an gesellschaftlicher Lebenspraxis ausgerichtet, dabei schafft das expansive Lernen die Voraussetzung zur Angliederung der individuellen gemeinsamen Probleme, wobei die Teilnehmer nach ihren eigenen Interessen selbstbestimmt und handlungsorientiert lernen sollen. Holzkamp unterscheidet zwei Formen expansiven Lernens 1. Das partizipative Lernen zwischen einem „Experten“ mit einem „Laien“. 2. Kooperatives Lernen als Gruppenlernen um kooperatives Lösen von Lernproblemen, deren Lernergebnis im sekundären Weg zu einem Ergebnis individuellen Lernens wird, zu finden. Es bestehe dabei eine Wechselwirkung zwischen individuellem Lernen und kollektivem Lernen in der Kooperation. (Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 54 ff.;

<sup>635</sup> Das didaktische Modell Klafkis, entwickelt in den 80er Jahren, akzeptiert die vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen des Lernens nicht mehr, sondern fordert die Unterwerfung der Verantwortlichen unter normativ moralischen Prinzipien, wie z.B. der Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft. Auf der Basis dieser normativen Verpflichtung sind

Dabei nahmen unterschiedliche Formen des expansiven Lernens, die Theorie des „Zusammenhangswissens“ von O. Negt sowie seine Schlüsselkompetenzen in der IG-Metall-JBA Schlüsselpositionen ein, um einen Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und dem thematischen Schwerpunkt aufzuzeigen. Durch die kooperative Absprache von Lernzielen und -interessen zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie in Orientierung an den Interessen der Teilnehmer zielte die IG-Metall-JBA auf die Demokratisierung von Lernformen ab, die sich an der Themeninterpretation der IG Metall bzw. an ihrer Vermittlung innerhalb einer Vielzahl von Themen orientierten. Zugleich zielte sie darauf ab, das Interesse der TeilnehmerInnen an der gewerkschaftlichen Arbeit zu fördern, damit sich diese aus eigenem Interesse – als Resultat der Bewusstseinsentwicklung – aktiv in der IG Metall beteiligen konnten. Neben der Förderung des Interesses der TeilnehmerInnen an der gewerkschaftlichen Arbeit versuchte die IG-Metall-JBA mittels eines arbeitsorientierten Politikverständnisses die TeilnehmerInnen zu befähigen, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen. Dabei setzte sie im Rahmen ihrer subjektorientierten Didaktik die Bildung von Basis- und Schlüsselkompetenzen – Kritikfähigkeit Solidarität, Empathie etc. –, die den politischen und persönlichen Sinnhorizont der Teilnehmer auffächern und so zu einem differenzierten Denken beitragen konnten. Diese Kompetenzbildung orientierte sich an dem Kompetenzkatalog von O. Negt, um die TeilnehmerInnen dazu zu befähigen, eigenständige Meinungen und Positionen sowie politische Interessen zu vertreten und zu entwickeln. Dabei war die IG-Metall-JBA innerhalb der Seminare auf die Verbindung von individuellen Lerninteressen mit dem institutionellen Lernhorizont ausgerichtet, wobei sie beide Seiten unter aktiver Beteiligung der TeilnehmerInnen wechselseitig bearbeitete, analysierte und diskutierte. Die TeilnehmerInnen konnten ihre eigenen Interessen, Kritiken und Themen in das Seminar einbringen, bzw. die TeamerInnen verknüpften ihre Anliegen mit den von der IG Metall vorgeschlagenen Themenfeldern. Zugleich wurden die individuellen Problemlagen der TeilnehmerInnen im Kontext gruppenbezogener Fallarbeit entweder als situiertes Lernen oder als kontextbezogene Lernformen über Nachfragen der Gruppe zu den individuellen Beweggründen und dem gesellschaftlichen Bezug differenziert betrachtet, um durch die Analyse individuelle Handlungsmöglichkeiten zu finden, die wiederum die kollektive Handlungsorientierung fördern sollten. Im Kontext der Subjektorientierung brachen die Methoden die intersubjektive Isolierung der Individuen, verbunden mit einem Praxisbezug, auf und schafften so die Grundlage der Analyse, die auf die Ermittlung von Zusammenhängen ausgerichtet war. Innerhalb von diesem Zusammenhangswissen stellten die TeamerInnen, auch wenn sie die Seminare vorbereiteten, strukturierten, leiteten und durchführten, eine beratende Instanz dar. Die TeilnehmerInnen sollten über Materialien und

---

Bildungskonzepte, die konstruktiv im Sinne der Verbindung von Allgemeinbildung und Zweckbildung auf eine Gesellschaftsveränderung abzielen, zu entwickeln. Das didaktische Modell steht auf drei Punkten 1. Die Selbstbestimmungsfähigkeit, 2. Die Mitbestimmungsfähigkeit und 3. Die Solidaritätsfähigkeit der Teilnehmer, deren Verwirklichungsziele im Rahmen der Bildungsarbeit zu diskutieren und zu bestimmen sind. Zu diesem Zweck setzt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf die Bildung von Basis- und Schlüsselkompetenzen - 1. Friedensfrage, 2. Nationalität bzw. Internationalität, 3. Umweltproblem, 4. wachsende Weltbevölkerung, 5. gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, 6. Industrieländer vs. Entwicklungsländer, 7. Gefahr und Möglichkeiten technischer Steuerungs-, Informations-, und Kommunikationsmedien, und 8. Geschlechter und Sexualitätsverhältnisse – die handlungs- und problemorientiert im Seminar diskutiert werden, um Kompetenzen wie Kritikfähigkeit, Empathie, Argumentationsbereitschaft etc. zu entwickeln. (Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 70ff.;

Arbeitsfragen zu einer selbstständigen Bearbeitung und zu einem selbstständigen Lernen ermutigt werden, wobei tarifpolitische Themen wie Entgelt und Arbeitsbedingungen sowie Themen wie Chancengleichheit im Bildungssystem bis hin zur Altersabsicherung, Sicherung der demokratischen Rechte, Sicherung des inneren und äußeren Friedens etc. eine zentrale Rolle in den Seminaren spielten und auf eine Verbesserung der gesamten Lebensverhältnisse sowie Mündigkeit und Emanzipation ausgerichtet waren. Dabei orientierte sich die IG-Metall-JBA an einer Utopie, einer Gesellschaft ohne Statusgrenzen und Übervorteilung von Schwächeren.<sup>636</sup>

Neben der Unterstützung der TeilnehmerInnen beim selbstständigen Lernen, besaß das Team, gerade im Kontext seiner Seminare, Strukturierung, Organisation und Durchführung, eine aufklärende und gesellschaftskritische Funktion, die den Teilnehmern die Seminarziele und die politischen Inhalte vermitteln sollte, um zu verhindern, dass die politische Bildung durch eine berufliche Bildung ersetzt wird. Dabei befasste sich die politische JBA der IG Metall zentral mit den Fragen nach Macht und Ohnmacht, Armut und Reichtum etc. und antizipierte eine zugunsten des Kapitals ausschlagende Ungleichverteilung des Machtverhältnisses von Kapital und Arbeit. Zugleich standen den Arbeitnehmern drei Machtressorts zur Ausübung und zum Ausbau ihrer Macht zur Verfügung: 1. strukturelle Macht, die sich aus der ökonomischen Stellung im Produktionsprozess und der Abhängigkeit der Unternehmer von engagierten Arbeitnehmern zum Produktionsfluss ergibt und zu ihrer Ausübung gemeinsame Interessen, Fähigkeiten sowie kollektives Handeln voraussetzt. Dieses Ressort der Macht steht in Verbindung mit 2. der Organisationsmacht, z. B. Gewerkschaften, die strukturelle Macht in langfristiges und strategisches Handeln überführen, sowie 3. die institutionelle Macht.<sup>637</sup>

Über ihre JBA wollte die IG Metall Voraussetzungen für die Nutzung und Stärkung ihrer institutionellen Macht schaffen, indem sie z. B. durch den Ausbau von betrieblicher Mitbestimmung die Organisationsmacht im Betrieb stärkte. Zu diesem Zweck nahm sie in ihrer JBA ein politisches Mandat wahr, dessen Reichweite durch den innergewerkschaftlichen Diskurs bestimmt und unterschiedlich gewichtet wurde. Dieses politische Mandat wurde den TeilnehmerInnen innerhalb der JBA stufenförmig von Jugend I bis III vermittelt und schrittweise verfestigt, da die Seminare aufeinander aufbauten. Während Jugend I und II, basierend auf dem gleichen didaktischen Verlauf des expansiven Lernens, den Seminareinstieg und den Aufbau in der regionalen JBA darstellte, fungierte das Jugend-III-Seminar als zentrales Bildungsseminar. Die Didaktik der Jugend-I- und Jugend-II-Seminare war dabei in ein Vier-Phasen-Modell strukturiert: 1. Einstiegs-, Themenfindungs- und Erwartungshaltungserhebungsphase im Rahmen einer demokratischen Seminarstruktur, in der das Team sein Konzept für die Seminarplanung vorstellte, wobei die Teilnehmer im Rahmen der Diskussion Themen, die sie im Seminar bearbeiten wollten, aktiv benennen konnten, um evtl. Kritik oder Wünsche anzubringen. Dabei fassten die TeamerInnen die Themen der TeilnehmerInnen in einem Themenkatalog zusammen und glichen diesen mit ihren vorbereiteten Themen ab, um in Kooperation mit den TeilnehmerInnen Themen auszuwählen, die zu den vorbereiteten Themen des Teams passen. Neben der Themenfindung und Erfahrungserhebung diente die Phase der Klärung der Personalien der Teilnehmer dem Kennenlernen und der Verständigung auf einen gemeinsamen Seminarplan

---

<sup>636</sup> Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 62ff.;

<sup>637</sup> Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wentzel (2009); S. 13ff., S. 76ff.;

sowie zur Erhebung der Lerninteressen und des Kompetenzniveaus der TeilnehmerInnen, um zu erfahren, wo man in der dritten Phase am besten ansetzen konnte. 2. Freie Arbeitsphase zur Bearbeitung der Themen der TeilnehmerInnen durch die TeilnehmerInnen im Rahmen einer Zeitspanne von ca. einem halben bis zu einem Tag. Aufgrund der längeren zeitlichen Konzeption von Jugend II erweiterte sich diese Zeitspanne hier auf ein bis zwei Tage. Hier wirkten die Teamer in beiden Seminartypen unterstützend, indem sie Hilfestellungen gaben oder die Bearbeitung durch Arbeitsfragen und Materialien strukturierten, ohne einen Weg bzw. Antworten vorzugeben. 3. Analysephase: Diese Phase wurde von den Themeninterpretationen der IG Metall, z. B. ihrer Kapitalismuskritik oder Gesellschaftsanalyse, bestimmt, die sie im Zusammenhang mit anderen Vorstellungen und Interpretationen den TeilnehmerInnen vermittelte, um den TeilnehmerInnen eine Vielzahl an Infos zu geben, aus denen sie passende aussuchen konnten. Zugleich zielte sie darauf ab, den Interessenkonflikt und Interessenswiderspruch von Kapital und Arbeit aufzuzeigen, um die Funktion der neoliberalen Wirtschaft sowie ihre durch Digitalisierung beschleunigte Globalisierung herauszustellen. Durch Methoden wie Textarbeit, Gruppendiskussion etc. sowie anhand der von den TeamerInnen bevorzugten Variation des expansiven Lernens zielte die IG-Metall-JBA in Jugend I und II auf ein „Zusammenhangswissen“ von Bezugsthemen und Gesellschaft. Jugend I und II unterschieden sich hierbei qualitativ, da z. B. Jugend I als Einstiegsseminar lediglich eine partielle Analyse und Kritik betrieb, während Jugend II als Aufbauseminar diese Themen intensiver bearbeitete, 4. Handlungsorientierte freie Arbeitsphase der TeilnehmerInnenthemen oder für die vertiefte Bearbeitung der Gewerkschaftsthemen. Diese Phase wurde mit der Seminarreflexion beendet. Die Didaktik von Einstieg, freier Information, vertiefender Analyse und Transfer, bietet – laut IG Metall – die Grundlage für ein demokratisches und selbstbestimmtes Lernen, Denken und Handeln. Durch die Stufenbildung in der IG- Metall-JBA bauten die Seminare mehrheitlich thematisch aufeinander auf bzw. führten einen roten Faden von Jugend I bis II fort, an den sich Jugend III nur zum Teil anschloss. Der Bildungsprozess stellte dabei einen demokratischen Prozess der aktiven Beteiligung und Mitbestimmung von Themen und Lernmethoden dar, wobei Ausgangspunkte der Analyse und Diskussion immer die Erfahrungen der TeilnehmerInnen sind. Zugleich verknüpften Jugend I und II die Kompetenzbildung in der JBA mit dem didaktischen Dreischritt von Orientierung, Analyse und handlungsorientiertem Transfer, der schon seit den 1970er Jahren galt.<sup>638</sup>

Um die unbefriedigenden Zustände zu verändern, zielte die JBA in ihrer Handlungsorientierung auf die Aufdeckung von Widersprüchen, sowie die gesellschaftliche Prägung von Aussagen, Inhalten und Interessen. Zu diesem Zweck diskutierte sie mit den Teilnehmern die gesellschaftlichen Hintergründe der jeweiligen Thematik, um konkrete Interessenlagen zu klären und Perspektiven sowie potenzielle Bündnispartner zur strategischen Durchsetzung von Interessen zu entwickeln. Zugleich zielte sie – nach Allespach, Meyer und Wentzel – auf die Schärfung des politischen Urteilsvermögens und die Erarbeitung von gesellschaftlicher Orientierung und Kompetenz, die für politisches Handeln wichtig waren. In diesem Zusammenhang setzte sie in ihrer politischen Bildung auf Prozesse

---

<sup>638</sup> Vgl. Interview Benjamin Pfalz, S. 2ff.; S. 17f.; Vgl. Allesbach/ Meyer / Wentzel (2009); S. 20f., S. 97ff.;

der Reflexion und der Erfahrungssicherung sowie auf die Persönlichkeitsbildung der TeilnehmerInnen.<sup>639</sup>

Dabei basierte die Jugend-I-Konzeption auf einem existenzialistischen Bild des Menschen, der nicht auf seine Funktion als Arbeitskraft festgelegt, sondern als selbstbestimmtes handelndes Wesen angesehen wurde, das durch sein Handeln die gesellschaftlichen Geschicke sowie das eigene Wesen mitbestimmt und somit durch das Handeln Möglichkeiten für gesellschaftliche Transformationen bietet. Jugend I zielte auf dieser Basis sowie durch die Methode der Verhältnisanalyse im Rahmen der kollektiven Auseinandersetzung auf eine demokratische Bewusstwerdung und Reflexion der realen Zustände sowie der Wünsche und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen. Das demokratische Bewusstsein bestand dabei in der Einsicht, sich kooperativ mit anderen auf andere einzulassen, ohne die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu vernachlässigen. Das demokratische Bewusstsein bildete die Basis solidarischen Handelns und der Verwirklichung der eigenen und kollektiven Interessen. Die Analyse der Verhältnisse legte zudem strukturelle Handlungseinschränkungen offen, denen die JBA durch eine Erziehung zur Solidarität als Resultat demokratischen Bewusstseins sowie als politische Strategie und Alternative zur Konkurrenz entgegenarbeiten wollte. Dabei wurde kooperatives Handeln mit Methoden wie der Bedürfnispyramide, der leitfadenorientierten Diskussion<sup>640</sup> oder der Bild- und Filmanalyse verbunden, um die Interessen und Bedürfnisse der Menschen mit den Interessenwidersprüchen der sozialen und ökonomischen Verhältnisse zu vergleichen. Dieser Vergleich legte Möglichkeiten der Solidarität offen bzw. förderte ein Bewusstsein für ein solidarisches Handeln. Die Diskussion der Handlungsperspektiven, Interessen und der individuellen Rollen innerhalb der Gruppenarbeit bot den TeilnehmerInnen durch die Verknüpfung von individuellen Wünschen und Interessen mit vorbestimmten kollektiven Bedürfnissen die Entwicklungsmöglichkeit eigener Perspektiven und Handlungsstrategien. Die Kollektivbedürfnisse waren dabei von den TeilnehmerInnen auf die individuellen Rollenbedingungen zu untersuchen. Die IG-Metall-JBA sah diese Bedürfnisse als Grundmuster an, aus denen sich Wünsche im Zusammenhang eines historisch-moralischen Kontextes entwickeln konnten. Diese Grundmuster wurden, je nach historisch-moralischer Gesellschaftskonstellation, als legal oder illegal eingestuft, deshalb sollten die TeilnehmerInnen lernen, neben den eigenen Interessen und Bedürfnissen fremde Bedürfnisse zu erkennen, zu betrachten und zu unterstützen, wobei die Möglichkeit der Interessen- und Bedürfnisbefriedigung von der Hierarchie des Arbeitsmarktes und ihrer ökonomischen Auswirkung abhing.<sup>641</sup>

*„Im Kampf um die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ist es notwendig, die Bedürfnisse der anderen anzuerkennen und gemeinsame Strategien zu entwickeln. Wenn das nicht passiert, besteht die Gefahr, dass andere meine Bedürfnisse eben so wenig anerkennen.[...]Aus der Erfahrung der Bedürfnisse der Menschen und nicht*

---

<sup>639</sup> Vgl. Allesbach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 21ff.;

<sup>640</sup> Nach der JBA bewirken die Leitfragen eine emotionale Diskussion mit dem Ziel, einen Perspektivenwechsel bzw. eine eigene Positionierung der TeilnehmerInnen zu bewirken. Die TeilnehmerInnen sollen zu einer Analyse der konkreten Bedingungen aus der Metaebene sowie zu einem Vergleich beider Ebenen in Verbindung mit der Analyse der kollektiven Bedürfnisse befähigt werden.

<sup>641</sup> Vgl. IG Metall (2009b), S. 93ff., S. 101ff.; Vgl. Interview B. Pfalz, S. 18;

*der Interessen von Staat und Wirtschaft ergibt sich die Motivation für gewerkschaftliches Handeln.*<sup>642</sup>

Aus dem Grund nutzte die IG-Metall-JBA die Methode „*Wer macht welche Arbeit?*“, um den Teilnehmern unterschiedliche Formen gesellschaftlicher Arbeit und Interessen zu vermitteln. Die Vermittlung zielte darauf ab, ein reales Bild der gesellschaftlichen Einkommensgruppen und der Lohnverteilung zu zeichnen. Nach der IG-Metall-JBA sind Lohn- und Einkommensgruppen mit sexistischen und rassistischen Kategorien verbunden, die dazu dienen sollen, die Gruppe der ArbeiterInnen auseinanderzudividieren. Dabei sah sie anhand der Theorie des Fahrstuhleffekts der 1960er Jahre – die eine Aufwertung der Arbeitsplätze der einheimischen männlichen Mehrheit gegenüber Fremdarbeitern und Frauen antizipierte – eine strukturelle Erweiterung der Klassenhierarchie, die sich über sexistische und rassistische Argumentation legitimiert. Dieser Klassenhierarchie und die mit ihr verbundenen Argumentationsformen wollte die IG-Metall-JBA mittels einer zweckgerichteten solidarischen Organisation bzw. gewerkschaftsübergreifenden Aktionen wie z. B. „*Jugend wird aktiv*“, der Methode „*AKTIV*“<sup>643</sup> oder „*Netz der Solidarität*“<sup>644</sup> entgegenarbeiten, um diese Legitimationsformen zu unterbinden bzw. die Solidarität als Kampfmittel zur Interessenverwirklichung zu stärken. Zugleich diskutierte sie mit den Teilnehmern alternative Formen des Wirtschaftens und der Politik, um ihnen ein breites Informationsangebot, z. B. über neoliberales, keynesianisches, genossenschaftliches oder alternatives Wirtschaften zu vermitteln, ohne dass sich die IG-Metall-JBA auf ein Konzept normativ festlegte. Orientiert an den Interessen der TeilnehmerInnen als LohnarbeiterInnen, wurde eine Basis für eine breite theoretische Auswahl gelegt, um ihnen ein umfassendes Verständnis von gesellschaftlicher Organisation zu vermitteln. Sie sollten in die Lage versetzt werden, ohne normative Beeinflussung ein eigenes kritisches Verständnis der Sachlage zu entwickeln und das reale Wirtschaften sowie angebotene Alternativen kritisch zu analysieren, um sodann selbstständig Entscheidungen zum aktiven Eingreifen in die Realität treffen zu können. Dieses Vorgehen wurde als demokratisierte Bildungsarbeit umschrieben.<sup>645</sup>

*„Wenn wir anderen Menschen die Verwirklichung ihrer Bedürfnisse absprechen, kann auch leichter von uns verlangt werden, selbst auf Forderungen zu verzichten.“*<sup>646</sup>

Daneben trennte die Jugend-I-Konzeption im Rahmen der fragmentarischen Themenschwerpunktvermittlung Betrieb und Gesellschaft begrifflich, bestimmte allerdings beide Bereiche als Orte gemeinsamer Erfahrung von konkreten Produktionszwängen und Leistungsdruck im Sinne zweckgebundener Produktion, die wiederum die individuelle Stellung der jungen Erwachsenen im Betrieb bzw. die gesellschaftliche Struktur der Macht und Herrschaftsverhältnisse bestimmt. In diesem Zusammenhang sah die IG Metall in der Jugend-I-Konzeption partielle inhaltliche Überschneidungen von Gesellschaft und Betrieb. Dieser partielle Zusammenhang bildete neben der Vermittlung der kapitalistischen Grundprinzipien die Grundlage der

---

<sup>642</sup> IG Metall (2009b), S. 105;

<sup>643</sup> AKTIV ist eine handlungsorientierte Programmatik, A= Attraktiv K= Konkret T=Tragbar I = Initiativ und V= Vermittelbar

<sup>644</sup> Vergl. IG Metall (2009b), S.129 ff.;

<sup>645</sup> Vergl. IG Metall (2009b), S.107 ff., S.121, S.124 ff., S.127 ff., S.135, S.145; Vergl. IG Metall Satzung (2016); §2 Satz 4; Vergl. Interview B. Pfalz, S.16;

<sup>646</sup> IG Metall (2009b), S.114;

Kapitalismuskritik in der Jugend-I-Konzeption, die auf eine Erkenntnisentwicklung der strukturellen Verhältnisse von Produktion und Solidarität abzielte. Durch Methoden wie Produktionsanalyse, Rollenspiele etc. versuchte die Jugend-I-Konzeption, mittels der subjektiven Erfahrungen der TeilnehmerInnen bzw. Erkenntnisse von Hierarchie und Machtposition, die abstrakten Zusammenhänge der kapitalistischen Produktion nachvollziehbar zu machen.<sup>647</sup>

Trotz ihrer Kritik am neoliberalen Kapitalismus vermittelte die IG-Metall-JBA in ihrem Jugend-I-Seminar tarifpolitische Forderungen, die sich grundlegend an der Profitmaximierung als Produktionsziel orientierten. Auf Basis der am Leistungsprinzip ausgerichteten Lohnarbeit sowie der Maxime der Gewinnsteigerung als Argumentationsgrundlage versuchte sie, Forderungen wie Lohnerhöhung oder Mitbestimmung zu legitimieren, indem sie diese Forderungen mit steigenden Produktionsgewinnen rechtfertigte. Dabei kritisierte sie die Formen des Unternehmensgewinns, bei denen die ArbeiterInnen als die Produzenten des Profits nicht über Lohnerhöhung und Mitbestimmung am Profit beteiligt wurden. Das Prinzip der Lohnarbeit werde damit zu einem Hebel der Profitproduktion.<sup>648</sup>

In diesem Zusammenhang zielte die IG-Metall-JBA mit der Methode der Modelltextanalyse von Auszügen der „*Kritik der politischen Ökonomie*“ (Marx) auf die inhaltliche Vermittlung der Grundbegriffe der Politischen Ökonomie – 1. Arbeit = Wertschöpfung 2. Profit = Mehrwert des Wertschöpfungsprozesses, 3. Profit = Privateigentum, 4. die Beschäftigten besitzen kein Mitbestimmungsrecht über die Verwendung des Mehrwerts –, um daraus den Widerspruch von Arbeit und Kapital im Kontext der ökonomischen Bedingungen zu entwickeln. Die Widersprüche entstehen – laut IG Metall JBA – innerhalb einer staatlichen und politischen Handlungsrealität und ihrer gesetzlichen Grundlagen, die auf eine garantierte Harmonie der Produktion abzielen. Dabei wurde die Ökonomiekritik der IG Metall partiell mit einer Konsumkritik verbunden, die die Teilnehmer zu befähigen versuchte, ihre Verhaltensweisen, Wünsche oder Interessen kritisch zu hinterfragen. Am Beispiel des Wunsches der individuellen Weiterbildung im Rahmen der betrieblichen Konkurrenz wurde kritisch diskutiert, warum diese Form der Weiterbildung für die Teilnehmer als wichtig erscheint. Zugleich sollten alternative kollektive Weiterbildungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Im Kontext dieser interessengeleiteten Kräfteverhältnisse wurde der Staat im Jugend-I-Seminar als Repräsentant zweckgeleiteter Parteiinteressen gesehen, die über den Druck der Straße und der auf ihrer Basis entwickelten Reformen zur Veränderung des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses beeinflusst werden sollte, um die soziale Schieflage von Arm und Reich zu beheben. Dabei realisierte die IG Metall eine widersprüchliche Entwicklung von steigendem Unternehmensprofit und fallenden Reallöhnen, die aufgrund einer gesellschaftlichen Angst zur Verschlechterung des Arbeitskreislaufs hätte beitragen können. Über die Warenkorbmethode diskutierten im Jugend-I-Seminar die TeamerInnen mit den TeilnehmerInnen die Reallohnsituation, ihre Bemessung und ob der Lohn zur Befriedigung der Bedürfnisse ausreicht. Die TeamerInnen verglichen die Löhne/ Einkommen mit dem Unternehmensprofit und führten dabei einen Diskurs über Arbeit, an dem der sozialchauvinistische Charakter des Diskurses um die Arbeitslosigkeit offengelegt werden sollte. Der Diskurs um die Arbeitslosigkeit sollte

---

<sup>647</sup> Vergl. IG Metall (2009b), S.44 ff., S.55 ff.;

<sup>648</sup> Vgl. IG Metall (2009b), S. 55ff.



zu einem Diskurs über Unternehmen und ihre Profitmaximierung umgepolt werden.<sup>649</sup>

Thematisch kooperierte die IG Metall im Kontext des Jugend-I-Seminars mit anderen Einzelgewerkschaften wie z. B. der Verdi-JBA oder im Jugend-III-Seminar mit dem DGB-Bildungswerk. Dabei standen die gewerkschaftlichen Forderungen nach einer verstärkten öffentlichen Gewerkschaftspositionierung sowie die Teilnehmerbindung an die gewerkschaftliche Tarifpolitik und ihre Forderungen nach Umlagefinanzierung, Übernahme, Arbeitszeitverkürzung etc. im Vordergrund. Dieser ökonomische Diskurs wurde anhand der Kritik der nationalen Standortlogik, die von einer internationalen Problemlagenanalyse abgeleitet wurde, durch kulturelle Unterschiede, Besonderheiten und Problemlagen der kapitalistischen Gesellschaft verdeutlicht. Dabei ging sie von einer globalen Klassengesellschaft als Produkt globalen Wettbewerbs und eines liberalisierten Weltmarktes aus, die – laut IG Metall und Verdi-JBA – von den kapitalistischen Industriestaaten wie USA, Japan oder den EU-Mitgliedstaaten im Rahmen der Globalisierung forciert wird. Dieser Form der kapitalistischen Globalisierung hielt die JBA die Utopie einer demokratischen Globalisierung – basierend auf den Kernnormen der International Labour Organisation (ILO) – entgegen, mit der sie mittels ihrer Transparenz und Beteiligungsmöglichkeit auf die Überwindung der Politikverdrossenheit der jungen Erwachsenen abzielte. Die Utopie der demokratischen Globalisierung wurde mit der Forderung nach demokratischer Kontrolle von Institutionen wie WTO, UNO, Weltbank etc. verbunden. Diese Kontrolle biete die Basis für demokratische Entscheidungsprozesse, die die UN-Vollversammlung ersetzen könne. Die Vorstellungen einer demokratischen Kontrolle und einer demokratischen Globalisierung gingen bei Verdi und IG Metall thematisch in den Themenschwerpunkt Ökonomie ein. Beide Gewerkschaften kooperierten dabei theoretisch und praktisch mit Organisationen wie Attac oder anderen globalisierungskritischen Gruppen, indem sie Mitglieder der Gruppen als ReferentInnen einluden oder mit ihnen Workshops organisierten. Dabei führten Verdi und IG Metall im Rahmen ihrer Kooperationen eine Bildungskritik durch, in der sie eine Öffnung der Bildungslandschaft für private Bildungsinitiativen und Kapitalinteressen forderten, die sich an internationalen Standards wie z. B. der Exzellenzinitiative der Bundesregierung ausrichten. Aus dieser Kritik entwickelten sich Forderungen wie bspw. nach einer verstärkt öffentlich finanzierten politischen Bildung, einem verpflichtenden Kindergartenanspruch für alle und einer Gemeinschaftsschule bis zur 10. Klasse, die mit einer breiten Schulreform zu verbinden wäre.<sup>650</sup>

*„[...] Die Bachelor- und Masterabschlüsse müssen in den Tarifverträgen der IG Metall Eingang finden. Duale Studiengänge werden begrüßt. Die IG Metall setzt sich für berufsbegleitende und Teilzeitstudiengänge ein. Das Studium von Frauen in technischen Fächern muss besonders gefördert werden. Wissenschaftliche Weiterbildung muss auch für Interessenten ohne Hochschulabschluss geöffnet*

---

<sup>649</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc3, S. 1ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag Cc4, S.1; Vgl. IG Metall (2009b), S. 33ff., S. 60 ff., S. 69ff., S. 76 f., S. 88ff., S. 224ff.; Vgl. Interview B. Pfalz, S. 24;

<sup>650</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag D1, S.1ff.; S.4ff.; Vgl. Jugendbildungsprogramm Bremen (2006); S. 2f.; S. 5ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag G1, S. 1f.; Vgl. IG Metall Jugend (2007), Antrag G5, S.1; Vgl. IG Metall (2007b), S. 4ff.;

*bleiben. Der sogenannte ‚Weiterbildungsmaster‘ darf nicht an vorherige Hochschulabschlüsse gebunden werden.*<sup>651</sup>

### **7.7.2.1 Rechtsextremismus**

Darüber hinaus setzte die IG-Metall-JBA zum Thema Rechtsextremismus auf eine zeitgemäße Begriffsbestimmung von Rechtsextremismus als nationalistisch-völkischer Ideologie, die kulturrassistisch den Lebensraum, das Zusammenleben und die Differenzen von Menschen determiniert. Dabei setzte sie sich kritisch mit der kulturrassistischen Theorie auseinander, die von einer Festlegung der Menschen durch unterschiedliche kulturelle Prägungen als Volksgruppen ausgeht. Die sich hieraus ergebenden kulturellen Differenzen machen – nach der kulturrassistischen Theorie – das Zusammenleben der Volksgruppen unmöglich. Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit seien somit eine natürliche Reaktion, die sich aus der Konfrontation der Kulturen ergibt. Ein Kulturrassist duldet nur dann Kulturfremde, wenn sich diese freiwillig der Hegemonialkultur ökonomisch brauchbar unterwerfen. Der Kulturrassist ist – laut IG-Metall-JBA – mit einem Sozial- und Nationalchauvinismus verbunden, der ein moralisches Selektionsverhalten fördert, das sich auch gegen Teile der eigenen Volksgruppe richten kann, bspw. wenn sie der vorherrschenden Hegemonialkultur nicht entsprechen wie z. B. Arbeits-, Obdachlose, Linke etc. Die IG-Metall-JBA setzte den kulturrassistischen und chauvinistischen Vorstellungen eine antirassistische Aufklärungsarbeit entgegen, die sich inhaltlich auf Studien von Heitmeyer oder der Amadeu-Antonio-Stiftung stützte und mit Gruppen wie Pro Asyl kooperierte. Die antirassistische Aufklärung sollte eine Erziehung zur Solidarität mit Fremden leisten, die – orientiert an didaktischen Ansätzen der Rahmenkonzeption – die TeilnehmerInnen befähigen sollte, sich für kulturelle Differenzen zu öffnen, um die Solidarität in ihrer Qualität zu erweitern. Zugleich orientierte sich die antirassistische Aufklärung/Pädagogik der IG Metall am DGB-Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, aus dem sie unterschiedliche Methoden zu unterschiedlichen Rollen, Planspielen oder für diskursive Ansätze ableitete.<sup>652</sup>

### **7.7.2.2 Krieg und Frieden**

Zugleich kritisierte die IG Metall-Jugend-I-Konzeption auf der theoretischen Basis der DGB-Friedensarbeit der 1980er Jahre den vermehrten Inlandeinsatz der Bundeswehr wie in Heiligendamm 2006 und stellte Analogien zur Reichswehr des Kaiserreichs und der Weimarer Republik als Instrument der Herrschaftssicherung auf. Dabei antizipierte sie die Entwicklung eines tiefen Staates<sup>653</sup> auch in Deutschland als kooperative Konstellation von Bundeswehr, Polizei und Staatssicherheitsbehörden, der in Zusammenhang der Föderalismusreform mit neuen und besonderen Vollmachten, z. B. in Bezug auf das Versammlungsrecht,

---

<sup>651</sup> IG Metall (2007b), S. 6;

<sup>652</sup> Vgl. IG Metall (2009b), S. 168ff.; S. 171ff.; Vgl. Interview Pfalz B., S. 14;

<sup>653</sup> Der Tiefen Staat, stellt eine Verknüpfung von Polizei, Militär und Geheimdiensten dar, die mit größeren Vollmachten ausgestattet wird. Im Zusammenhang der Verknüpfung der Sicherheitsbehörden werden die Grundrechte der Bevölkerung eingeschränkt z.B. Terrorismusgesetz (2001) und Terrorismuserweiterungsgesetz (2006)

ausgestattet ist. Zugleich profitiert die Bundeswehr – laut IG-Metall-JBA – von der gesellschaftlichen Perspektivlosigkeit und der gefühlten Ausweglosigkeit durch Hartz IV, indem sie sich als eine gesellschaftliche Alternative anbietet. Dieser Entwicklung der Remilitarisierung der BRD versuchte die IG-Metall-Konzeption durch eine antimilitarisierende Aufklärung entgegenzuarbeiten, die auf der Kritik der Bundeswehr basierte und zugleich mit einer Erziehung zu einer antifaschistischen Haltung verbunden war.<sup>654</sup>

2009 beschloss die DGB-Bundesjugendkonferenz regelmäßige Fachgespräche zwischen der Gewerkschaftsjugend und der Gesamtorganisation, die 2011 als Planungs- und Austauschgespräche für die JBA verpflichtend wurden. Neben den Fachgesprächen legten die Delegierten Zielsetzungen – Werbung neuer Mitglieder vor allem für die zentrale JBA, Durchsetzung der Übernahmen etc. –, Leitbilder, eine Zielgruppenanalyse und JBA-Projekte, wie z. B. die Hofthemaschulung für die Berufsschule für die DGB-JBA fest. Dabei wurde die Methode des „Organising“ in der JBA weiter ausgebaut, da durch diese Methode schon bis 2007 ein leichter Teilnehmeranstieg zu verzeichnen war.<sup>655</sup>

Zugleich entwickelte der DGB-Bundesjugendausschuss Arbeitskampfrichtlinien<sup>656</sup> für die Einzelgewerkschaften als Grundlage für den Lohnkampf und zur Durchsetzung von Forderungen wie Mindestlohn, Mitbestimmung, Übernahme etc., die von allen JBAs getragen wurden. Er ging davon aus, dass die jungen Erwachsenen nur durch eine unbefristete Arbeitsstelle ihr Dasein fristen können und wollte anhand dieser Position innerhalb der realen Krisenverhältnisse den Diskurs über die Arbeitszeitverkürzung gesellschaftlich mehrheitsfähig machen. Ausbildung und Organisation neuer Arbeitsplätze sollten hiernach für die Unternehmen verpflichtend sein, und dieser Verpflichtung wollten die Gewerkschaften mit der Forderung nach Umlagefinanzierung nachhelfen. Zudem forderte Verdi eine verstärkte öffentliche Investition in den Bereich (Aus-)Bildung, um eben nicht Sparen, sondern Zukunftsinvestitionen zur Grundlage einer neuen Politik werden zu lassen. Investitionen in Arbeit, Bildung etc. würden die Einstiegsqualifikationen der Auszubildenden und der jungen Erwachsenen verbessern und damit ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz steigern.<sup>657</sup>

## 8 Verdi-JBA

### 8.1 Allgemein

Verdi erweiterte ihre JBA von 2003 bis 2007 um das Projekt „*Perspektive Plus*“ zielgruppenorientiert. Dieses Projekt wurde über Mittel des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* sowie des *Europäischen Sozialfonds* gefördert und hatte das Thema Jugendarbeitslosigkeit zum Inhalt, das sie Zielgruppen wie z. B. SchülerInnen der Haupt-, Real- oder Gesamtschulen vermitteln wollte.

---

<sup>654</sup> Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag H2, S.1 ff.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag H7, S. 1f.; Vgl. IG Metall Jugend (2007c), Antrag H9-11, S.1;

<sup>655</sup> Vgl. DGB Jugend (2011), S.1; Vgl. DGB Jugend West (2010b), S.15;

<sup>656</sup> In den Arbeitskampfrichtlinien regelt Verdi das Streikgeld, sowie die Aufgaben, die Verantwortlichkeiten und Kompetenzen der Abteilungen.

<sup>657</sup> Vgl. Verdi (2012), S. 228ff., S. 246ff.; Vgl. Verdi-Jugend (2007), S. 14ff.;

*„Ziel ist die Entwicklung eines koordinierten und curricular verankerten Systems schulischer und betrieblicher Maßnahmen, das auf den individuellen Bedarf der SchülerInnen reagieren kann, ohne zusätzliche hauptamtliche Ressourcen der GewerkschaftssekretärInnen zu binden.“<sup>658</sup>*

Mit diesem Projekt wollte Verdi sich Zugang zu den Schulen verschaffen. Gewerkschaften wie IG Metall, IG BCE, GEW oder der DGB beteiligten sich an diesem Projekt und verknüpften damit die allgemeine mit der beruflichen Bildung. Neben diesem Projekt konzentrierte sich Verdi ab 2004 auf Workshops, in denen sie die jungen Erwachsenen über die berufliche Bildung und allgemeine Ausbildung informierte und ihnen die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bot.<sup>659</sup>

2007 beschloss die Verdi-Bundesjugendkonferenz (BJK) eine bundesweite Abstimmung der Seminare und beendete damit die rein vom Verband organisierte Form der JBA, die bei Verdi bis 2006 vorherrschte. Die Bezirke wurden deshalb angehalten, interessante und kontinuierliche Veranstaltungen zu organisieren, die die jungen Erwachsenen auf die Gewerkschaft aufmerksam machen bzw. das Interesse an ihr wecken und zugleich eine sinnvolle Ergänzung zum eigenen Freizeitverhalten darstellen konnten. Dabei antizipierte die Verdi-JBA, orientiert an der Shell-Jugendstudie, eine Politik ablehnende oder an Politik desinteressierte Jugend. Aus diesem Grund zentrierte sie ihre regionale JBA nicht rein auf politische Botschaften, sondern versuchte, die TeilnehmerInnen über weiche Themen zu politisieren. Qualifikationsseminare – Rhetorik, Kommunikationstraining etc. – sowie Projekte mit Freizeitcharakter galten als weiche Themen, wobei die Anbieter in der Lage sein mussten, auf ein vorgefertigtes Angebot zurückzugreifen bzw. auf ein Angebot der Landes- und Bundesebene zu verweisen. Die Projektarbeit richtete sich methodisch an den Lernbedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe aus. Dabei betrachtete sie die Teilnehmer als gesellschaftlich handelnde Wesen und nahm sie in dieser Funktion ernst. Im Rahmen dieser TeilnehmerInnenbetrachtung zielten die Projekte darauf ab, die TeilnehmerInnen intellektuell für die eigene Lebensführung fit zu machen. Erst wenn die TeilnehmerInnen das schaffen könnten, wäre sie nach Ansicht der Verdi-Jugend revolutionär. Didaktisch war das Angebot durch die Vermittlung von *Soft Skills* wie Konfliktlösung etc. auf die Vermittlung bestimmter Werte wie Freiheit, Solidarität, Gemeinschaft, soziale Sicherheit bzw. Gerechtigkeit etc. ausgerichtet, die innerhalb der Seminare erfahrbar gemacht werden sollten, ohne dies zu übertreiben. Das sollte auch über Ausflüge, Städtetouren, Arbeitskreise bzw. Gruppenarbeit, das Zeitungsstudio, die JAV-Arbeitskreise für alle Azubis, Workshops oder Grundseminare geschehen.<sup>660</sup>

Nach der bundesweit einheitlich organisierten JBA sollte die Landesebene Seminare mit gewerkschaftlichen und allgemeinpolitischen Themen wie Rassismus, Globalisierung, gewerkschaftliche Geschichte etc. anbieten, die tarifpolitische Fragen, JAV-Strategien etc. direkt aufgreifen und inhaltlich bearbeiten. Die örtlichen Seminare und Veranstaltungen sollten für die gewerkschaftliche Arbeit interessieren und diejenigen ansprechen, die ein bewusstes Interesse daran haben, sich aktiv in die Gewerkschaft einzubringen und in ihr Verantwortung zu übernehmen. Dabei wurden weiterhin Angebote mit Projekt- oder Ausflugscharakter genutzt. Jedoch standen hier die inhaltlichen Fragen weitaus stärker im Vordergrund. Mit steigender

---

<sup>658</sup> Verdi-Jugend (2007), S.16;

<sup>659</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2007), S. 16ff.;

<sup>660</sup> Vgl. Verdi (2007a), Beschluss C001, S.1; Vgl. Verdi (2007a), Beschluss C002, S.1; Vgl. Verdi (2011a); Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.17 ff.;

Fachspezifizierung sollte auch die Kooperation mit den Fachbereichen der Gewerkschaft steigen. Daneben war die zentrale JBA auf Bundesebene unter Einbezug der aktiven GewerkschaftlerInnen auf Landes- und Bezirksebene unter der Voraussetzung zu gestalten, dass sich die TeilnehmerInnen intensiv mit gewerkschaftlichen Fachleuten auseinandersetzen wollen, Fachvorträge selbstständig reflektieren und das Gelernte in ihre Arbeit im sozialen Raum transferieren können. Zu diesem Zweck entwickelte die Verdi-JBA bestimmte Themenseminare, in denen Fachreferenten die Themen vortragen und anschließend mit den Teilnehmern diskutieren konnten, sodass die Informationen in gewerkschaftliche Lösungsstrategien einfließen konnten. Daneben gab es Spezialseminare für die JAV, um Fragen über gewerkschaftliche Forschung oder über die Weltordnung des 21. Jahrhunderts zu diskutieren.<sup>661</sup>

2009 debattierten die Verbände auf dem Verdi-Jugendbildungsforum ein bundesweit einheitliches Bildungsprogramm, das sich stufenförmig auf nach außen gerichtete Ziele und Zwischenziele richten sollte. Im Rahmen dieses Diskurses einigten sich die Verbände auf eine Rhythmisierung der JBA in Anpassung an das Schul- und Arbeitsjahr und legten den Seminarbeginn auf den August fest. Außerdem wurde festgelegt, dass die TeilnehmerInnen der zentralen JBA den Hauptteil ihrer Funktionärsausbildung in Naumburg, der zentralen Verdi-Jugendbildungsstätte, abzuleisten haben. Die Teamer-Qualifizierung und die Werbeseminare oblagen damit der Kontrolle und Qualitätsprüfung des *Bundesteamer Arbeitskreises* (BTAK) und ihrer *AG Quali*, um eine einheitliche Qualität der JBA zu gewährleisten.

## 8.2 Organisation

Die 2007 bundesweit beschlossene JBA von Verdi setzte in ihrer Selbstbestimmung als politische Bildung auf eine offene Einführungs-, Mitglieder- und Aufklärungsarbeit sowie Funktionärsausbildung, die weiterhin traditionell im Bausteinprinzip, also in Modulen, organisiert wurde. Bei den Verdi-Modulen handelte es sich um drei Modultypen, die durch die Jugendgremien und den Arbeitskreis Jugendbildung bei Verdi organisiert wurden und in sich fragmentarische Themenseminare zusammenfassten. Modul 1 umfasste die politischen Grundlagenseminare (PGS), die als Drei-Wochen-Seminare organisiert waren. In diesem Modul wurden unterschiedliche Themen behandelt und das JAV-Grundlagenseminar, die in örtlichen, regionalen, aber auch zentralen Jugendschulungszentren angeboten wurden. Modul 2 umfasste das Kommunikations- und Kooperationstraining in zehn bis 15 Kompetenz-Trainingsseminaren. Diese Seminare waren Teil der zentralen JBA für aktive Mitglieder und fanden in der zentralen Jugendbildungsstätte Naumburg statt. Das Kompetenztraining setzte gezielt bei den persönlichen Teilnehmerschwächen im Bereich der Sozialkompetenz an, um diese zu stärken. Das Modul 3 umfasste die handlungsorientierte Qualifizierung der TeilnehmerInnen für betriebliches Handeln. Zugleich sah sich die Verdi-JBA als Instrument zur Vermittlung innergewerkschaftlicher wie gesellschaftspolitischer Vorstellungen, deren erfolgreiche Durchführung funktional und methodisch in klar formulierte Ziele, die stufenförmig in „nach außen gerichtete Ziele“ – Tarifverträge, Aktivierung, Rekrutierung von Mitgliedern etc. – sowie nach innen gerichtete „Zwischenziele“ – Vermittlung von Wertigkeiten und eigenen Positionen an die TeilnehmerInnen wie

---

<sup>661</sup> Vgl. Verdi (2007a), Beschluss C001, S.2;

Selbst- und Gegenstandsreflexion oder Solidarität – unterteilt war. Um die Zwischenziele zu verwirklichen, mussten zuerst die nach außen gerichteten Ziele verwirklicht werden. Die Seminardidaktik wurde am Diskussionspapier „*Chance 2011*“ mit der Mitbestimmung der TeilnehmerInnen am Meinungsbildungsprozess als wichtigster Vorgabe ausgerichtet. „*Chance 2011*“ sollte vor allem die Meinungs- und Bewusstseinsbildung der jungen Erwachsenen pflegen, um die Mitgliederorientierung der JBA auszubauen.

Allgemein beinhalteten die Module der regionalen Verdi-JBA neben den offenen Grundlagenseminaren und den auf ihnen aufbauenden mitgliederorientierten JAV-Seminaren auch zielgruppenorientiert und branchenübergreifend organisierte Projektseminare wie z. B. „*Students at Work*“ oder „*Medienmacht macht Medien!*“. Auf der zentralen Ebene wurden die Seminare im dritten Modul durch Workshops, z. B. „*Konkurrierende Gewerkschaften im Betrieb*“ oder „*Aufbau betrieblicher Jugendstrukturen*“, und durch Rhetorikseminare im Rahmen des Kompetenztrainings ergänzt. Innerhalb der Projekte und in der zentralen JBA kooperierte Verdi mit der DGB-Jugend oder dem DGB-Bildungswerk inhaltlich und strukturell. Zugleich basierte die Verdi-JBA, wie die aller anderen Einzelgewerkschaften, auf DGB-Forderungen wie „*Gute Arbeit*“, „*Gute Ausbildung*“, „*Recht auf Ausbildung und Übernahme*“ etc. Die Module wurden dabei so ausgerichtet, dass, von der offenen Einführungsebene über die regionale mitgliederorientierte bis zur zentralen Ebene, Werbung und Schulung von aktiven Mitgliedern auf Basis des Diskussionspapiers „*Chance 2011*“ verstärkt ins Auge gefasst werden konnten. Dabei stand die Bewusstseinsbildung für eine Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen im Vordergrund, die die JBA ab 2009 wieder zur Förderung der Utopiefähigkeit der TeilnehmerInnen nutzte.<sup>662</sup>

*„Utopie‘ meint hierbei nicht ‚Ziel‘, sondern Utopie entsteht in der Kritik des Bestehenden, indem Grenzen, die der freien Entwicklung der eigenen Menschlichkeit gesetzt werden, erkannt und überwunden werden. Utopie ist ein Nicht-Ort, nicht konkret beschreibbar, weil in der Beschreibung Grenzen akzeptiert werden. Utopie kann nicht selbst gedacht werden, sondern nur in Abgrenzung zum Bestehenden und Begrenzenden. Utopiefähigkeit zu entwickeln, ist der erste Schritt, um die Ziele formulieren zu können, zu deren Erreichung wir uns des Instruments der Jugendbildungsarbeit bedienen.“<sup>663</sup>*

### **8.2.1 Regionale JBA**

Die Didaktik der Verdi-JBA basiert innerhalb dieses organisatorischen Rahmens auf einer gesellschaftskritischen Wirtschaftsanalyse, bspw. der Wirtschaftskrise von 2007. Die Analyse ist für die Mobilisierungs- und Werbearbeit wichtig, da über sie die ArbeitnehmerInnen für eine Stärkung der betrieblichen Gremienarbeit zur Vertretung der Lohnarbeiterinteressen angesprochen werden konnten. Eine steigende Zahl an Mitgliedern festigt die gewerkschaftliche Machtposition im Betrieb, deshalb richtet sich die Arbeit der ehrenamtlichen und hauptamtlichen FunktionärInnen auf die Mitglieder – die Einheit von Mitgliederinteressenvertretung, Mitgliederaktivierung, -werbung und Mitgliederbildung –, um a) die gewerkschaftliche Präsenz in der Betriebsstruktur zu stärken, b) neue Betriebe gewerkschaftlich zu erschließen und c)

<sup>662</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S. 18ff.;

<sup>663</sup> Verdi-Jugend (2009), S.18;

branchenpolitische Gestaltungskraft wahrzunehmen und durchzusetzen. Die Arbeit der FunktionärInnen lässt sich dabei an der Frage messen, was ihr Handeln für die Mitgliederentwicklung und Mitgliederbindung bringt.<sup>664</sup>

Die Funktionäre stellen für Verdi keine gewerkschaftlichen Stellvertreter, sondern Prozessmanager zur Kooperation gewerkschaftlichen Handelns dar. Die TeamerInnen nutzen zu diesem Zweck standardisierte Arbeitsmaterialien, die im Kontext des Moduls Grundlagenbildung an der Betriebs- und Tarifpolitik sowie Qualifikation sowie am Erfolg und Einkommen ansetzen, da hier die meisten Berührungspunkte zwischen der gewerkschaftlichen Arbeit mit den Problemlagen der Teilnehmer bestehen. Zum anderen orientiert sich die regionale JBA am Diskussionspapier „*Chance 2011*“, der Analyse der Wirtschaftskrise von 2007 sowie an der fragmentarischen Bearbeitung von Themen wie Rechtsextremismus, Ökonomie, Ökologie, Tarifpolitik etc., auf die die zentrale JBA zum Teil inhaltlich aufbaut.

Die Bearbeitung der Betriebs- und Tarifpolitik erfolgt mit unterschiedlicher Didaktik in Grundlagenseminaren mit Themen wie Übergang von Schule zu Beruf, Durchlässigkeit des Bildungssystems, demografischer Wandel oder dem europäischen Qualifikationsrahmen, wobei die Thematisierung des europäischen Qualifikationsrahmens für Verdi, in Kooperation mit dem DGB-Bildungswerk, die Basis zur Reflexion des deutschen Qualifikationsrahmens bietet. In Kooperation mit dem DGB veröffentlicht Verdi die Broschüre „*Der deutsche Qualifikationsrahmen. Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht*“, die auf Basis einer Kritik des Neoliberalismus und der Zukunftstechnologien<sup>665</sup> einen Interessenantagonismus von Azubis und Unternehmen in Bezug auf die Bezahlung hervorhebt und den deutschen Qualifikationsrahmen als Ausbildungsrichtlinie für die Bezahlung bestimmt, an dem sich die Betriebe orientieren sollen. Außerdem werden in der Broschüre Forderungen nach Übernahme, Ausbildung, Umlagefinanzierung und einem gerechten, sozialen und öffentlich finanzierten Bildungswesen formuliert. Dazu regt die Verdi-JBA – vom Verdi-Bundesvorstand angeregt – eine innergewerkschaftliche sozialpolitische Debatte über das gemeinsame Vorgehen bezüglich der gesellschaftlichen Mitgestaltung, des Stopps der Privatisierungen, der Arbeits- und Ausbildungsplatzvernichtung<sup>666</sup> sowie der Durchsetzung sozialpolitischer Forderungen an. In diese Debatte sollen zivilgesellschaftliche AkteurInnen wie die Kirchen und andere NGOs eingebunden werden. Der Diskurs zielt auf eine Stärkung des Bewusstseins der Beteiligten in Bezug auf das Recht auf Arbeit bzw. für die Anhebung des nationalen wie internationalen Lohnniveaus und seine geschlechtliche Angleichung ab. Unter Berufung auf die Beschlüsse der BJK von 2006 behandelt die regionale JBA eine Kritik am technischen Fortschritt als potenziellen Arbeitsplatzvernichter. In Kooperation mit den TeilnehmerInnen wird der technische Fortschritt auf seine gesellschaftlichen Konsequenzen hin analysiert, um auf

---

<sup>664</sup> Vgl. „Chance 2011“ <http://labournet.de/diskussion/verdi/chance2011.pdf>, (vom 04.03.2015);

<sup>665</sup> Als Zukunftstechnologie werden Technologien bezeichnet, die zwar entwickelt wurden, aber noch nicht praktisch geprüft bzw. angewendet worden sind.

<sup>666</sup> Der Abbau von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, vor allem im Öffentlichen Dienst, steht nach Verdi im Kontext politischer Beschlüsse, wie der Schuldenbremse oder dem Ablauf des Solidarpakts. Unter deren Hinweis wird ein Personalabbau durchgeführt, der alleine der Haushaltskonsolidierung dient und wie 2010 in Sachsen-Anhalt dazu führt, dass keiner Ausgebildet und übernommen worden ist. Dazu fordert sie, dass die Regelung zur Stellenobergrenze abgeschafft werden soll.

gesellschaftliche Veränderungen bzw. Veränderungen in der Produktion reagieren zu können.<sup>667</sup>

## 8.2.2 Lern- und Bildungsbegriff

Verdi vertritt in ihrer JBA einen Begriff von Lernen als einem erkenntnistheoretischen Prozess selbstständig denkender Menschen, der mit dem Prozess einer Wissensaneignung verbunden ist. Dabei entwickelt sich Lernen – nach der Verdi-JBA – intersubjektiv und im kooperativen Austausch zwischen TeamerInnen und Teilnehmern. Die Teamer vermitteln den Teilnehmern anhand geäußerter Teilnehmerinteressen gewerkschaftliche Lerninhalte sowie Kompetenzen, ohne die besonderen gewerkschaftlichen Ziele dabei aus dem Auge zu verlieren. Die Lern- und Lehrsituation geht subjektorientiert auf die Emotionen der TeilnehmerInnen ein, die bei der Bearbeitung der Themen auftreten, um diese hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu reflektieren. Die TeamerInnen sollen dazu emotionale Blockaden und innere Widerstände erkennbar machen, um sie zu überwinden oder andere Emotionen produktiv zu nutzen.

Neben den Emotionen wird der Mensch – laut Verdi-JBA – durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Ökonomie beeinflusst, wodurch er unbewusst gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert. Zugleich hat er die Möglichkeit, aktiv in die Verhältnisse einzugreifen. Diese menschlichen Bedingungen treffen für TeilnehmerInnen und TeamerInnen gleichermaßen zu, weshalb der kooperative Austausch von TeamerInnen und TeilnehmerInnen auf Augenhöhe die Basis für ein gleichberechtigtes voneinander Lernen abgibt. Um die emotionale Einbindung und den Austausch zu meistern, werden beide Gruppen im Rahmen der Kompetenzbildung geschult.<sup>668</sup>

Die Verdi-JBA bezieht die Lebenswelt der TeilnehmerInnen mit ein, um sie anhand subjektiver Interessen und Erfahrungen zu einer kritischen Reflexion ihrer individuellen Selbstverortung in den Verhältnissen zu befähigen. Dieses Vorgehen, das sich im Kontext einer solidarischen und nicht diskriminierenden Seminarstruktur vollzieht, fördert die Verständigung über individuelle TeilnehmerInnenperspektiven und die Interpretation in die vorgegebenen Verhältnisse. Dabei nimmt die Verdi-Jugend die TeilnehmerInnen aufgrund einer differenziert-emanzipatorischen Sichtweise und Interpretation der Verhältnisse als Experten ihrer je eigenen Sache wahr, denen die Teamer durch Materialien unterstützend und im diskursiven Prozess beratend zur Seite stehen sollen. Zugleich organisiert und strukturiert das Team den Lern- und Bildungsprozess, indem die TeamerInnen eigene Erfahrungen sowie Deutungsmuster, Interpretationen und Sichtweisen der Verdi-Jugend in das Lehr-Lern-Geschehen einbringen. Gleichzeitig machen sie ihre Rolle als Lehrer bzw. als Kursleiter transparent, sodass sich die TeilnehmerInnen darauf einstellen können.

Im Seminar verbinden die TeamerInnen die Interessen, Bedürfnisse etc. der TeilnehmerInnen mit den Verdi-Themen, um eine Grundlage für Lerninhalte – Bewusstseinsentwicklung für eine gesellschaftliche Demokratisierung, individuelle Emanzipation, Qualifizierung der TeilnehmerInnen etc. –, die als Seminarziele

---

<sup>667</sup> Vgl. Verdi (2012), S.1 ff.; S.4 ff.; S.10 ff.; S.17 ff.; S.35 ff; S.45 f., S.192 ff.; S.205 f., S.250 ff.; Vgl. Verdi (2011), S.8 ff.; Vgl. „Chance 2011“ <http://labournet.de/diskussion/verdi/chance2011.pdf>, (vom 04.03.2015);

<sup>668</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S. 20ff.;



formuliert werden, zu schaffen. Der Lernprozess der Verdi-JBA setzt bei den subjektiven ThemenerInnenfahrungen der TeilnehmerInnen an, um, davon ausgehend, vorhandene Deutungsmuster, Interpretationen und Interessen zu diskutieren sowie die subjektive Interessenlage zu analysieren. Zugleich vermittelt das Team, das – laut Verdi-JBA – über grundlegende soziale und politische Kompetenzen verfügt, Haltungen und Wertigkeiten an die TeilnehmerInnen, mit dem Ziel, die ursprünglichen Ideen der Gewerkschaften – Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Erwerbstätigen – zu vermitteln. Zu diesem Zweck werden nach der Themenbearbeitung die Themeninterpretation sowie die subjektiven Denk- und Sichtweisen der TeilnehmerInnen mit den gewerkschaftlichen Deutungsmustern und Interpretationen konfrontiert, um einen Abgleich zu schaffen bzw. das individuelle Denken und Handeln der TeilnehmerInnen zu erweitern. Die Konfrontation vollzieht sich situationsbezogen und abhängig vom sozialen Kontext des Lernprozesses, indem sich die TeilnehmerInnen mit ihrer Umwelt nach eigenem Tempo auseinandersetzen. Nach diesem Verständnis ist Lernen nicht erzwingbar, sondern kann nur durch bestimmte Methoden und Arbeitsbedingungen motiviert und angeregt werden.

In diesem Zusammenhang verbindet sich der Lernbegriff mit einem bedürfnisorientierten Menschenbild, nach dem der Mensch grundsätzlich ein eigenes Bedürfnis nach Weiterentwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe hat, dessen Verwirklichung durch gesellschaftliche und strukturelle Momente verhindert werden. Die TeamerInnen als Fachexperten zielen im Lern- und Bildungsprozess anhand des Deutungsmusteransatzes auf die Entwicklung eines Weiter-Lernen-Wollens, um ihre Bedürfnisse verwirklichen zu können. Innerhalb handlungsorientierter Seminare und unterschiedlicher didaktischer Modelle, z. B. dem exemplarischen Lernen, der fallbasierenden Bildungsarbeit, Lehr-Lern-Vereinbarungen etc., initiieren die TeamerInnen in Kooperation mit NGOs, Netzwerken oder dem DGB-Bildungswerk Lernprozesse der Bewusstseins- und Kompetenzbildung, um Sinnzusammenhänge von Widersprüchen bzw. beim Thema Gesellschaft bewusst werden zu lassen, aus denen eine handlungsorientierte Betriebsarbeit erst möglich wird. Von den Sinnzusammenhängen und TeilnehmerInnenproblemen ausgehend, schließt der Lernprozess an weitere Themen an, um hierrüber einen Erkenntniszusammenhang auf die gewerkschaftlichen Ziele zu vermitteln.<sup>669</sup>

Zugleich richtet sich das politische Verständnis der Verdi-JBA an kollektiven und kooperativen Handlungsmöglichkeiten aus, um einen Zusammenhang von Handeln und den gesellschaftlichen Bedingungen herzustellen. Dabei sieht sie einen Zusammenhang zwischen den Lebenslagen und -risiken der Menschen und den Herrschaftsverhältnissen, dem gesellschaftlichen Wertesystem, der sozialen und kulturellen Herkunft, Geschlecht und Bildung, wobei aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierung gemeinsame TeilnehmerInneninteressen schwer erkennbar sind. Bevor sie ein Zusammenhangswissen erzeugen kann, sieht sich die Verdi-JBA veranlasst, um handlungsfähig zu bleiben, die TeilnehmerInnen den historischen Gegebenheiten anzupassen. Daneben bindet sie ihre Struktur und Abläufe in ein Wechselverhältnis zur Gesamtorganisation ein, aus dem sich die gewerkschaftlichen Themen bestimmen, die den diskursiven Rahmen der JBA bestimmen.<sup>670</sup>

---

<sup>669</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.21 ff.; Vgl. Verdi (2005), S.3 ff.;

<sup>670</sup> Vgl. Verdi (2005), S.6 ff.;

### 8.2.3 Antidiskriminierende Bildungsarbeit

Innerhalb des Moduls Grundlagenseminare passt sich die antidiskriminierende Bildungsarbeit im Verlauf der 2000er Jahre dem Lernprozess an. Innerhalb dieser Form der Bildungsarbeit nimmt die Verdi-JBA Selbstzuschreibungen und Kategorisierungen der TeilnehmerInnen, die aufgrund eigener Konstruktionen entstehen, in den Lernprozess auf und prüft sie anhand unterschiedlicher Methoden auf Momente der Diskriminierung. Diskriminierung stellt sich hier als eine praktisch und bewusst gelebte Abwertung anhand sozialer Zuschreibungen dar. Geschlecht, Klasse, Nation etc. sind besondere Punkte, die für soziale Zuschreibungen sorgen, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Klima besser oder schlechter gedeihen und sich, verbunden mit einseitigen und tendenziösen Wertigkeiten, auf Äußerlichkeiten wie Hautfarbe, Geschlecht, Haare etc. beziehen. Zugleich festigen, wie z. B. beim Kulturrassismus, biologistisch determinierende Argumentationen diese kategorisierenden Konstruktionen bei diskriminierenden Menschen. Für die Verdi-Jugend resultiert dieses kategorisierende und diskriminierende Denken aus der mitteleuropäischen Denktradition, die den Menschen von Kindheit zu einem Gegensätzlichkeitsdenken verbunden mit Wertigkeiten und Moralismus erzieht. Diese Denkerziehung ruft – laut Verdi-JBA – eine bestimmte Einstellungen zu Gegebenheiten hervor und bildet somit den gesellschaftlichen Kontext, in dem sich Diskriminierung entwickelt. Gesellschaftliche Institutionen sind für Verdi wiederum ein Resultat intersubjektiver Interaktion im Kontext eines kulturellen Rahmens. Somit besteht eine Wechselbeziehung zwischen Individuen, Institution und Gesellschaft.

Die Verdi-JBA bietet in ihren Seminaren eine Typologie unterschiedlicher Diskriminierungsformen wie z. B. Antisemitismus, Antizionismus, Antiamerikanismus, oder Antiziganismus an, die ihrer Theorie nach aus dem gesellschaftlichen Kontext bzw. einer bestimmten Interpretation der Verhältnisse heraus entstehen. Gerade bei Diskriminierungsformen wie Sexismus, Nationalismus oder Rassismus, aber auch in der Genderdebatte wird für Verdi der gesellschaftliche Zusammenhang besonders deutlich. Die Verdi-JBA achtet besonders im Kontext der Genderdebatte darauf, dass in den Seminaren sprachlich wie organisatorisch eine Geschlechterdiskriminierung vermieden wird. Zugleich nutzt sie in der antidiskriminierenden Bildungsarbeit unterschiedlichste Methoden, z. B. „Achtung (+) Toleranz“<sup>671</sup>, die „Anti-Bias-Arbeit“<sup>672</sup>, „Betzavta“<sup>673</sup>, „Social Justice“-Training oder „Gendertraining“, um im Rahmen des Zusammenhangelerns eine intensivere und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit den Machtstrukturen und Diskriminierungstendenzen zu

---

<sup>671</sup> (Achtung (+) Toleranz ist ein Konzept der Demokratieerziehung und der demokratischen Konfliktregelung von Susanne Ulrich und beinhaltet mehrere Übungen sowie Planspiele für die Vermittlung der Grundlagen eines partnerschaftlichen Dialogs. Die TeilnehmerInnen sollen eine innere Abwehrhaltung gegenüber Vorurteilen und zugleich ein Bewusstsein für ein tolerantes Miteinander anhand kommunikativer Übungen entwickeln. Toleranz wird hier als ein Charakterzug interpretiert, der erziehbar ist. Diese Toleranzdefinition dient zur Selbstanalyse, an der sich die TeilnehmerInnen ausrichten können.

<sup>672</sup> Die Anti Bias Arbeit interpretiert Diskriminierung als ideologisches Phänomen, das gesellschaftlich instrumentalisiert und vermittelt wird. Im Anti Bias Ansatz geht es darum, diese ideologischen Kerne diskursiv herauszuarbeiten und bewusst zu machen.

<sup>673</sup> Diese Methode aus Israel setzt auf Werte wie Gleichheit und Freiheit die grundlegend für alle Menschen ohne Ausnahme gelten und deren Einschränkung als Diskriminierung interpretiert wird. Anhand spielerischer Übungen, die bei den subjektiven Erfahrungen der Menschen ansetzen, will Betzavta Konflikte in innere Dilemmas verwandeln, um sie für die TeilnehmerInnen direkt erlebbar zu machen. Nach dem Erleben läuten die TeamerInnen eine Reflexionsphase ein.

fördern bzw. alternative Handlungsansätze zu entwickeln. Genau wie bei der IG Metall greift die Verdi-JBA neben diesen Methoden auch auf den DGB-Baustein für antirassistische Bildungsarbeit zurück. Verdi baut diesen Baustein und die von ihm behandelten Werte wie Gerechtigkeit und Gleichstellung als Unterthema in alle Themenseminare ein. Die TeilnehmerInnen sollen dadurch auf ihre intersubjektive Diskriminierung aufmerksam gemacht werden, die auch in den Seminaren auftritt. Durch Übungen, Spiele etc., die zum Thema passen, werden die TeilnehmerInnen für unterschiedliche Formen von Intoleranz und Diskriminierung sowie deren gesellschaftliche Folgen sensibilisiert. Zugleich bieten die Seminare die Möglichkeit, die alten klassischen Methoden wie die Wandzeitung, die Flanelltuchmethode oder Collagen anzubieten, aber auch Möglichkeiten zur Film- und Bildanalyse sind vorhanden. Zugleich ermöglicht ausreichend Fachliteratur und der freie Zugang zum Internet eine ausführliche Themenrecherche.<sup>674</sup>

### 8.2.4 Ökonomie/Tarifpolitik

Neben der antidiskriminierenden Bildungsarbeit organisiert die Verdi-JBA im Verlauf der 2000er Jahre branchen- und fachbereichsübergreifende Themenseminare wie z. B. zum Thema Ökonomie, die als Bausteine innerhalb der unterschiedlichen Module einsetzbar sind. Das Thema Ökonomie wird dabei bis in die heutige Zeit von der Analyse der Wirtschaftskrise von 2007 bestimmt. Zugleich orientiert sich Verdi in diesem Seminarbaustein an Forderungen wie z. B. dem branchenübergreifenden Mindestlohn oder dem „*Recht auf Arbeit*“.<sup>675</sup>

Die Verdi-JBA sieht sich dabei berechtigt, den Kapitalismus zu legitimieren, weil in der Geschichte Formen der Verstaatlichung und Staatsbetriebe dazu geführt haben, Konkurrenz und Wettbewerb auf breiterer Basis zu entwickeln und für vergleichbare technische Standards zu sorgen, auf die alle Unternehmer zurückgreifen können. 2007 verflüchtigt sich diese Legitimität des Kapitalismus, weil seit der Krise von 2007/8 Positionen, Funktionalitäten oder der kollektive Fortschritt, wie sie – laut Verdi – bis in die 1990er Jahre noch galten, als normative Bewertungsindikatoren im neoliberalen Kapitalismus nicht mehr erfüllt werden.<sup>676</sup>

Alternativ zum Neoliberalismus präsentiert Verdi die Utopie einer solidarischen parlamentarisch organisierten Gesellschaft, die anhand einer demokratischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung den Sozialstaat der BRD reformiert, um dem brüchigen Kräfteverhältnis der Klassen wieder Funktion und Kraft zu verleihen. Durch verstärkte staatliche Unterstützung, Investitionen sowie eine Verringerung neoliberaler Tendenzen im Denken und Handeln soll – nach dieser Utopie – ein aktiver und investiver Sozialstaat entstehen, der soziale Integration bzw. kulturelle Toleranz fördert. Dieser Staat verringert – laut Verdi – das gesellschaftliche Verwertungsverhältnis und vermittelt zwischen Kapital und der Arbeit. Verdi ist sich dabei bewusst, dass im Parlament der BRD die Kapitalfraktionen die bestimmende Funktion ausüben und dadurch den Verlauf der gesetzlichen Entwicklung bestimmen. Mit einer Unterstützung der gewerkschaftsfreundlichen Opposition will Verdi die parlamentarische Einflussosphäre auf Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung stärken, um die Chancengleichheit und die gerechte Teilhabe an der Gesellschaft zu

---

<sup>674</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2011), S. 4ff.; Vgl. Verdi-Jugend (2010), S. 6;

<sup>675</sup> Vgl. Verdi (2007b);

<sup>676</sup> Vgl. Verdi (2007b);

garantieren. Zugleich ist die sozialstaatliche Orientierung nicht nur auf den nationalen Rahmen der BRD, sondern auch europaweit ausgerichtet.<sup>677</sup>

Verbunden mit dieser Utopie betreibt Verdi eine Erziehung zur Solidarität, die das Handeln der TeilnehmerInnen prägen sowie die Grundlage für ein weltoffenes Zusammenleben, für Toleranz, aber auch für Arbeitskämpfe und die Veränderung der Gesellschaft liefern soll. Hierbei wird ein struktureller Zusammenhang von Gesellschaft, Ökonomie und Staat beschrieben, in dem die Gesellschaft ein intersubjektives Beziehungs- und Sozialsystem darstellt, das in keiner Beziehung zur Weltgemeinschaft steht, sondern nur soziale Beziehungen – Familie, Nation, Staat – sowie Klassenlage, Kultur, Ökonomie etc. einbezieht. Durch die Betrachtung und Analyse der Verhältnisse entwickeln sich – laut Verdi-JBA – bei den Menschen Deutungsmuster, Verhaltensweisen und Wertungen, die die Selbstinterpretation des Menschen bestimmen und einen gesellschaftlichen Rahmen der Identitätsbildung schaffen, durch die er anhand der Orientierung an gesellschaftlich konstruierten Kriterien wie Nation, Geschlecht etc. eine selektive Wahrnehmung von Identitäten entwickelt. Die gesellschaftlichen Konstruktionen wie Nation, Geschlecht etc. entstehen – nach Verdi – aus gesellschaftlichen Diskursen, durch die diese Leitbilder immer wieder neu bestimmt werden müssen.<sup>678</sup>

Die Vorstellung von Wertneutralität – „Objektivität“ – der wissenschaftlichen Erhebungen und Forschungen, wie sie von der Bertelsmann-Stiftung oder anderen Vertretern der bürgerlichen Medien/Wissenschaft betrieben werden, soll aus diesem Grund infrage gestellt werden, da bei diesen Verfahren ein objektives unveränderliches Gesamtbild unterstellt wird und Beeinflussungen durch Klassenlage, Geschlecht oder Nationalität zu wenig oder gar nicht berücksichtigt werden. Aus diesem Grund setzt Verdi gezielt auf die Vermittlung von Werten wie Würde, Freiheit, Solidarität, die – laut Verdi – den kollektiven Wünschen und Bedürfnissen der Menschen entsprechen. Dabei erhalten gesellschaftskritische differenzierte Analyseformen, die in der bürgerlichen Wissenschaft negiert oder stark vernachlässigt werden, eine verstärkte Bedeutung und tragen zu einer wertenden Betrachtung der Dinge bei. Die wertende und differenzierte Analyse von Themen steht dabei in einer Wechselwirkung zur Ökonomie, um eine optimale Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie die Qualifizierung der Arbeitskräfte zu vermehrter Mitbestimmung ihrer persönlichen Freiheiten etc. zu fördern. Auf Grundlage dieser Analyse und des gewerkschaftlichen Kampfes für mehr Freiheit entwickelt Verdi eine oppositionelle Haltung zu Unterdrückungsverhältnissen wie Faschismus, Kriegstreiberei und Nationalismus sowie ihre Interpretation und Kritik des neoliberalen Kapitalismus oder auch ihre pragmatischen Lösungen für den Konflikt von Kapital und Arbeit.<sup>679</sup>

*„Leistungsdruck und Kostendeckungsprämissen halten in allen Lebensbereichen Einzug: Krankenhäuser, Schulen und öffentliche Verwaltungen stehen plötzlich in einem Konkurrenzverhältnis. Jugend als Lebensphase, die sich durch (materielle) ‚Verantwortungs-Losigkeit‘ auszeichnet, muss Mensch sich leisten können. Müßiggang und Solidarität gelten als Zeitverschwendung. Jede/r Einzelne muss ihre/seine Lebensführung daraufhin ausrichten, dass alles, was er/sie tut, auch irgendwie verwertbar ist.“<sup>680</sup>*

<sup>677</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S. 8;

<sup>678</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.7ff.;

<sup>679</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.12f.;

<sup>680</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.13;

In diesem Zusammenhang wird die Tarifpolitik als ein Gestaltungsmittel der Arbeits- und Lebensbedingung sowie als Grundlage der eigenen betrieblichen Interessensvertretung gesehen. Zugleich liefert die Tarifpolitik eine Diskussionsgrundlage der gemeinsam mit dem DGB, der IG BCE, IG Metall etc. entwickelten Kampagnen „*Arm trotz Arbeit*“, bzw. „*Gerecht geht anders*“ (2011). Dabei wird die Tarifpolitik abstrakt als ein Bereich der Interessenvertretung und der gewerkschaftlichen Aktivität veranschaulicht. Zugleich formuliert die Verdi-Jugend neben und im Bereich tarifpolitischer Forderungen auch solche zu einer verbindlichen Ausbildungsquote, einer existenzsichernden Ausbildungsvergütung, zum Verbot von Kompensationsgeschäften zulasten der Auszubildenden und jungen Beschäftigten, zur Übernahme aller Auszubildenden, zu zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen für Auszubildende und junge Beschäftigte sowie zur Freistellung für gewerkschaftliche Arbeit.<sup>681</sup>

Anhand der Broschüre „*Kapitalismuskritik*“ verdeutlicht die Verdi-JBA in ihrem Themenbaustein „*Ökonomie*“ ihre Kapitalismus- und Globalisierungskritik als Kritik des neoliberalen Kapitalismus der G8-Staaten – Deutschland, Russland, USA, Kanada, Japan, das Vereinigte Königreich, Frankreich und Italien – als Repräsentanten einer ungerechten Weltordnung, die zu einer neoliberalen und globalisierten Gesellschaft beiträgt und Umweltzerstörung, Krieg, Hunger und Armut fördert. Diese Politik ist – nach der Verdi-JBA – von einer reaktionären Angst getrieben, die sich auf die nationalen wie internationalen Arbeitsverhältnisse auswirkt. Zugleich lässt diese Angst die G8-Staaten vor dem Diskurs mit den Massen zurückschrecken und betrügt dabei die jungen Erwachsenen durch Eingriffe in das Wirtschaftsgeschehen um ihre Zukunft. Nach Verdi destabilisiert die Technisierung im Kapitalismus die Produktion, gefährdet Arbeitsplätze und trägt zu einer Flexibilisierung der Produktion bei, die vorwiegend nur der Effizienzsteigerung und der Stabilisierung der Herrschaft des Kapitals dient. Mit der Flexibilisierung der Arbeit werden – laut Verdi – Arbeitsplätze vernichtet, wodurch das Kapital Lohnkosten einspart bzw. systematisch das Gewicht der Arbeitskraft reduziert sowie die Bildung einer „*Reservearmee*“ (Marx (1971a)) fördert und die Lohnabhängigen mit möglicher Arbeitslosigkeit bedroht. Diese Reservearmee ist – laut Verdi – ein Instrument der Lohnsenkung und Verschärfung der gesellschaftlichen Konkurrenz. 2009 griff Verdi das Problem der Selbstdisziplinierung auf, die sich systemisch aus den kapitalistischen Verhältnissen ergebe, dazu verleite, das eigene Leben betriebswirtschaftlich zu verwerten und die Freizeit im Sinne der Förderung der eigenen Verwertbarkeit zu gestalten. Verdi sprach diesbezüglich von einer Ökonomisierung des Lebens, durch die sich ein Herr-und-Knecht-Verhältnis unter dem Motto „*Leistung muss sich wieder lohnen*“ verfestige. Dabei handelte es sich für Verdi nicht nur um ein ökonomisches, sondern auch um ein gesellschaftliches Problem, das der Kapitalismus aufgrund von Ausbeutung im Sinne der Profitmaximierung und durch Steigerung der Konkurrenz von Arbeit und Kapital zwischen auf Lohn Angewiesenen schafft und zugleich ideologisch vernebelt. Gesellschaftlicher Karrierismus und die daraus folgende Konkurrenz stabilisieren dieses gesellschaftliche Verhältnis und öffnen nach Verdi die Schere zwischen Arm und Reich durch eine Umverteilung von unten nach oben. Diese Umverteilung dünne die Mittelschicht aus und schmälere die gesellschaftliche Kaufkraft, wodurch weiter Arbeitsplätze vernichtet werden.<sup>682</sup>

---

<sup>681</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2007), S.26ff.;

<sup>682</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S.3ff.;

Im Rahmen dieser Kapitalismuskritik antizipierte Verdi eine rechts-neoliberale Gesellschaftsentwicklung, die sich auch in der „*Vergreisung Deutschlands*“ oder der „*Flüchtlingsproblematik*“ ausdrücke. Diese Entwicklung wird – nach Verdi-Jugend – durch das normative Moment Leistung als moralischen Leitsatz der Konkurrenz und Interessenswidersprüche bestimmt. In diesem Zusammenhang stellte die Verdi-Jugend fest, dass die Bevölkerung Herrschaftsentwicklungen wie z. B. die Nato – Aufrüstung, Angriffskriege, biometrische Daten in Personalausweisen etc. – nahezu widerstandslos hinnimmt.

Aus dieser Einsicht bewerteten Teile der Verdi-Jugend die Reformierbarkeit des Kapitalismus durch eine sozialpartnerschaftliche Politik als Augenwischerei. Sie erkannten, dass diese Politik der rot-grünen Regierung zu einer systematischen Verarmung der Gesellschaft beigetragen hat. Dieser Verarmung wollte Verdi als Gesamtorganisation mittels Reformen und Forderungen wie z. B. der Forderung nach Umverteilung des gesellschaftlichen Reichtums von oben nach unten, der Aufhebung des Privateigentums an Produktionsmitteln, der Anhebung des Lohnniveaus, des Ausbaus der demokratischen Mitbestimmung in Gesellschaft und Unternehmen und einer weitgehend festen Tarifbindung entgegenwirken. Dabei achtete sie darauf, dass die Eigenverantwortung nicht aufgrund der vermehrten Mitbestimmung zu einer verstärkten Selbstaussbeutung und stärkeren Unterwerfung unter die Verwertungsbedingungen führt. Gerade durch die gesellschaftliche Individualisierung in der neoliberalen Gesellschaft steige der Leistungsdruck und die Angst vor ökonomischem Versagens und sozialem Abstieg, woraus sich psychologische Momente wie z. B. Autoritätshörigkeit und eine entsprechende Elitenorientierung verstärken. Des Weiteren wurde die Tendenz kritisiert, dass das Individuum weniger als autonomes Subjekt im gesellschaftlichen Verhältnis auftritt, sondern als Christ, Moslem, Jude, Kommunist, Anarchist, Konservativer etc. Verdi versuchte ein Bewusstsein über diese Probleme in der zentralen JBA zu vermitteln, damit die Akteure gesellschaftlicher Veränderung die institutionellen Grenzen der Gesellschaft (in Schule, Kirche, Staat) erkennen. Die gesellschaftliche Veränderung sollte aber bei der Identität der Menschen anknüpfen und hier Veränderungen auslösen. Die Verdi-JBA setzte daher auf die Entwicklung einer individuellen Reflexionsbereitschaft bei den TeilnehmerInnen, die sie handlungsfähig werden lässt. Die Identitätsbildung leitet ein Menschenbild, das den Menschen als denkendes, handelndes und lernendes Individuum sieht, das in der Lage ist, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Ein solcher Mensch könne die institutionellen Behinderungen der Emanzipation ihrer reformistischen Stärkung und der gesellschaftlichen Mitbestimmung überwinden sowie die Sozialstaatlichkeit der BRD rechtlich überprüfen. Durch die Anhebung des Lohnniveaus wäre die gesellschaftliche Lohnkonkurrenz aufzuheben und die gesellschaftliche Nachfrage zu stabilisieren. Tarifautonomie, Risikoabsicherungen und Mitbestimmung könnten die gesellschaftliche Grundsicherung und Teilhabe festigen und neben der Stärkung des Staates sowie seiner Investitionen zu mehr Mitbestimmung und einer höheren Chancengleichheit führen. Um hier Fortschritte zu machen, wären auf gesellschaftlicher Ebene kommunale Räte, Kirchen und andere Akteure der Zivilgesellschaft einzubeziehen. Eine gewerkschaftliche Kampfkraft, die die

Verhältnisse verändert, erwächst nach Verdi aus der Analyse und der Erkenntnis der realen Verhältnisse und der eigenen Position.<sup>683</sup>

*„Kriterien für den Erfolg sehen wir in einer gerechten Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, im Erreichen der Vollbeschäftigung, in der erfolgreichen Armutsbekämpfung, im Abbau von Einkommensunterschieden bis hin zum Lebenssicherungsgeld und in einem hohen Maß an gesellschaftlichem Engagement für den sozialen Zusammenhalt.“<sup>684</sup>*

In Zusammenhang mit diesem sozialstaatlichen Denken zielte die Bildungsarbeit darauf, die Menschen zu befähigen, sich im Sinne eines selbstbestimmten Lebens zu entwickeln und im Rahmen ihres sozialen und ökonomischen Lebens die Mitbestimmung zu erweitern. In diesem Kontext wollte die JBA den TeilnehmerInnen bei ihrer Identitätsfindung, Persönlichkeitsfindung und Selbstverwirklichung helfen, indem sie sie schult, um ein sozialökologisches und ein sozialökonomisches Bewusstsein sowie soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Solidarität und Verantwortung zu entwickeln. Die TeilnehmerInnen sollten innerhalb einer subjektorientierten Didaktik in die Lage versetzt werden, die kollektiven wie individuellen Interessen nachvollziehen und bewerten zu können, ihre Abhängigkeit der Interessen zu erkennen und Verschleierungen zu entlarven. Die Förderung intellektuellen Lernens treibt – laut Verdi-JBA – die Internationalisierung von Bildung und Ausbildung und ein gleichberechtigtes und solidarisches Zusammenleben voran, indem sie, an den Interessen der TeilnehmerInnen ausgerichtet, durch politische Bildung die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Möglichkeiten ihrer Veränderung transparent macht und es so den Teilnehmern ermöglicht, die eigene Position zum Staat und zur Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Die JBA sah sich als demokratische Meinungs- und Willensbildung mit dem Ziel, die TeilnehmerInnen verantwortungsbewusst zu machen. Durch ein beteiligungs-, handlungs- und lebensweltorientiertes Seminarangebot, das im Kontext parteinehmender politischer Bildung stand, fokussierte sie sich auf eine politische Willens- und Meinungsbildung in betrieblichen, sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und auf die Mitarbeit in der Gewerkschaft. Dabei versuchte die Verdi-JBA mittels der Klassentheorie die strukturellen Bedingungen der Produktion und Verwertungsverhältnisse aufzuzeigen.<sup>685</sup>

Neben der Kapitalismuskritik thematisierte Verdi im Themenbaustein „Ökonomie“ die 35-Stunden-Woche und ihre Umsetzungsmöglichkeiten zur Arbeitszeitverkürzung, um ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Leben (Life-Work-Balance) zu erreichen. In den entsprechenden Seminaren sollten die Teilnehmer in Form von kooperativer Gruppenarbeit eigene Modelle der Arbeitszeitgestaltung entwickeln. Seit 2011 erweitert Verdi diesen Themenbereich und setzt sich für einen gesetzlichen Mindestlohn von min. 8,50 €, den sozialökologischen Umbau der Gesellschaft in Verbindung mit dem Atomausstieg, für Investitionen in Bildung und Kultur, z. B. durch den Ausbau von Ganztagschulen und die Regulierung des Banken- und Finanzsektors, ein.<sup>686</sup>

---

<sup>683</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2009), S. 12ff.; Vgl. Verdi (2011), S. 5, S. 11f., S. 29; Vgl. Verdi (2007), Beschluss E007, S. 1; Vgl. Verdi (2007), Beschluss E016, S. 1; Vgl. Verdi (2007), Beschluss E026, S. 1;

<sup>684</sup> Vgl. Verdi (2007), Beschluss E035, S. 1;

<sup>685</sup> Vergl. Verdi (2007), Beschluss E.55, S.1 ff.;

<sup>686</sup> Vergl. Verdi (2011b), S.30;

## 8.2.5 Rechtsextremismus

Die neoliberalen gesellschaftlichen Verhältnisse bilden – nach der Verdi-JBA – die Grundlagen gesellschaftlicher Konkurrenz und konkurrenzorientierter Denkweisen. Konkurrenz bietet dabei im Rahmen dieser Theorie den Nährboden für rassistische Denkmuster, Ungleichheitsvorstellungen, Chauvinismus sowie die Verharmlosung bzw. die Rechtfertigung historischer Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse. Hiernach sind Neofaschismus und Rechtsextremismus Produkte einer neoliberalen Konkurrenzgesellschaft, die der Mitte der Gesellschaft entstammen und damit auch innerhalb der Gewerkschaft auftreten können. Aus den Studien von Oliver Decker, Elmar Brähler und Norman Geißler *„Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland“* sowie *„Gewerkschaften und Rechtsextremismus“* von Michael Fichter, Richard Stöss und Bodo Zeuner – beide von 2007– folgt die These, dass rechtsextremes und nationalistisches Gedankengut auch unter GewerkschaftlerInnen verbreitet ist. Daraus bezog die Verdi-JBA in ihrem Themenbaustein *„Rechtsextremismus“* die neue Aufgabe, solche Entwicklungen in der Gewerkschaft zu überwinden. Ihnen begegnete sie mit der gesellschaftlichen Utopie, in der der Mensch nicht nach Kategorisierungen des Äußeren oder des Geschlechts, sondern nach seinen Handlungen und Äußerungen beurteilt wird. *„Wir setzen uns für das Recht jedes Menschen ein, gleichberechtigt zur Menschheit zu gehören!“*<sup>687</sup>

In der Verdi-JBA stellte der Themenbaustein „Rechtsextremismus“ neben „Ökonomie“ den wichtigsten Themenschwerpunkt, der mittels der DGB Richtlinien *„Bausteine für nicht-rassistische Bildungsarbeit“*, der Arbeitsmaterialien des *Arbeitskreises Antirassismus* sowie des Readers von 2005 *„Rechte Jugendkultur heute – fuck Rassism“* ausgearbeitet wurde. In dem Reader wurden den TeilnehmerInnen Hintergrundinformationen über die Entwicklung rechter Jugendkultur, über Marken und Dresscodes der Rechten, über betriebliche Handlungsansätze sowie Hinweise für Demos oder Veranstaltungen vermittelt. Andererseits versuchte Verdi, dem Nationalismus und Rassismus innerhalb der Gewerkschaften durch internationale Arbeit entgegenzuwirken. 2008 präsentierte die Verdi-JBA ihre Themen Nationalismus, Antisemitismus, Standortnationalismus, ihre Kapitalismus- und Globalisierungskritik auf dem Verdi-Antirassismus-Forum in Naumburg. 2010 wurde dieses Forum in Kooperation mit Antifa-Initiativen und Antirassismus-Gruppen wiederholt.<sup>688</sup>

## 8.2.6 Ökologie

Der Themenbaustein „Ökologie“ der Verdi-JBA basiert auf der Theorie einer sozialökologischen Politik, die sich auf die Verringerung der CO<sup>2</sup>-Werte, die Schonung natürlicher Ressourcen sowie für Naturschutz, der nicht hinter ökonomischen und industriellen Interessen zurücksteht, einsetzt. In diesem Zusammenhang stand der aktive Einsatz gegen die Privatisierung der Wasserwirtschaft, um die Transformation des Wassers zu einer Ware zu verhindern.

---

<sup>687</sup> Verdi (2011b), S.32;

<sup>688</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2012), S. 25ff., S. 30ff., S. 41; Vgl. Verdi-Jugend (2007), Beschluss C001; S. 32f.; Vgl. Verdi (2007), Beschluss C005, S. 1;



Durch die Entwicklung sozialökologischer Bewusstseinsbildung sollte eine sozial-ökologische Politik unterstützt werden, die einen Ausgleich zwischen industrieller und umweltpolitischer Politik als Ausdruck ökologischer Industriepolitik schafft, um zum einen der Problematik des Klimawandels zu begegnen und zum anderen neue Arbeitsplätze zu schaffen. Dabei kooperierte die Verdi-JBA mit unterschiedlichen Netzwerken und NGOs wie z. B. *CorA – Netzwerk für Umweltverantwortung* – oder auch *CCC – Clean Cloth Campaign* oder setzte sich in Bezug auf die Wasserwirtschaft für Public Private Partnership ein, die durch eine demokratische Kontrolle der wirtschaftlichen Unternehmen erweiterbar sein sollte, um eine Kontrolle im Sinne der Verbraucher nicht nur für die noch staatlichen, sondern auch für die schon privatisierten Versorgungsunternehmen zu garantieren.<sup>689</sup>

### 8.2.7 Gesellschaftlich

2008 und 2009 beteiligte sich die Verdi-JBA im Rahmen der Tarifpolitik an bundesweiten Aktionen wie *„Der Deckel muss ab“* – gegen die Deckelung der Krankenhauskosten – mit *„Was soll Politik“* – über Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Politikern – oder *„Freiheit statt Angst“*, die in Kooperation mit der Piratenpartei durchgeführt wurde. Im Rahmen dieser Kampagne kam es zu für Verdi unerwarteten Polizeirepressionen, die sie dazu veranlasste, Polizeigewalt, die Kritik der Stockholmer Konferenz und die Tendenz zu mehr Militarismus zu Themen der JBA zu machen. Dabei antizipierte sie einen Abbau von Bürger- und Menschenrechten in der Bundesrepublik sowie den Ausbau von behördlichen Sonderrechten, wie der Terrorgesetzgebung oder der Verschärfung des Demonstrationsrechts, die dem Militär, der Polizei und dem Sicherheitsdienst neue Rechte einräumten und zum Ausbau eines *„tiefen Staates“* beitrugen. Aus dem Grund forderte sie, wie andere DGB-Gewerkschaften auch, einen Untersuchungsausschuss, der die Verantwortlichen von Polizeigewalt zur Rechenschaft ziehen und zur Entwicklung einer offenen und transparenten Gesellschaft mit freiem Informationszugang und vertraulicher Kommunikation beitragen sollte, die eine solche Form der Gewalt unterbindet.<sup>690</sup>

Ab 2011 entwickelte Verdi eine breite Bildungsoffensive für die Ausweitung der Kitas, Schulen und Universitäten als weitere gesellschaftspolitische Forderung. Die Bildungsoffensive forderte den Ausbau des aktiven Sozialstaates durch flexible Betreuungsangebote zur besseren Vereinbarung von Familie und Beruf. Da der Staat neben der sozialen Sicherung auch für die Beschäftigungspolitik verantwortlich sein sollte, seien auch die Steuereinnahmen anzuheben. Der Sozialstaat wurde nicht wie bei Schwarz-Rot oder Rot-Grün als Kostenfaktor, sondern als Investition in die Zukunft wahrgenommen. Aus dem gleichen Grund sprach sich Verdi-JBA auch gegen die Hartz-IV-Gesetze und die damit verbundene Sparpolitik aus. Sie wollte dahingehend einen Kurswechsel in der Politik bewirken und den aktiven Sozialstaat weiter ausbauen. Zugleich forderte sie im Kontext der gesellschaftspolitischen Ausrichtung den Stopp von Privatisierungen, die Förderung des öffentlichen Sektors, eine Umsetzung des Konzepts für Steuergerechtigkeit sowie die Durchsetzung einer Fortschrittsklausel in den EU-Verträgen etc., um soziale Grundrechte gegenüber der Marktfreiheit im Rahmen einer sozialen und gerechten Politik, die von der

---

<sup>689</sup> Vgl. Verdi (2011b); S. 10; S. 15 ff.;

<sup>690</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2012); S. 33, S. 43, S. 46;

Zivilgesellschaft und Akteuren der Wirtschaft mitgetragen wird, in Form einer Umverteilung von oben nach unten zu sichern.<sup>691</sup>

Im Kontext der internationalen Jugendarbeit strebte die Funktionärsausbildung der Verdi-JBA eine internationale gewerkschaftliche Kooperation, z. B. mit Israel (der Gewerkschaft Histadrut) oder den Dienstleistungsgewerkschaften von Frankreich, USA und anderen Ländern, an. Israel galt ihr dabei als die einzige Demokratie des Nahen Ostens, die sich in einer permanenten historischen Auseinandersetzung mit den Palästinensern befand. In wechselseitiger Kooperation mit der israelischen Gewerkschaft Histadrut wurden Jugendaustausche organisiert, in denen die angehenden Funktionäre beider Seiten sich austauschen und die Situation des jeweiligen Landes reflektieren konnten. Zugleich wurden in den Seminaren der internationalen JA die Funktionäre darin geschult, Kooperationen mit anderen Nationen, internationale Seminare sowie Arbeitsmaterialien selbst zu entwerfen und zu erarbeiten.<sup>692</sup>

### 8.3 Kooperation von Erwachsenenbildung und JBA

Ab 2013 vertiefte Verdi sowie die IG BCE in ihrer zentralen JBA die Kooperation zwischen JBA und Erwachsenenbildung im Rahmen der Funktionärsausbildung, um neben dem Teamer-Stamm von Jugend- und Erwachsenenbildung einen gemeinsamen Teamer-Pool zu schaffen, der flexibel eingesetzt werden kann. Der Teamer-Pool wurde zudem durch externe Kooperationen, z. B. mit dem DGB-Bildungswerk, oder externe Partner ergänzt, in denen Projekte oder Workshops von TeamerInnen der Kooperationspartner betreut und die Einzelgewerkschaften lediglich organisatorisch tätig werden mussten. Für Verdi und IG BCE kam damit der seit 2005 laufende Diskurs um die Systematisierung und Strukturierung der Bildungsarbeit an sein Ende.<sup>693</sup>

*„Das Gesamtkonzept zur Qualifizierung von Teamenden in der Verdi-Jugendbildungsarbeit soll Grundlage einer systematischen und verbindlichen Teamerqualifizierung in der Verdi-Jugend sein.“<sup>694</sup>*

In diesem Zusammenhang reflektierte die Verdi-JBA, basierend auf der kritischen Gesellschafts- und Politikanalyse nach Cohn und Tuckman, ihre Seminarstruktur in Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmer sowie unter Bezug auf die reale Wirtschaftsordnung. Aus der Reflexion heraus bestimmte sich die Verdi-JBA als Massenbildungsorganisation, die die Teilnehmer mittels subjektorientierter Lern- und Lehrsituationen weiterbilden wollte. Neben der Subjektorientierung zielten IG BCE und Verdi aufgrund psychologischer Trainingsmethoden wie z. B. Gruppencoaching, Supervision oder dem selbstreflexiven Ansatz auf ein Training der individuellen Sozial- und Handlungskompetenzen der TeilnehmerInnen. Innerhalb des Kompetenztrainings sollten die Stärken und Schwächen des Ichs sowie der soziale Bezug des Ichs zu anderen thematisiert werden, um die Kommunikation von Individuum und Umwelt zu verbessern. Die Herausarbeitung und Analyse von individuellen Verhaltens- und Einflussmustern in Bezug zu kollektiven Konflikten sollte einen Prozess der Selbstreflexion bewirken, der bei den TeilnehmerInnen neue

---

<sup>691</sup> Vgl. Verdi (2011b), S. 5ff.;

<sup>692</sup> Vgl. Verdi-Jugend (2012), S. 39; Vgl. Verdi-Jugend (2007), S. 35;

<sup>693</sup> Vgl. Verdi (2013), S. 1ff.;

<sup>694</sup> Verdi (2013), S.6;

Themenbereiche und Lernprozesse eröffnet, in denen sich TeamerInnen und TeilnehmerInnen gleichwertig auf Augenhöhe begegnen. Der Lernprozess wurde durch Arbeitsschwerpunkte wie arbeitsrechtliche sowie rechts- und fachdidaktische Qualifikationen, Kritik der politischen Ökonomie, die soziale bzw. gesellschaftliche Ungleichheit und die Funktionärsausbildung für die Gremienarbeit bestimmt.<sup>695</sup>

Dabei verknüpfte Verdi ihr methodisches und didaktisches Vorgehen mit einer kapitalismuskritischen Gesellschaftskritik, in der sie einen Zusammenhang von Gesellschaftsordnung und kapitalistischer Verwertungslogik feststellte. Dieser Zusammenhang bringe über die gesellschaftliche Sozialisation kapitalistische Denkstrukturen hervor, die von der Verdi-JBA anhand unterschiedlicher soziologischer Theorien – z. B. der Hegemonietheorie (Gramsci), der Klassentheorie (Marx), der Milieu- und Habitus-theorie (Bourdieu) – im Rahmen der Bewusstseinsbildung als kapitalistische Mechanismen und Funktionen analysiert wurden. Zugleich entwickelte sie eine Klassenanalyse, nach der sich der Klassenantagonismus zwischen Kapital und Arbeit aufgrund individualisierter Lebensverhältnisse, milieuspezifischer Lebensstile, des humanen und kulturellen Kapitals etc. aufweicht. Die Analyse bezog die TeilnehmerInnenbedürfnisse und Lebensziele mit ein bzw. bestimmte und diskutierte sie mit den TeilnehmerInnen.<sup>696</sup>

Im Gegensatz zu Verdi verzichtete die IG BCE in ihrer JBA auf eine grundlegende Kapitalismuskritik und bezog sich lediglich analytisch auf die Wirtschaftskrise von 2007, um sie im Rahmen einer Entwicklungsanalyse in den Zusammenhang zum Arbeitsmarkt zu stellen. Sie bestimmte für den Zeitraum 2008 bis 2012 eine positive Arbeitsentwicklung – vermehrte Einstellungen, eine gute Auftragslage der Betriebe, etc. – sowie eine negative Entwicklung mit der neoliberalen Unternehmens- und Wirtschaftspolitik, Minijobs, Zeitarbeit, die eine Ungleichheit im ökonomischen und sozialen Bereich bewirkte und so den betrieblichen Arbeitsdruck steigerte. Anhand dieser Analyse startete die IG-BCE-JBA innerhalb der Grundlagenbildung ihre Aufklärung der Teilnehmer über die Arbeitslage mit dem Ziel, den Widerstand gegen die Verhältnisse zu stärken. Zugleich entstanden, wie bei Verdi und der IG Metall, Qualifikationsseminare wie Rhetorik oder Kommunikationstrainings, dazu Seminare zur Geschichte der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung<sup>697</sup>, um die TeilnehmerInnen neben der Analysearbeit und Selbstreflexion in ihrer Persönlichkeit bzw. im Sinne der DGB-Vorstellungen von „Guter Arbeit“ und „gerechtem Lohn“ im Rahmen selbstständiger und lebendiger Lernprozesse zu schulen, um eine aktionsorientierte Verbindung von Theorie und Praxis zu schaffen. Sie sollten befähigt werden, diese Vorstellungen innerhalb der Gremienarbeit argumentativ zu kommunizieren und durchzusetzen.<sup>698</sup>

Während die Verdi-JBA durch Lehr-/Lernmethoden, z. B. *themenzentrierte Interaktion* (TZI)<sup>699</sup>, „Lernstation“<sup>700</sup>, „Zeitungstheater“<sup>701</sup>, *Psychodrama* oder

---

<sup>695</sup> Vgl. Verdi (2013), S. 9ff., S. 15 f., S. 18, S. 77f.; Vergl. Interview Porschen M., S. 3ff.;

<sup>696</sup> Vgl. Verdi (2013), S. 25ff., S. 34ff.;

<sup>697</sup> Die TeilnehmerInnen entwickeln das Bewusstsein, Teil einer traditionsreichen Massenbewegung zu sein, um eine Identifikation mit der Gewerkschaft zu entwickeln, um Multiplikatoren ihrer Sache zu werden.

<sup>698</sup> Vgl. IG BCE (2013), S. 2f., S. 18ff.; Vgl. Interview Porschen M., S. 12ff.;

<sup>699</sup> Die „themenzentrierte Interaktion“ verbindet aus einer subjektorientierten Haltung heraus pädagogische und psychologische Ansätze, um Gefühl und Verstand der TeilnehmerInnen anzusprechen, bzw. auf die Festigung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein und die Befähigung zum lebendigen Lernen zu zielen.

*gehirngerechtes Lernen*, sowie durch medienpädagogische Methoden auf eine Handlungsorientierung der TeilnehmerInnen abzielte, setzte die IG BCE 2013 wieder vermehrt zur Identitätsbildung auf erfahrungs-, ziel- und prozessorientierte Seminarblöcke bzw. Workshops und Projekte mit handlungsorientierten und aktiven Freizeitangeboten wie z. B. Geocoachings, Kanutouren, um den TeilnehmerInnen auch Werte wie Glück, Solidarität, Toleranz näherzubringen, sie zur Solidarität zu erziehen sowie über die historische Bildung mit der Realität zu verbinden. Dabei setzte sie nicht nur auf Themenseminare und politische Bildung, sondern auch auf kreative Workshops, um sich über künstlerische Wege wie Theater, Malen etc. ausdrücken zu lernen. Dazu besuchten die TeilnehmerInnen z. B. die Ruhrfestspiele in Recklinghausen oder vertieften durch kulturpädagogische Methoden ihre künstlerischen Fähigkeiten. Die IG-BCE-JBA sah den Menschen als eigenverantwortliches und politisch interaktives Wesen, dessen Handeln durch Wahrnehmungen geprägt wird, deren Qualität vom individuellen Wissen der Menschen abhängt. Zu diesem Zweck diskutierte sie in Kooperation mit den christlichen Kirchen ethische Fragen von Gerechtigkeit, Sozialstaat etc.<sup>702</sup>

### 8.3.1 Einstiegskurse

Zugleich beinhaltete die regionale JBA der IG BCE ein offenes Grundlagenseminar, in dem den Interessierten ein Grundlagenwissen von Betriebswirtschaft und Betriebsrecht sowie aus unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Lernfeldern vermittelt wird. Neben den Grundlagenseminaren wurden die Themen von mitgliederorientierten Erweiterungsseminaren aufgegriffen und ergänzt.

Die Seminare, vor allem die Grundlagenseminare der IG BCE, waren auf die Arbeitswelt der TeilnehmerInnen, ihre gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen sowie die betriebliche Gestaltung der Arbeit durch das Arbeitsrecht zugeschnitten. Dabei sollten vor allem rechtliche und betriebswirtschaftliche Qualifikationen, die den Betriebsablauf sowie betriebliche Entscheidungen verständlich machen, im Vordergrund stehen. Zugleich floss in diese Qualifizierung der TeilnehmerInnen eine moralisierende Kritik am Kapitalismus als Kritik an der Maßlosigkeit der ManagerInnen und eine Problematisierung von Selbstausbeutung als qualitative Veränderung des Kapitalismus ein. Dabei stellte die IG BCE fest, dass die Arbeitgeberseite beabsichtigt, neue Berufsgruppen zu bilden, mit denen der Tarifvertrag umgangen und der Betriebsrat geschwächt werden konnte. Dieses Wissen wurde den TeilnehmerInnen innerhalb der Grundlagenkurse vermittelt, um sie für die Entwicklung außertariflicher Arbeitsverhältnisse, Arbeitszeitregelung und Vergütungssysteme zu sensibilisieren, indem sie über die Zuständigkeitsregelungen des Betriebsrats aufklärte und Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre vermittelte.

---

<sup>700</sup> Die Methode „Lernstation“ unterteilt die Thematik in Stationen, die so konzipiert sind, dass kein Zwang zu einer Reihenfolge besteht. Die TeilnehmerInnen müssen in aktiver Selbstorganisation alle Stationen durchlaufen, können aber die Lerndauer selbst bestimmen. (Vgl. Verdi (2013), S.71;)

<sup>701</sup> Die erlebnisorientierte theaterpädagogische Methode „Zeitungstheater“ aus der Bewegung „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal, vermittelt durch Rezensionen und Textanalyse, ein genaueres Textverständnis befähigt die TeilnehmerInnen die Hintergründe eines Textes zu erfahren und Verfremdungen bzw. Entkopplungen der Gedanken zu erkennen.

<sup>702</sup> Vgl. Verdi (2013), S. 37ff., S. 50ff., S. 59ff., S. 70ff.; Vgl. IG BCE (2013), S. 2f., S. 6ff., S. 18ff., S. 51f., S. 68; Vgl. (<http://www.igbce-jugendbildung.de/ice/?domain=www.igbce-jugendbildung.de&lang=1&fuseaction=article&menu=441&id=741>), (vom 22.10.2014);

Indem die TeamerInnen im Grundlagenseminar mit den TeilnehmerInnen konkrete Unternehmenspolitik und betriebswirtschaftliches Grundlagenwissen diskutierten, sollten sie in die Lage versetzt werden, ökonomische Prinzipien zu verstehen. In diesem Zusammenhang antizipierte die IG BCE einen von neoliberaler Politik und Privatisierung getriebenen Staat, der sich aus der öffentlichen Daseinsfürsorge zurückzog, um aufgrund der Finanz- und Wirtschaftskrise systemrelevante Wirtschaftszweige zu retten, wodurch dann die Lebenskrise der Menschen durch Arbeitslosigkeit und Sozialabbau verschärft wurde. Durch diese Diskussion sollten die TeilnehmerInnen befähigt werden, die nationale Standort- und Produktionslogik nachzuvollziehen.<sup>703</sup>

## **8.3.2 Themenseminare**

### **8.3.2.1 Rechtsextremismus**

Neben dem ökonomischen, umfasste das Grundlagen- und Aufbau-seminar einen weiteren Themenschwerpunkt, den Rechtsextremismus, der in diesem Rahmen als ein latentes Phänomen krisenbedingter Konkurrenz bestimmt wurde und zur Fremdenfeindlichkeit führte. Auf Basis dieser Definition analysierte die IG BCE historische und reale Formen des Rechtsextremismus zum Teil anhand der Verfolgung von Gewerkschaftern im Dritten Reich, um Analogien zwischen Historie und heutiger Realität festzustellen, deren Erörterung der Entwicklung eines historischen Bewusstseins diene. Diese Form der Bewusstmachung sollte die Frage nach dem Erfolg rechter Parteien und Bewegungen in Krisenzeiten beantworten. Zu diesem Zweck analysierten die TeilnehmerInnen die gegenwärtige Entwicklung rechter Parteien und Bewegungen sowie der rechten Jugendkultur, um gemeinsam Handlungsmöglichkeiten des Kampfes gegen den Rechtsextremismus zu entwickeln. Zugleich untersuchten sie handlungsorientiert das Verhältnis von Rechtsextremismus und Gewerkschaften, um die Frage zu klären, was Aufklärung, Toleranz und Solidarität gegen Rechtsextremismus ausrichten kann.<sup>704</sup>

### **8.3.2.2 Klubseminare**

Neben den Themenbereichen organisierte die IG BCE in der zentralen JBA sog. Klubseminare für die Funktionärsausbildung, die in erster Linie ökonomische und rechtliche Qualifikationsseminare sowie ein Argumentations- und Diskussionstraining anboten, um die Funktionäre für die Gremienarbeit vorzubereiten. Das Seminar war vor allem auf die methodisch-didaktische Qualifikation der TeilnehmerInnen ausgerichtet und vernachlässigte – obwohl Themen wie Ökonomie oder Globalisierung mit den Qualifikationsseminaren verbunden wurden – die Themenorientierung. Globalisierung stellte dabei für die IG BCE ein Bremsselement der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands dar. Die TeilnehmerInnen wurden aus diesem Grund zu einer Analyse der globalen Entwicklung der Wirtschaftsweise

---

<sup>703</sup> Vgl. IG BCE (2013), S. 4ff.;

<sup>704</sup> Vgl. IG BCE (2013), S. 57ff.;

aufgefordert, um den Zusammenhang von nationaler und globaler Wirtschaft nachvollziehen zu können.<sup>705</sup>

### 8.3.3 Zentrale JBA

Wie bereits in den vorangehenden Abschnitten angedeutet, kooperierten die Gewerkschaften IG BCE, IG Metall und Verdi innerhalb der zentralen JBA vor allem bei ihren Workshops und den Projekten zu Themen wie Rechtsextremismus oder der internationalen JA, aber auch bei den Methodentrainingsseminaren von „*Organising*“, „*Social Justice*“ etc. untereinander, mit der DGB-JBA, dem DGB-Bildungswerk sowie mit Arbeit und Leben (AuL). DGB-Bildungswerk<sup>706</sup> und Arbeit und Leben stellten eigenständige Strukturen innerhalb der gewerkschaftlichen JBA dar, die entweder die Seminarblöcke der zentralen JBA kooperativ mit den Mitgliedsgewerkschaften gestalteten oder eigene Seminarmodule anboten, wozu sie über eigene TeamerInnen und ReferentInnen verfügten und die Module durch Workshops und Projekte ergänzten. Sie knüpften an einer inhaltlichen Vermittlung von Themenschwerpunkten wie Rechtsextremismus, NSU-Terror<sup>707</sup>, Rassismus, kritische Medienseminare etc. an, wobei sie entweder eigene Teamer bzw. ReferentInnen stellten oder themengeeignete ReferentInnen vermittelten.<sup>708</sup>

In der zentralen JBA setzte das DGB-Bildungswerk auf solidarische und kollektive Lernprozesse, die methodisch, z. B. durch das „interkulturelle Lernen“, die TeilnehmerInnen zu selbstreflexiven Analyseansätzen befähigen und sie gleichzeitig zu solidarischem Handeln, betrieblichem wie gesellschaftlichem Engagement bei effektiverer Kooperation motivieren sollten. Zu diesem Zweck differenzierten sich die Seminare inhaltlich in Themenschwerpunkte – Rechtsterrorismus der NSU, Rassismus, kritische Medienreflexion, Mitbestimmung der internationalen JA etc. –, die durch den DGB-Jugendbildungsausschuss und die DGB-Bundesjugendkonferenz, in der anteilig alle Einzelgewerkschaften vertreten waren, zentral festgelegt wurden. Diese fragmentarische Themendarstellung sollte einen Überblick über gesellschaftliche Zustände bieten. Zugleich ergänzten Projekte, Workshops und Methodentrainingsseminare, die auf die Funktionärs- und Teamer-Schulung bzw. auf die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Teamfindungsmöglichkeiten etc. auszurichten waren, die zentrale JBA. Dabei stellten die Funktionärsschulung bzw. die Multiplikatoren-Schulung im Rahmen des Empowerment-Ansatzes sowie das Kompetenztraining die grundlegende Ausrichtung der JBA des Bildungswerks dar, während sich AuL in

---

<sup>705</sup> Vgl. IG BCE (2013), S. 6ff.;

<sup>706</sup> Die zentrale Bildung finanziert sich durch Bundesmittel, DGB Unterstützung und den Abgaben von Gewerkschaftsmitgliedern mit einem Aufsichtsratsposten, die anteilig an die JBA und die Hans Böckler Stiftung geht.

<sup>707</sup> Die DGB-JBA antizipiert beim NSU Terror eine gesellschaftliche Akzeptanz der Taten. Den Taten können erst dann Konsequenzen folgen, wenn die Ursachen und Gründe des Terrors und sein gesellschaftlicher Rückhalt geklärt und thematisiert worden sind.

<sup>708</sup> Vgl. Interview Pfalz B., S. 19ff.;

erster Linie mit dem Methodentraining des „*Organising*“ und der Förderung der Werbe- bzw. Agitationsfähigkeiten befasste.<sup>709</sup>

Die Kooperationsseminare des DGB-Bildungswerks mit den Einzelgewerkschaften und der DGB-Jugend vollzogen sich entweder im DGB-Schulungszentrum Hattingen oder in den zentralen Jugendbildungsstätten der jeweiligen Einzelgewerkschaft. Das Zentrum des pädagogischen Arbeitens waren dabei die Multiplikatoren-Ausbildung und Empowerment-Workshops, in denen die angehenden Funktionäre befähigt wurden, Seminare und Projekte zu leiten sowie bei den TeilnehmerInnen die Selbst- und Mitbestimmung zu stärken. Dabei verknüpften sie den subjektorientierten Ansatz mit einer Problem- und Lebensweltorientierung, um innerhalb der Gruppenarbeit die Themenschwerpunkte – Übergang, Schule, Beruf oder Ausbildung, Lohnarbeit<sup>710</sup>, Globalisierung und Ökologie<sup>711</sup>, Rassismus, Rechtsextremismus, Mitbestimmung<sup>712</sup>, Partizipation etc. – anhand der TeilnehmerInneninteressen und -erfahrungen zu diskutieren. Die Teamer nahmen diese Themenschwerpunkte während der Plenumsdiskussion auf und brachten sie innerhalb der Seminare je nach Zusammenhang wieder in die Diskussion mit ein. Durch die TeilnehmerInneninteressen und -erfahrungen sollten bei den TeilnehmerInnen Eigeninteresse an der Thematik geweckt, evtl. Rollenbilder geklärt sowie Problemlagen aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck bezog das DGB-Bildungswerk den psychischen Einfluss der Ausbildung und der mit ihr verbundenen Persönlichkeitsveränderung sowie die geschlechtsspezifische Betrachtung von Berufs- und Schulbildung in die Analyse mit ein, um der Entwicklung von Stereotypen und Konflikten vorzubeugen.<sup>713</sup>

---

<sup>709</sup> Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/wir-ueber-uns>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.forum-politische-bildung.de/forum/news/erklaerung-des-bundesausschusses-politische-bildung-bap-zum-rechtsextremismus>, ( vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.forum-politische-bildung.de/forum/wir-ueber-uns>, (vom 21.11.2013); Vgl. DGB/VHS (2014), S.111 ff.; Vgl. Interview Porschen M., S.7; Vergl. Interview Kohl K., S.6;

<sup>710</sup> Hier antizipiert sie eine strukturelle Problemlage, als Produkt struktureller Diskriminierung und Konkurrenz, die den Übergang ins Berufsleben erschwert, da sie keine Chancengleichheit bei der Ausbildungsplatzwahl zulässt. Bildung und gute Vorbereitung lassen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten für eine berufliche Zukunft entstehen, durch die die TeilnehmerInnen die Problemlage umgehen können.

<sup>711</sup> Nach der zentralen JBA ist der Mensch aktiv am Klimawandel beteiligt. Aus dieser Perspektive will sie in ihrem Seminar auf ein ressourcenorientiertes Leben vorbereiten und bei den Menschen ein ökologisches Bewusstsein entwickeln. Sie orientiert sich dabei an regionalen, bzw. alternativen Lebensweisen, sowie der Förderung eines regional orientierten Konsums etc. Die TeilnehmerInnen sollen die Natur, die Region etc. näher kennen lernen. Dabei ist der ökologische Ansatz mit der Globalisierungskritik des DGBs verbunden, der durch die Methode der „Schreibwerkstatt“ auf eine Analyse globaler Produktionsbedingungen, der Verteilung und der wirtschaftlichen Funktion von Wasser hinwirkt. Durch die Analyse soll geklärt werden, was wirtschaftliche Globalisierung bedeutet, bzw. welcher Zusammenhang zwischen alltäglichem Leben, Ernährung Nahrung, Kleidungsproduktion etc. besteht, um ein Bewusstsein von bewusstem Konsum zu vermitteln.

<sup>712</sup> Betriebliche und schulische Mitbestimmung soll verbunden mit der Vermittlung von ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Themen gesteigert werden, um die Arbeitgeberinteressen verständlich zu machen und die Thematik mit anderen Themen zu verbinden. Mitbestimmung hat für AuL etwas mit Demokratie zu tun und Demokratie ist für AuL die aktive Teilnahme an der Politik.

<sup>713</sup> Vgl. DGB/ VHS (2007), S.19; Vgl. DGB/VHS (2014), S7ff., S.11, S.25 ff.;

Dem gegenüber nutzte AuL theaterpädagogische Methoden und die Methode des biografischen Arbeitens<sup>714</sup>, um darüber bei den TeilnehmerInnen Formen der Zivilcourage, Gewaltprävention etc. sowie eines historischen Bewusstseins der sozialen Verhältnisse zu entwickeln bzw. zu fördern. Der bestehenden Ellenbogengesellschaft sollte eine solidarische Gesellschaft als Alternative entgegengestellt werden, wobei sich AuL an einer Analyse des menschlichen Zusammenlebens als Horts potenzieller Konflikte und Rollenreproduktion orientierte, der durch verstärkte soziale Freiheit und Gerechtigkeit überwunden werden kann. Innerhalb der Gruppenarbeit wurde diese Gesellschaftsanalyse mit Funktionsbestimmungen von Staat und Gesellschaft – die nach M. Weber und J. P. Sartre auf einer religionskritischen Perspektive basiert – sowie theaterpädagogischen und medienpädagogischen Methoden verbunden, um den TeilnehmerInnen Vorurteile, Konflikte und gesellschaftliche Widersprüche als Resultate gesellschaftlicher Konkurrenzverhältnisse spielerisch und durch aktive Selbsterfahrung zu verdeutlichen. Diese gesellschaftliche Konkurrenz konnte, gemäß AuL, durch Solidarität mit gesellschaftlichen Randschichten, die innerhalb der JBA zu bestimmen waren, überwunden werden, wobei sich vor allem die Projekte und Workshops mittels Konflikt- und Toleranzstrategien auf die Vermittlung und Steigerung von Solidaritäts-, Team-, Konflikt- oder Kommunikationsfähigkeiten konzentrierten, um ein Bewusstsein der Notwendigkeit individuellen gesellschaftlichen Engagements, menschlicher Gleichwertigkeit und gesellschaftlicher Chancengleichheit sowie der Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen zu entwickeln. Zugleich bereiteten die Informationen die TeilnehmerInnen auf die Arbeitgeberansprüche vor und animierten sie mittels eines arbeitsweltorientierten Vorgehens zur Mitsprache über EU-Themen oder zur Abwehr struktureller Diskriminierung im Sinne der Interessenvertretung. AuL setzte auf die Steigerung der Utopiefähigkeit der Teilnehmer, um daraus eigene Wünsche, Träume etc. zu entwickeln, die im Vergleich mit gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen auf ihre praktische Umsetzung untersucht wurden.<sup>715</sup>

### 8.3.4 Rechtsextremismus in der zentralen JBA

Bei der Thematik des Rechtsextremismus/Rassismus bestand die Möglichkeit der Kooperation mit dem Bildungswerk und AuL, obwohl das Bildungswerk in erster Linie antirassistische Projekte mehrheitlich in der regionalen JBA der DGB-Jugend durchführte. Rechtsextremismus/Rassismus wurden als national- und sozialchauvinistische Ideologien definiert, die in Verbindung mit gesellschaftlicher Stereotypenbildung aus der Mitte der Gesellschaft heraus entstehen. Um Rechtsextremismus/Rassismus zu thematisieren, verknüpfte die zentrale Bildungsarbeit den interkulturellen mit dem akzeptierenden Ansatz, um zum einen eine offene Ablehnung gegen Rassismus und Faschismus zu signalisieren, zum anderen, um durch Projekte, z. B. „*Critical Whiteness*“ oder *Empowerment-Training*, eine Ursachenbestimmung von Rassismus zu leisten. Sie setzte zu diesem Zweck

---

<sup>714</sup> Hierbei orientiert sich AuL an der Biographie von Wilhelm Leuschner, kooperiert mit dem Wilhelm-Leuschner-Haus oder der Wilhelm-Leuschner-Stiftung. Exemplarisch am Leben von W. Leuschner zeigt AuL die historische Entwicklung vom Kaiserreich über den Ersten Weltkrieg/ Weimarer Republik, bis zum Dritten Reich nach. Diese Arbeitsreihe steht zudem unter dem Motto „*nie wieder Krieg*“.

<sup>715</sup> Vgl. DGB/VHS (2014), S. 16 ff., S. 21ff., S. 65ff., S. 69ff., S. 83ff., S. 91ff.;



bei Diskriminierungserfahrungen der TeilnehmerInnen an, die nicht selbst erlebt sein mussten, die die TeamerInnen aber im Rahmen der Gruppenarbeit durch Themendiskussionen anregten. Neben den Diskriminierungserfahrungen stellten die Teamer einen historischen Themenbezug her, um in Verbindung mit der Diskussion der TeilnehmerInnenerfahrungen eine Bewusstseinsentwicklung zu bewirken, die im Sinne eines historischen Bewusstseins kulturelle wie religiöse Hintergründe und Entwicklungszusammenhänge einbezieht. Die TeilnehmerInnen sollten lernen, länder- und kulturspezifische Situationen selbstständig einzuschätzen, um eine kulturelle Toleranz zu entwickeln.<sup>716</sup>

Neben dem Diskurs der individuellen Diskriminierungserfahrungen differenzierte AuL die Thematik des Rechtsextremismus in Unterthemen wie Antiziganismus und Antisemitismus als Elemente eines antirassistischen Diskurses. Innerhalb dieses antirassistischen Diskurses nutzte AuL Methoden der Filmanalyse sowie Methoden der antirassistischen Arbeit nach dem „*Critical Whiteness*“-Ansatz. Dieses methodische Vorgehen sollte – laut AuL – die TeilnehmerInnen zur kritischen Selbst- und Gesellschaftsreflexion befähigen, um rassistische Vorurteile einer weißen Gesellschafts hegemonie zu hinterfragen. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob Menschen schon dann antirassistisch sind, wenn sie antirassistisch arbeiten. Der antirassistische Diskurs der zentralen JBA von AuL thematisierte aus historisierender Perspektive z. B. die Geschichte von Grenzen, Nationen und der Flüchtlingsbewegung oder aus einer EU-kritischen Perspektive die ökonomische Migration. Durch die Erörterung symptomatischer Verhaltensweisen wie Intoleranz, Sexismus, Homophobie sollte sich bei den Teilnehmern ein Verständnis von Toleranz als des oppositionellen Verhaltens zu Intoleranz einstellen. Demnach galt derjenige, der sich homophob, sexistisch, rassistisch verhält, automatisch als intolerant, weshalb sich ein toleranter Mensch gegen Homophobie, Sexismus, Rassismus auszusprechen habe. Bei der Bearbeitung des Unterthemas des Antisemitismus wurde dieser als ein latent bestehendes, gesellschaftliches Phänomen bestimmt, das bereits Einzug in linke soziale Bewegungen gehalten habe. Durch Workshops sowie Methoden der Film-, Literatur-, Musikanalyse und Interviews legten die TeamerInnen anhand der Sündenbocktheorie den gesellschaftlichen Zustand offen, der laut AuL für die Entwicklung von Antisemitismus verantwortlich sei.<sup>717</sup>

### 8.3.5 Medienkritik

Ein weiterer Schwerpunkt der zentralen JBA war die Medienkritik, die wiederum Themen wie z. B. den Einfluss sozialer Netzwerke auf die individuelle und kollektive Meinungsbildung aufgriff. Dabei entwickelte AuL Workshops, in denen die Teamer das privatwirtschaftliche Eigentumsinteresse der Medien hervorheben konnten. „*Medienfreiheit*“ existiert demnach nur innerhalb eines politischen und wirtschaftlichen Kontextes und bewirkt zugleich eine Unterscheidung in, je nach Liquidität, große und kleine Medien.

Innerhalb der Workshops versuchten die Teamer von AuL, mittels medienpädagogischer Methoden wie bspw. der Film- und Bildanalyse die TeilnehmerInnen für manipulative Züge der Medienlandschaft zu sensibilisieren. Zu

---

<sup>716</sup> Interview Kohl K., S. 1, S. 4ff.;

<sup>717</sup> Vgl. DGB/VHS (2014), S. 33ff.; Vgl. IG BCE (2013), S. 5ff.;

diesem Zweck verknüpfte AuL den Workshop „Medienkritik“ mit qualifizierenden Projekten und stellte, bspw. bei der IG Metall oder Verdi, Verbindungen zwischen dem Projektseminar „*Medienmacht macht Medien*“ her. Die TeilnehmerInnen sollten durch die Projekte sensibilisiert werden, über die Manipulation durch Medien aufgeklärt und zu einer kritischen Betrachtungsweise der Medienlandschaft sowie für Recherche, Filmanalyse oder Schnitttechnik qualifiziert werden. Gemäß dem medienpädagogischen Ansatz stellen die Medien die Basis der Massenkultur als Resultat einer beschleunigten Gesellschaftsentwicklung sowie Grundlage der individuellen und kollektiven Lebensgestaltung dar, aus der wiederum gesellschaftlicher wie privater Druck oder Stress entsteht.

### 8.3.6 Gesundheit und Drogen

Aus einer antizipierten Gesellschaftsentwicklung erstellte AuL das Modul „Gesundheit“, in dem Themen wie Gesundheitsdefizite und Drogenkonsum bearbeitet wurden. In diese Thematik wurden zudem Themen wie Rausch und Realitätsflucht eingebaut. Innerhalb entsprechender Gruppendiskussionen machte AuL eine Unterscheidung zwischen harten<sup>718</sup>, weichen<sup>719</sup>, legalen und illegalen Drogen. Zugleich differenzierte sie zwischen Drogen und gesellschaftlichem Suchtverhalten – Sex-, Fress- oder Spielsucht –, die im Rahmen selbstreflexiver Analyse zu bearbeiten waren, um die TeilnehmerInnen zu einer thematischen Auseinandersetzung zu veranlassen und ihnen den rechtlichen Umgang mit illegalen Drogen zu vermitteln.<sup>720</sup>

## 8.4 DGB-Bildungswerk

Während sich AuL auf eine inhaltlich orientierte JBA konzentrierte, definierte sich das DGB-Bildungswerk selbst als Dienstleister, der zielgruppenorientiert politische Bildung betreibt, die in Konkurrenz mit den privaten Bildungsanbietern zu bestehen hat. Zu diesem Zweck organisierte sie zusammen mit den DGB-Mitgliedsgewerkschaften neben der Funktionärsausbildung sowohl kostenlose als auch kostenpflichtige Workshops, dazu öffentliche Diskussionsveranstaltungen, die sich an den Wünschen und Interessen der Mitglieder und TeilnehmerInnen ausrichteten. Der in diesen Veranstaltungen angestrebte Lernprozess richtete sich an einem instrumentellen, situativen und subjektorientierten Bildungsbegriff aus, der Bildung als ein Instrument zur Lernbefähigung ansieht. Der Lernprozess wurde durch individuelle Wissensvermittlung und Momente aktiver und bewusster Erfahrungsentwicklung, die durch medial angereicherte Seminare belebt wurden, unterstützt.

Im Rahmen dieses didaktischen Vorgehens griff das DGB-Bildungswerk in seinen Projekten Themenschwerpunkte wie bspw. Sexismus, Rechtsextremismus etc. auf und verknüpfte sie mit einer Qualifikation im Bereich der Menschen-, Arbeitnehmer- und Gewerkschaftsrechte. Damit sollte die Bewusstseinsbildung, die funktionale

---

<sup>718</sup> Unter harten Drogen versteht AuL illegale Drogen wie Heroin, Kokain, etc. sog. Rauschgifte.

<sup>719</sup> Unter weichen Drogen versteht AuL sog. halb legale oder legale Drogen wie Marihuana, Bier oder Nikotin als sog. Genussmittel.

<sup>720</sup> Vgl. DGB/VHS (2014), S. 45ff., S. 53 ff.;

Qualifikation der TeilnehmerInnen sowie der soziale Dialog von Arbeitgeber/-nehmer für betriebliche Mitbestimmungsrechte etc. verbunden werden. Aus diesem Grund kooperierte das DGB-Bildungswerk nicht nur mit den Einzelgewerkschaften, sondern auch mit Vertretern der Politik und der freien Wirtschaft<sup>721</sup> und bezog entsprechende Themen in den Bildungsprozess der JBA ein. Zugleich erstellte das Bildungswerk in Kooperation mit der DGB-Jugend das DGB-Bildungsprogramm der zentralen JBA, wobei zulässige Themen zuerst im DGB-Bundesjugendausschuss beschlossen werden mussten. Dieses Vorgehen sollte eine strukturelle Überleitung von der JBA hin zur Erwachsenenbildung schaffen.<sup>722</sup>

Ab 2013 zielte die zentrale JBA des DGB-Bildungswerks auf eine verstärkte internationale Vernetzung und Zusammenarbeit, um ein gemeinsames, solidarisches Konzept der Krisenüberwindung zu entwickeln. Kostenpflichtige internationale Kurse in englischer Sprache zielten dabei auf die Entwicklung eines einheitlichen, internationalen gewerkschaftlichen Vokabulars, während Rhetorikseminare die Funktionäre entsprechend qualifizierten. Dabei arbeitete das Bildungswerk mit der Universität Kassel bzw. ihrer Fakultät Wirtschaft und Recht und dem AK International zusammen. Ziel dieser Kooperation waren jährliche Seminare zur internationalen Solidarität, in denen zusammen mit den Studierenden des internationalen Masterstudiengangs „*Labour, Policies and Globalisation*“ und den Aktiven des Arbeitskreises internationale Problemlagen, unterschiedliche gewerkschaftliche Vorgehensweisen und ein gemeinschaftliches Konzept diskutiert werden sollten.<sup>723</sup>

2014 plante die DGB-JBA ein in sieben Bereiche<sup>724</sup> aufgeteiltes Angebot für haupt- und ehrenamtliche Aktive. Dabei musste sie beachten, dass die Gewerkschaften in den 2000er Jahren vor der Problematik standen, dass sich neben dem Mitgliederrückgang auch viele staatliche Investitionen wie z. B. des Bundesministeriums für Bildung im Kontext der Wirtschaftskrise verringerten oder im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft auf qualitative Weiterbildungsangebote konzentrierten. Das traf die politische Bildung kleinerer Gewerkschaften wie IG BCE härter als die der größeren wie IG Metall. Auch die JBA bekam die niedrigeren Mitgliederzahlen finanziell zu spüren. Das zwang sie, zum Teil kostenpflichtige Seminare und Projekte anzubieten. Während Gewerkschaften wie der DGB oder auch die IG BCE ihre Bildungszentren ganz schließen bzw. TeamerInnen und Funktionäre entlassen mussten, hatten es die IG Metall und zum Teil auch Verdi geschafft, steigende Mitgliederzahlen bzw. Einkünfte zu verbuchen und sich somit

---

<sup>721</sup> Bei den Partnern handelt es sich neben den DGB Gewerkschaften um Arbeit und Leben (AuL), Bundesministerien, die Bundesagentur für Arbeit, die Hans Böckler Stiftung sowie Wirtschaftsunternehmen wie Siemens oder Telekom.

<sup>722</sup> Vgl. DGB (2010a), S. 194f.; Vgl. DGB (2006a), S. 147ff., S. 152 f.; Vgl. DGB Bildungswerk [http://www.dgb-bildungswerk.de/DGB\\_BWB\\_Selbstd.pdf](http://www.dgb-bildungswerk.de/DGB_BWB_Selbstd.pdf), (vom 28.11.2016), S. 2; S. 4f.; S. 9; S. 13ff.;

<sup>723</sup> Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/614278854>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/614278823>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/614268843>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/614278837>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/613268504>, (vom 21.11.2013); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/613278536>, (vom 21.11.2013);

<sup>724</sup> 1. Gremienarbeit, 2. Teamerausbildung und Qualifizierung, 3. Gesellschaftspolitik, 4. Internationales, 5. Berufsschularbeit, 6 Studierendearbeit, 7. Teamerausbildung für die Berufsschul- und studierenden Arbeit

dem Trend, der gewerkschaftsübergreifend als eine große Bedrohung für die JBA angesehen wurde, entgegenzustellen.<sup>725</sup>

---

<sup>725</sup> Vgl. Interview Porschen M., S. 24; Vgl. Interview Pfalz B., S. 27; Vgl. Interview Kohl K.; Vgl. Röder (2001); Vgl. <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/startseite>, (vom 21.11.2013);

### III Diskussion

#### 1 Ausgangslage

Der diskursive Entwicklungsverlauf der JBA ist nun anhand des erkenntnisleitenden Interesses – Emanzipation von Herrschaft – bzw. der neomarxistischen Perspektive zu diskutieren und zu interpretieren, um die Arbeitshypothese – JBA als „ungelebte Emanzipation“ – im Sinne der Fragestellung zu analysieren.

Dabei verdeutlicht sich, dass spätestens seit der Etablierung postmoderner Kultur fragmentarische Denkansätze und isolierte Analyseverfahren bzw. eine pluralistisch-kompetenzorientierte Themenausrichtung die JBA bestimmen. Im Sinne funktionalistisch-professionalisierter Weiterbildung bzw. der Aufklärung richtet sich die JBA – je nach Einzelgewerkschaft – seit der affirmativen Wende an Formen konstruktivistisch-professioneller oder politischer Erwachsenenbildung aus, um ihre politische Anspruchshaltung individualisiert bzw. relativierend im Sinne der Kompetenzqualifizierung bzw. -entwicklung anhand unterschiedlicher Formen subjektorientierter Didaktik zu vermitteln. Mittels einer positiven und konstruktiven Kritik gesellschaftlicher Teilbereiche zielen bspw. die IG Metall bzw. Verdi im Sinne der politischen Erwachsenenbildung auf ein Zusammenhangswissen zum Zweck selbstemanzipativer Kompetenzentwicklung. Umgekehrt setzt die JBA des DGB und der IG BCE seit den 1980er Jahren vermehrt auf Formen professioneller Weiterbildung und konstruktivistischer Pädagogik, um die TeilnehmerInnen mittels instrumenteller Wissensvermittlung funktional im Sinne der Kompetenzqualifizierung zu schulen. In beiden Fällen wird die gesellschaftliche Verwertungslogik kapitalistischer Profitmaximierung sowie des Wettbewerbs, aus dem sich das Unternehmensziel ergibt, aufgrund des Pragmatismus der positiven Kritik nicht grundsätzlich angegriffen oder erklärt, sondern als Grundlage nationaler Lohnarbeit anerkannt. Die Gewerkschaften beziehen sich somit aus ihrem Idealismus sozialer Gerechtigkeit affirmativ auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und kritisieren lediglich isolierte Benachteiligungen, Widersprüche und funktionale Beschwerden der Arbeitswelt wie z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Rüstung etc. als soziale Probleme, ohne noch die Produktionsverhältnisse als die ökonomische Systematik gesellschaftlichen Handelns in ihre Kritik einzubeziehen. Vielmehr werden die Produktionsverhältnisse als Sachzwänge relativiert, wodurch sich die JBA in den herrschenden Status quo einfügt. Dadurch macht sich die JBA als Alternative überflüssig, da sie lediglich systemerhaltende bzw. systemimmanente Veränderungen zur konstruktiven Weiterentwicklung des Bestehenden anzubieten hat.

Umgekehrt kann festgestellt werden, dass sich der Entwicklungsverlauf der JBA sowie ihre didaktische Orientierung aufgrund historischer Situationen unterschiedlich gestaltet. Das zentrale Ziel der JBA bleibt dabei zwar durchgehend die Funktionärsausbildung im Sinne gewerkschaftlicher Praxis, jedoch bieten die historischen Situationen bzw. polithistorischen Entscheidungen unterschiedliche Entwicklungsräume für die JBA. Sie integriert sich während der *kapitalistischen Restaurierungsperiode* der 1940er und 1950er Jahre in den wiedererstandenen Kapitalismus der Bundesrepublik, während sie sich infolge der Studenten- und Jugendrevolte der 1960er und 1970er Jahre politisiert, aber aufgrund der *affirmativen Wende* und der Postmoderne in den 1980er Jahren wieder entpolitisiert.

Die kontinuierliche Erosion der früheren Ziele der Arbeiterklasse in der JBA, die wir als ihre Entpolitisierung ansprechen, wird lediglich von einer Phase der Politisierung in den 1960er bis 1970er Jahren unterbrochen. Sie begann sich bereits in der Nachkriegszeit mit der sog. kapitalistischen Restaurationsperiode abzuzeichnen. Die Gewerkschaften trugen dazu bei, indem sie ihre historische Position und die damit einhergehenden systemimmanenten Einflussmöglichkeiten für den Wiederaufbau einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft überbewerteten und ihre JBA aufgrund eines bürgerlichen Bildungsideals im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung auf das Grundgesetz verpflichteten. Trotz des internen Widerstands von Altkommunisten und Sozialisten, die in der parlamentarischen Neugestaltung der BRD durch die West-Alliierten die Gefahr einer Wiedereinführung der alten Eigentumsverhältnisse bzw. der kapitalistischen Gesellschaftsformation sahen, wird die JBA als Arbeiterbildungsarbeit und Funktionärs- bzw. Kaderschulung in das Re-Edukationsprogramm der West-Alliierten aufgenommen, um die ArbeiterInnen in der betrieblichen Interessenvertretung sowie im Kampf für soziale Gerechtigkeit und Mitbestimmung im Sinne der Sozialpartnerschaft zu unterweisen. Somit wird die JBA in die herrschenden Verhältnisse eingebettet, wobei zu berücksichtigen ist, dass die gewerkschaftliche Arbeit ab 1949 mit Beginn des Kalten Krieges der Militärregierung als ihrer Oberaufsicht unterstellt war. Die Militärregierung misstraute den Gewerkschaften und ihren gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Demokratie, da sie darin kommunistische Einflüsse witterte. Trotzdem benötigten die Alliierten die Gewerkschaften, um die Arbeiterklasse für die Restauration der kapitalistischen Wirtschaftsordnung zu gewinnen bzw. die ArbeiterInnen an die westlichen Vorstellungen von Demokratie zu binden. Umgekehrt sahen die Gewerkschaften trotz ihrer marxistischen Grundeinstellung in der Sozialpartnerschaft das Mittel reformistischen Handelns. Soziale Gerechtigkeit sowie das Ideal eines demokratischen Sozialismus sollten in der Überzeugung der Mehrheit ihrer Führungspersonlichkeiten nur parlamentarisch und durch Reformen umgesetzt werden. Die Arbeiter waren deshalb zu befähigen, konstruktiv und kooperativ anhand demokratischer Entscheidungsprozesse gewerkschaftliche Forderungen durchzusetzen und Probleme realpolitisch einer Lösung zuzuführen. Dabei legten die Vorgaben der Alliierten den Rahmen für die gewerkschaftliche Praxis fest und drohten bei Zuwiderhandeln mit Strafen und sogar mit dem Verbot aufmüpfiger Gewerkschaften.

Aus diesen Gründen kann diese erste Phase nicht als gewollte Entpolitisierung bezeichnet werden, da die Gewerkschaften – vor allem die Richtungsgewerkschaften – die gesellschaftlichen Widersprüche bzw. Problemlagen des Kapitalismus aus ihrer marxistischen Perspektive zwar wahrnahmen, jedoch aufgrund der Machtverhältnisse hinnahmen und unterschiedlich interpretierten. Der Spielraum ihres gesellschaftlichen Handelns war durch die Machtverhältnisse eingegrenzt und wurde von der Gewerkschaftsführung unterschiedlich aufgenommen. Während die kommunistischen Gewerkschaftler ihn offen kritisierten und eine konfrontative Gewerkschaftspolitik forderten, begrüßten die sozialdemokratischen Gewerkschaftler ihn insgeheim, da sie aus ideologischen Gründen eine reformistische Vorgehensweise befürworteten und hofften, aktiv Einfluss auf die wirtschaftliche Entwicklung der BRD im Sinne des Sozialismus nehmen zu können. Diese Erwartung erwies sich aufgrund der Machtverhältnisse und politischen Entscheidungen der 1950er Jahre als Ideologie und förderte die Politisierung vor allem in der JBA der 1960er und 1970er Jahre. Unterstützt durch die Jugend- und Studentenproteste der sog. 68er-Bewegung, äußerte sich die JBA als

gesamtgesellschaftliche Fundamentalkritik an der kapitalistischen Restaurationspolitik und entwickelte je nach Einzelgewerkschaft eigene Vorschläge für gesellschaftliche Alternativen und eine konfrontative Gewerkschaftspraxis.

Die Enttäuschung über das Scheitern der Revolte Ende der 1970er Jahre bzw. der aufkommende Neoliberalismus, die Postmoderne sowie die Krise des Sozialismus ermöglichten in den 1980er Jahren eine Renaissance der sozialpartnerschaftlichen und konstruktiven Ideologie leistungsbezogener sozialer Gerechtigkeit, die sich bis heute hält. Während in den 50 Jahren davor die Machtkonstellationen eine Integration in die Verhältnisse erzwangen, beugen sich die Gewerkschaften nun selbst dem marktgesellschaftlichen Unternehmensziel der Profitorientierung<sup>726</sup> und der damit verbundenen gesellschaftlichen Logik der Lohnarbeit, um daran ihre tarifpolitischen Forderungen auszurichten. Dabei beschränkt sich die JBA immer mehr auf eine Form betrieblicher Weiterbildung, die die TeilnehmerInnen auf betriebliche Anforderungen und diesbezügliche gewerkschaftliche Praxis einstellt. Die Funktionäre sind hiernach zu befähigen, als Co-Manager zwischen den Interessen der Mitglieder und denen des Unternehmens im Sinne des Unternehmensziels zu vermitteln, wobei die Realisierung des Unternehmensziels im Sinne der Erhaltung des Arbeitsplatzes im Zentrum der Entscheidungen zu stehen hat. Als Co-Manager stellen sich die Funktionäre auch als BeraterInnen für betriebliche Fragen zu Verfügung, um die Belange der Belegschaft im Sinne gewerkschaftlicher Ziele sowie im Sinne des Unternehmens zu vertreten. Sie haben dabei funktionale Kompetenzen zu erlernen, um autonom und eigenständig handeln zu können.

Dabei steht nicht mehr, wie noch in den 1970er und 1980er Jahren, die Entwicklung kollektiver Interessen, Forderungen und Handlungsstrategien im Zentrum der Didaktik, sondern die kundenorientierte Überlegung, welche Kompetenzen bzw. Interessen durch die JBA anzusprechen sind. Ein betriebswirtschaftlicher Blickwinkel, der die Themen bzw. Angebote der JBA nach ihrem Kosten-Nutzen-Faktor auswählt, fördert dabei den Funktionalismus in der JBA, die sich nun thematisch aus der Identifikation mit dem Unternehmensziel auf betriebliche Belange und die diesbezügliche gewerkschaftliche Praxis ausrichtet. Dabei steigert sich der Warencharakter der JBA, da sie von den TeilnehmerInnen als Konsumgut und Mittel der Selbstoptimierung angenommen wird. Dieser Konsumhaltung passt sich wiederum die JBA an, da sie wegen des Erhalts der Mitgliedschaft für die Teilnehmer interessant zu sein hat. Sie integriert sich somit aus einem verdinglichten Bewusstsein der Mitgliederwerbung und der affirmativen Einstellung zur Lohnarbeit in die herrschende Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung, um die nationale Arbeit repräsentieren zu können. Erscheinungen wie Arbeitslosigkeit, Niedriglöhne, Unternehmensschließungen etc. werden realpolitisch und ausgehend von der Ideologie sozialer Gerechtigkeit als soziale Probleme einer kapitalistischen Gesellschaft interpretiert, wobei die geltende kapitalistische Profitorientierung als Sachzwang bzw. als Normalität oder Notwendigkeit des gesellschaftlichen Umgangs akzeptiert bleibt. Die Sachlage, dass es Gebrauchswerte nur gegen Geld gibt oder Eigentümer von Produktionsmitteln Lohnabhängige für sich arbeiten lassen, wobei sie die Lohnkosten als variables Kapital bzw. als Stellschraube der Mehrwertproduktion nutzen, um daraus Profit für das Unternehmen zu ziehen, wird

---

<sup>726</sup> Im Sinne von Polanyi Karl (1944) *The Great Transformation* New York Farrar & Rinehart. Deutsche Ausgabe (1978) unter dem gleichen Titel bei Suhrkamp Frankfurt, hier insbesondere „5. Die Entwicklung des Marktwesens“ S. 87ff.

als Voraussetzung zur Erlangung gesellschaftlichen Reichtums voll akzeptiert, da die besondere Arbeitsleistung als Argument für das Recht auf Lohnerhöhung angeführt wird. Arbeitslosigkeit, geringer Lohn, Ausbeutung, Diskriminierung etc. werden nicht als Resultat der kapitalistischen Organisation der Gesellschaft, sondern als Folge einer ungerechten Verteilungspolitik gesehen, die im Sinne von einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit zu überwinden ist.

Diese Art Kritik am Kapitalismus ergibt sich aus einer Sorge um den Erhalt des Status quo, dessen Staat doch gerade den gesellschaftlichen Umgang anhand bestimmter Prinzipien festlegt und dessen Ökonomie für unterschiedliche Lohnniveaus, ein knappes Angebot an Arbeit, die Aufrechterhaltung von Arbeitslosigkeit als Druckmittel auf Löhne etc. sorgt. Indem die JBA die Phänomene nicht als ökonomische, sondern als soziale Probleme erscheinen lässt, stellt sie sich auf den Standpunkt, dass der Bestand dieser Gesellschaftsformation durch ihre sozial gerechtere Gestaltung und die Milderung sozialer Probleme zu garantieren sei. Mit dem Anspruch auf mehr soziale Gerechtigkeit stellt sie sich als Alternative bzw. als Kritikerin des Systems dar und entpolitisiert sich zugleich qualitativ, da sie auf die Überwindung der systemischen Ursachen der Missstände der kapitalistischen Gesellschaftsformation verzichtet bzw. sie aus den Augen verliert. Damit wird sie Teil der Herrschaft, zu deren Erhalt sie aktiv beiträgt.

Die Darstellung des Entwicklungsverlaufs macht deutlich, wie das Verhältnis von entpolitizierender Systemintegration und politizierender Forderung nach Reformen sich im Laufe der historischen Entwicklung in der gewerkschaftlichen JBA widerspiegelt. Diese Entwicklung lässt sich in drei unterschiedlich lang währende Phasen unterteilen:

- Phase 1 – Die Arbeiterbildung/Re-Education in Zusammenhang mit der „staatsbürgerlichen Erziehung“ (1949 bis 1955/58)
- Phase 2 – Die emanzipative Phase der antikapitalistischen und kritisch-emanzipativen Bildungsarbeit (1958 bis 1975)
- Phase 3 – Die affirmative Wende unter Deutungsmustern nach subjekt-, teilnehmer-, handlungs- und lebensweltorientierten Ansätzen (1976 bis heute).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die unterschiedlichen Phasen überschneiden sowie dass Phase 3 differenziert zu betrachten ist, da sich trotz ihres entpolitizierenden Gehalts unterschiedliche Diskurse als Reaktion auf die gesteigerte „Ökonomisierung des Lebens“ entwickelt haben, die wiederum eine Möglichkeit der Politisierung andeuten. Die Phasen sind nun in den folgenden Kapiteln, wie schon angedeutet, auf Grundlage der marxistischen Perspektive der Arbeit quantitativ und qualitativ auf ihren politizierenden bzw. entpolitizierenden Gehalt zu diskutieren, um den Herrschaftsanspruch, dem die JBA ausgesetzt ist, zu verdeutlichen.



## **2 Phase 1: Arbeiterbildung und staatsbürgerliche Erziehung, Re-Education, Erziehung zum kritischen Staatsbürger**

### **2.1 Gewerkschaftliche Bildung als Re-Education**

Während sich die Ost-Gewerkschaften ab 1948/49 als Einheitsgewerkschaft und Kooperationspartner der sozialistischen Herrschaft in der sowjetischen Besatzungszone verstanden, die zwischen den Anliegen der Partei und der Arbeiterschaft im Sinne der politischen Herrschaft vermitteln, entwickeln die DGB-Gewerkschaften nach der Gewerkschaftsreform im Sinne des westlichen Demokratieverständnisses von 1947 eine Identität als freie bzw. autonome Organisationen der Arbeiterklasse. Sie treten der Militärregierung als Stellvertreter<sup>727</sup> der Arbeiterinteressen gegenüber, um anhand sozialpartnerschaftlicher Praxis partielle Verbesserungen realpolitisch zu bewirken. Zu diesem Zweck werden sie in der Phase ihrer Neugründung 1947/48 von US-amerikanischen und britischen Gewerkschaftsfunktionären inhaltlich und finanziell unterstützt bzw. kontrollierend begleitet, damit sich ihre politische Ausrichtung im Stil der US-Gewerkschaften theoretisch wie praktisch in das Re-Education-Programm der Alliierten einfügt. Dabei hat ihre Bildungsarbeit bzw. ihre Praxis die von den Alliierten angestrebte Restauration der kapitalistischen Gesellschaftsformation in Westdeutschland nicht zu stören, sondern inhaltlich zu begleiten. Die Gewerkschaftsfunktionäre sind auf ihre Funktion der Interessenvertretung hin zu schulen, um die Probleme der Arbeiter bzw. die Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Arbeiterklasse systemimmanent auf Grundlage parlamentarischer Entscheidungen reformistisch zu verbessern.

Zu diesem Zweck werden die Gewerkschaften 1949 nach dem Industriegewerkschaftsprinzip – ein Betrieb eine Gewerkschaft – als freie Gewerkschaften bzw. Industriegewerkschaften unter dem DGB als Dachverband neu gegründet. Sie verpflichten sich zu einem parteipolitisch und konfessionell neutralen politischen Handeln und zur sozialpartnerschaftlichen Zusammenarbeit, wobei ihre Bildungsarbeit branchenorientiert auszurichten ist, um gezielt auf die spezifische Arbeitswelt ihrer Klientel einwirken zu können. Teilnehmer ihrer Bildungsprogramme sind funktional für die Interessenvertretung und die Wirtschaftsdemokratie als Basis sozialer Demokratie zu schulen, um durch die reformistische Umgestaltung der bürgerlichen Welt das Ideal des demokratischen Sozialismus und der sozialen Gerechtigkeit zu verwirklichen. Die jungen Arbeiter sind im Rahmen der JBA im Sinne der staatsbürgerlichen Erziehung anhand der didaktischen Mittel des Referentenprinzips und des Frontalunterrichts in Vorstellungen und Verhaltensweisen des Parlamentarismus zu qualifizieren, mit dem Ziel, ihre Weltanschauung zu entnazifizieren. Die JBA soll somit der Umerziehung und funktionalistischen Bildung der jungen Arbeiter im Sinne westlicher Demokratie der gewerkschaftlichen Praxis dienen. Bei den Veranstaltungen der gewerkschaftlichen JBA vermitteln in den 1950er Jahren Referenten den Teilnehmern in isolierten Lehrgängen instrumentelles Wissen, um sie in den Grundlagen des westlichen

---

<sup>727</sup> Auch hier in der Diskussion wird die Genderisierung für die Zeit von den 40er Jahren bis in die 70er Jahren in der männlichen Form vorgenommen. Erst ab den 70er Jahren wird wie im Forschungsteil, die Genderform –Innen verwendet.

Demokratieverständnisses zu schulen bzw. ihnen gesellschaftliche sowie betriebliche Rechte und Pflichten zu vermitteln und gewerkschaftliche Forderungen zu begründen. Die Teilnehmer haben das instrumentelle Wissen aufzunehmen und funktional anzuwenden. Um als ausgebildete Funktionäre die Interessenvertretung der Arbeiterklasse übernehmen zu können, sind sie durch die JBA zu befähigen, Verhandlungen mit der Betriebsführung auf Augenhöhe zu führen, um anhand des besseren Arguments sowie auf Basis des Grundgesetzes Kompromisse im Sinne der sozialen Gerechtigkeit zu erstreiten, durch die sich die Lebensverhältnisse bzw. die gesellschaftlichen und betrieblichen Arbeitsverhältnisse der Arbeiter verbessern.

Hierbei ist jedoch zu beachten, dass diese sozialpartnerschaftliche Handlungsstrategie der DGB-Gewerkschaften mit Beginn des Kalten Krieges 1948 von den West-Alliierten und ihren politischen Repräsentanten, z. B. der CDU, innerhalb der Bundesrepublik Deutschland (BRD) instrumentalisiert wurde, um eine antikommunistische Haltung sowie die Akzeptanz der westlichen Gesellschaftsformation bei den Arbeitern zu fördern. Der sozialdemokratische Gewerkschaftsflügel distanzierte sich schon seit Beginn des Systemkonflikts vom östlichen Kommunismus und öffnete sich dem westlichen Kapitalismus, während sich die Linksozialisten und Kommunisten im DGB den Zwangsmaßnahmen zu beugen hatten. Im Kontext dieser Entwicklung erfährt das sozialdemokratische Rasonnement gegenüber dem „real existierenden“ Kommunismus und seinen revolutionären Bestrebungen eine Wiederbelebung. In Übereinstimmung mit der SPD tritt die DGB-Führung ab 1949 offen für die westliche Demokratie als Garant eines freien Lebens und für die West-Alliierten als Garanten der Freiheit ein, die eine reformorientierte Neuordnung der Wirtschaftsordnung im Sinne des demokratischen Sozialismus ermöglichen sollen. Das Ideal sozialer Demokratie soll somit nicht revolutionär, sondern nur durch die Reform der bürgerlichen Welt bzw. durch sozialpartnerschaftliches Streiten um soziale Gerechtigkeit erreicht werden. Revolution und Kommunismus werden für den DGB zunehmend ein Synonym für Chaos, während die westliche Demokratie für geordnete Veränderung steht.

Bei näherer Betrachtung erweisen sich jedoch die sozialpartnerschaftliche Praxis der DGB-Gewerkschaften und ihre Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und Neutralität als ideologisch, da sie kompromissorientiert den grundsätzlichen Widerspruch von Arbeit und Kapital, der gesellschaftlich vorliegt, übersehen und die Interessen der Arbeiter- bzw. der Unternehmerschaft nicht mehr primär aus ihrer Klassenlage bzw. im Kontext ihres sozioökonomisch bedingten Antagonismus betrachten. Vielmehr werden die unterschiedlichen Klasseninteressen im Sinne der Sozialpartnerschaft und des Ideals sozial gerechter Lebensverhältnisse als qualitativ und abstrakt gleichwertig angesehen. Auf Basis des besseren Arguments, also durch kommunikatives Handeln, wird ein Kompromiss aus diesem Interessenpluralismus entwickelt, auch wenn den Klassen ihre je eigenen, klassenspezifischen Interessen noch zugestanden werden. Der Interessenantagonismus soll jedoch durch eine sozialpartnerschaftliche Praxis zu überbrücken sein.

Dieser Idealismus der sozialen Gerechtigkeit unterstellt ein unausgesprochenes gemeinsames ideelles Drittes als Basis der Kooperation, vor dem die antagonistischen Interessen relativiert werden. Im Fall der Kooperation zwischen Gewerkschaft und Unternehmerschaft besteht dieses gemeinsame Dritte in der abstrakten Sorge um den Erhalt der bestehenden Gesellschaftsformation bzw. in der gemeinsamen Akzeptanz des Lohnarbeitsprinzips. Während die Arbeiterklasse vor Nationalsozialismus und Weltkrieg die Lohnarbeit als Resultat des

Klassenantagonismus und seiner ökonomischen Zwänge erkannt hatte, wird sie von den Funktionären des DGB ab 1949 als schicksalhafte Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft und Voraussetzung für die Schaffung gesellschaftlichen Reichtums hingenommen. Auf dieser Basis nehmen sie sich und die Unternehmer nicht mehr als Klassenfeinde, sondern als Bundesbürger wahr, die in der gemeinsamen Sorge um die Produktion und Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums und zum Wohle des Betriebs und seiner Belegschaften zusammenstehen und Kompromisse erstreiten.

Dieser Idealismus legitimiert für die DGB-Gewerkschaften die sozialpartnerschaftliche Praxis ideologisch und schafft dabei einen identitätslogischen Zwang zu realpolitischem Handeln. Aus diesem Pragmatismus heraus verlieren JBA sowie gewerkschaftliche Bildungsarbeit allgemein den jeweiligen Klassenstandpunkt, den Grundwiderspruch, den grundsätzlichen Zwangscharakter der Lohnarbeit und der Fokussierung der betrieblichen Produktion auf den Geldgewinn in der kapitalistischen Gesellschaftsformation, mit allen daraus folgenden Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlergehen der betroffenen Menschen, aus dem Auge.

Zu den Auswirkungen des Pragmatismus gehört auch die Umprägung der Vorstellungen von Gerechtigkeit. Aus Sicht der Kapitalisten erscheint es zum Beispiel notwendig und gerechtfertigt, die Lohnkosten zu senken, die Arbeitszeit zu steigern und das Konsumverhalten notfalls durch Werbung zu fördern und zu lenken, um das Unternehmen und auch die Gesellschaftsformation im Sinne der kapitalistischen Verwertungslogik optimal agieren zu lassen oder – im Krisenfall – wenigstens zu erhalten.

Bestünde ein reales Interesse an sozial gerechten Verhältnissen, käme es nicht wirklich zu Problemen wie Arbeitslosigkeit, niedrigen Löhnen und schlechten Arbeitsbedingungen etc. Die Unternehmer selbst würden auf solche Möglichkeiten zum Wohl der Arbeiter und der gesellschaftlichen Gesamtversorgung verzichten. Da sich die Gewerkschaften jedoch regelmäßig aus diesen und ähnlichen Gründen zu Kampfmaßnahmen bis hin zu Arbeitsniederlegungen gezwungen sehen und die Unternehmen wiederum jede sich bietende Möglichkeit nutzen, um die Löhne zu drücken und die Arbeitszeit zu verlängern, muss die Arbeitsnotwendigkeit an etwas anderem aufgehängt sein als an dem Ziel, sozial gerechte Verhältnisse oder eine optimale Versorgung der Gesellschaft zu realisieren. Die Arbeitsnotwendigkeit ist also nicht an der sozial gerechten optimalen Versorgung aller Menschen festgemacht, sondern an einem Marktautomatismus, der angeblich über die Köpfe der Beteiligten hinweg ein entsprechendes Verhalten diktiert, das dann als vernünftig zu gelten hat. Solange die staatsbürgerliche Erziehung in der JBA die jungen ArbeiterInnen mit der Forderung nach sozialpartnerschaftlicher Praxis über die dem Lohnarbeitsverhältnis zugrunde liegenden Antagonismen hinwegtäuscht und die Klassenwidersprüche vernebelt, dient sie bewusst oder unbewusst den Klasseninteressen der herrschenden und an die Profitmaximierung interessierten Klasse.<sup>728</sup>

Dabei ist zu beachten, dass die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit an die Akzeptanz real bestehender Ungerechtigkeit gebunden ist. Die Ursache der Ungerechtigkeit wird akzeptiert und soll lediglich so weit wie möglich gemildert werden. Niedrige Bezahlung, schlechte Arbeitsbedingungen, lange Arbeitszeiten etc.

---

<sup>728</sup> Vgl. Marx (1971); Vgl. Decker/ Hecker (2012)

sind und bleiben in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung die Instrumente der gewerblichen Wettbewerbsfähigkeit und der betriebserhaltenden Gewinnerwirtschaftung. Sie können unter günstigen wirtschaftlichen Verhältnissen vorübergehend gelockert werden, um im Krisenfall sofort wieder gestrafft zu werden, jedenfalls solange die kapitalistische Profitwirtschaft und ihre Prinzipien gesellschaftlich gewollt und vom Staat zum Erhalt der kapitalistischen Gesellschaftsformation durchgesetzt werden. Unter diesen Bedingungen bleibt die individuelle Arbeit, und damit ein bedeutender Teil des menschlichen Lebens, in erster Linie eine marktgängige und marktabhängige Ware und verliert den Charakter des gesellschaftlich notwendigen Beitrags, auch wenn sie, und solange sie, das auch ist. Dieser Anteil verschwindet aber vollends, wenn im großen Stil gesellschaftliches Potenzial verschwendet wird, sei es in Form unnötiger und fehlgeleiteter Investitionen, von Rüstungsproduktion und Kriegen oder derzeit hauptsächlich in Form fiktiver Werte auf den Finanz- und Wertpapiermärkten bzw. eines Überschussexports und der mit ihm verbundenen Schwächung der Binnennachfrage sowie der ausländischen Wirtschaft. Dies raubt den Lohnabhängigen bereits vorhandene Möglichkeiten, ein selbstverantwortetes, erfülltes Leben in größtmöglicher Freiheit vom Arbeitszwang zu führen.

Die Illusion sozialer Gerechtigkeit in Rahmen der kapitalistischen Gesellschaftsformation ist eine moralische Forderung, die aus der Gemeinschaftsideologie strukturbedingter Ungerechtigkeit erwächst und um der Erhaltung bestehender Verhältnisse willen akzeptiert wird. Der gewerkschaftliche Idealismus, im gegebenen System einer sozialen Gerechtigkeit näher kommen zu wollen, geht an der Realität der Arbeiterklasse in der kapitalistisch organisierten Marktgesellschaft vorbei. Er vernebelt den Klassenantagonismus von Kapital und Arbeit im Bewusstsein der Menschen und hält sie somit in der Position eines Lohnarbeiters fest, der genötigt ist, einen Großteil seiner Lebenszeit, um der Versorgung willen, als Ware meistbietend zu Märkte zu tragen. Die Prinzipien dieses im Grunde menschenunwürdigen Verhaltens werden als Normalität gesellschaftlichen Handelns und als Bedingung individueller Freiheit dargestellt, in deren Rahmen lediglich die Gewichte den jeweiligen Umständen entsprechend anders gelagert werden sollen. Somit fördert die Forderung nach sozialpartnerschaftlicher Praxis in der gewerkschaftlichen JBA das verdinglichte Bewusstsein und verstärkt das Sicheinfügen in das marktgesellschaftliche Verhalten. Dadurch reduziert sie das Klasseninteresse der Arbeiter auf systemimmanente und systemstabilisierende Verbesserungen, ohne den Charakter der Lohnarbeit und der Lohnabhängigkeit zu verändern.<sup>729</sup>

Neben dem Idealismus sozialer Gerechtigkeit wird die sozialpartnerschaftliche Praxis der JBA von der Neutralitätspflicht gesetzlich vorgeschrieben. Seit 1947 stellt diese Praxis ein zentrales Mittel der qualitativen Entpolitisierung dar, indem sie die Entwicklung weltanschaulich anders ausgerichteter Richtungsgewerkschaften verhindert. Damit zwang die Militärregierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und insbesondere der JBA ein Toleranzgebot auf, das ihre Mitglieder nicht nur zur Toleranz gegenüber anders denkenden Mitgliedern (soweit sie nicht Kommunisten sind) verpflichtet, sondern auch einen normativen Streit um weltanschauliche Positionen und Meinungen nur im realpolitisch vorgegebenen Rahmen zulässt. Denken und Argumentieren der Teilnehmer vollzieht sich dabei auf der Basis des funktionalen Fachwissens, das durch Referenten in isolierten Lehrgängen vermittelt

---

<sup>729</sup> Vgl. Wirth/Möhl (2014), S. 13ff.

wird. Dieses Vorgehen unterwirft die JBA ab 1949 inhaltlich dem Pragmatismus der Realpolitik als Herrschaftsdiskurs und erschwert im Laufe der 1950er Jahre das Vertreten antikapitalistischer bzw. kommunistischer Positionen.

Der Diskurs über die JBA wird eindimensional auf den realpolitischen Reformismus eingengt, und kritische Fragen nach seinem normativen und politischen Sinn werden, wenn sie über den Pragmatismus der Realpolitik hinausgehen, unterbunden. Dabei erleichtert die Neutralitätspflicht den Gewerkschaften die Mitgliederwerbung, weil sie dadurch alle, die sich hinter ihre realpolitischen und sozialpartnerschaftlichen Forderungen stellen, in ihre Aktivitäten und Organisationen integrieren können. Auf diesem Wege sollen gewerkschaftliche Positionen als betriebliche Organisationsmacht und Interessenvertretung ausgebaut werden, um die Mitbestimmung im Betrieb zu verbessern.<sup>730</sup>

Die Kritik an der gewerkschaftlichen Praxis der 1940/50er Jahre, die sich in der JBA niederschlägt, hat zu beachten, dass sich im Entwicklungszeitraum der Phase I eine offene und grundsätzliche Kritik am neuen kapitalistischen Gesellschaftssystem der BRD seitens der Gewerkschaften oder ihrer JBA nicht so leicht äußern ließ. Die Siegermächte und ab 1949 die von ihnen abhängige Bundesregierung sichern die gewollte Gesellschaftsformation rigoros gegen den Widerstand der Arbeiterklasse ab. Versuche, wie z. B. von kommunistischen Richtungsgewerkschaften 1945 bis 1947, durch Werksbesetzungen und wilde Streiks politische Entscheidungen zu beeinflussen, wurden zum Teil mit Waffengewalt niedergeschlagen. Die BRD transformiert sich im Verlauf der Adenauer-Ära immer mehr zu einem „*autoritären Staat*“ (Horkheimer 1968), der repressiv gegen seine Kritiker vorgeht. Zugleich erschweren die schlechten Lebensbedingungen der Arbeiter im Nachkriegsdeutschland es den Gewerkschaften, die Arbeiterklasse zu revolutionären Aktivitäten zu führen. Die damalige Situation der Arbeiterklasse verlangte größtmögliche Anstrengungen, um minimalste Verbesserungen ihrer Arbeits- und Lebenswelt zu erzielen. Andererseits erschwerten die mit dem Erstarken der Wirtschaft im Kontext des „Wirtschaftswunders“ einhergehenden Verbesserungen der Lebensumstände es den Gewerkschaften, die Menschen für eine Fundamentalopposition gegen den Kapitalismus zu gewinnen.<sup>731</sup>

Umgekehrt förderte und forderte die Staatsmacht als „*ideeller Gesamtkapitalist*“ (Marx 1971a) die sozialpartnerschaftliche und kooperative Praxis der Gewerkschaften, allein schon, um den einsetzenden wirtschaftlichen Wiederaufbau nicht zu gefährden. Zu diesem Zweck war die Staatsmacht im Rahmen des wirtschaftlich Möglichen zu Zugeständnissen an die Arbeiterklasse bereit. Wie im Falle der Gewerkschaften leitet sich das gesellschaftliche Handeln der herrschenden ökonomischen Klasse in erster Linie aus der ideologischen Interpretation der Welt aus den Grundstrukturen der Marktgesellschaft und der Eigentumsverhältnisse ab.<sup>732</sup>

Im Kontext dieser historischen und ideologischen Einflüsse beschränkte sich die JBA weitgehend auf die Funktionärsausbildung. Ihr Ziel war es, die jungen Erwachsenen durch funktionalistische Bildung zu befähigen, die Demokratisierung des Betriebslebens im Sinne der Wirtschaftsdemokratie voranzubringen. Zu diesem Zweck greift sie im Verlauf der 1950er Jahre Konzepte des ADGB aus den 1920er

---

<sup>730</sup> Vgl. Marcuse (1967), S. 91ff.;

<sup>731</sup> Vgl. Schmidt (1971);

<sup>732</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 51ff.;

Jahren zur Wirtschaftsdemokratie wieder auf, damit die Funktionäre in Kooperation mit den Betriebsräten demokratische Strukturen in den Betrieben entwickeln und ausbauen, um in ihnen als Gewerkschaftsvertreter und Interessenvertretung sozialpartnerschaftlich zu wirken. In dieser Funktion transformieren sie den Konfrontationskurs der Richtungsgewerkschaften zwischen 1945 und 1947 in eine sozialpartnerschaftliche und systemimmanente Form des Arbeitskampfes. Gewerkschaft und Unternehmertum streiten dabei um Verbesserungen der Arbeitssituation im Sinne eines von beiden Seiten akzeptierten Kompromisses.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gewerkschaften ab 1945 zunächst die Macht in den Betrieben innehatten und 1947 unter dem Druck der Besatzungsmächte aus den Händen geben mussten. Von 1945 bis 1947 organisierten sie größtenteils unabhängig von den Unternehmern die Güterproduktion, installierten Gremien der Selbstverwaltung, die die Versorgungsgüter verteilten, bis sie 1947 aus dem identitätslogischen Zwang nationaler Verantwortung den Anordnungen der Militärregierung zur Reorganisation alter Eigentumsverhältnisse zustimmten. Diese Einstellung ist in der damaligen JBA wiederzufinden, nachdem sie auf das Re-Education-Programm, die betriebliche Interessenvertretung, die formaldemokratische Ausrichtung staatsbürgerlicher Erziehung und die indoktrinierende Didaktik des Referentenprinzips verpflichtet wurde.

Die staatsbürgerliche Erziehung der JBA förderte nicht die Emanzipation von Herrschaft, sondern eine affirmative Identifizierung mit der Gesellschaftsordnung und Loyalität gegenüber den Herrschenden. Das Erziehungsziel staatsbürgerlicher Erziehung ist dann erreicht, wenn die Teilnehmer die staatstragende Idee internalisiert haben und sich für deren Erhalt einsetzen. Damit trägt die JBA im Rahmen der Funktionärsausbildung zur Entpolitisierung ihrer Teilnehmer bei, insofern sie ihnen keine politische Perspektive zur grundsätzlichen Lageveränderung im Sinne ihres grundlegenden Klasseninteresses aufzeigt. Sie integriert die Arbeiterklasse in die Herrschaftsverhältnisse kapitalistischer Produktion in der Hoffnung, dadurch die Lebensbedingungen der Arbeiter auf Grundlage des Parlamentarismus verbessern zu können.<sup>733</sup>

Dieser Kritik ist allerdings hinzuzufügen, dass die gewerkschaftliche Interpretation der Alliierten als Befreier vom Faschismus und als Garant bürgerlicher Freiheiten und der parlamentarischen Neuordnung der Eigentums- und Wirtschaftsverhältnisse im Verlauf der Phase I der JBA enttäuscht wird. Aus diesem Grund sprachen sich viele junge Funktionäre gegen die politischen Entwicklungen der 1950er Jahre aus und kritisierten den Marshallplan sowie andere Formen der kapitalistischen Restaurierungspolitik. Diese Einstellung verstärkte die Beobachtung, dass die Alliierten gegen den Widerstand der Betriebsräte und der Arbeiterschaft ab 1952 Staatsbeamte, Polizisten, Eigentümer und leitende Angestellte, die sich unter dem Nationalsozialismus hervorgetan hatten, zum Teil gewaltsam in ihre früheren Ämter einführten, um mit ihrer Hilfe die kapitalistische Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung im Kontext des Kalten Krieges zu festigen.<sup>734</sup>

---

<sup>733</sup> Vgl. Mollenhauer (1969), S. 156; Vergl. Sander (2005), S. 13ff.;

<sup>734</sup> Vergl. Abendroth (1967), S. 50ff.; Vergl. Schmidt (1971);

## 2.2 Didaktik

Die entpolitisierende Entwicklung dieser Form der Arbeiterbildung verstärkt sich bis in die Mitte der 1950er Jahre hinein. In dieser Zeit gliedert sich die JBA in drei Stufen. Die Stufe I<sup>735</sup> als Grundausbildung von Funktionären konzentrierte sich auf die betriebliche Arbeit, während sich Stufe II auf die Ausbildung von regionalen Verwaltungsfunktionären und Organisatoren für die gewerkschaftliche Jugendarbeit und von Jugendgruppenleitern fokussierte. Hierfür wurden aus den örtlichen bzw. betrieblichen Jugendgruppen gezielt Mitglieder ausgewählt, um sie für die gewerkschaftlichen Aktivitäten auszubilden. Die Stufe III<sup>736</sup> der JBA diente der Kaderbildung. Dazu wurden speziell ausgewählte Mitglieder in bundesweiten Seminarangeboten ausgebildet. Die Stufen wurden unabhängig voneinander organisiert und bauten inhaltlich nicht aufeinander auf. Vielmehr dienten sie der Vorbereitung auf die betriebliche Jugendgruppenarbeit (Stufe I), zur Ausbildung regionaler Jugend- oder Gruppenleiter (Stufe II) und zur Ausbildung der Bildungssekretäre, Bundesjugendvertreter etc. (Stufe III). Sie orientierten sich an den funktionellen Ansprüchen der gewerkschaftlichen Praxis, die durch das Re-Education-Programm und die Pädagogik der Erziehung zum Staatsbürger vorgegeben war. Zugleich wurden die Teilnehmer im Sinne einer gewerkschaftlichen Identität erzogen, damit sie als Funktionäre die Gewerkschaft in den alltäglichen sozialpolitischen Auseinandersetzungen repräsentieren konnten. Das Erziehungsziel der JBA bestand somit in der gewerkschaftlichen Funktionärs- und Identitätsbildung. Die Teilnehmer wurden durch instrumentelles Wissen dazu befähigt, die gewerkschaftlichen Interessen bzw. die Arbeiterinteressen in den betrieblichen Gremien anhand einer Stellvertreterpolitik zu vertreten.<sup>737</sup>

### 2.2.1 Das Referentenprinzip

Um den Bildungszweck dieser Arbeiterbildung zu erfüllen, organisieren die Jugendbildungssekretäre der jeweiligen Gewerkschaften für die jeweiligen Stufen der JBA eigenständige Lehrgänge, in denen die Referenten spezifisches Fachwissen für die Qualifizierung der Funktionäre und die gewerkschaftliche Praxis vortragen.

Die Referenten bestimmen als quasi ausgewiesene Experten auf speziellen Fachgebieten die Didaktik und die Qualität der Lehrgänge. Sie dozieren ihr Sonderwissen in der Form des Frontalunterrichts. Die Zuhörer hatten diese Inhalte aufzunehmen und zu internalisieren, um sie in der sich anschließenden Prüfung wiederzugeben und später in ihrem gewerkschaftlichen Aufgabengebiet anzuwenden. Das Referentenprinzip bietet demnach kaum Möglichkeiten zur

---

<sup>735</sup> Die Stufe I ist durch die politische Grundlagenbildung der Mitglieder im Kontext der Jugendgruppenarbeit auf örtlicher und betrieblicher Ebene geprägt, um z.B. durch Veranstaltungen – Konzerte, Theater, Diskussionen etc. – neue Mitglieder zu agitieren und zu rekrutieren bzw. den alten Mitgliedern gewerkschaftliche Sichtweisen zu vermitteln.

<sup>736</sup> Die Stufe II und III sind Lehrgänge der Funktionärsausbildung, die auf unterschiedliche Funktionen ausgerichtet werden. Beide Lehrgangstypen werden in Kooperation mit Universitäten in Frankfurt, Köln, Münster als sog. Arbeiterakademien organisiert und während die Stufe II vor allem auf Jugend- und Betriebsgruppenleiterausbildung ausgerichtet ist, zielt die Stufe III auf die Bildung von Jugendvertretung und Betriebsräte.

<sup>737</sup> Vgl. Feidel-Mertz (1972), S. 71ff.

Reflexion der behandelten Themen oder zur kritischen Auseinandersetzung mit ihnen, da zwischen dem Referenten und den Teilnehmern keine Diskussion vorgesehen war. Die Vermittlung der Inhalte kommt einer Indoktrination nahe, weil keine Alternativen zu den vermittelten gesellschaftlichen Zuschreibungen geboten werden und meistens nicht einmal deren Erwähnung zugelassen wird. Das entmündigt die Teilnehmer und fördert ihre Autoritätsgläubigkeit allein schon dadurch, dass sie sich als Zuhörer freiwillig auf das hierarchische Gefälle zwischen dem Referenten und den Zuhörern einlassen. Allein schon aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position – oft sind es Staatsanwälte, Manager, Wirtschaftsprofessoren etc. – bedienen die Referenten in Zusammenhang mit ihrer funktionalen Expertise systemimmanente, affirmativ-loyale Einstellungen zur herrschenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung und fördern dadurch „wie selbstverständlich“ den Pragmatismus sozialpartnerschaftlicher Praxis der auszubildenden Funktionäre. Politische Bildung wird somit als realpolitische Organisationsbildung verstanden.<sup>738</sup>

Umgekehrt wirkt das Referentenprinzip in einem gewissen Maß politisierend, denn das vermittelte Wissen erweitert die Blickwinkel der Teilnehmer. Als denkende Menschen sind sie in der Lage, das Gehörte zu interpretieren und für sich zu reflektieren. Die dozierten Inhalte ermöglichen es den Teilnehmern, die Realität in bestimmten Teilbereichen besser einzuschätzen. Diese Kompetenz kann ihre Skepsis anregen, aber schafft noch kein kritisches Bewusstsein. Zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins wären die gesellschaftlichen Widersprüche offenzulegen und zu diskutieren sowie die jeweiligen den Status quo betreffenden Inhalte auf grundsätzlich mögliche Alternativen zu beziehen, die die Utopiefähigkeit der Teilnehmer herausfordern können. Der Pragmatismus der staatsbürgerlichen Erziehung und die Funktionärsausbildung tragen weder zur Utopiefähigkeit noch zu einem kritischen Bewusstsein bei, da sie auf die Qualifizierung der Teilnehmer im Sinne der realpolitischen Nutzbarmachung der Kenntnisse ausgerichtet sind. Die Behandlung von Themen wie Streikrecht, Arbeitsrecht, Mitbestimmung, Gremienarbeit oder von politischen Themen wie Wiederbewaffnung etc. soll sie funktional für die gewerkschaftliche Praxis nutzbar machen. Diese realpolitische und pragmatische Pädagogik der staatsbürgerlichen Erziehung integriert das gewerkschaftliche Handeln in die vorliegende Wirtschafts- und Eigentumsordnung, indem sie die Herrschaft des Kapitals als Hegemonialprinzip der BRD und Basis der Unternehmensziele anerkennt. In diesem Kontext entwickeln die Funktionäre nicht nur eine gewerkschaftliche Identität, sondern lernen zu glauben, dass Probleme, die sich aus dem Widerspruch von Kapital und Arbeit herleiten, als soziale Probleme im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsformation, wenn schon nicht zu lösen, so doch abzumildern seien. Dabei bleiben deren psychische und physische Auswirkungen auf die Menschlichkeit der Arbeiterklasse weitgehend unberücksichtigt.<sup>739</sup>

## 2.2.2 Erziehung zum kritischen Staatsbürger

Der integrative Anspruch der „*staatsbürgerlichen Erziehung*“ im Rahmen der JBA wird im Verlauf der 1950er Jahre um das pädagogische Prinzip der „*Erziehung zum kritischen Staatsbürger*“ erweitert. Gesellschaftspolitische Entwicklungen wie 1949

---

<sup>738</sup> Vgl. Interview Negt. O., S. 2, Vergl. Feidel-Mertz (1972), S. 71ff.

<sup>739</sup> Vgl. Interview Achten U., S. 3, S. 6ff; Vergl. Interview Negt O., S. 2ff.;



die Einführung des Marshallplans, 1951 der Beschluss zur Wiederbewaffnung, 1954 das Wiedererstarken alter und neuer faschistischer Kräfte in der BRD, 1955 das KPD-Verbot, 1957 die Versuche, an atomare Waffen zu gelangen, fordern den Widerstand in breiten Mitgliederkreisen der Gewerkschaft heraus, dem man durch die Erweiterung der „staatsbürgerlichen Erziehung“ zu einer „Erziehung des kritischen Staatsbürgers“ zu begegnen versucht.

An die Stelle der bloßen funktionalen Integration in die Arbeitswelt versucht man, die gewerkschaftliche JBA mittels normativer Kriterien wie Demokratie, soziale Gerechtigkeit, Solidarität auf die westliche Demokratie zu verpflichten, ohne ihr allerdings die normative Gültigkeit absprechen zu dürfen. Diese wird sogar noch durch Versuche verstärkt, sie gegen Gefahren von außen (Ostblock) und Bedrohungen von innen (Faschisten/Kommunisten) zu wappnen. Ausgehend von der sozialdemokratischen Sichtweise bestimmen die Gewerkschaften den Kommunismus wie den Faschismus als Hauptfeinde der demokratischen parlamentarischen Gesellschaftsordnung. Die Sorge um den Bestand der Gesellschaft führt dazu, dass die JBA in ihren Lehrgängen nun die vorgetragenen Inhalte von den Teilnehmern diskutieren lässt. Durch eine gewisse Auseinandersetzung mit den Inhalten sollen die Teilnehmer diese nicht nur lernen, sondern auch das in ihnen vertretene Gesellschaftsbild gegen „reaktionäre“ Angriffe verteidigen können. Als kritische Staatsbürger haben sie sich somit nicht nur realpolitisch am wirtschaftlichen Bestand der Gesellschaft zu beteiligen, sondern sollen aufgrund der verinnerlichten normativen Prinzipien die Gefährdungen und Bedrohungen der westlichen Demokratie erkennen und bekämpfen.

Zu diesem Zweck erweitert die JBA ihr pädagogisches Angebot, um die Gewerkschaftsfunktionäre nicht nur funktional zu qualifizieren, sondern um sie zusätzlich zu kritischen Staatsbürgern und Aktivisten für den Erhalt der parlamentarischen Demokratie zu erziehen. Zu diesem Zweck erweitert sie ihre spezielle Funktionärsausbildung um eine politische Allgemeinbildung. Diese erfolgt bevorzugt in der Jugendgruppenarbeit, führt aber auch dazu, dass die frontale Wissensvermittlung in den Seminaren um die Methodik der anschließenden Diskussion erweitert wird. Die JBA genügt auf der Stufe I auch dem jugendpflegerischen Prinzip der Freizeitarbeit, indem sie die Jugendgruppen um Neigungsgruppen wie Diskussionsveranstaltungen, Vorträge, Theater- oder Kabarettveranstaltungen etc. erweitert, um auf dieser Ebene die gewerkschaftlichen Forderungen zu thematisieren. Das instrumentelle Wissen der staatsbürgerlichen Erziehung wird dabei in speziellen Lehrgängen vermittelt und weiterhin anhand von Klausuren abgefragt, um dabei geeignete Teilnehmer für die weitere Funktionärsausbildung auszuwählen.

Grundlage der „Erziehung zum kritischen Staatsbürger“ bildet das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und das BetrVG, das ab 1952 durch SPD und CDU im Parlament erarbeitet und dann verabschiedet wurde. Beide geben den Gewerkschaften den betrieblichen Handlungsspielraum und die Richtung der Funktionärsausbildung vor. Auf dieser Grundlage sind die Teilnehmer zu kritischen Staatsbürgern zu erziehen, die den Status quo durch soziale Reformen in Auseinandersetzung mit den Tarifpartnern verbessern können. Bildete von 1948 bis 1952 die Einübung demokratischer Spielregeln und Verhaltensweise das allgemeinbildende Ziel der vor allem auf die Funktionärsausbildung ausgerichteten JBA, so zielt diese nun darauf ab, die Gewerkschaften als Teil des Meinungs- und Parteienpluralismus anzuerkennen. Aus Loyalität gegenüber den Alliierten treten die

Vorstände des DGB und der Einzelgewerkschaften der Ablehnung der Mitglieder entgegen, die sich an konkreten Fragen festmacht und in spontanen Aktionen gegen den Marshallplan 1949, bei den Ostermärschen 1951/52 oder schon vorher bei Aktionen gegen die Berufung ehemaliger Nazi-Eliten in Justiz, Militär oder Betriebsführung geäußert hatte. Die DGB-Gewerkschaften stellen somit einen Ordnungsfaktor der gesellschaftlichen Herrschaft dar, da sie zum einen durch ihre Forderungshaltung die Arbeiterinteressen dem Staat bzw. den Unternehmern vermitteln und zum anderen die Teilnehmer durch die gewerkschaftliche Arbeit im Betrieb zwar kritisch aktivieren, aber weltanschaulich in das vorgegebene System integrieren. Sie entpolitisieren die Teilnehmer auch, indem sie sie als kritische Staatsbürger anhalten, auf Form- und Verfahrensfehler zu achten anstatt sie zu befähigen diese Fehler bzw. die grundsätzlichen Probleme der antagonistischen Klassengesellschaft in ihrer Konsequenz zu begreifen. Aufgrund dieses vermittelten Formalismus bildet sich eine affirmative Einstellung zur Realpolitik, die von der Wahrnehmung der inhärenten Widersprüchlichkeit der Gesellschaft ablenkt.<sup>740</sup>

### 2.3 Antikommunistischer Diskurs

Neben dieser Entpolitisierungstendenz fügt sich der DGB-Vorstand mit Beginn des Kalten Krieges willentlich oder gezwungen dem antikommunistischen Zeitgeist und der antikommunistischen Politik des Westens. Um einer potenziellen Infiltrierung gewerkschaftlicher Kader durch Altkommunisten der KPD und SED-Sympathisanten entgegenzuwirken, entwickelt er mit Beginn der Debatte um das KPD-Verbot (1952 bis 1956) einen Stufe-III-Lehrgang für die JBA zum Thema Ost/West-Konflikt, um die Funktionäre gegen die kommunistische Agitation zu immunisieren. Ab 1953 isoliert der DGB-Vorstand vermehrt kommunistische und linkssozialistische Funktionäre und Gewerkschaftsintellektuelle (z. B. Wolfgang Abendroth, Hans Joachim Heydorn, Viktor Argatz u. a.), die schließlich aufgrund eines Unvereinbarkeitsbeschlusses aus der SPD ausgeschlossen wurden, um ihren Einfluss auf die gewerkschaftliche Bildungsarbeit bzw. die Arbeiterjugend zu unterbinden. Der antikommunistische Diskurs der DGB-Gewerkschaften beeinflusste ihr Demokratieverständnis, sodass sie die Transformation der Demokratie in Richtung „*autoritärer Staat*“ im Kontext des KPD-Verbots und der Berufsverbote für Kommunisten kaum wahrnahmen.<sup>741</sup>

Dieses Verhalten brüskierte vor allem die Gewerkschaftsjugend, die sich aufgrund des ihnen vermittelten antifaschistischen und antimilitaristischen Verständnisses und eines idealisierten Glaubens an Frieden und Demokratie gemeinsam mit der KPD und anderen linken Organisationen an Aktionen gegen die Wiederbewaffnung, die Kooperation mit ehemaligen Nationalsozialisten und die Restauration des Kapitalismus beteiligt hatten. Dabei wurden die Kommunisten als Kooperationspartner und nicht als Feinde begriffen. Die autoritären gesellschaftlichen Entwicklungen der 1950er Jahre und die damit verbundene repressive Haltung von Staat, Organisation und Polizei förderte bei der jungen Generation ein Unbehagen, aus dem heraus sie die Einstellungen der Elterngeneration, den kleinbürgerlichen Karrierismus mit seiner Wegschau-Mentalität zu kritisieren beginnt. Mit dem KPD-Verbot gewinnt diese kritische Einstellung in der Arbeiterjugend an Boden. Der Antikommunismus bzw. die mit ihm offensichtlich werdende gesellschaftliche

---

<sup>740</sup> Vgl. Adorno (1970), S. 11ff.;

<sup>741</sup> Vgl. Horkheimer (1968);

Doppelmoral bildete die Initialzündung für die Politisierung der jungen Erwachsenen, die sie ab 1958 veranlasste, die Autonomie und Unabhängigkeit der gewerkschaftlichen JBA von der Bevormundung durch die „alten“ Erwachsenen in den Gewerkschaften und ihren Vorständen sowie vom parteipolitischen Einfluss der SPD einzufordern. Vor diesem Hintergrund hatte die intellektuelle Kritik an der staatsbürgerlichen Bildung der JBA und ihrer Didaktik bereits ab 1955 allmählich zugenommen. Das leitete in die zweite Phase der JBA über.

## **3 Phase 2: Kritische, antikapitalistische und emanzipative Bildung**

### **3.1 Kritische Bildung oder: Die erste Politisierungswelle**

Als Folge der sich ausbreitenden Kritik an den gesellschaftlichen Entwicklungen etabliert sich ab 1958 eine emanzipative Pädagogik in der JBA, die die konzeptionelle, didaktische und qualitative Veränderung der staatsbürgerlichen Erziehung hin zu einer emanzipativen Bewusstseinsbildung vorantrieb.

Die bereits geschilderten gesellschaftspolitischen und ideologischen Entwicklungen der 1950er Jahre riefen bei den jungen Erwachsenen eine skeptische Grundhaltung gegenüber den gesellschaftlichen Normen und der Haltung der Elterngeneration hervor und boten im Verlauf der 1960er Jahre die Basis für das gesellschaftliche Phänomen, das u. a. von Klaus Mollenhauer als „*Generationenkonflikt*“ (Mollenhauer 1968) bezeichnet wurde. Der Konflikt zwischen den Generationen entzündet sich an der Interpretation der jüngeren Geschichte und dem damit verbundenen Gesellschaftsverständnis. Die jungen Erwachsenen beginnen zu erkennen, dass die Generation ihrer Eltern, die den Krieg und die NS-Herrschaft aktiv miterlebt und auch mitgetragen haben, die Verbrechen dieser Epoche, um ihre persönliche Identität wahren zu können, verleugnen, relativieren, verdrängen und dadurch zu deren Reproduktion beitragen. Der jungen Generation wird im Verlauf der 1950er Jahre immer bewusster, dass die Elterngeneration den Nationalsozialismus nicht nur mehrheitlich mitgetragen hat, sondern etwas Ähnliches in Rahmen der Demokratie wieder hochkommen lassen könnte. Darauf deutete ihr irrationaler Antikommunismus im Namen der Freiheit sowie die Freiheit als kapitalistisches Grundkonzept ebenso hin wie das Auftauchen ehemaliger Nationalsozialisten in gehobenen gesellschaftlichen Positionen. Auf Grundlage dieser Erkenntnis opponieren die jungen Erwachsenen gegen das kapitalistische und autoritäre Kultur- und Gesellschaftsbild der Elterngeneration und beginnen mehr Freiheit für eine unabhängigere, individuellere Lebensgestaltung einzufordern. Sie erkennen die Kultur der BRD nicht mehr als gesellschaftliche Hegemonialkultur an und fordern gesellschaftliche Veränderungen. Umgekehrt will die Elterngeneration nicht den drohenden Legitimations- und Autoritätsverlust akzeptieren und verstärkt dadurch den autoritären Charakter in Politik und Erziehung.<sup>742</sup>

Die gewerkschaftliche JBA greift diese Tendenzen in der Jugend auf. Die antikommunistische Gewerkschaftspolitik, die systemaffirmative und indoktrinierende Pädagogik des Referentenprinzips sowie der starke Einfluss der SPD auf die gewerkschaftliche Praxis werden ab Mitte der 1950er Jahre von Teilen der Jugendfunktionäre immer stärker kritisiert. Ab 1958 fordern sie einen innergewerkschaftlichen Diskurs, um eine verstärkte Autonomie der JBA gegenüber Partei und Gewerkschaft durchzusetzen. Dieser führte ab 1963 zu einer kritischen Reflexion der Lehrgänge und ihrer Didaktik und schließlich zu der pädagogischen Transformation der JBA. Sollte die Erziehung zum kritischen Staatsbürger noch der Festigung der Gesellschaftsformation durch die Abwehr reaktionärer Bedrohungen dienen, so wandelte sich dieses Prinzip ab 1958 immer mehr im Sinne gesellschaftskritischer emanzipativer Bildungsbemühungen. Dadurch verwandelt sich

---

<sup>742</sup> Vgl. Mollenhauer (1968), Vgl. Interview Negt; Vgl. Interview Achten

schließlich ab 1967 die JBA im Kontext der Studenten- und Lehrlingsbewegung in eine antikapitalistische Bildungsarbeit, die den Antagonismus von Arbeit und Kapital bzw. den Widerspruch zwischen den Produktionsverhältnissen und einer sozialpartnerschaftlichen Interessenvertretung und den subjektiven Interessen ins Zentrum der JBA rückt und im Staat den Verteidiger dieses Widerspruchs erkennt.<sup>743</sup>

Aufbegehrende Gewerkschafter, insbesondere unter den Jugendfunktionären der JBA, erhalten von linken Gewerkschaftsintellektuellen, Professoren und ehemaligen Funktionären wie z. B. Willi Bleicher, Heinrich Brandler, Viktor Argatz, Wolfgang Abendroth, Hans-Joachim Heydorn Unterstützung, nachdem diese ab 1953 infolge des Unvereinbarkeitsbeschlusses der SPD mit der KPD gewerkschaftlich isoliert worden waren. Diese Personen nutzten ihren gewerkschaftlichen Einfluss und ihre Positionen als Universitätslehrer, um am Rande der Gewerkschaft, aber außerhalb der gewerkschaftlichen JBA, Jugendfunktionäre mit Studenten ins Gespräch zu bringen und sie mit ihren eigenen Schriften über die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge der antagonistischen Gesellschaftsordnung bekannt zu machen. Dadurch forderten sie das eindimensionale Denken und die fragmentarische Sichtweise der JBA durch ein dialektisches Verständnis und eine gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise heraus und befähigten Jugendfunktionäre und deren Sympathisanten, die gewerkschaftlichen Forderungen aus gesamtgesellschaftlicher Sicht in ihrer Doppelfunktion als Emanzipation oder Anpassung zu begreifen.<sup>744</sup>

Unter Mitwirkung von H. J. Heydorn oder O. Negt in Frankfurt, W. Abendroth in Marburg oder V. Argatz in Köln und Minden konnten sich kritische Studenten des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) ab 1958 zuerst in der IG Chemie, später in der IG Metall und ÖTV an dem kritischen Diskurs über Inhalte und Didaktik der Funktionärsausbildung beteiligen. Diese vertraten neben dem orthodoxen Marxismus unterschiedliche Denkrichtungen der marxistischen Theorie, etwa die marxistisch-philosophisch begründeten Thesen Ernst Blochs zum „aufrechten Gang“, die Marburger Schule, die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, einen auf die Psychoanalyse zurückgehenden kritischen Freizeitansatz und andere. Auf dieser pluralistischen Basis stritten Vertreter einer traditionellen Bildungsarbeit mit den Verfechtern einer kritisch-emanzipativen Bewusstseinsbildung um die Frage einer richtigen gewerkschaftlichen Praxis, insbesondere im Rahmen der JBA. Dabei bleibt die Vorstellung der JBA als Kaderbildung der Jahre 1958 bis 1961 trotz des Paradigmas der Emanzipation von Herrschaft weiterhin erhalten, während Funktionäre beginnen, mittels eines deduktiven Ansatzes<sup>745</sup> marxistischer Gesellschaftskritik die symptomatische, autoritäre und indoktrinierende Bildungsarbeit der staatsbürgerlichen Erziehung zu verändern. Dabei erweitern sie das Referentenprinzip um die Methode der kritisch-reflexiven Diskussion, die auf das jeweils zugrunde gelegte Gesellschaftsbild verweist und die von den Referenten vorgetragene Position grundlegend hinterfragbar macht. Der normative und gesamtgesellschaftliche Anspruch der Emanzipation von Herrschaft stellt dabei das Paradigma einer ganzheitlichen Analyse dar, die die Lehrgangsthemen inhaltlich verbindet und sich zugleich auf die Freizeit als den Ort der gesellschaftlichen

---

<sup>743</sup> Vgl. S. 73 ff. der Arbeit; Vgl. Mollenhauer (1968), S. 97ff; Vgl. Interview Negt O., S. 4; Vgl. Interview Achten U., S. 12;

<sup>744</sup> Vgl. Abendroth (1967); Vgl. Heydorn (1979);

<sup>745</sup> Beim deduktiven Ansatz wird vom abstrakten Verhältnis einer Sache ausgegangen, also in diesem Fall dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, um von ihm auf die konkreten Gegenstände der Debatte zu abstrahieren.

Erfahrung der Teilnehmer bezieht. Dies soll es ihnen ermöglichen, den gesellschaftlichen Antagonismus in ihrer Stellung im Herrschaftszusammenhang und ihrem Handeln unter dem Einfluss ideologischer Verblendungszusammenhänge von Werbung, Moden und Medien selbst zu erschließen.

Mittels der Kritik von Habermas an der Konsumgesellschaft, des kritischen Freizeitansatzes von David Riesman sowie der marxistischen Mehrwerttheorie wird im Diskurs über eine angemessene JBA ab 1961 ein direkter Bezug zwischen der kapitalistischen Gesellschaft mit dem System der Lohnarbeit und dem Freizeitverhalten der Betroffenen hergestellt. Das Freizeitverhalten und die damit verbundenen Bedürfnisse werden hiernach unmittelbar durch das Lohnarbeitsverhältnis und die daraus hervorgehenden Arbeitsbedingungen beeinflusst. Der Lohnabhängige untersteht demnach auch in seinem Freizeit- und Konsumverhalten der kapitalistischen Verwertungslogik der warenproduzierenden Marktgesellschaft. Diese Abhängigkeit wird durch Werbung, aber vor allem durch die mediale Außenleitung verstärkt. Die von dieser Abhängigkeit bedingten Bedürfnisse und ihre Befriedigung über den Markt weisen direkt auf die Grundmotivation der Marktgesellschaft, den Geldgewinn, zurück. Somit wird die Behauptung, Freizeit sei individuelle Freiheit, durch die neue Ausrichtung der JBA als Ideologie entlarvt, was gleichzeitig eine skeptische und selbstkritische Einstellung gegenüber der allseits propagierten „freiheitlich demokratischen Grundordnung“ hervorruft. Durch den konfrontativen Umgang mit den Themen Freizeit, Freizeit- und Konsumverhalten und ihrer Interpretation als Ideologie, versuchen die neuen Konzepte der JBA, die jungen Erwachsenen unmittelbar in ihrem privaten Lebensbereich mit dem Ziel anzusprechen, diesen selbstreflexiv zu überdenken. Dabei soll den jungen Erwachsenen ihr naiver Individualismus in Bezug auf ihr Verhalten, auf die Freizeit- und Konsumangebote der Marktgesellschaft, brüchig und schließlich bewusst gemacht werden.<sup>746</sup>

1963 übernimmt die IG Chemie die Kritik an der Konsum- und Massengesellschaft, wie sie im kritischen Freizeitansatz formuliert wurde, in ihre Arbeitshefte und beeinflusst dadurch auch den Diskurs in der IG Metall, der ÖTV und im DGB. Dieser Freizeitansatz öffnet, in Verbindung mit dem didaktischen Konzept des „exemplarischen Lernens“ (O. Negt 1972), besonders den jungen Erwachsenen den kritischen Zugang zu den meisten ihrer gesellschaftlichen Erfahrungen. Auf Grundlage dieser Positionen, bzw. der IG-Chemie-Arbeitshefte, entwickeln die DGB-Gewerkschaften ab 1963 ihre Gesellschaftskritik bzw. ihre kritische Allgemeinbildung, die jedoch erst durch die DGB-Richtlinien für eine kritische Bewusstseinsbildung (1964) und das JBA-Konzept der IG Chemie (1965) in der gewerkschaftlichen JBA Allgemeingültigkeit erlangt.<sup>747</sup>

Die JBA stellt mit dem Freizeitdiskurs die individuelle Einbindung der Teilnehmer bzw. ihre Integration in den kapitalistischen Gesellschaftszusammenhang in das Zentrum ihrer Analyse, um ihre individuelle Verdinglichung durch die Konsumgesellschaft zu thematisieren. Dabei nimmt sie gesellschaftliche Ansprüche bzw. sozialisierte Verhaltensweisen wie Männlichkeit, Weiblichkeit, Sexualität etc. als Formen ideologischer Vernebelung wahr, die den Konsum- und Warencharakter des gesellschaftlichen Handelns aufgrund ideologischer Außenleitung und Ersatzbefriedigung über Werbung, Moden, Medien, Filme, Popmusik usw. verschleiern. Denn selbst die persönlichen Erfahrungen der Menschen und ihre

---

<sup>746</sup> Vgl. Habermas (1958), Vgl. M.E.W. 26.3 (1968), S. 253

<sup>747</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 591ff.;

daraus abgeleiteten Bedürfnisse werden in der Konsum- und Massengesellschaft von außen beeinflusst, geprägt und geleitet. Zusätzlich trägt zum Erhalt der Gesellschaftsformation bei, wenn im Zuge dessen z. B. die Arbeit als Dienst am Volk oder der Staat als fürsorglicher Dienstleister idealisiert wird. Die mittels des Freizeitansatzes exemplarisch eingeleitete Selbstreflexion soll den Teilnehmern ihre eigene gesellschaftliche Stellung als Lohnarbeiter sowie ihre ökonomische, kulturelle und sozialisatorische Beeinflussung durch den Herrschaftszusammenhang bewusst machen.<sup>748</sup>

Mit diesen Argumenten übernimmt die IG Chemie in ihre JBA-Konzeption von 1965 das Erziehungsziel der kritischen Bewusstseinsbildung, um unter dem Anspruch der „*Erziehung zur Mündigkeit*“ (Adorno 1971) die jungen Erwachsenen zu Spontaneität, Selbstorganisation und selbstbestimmten direkten Aktionen zu motivieren. Dieses Prinzip wird 1967 von der IG Metall aufgegriffen und 1969 im bundesweit gültigen Konzept der IG Chemie bzw. 1970 im Konzept der ÖTV zu einem induktiven Ansatz antikapitalistischer Bewusstseinsbildung ausgebaut, die das Prinzip der betrieblichen Gegenmacht zum Kapital ins Zentrum rückt, um neben Verbesserungen für die Belegschaften darüber hinaus längerfristig die gesellschaftliche Emanzipation der Arbeiterklasse durchzusetzen. Um Letzteres zu erreichen, stellt die JBA der ÖTV und der IG Chemie selbst den demokratischen Parlamentarismus der BRD als spezielle Herrschaftsform infrage und erörtert räterepublikanische Organisationsprinzipien als eine gesellschaftliche Organisationsalternative.<sup>749</sup>

Trotz der politisierenden Effekte dieser emanzipativen und antikapitalistischen Bewusstseinsbildung darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Formen der Bildungsarbeit auch die Gefahr der Indoktrination durch einen dogmatisch verhärteten Diskurs in sich bergen. Die Themen könnten zusammen mit der gewünschten Betrachtungsweise den Teilnehmern übergestülpt und von ihnen eindimensional dogmatisch verkürzt übernommen werden.

Dieser Gefahr möchte die JBA ab 1961 methodisch mit einer besonderen Didaktik begegnen, die das bedenkliche Referentenprinzip ablöst, um bei den Teilnehmern die Selbstreflexion auszulösen und zu fördern. Die emanzipative Didaktik verzichtet auf „ausgewiesene“ Autoritäten und setzt auf gleichgestellte Leiter, die die Diskussionen quasi auf Augenhöhe der Teilnehmer leiten. Auch soll die Leitungsfunktion nicht von einer einzelnen Person ausgeübt werden, weil diese sich allzu rasch zu einer Autorität aufspielen oder von den Teilnehmern zu einer solchen aufgebaut werden kann. Stattdessen kommt nach dem sog. Teamer-Prinzip ein Team von meistens drei Personen zum Einsatz, die ihre unterschiedlichen Standpunkte wie die Teilnehmer diskursiv erörtern.<sup>750</sup> Zudem werden die inhaltlichen Gegenstände nicht fest vorgegeben, sondern sollen von den Teilnehmern aus einer Reihe von allgemeinen Vorschlägen genauer bestimmt werden, um sie im Laufe der

---

<sup>748</sup> Vgl. Marcuse (2014), S. 22 f., S. 68 ff.; Vgl. Habermas (1958), S. 21ff.;

<sup>749</sup> Vgl. Bürgin (2013), S. 94f.;

<sup>750</sup> Der induktive Ansatz schließt von der Analyse konkreter Situationen auf den Gesamtzusammenhang. In der JBA bedeutet das, das z.B. der Diskurs z.B. des Freizeitverhalten, der Sexualität etc. im Kontext der gesellschaftlichen Erfahrungen der Teilnehmer sowie der Gesellschaftskritik der Gewerkschaft, die von den Teamern vermittelt wird, einen Blick auf die gesamtzusammenhänge freigibt. Während der induktive Ansatz von einer normativen Vorinterpretation der Gesellschaftlichen Zusammenhänge ausgeht und von ihnen auf die einzelnen Punkte runter bricht, setzt der deduktive Ansatz von einer Überleitung vom einzelnen auf das gesamte um die Teilnehmer in die Situation zu versetzen die Gesellschaftskritik der JBA kritisch zu reflektieren.

Diskussion nach dem Konzept des „exemplarischen Lernens“ auszuweiten und schließlich auf ihre gesamtgesellschaftlichen Wurzeln und ihre Bedeutung zurückzuführen.

Während die Vertreter traditioneller Bildungskonzepte – vor allem die JBA des DGB – zunächst noch am Referentenprinzip festhalten, öffnet sich die JBA der IG Chemie (1965) sowie die der IG Metall (1967) diesen konzeptionellen Anregungen, um sie 1969 in das bundesweite JBA-Konzept der IG Chemie verpflichtend aufzunehmen. Das Ziel dieser Konzeption liegt in der „Erziehung zur Mündigkeit“, wobei sie induktiv bei konkreten Themen ansetzt und diese zum Abstrakt-Allgemeinen hinführt. Themenbereiche der Erfahrungswelt junger Erwachsener wie Sexualität, Erfahrungen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit werden von den Teamern zunächst angesprochen und von den Teilnehmern in der Eingangsdiskussion des jeweiligen Seminars auf eine bestimmte Fragestellung hin konkretisiert. Dabei kommen bestimmte Methoden wie z. B. die Erstellung von Collagen aus vorhandenem Werbematerial zum Einsatz, die den Teilnehmern helfen, eine bestimmte Fragestellung zu entwickeln. Solche Fragestellungen werden dann in Kleingruppenarbeit bearbeitet und die Ergebnisse im sog. Plenum der Gesamtgruppe vorgestellt und möglichst so diskutiert, dass die Einzelnen daraus für sich Folgerungen ziehen können. Damit soll verhindert werden, dass, wie in der Darstellung der Inhalte durch Referenten, bereits dogmatische Vorverständnisse eingeflochten sind, die die Teilnehmer meist nicht ausmachen oder wahrnehmen können.

Die Bildungsanforderung an die Teilnehmer besteht in der Analyse und Reflexion konkreter Themen. Die Teamer haben dabei die Aufgabe, zunächst die Fragehaltung der Teilnehmer anzuregen und zu unterstützen und dann ihre Selbstreflexion auf die fraglichen Themen zu fördern, damit sie daraus selbstständig Einsichten in die gesellschaftliche Bedingtheit der angesprochenen Gegenstände gewinnen.<sup>751</sup>

Trotz der reflexiven und dialektischen Themenanalyse ist bei der Betrachtung des induktiven Ansatzes zu berücksichtigen, dass auch hier normative Vorurteile, Grundsätze und erkenntnisleitende Interessen wirksam werden und die gewonnenen Einsichten prägen. Allerdings wird in den Leitfäden versucht, auf diese Gefahren aufmerksam zu machen, um die Teamer zu befähigen, die Diskussionen möglichst offen und ehrlich zu halten. Sie sollen besonders darauf achten, dass sie selbst keine vermeintlichen Gewerkschaftsstandpunkte vorgeben oder von den Teilnehmern undiskutiert und unhinterfragt vortragen lassen. Die Teilnehmer sollen möglichst dazu gebracht werden, keine übernommenen Argumente wiederzugeben, sondern ihre Überzeugungen, soweit sie sich in ihnen geformt haben. Das setzt die Schaffung eines möglichst angstfreien, fröhlichen Rahmens der Bildungsveranstaltung voraus.

Allerdings wird von den Teamern erwartet, dass sie, weil sie ja als Repräsentanten der veranstaltenden Gewerkschaft auftreten, auch selbst eine positive Einstellung zur Gewerkschaft und zu den von ihr vertretenen Forderungen haben und für diese auch argumentativ eintreten. Dafür kann auch die Anwesenheit eines hauptamtlichen Funktionärs bei der Maßnahme der JBA sorgen. Jedenfalls ist die Auswahl der Teamer für das Gelingen der jeweiligen Maßnahmen der JBA und als Garantie dafür, dass nicht indoktriniert wird, entscheidend.

---

<sup>751</sup> Vgl. S. 75ff. der Arbeit; Vgl. Adorno (1971b); Vgl. Interview Negt O., S. 3; Vgl. Interview Deppe F., S. 5ff.;



### 3.2 Verbesserung der Politisierungsmöglichkeiten durch das Teamer-Prinzip

Die Möglichkeiten der induktiven Inhaltsvermittlung werden durch die Erarbeitung eines themenbezogenen eigenen Standpunkts in kleinen Arbeitsgruppen der Teilnehmer gestärkt, auch dadurch, dass sie den gemeinsam erarbeiteten Standpunkt danach im Plenum vortragen und verteidigen müssen. Bei diesem Verfahren werden die Teilnehmer in die diskursive Praxis eingeführt und herausgefordert, den eigenen Standpunkt vor einem größeren „Publikum“, dem Plenum, vorzutragen. Zugleich fordert die vorausgehende Erörterung der Frage in den Kleingruppen Teilnehmer auf, sich der Thematik und den Fragestellungen selbstreflexiv zu stellen und sie nicht mehr nur subjektiv, sondern in Hinblick auf die Gruppenmitglieder, die Plenumsteilnehmer und schließlich auf ihre gesellschaftliche Dimension zu überdenken. Vor allem fällt es in der Kleingruppenarbeit schwer, sich, wie im Alltag fast üblich, hinter die Meinung anderer zurückzuziehen und persönlich in Deckung zu gehen. Dazu müssen sich die Teilnehmer auch Fragen und Einwänden der Teamer stellen, die diese aufgrund ihrer sozialpsychologischen und marxistischen Gesellschaftskritik an der Hochschule bzw. in der Gewerkschaft gewonnen haben. Das gilt allerdings auch umgekehrt.

Aufgrund dieser Gestaltung der Maßnahmen der JBA ergibt sich die Chance, dass sich die Teilnehmer aus den üblichen Manipulationszusammenhängen lösen und ein individuelles und kritisches Bewusstsein entwickeln, um daraus für sich gesellschaftspolitische Zielvorstellungen abzuleiten.

Über den freizeitbezogenen Ansatz hinaus sieht der Bildungsplan der IG Chemie für ihre JBA auch die Behandlung konkreter wirtschaftlicher und betrieblicher Ereignisse und politischer und kultureller Themen, wie bspw. die Einführung der Notstandsgesetze, den Vietnamkrieg, sexuelle Aufklärung vor, soweit sie die jungen Erwachsenen betreffen oder von diesen diskutiert werden können, um an ihnen die gesellschaftlichen Widersprüche und Herrschaftsinteressen aufzuzeigen. Allerdings sind die Themenfelder Freizeit und Betrieb weiterhin die zentralen Problemfelder, in denen die jungen Gewerkschaftsmitglieder am intensivsten Erfahrungen mit der Herrschaft des Kapitals und den dadurch bedingten gesellschaftlichen Antagonismen machen. Die jungen Erwachsenen reagieren auf die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse in dieser Weise nicht aufgrund einer abstrakten Theorie, sondern anhand konkreter, selbst oder in den Diskussionen ihres Umfelds erlebter Ereignisse. Die reflexive Auseinandersetzung mit solchen Realitäten zielt dabei auf ein kritisches Bewusstsein gegenüber dem, was in der Gesellschaft als normal gilt. Das sensibilisiert sie für die in der scheinbaren Normalität verborgenen Widersprüche und Ungerechtigkeiten und lässt sie nach deren Ursachen fragen.

Um die dadurch bewirkte Verunsicherungen für sich aufarbeiten zu können, werden in den Veranstaltungen auch Aktionsmöglichkeiten im Rahmen der Gewerkschaft (verstärkt in der JBA der IG Metall und des DGB) und andere forensische Aktionen (Letztere eher bei der IG Chemie und ÖTV) diskutiert und durchgeführt, damit die Teilnehmer lernen, sich auch außerhalb der JBA-Seminare in den gesellschaftlichen Diskurs einzumischen und praktische Konsequenzen aus der theoretischen Kritik zu entwickeln.

Neben diesen allgemeinbildenden Seminaren bleibt die Funktionärsausbildung bestehen, die ausgewählte Teilnehmer motivieren soll, Funktionen in der

gewerkschaftlichen Organisation zu übernehmen und den innergewerkschaftlichen Diskurs antikapitalistisch zu politisieren. Dabei kristallisieren sich Ende der 1960er Jahre zwei Formen antikapitalistischer Bildungsarbeit heraus: eine dogmatische orthodox marxistische Funktionärsausbildung mit dem Konzept, eine betriebliche Gegenmacht aufzubauen (IG Metall), und eine undogmatische, eher spontaneistische Allgemeinbildung (IG Chemie/ÖTV), die, ausgehend von einer konsequenten persönlichen Emanzipation von Herrschaft, sich die sozialistische Umgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft als Orientierungspunkt und Fernziel vornimmt.

### 3.3 Antikapitalistische Bildung

Die antikapitalistische Ausrichtung der JBA hatte ihren Ursprung in gesellschaftlichen Erscheinungen wie der damaligen Studenten- und Lehrlingsbewegung und allgemein in der Politisierung des Zeitgeistes. Die gesellschaftlichen Debatten um den autoritären Staat, die Konsum- und Massengesellschaft, der Vietnamkrieg, die Notstandsgesetze oder die einsetzende Wirtschaftskrise (1967/68) beeinflussten auch den Diskurs im Bundesjugendausschuss des DGB. Dieser gab den allgemeinen Kurs für die gewerkschaftliche JBA vor und setzte sich damals für eine antikapitalistische Ausrichtung der JBA ein.

Die IG Metall richtete ihre antikapitalistische Bildungsarbeit besonders auf die Krisenerscheinungen der 1967/68er Jahre aus. Sie interpretiert diese im Sinne der Marburger Schule eindimensional dogmatisch aufgrund einer marxistischen Klassen- und Kapitalismuskritik und relativiert die psychischen Folgen als funktionale Reaktionen auf das kapitalistische Wirtschaften. Auf Grundlage dieser Theorie entwickelt sie in Kooperation mit dem Marburger Arbeitskreis für Gewerkschaftsfragen (AFG)<sup>752</sup> und SDS-Studenten die Leitfäden und Arbeitsmaterialien für ihre JBA. In ihren Leitfäden wird daher weiterhin die Arbeiterklasse als revolutionäres Subjekt des organisierten Klassenkampfes hervorgehoben. Im Gegensatz dazu erklärte das JBA-Konzept der IG Chemie das kritische Individuum und seine antiautoritäre und antikapitalistische Praxis zum eigentlich revolutionären Subjekt.

In der Vorstellung der IG Metall haben die Gewerkschaften bzw. ihre Funktionäre anhand betrieblicher Arbeitskämpfe im Sinne der Gegenmachtpolitik den Klassenkampf vorzubereiten, um die Herrschaft des Kapitals quasi durch die Herrschaftsübernahme der Gewerkschaftsbürokratie abzulösen. Damit ist die Funktionärsausbildung im Rahmen der JBA der IG Metall auf die Aufgabe auszurichten, die Arbeitskämpfe für den Ausbau einer betrieblichen Gegenmacht zum Kapital zu organisieren, um darüber schließlich die ökonomische Macht im Staat zu übernehmen. Dagegen verfolgt die JBA der IG Chemie das Ziel, durch abstrakte und ganzheitliche Konfrontation die Emanzipation von Herrschaft durchzusetzen, ohne dass dabei konkrete Vorstellungen entwickelt werden, wie eine herrschaftsfreie Gesellschaft funktionieren sollte. Solche Vorstellungen würden die emanzipierten Individuen gegebenenfalls entwickeln und verwirklichen. Dagegen zielt die antikapitalistische Bildung der IG Metall darauf ab, durch revolutionäre Reformen

---

<sup>752</sup> Der AFG steht im Dunstkreis der traditionalistisch marxistischen Marburger Schule, orientiert sich zugleich an Aspekten der 1963/64 entwickelten IG Chemie Arbeitsheften und ihrer induktiv marxistischen Sichtweise.

konkrete gesellschaftliche Veränderungen im Sinne einer sozialistischen Staatsherrschaft zu erreichen.

### 3.3.1 Der Sonderweg der IG Metall

Während sich das Konzept der IG Chemie an den personenbezogenen, gesellschaftskritischen Vorstellungen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule orientiert, greift das Konzept der IG Metall für die antikapitalistische Funktionärsausbildung ihrer JBA von 1970 auf die traditionalistische marxistische Theorie zurück, wie sie von der Marburger Schule vertreten wurde. Während das Konzept der IG Chemie in erster Linie die Spontaneität der Teilnehmer in der Hoffnung pflegt, dass diese sich aufgrund dessen zu gemeinsamen Aktionen im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzungen zusammenfinden und frei organisieren, will das Konzept der IG Metall bei den Teilnehmern zunächst ein kollektives Klassenbewusstsein als Ausgangspunkt und Grundlage für die sozialen Auseinandersetzungen am Arbeitsplatz, im Betrieb und dann in der Wirtschaftslenkung insgesamt entwickeln. Beide JBAs zielen somit mittels emanzipativer Pädagogik auf eine kritische Bewusstseinsbildung, damit sich die Teilnehmer erkenntnistheoretisch mit der BRD als kapitalistischer Gesellschaft auseinandersetzen. Doch während die IG Chemie diese Bewusstseinsbildung teilnehmerorientiert ausrichtet, fokussiert die IG-Metall-JBA die Teilnehmer im Sinne der traditionellen Kaderbildung auf die organisierte gewerkschaftliche Praxis.<sup>753</sup>

Der Hauptgegenstand der Betrachtung ist in der JBA der IG Metall die Machtstruktur der kapitalistischen Gesellschaft, die sowohl anhand der je eigenen Betriebserfahrung der Teilnehmer als auch historisch im Rahmen der Arbeiterbewegung analysiert wird. Dabei werden die persönlichen Erfahrungen auf den gesellschaftlichen Hauptwiderspruch von Arbeit und Kapital zurückgeführt, von dem dann wieder deduktiv die staatlichen und wirtschaftlichen Machtstrukturen, die auf die konkreten Lebensbedingungen des Einzelnen, vor allem aber auf die kollektive Lage der Arbeiterklasse zurückwirken und die Grundlage des Klassenantagonismus bilden. Diese Machtstrukturen werden durch die IG-Metall-JBA so herausgearbeitet, dass sie den Widerstand des Einzelnen als politisierende Motivation hervorrufen. Die Teilnehmer werden dadurch veranlasst, sich mit gesellschaftlichen Alternativen zur BRD auseinanderzusetzen. Als antikapitalistische Bildung zielt sie somit auf revolutionäre Reformen zur Verbesserung der Arbeitswelt und dann auch der individuellen Lebenslage. Die Vorstellungen sollen sich dabei im Sinne Abendroths nicht in Utopien ergehen, sondern versuchen, die konkreten Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft zu beheben.<sup>754</sup>

Nach Meinung der Vertreter der JBA der IG Metall lenke der Spontaneismus mit seinem utopischen Sozialismus von den realen Machtkonstellationen und ihren Problembereichen ab und huldige einem Idealismus, statt die konkreten Machteinflüsse und Zwänge zu analysieren und in Angriff zu nehmen. Die Utopie einer besseren Gesellschaft verleite zu einem individualistischen und aktionistischen Verhalten und verliere die konkreten Machtstrukturen der Gesellschaft aus den Augen. Die Vertreter der JBA der IG Metall sehen in den psychoanalytischen Aspekten der Gesellschaftskritik der JBA der IG Chemie bloße „Handwerkerei“, die

<sup>753</sup> Vgl. Abendroth (1967), S. 9ff.; S. 17ff.

<sup>754</sup> Vgl. Abendroth (1967), S. 9ff.;

von den konkreten ökonomischen Grundbedingungen und Zwängen der Arbeiterklasse ablenkt. Ihre individualistische Sichtweise erlaube es den gesellschaftlich herrschenden Interessen und Einflüssen, sich ihrer in modischen Verpackungen zu bedienen und sie herrschaftsstabilisierend umzufunktionieren und zu nutzen. Dadurch erweise sich der von der JBA der IG Chemie vermittelte Utopismus als ideologische Form der Emanzipation, die den falschen Freiheitsvorstellungen der bestehenden Gesellschaft nahekommt.<sup>755</sup>

Der Ideologie der Spontaneität glaubt die IG Metall mit dem Prinzip der organisierten Aktion im Rahmen der oben beschriebenen Klassenauseinandersetzung entgegenzuwirken. In den durch die Klassentheorie der Marburger Schule umrissenen Zusammenhang werden auch in der JBA der IG Metall Themen wie z. B. Rassismus, Sexismus, Umweltverschmutzung aufgegriffen und mit der Methodik des exemplarischen Lernens behandelt, um dadurch das Verständnis der gesellschaftlichen Machtstruktur der BRD nachvollziehbar zu machen und zu erweitern. Diese Gegenstände werden dabei als Nebenwidersprüche aus dem Hauptwiderspruch der kapitalistischen Gesellschaft abgeleitet.<sup>756</sup>

Das Ziel der IG-Metall-JBA ist somit eine Praxis, an deren Ende eine klassenlose Gesellschaft steht, die letztlich von etwas wie einer Gewerkschaftsbürokratie organisiert wird, keine privaten Sonderrechte zulässt und eine allseitige Steigerung der Produktivität und damit der Reduktion des Arbeitszwangs, eine Steigerung des allgemeinen Versorgungs- und Bildungsniveaus und der Bereicherung des kulturellen Lebens gewährleisten soll. Diese Praxis läuft letztlich auf die Übernahme der Staatsmacht hinaus, um im Sinne des Sozialismus vom Kapitalismus in den Kommunismus überleiten zu können.

Das Konzept der IG Metall sieht zwar neben der Förderung des kritischen Bewusstseins und Klassenbewusstseins der Teilnehmer auch ihre Befähigung zum eigenständigen Denken als zentrale Aufgabe der JBA vor. Doch tendiert ihre klassenspezifische Ausrichtung dazu, den Menschen zu sehr als bloße Charaktermaske der kapitalistischen Produktion zu sehen, der zwar prinzipiell bewusst handeln kann, jedoch gesellschaftlich weitgehend im Sinne der Produktionsverhältnisse verobjektiviert wird. Daher kann seine Emanzipation letztendlich nur dadurch bewirkt werden, dass er die staatliche und wirtschaftliche Machtstruktur zerbricht. Dies ist nur durch gezielte und geführte kollektive Aktionen möglich. Den Einstieg dazu soll der durch organisierte Aktionen bewirkte Ausbau der gewerkschaftlichen Gegenmacht gegen die Interessen des Kapitals in Betrieben und Unternehmen bilden. Dem folgt als zweite Maßnahme die Schaffung einer gewerkschaftlichen Gegenmacht zum Kapital durch den Ausbau der Wirtschaftsdemokratie und drittens der Klassenkampf zur Übernahme der Staatsmacht im Sinne eines Staatssozialismus.

Die Gegenmachtspolitik abstrahiert die Einzelinteressen von den Kollektivinteressen der Arbeiterklasse, doch anstatt den Staat als „*ideellen Gesamtkapitalisten*“ (Marx 1971) zu interpretieren, will ihn die IG Metall funktional nutzbar machen, um die ökonomischen Machtstrukturen bspw. durch Verstaatlichung zentralisiert verändern und die Lebensbedingungen der Arbeiterklasse verbessern zu können. Die IG-Metall-JBA setzt demnach verbesserte Lebensbedingungen bzw. eine erhöhte Konsumbeteiligung mit Emanzipation gleich und negiert dabei den Warencharakter

---

<sup>755</sup> Vgl. Abendroth (1967), S. 9ff.; Vgl. Ricoeur (1986);

<sup>756</sup> Vgl. Abendroth (1967), S. 9ff.; S. 355ff.

der Produktion, der auch im Sozialismus nicht aufgehoben zu werden scheint, da auch hier der Mensch nur am gesellschaftlichen Reichtum partizipieren darf, wenn er dafür Geld erarbeitet hat. Als alleiniger Eigentümer der Produktionsmittel diktiert der Staat die Produktionsverhältnisse und hält den Zwang zur Lohnarbeit bzw. zur profitorientierten Produktion aufrecht, da er weiterhin in der internationalen Konkurrenz zu produzieren hat. Während die IG Metall der IG Chemie einen Utopismus vorwirft, begründet sie ihr Streben nach dem Sozialismus auch nur aus der Spekulation auf ein besseres und einfacheres Leben. Aufgrund dieser Spekulation bereitet sie ihre Teilnehmer funktional auf die Übernahme gewerkschaftlicher sowie gesellschaftliche Macht vor, bspw. indem sie als Avantgarde der Arbeiterklasse den gesellschaftlichen wie gewerkschaftlichen Diskurs im Sinne antikapitalistischer Praxis zu politisieren oder anhand der organisierten Aktion die gesellschaftliche Machtfrage zu stellen haben. Dabei präsentiert sie den Mitgliedern der Arbeiterklasse die von ihr ausgemachten Probleme und Widersprüche der BRD bzw. gibt sie ihnen und ihren Aktionen vor und beeinflusst dabei als mitgliederstärkste DGB-Gewerkschaft die Kursrichtung des DGB-Bundesjugendausschusses. Zugleich entmündigt sie die Arbeiter und nimmt ihnen die Chance, eigenständig zur Emanzipation von Herrschaft beizutragen.<sup>757</sup>

Somit wirkt die JBA der IG Metall ambivalent. Zum einen politisiert sie den gewerkschaftlichen Diskurs, da sie wie die JBA der IG Chemie als antikapitalistische Bildung eine kritische Bewusstseinsalternative zum kapitalistischen Normalzustand und seinem Konkurrenz- und Leistungsdenken vertritt. Umgekehrt fördert ihr Führungsanspruch bei kollektiven Aktionen nach dem Prinzip der Avantgarde und ihre staatssozialistische Ausrichtung autoritäre Einstellungen und wirkt dadurch auch wieder entpolitisiert, da sie damit der Arbeiterklasse in gewisser Weise die Eigenverantwortung abspricht und einer Avantgarde oder Bürokratie vorbehält. Die Arbeiter sollen nämlich die Funktionäre als Avantgarde und Führung anerkennen. Ihre Eigeninitiative würde sich letztlich auf den Entschluss beschränken, „sich einzureihen“. Die Funktionäre erhalten als Interessenvertreter der Arbeiterklasse eine Machtposition, die nicht nur nach außen, sondern auch nach innen auf die Arbeiterklasse zurückwirkt. Die Folge davon wäre die Entstehung verkollektivierender und hierarchischer Strukturen im Verhältnis der Funktionäre zu den Arbeitern, denen sich die individuellen Interessen der Arbeiter zu fügen haben. Die Funktionäre tendieren dazu, sich über die Masse der Arbeiter zu erheben und in der eigenen Bürokratie einzurichten, die infolge ihrer Institutionalisierung Sonderinteressen entwickelt.<sup>758</sup>

Umgekehrt entwickelt die Arbeiterklasse unter solchen Bedingungen eine Art Klassengehorsam und eine Solidarität, die weniger auf gefühlter Gemeinsamkeit beruht als auf einer stereotypen Feindschaft gegenüber Kapitalisten und dem Kapitalismus. Die Arbeiter übertragen Eigenverantwortung und Handlungsfreiheit auf eine Avantgarde, anstatt auf der Basis der eigenen Bewusstseinslage ihre gemeinsamen Probleme und Interessen voranzutreiben und ihre Auseinandersetzungen und Kämpfe selbst zu führen. Damit züchtet die JBA unbeabsichtigt Persönlichkeitseigenschaften, die Erich Fromm und Theodor W. Adorno unter dem Begriff „*autonärer Charakter*“ beschrieben haben (Adorno

---

<sup>757</sup> Vgl. Abendroth (1967), S. 9; S. 17ff.; Vgl. Pott (1973), S. 131ff.; Vgl. Liebel (1973), S. 110ff.; Vgl. Bierhoff (1983), S. 138 ff.;

<sup>758</sup> Im Sinne des Begriffs der Institutionalisierung bei Quigley, Carroll (1979) *The Evolution of Civilizations*, Mac Millan Comp. New York (2.ed. ursprüngl 1961)

1972).<sup>759</sup> Die emotionalen Voraussetzungen dazu wurden allerdings bereits mit den Lebensbedingungen der Arbeiter unter den kapitalistischen Produktionsverhältnissen geschaffen. Das Konzept der JBA der IG Metall übersieht aufgrund ihres Ökonomismus und Pragmatismus, dass sich die gesellschaftliche Herrschaft des Kapitals erst in der Dialektik von Ökonomie und individueller Selbstverantwortung überwinden lässt. Die IG-Metall-JBA vernachlässigt diese Dialektik, da sie in ihrer Gegenmachtkonzeption den Warencharakter der Produktion und die Lohnarbeit quasi als Notwendigkeit hinnimmt. Sie entzieht ihren Teilnehmern die Möglichkeit der Selbstorganisation und entmündigt sie mit ihrer verkollektivierenden Praxis, indem sie den Diskurs durch antikapitalistische Stereotype oder Feindbilder – der Kapitalist, der Unternehmer – vorbestimmt.<sup>760</sup>

### 3.3.2 IG Chemie vs. IG Metall

Im DGB-Bundesjugendausschuss ringen die Vertreter der JBA-Konzeption der IG Metall (Marburger Schule) und der IG Chemie (Frankfurter Schule) um die Durchsetzung ihrer Strategie zur Emanzipation der Arbeiterklasse. Während die IG Metall als Funktionärsausbildung ihre Teilnehmer nicht mit gesellschaftlichen Formen des „*autoritären Charakters*“ oder des „*verdinglichten Bewusstseins*“ konfrontiert, sondern eine Stellvertreterpolitik fördert, setzt die IG Chemie anhand ihrer sozialpsychologisch-marxistischen JBA auf die Entwicklung des selbstreflexiven Denkprozesses und eines individuellen Bewusstseins von den Herrschaftsverhältnissen als Grundlage gemeinsamer Emanzipationsbestrebungen. Beide Ansätze zielen auf die Entwicklung eines kollektiven Klassenbewusstseins, doch setzt die JBA der IG Metall auf die Entwicklung von Identifikation mit ihrer Organisationsarbeit, während die IG Chemie dafür eine individuelle Persönlichkeitsbildung voraussetzt.

Während die IG Metall in ihrer Funktionärsausbildung die Teilnehmer verkollektiviert, hebt die Persönlichkeitsbildung der IG Chemie ihre Gesellschaftskritik auf eine theoretisch abstrakte Ebene, die nicht mehr auf gemeinsame Handlungsansätze hinweist, sondern diese mehr oder weniger der individuellen Willkür der einzelnen übergibt. Während die Funktionäre der IG Metall aufgrund ihrer gewerkschaftlichen Identität den Klassenkampf organisiert in die Betriebe tragen und konkrete antikapitalistische Aktionen diskutieren, überlässt das JBA-Konzept der IG Chemie diese Aufgaben der Freiwilligkeit des Einzelnen und seinem Bewusstsein vom gesellschaftlichen Grundcharakter der Warenproduktion. Dabei legt sie den Fokus weniger auf konkrete Veränderung der ökonomischen Grundlagen, sondern vielmehr auf das kritische Bewusstsein über die gesamtgesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse und Auswirkungen der Hegemonialkultur auf ihre Persönlichkeit. Dadurch erhält die politische Jugendbildung bei ihr eine Art therapeutische Ausrichtung. Seitens der IG Metall wird dieser Bezug als Ausdruck der gesellschaftlichen Individualisierungstendenz problematisiert. Die Vertreter der IG Chemie werfen der IG Metall die Verstrickung in die psychologischen Auswirkungen der Herrschaftsverhältnisse vor. Daher schlägt sie, im Gegensatz zur IG Metall, ihren Teilnehmern keine Maßnahmen auf dem Weg zur kollektiven Emanzipation vor. Vielmehr setzt sie darauf, dass sich die Teilnehmer das

---

<sup>759</sup> Vgl. Adorno (1971); Vgl. Adorno (1972); Vgl. Fromm (

<sup>760</sup> Vgl. Bürgin (2013), S. 81 ff.;

intellektuelle Rüstzeug im intersubjektiven Austausch selbst erarbeiten und Vorstellungen über die Utopie des schönen Lebens entwickeln, um möglicherweise gemeinsam an ihrer Realisierung zu arbeiten. Doch als kapitalistisch sozialisierte Individuen werden sie mit dem aus der Gesellschaftskritik abgeleiteten Gefühl, ein falsches Leben zu leben, alleine gelassen. Dem Diktum Adornos – „*Es gibt kein richtiges Leben im falschen*“ (Adorno 2015) – entsprechend kann sie den Teilnehmern ihrer JBA auch keinen Weg zum richtigen Leben in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft weisen.<sup>761</sup>

### 3.3.3 Emanzipative Bildung der JBA der ÖTV in der Phase II

Das ÖTV-Konzept von 1970 versucht, zwischen diesen beiden Positionen zu vermitteln, indem es die betriebliche Funktionärs- und Kaderbildung strikter mit der kritischen Allgemeinbildung verbindet und die Didaktik des exemplarischen Lernens methodisch um Fallbesprechungen und kritische Modellanalysen erweitert. Dabei setzt sie auf ein sog. Bausteinprinzip. Danach werden einzelne Inhalte zwar exemplarisch behandelt, aber anhand didaktischer Gesichtspunkte stufenweise aufeinander bezogen und folgerichtig aufgebaut. Die Inhalte werden also induktiv bearbeitet und dann inhaltlich miteinander verknüpft. Dadurch lässt sich der Gegenstand mehrdimensional und komplexer betrachten. Anhand dieser Didaktik werden die Teilnehmer nicht nur zu spontanen betrieblichen Aktionen, sondern auch zu kollektiven gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne sozialistischer Ideen angeregt. Auf Grundlage der Sozialpsychologie ihrer JBA und der marxistischen Wirtschaftstheorie nach Ernest Mandel formuliert die ÖTV ihr Bildungsziel als Emanzipation von Herrschaft und ihre Bildungspraxis als emanzipatorische Bewusstseinsbildung. Daraus versucht sie, eine gesellschaftliche Praxis abzuleiten, die unter Berücksichtigung der Dialektik von Individuum und Gesellschaft auf gesellschaftliche Massenaktionen abzielt, die sie wiederum im Sinne der Gegenmachtspolitik der IG Metall am Betrieb festmachen will.<sup>762</sup>

Durch eine sachbezogene und kritische Reflexion der gegebenen Herrschaftsverhältnisse können die Teilnehmer zum einen ein kritisches Bewusstsein ihrer Lage im Kapitalismus als dem vorgegebenen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang entwickeln und zum anderen im Sinne des Spontaneismus Möglichkeiten der Selbstverwaltung und Selbstbestimmung erörtern und ausprobieren. Dabei sollen ständig die Wechselwirkungen zwischen kapitalistischer Produktionsweise und individueller Lebenswelt kritisch analysiert und im Rahmen ihrer jeweiligen historischen Entwicklung betrachtet werden. Die kritische Betrachtung liefert die intellektuelle Ausgangsposition, von der aus sich die Teilnehmer ihrer gemeinsamen Interessen, Zwangslagen, also ihrer jeweiligen Stellung im Kapitalismus, bewusst werden. Dadurch sollen sie sich bewusst machen, dass sie Teil der Arbeiterklasse sind und der Betrieb der erste Ort ist, von dem aus die sozialen Auseinandersetzungen ihren Ausgang nehmen, um mit spontanen Aktionen darüber hinaus auf gesellschaftliche Konflikte und historische Entwicklungen ausgeweitet zu werden.

Der Bildungsauftrag, den die ÖTV an ihre JBA stellt, besteht somit in der Motivation der Massen zum Klassenkampf, der sich in Form von Massenaktionen wie z. B. in

---

<sup>761</sup> Vgl. S.81 ff. der Arbeit; Vgl. Abendroth (1985), S. 190 ff.; Vgl. Adorno (1972); Vgl. Adorno (1971c);

<sup>762</sup> Vgl. Mandel (1972)

Streiks und im Generalstreik betrieblich und gesellschaftlich auswirkt. Im Sinne Ernest Mandels ist der Druck der Straße auf Gesellschaft und Parlament durch die politische Bildung zu erhöhen, um durch direkte Massenaktionen in Betrieb und Gesellschaft soziale und ökonomische Reformen und mögliche Systemveränderungen unabhängig von den üblichen Tarifverhandlungen durchzusetzen. Solche Aktionen sollen Selbstbewusstsein und die Befähigung zur Selbstverwaltung bei den Arbeitern steigern. Hierzu setzt sie Formen der Persönlichkeits- und Funktionärsausbildung ein, um ihre Teilnehmer zu gesellschaftlichen Aktivisten und gewerkschaftlichen Funktionären auszubilden. Die Gewerkschaft wäre demnach zu einer Massenorganisation umzubauen, deren Mitglieder in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Gruppen die soziale Revolution in die eigene Hand nehmen. Zu diesem Zweck organisiert die ÖTV ihre JBA in einzelne Themenbausteine, deren Seminare unterschiedliche Gegenstände methodisch differenziert aufarbeiten, dabei aber ineinander greifen und aufeinander aufbauen. Die Seminare unterliegen also einer vorgegebenen Systematik, um selbstreflexive Bildungsprozesse in Gang zu setzen und auf ein Gesamtbild hinauszulaufen. So sollen die Bildungsziele „*kritisches Bewusstsein*“, „*historisches Verständnis*“ und Klassenbewusstsein verwirklicht werden. Zugleich sollen dabei die Diskussionsfähigkeit, eine solide Streitkultur und Standfestigkeit bei dem Verteidigen der eigenen Positionen gestärkt werden.<sup>763</sup>

Inhaltlich orientiert sich die JBA der ÖTV an der marxistischen Wirtschaftstheorie von Ernest Mandel und dem sozialpsychologischen Marxismus der Frankfurter Schule, um zur Kritik der Konsumgesellschaft als Verbindung zwischen Lohnarbeit und Waren produzierender Marktgesellschaft vorzustoßen. Das gesellschaftliche Handeln der Menschen würde demnach vom Waren-/Konsumcharakter der kapitalistischen Gesellschaft geprägt, der die Menschen auf die Optimierung ihrer finanziellen Einkommen und ihres Konsums ausrichtet. Dabei treten die gesellschaftlichen Zwänge in der lustigen Verkleidung von Werbung, Medienunterhaltung und anderen kostenträchtigen Ersatzbefriedigungen auf, denen der Zwang zur Gewinnmaximierung und die Abhängigkeit von Lohnarbeit zugrunde liegen. Wenn die Kritik der kapitalistischen Gesellschaftsformation sich wie in der JBA der ÖTV besonders auf die Konsumgesellschaft, den Konsum und die damit einhergehende Manipulation der Menschen richtet, wird ihr freier Wille tendenziell herabgewürdigt. Menschen entscheiden sich aber freiwillig für ein Konsumverhalten. Zwar werden die kapitalistische Gesellschaft und ihre Herrschaftsverhältnisse bei der politischen Bewusstseinsbildung der ÖTV ursachenorientiert kritisiert und analysiert, doch wird die Lebenswelt des Menschen als kapitalistisch sozialisiertes Wesen vorwiegend nur als Resultat von Beeinflussungen betrachtet. Allerdings können die Teilnehmer sich hierbei der Grundlage ihres „*verdinglichten Bewusstseins*“ (Adorno 1971c) bewusst werden.<sup>764</sup>

Im Unterschied zur JBA von IG Chemie und IG Metall berücksichtigt die JBA der ÖTV bei ihrer Kritik der kapitalistischen Gesellschaft ihre historische Entwicklung und arbeitet dabei die Ursachen ihrer Problematik und Veränderungsprozesse stärker heraus. Das trägt nicht nur zum Verständnis früherer Klassenkämpfe und ihrer Fehler und Unzulänglichkeiten bei, sondern schärft den Blick für künftige Entwicklungstendenzen im Kapitalismus, die Ansatzpunkte für sinnvolle

---

<sup>763</sup> Vgl. Mandel (1972)

<sup>764</sup> Vgl. Polanyi (1978); Vgl. Adorno (1969); Vgl. Adorno (1971c); Vgl. Marcuse (2014); Vgl. Marcuse (1965)



Konfrontationen aufzeigen. In diesem Zusammenhang unterscheidet die JBA der ÖTV die gesellschaftliche Arbeit in notwendig, unnötig und verschwenderisch eingesetzte Arbeit. Der technische Fortschritt mindert dabei den Anteil der gesellschaftlich notwendigen Arbeit. Dadurch tritt der macht- und gesellschaftspolitische Zwangscharakter der unnötigen und verschwenderischen Arbeit immer deutlicher hervor. Während die IG Metall nur die kapitalistische Form der Lohnarbeit kritisiert, erkennt die ÖTV die Arbeit nicht mehr als Wert an sich an, sondern nur noch ihren vom Stoffwechsel des Menschen mit der Natur abgeleiteten notwendigen Teil. Damit wird der unterstellte sachliche Zusammenhang zwischen Arbeit, Leistung und Arbeitseinkommen aufgelöst und kritisierbar und die herrschaftsstabilisierende Seite der lohnabhängigen Arbeit ebenso sichtbar wie Möglichkeiten ihrer Überwindung. Das Ziel – ‚Erhaltung der Arbeitsplätze‘ – verliert gegenüber der angemessenen Versorgung der Bevölkerung an Gewicht.

Die ÖTV überwindet dadurch einen wesentlichen Bereich der bürgerlichen Fixierung auf die kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse und wirft mit ihrer dialektischen Perspektive den Blick über den Status quo hinaus. Somit werden revolutionäre Veränderungen der Gesellschaft für die Teilnehmer denkbar, und die Lohnabhängigen können motiviert werden, sich innerlich vom alltäglichen Zwang der Lohnarbeit zu distanzieren und gegen überholte und unnötig gewordene Formen betrieblicher und gesellschaftlicher Herrschaft zu rebellieren.

Zugleich wird die ideologische Kritik oder Glorifizierung des technischen Fortschritts überwunden, und einzelne technologische Errungenschaften können nach ihrem Beitrag, das Ausmaß gesellschaftlich notwendiger Arbeitsbelastung zu reduzieren, bemessen und bewertet werden. Diese Differenzierung ist wichtig, da der technische Fortschritt unter den kapitalistischen Bedingungen mit Privateigentum an Produktionsmitteln zur Arbeitslosigkeit, zu Lohnsenkungen, Konkurrenz, Betriebsverlagerungen oder -stilllegungen führen und damit zu einem repressiven Mittel werden kann. Diese Perspektive der ÖTV richtete sich damals gegen den aufkommenden und zunehmend technikfeindlichen Zeitgeist und dessen Propagandisten in den etablierten Parteien und Medien, die nun als Instrumente der gegebenen Herrschaftsverhältnisse durchschaut werden können. Dabei zeigen sich auch die Unzulänglichkeit der verschiedenen Konzepte des Sozialismus und seiner angeblich fortschrittlichen Gruppierungen.<sup>765</sup>

### **3.3.4 Demokratische Bildung des DGB**

Der um sich greifenden politischen Radikalisierung der jungen Erwachsenen im Verlauf der Studenten- und Lehrlingsbewegung begegnen die staatstragenden Kräfte in der BRD zu Beginn der 1970er Jahre relativ hilflos durch Gesetze und Verordnungen wie z. B. den Radikalenerlass, Berufsverbote etc. Das konnte die Radikalisierung der politisierten Jugend kaum stoppen und hat sie eher weiter radikalisiert. Vielmehr scheiterte die sozialistische Linke an der Aussichtslosigkeit ihrer eigenen Aktionen. Ihre Aktionen fanden zwar einen starken medialen Widerhall und übten erheblichen Einfluss auf das äußere Erscheinungsbild der Gesellschaft aus, ihr kommunikatives Verhalten veränderte aber wenig an der Grundstruktur der vorgegebenen Herrschafts- und Produktionsverhältnisse und an dem davon

---

<sup>765</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 40ff., S. 45ff.; Vgl. Polanyi (1978); Vgl. Kofler (1966); Vgl. Adorno (1971c), S.97 ff.; Vgl. Quigley (1961), S.127 ff.; Vgl. Mattick (1969);

ausgehenden Zwang. Nach der Selbstauflösung des SDS, dem Vorreiter der Aufbruchsbewegung, zersplittert die sozialistische Linke in unterschiedliche stalinistische, maoistische, trotzkistische oder syndikalistische Gruppierungen oder löste sich in sozialen Bewegungen wie bspw. der antiindustriellen Ökologie-, der idealistischen Friedens- und der Frauenbewegung auf.

Diese historische Entwicklung ermöglichte es dem DGB, die antikapitalistischen bzw. emanzipativen Einflüsse der IG Metall, IG Chemie und ÖTV im DGB-Bundesjugendausschuss im Verlauf der 1970er Jahre zurückzudrängen. Als zentrale gewerkschaftliche JBA begann der DGB, die Funktionärsausbildung an sich zu ziehen und ihre emanzipativen Bestrebungen im Sinne des Ideals einer „*demokratischen Bildung*“ bzw. einer Didaktik des „*demokratischen Unterrichts*“ (Giesecke 1972/1975) mittels eines „*dynamischen Historismus*“ (Habermas 1973) aufzufangen. Diese Maßnahmen verwässerten das emanzipatorische Konzept der Frankfurter Schule auf der normativen Grundlage der funktionalen Theorie der Gesellschaft von Talcott Parsons zu einer teilnehmer-, interessen- und konfliktorientierten Aufklärung. Bei den inhaltlichen Diskussionen der Bildungsveranstaltungen sollen sich Erkenntnis und Interesse bei den Teilnehmern kognitiv verbinden. Der gesamtgesellschaftliche Zusammenhang wird dabei in einzelne gesellschaftliche Problembereiche aufgeteilt, die dann so mit den Teilnehmern zu diskutieren sind, dass sich dort auftretende Härten im Rahmen und in den Formen demokratischer Verständigung bewältigen lassen.<sup>766</sup>

Die DGB-JBA bezieht ihren gesellschaftspolitischen Standpunkt damit nicht mehr aus einer dialektischen Gesellschaftsanalyse, sondern geht systemtheoretisch vor, indem sie den jeweiligen Problembereich aus dem erkenntnisleitenden Interesse der Demokratisierung und sozialen Gerechtigkeit interpretiert. Ökonomie, Gesellschaft, Alltag oder Politik werden somit als Teilbereiche der gesellschaftlichen Totalität behandelt und daraufhin untersucht, inwieweit in ihnen das Ziel der demokratischen Mitbestimmung oder das Ideal einer sozialen Demokratie bereits gegeben und weiter auszubauen ist. Die Konflikte bzw. Problembereiche werden dabei durch themenbezogene Aufklärung im Sinne des gewerkschaftlichen Vorverständnisses inhaltlich durchschaubar gemacht, um die Teilnehmer durch die Diskussion im Sinne der gewerkschaftlichen Praxis zu motivieren. Die Teilnehmer sollen aufgrund einer reflexiven Themendiskussion die gewerkschaftliche Position aus eigener Einsicht übernehmen, sich mit der Gewerkschaft identifizieren und sich möglichst aktiv für deren Forderungen als ihre eigenen einsetzen. Diese Identifizierung soll den Teilnehmern helfen, selbstständig und systemimmanent demokratische Verhaltensweisen bzw. Kompetenzen zu entwickeln und ihr kommunikatives Handeln so zu verbessern, dass sie sich wirksam am Prozess der Demokratisierung beteiligen können. Die DGB-JBA zielt somit auf die Entwicklung eines Gegendiskurses, um durch kommunikatives Handeln ihre Position als Gegenmacht im Rahmen der Demokratie zu stärken.<sup>767</sup>

Der DGB will über die so ausgebildeten Funktionäre und Mitglieder zwar Einfluss auf den gesellschaftlichen Herrschaftsdiskurs nehmen, um Verbesserungen für seine Mitglieder zu erwirken. Doch soll das systemimmanent geschehen. Dabei reduziert sie die Herrschaftsverhältnisse auf intersubjektive Konflikte, die aufgrund von kommunikativem Handeln entstehen, wobei sie die grundlegende, materielle und strukturelle Ebene der Klassenverhältnisse allenfalls noch verbal propagandistisch

---

<sup>766</sup> Vgl. Giesecke (1975), S. 119; S. 159ff

<sup>767</sup> Vgl. Giesecke (1975), S. 119ff; S. 128ff. S. 159ff. Vgl. Habermas (1973)

behauptet, aber praktisch in den Hintergrund drängt. Dabei bestimmt sie sich als Teil einer Demokratisierungsbewegung, die aus der Parteilichkeit der Arbeiterklasse durch kommunikative gewerkschaftliche Praxis die Demokratisierung in Ökonomie, Politik, Gesellschaft vorantreiben will. Der antiautoritäre Ansatz Gieseckes bzw. die Ideologiekritik der Frankfurter Schule dienen ihr als intellektuelle Ausgangsposition, aus der sie politische Ansprüche auf größere Mitbestimmungsrechte, die Überwindung autoritärer und patriarchaler Hierarchien, insbesondere der ökonomischen Abhängigkeit der Frau vom Mann, die Beseitigung besonderer Ausbeutungssituationen, die Erhöhung von Chancengleichheit in Betrieb und Gesellschaft ableitet und sich bemüht, in der gewerkschaftlichen Praxis durchzusetzen. Dabei beruft sie sich gerne auf Aussagen des Grundgesetzes.<sup>768</sup>

Indem sich die Arbeiterklasse politisch aus strukturell sozial ungerechten Herrschaftsverhältnissen befreien will, sich dabei aber auf die gesellschaftliche Regelung in Form von Verfahren und Gesetzen dieser Herrschaftsverhältnisse beruft, gerät sie in das Paradox von Emanzipationsbestrebung durch Anpassung, das nur die Integration in die kapitalistisch geprägten Verhältnisse ideologisch festigen kann. Dabei differenziert die JBA des DGB zwischen ökonomischer und staatlicher Verfasstheit der Gesellschaft und versucht, die Teilnehmer zu motivieren, die Verteilungsgerechtigkeit unter der Akzeptanz der vorgegebenen Rechtsordnung durch staatliche Aktivitäten zuwege zu bringen. Sie begründet ihre Argumentation mit der Theorie Hermann Gieseckes, der das Paradox dahingehend aufzulösen versucht, dass er eine klassenübergreifende gesellschaftliche Verbundenheit der Menschen aufgrund des Grundgesetzes voraussetzt, die sich in der politischen Verfasstheit der Gesellschaft, ihren Regeln und Normen ausdrückt. Daraus leitete Giesecke das klassenübergreifende Recht auf Mitbestimmung und soziale Gerechtigkeit ab. Nach dieser Theorie wäre die BRD als klassenlose, jedoch sozial nicht gerecht organisierte Gesellschaft zu betrachten, in der dem Grundgesetz erst Geltung zu verschaffen wäre, um die Konflikte, die sich aus dieser ungerechten Organisation ergeben, zu lösen. Diese konservative Haltung, die auf den Erhalt der bürgerlich-demokratischen Grundordnung durch fortschreitende Demokratisierung abzielt, hat jedoch eine richtige Erkenntnis: Die politische Bildung hat sich mit den gesellschaftlichen Realitäten in Bezug auf die vorliegenden Regeln, Normen und Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Dabei muss sie jedoch die Dialektik von Gesetz und Herrschaftsmacht beachten, die die Möglichkeiten gesellschaftlichen Handelns auch in Bezug auf das wirtschaftliche Vermögen einschränkt. Im Falle der BRD legitimiert das Grundgesetz die Eigentumsverhältnisse mit ihren grundsätzlichen ausbeuterischen und konkurrierenden Grundstrukturen, während sie nur deren Auswüchse durch Gesetze einzudämmen versucht. Dabei bleibt die Regierung selbst wieder an die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die ihr zugestandenen finanziellen Spielräume gebunden. Das Grundgesetz selbst ist Produkt menschlicher Praxis im Rahmen der vorgegebenen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse. Es schützt die Bürger vor der Willkür einzelner Mächtiger, aber nicht gegen die allgemeinen Auswirkungen der Herrschafts- und Machtverhältnisse.<sup>769</sup>

Die politische Bildung hat sich mit dem Grundgesetz als einem historischen Dokument bestehender Herrschaftsverhältnisse auseinanderzusetzen, bevor sie sich kategorisch zu ihm bekennt. Indem die DGB-JBA dem Idealismus Gieseckes folgt, bezieht sie sich in ihrer Kritik lediglich auf ungerechte Verteilungskriterien und eine

---

<sup>768</sup> Vgl. Giesecke (1975), S. 9; S. 50ff.; S. 128ff.

<sup>769</sup> Vgl. Römer (2009), S. 44ff; Vgl. Giesecke (1975), S. 9ff. S. 50ff.; S. 119ff.; S. 128ff

als ungerecht empfundene Partizipation der Lohnarbeit am gesellschaftlichen Reichtum, die im Sinne des Grundgesetzes gerechter zu regeln wären. Sie sieht die Konflikte als Folge individueller Entscheidungen von Personen, Gruppen oder Institutionen, ohne Bezug zu den Herrschaftsverhältnissen, die sie bedingen. Daher sieht sie in der Lohnarbeit nicht ein unter Strafandrohung der Unterversorgung verhaltenssteuerndes Zwangssystem, sondern Verdienstchancen für die freie Lebensgestaltung, die auch die Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum garantieren, die allerdings im Rahmen von Lohnkämpfen gerechter zu gestalten wären. In diesem Sinne konnten leistungsbewusste Arbeiter aus Identifizierung mit der Lohnabhängigkeit sogar einen sog. „Proletenstolz“ als Grundlage ihrer gewerkschaftlichen Forderungen entwickeln.<sup>770</sup>

Durch Kultivierung dieses „Proletenstolzes“ verleiht die JBA des DGB der Lohnabhängigkeit ein sinnstiftendes Moment, aus dem die ArbeiterInnen ein Selbstwertgefühl beziehen, das sie zu Leistungssteigerungen motiviert. In Zusammenhang mit dem sog. „Proletenstolz“ wird die Lohnabhängigkeit sogar in gewisser Weise als tugendhaft und die krisenbedingte Massenarbeitslosigkeit der 1970er Jahre als Ausdruck besonderer Ungerechtigkeit empfunden. Daraus werden in der JBA des DGB Forderungen nach Lohnerhöhung, aber auch nach der betrieblichen Übernahme der Azubis, ebenso wie das „Recht auf Arbeit“ und Mitspracherechte abgeleitet. Die JBA richtet diese Forderungen an den Staat bzw. die Unternehmen und wendet sich somit an die Inhaber der Macht, die die Ungerechtigkeiten aufgrund der marktgesellschaftlichen Grundbedingungen installiert und ins Recht gesetzt haben. Da der „Proletenstolz“ von den gewerkschaftlichen Praktikern gepflegt wird, werden die Anliegen der emanzipativen Bildung aufgegeben und der Weg für eine sozialpartnerschaftliche Vorgehensweise freigemacht.

Der DGB bestimmt sich damit als systemimmanenter Wettbewerber, neben Unternehmen und Staatsapparat, um die Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, ohne wie die anderen beiden darüber Gestaltungsmacht ausüben zu können. Damit unterwirft sich die Arbeiterklasse prinzipiell den Bedingungen, die unter den Herrschaftsverhältnissen für sie geschaffen wurden, unter Ausnutzung der sich dabei ergebenden Spielräume.<sup>771</sup>

Die Art und Weise, wie unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen der Marktgesellschaft die Verteilung in Form von Produktionsmitteln, fiktiven Kapitalwerten und erwerbbaaren Konsumartikeln vorbestimmt wird, und die damit verbundenen Widersprüche, behandelt die JBA des DGB zwar, allerdings weitgehend abstrakt. In der Euphorie über den Wahlsieg der SPD 1969 und das Versprechen Willy Brandts, mehr Demokratie wagen und soziale Reformen durchsetzen zu wollen, wird dieser Bereich der JBA in Erwartung sozialpartnerschaftlicher Errungenschaften relativiert und überspielt.<sup>772</sup>

Andererseits entnimmt die JBA des DGB aus der Konzeption der IG Chemie die Kritik an autoritären Erscheinungen im Bereich der Erziehung und Sozialisation, will die Teilnehmer befähigen, diese Einflüsse zu erkennen und durch kommunikatives Handeln zu überwinden. Auch hierbei wird das autoritäre Gefälle aus seinem gesellschaftlichen Zusammenhang gelöst und letztlich auf individuelles Fehlverhalten

---

<sup>770</sup> Vgl. Giesecke (1975), S. 9ff. S. 50ff.; S. 119ff.; S. 128ff.

<sup>771</sup> Vgl. Giesecke (1972b), S. 119 ff., S. 139 ff., S. 201 ff.; Vgl. Giesecke (1975); S.128ff Vgl. Wilk (2012), S. 7ff.; Vgl. Decker/Hecker (2012); S. 3ff.; S. 149ff.

<sup>772</sup> Vgl. Wirth/ Möhl (2014), S. 13ff. Vgl. Decker/Hecker (2012), S. 5ff; Vgl. Perez (2012), S. 19ff.; Vgl. Giesecke (1972b), S. 50ff., S. 119ff.;

reduziert, gegen das sich die Teilnehmer durch kommunikatives Handeln im Rahmen ihrer gesetzlich eingeräumten Mitbestimmungsrechte einzeln oder solidarisch mit Unterstützung durch die Gewerkschaft zur Wehr setzen sollen. Dadurch trägt der DGB dazu bei, Reibungsstellen im gesellschaftlichen Zusammenleben zu glätten.<sup>773</sup>

Ähnliches gilt auch für die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen. Hier wird von der prinzipiellen Chancenungleichheit zwischen Kapital und Arbeit abgesehen. Vielmehr versucht die JBA des DGB, konkrete Benachteiligungen im Bildungswesen, insbesondere soweit sie sich auf Leistungsdifferenzen zwischen Arbeiter- und Bürgerkindern beziehen, aufzuheben. Arbeitnehmer sollen im Wettbewerb um Aufstiegsmöglichkeiten und Führungspositionen die gleichen Chancen bekommen wie die Angehörigen der Bourgeoisie. Im Grunde geht es dabei um eine Verbesserung der Aufstiegschancen zwischen den Schichten und Milieus der Klasse der Lohnabhängigen, allerdings ändert das nichts am Klassenantagonismus. Vielmehr wird daraus ein Integrationsangebot an die Herrschaft, da sie den Faktor des selektiven Wettbewerbs auf dem kapitalistisch bestimmten Arbeitsmarkt vernebelt, der aufgrund der Differenzierung der Arbeitsverhältnisse unterhalb der Schwelle der Klassentrennung der kapitalistisch antagonistischen Klassengesellschaft systembedingt eingerichtet wurde.<sup>774</sup>

Der leichtere Zugang von Arbeiterkindern zu Gymnasien und Universitäten überwindet nicht die ökonomische Klassentrennung, sondern fächert das Angebot an Lohnabhängigen im Sinne der Verwertungslogik in brauchbare und weniger brauchbare Qualifikationsschichten auf. Die institutionelle Bildung hat im Kapitalismus nach Hans-Joachim Heydorn (Heydorn 1972) einen Qualifizierungsauftrag, der die jungen Menschen in den Hegemonialzusammenhang von Konkurrenz und Wettkampf einbettet. Bildung bzw. institutionalisierte Bildung wird somit zu einem Mittel der Herrschaft, die den jungen Erwachsenen eine Wissensbasis mit dem Ziel vermittelt, seine Arbeitskraft gewinnbringender vermarkten zu können. Eine Verbesserung der Chancengleichheit bewirkt somit eine bessere Integration in die Schichtungen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung, die die Lebenslage der Leistungsfähigeren zwar individuell quantitativ bezüglich ihrer Versorgung, aber nicht im Sinn der qualitativen Klassenzugehörigkeit verändert. Sie verschärft vielmehr die Konkurrenz um die höheren, besser entlohnten Positionen. Deshalb muss eine politische Bildung, die die Situation der Arbeiterklasse verändern will, ursachenorientiert die Bedingungen der Klassenungleichheit analysieren, um sie zu verändern. Solange sie dies unterlässt, vernebelt sie die strukturellen Ursachen der Klassengegensätze und wirkt entpolitisiert.<sup>775</sup>

### 3.3.5 Die Flügelkämpfe

Der Diskurs um die JBA wird durch einen Konzeptionspluralismus beeinflusst, der durch traditionalistisch dogmatische, spontaneistisch dogmatische und radikal demokratische Flügel der Gewerkschaftsbewegung befördert wird. Diese Flügel fußen zum einen auf unterschiedlichen Marx-Interpretationen, wie z. B. die der Marburger Schule, der Frankfurter Schule oder des Trotzismus, und zum anderen auf gesellschaftlichen Interessen von politischen Gruppierung und Organisationen

---

<sup>773</sup> Vgl. Adorno (1970);

<sup>774</sup> Vgl. Huiskens (2001), S. 415 ff.; Vgl. Heydorn (1972); Vgl. Deppe Wolfinger (1971), S. 15;

<sup>775</sup> Vgl. Heydorn (1972), S. 7, S. 11 ff.; vgl. Huiskens (2002);

wie den K-Gruppen, Troztkisten, Sozialdemokraten oder DKP- bzw. SDAJ-Sympathisanten. Jeder Flügel versucht, den Diskurs im DGB-Bundesjugendausschuss im Sinne seiner Weltanschauung zu dominieren und auf unterschiedliche Art politisch zu instrumentalisieren.

Hatte der konfrontative Ansatz der ÖTV-Konzeption (vgl. Kap. 4.1.2 Teil II) evtl. zur Vermittlung zwischen den beiden unterschiedlichen Flügeln führen können, gewinnt ab Mitte der 1970er Jahre im Zuge der demokratischen Bildung des DGB die sog. „*Single Purpose*“-Bewegung immer mehr Einfluss auf den Diskurs (vgl. Kap. 4.4.2.2 Teil II) und verdrängt zunehmend die marxistischen Ansätze als „ideologielastig“, indem sie sich teilnehmerorientiert auf subjektive Interpretationen von Problemfeldern bzw. empirisch ermittelte Missstände bezieht. Nicht mehr die weltanschauliche Utopie des Sozialismus und das Ideal eines besseren Lebens, sondern eine empirische, systemimmanente Zustandsbeschreibung bietet nun die Grundlage gewerkschaftlicher Praxis, zu deren Zweck die Teilnehmer anhand des Deutungsmusteransatzes und der Bündnispolitik im Verlauf der 1980er Jahre geschult werden. Auf dieser Grundlage finden sich Personen aus unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Lagern zeitweise zusammen, wenn sie die Deutung der Missstände oder das angesprochene Feindbild teilen.<sup>776</sup>

Dieser Flügelkampf ist seit den 1960er Jahren von der inhaltlichen Auseinandersetzung um die Frage nach der didaktischen Ausrichtung der JBA bestimmt. Soll die JBA teilnehmerorientiert die individuellen Erfahrungen anhand von Curricula aufarbeiten, um die Teilnehmer nach Methoden des systematisierten Lernens im Sinne der gewerkschaftlichen Praxis mittels einer dogmatischen Analyse und vorgegebenen Vorstellungen zu schulen, oder hat sie einzelne Erfahrungen exemplarisch aufzugreifen, um an ihnen die Dialektik von Konkretem und Abstraktem reflexiv zu verdeutlichen. Während der Schulungsansatz das Ergebnis seiner Vermittlungsarbeit nicht offen lässt, steht es den Teilnehmern im Bildungsansatz offen, welche Schlüsse sie daraus ziehen, sofern sie dem Diskurs argumentativ standhalten. Der Schulungsgegenstand wird anhand des systematischen oder des exemplarischen Lernens aufgrund von Erfahrungen bestimmt, wobei das systematische Lernen Vorstellungen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge zum Zweck der Agitation und der funktionellen Kaderbildung voraussetzt, während das exemplarische Lernen diese Zusammenhänge erst im Rahmen eigenständiger Lernprozesse ableitet, um dadurch die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch die Befähigung zur Gesellschaftskritik und zur Emanzipation von Herrschaft zu fördern. Der Disput, der damals in den Flügelkämpfen ausgetragen wurde, entzündete sich nicht am Erfahrungsansatz, sondern an der Frage, ob mit den Erfahrungen induktiv oder deduktiv bzw. exemplarisch oder systematisch umzugehen sei, um eine emanzipative gewerkschaftliche Praxis zu entwickeln.<sup>777</sup>

Da die Vertreter von IG Metall, DGB, IG Chemie und ÖTV im Bundesjugendausschuss des DGB aufgrund der Neutralitätspflicht ihre theoretischen oder weltanschaulichen Diskussionen nicht direkt austragen können, weil sie sich auf die inhaltlichen und methodischen Fragen beziehen müssen, drängt das Prinzip der Mehrheitsbildung sie dazu, sich mehrheitlich auf konkrete Inhalte zu einigen. Die

---

<sup>776</sup> Vgl. Interview Negt O., S. 2, S. 4f.; Vgl. Interview Wiethold F., S. 9ff.; Vgl. Interview Deppe F., S. 2ff., S. 8, S. 12, S. 17;

<sup>777</sup> Vgl. Negt. (1988), S. 36ff.; Vgl. Fidler/ Forbeck/ Günter/ Schallen u.a. (1988), S. 258ff.; Vgl. Kamp/ Oetjen/ Reibsch/ Riedel/ Simon/ (1978), S. 179 ff.; Vgl. Brock (1978), S. 11, S. 14ff.; Vgl. Röhrig (1988), S. 105ff.;

mitgliederstärkste Gewerkschaft und ihre Fraktion im jeweiligen Ausschuss dominiert den Bundesjugendausschuss und bestimmt somit die inhaltliche Ausrichtung der zentralen JBA auf Grundlage ihrer konzeptionellen Ausrichtung. Sie kann sich bei der Festlegung der gewerkschaftlichen Praxis durchsetzen, bestimmt die anzugreifenden, verbesserungswürdigen Momente der Herrschaftsverhältnisse, kann aber ihre systemischen Ursachen wegen der Neutralitätspflicht nicht mehr herausstellen. Daher geben die Leitfäden für die JBA von DGB und IG Metall oft stereotype Sichtweisen in Begriffen wieder wie „*der Kapitalist*“ oder „*die Kommunisten*“, die „*Spontaneisten*“ etc. als Feindbilder, von denen man sich abgrenzt. Solche Feindbilder tragen jedoch wenig oder nichts zur Klärung des gesellschaftlichen Antagonismus und der sich hieraus entwickelnden Probleme bei, sondern unterbinden eine solche Klärung. Politische Bildung wird somit zur agitatorischen Beeinflussung und Schulung anhand vorgegebener, kompromissgeprägter Positionen. Dadurch ändern sich im Verlauf der 1970er Jahre die Curricula der JBA allmählich in Richtung Schulung und Aneignung sachlicher Aussagen, die am Paradigma der Demokratisierung und Gegenmachtspolitik der Gewerkschaften ausgerichtet sind. Dieser Paradigmenwechsel zwingt die Vertreter der JBA der IG Chemie und ÖTV sowie des exemplarischen Lernens zu einer Revision ihrer Positionen im Sinne pragmatischer Konfliktlösungsstrategien.<sup>778</sup>

### **3.3.5.1 DGB-JBA und IG-Metall-JBA oder: Ein schleichender Weg der Anpassung**

Ein besonderes Moment im Übergang zur Phase III der gewerkschaftlichen JBA stellt die Auseinandersetzung zwischen der an der westlichen Demokratie orientierten Jugendbildung (DGB) und der antikapitalistischen Jugendbildung (IG Metall) im DGB-Jugendbildungsausschuss dar. Vertreter der scheinbar gegensätzlichen Standpunkte einigen sich auf eine eher traditionalistische Funktionärsausbildung, die ihre Teilnehmer anhand von vorgegebenen Inhalten auf Grundlage des exemplarischen oder des systematischen Lernens schulen will, um die Gewerkschaftsarbeit im Sinne der Gegenmachtpolitik aufbauen und stärken zu können. Während die Leitfadengruppe der IG Metall konzeptionell mit Vertretern der Marburger Schule kooperiert, die der DKP nahestehen, bezieht sich die entsprechende Gruppe im DGB auf die antiautoritäre Theorie Gieseckes bzw. auf Habermas und die Frankfurter Schule, um ihr sozialdemokratisches Weltbild systematisiert und scheinbar antiautoritär zu vermitteln.

Dabei übernimmt der DGB anfänglich einzelne Punkte der IG-Metall-Leitfäden wie z. B. die Diskussion über den sog. „*Staatsmonopolkapitalismus*“ (Stamokap), beginnt aber ab 1974 aufgrund veränderter Mehrheitsverhältnisse im Jugendbildungsausschuss Elemente des IG-Metall-Leitfadens aus denjenigen des DGB und damit aus der zentralen JBA zu verdrängen. Während die IG Metall in ihrer JBA noch an der Orientierung am gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang festhält, konzentriert sich die DGB-JBA immer stärker auf gesellschaftliche Konfliktbereiche und bezieht dazu Themen der sozialen Bewegungen in ihre Arbeit ein. Dabei verdrängt sie den gesamtgesellschaftlichen Blickwinkel der dialektischen

---

<sup>778</sup> Vgl. Negt (1988), S. 36 ff.; S. 4 ff.; Vgl. Conert (1988), S. 81 ff.; Vgl. Werner (1981), S. 11ff., S. 15ff., S. 30ff., S. 39ff; Vgl. Giesecke (1972a), S. 109ff.; Vgl. Röhrig (1988), S. 109ff.; Vgl. Brock/Hindrichs/ Müller/ Negt (1988), S. 9ff.; Vgl. Adorno (1975);

Gegenstandsanalyse und verliert den Sozialismus als gesellschaftliche Alternative zum Kapitalismus aus den Augen. Vielmehr entwickelt sie kritische Lehrgänge zu pragmatischen wirtschaftspolitischen Themen, in denen sie z. B. die Position des „*Stamokap*“ und Ähnliches kritisiert. Die angehenden Funktionäre sollten neuerdings nicht nur lernen, die unmittelbaren Interessen der Mitglieder im Sinne der Stellvertreterpolitik zu vertreten, sondern auch soziale Bewegungen zu unterwandern, um von dort Mitglieder zu werben.

Dabei bezieht sich die DGB-JBA wieder stärker auf den unmittelbaren Erfahrungsbereich und die Lebenswelt der Teilnehmer, was bei der IG Metall aufgrund ihres Dogmatismus abhanden gekommen war. Dieser lebensweltliche Bezug leistet jedoch keine reflexive Analyse der Arbeitswelt im Kapitalismus, sondern bezieht sich auf staatsbürgerliche Forderungen an Parlamente und Staat oder sonstige Dienstleister sozialer Gerechtigkeit. Der Gegensatz zum abstrakten Kapitalismus wird dem abstrakten Ideal der sozialen Gerechtigkeit und der daraus abgeleiteten stereotypisierten Gesellschaftskritik geopfert. Diese bietet keinen Ansatz für einen konfrontativen Klassenkampf, sondern setzt auf staatliche Interventionen zur sozialen Veränderung. Während die Vertreter der IG Metall mit ihrer Gegenmachtspolitik eine staatssozialistische Alternative anstreben, will sich die DGB-JBA auf den Parlamentarismus als Mittel der Demokratisierung beschränken, um über Mitbestimmungsgesetze ungerechte Maßnahmen des Kapitals einzugrenzen bzw. zu verhindern. Das kapitalistische Wirtschaftssystem der BRD soll evolutionär demokratischer und sozial gerechter gestaltet werden.

Während die IG-Metall-JBA ihre Funktionäre für die betriebliche Interessenvertretung dadurch stärkt, dass sie durch Aufklärung über Machtstrukturen der kapitalistischen Herrschaft soziale Auseinandersetzungen und den Druck der Straße als Klassenkampf organisieren bzw. Einfluss auf Parteien und Parlament ausüben, beschränkt sich die DGB-JBA auf systemimmanente Macht- und Verteilungskämpfe. Der Betrieb wird in der DGB-JBA als ein eigenständiger ökonomischer Bereich gesehen, in dem die Konflikte gekonnt und aufgrund staatlicher Regelungen sozialpartnerschaftlich auszutragen sind. Der Staat erscheint hier als neutrale Institution, die dem Einfluss unterschiedlicher Interessen, die von Parteien und Lobbys vertreten werden, unterliegt, aber selbst als Institution kein eigenes primäres Interesse an einer bestimmten Wirtschaftsform hat, die die Bedingungen des Arbeitens, Wirtschaftens und Lebens prägt. Wie der späte Habermas trennt auch der DGB zwischen Wirtschaft, Alltagsleben und Staat und übergeht ihre wechselweise Bedingtheit aufgrund der Gesellschaftsformation, deren Erhaltung und Durchsetzung die zentrale Aufgabe des Staates und seiner institutionellen Organisation ist. Der Staat wird nicht mehr wie etwa bei Karl Marx (1971) als „*ideeller Gesamtkapitalist*“ verstanden, sondern nur als scheinbar neutraler Organisator optimaler Lebensbedingungen im Kompromiss zwischen den Interessen der verschiedenen Schichten und Gruppen der Gesellschaft.

Auf Grundlage dieser Ideologie will der DGB mittels des Teamer-Prinzips in seiner JBA didaktisch-methodisch eine autoritätsfreie Lern- und Arbeitsatmosphäre schaffen, um einen offenen Diskurs im Sinne des Meinungspluralismus zu entwickeln. Die Teamer bereiten jeweils das Seminar vor, entwickeln oder wählen Arbeitsmaterialien aus und greifen nur beratend und anregend in den Diskurs ein. Durch die Materialien beeinflussen sie den Diskurs inhaltlich und verhindern durch ihr Eingreifen die Möglichkeit, dass die Argumentation in eine konfrontative Auseinandersetzung ausartet, die bei den Teilnehmern zu kognitiven Dissonanzen



und damit zum Überdenken ihrer Standpunkte führen könnte. Sie sollen den Diskurs „offen“ halten, indem sie ihn immer wieder auf die vorgegebenen Inhalte zurückführen, emotionale Ausbrüche bei Teilnehmern auffangen und das Dominanzverhalten dominanter Einzelner, das die Meinungen anderer unterdrücken könnte, ausbremsen. Damit fördern sie im Namen scheinbarer Meinungsfreiheit ein Anpassungsverhalten gegenüber der Mehrheitsmeinung. Ein solches Verhalten wird von den Teamern schon deshalb als demokratische Kompromissbereitschaft positiv bewertet, weil es die „Störung“ des Seminarbetriebs schwächt und unterbindet. Der Pädagoge Udo Achten vertritt die Meinung, eine erfolgreiche antiautoritäre Erziehung benötige im Kontext systematischen Lernens die Konfrontation und Herausforderung durch Personen mit Überlegenheit an Wissen und Erfahrungen, um den einzelnen Teilnehmer zu motivieren, sich dieses Wissen anzueignen, weil ihm bewusst gemacht werden muss, dass es ihm fehlt und er es zum erfolgreichen Handeln benötigt.<sup>779</sup>

### 3.3.5.2 Erziehung zur Solidarität

Die Annahme der grundsätzlichen Reformierbarkeit des Kapitalismus setzt solidarisches und kollektives Handeln als Mittel der Veränderung voraus. Zu diesem Zweck arbeiteten die Delegierten des DGB-Bundesjugendausschusses an einer Taxonomie kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Ziele im Rahmen einer „*Erziehung zur Solidarität*“, um ausgehend vom sog. „Proletenstolz“ bei den Teilnehmern der JBA ein Standortbewusstsein zu wecken.<sup>780</sup> Hierbei verknüpft sie den „Proletenstolz“ mit der nationalen Frage, um sie zum identitätsstiftenden Faktor der subjektiven Lebensinterpretation zu erheben. Dabei wird der Standort nicht als antagonistische Produktionssphäre, sondern als Gemeinwesen (Gemeinde, Land, Bundesrepublik, Europa, Welt) interpretiert, das sozial gerecht und in Solidarität zu organisieren ist und in dem jede(r) Arbeiter(In) einen Beitrag zu leisten hat, um durch entsprechendes solidarisches Handeln die soziale Demokratie für alle Mitglieder des Gemeinwesens zu verwirklichen.

Ein solches Standortbewusstsein beeinflusst das gewerkschaftliche Selbstverständnis funktional, da es über den „Proletenstolz“ den Erhalt von nationalen Arbeitsplätzen und Einkommen über die Forderung der internationalen Solidarität stellt. Hierbei geht es dann nicht mehr um die Solidarität der Arbeiterklasse, sondern um die der Lohnarbeiter der BRD. Man beruft sich im Namen angeblicher sozialer Gerechtigkeit indirekt auf ein nationales Ungleichgewicht und auf nationale Vorrechte gegen das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit.

Des Weiteren sind ideologische Aspekte der Sichtweise, wie sie im Konzept der JBA des DGB zutage treten, zu beachten. In der Unternehmensbilanz erscheint Lohnarbeit nur als Kostenfaktor im Streben nach Geldgewinn auf den Märkten. Der

---

<sup>779</sup> Vgl. Adorno (1971c); Vgl. Achten (1974); Vgl. Marcuse (1968); Vgl. Marcus (2014), S. 170ff.; Vgl. Sabisch (1988), S. 129ff.; Vgl. [https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/184Hawel.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/184Hawel.pdf), (vom 14.03.2016); Bürgin (2013), S. 81ff.;

<sup>780</sup> Durch das sogenannte Standortbewusstsein, wird den Arbeitern ihre Rolle als Teil eines nationalen Proletariats im Kontext einer internationalen Konkurrenz vermittelt, wodurch sich ab den 80er Jahren eine Differenzierung auf Macht von Schaffenden Kapitals des eigenen Standorts und der Konkurrenz im Ausland aufmacht. Innerhalb des Standortbewusstseins entwickelt sich somit ein positiver Bezug zum eigenen Wirtschaftsstandort als Abhängigkeitsfaktor und somit eine unterschwellige Identifizierung mit den Produktionsverhältnissen.

Lieferant der Arbeitskraft wird zum Objekt der Produktionsverwertung und nicht, wie die Gewerkschaften meinen, als Subjekt am bestimmenden Zweck der Produktion beteiligt. Aus diesem und anderen systemischen Gründen versuchen die Unternehmen die Lohnkosten möglichst niedrig und die Arbeitsleistung bzw. das Quantum an zu nutzender Arbeitszeit möglichst hoch zu halten. Daraus lässt sich kein Anspruch auf eine Beteiligung am produzierten Gewinn oder auf eine gerechtere Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums ableiten. Eine Gewinnbeteiligung der Arbeiter würde in den zu vermeidenden Kosten verschwinden, und die Verteilung des Reichtums der Gesellschaft könnte sich nur auf ein zur Versorgung der Gesellschaft bereitstehendes Gesamtprodukt beziehen, das in der Marktgesellschaft allenfalls als statistische Größe *ex post* nachweisbar wird. Der Erfolg im innerbetrieblichen Konflikt wird von den Marktverhältnissen begrenzt, der im Extremfall bei der Überlebensfähigkeit des Unternehmens auf dem Markt seine Grenze findet. Die vielschichtigen Möglichkeiten der Marktbeeinflussung liegen einseitig bei der Klasse der Besitzer der Produktionsmittel bzw. neuerdings verstärkt bei denen, die über deren Finanzierung entscheiden können. Daher verkennt die gewerkschaftliche Forderungshaltung die tatsächlichen Machtverhältnisse und verliert sich in moralischen Vorstellungen. Zwar gesteht die DGB-JBA abstrakt die Abhängigkeit der individuellen Lebensplanung von den nationalen Produktionsverhältnissen ein, in denen die Solidarität eine Anerkennung der Opfer dieser Systematik darstellt, um deren Lebensbedingungen zu verbessern, doch ohne daraus weitergehende, praktische Konsequenzen hinsichtlich der gewerkschaftlichen Arbeit zu ziehen. Die Fokussierung auf unzureichende Mitbestimmung und ungerechte Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums lässt sich daher nur als Ablenkung oder sogar als Fehlorientierung verstehen.<sup>781</sup>

Die DGB-JBA muss, um wahrhaftig zu sein, eingestehen, dass die tariflichen Verteilungskämpfe nur in dem von den Produktionsverhältnissen gegebenen Rahmen der Konkurrenz gewisse Erfolge versprechen, aber die systemische Ungerechtigkeit der Marktgesellschaft als vorgegebene und als reformierbar, aber erhaltungswürdig betrachtete Gesellschaftsformation nicht überwinden. Dazu bedürfte es einer grundsätzlichen politischen Änderung der Gesellschaftsformation, in der die Verfügungsgewalt über den Einsatz der Produktionsmittel kooperativ durch die Arbeiter zu regeln wäre. Eine solche schwebte der Arbeiterbewegung einst als Ziel vor, allerdings ohne praktische Realisierungsvorstellungen zu entwickeln. Erst eine solche Realisierung vorzubereiten und daran zu arbeiten, wäre im Sinne der Arbeiterbewegung und nach der Definition dieser Arbeit „politisch“.<sup>782</sup>

### 3.3.5.3 Der Einfluss der sozialen Bewegungen

Ab Mitte der 1970er Jahre wird der Diskurs um die JBA zunehmend von den schon erwähnten neu aufkommenden „*Single Purpose*“-Bewegungen beeinflusst. Der DGB nimmt ab 1973 als erste Gewerkschaft die Kritik der Frauen – an der wirtschaftlichen Vormachtstellung des Mannes – und der un- bzw. angelernten Beschäftigten an der „*Arbeiteraristokratie*“ (Engels 1970) in die JBA auf und schlägt entsprechend vor, paritätisch besetzte Arbeitsgruppen und Teams zu schaffen. Das findet ab 1976

---

<sup>781</sup> Vgl. Decker/ Hecker (2012); Vgl. Marx (1971a), S. 192ff. S. 200ff.

<sup>782</sup> Vgl. Marx (1971a), S. 192 ff.; S. 200ff.; S. 226ff.; S. 557ff.; und Vgl. Marx (1971a), S. 557ff.; Vgl. Rawls (1975), S. 10ff., S. 134ff.

vermehrt die Unterstützung der Theoretiker der JBA in den Einzelgewerkschaften. Sie gehen auf die Anliegen der sozialen Bewegungen ein, weil sie ihnen helfen, abgelehnte dogmatische Positionen der sozialistischen Gewerkschaftslinken im offenen Diskurs und im Sinne eines Meinungspluralismus zu verwässern und aufzubrechen. Die Gewerkschaftsbewegung kann sich dadurch in eine Bewegung einreihen, die sich selbst als „progressiv“, „sozial“ und „radikal demokratisch“ versteht und meint, sich an verschiedenen Fronten für eine fortschreitende Entwicklung der Gesellschaft einzusetzen, ohne den gesamtgesellschaftlichen Bedingungs-zusammenhang infrage stellen zu müssen, und darüber die Orientierung und das Ziel eines solchen Fortschritts aus den Augen verliert.<sup>783</sup>

## **4 Phase 3: Die entpolitisierte JBA**

### **4.1 Der Beutelsbacher Konsens (BK) und der Deutungsmusteransatz**

Die Entpolitisierung der JBA hat ihren Ursprung konzeptionell in der Konzentration auf 1. eine sog. demokratische Bildung, die die für die westliche Demokratie gängigen und nützlichen Verhaltens- und Vorgehensweisen vermittelt, 2. die sozialdemokratische Ideologie eines sozialpartnerschaftlichen Reformismus und 3. als Folge der Krise der sozialistischen Linken. Während die unterschiedlichen Bildungsansätze der sozialistischen Linken bis 1974 im DGB-Jugendbildungsausschuss relativ gleichgewichtig um die Gestaltung der Leitsätze für die zentrale gewerkschaftliche JBA ringen, die deshalb auch recht „neutral“ ausfallen, verschärft die Annahme des Beutelsbacher Konsens (BK) im DGB 1976<sup>784</sup> die Tendenz ihrer Entpolitisierung. Während die IG Metall als Hauptprotagonist der sozialistischen Linken im DGB-Bundesjugendausschuss den BK aufgrund ihres antikapitalistischen Ansatzes als Instrument politischer Integration ablehnt, legt sich die DGB-JBA didaktisch und politisch systemaffirmativ auf ihn fest. Sie nutzt die systemaffirmative Einstellung des BK als konzeptionelle und didaktische Orientierungshilfe. Dabei fokussiert sie sich auf das erwähnte Standortbewusstsein, dient damit indirekt der Lobby zur Erhaltung des Systems der Lohnarbeit und öffnet sich einem spätbürgerlichen Bildungsverständnis, das auf eine offene Praxis für verschiedenste realpolitischen Anliegen vorbereitet.

Hierbei ist jedoch anzumerken, dass der BK aus sich heraus keine Entpolitisierung bzw. Relativierung des politischen Gehalts forciert, sondern als pädagogisches Konzept den Anspruch auf eine kontroverse Meinungsbildung verfolgt. Durch Meinungstoleranz, freie Meinungsbildung bzw. -äußerung etc. zielt er, dem Grundgesetz verpflichtet, darauf ab, den konfliktgeladenen Richtungsstreit der 1970er Jahre mittels einer systematisierten Didaktik und eines entdogmatisierten Diskurses auszuklammern. Diesen pädagogischen Anspruch greift der DGB auf, um die gewerkschaftsinternen Flügelkämpfe – wie er meint – konstruktiv und selbstverantwortlich beizulegen.

---

<sup>783</sup> Vgl. Adorno (1970), S.19 ff.; Vgl. Engels (1970), S. 274;

<sup>784</sup> Der Beutelsbacher Konsens ergibt sich aus einem Diskurs, den 1976 zwischen den Landeszentralen der politischen Bildung, PolitikdidaktikerInnen und VertreterInnen unterschiedlicher politischer Lager geführt wurde um so die Institutionellen Grundlagen der politischen Bildung fest zu legen, die von der Bundeszentrale für politische Bildung anerkannt und vertreten werden.

Der BK enthält drei Grundpositionen: 1. das „Überwältigungsverbot“, 2. das „Kontroversitätsgebot“ und 3. die Methode des „offenen“ oder besser offen zu haltenden Diskurses. Auf dieser Grundlage entstehen ab 1978 unterschiedliche teilnehmerorientierte „Deutungsmusteransätze“, nach denen die jungen Erwachsenen themenspezifisch aufzuklären wären, um sie zur konfliktorientierten Deutung der Arbeits- oder Lebenswelt zu befähigen. Die verschiedenen, in Gruppenarbeit herausgearbeiteten Deutungsmuster werden im Seminarplenum auf der Grundlage des Grundgesetzes kontrovers diskutiert, um anhand eigenständiger und selbstverantwortlicher, jedoch systemimmanenter Entscheidungen einen Kompromiss über gemeinsame gewerkschaftliche Aktionen und Zielsetzungen zu finden. Im Sinne des Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebotes haben die Teamer jeden angeblich dogmatischen Einfluss auf den Diskurs und seine Ergebnisse auszuschalten. Dabei sollen die TeilnehmerInnen<sup>785</sup> lernen, aufgrund ihrer Urteilskraft eine eigene Meinung zu praktischen Fragen, vor allem aber zu Gewerkschaftsfragen zu entwickeln.<sup>786</sup>

Die am realpolitischen Ergebnis orientierte Bildungsarbeit fixiert die Konflikte der Arbeitswelt notgedrungen in den Rahmen des gesellschaftlich herrschenden Vorverständnisses, auch wenn sie die Aspekte der Themen kontrovers diskutieren lässt. Sie lässt alle Argumente als Deutungsversuche und Meinung gleichberechtigt gelten und hat Versuche, sie aufgrund normativer Konzepte anzugreifen und zu negieren, zu unterbinden. Zudem ist, nach Herbert Schneider (1996), die praktische Vermittlung und Darstellung komplexer Themen innerhalb kontroverser Diskurse, wie sie das Kontroversitätsgebot vorsieht, schon aufgrund des unterschiedlichen Fachwissens sehr schwierig. Themen können somit nicht in ihrem vollen Umfang geklärt werden. Um Tendenziosität in der Argumentation zu vermeiden, müsste sich politische Bildung im Sinne des BK vollkommen neutral positionieren. Damit gibt sie erstens ihren eigenen politischen Anspruch an die Welt auf und macht zweitens einen solchen für die Teilnehmer beliebig. Da diese Form der freien und neutralen Information aufgrund des eingeschränkten Fachwissens nicht funktioniert, ist die Thematik, nach Siegfried Schiel (Schneider/Schiel 1996), inhaltlich nicht auszuweiten, sondern in den Seminaren nur als Orientierungspunkt und als eine individuelle Meinung unter anderen zu vermitteln. Die TeilnehmerInnen sind aber für die Inhalte zu interessieren, weil sie für deren Kompetenzentwicklung wichtig sind. Das gelingt aber nur unzureichend, wenn es sich nur um individuelle Meinungen handelt.<sup>787</sup>

Im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre bilden sich somit aufgrund der Krise der sozialistischen Linken sowie der aufkommenden postmodernen Diskurse unterschiedliche Deutungsmusteransätze mit unterschiedlichen didaktischen Methoden heraus. IG Metall und ÖTV halten dabei, ausgehend vom Erfahrungsansatz, an ihren normativ marxistischen Deutungsmusteransätzen der Marburger Schule oder der Frankfurter Schule fest, um sie mit lebensweltlichen Deutungsmustern der sozialen Bewegungen zu verbinden. Sie präsentieren ihre Deutungen im Rahmen einer teilnehmerorientierten Didaktik als Teil eines Meinungspluralismus, um sie konfliktorientiert mit den eigenen Deutungsmustern der

---

<sup>785</sup> Da, wie im Forschungsteil hervor gestellt, in den 70er Jahren die weiblichen Teilnehmer und Funktionäre sowie ihre Interessen verstärkt in die JBA einbezogen werden, wird nun auch in der Diskussion der vorliegenden Arbeit die Phase ab Mitte der 70er Jahre in der Weiblichen Form – Innen gegendert um Frauen wie Männer gleichwertig zu behandeln.

<sup>786</sup> Vgl. Wehling (1977) S.179ff.; Vgl. Schneider/ Schiele (1996)

<sup>787</sup> Vgl. Schneider/ Schiel (1996); Wehling (1977), S.179ff

jungen Erwachsenen in den Kleingruppen in Form eines offenen Diskurses diskutieren zu lassen.

Im Gegensatz zum lebensweltlichen Deutungsmusteransatz der DGB-JAB setzt der marxistische Deutungsmusteransatz der IG Metall bei den gemachten Erfahrungen in der Arbeitswelt der Teilnehmer an, insbesondere bei den Einschränkungen, die sie aufgrund ihrer gesellschaftlichen Sozialisation und ökonomisch geprägten Herkunft erfahren. Aufgrund der zur Anregung der Kleingruppenarbeit übergebenen Materialien können die TeilnehmerInnen in offener Diskussion eine gemeinsame aktionsbezogene Position entwickeln. Diese ist im Plenum zu vertreten und handlungsorientiert zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Die ÖTV orientiert sich wie die IG Metall-JBA erst nach der seit 1955 zweiten Säuberung der Gewerkschaftsbewegung von Kommunisten in den Jahren 1978/79 am BK und an der auf realpolitische Konflikte ausgelegten Fragmentierung der Inhalte.<sup>788</sup>

Zuvor, ab 1976, übernehmen ÖTV und IG Metall für ihre JBA zwar den Deutungsmusteransatz, versuchen aber Widersprüche und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Deutungsmuster herauszuarbeiten bzw. falsche Deutungen auszusondern, um zu einer gewissen normative Basis für die gemeinsame gewerkschaftliche Praxis vorzudringen, von der aus der Widerspruch von Arbeit und Kapital anhand konkreter Konflikte überwunden werden soll. Damit unterscheidet sie sich von dem lebensweltorientierten Deutungsmusteransatz der DGB-JBA, der im Rahmen demokratischer Bildung einen Konsens zwischen den individuellen Meinungen verfolgt.<sup>789</sup>

Die DGB-JBA fördert damit einen bürgerlichen Individualismus, der den qualitativ dialektischen Streit um normativ begründete Positionen verabscheut und durch die Klärung unterschiedlicher Meinungen, die auf unterschiedliche Interpretationen der jeweils eigenen Lebenswelt zurückgreifen, ersetzt. Die TeilnehmerInnen werden angehalten, sich eine eigene Meinung über das Bestehende zu bilden und diese auch argumentativ zu vertreten. Sie werden dabei aufgrund des „Überwältigungsverbots“ vor einer grundsätzlichen Infragestellung ihrer Positionen geschützt. Damit wird aber zugleich auch ein Gefühl der Beliebigkeit und Austauschbarkeit der eigenen Meinung angelegt. Zu gemeinsamen und solidarischen Überzeugungen gelangen die TeilnehmerInnen erst, indem sie überzeugt oder gar überredet werden, sich mit gewerkschaftlichen Positionen und Aktivitäten zu identifizieren. Das weckt den Verdacht der Indoktrination, weil die Einsicht in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang nicht erarbeitet wird, die eine solche Identifikation begründen und rechtfertigen könnte. Eine solche Einsicht zu erarbeiten, verhindert das „Kontroversitätsgebot“.<sup>790</sup>

Im Grunde besteht die Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden, in jeder Herrschaftsform, weil sich Meinungen nicht verbieten lassen. Nur die Voraussetzungen dafür bzw. die Äußerung derselben lassen sich beeinflussen oder sanktionieren und werden dies auch in zunehmendem Maße. Wird die freie Äußerung der Meinung einer Institution bzw. einer Regierung eigens als politisches Programm gewährt oder gar gefordert, so ergibt sich der Verdacht, dass

---

<sup>788</sup> Vgl. Deppe (2012), S. 75 ff.; Vgl. Sabisch (1988), S.134 ff.; Vgl. Schertz (2001), S.151 ff.; Vgl. Brammertz (1976), S.163 ff.;

<sup>789</sup> Vgl. Breit (2007), S.21ff; Vgl. [http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens\\_\(vom\\_27.10.2015\)](http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens_(vom_27.10.2015)); Vgl. Ahlheim (2012), S.18; Vgl. Schneider (1996); S.201ff.

<sup>790</sup> Vgl. Wehling (1977), S.179ff; Vgl. Fischer (1975), S.178 ff.; Vgl. Schneider (1996); Vgl. Schneider/Schiel (1996)

Herrschaftsansprüche als „*Freiheit*“ chiffriert und die Herrschaft als Garant von Freiheiten gerechtfertigt wird. Zwar ist es richtig, dass das „Reich der Freiheit“ bzw. die Gewährung freier Meinungsäußerung sich in der Abfolge der Gesellschaftsformationen aufgrund der Entwicklung der Produktivkräfte erweitert, allerdings wird sie auch im Laufe der fortschreitenden Institutionalisierung der Regelungsinstrumente einer gegebenen Gesellschaftsformation wieder zurückgebildet, was in der Geschichte zu ihrer Revolutionierung oder ihrem Untergang geführt hat. Die Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden und auch zu äußern, kann auch dem Bestreben der Herrschaft zu verdanken sein, die Beliebigkeit, Austauschbarkeit und letztlich Unverbindlichkeit, Folgenlosigkeit und Belanglosigkeit solcher Meinungen zu fördern. Die freie Meinung sollte auch eine „richtige“ und eine wirksame sein, und das setzt eine Richtung voraus, in die sie zielt. Doch gerade das scheinen „*Überwältigungsverbot*“ und „*Kontroversitätsgebot*“ sowie die Methode des „offenen“ Diskurses im Konzept der JBA des DGB verhindern zu wollen.<sup>791</sup>

## 4.2 Der zweite antikommunistische Diskurs

Mit der Zustimmung zum BK öffnet sich die gewerkschaftliche JBA in den 1980er Jahren dem postmodernen Diskurs. Zu dieser Umorientierung tragen ab 1976 die sog. undogmatischen oder antiautoritären Linken bei, die nun einen neuen Flügel im Jugendbildungsausschuss des DGB bilden. Sie sehen in der Überwindung der Klassentrennung keine gesellschaftliche Alternative zur westlichen Demokratie mehr. Aufgrund der Einsicht in und Übertreibung der autoritären Strukturen des „*real existierenden Sozialismus*“ im Vergleich zur anarchistischen Beliebigkeit, die in Nischen der westlichen Gesellschaft geduldet und aus Vermarktungsgründen sogar gefördert wurde, entwickelt sich – beginnend im Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel 1978/79 – aufgrund einer antikommunistischen Einstellung eine fundamentale Kritik an der antikapitalistischen Bildungskonzeption der IG Metall. Man wittert dort insbesondere bei den Gewerkschaftsvertretern der Marburger Schule einen kommunistischen Einfluss, der ohne Rücksicht auf das „*Überwältigungsverbot*“, das „*Kontroversitätsgebot*“ und die Methode des „offenen“ Dialogs als Gefährdung der freiheitlichen Verfassung der Bundesrepublik bekämpft werden müsse.

Der damit einhergehende innergewerkschaftliche Konflikt beschränkt sich 1978 zunächst nur auf die Bildungsstätte Oberursel, greift ab 1979 auf die Gewerkschaften bzw. den Bundesjugendausschuss des DGB über. Dabei warnen Vertreter vom Haus der Gewerkschaftsjugend vor einer Unterwanderung der JBA durch kommunistische Strömungen seitens der Troztkisten und der Deutschen Kommunistischen Partei (DKP) sowie deren Jugendorganisation SDAJ. Aus dieser Unterstellung erwächst 1979 ein zweiter antikommunistischer Diskurs, der zu einer erneuten antikommunistischen Säuberung in der Gewerkschaftsbewegung führt.

Im Unterschied zur ersten Säuberungswelle, die in Zusammenhang mit dem KPD-Verbot 1955 von den Alliierten forciert wurde, wird die zweite Säuberungswelle von den Vorständen und Bürokraten der DGB-Gewerkschaften in Gang gesetzt, um

---

<sup>791</sup> Vgl. Adorno (1971b), S. 95ff.; Vgl. Adorno (1970); Vgl. Fischer (1975), S. 178ff.; Vgl. Kamp/ Oetjen/ Reibsch/ Riedel/ Simon (1978), S. 179ff.; Vgl. Durkheim (1984), S. 72ff.; S. 87ff.; Vgl. Nietzsche (1964), S. 182f., S. 213ff.; Vgl. Brammerts (1976), S. 163 ff.; Vgl. Trautwein (1976);

speziell die JBA von autoritären und dogmatischen Kräften zu säubern. Die „kommunistische“ Opposition wird dabei nicht nur isoliert, sondern innerhalb der Gewerkschaftsbewegung durch Ausschlussverfahren im Sinne eines Unvereinbarkeitsbeschlusses zum Schweigen gebracht; einzelne Vertreter werden als Kommunisten denunziert und ausgeschlossen. Viele GewerkschaftlerInnen oder Gewerkschaftsgruppen unterwerfen sich aus Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, dem vorherrschenden Diskurs. Praktisch vollzieht sich die Säuberung auf zwei Wegen: 1. Verträge mit anrühigen Funktionären werden nicht verlängert oder vorzeitig aufgelöst, 2. bestimmte Gruppen oder VertreterInnen von ihnen werden in Konferenzen oder in ganz und gar nicht mehr „offenen“ Diskussionen so unter Druck gesetzt, dass sie freiwillig auf die gewünschte Linie einschwanken oder sich aus der Gewerkschaftsarbeit zurückziehen. Mit dem Ausscheiden kommunistischer, linkssozialistischer und trotzkistischer Gruppen verliert der gewerkschaftliche Diskurs seine marxistische Dimension.<sup>792</sup>

Anhand dieser Entwicklung tritt die Parteilichkeit in den Forderungen des BK deutlich hervor, die die Entpolitisierung der gewerkschaftlichen JBA in dem hier vertretenen klassenspezifischen Verständnis nun ganz direkt vorantreibt. Die JBA gerät inhaltlich in eine Starre, die durch den sog. Leitfadestreit 1976 bis 1979 zwischen Anhängern des exemplarischen und des systematischen Lernens auf dem Gebiet der Didaktik überwunden werden sollte. Die Betreiber der gewerkschaftlichen JBA befassen sich bis Mitte der 1980er Jahre mit sich und ihren Problemen.

Der zweite antikommunistische Diskurs markiert somit am deutlichsten den Beginn der dritten Phase im Entwicklungsverlauf der JBA. Sie wird von VertreterInnen einer nicht mehr sozialistischen, neuen Linken getragen, die die Positionen der sozialen Bewegungen in den gewerkschaftlichen Diskurs hineinbringen und bis Ende der 1970er Jahre die Mehrheit der Funktionäre im Bereich der JBA stellen. Das ermöglichte es ihnen, die JBA auf Grundlage des BKs in Richtung realpolitischer, reformistischer Arbeit auszurichten. Im Verständnis dieser Funktionäre besteht das Erziehungsziel der „Selbstemanzipation“ der JBA ab den 1980er Jahren darin, die jungen Erwachsenen zu befähigen, sich im Rahmen der herrschenden Verhältnisse in einzelnen Bereichen, die individuell als problematisch, einschränkend oder gar schädlich betrachtet werden, zu engagieren. In der JBA werden solche Problemfelder aufgearbeitet. Das soll bewirken, dass sich die Gewerkschaften oder einzelne Gruppen an Kampagnen der sozialen Bewegungen wie der Friedens-, Ökologie- oder Frauenbewegung beteiligen. Von diesen Bewegungen werden Themen wie Atomausstieg, Umwelt- und Klimaschutz in die JBA übernommen, oder es wird direkt mit Organisationen dieser Bewegungen zusammengearbeitet. In diesem Zusammenhang verlassen die Gewerkschaften zum Teil frühere technisch progressive Standpunkte und wandeln ihren Antikapitalismus mitunter sogar in einen technologiefeindlichen Antiindustrialismus um. Der technische Fortschritt wird als Bedrohung oder gar als Vernichter von Arbeitsplätzen problematisiert, was in Zusammenhang mit dem Standortbewusstsein droht, den Internationalismus der Arbeiterbewegung des eigenen Vorteils wegen wieder in eine Art Nationalismus umzuwandeln.

Die Massenarbeitslosigkeit aufgrund der in den 1970er und 1980er Jahren heraufziehenden Finanz- und Wirtschaftskrise, die z. B. von Jeremy Rifkin (1995) teils als Befreiung und nur zum Teil als Beeinträchtigung interpretiert wird, lässt aus

---

<sup>792</sup> Vgl. <http://www.zeit.de/1979/39/einer-musste-gehen>, ( vom 22.03.2016) Teil 1 - 3; Vgl. Interview Deppe F., S. 3ff.;

Angst vor Arbeitslosigkeit und Einkommensverlust das Lohnarbeitsverhältnis in den Augen der Betroffenen als Wert an sich erscheinen und verstärkt die Zuflucht in das Gefühl des „Proletenstolzes“ und die Ressentiments gegen den technischen Fortschritt. Der technische Fortschritt wird nicht mehr als Mittel zur Senkung des Arbeitszwangs verstanden, sondern als Gefährdung des Arbeitseinkommens abgelehnt, was die emotionale Abhängigkeit von der Lohnarbeit verstärkt. Darauf hatte bereits Marx (1971) in Zusammenhang mit der Kritik der „*Maschinenstürmerei*“ hingewiesen. Der geängstigte Einzelne versagt sich innerhalb der „*verwalteten Welt*“ (Adorno 2011) die Vorstellung, dass sich der überlebensnotwendige Stoffwechsel der Gesellschaft mit der Natur anders organisieren ließe als in den überkommenen Produktionsverhältnissen. Er macht sich als „*autoritärer Charakter*“ (Adorno 1971) aufgrund des begehrten Arbeitsverhältnisses zur „*Charaktermaske der kapitalistischen Produktionsverhältnisse*“.

Aus diesem Grund konnte sich der antikommunistische Diskurs in den 1980er Jahren in der JBA durchsetzen. Die Hoffnung, durch soziale Reformen den infolge der Krise drohenden sozialen Abstieg aufhalten zu können, wird als „*dritter Weg*“ zwischen Eigendynamik des Kapitalismus und seiner Revolutionierung ausgegeben. Letztlich erweist sich diese Hoffnung angesichts der zunehmenden Krisenhaftigkeit des Kapitalismus aufgrund der extremen Konzentration des gestaltungswirksamen Eigentums an Produktionsmitteln in immer weniger Händen als illusorisch. Verdrängt wird die Tatsache, dass es sich bei diesem „*dritten Weg*“ um hoffnungslose Rückzugsgefechte unter den Bedingungen einer immer stärker gefährdeten Besitzstandswahrung der Lohnabhängigen handelt.<sup>793</sup>

### **4.3 Die 1980er Jahre oder: Die Anfänge der Ökonomisierung des Lebens**

Die Wirtschaftskrise von 1976/77 bewirkt in Verbindung mit der zunehmenden Massenarbeitslosigkeit nicht – wie zu erwarten – eine Radikalisierung der Gewerkschaften, sondern einen Mitgliederschwund. Die Lohnabhängigen erhoffen sich von den Gewerkschaften immer seltener Schutz und beginnen, aufgrund postmoderner Denkmuster sich auf sich selbst und auf ihre Wettbewerbschancen gegeneinander zu beziehen. Die Gewerkschaften scheinen dem nichts mehr entgegenzusetzen zu können, sondern versuchen, diesen Trend durch Bildungsangebote aufzugreifen, durch die der Einzelne seine Position auf dem Arbeitsmarkt steigern zu können glaubt. Damit schleifen sie in gewisser Weise frühere Solidarisierungsbestrebungen ihrer Bildungsarbeit ab.

Während die jungen Erwachsenen der 1950er, 1960er und 1970er Jahre lernten, sich ihre Lebenswelt anhand objektiver Strukturen zu erklären, bietet ihnen die Postmoderne nun die individuelle Auswahl unter einem Pluralismus von Lebensentwürfen. Indem die Lebenswelt individualisiert gedeutet wird, stellen die Ansprüche der kollektiven Emanzipation und des Sozialismus einen scheinbar totalitären Anspruch dar, der dem Einzelnen keine individuellen Wahlmöglichkeiten aufzeigt. Vielmehr zeigen sich den jungen Erwachsenen, wenn sie auf die Realisierung dieser Möglichkeiten in der Industriegesellschaft gestoßen werden,

---

<sup>793</sup> Vgl. Adorno (2012), S. 128f.; Vgl. Adorno (1975); Vgl. Kamp/ Oetjen/ Reibsch/ Riedel/ Simon (1978), S. 183ff.; Vgl. Peretza (2012), S. 24ff.; Vgl. Rifkin (2005);



potenzielle „*Risiko- und Gefährdungslagen*“ (Beck 1986) wie z. B. Arbeitslosigkeit, Krieg, Umweltverschmutzung etc., die ihrer Ansicht nach realpolitisch zu lösen wären. Sie orientieren sich bei der Suche nach Lösungsansätzen an Bürgerinitiativen und sozialen Bewegungen, die sich die Bekämpfung solcher Risiken und Gefährdungen zum Ziel setzen. In diesem Rahmen akzeptieren die jungen Erwachsenen die Gewerkschaften nur noch als eine Art Lobby des Lohnkampfes. Da sie sich den strukturellen Zusammenhang der Gegenstände dieser Auseinandersetzungen ebenso wenig klar machen wie die systemischen Ursachen der „*Risiko- und Gefährdungslagen*“, entwickeln sie auch kein Klassenbewusstsein. Sie tendieren dazu, sich mit individuellen Lösungsstrategien einen möglichen Vorteil gegenüber anderen zu sichern oder sich mit anderen in den sozialen Bewegungen zu engagieren, die ihre vordringlichen Befürchtungen ansprechen. Der Lebensweltpluralismus zergliedert somit kollektive Deutungsmuster in individualisierte Konstruktionen der angeblichen sozialen Wirklichkeit. Die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge lösen sich für sie in fragmentarisch wahrgenommen Chancen, die sich ihnen zu bieten scheinen, und in ebenso fragmentarisch gesehene potenzielle Risiken und Gefährdungen auf.<sup>794</sup>

Die DGB-Gewerkschaften glaubten nun, dass der sich ausbreitende konstruktivistische Zeitgeist der Postmoderne sie, um dem Mitgliederschwund entgegenzuwirken, nötigt, ihre JBA konzeptionell und didaktisch umzustrukturieren und dabei den Diskurs der Postmoderne bzw. des Postindustrialismus aufzugreifen, um den Interessen der potenziellen TeilnehmerInnen entgegenzukommen. Der eigentliche Antrieb dazu war der Mitgliederschwund und die Rekrutierungsproblematik.

Diese werden nicht als Konsequenz des falschen Umgangs mit der Opposition oder der fehlenden Weitsicht der von ihr angebotenen Strategien, sondern als Kollateralschaden der kommunistischen Unterwanderung sowie der „*geistig-moralischen Wende*“ der Kohl-Ära gedeutet. Um den Schaden rückgängig zu machen, werden in der Funktionärsausbildung spezielle Seminare zu Methodenqualifikation im Sinne erfolgreicher Mitgliederwerbung entwickelt. Die Gewerkschaften beziehen sich somit von 1979 bis 1988 inhaltlich, strukturell und didaktisch auf sich selbst, wobei sie die Ursachen ihrer strukturellen Probleme als Mangel an staatsbürgerlichem Konformismus deuten. Diesem versuchen sie durch neue Konzepte und Formen der Didaktik ihrer demokratischen Bildungsbemühungen auf Grundlage des BK zu entsprechen. Dazu nehmen sie einzelne Aspekte der Risiko- und Gefährdungslagen der Industriegesellschaft, wie sie in der Lebens- und betrieblichen Arbeitswelt der jungen Erwachsenen auftreten, als fragmentierte Inhalte in ihr Bildungsprogramm auf oder thematisieren in Kooperation mit sozialen Bewegungen gesellschaftliche Themen isoliert voneinander. Die TeilnehmerInnen sollen auf Grundlage der bereits angesprochenen didaktischen Verfahren bei der Behandlung solcher Themen Formen sozialer Ungerechtigkeit und Ungleichheit erkennen und die Kompetenzen entwickeln, sie aktiv anzugehen.<sup>795</sup>

Vor allem die emanzipativen Gewerkschaften, die ihre Didaktik seit den 1970er Jahren methodisch am „*exemplarischen Lernen*“ und der Lebenswelt der TeilnehmerInnen ausgerichtet hatten, passen sich dieser neuen Ausrichtung rasch an. Unter dem Schlagwort „*Experten von unten*“ wählen sie die Inhalte ihrer JBA aus Risiko- und Gefährdungslagen, die im Umfeld der TeilnehmerInnen auftreten, aus.

---

<sup>794</sup> Vgl. die Arbeit S. 165ff. Vgl. Beck (1986), S. 25ff., S. 32; Vgl. Arnold/Sieber (1999)

<sup>795</sup> Vgl. Beck (1986), S. 12ff.

Auch wenn sich ÖTV, IG Chemie, IG Metall sowie auch der DGB als Teil der Arbeiterbewegung verstehen, lösen sie sich von deren Ziel der systemischen Aufhebung der Lohnarbeitsverhältnisse und übernehmen, abgesehen von den Lohnkämpfen und betrieblichen Auseinandersetzungen wegen unangenehmer Arbeitsbedingungen, weitgehend die Gesellschaftskonzeption der sozialen Bewegungen. Zum Beispiel kooperiert die ÖTV mit der Umwelt- und Anti-Atomkraft-Bewegung, um neben den Themen der Arbeiterbewegung auch über die Risiken der Umweltverschmutzung, der Atomkraft etc. aufzuklären. Sie zielt dabei ausdrücklich auf die Entwicklung eines individuellen „*Risikobewusstseins*“ (Beck 1986), das die TeilnehmerInnen bewegen soll, sich als Funktionäre im Betrieb für den Erhalt von Arbeitsplätzen und nachhaltige und umweltfreundliche Formen der Produktion und darüber hinaus für Vollbeschäftigung und das Grundrecht auf Arbeit einzusetzen. Dagegen profiliert sich die IG Metall als Teil der Friedensbewegung und versucht, neben den Themen der Arbeiterbewegung, über die Risiken globaler Konflikte aufzuklären und die TeilnehmerInnen für realpolitische Risiken der zunehmenden kriegerischen Konflikte, der Rüstungsproduktion und der Ausbeutung, aber auch für die Integration der Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt zu sensibilisieren.

Beide Gewerkschaften appellieren dabei aus unterschiedlichsten Gründen an den „Proletenstolz“ der TeilnehmerInnen, um sie näher an die Gewerkschaft heranzuführen, aber auch um ihre Sorge um die Sicherung ihres Arbeitseinkommens mit der abstrakten Forderung nach einem „*Recht auf Arbeit*“ für ein gewerkschaftliches Engagement in betrieblichen und überbetrieblichen Interessenvertretungen zu nutzen. Indem sie die jungen Erwachsenen interessenorientiert sowie lebensweltorientiert in ihrer Angst vor den beobachtbaren oder propagierten Risiken ansprechen, werden diese Risiken zum Werbemittel für einen Beitritt zu und einem Engagement in den Gewerkschaften instrumentalisiert. Dabei drängt die Aufklärung über die Risiko- und Gefährdungslagen in der JBA in Verbindung mit einer Gesellschaftskritik, die nicht mehr auf das systemische Problem der Gesellschaftsformation zurückgeführt wird, die Einzelnen als ArbeiterInnen und Konsument möglicherweise unbeabsichtigt in die Rolle des Opfers, aber auch des Täters der Risikoentwicklung. Anstatt die Zwangsmomente des Lohnarbeitsverhältnisses kollektiv zu überwinden, erscheint die Lohnarbeit angesichts drohender Arbeitslosigkeit sogar als Mittel individueller Freiheit. Dabei ist es richtig, dass der Lohn im Kapitalismus die Maßeinheit individueller Freiheit darstellt, da durch ihn zum Konsum befähigt wird, während Risikolagen aus der Ideologie sozialer Gerechtigkeit die Bereitschaft zum „*Aussteigen*“ fördern. Diese Gefahr versucht wiederum die Mobilisierung des „Proletenstolzes“ zu bannen.<sup>796</sup>

Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass IG Metall und ÖTV aufgrund dieser Position den Anschein erwecken, nicht an einer kollektiven Überwindung der Risikoursachen interessiert zu sein. Vielmehr erzeugen sie aus ihrer Ideologie- und Kulturkritik einen Moralismus, der nur die ungerecht organisierte, aber an sich abstrakt für vernünftig erachtete Verteilungsordnung in das Zentrum der Analyse stellt. Das Unrechts- und Risikobewusstsein als Basis der Kompetenzentwicklung zielt auf Grundlage dieses Moralismus auf einen reflexiven Umgang mit der Modernisierung sowie eine kritisch ablehnende Haltung zum technischen Fortschritt und negiert damit das von Marx im technischen Fortschritt bestimmte revolutionäre Potenzial. Die IG Metall hegt aus Sorge um das Bestehende einen Skeptizismus gegenüber der Moderne und dem technischen Fortschritt. Sie sieht im technischen Fortschritt ein Bedrohungspotenzial

---

<sup>796</sup> Vgl. Beck (1986); Vgl. Hufer (1992)

für den Erhalt der Arbeitsplätze, wobei sie sich als Retter der Lohnarbeit herausgefordert fühlt. Sie fördert bei den jungen Erwachsenen das Risikobewusstsein und die Kompetenzen, Risiken selbstständig zu erkennen und sich selbstverantwortlich in die gewerkschaftliche Praxis einzureihen. Als professionalisierte Funktionäre haben sie die Opfer, die im Kapitalismus zu erbringen sind, zu denen auch die Arbeitslosigkeit zählt, anzuerkennen, um sich mit den Opfern zu solidarisieren und anhand evolutionärer Veränderung die daraus folgenden Konflikte abzuschwächen. Die „*Diktatur der Knappheit*“ (Beck 1986), die das Denken und Handeln der Menschen beherrscht, ist als Systemkonstante anzuerkennen, und nur ihre Folgen sind solidarisch zu bekämpfen, um das „Recht auf Arbeit“ durchzusetzen. Das Recht auf Arbeit hat einen zwiespältigen Wert. Dadurch, dass Arbeitgeber bzw. der Staat verpflichtet wird, Arbeitseinkommen zu schaffen, wird die Zwangslage der ArbeitnehmerInnen abgemildert. Andererseits erhöht das „*Recht auf Arbeit*“ die Kostenstruktur des kapitalistischen Wirtschaftens am Standort und senkt insgesamt den Fonds, aus dem die abhängig Beschäftigten versorgt werden können. Die Hoffnung, dadurch den Kapitalismus reformieren zu können, ist absurd, da die Abhängigkeit der Lohnarbeit in dem „*Rechtsanspruch*“ erhalten bleibt und die Klassenlage gerade nicht überwunden wird. Die soziale Ungerechtigkeit wird auf das individuelle Verhältnis von Lohn und Leistung im Verhältnis der LohnempfängerInnen untereinander heruntergebrochen.<sup>797</sup>

Auch die DGB-JBA der 1980er Jahre orientiert sich an der Theorie der Risikogesellschaft, um im Sinne konstruktivistischer Pädagogik potenzielle Risikoentwicklungen deskriptiv im Rahmen intersubjektiven und kommunikativen Handelns als Aspekt einer für alle gleichermaßen erkennbaren Wirklichkeit zu behandeln. Die TeilnehmerInnen sollen durch den offenen Diskurs von vorgelegten „*Fakten*“ die Risikolage eigenständig und funktional deuten, um zu einer eigenen Meinung über die Gefahrenlage zu gelangen, aus der heraus sie als Betroffene eine solidarische Praxis entwickeln sollen. Hierbei kooperiert die JBA des DGB mit der Ökologie- und Anti-Atomkraft-Bewegung, um deren Risikodeutung in die eigene Meinungsbildung einzubeziehen und sich als Kooperationspartner anzubieten. Das individualisierte Standortbewusstsein dient wiederum dazu, Sympathien für die Gewerkschaft bei den Außenstehenden zu gewinnen.<sup>798</sup>

Das Bildungsziel der DGB-JBA besteht somit in der Entwicklung eines individuellen Risikobewusstseins durch Meinungs- und Identitätsbildung. Ausgehend von diesem Risikobewusstsein leiten die TeilnehmerInnen durch den kooperativen Diskurs mit den TeamerInnen Forderungen für die gewerkschaftliche Praxis einer betrieblichen Gegenmachtspolitik ab, um damit die Risiken der Industriegesellschaft sozialpartnerschaftlich, systemimmanent, tarifpolitisch etc. abzumildern und gleichzeitig den LohnarbeiterInnen einen höheren Lebensstandard zu ermöglichen. Dass dies nur mithilfe einer straffen gewerkschaftlichen Organisation möglich sei, soll in den Seminaren im Sinne einer Öffentlichkeitsarbeit deutlich gemacht werden, in der die potenziellen Funktionäre zu qualifizieren wären. Der starke Einfluss, den die linksalternative Subkultur in den sozialen Bewegungen und in den Massenmedien findet, verleitet viele Funktionäre dazu, sich ihre Arbeitsweisen zum Vorbild zu

---

<sup>797</sup> Vgl. Huiskens (2001), S. 45ff.; Vgl. Holm (2012), S. 6ff.; Vgl. S. 127ff., S. 134ff. der Arbeit; Vgl. Dörre; (1995), S. 1ff.; Vgl. Beck (1986); S. 25ff S. 40ff.; S. 46ff., S. 64ff., S. 76ff., S. 95f.; S. 100ff., S. 115ff., S. 121ff.; Vgl. Beck (1995); Vgl. Interview Negt O., S. 7f.

<sup>798</sup> Vgl. Mendel (2005) S. 15ff.; Vgl. Siebert (2006);

nehmen. Damit gewinnen die sozialen Bewegungen zunehmend Einfluss auf die Definition des gewerkschaftlichen Handelns.

Daraus kann sich ein mechanistisches Menschenbild ergeben, wenn der Mensch als reine „organische Apparatur“ (Beck 1986) interpretiert wird, die Experten durch die Vermittlung instrumentellen Wissens abrichten können. Um einen solchen Eindruck zu vermeiden, entwickelt die DGB-JBA einen Formalismus, der die deskriptive Methode der Risikodarstellung um eine gesellschaftskritische Analyse erweitert, die die soziokulturellen Bedingungen und Zusammenhänge in die Diskussionen einfließt, um eine rein technokratische oder naturwissenschaftliche Darstellung der Risiken zu vermeiden und eine handlungsorientierte Reaktion der TeilnehmerInnen darauf anzuregen.<sup>799</sup>

Durch die Verallgemeinerung der Risikolage fördert sowohl die JBA des DGB als auch der IG Metall die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen und löst damit die Einsicht der TeilnehmerInnen in ihre Klassenlage und ihre Klassenzugehörigkeit auf, selbst wenn eine solche vielfach behauptet wird. Beide Gewerkschaften tendieren dazu, die Bundesrepublik bereits als potenziell klassenlose Gesellschaft darzustellen, in der jeder Mensch durch individuelle Anstrengungen seine soziale Lage verändern und sich für die Behebung der allgemeinen Risikogefährdung engagieren kann. Bei der Betonung der Möglichkeit, durch individuelle Leistungen seine soziale Lage verändern zu können, wird das Bewusstsein der Klassenzugehörigkeit im besten Fall auf das Bewusstsein zurückgeführt, einer bestimmten sozialen Schicht, etwa der Industriearbeiterschaft, anzugehören. Die Ausfächerung der Klasse in unterschiedliche Schichten und Milieus sowie die damit einhergehenden Aufstiegschancen in den 1980er und 1990er Jahren hat an der ökonomischen Grundlage der Klassenlage bzw. dem zugrunde liegenden Antagonismus der bestimmenden und der trotz gewisser Mitbestimmungszugeständnisse nur ausführenden Klasse grundsätzlich nichts geändert. Der Zwang zur Lohnarbeit und die am Geldgewinn orientierte Warenproduktionsweise bestimmen nach wie vor die Produktions- oder Herrschaftsverhältnisse in der Marktgesellschaft und ihrer Kultur.

Ob er sich als Punker, Skinhead, bürgerlicher Popper, Hippie, Künstler, Spießbürger, Yuppie oder Hausbesetzer oder sonst wie versteht oder betätigt, der junge Erwachsene ist als Individuum gezwungen, seinen Lebensunterhalt in einem an kapitalistischer Verwertungslogik ausgerichteten gesellschaftlichen Zusammenhang zu erwerben, selbst wenn ihn staatlich garantierte Transferzahlungen gegebenenfalls vor den extremen Folgen des Misslingens bewahren. Nur die Leistungsentgelte, kulturellen Formen und ästhetischen Varianten, die den Erwerb des Lebensunterhalts umranken, sind durch die Individualisierung vielfältiger geworden.

Im gleichen Maße, in dem früher strengere familiäre oder gesellschaftliche Gepflogenheiten gelockert oder ganz aufgegeben werden, verschwinden auch die damit verbundenen Schutz- und Versorgungsgepflogenheiten, sodass der Einzelne vereinzelter denn je dem kapitalistischen Verwertungszwang ausgesetzt ist. Diese Vereinzelung spiegelt sich in den vielfältigen Versuchen wider, sich in eigenwilliger Gestaltung der eigenen äußeren Erscheinung von anderen abzuheben. Doch selbst diese Bestrebung wird häufig noch für den Wettbewerb in der privaten oder beruflichen Sphäre instrumentalisiert und unterliegt mehr und mehr der „Außenleitung“ (Riesman 1969) in der „verwalteten Welt“ (Adorno/Horkheimer 2011)

---

<sup>799</sup> Vgl. Deppe (2012), S. 9ff.; Vgl. Beck (1986), S. 25ff., S. 32

und ihrer durch Medien vermittelten Wahrnehmung. Um erfolgreich sein oder erscheinen zu können, bzw. um Aufmerksamkeit zu erhaschen, muss der Einzelne Einzigartigkeit und Individualität ausstrahlen oder wenigstens werbewirksam vortäuschen können. Umgekehrt ist das Individuum nicht mehr mit personifizierten Machtfaktoren, sondern mit institutionalisierten Machtansprüchen konfrontiert, die im Rahmen der verwalteten Welt als abstraktes allgemeingültiges Realitätsprinzip auftreten, das die Herrschaft entpersonalisiert bzw. individualisiert.<sup>800</sup>

Indem die gewerkschaftliche JBA in den 1980er und 1990er Jahren das Konzept einer scheinbar klassenlosen und offenen Risikogesellschaft übernimmt, vermittelt sie ihren Teilnehmern zunehmend eine affirmative Ideologie, die die TeilnehmerInnen veranlasst, ihre individuelle Lebenswelt aus einem Moralismus, losgelöst von ihren gesellschaftlichen Existenzbedingungen, marktbezogen zu betrachten und Konflikte auf intersubjektive Interessendifferenzen zurückzuführen. Das trägt zu ihrer Entpolitisierung in Bezug auf den systemischen Klassenkonflikt und dessen Überwindung bei. Zusätzlich bestärkt die gewerkschaftliche JBA die Entpolitisierung der TeilnehmerInnen dadurch, indem sie meint, der Vereinzelung als Rücksichtnahme auf die Individualität der TeilnehmerInnen (IG Chemie) oder auf die Selbstverantwortlichkeit ihres individuellen Handelns (ÖTV) breiteren Spielraum einräumen und den Einzelnen im Streben nach Ausdrucksformen der Selbstverwirklichung bestärken zu sollen.

#### **4.4 Die 1990er Jahre oder: Die fortschreitende Ökonomisierung des Lebens**

Mit Tschernobyl treten die Themen der Frauen- und Friedensbewegung Ende der 1980er Jahre thematisch in den Hintergrund und die Deutungsmuster der Ökologie und Anti-Atomkraft-Bewegung dominieren inhaltlich die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in der JBA. Sie werden von ihr übernommen und Ende der 1990er um Themen der Anti-Globalisierungsbewegung ergänzt. Zugleich übernehmen die Gewerkschaften nach dem Fall der Mauer und der Wiedervereinigung von 1989/90 die strukturelle Basis des FDGB mit dem Ziel, als sozialpartnerschaftliche ArbeitnehmerInnenvertretung und Interessenvertretung der LohnarbeiterInnen ihren Einfluss auf die Gebiete der ehemaligen DDR ausdehnen zu können. Viele Bürger der ehemaligen DDR treten nach der Wende in DGB-Gewerkschaften mit der Vorstellung ein, in ihnen die Position der Arbeiterbewegung gegen neoliberale Kräfte zu stärken. Dadurch kam der in den 1980er Jahren beklagte Mitgliederschwund scheinbar zum Stillstand. Allerdings verschärfte sich der Mangel an Funktionären, da die DGB-Gewerkschaften ab 1990 gezwungen sind, in den neuen Bundesländern ihre Strukturen, darunter auch ihre JBA, neu zu etablieren sowie die Funktionärsausbildung auf Grundlage des BetrVG von 1988 neu zu organisieren.

Umgekehrt entfällt mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion (UdSSR) und des Systems der DDR auch die Systemkonkurrenz von Kapitalismus und Sozialismus, auf deren Grundlage den Gewerkschaften in der Bundesrepublik bis in die 1980er Jahre hinein soziale Verbesserungen zugestanden wurden. Der Wegfall der

---

<sup>800</sup> Vgl. Adorno/Horkheimer (2011); Vgl. Bourdieu (1987), S. 174ff.; Vgl. Althusser (2010); S. 44ff., S. 71ff.; Vgl. Habermas (1968), S. 2ff., S. 16ff.; Vgl. Fromm (1998); S. 19ff., S. 77; Vgl. Dörre (1995), S. 28 ff., S. 41; Vgl. Marcuse (1965)

Systemkonkurrenz stärkt die nationale Position des Kapitals im Sinne globaler Expansionsbestrebungen und der neoliberalen Rechtfertigung nationaler wie globaler Ausbeutungsverhältnisse bzw. verhärteter betrieblicher und tariflicher Auseinandersetzungen im Betrieb. Den kapitalistischen Expansionsbestrebungen öffneten sich neue Märkte im Osten, was dem nationalen Kapital wiederum die Möglichkeit des systematischen Lohndumpings durch den Zustrom ausgebildeter billiger Arbeitskräfte aus dem Osten bzw. der Auslagerung arbeitsintensiver Produktionen in „Niedriglohnländer“ verschafft. Diese Möglichkeiten werden durch die Konditionen des Internationalen Währungsfonds (IWF) erleichtert, die viele verschuldete Schwellenländer dazu zwingen, ihre Märkte für multinationale Konzerne zu öffnen. Die dadurch erwirkte Globalisierung weitet die Lohnkonkurrenz vom nationalen Binnenmarkt auf den neoliberal „befreiten“ Weltmarkt aus und bedroht dadurch auch die Sozialsysteme in den besser gestellten Industriestaaten bzw. zwingt sie zu Einsparungen und anderen „Reformen“ – in Deutschland zum Beispiel zu den Hartz-IV-Gesetzen von 2010 –, um den Produktionsstandort „zu retten“. Umgekehrt ist jedoch auch zu beachten, dass das nationale Kapital aufgrund der Globalisierung in die Lage versetzt wird, seinen nationalen Regierungen im Fall steigender Auflagen mit Abwanderung zu drohen, was sich unmittelbar auf die Lebenswelt der Bevölkerung in Lohnarbeit auswirkt.

Die Gewerkschaften sehen sich somit im Verlauf der 1990er Jahre den Problemen einer globalisierten Wirtschaft ausgesetzt, der sie sich beugen müssen, weil sich die Hoffnung, politischen Einfluss über staatliche Interventionen nehmen zu können, immer mehr auflöst. Sie reagieren darauf defensiv durch das bereits angesprochene Standortbewusstsein. Die Belegschaften in Betrieben, die vom Abbau von Arbeitsplätzen unmittelbar betroffen waren, zeigten sich bereit, zum Erhalt ihrer Arbeitsplätze gewisse Abstriche am Arbeitseinkommen und an sozialen Vergünstigungen wie z. B. Weihnachtsgeld, Urlaubsgeld in Kauf zu nehmen. Darüber hinaus fordern Gewerkschaften, wie z. B. die IG Metall, von Staat und Regierung Maßnahmen zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – und damit einen „starken Staat“, um Arbeitsplätze und Einkommen der Menschen zu sichern, ohne allerdings die Vermarktungsbedingungen über den Weltmarkt beeinflussen zu können. Wirkmächtiger ist, dass die Sorge um die Arbeitsplätze im Rahmen der Globalisierung und die Idealisierung des Staates – der die Wirtschaftspolitik gestaltet – als Dienstleister für den Erhalt der nationalen Arbeitsplätze die Entwicklung eines Standortnationalismus fördern, aus dem die oben angeführte Verzichtsideologie resultiert, durch die die Lohnarbeiter als Deutsche versuchen, den Standort Deutschland zu schützen. Der antagonistischen Systematik kapitalistischer Konkurrenz wird dabei ein höherer nationaler Zweck unterstellt, der den Standort als Gemeinschaft erscheinen lässt. Dieser höhere Zweck wird allerdings im Sinne dieser Ideologie durch die Globalisierung ausgeschaltet.<sup>801</sup>

Aufgrund der Massenausstritte als Reaktion auf die sog. Abwicklung von DDR-Betrieben oder deren Überführung in Privatbesitz ab 1992, der die Gewerkschaften kaum etwas entgegensetzen konnten, einigten sich die Gewerkschaftsvertreter im Bundesjugendausschuss des DGB im Verlauf der 1990er Jahre darauf, Globalisierung, Umweltschutz, Atomenergie etc. zu Hauptthemen der regionalen sowie zentralen JBA zu erheben. Zudem sollten die Gewerkschaften spezielle Werbeseminare entwickeln, um junge Erwachsene im Betrieb und an den Berufsschulen interessenorientiert besser ansprechen zu können. Zudem sorgen der

---

<sup>801</sup> Vgl. Deppe (2012), S. 14 ff., S. 21ff.; Vgl. Leggewie (2003), S. 1ff.;

Jugoslawienkrieg von 1992, die militärischen Konflikte im Nahen Osten sowie rassistische Ausschreitungen in Rostock, Mölln etc. dafür, neue Problemfelder, wie z. B. den Erhalt des Friedens, das neue Aufkommen von Rassismus, die zunehmende Immigration, in die regionale und zentrale JBA, aber auch in die Funktionärsausbildung aufzunehmen.

Die Gewerkschaften richten ihre JBA und Funktionärsausbildung auf zwei grundlegende Aufgaben aus, erstens auf die Erhaltung und den Ausbau der Organisation und zweitens auf die Mitgliederwerbung über die Interessenvertretung der jungen Erwachsenen. In diesem Zusammenhang behalten ÖTV und IG Metall ihre aufklärerische Didaktik der 1980er Jahre bei, während IG Chemie und DGB ihre JBA stärker auf die Mitgliederwerbung und die entsprechende Funktionärsausbildung ausrichten. Im Sinne der „*affirmativen Wende*“ nehmen sie von der normativen Aufklärungsarbeit Abstand und ziehen sich aus der politischen Bildung zurück, um eine systematische Weiterbildung in Richtung der Funktionärsarbeit auf Grundlage konstruktivistischer Pädagogik zu etablieren. Anhand konstruktivistischer Deutungsmusteransätze und des pädagogischen Prinzips aktiver Freizeitgestaltung werden die TeilnehmerInnen kompetenzorientiert qualifiziert, um bei ihnen Fähigkeiten der Team-, Kritik- oder Diskussionsfähigkeit zu fördern. Diese Kompetenzen dienen der Themendeutung bzw. Identitätsbildung. Potenzielle Funktionäre sollen lernen, die Realität im Betrieb subjekt- bzw. lebensweltorientiert zu konstruieren, indem sie Themen situativ aus der subjektiven Lebenswelt aufgreifen und aus dem subjektiven Erleben heraus so diskutieren lassen, dass daraus ein Engagement für die gewerkschaftliche Arbeit erwachsen kann.<sup>802</sup>

Auf Grundlage des erlernten kommunikativen Handelns entwickeln die jungen Erwachsenen im Rahmen der JBA der IG Chemie eine gewerkschaftliche Identität, indem sie sich eine eigene, subjektive Meinung anhand bestimmter, sie betreffender Inhalte bilden und sich handlungsorientiert aktivieren lassen. Dabei werden die Meinungen im Rahmen der pluralistischen Meinungstoleranz diskutiert. Daraus ergibt sich ein Widerspruch zwischen der angestrebten gewerkschaftlichen Identität und der pluralistisch-toleranten Meinungsdiskussion, mittels der sich eine je „eigene“ Meinung bilden soll. Mit der Methode des selbstständigen bzw. eigenverantwortlichen Lernens will die JBA die Selbstständigkeit und Mündigkeit der TeilnehmerInnen fördern und sie auch dazu bewegen, ihr individuelles Denken, Handeln und Verhalten aktiv im Sinne der Gewerkschaft einzusetzen.

Um den Widerspruch zwischen der individualisierten bzw. subjektorientiert relativistischen Einstellung und dem kollektiv-normativen Anspruch der Gewerkschaftsorientierung zu lösen, setzt die IG Chemie JBA, neben den Themenseminaren, auf das gesteigerte Freizeitbedürfnis der jungen Erwachsenen, um durch aktive Freizeitangebote – künstlerische oder Theater-Arbeitsgemeinschaften – gewerkschaftliches Engagement zu erreichen. Dabei richtet sich die IG-Chemie-JBA, genau wie die JBA von ÖTV und IG Metall, aus einer Beliebigkeit, die aus dem Relativismus und der Wertneutralität resultiert, eindimensional auf den Erhalt und die systemimmanente Sicherung von Arbeitsplätzen aus.<sup>803</sup>

---

<sup>802</sup> Vgl. Pongratz (2003); Vgl. Ahlheim (2000);

<sup>803</sup> Vgl. Matthes Nagel (1986), S.29 ff.; Vgl. Toppel/ Setzer/ Lindemann (2014); S.18 ff.; Vgl. [http://www01.ph-heidelberg.de/org/suschu/holzbrecher.pdf\\_vom\\_24.03.2016](http://www01.ph-heidelberg.de/org/suschu/holzbrecher.pdf_vom_24.03.2016); Vgl. Hierzu auch Bourdieu (1970); S. 7ff.; Vgl. Perez (2012), S.19 ff.; Vgl. Lafargue (2012), S.37ff.;

Somit wird die Didaktik der JBA im Verlauf der 1990er Jahre teilnehmer-, anspruchswie subjektorientiert im Sinne der Meinungs- und Identitätsbildung angelegt. Ihre Ansätze unterscheiden sich jedoch je nach Gewerkschaft in Bezug auf die Schwerpunktsetzung auf Aufklärung oder Qualifikation. Diese Ausrichtung hatte sich bereits Mitte der 1970er Jahre mit der Krise der sozialistischen Linken in Deutschland angekündigt, im Rahmen der Ära Kohl politisch etabliert und erhält nun mit der Wiedervereinigung im Sinne der Ökonomisierung des Lebens des Einzelnen eine neue Qualität. Indem die Ordnungsprinzipien des Marktes bzw. das betriebs- und marktwirtschaftliche Denken das alltägliche Leben sowie das individuelle Bewusstsein immer mehr beeinflussen, werden die Gewerkschaften in ihrer Praxis bzw. ihrer JBA neben der Globalisierung auch mit dem wachsenden Einfluss der Finanzmärkte auf die Güterproduktion sowie auf die alltäglichen Lebenssituationen konfrontiert. Aufgrund dieser Einflüsse erweitert sich der gesellschaftliche Warencharakter auf bisher weitgehend kostenlose Lebensbedingungen wie Bildung, Freizeitgestaltung etc., wodurch sich das verdinglichte Bewusstsein zum abstrakten Lebensprinzip entwickelt. Gewerkschaften wie die ÖTV oder die IG Metall bemängeln hierbei zwar auf der theoretischen Grundlage von Attac, Pierre Bourdieus Analysen etc. das kommerzialisierte Handeln, das sich aufgrund der Ökonomisierung des Lebens gesellschaftlich etabliert hat und dabei Unsicherheiten bzw. prekäre Situationen der Arbeitswelt erzeugt. Sie halten aber, um diese Verhältnisse durch Aufklärung begreifbar zu machen, am Prinzip der Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Sinne der individualisierten Lebenswelt von Lohnabhängigen fest, um diese aus der normativen Problemlagenanalyse der Ökonomisierung des Lebens und als Kritik der Professionalisierung als Form individueller Weiterbildung zu vermitteln. Umgekehrt fordern jedoch die jungen Erwachsenen von den Gewerkschaften zum Zweck der Selbstoptimierung eine funktional-instrumentelle Wissensvermittlung zur besseren Selbstvermarktung und Professionalisierung.<sup>804</sup>

Diese Entwicklung führt im Laufe der 1990er Jahre dazu, dass besonders auf den Veranstaltungen der JBA der IG Metall eine Globalisierungskritik praktiziert wird, die vor allem die multinationalen Banken und Großkonzerne mit Sitz in den USA, die Außen- und Wirtschaftspolitik der USA sowie die Politik des Internationalen Währungsfonds (IWF) als imperialistische Politik und Motor der neoliberalen Globalisierung angreift. Dabei trennt sie inhaltlich zwischen Staat und Wirtschaft und konstruiert auf dieser Grundlage eine Erpressung souveräner Staaten durch die multinationalen Konzerne im Sinne der US-Wirtschaftspolitik.

Wie in Kapitel 6.4.2 Teil II der Arbeit angedeutet, erhebt die JBA der IG Metall diese Form der Globalisierungskritik zusammen mit dem Deutungsmuster der Umweltbewegung zur normativen Basis ihres Deutungsmusteransatzes. Dadurch lenkt sie inhaltlich von den systemischen Ursachen nationaler wie internationaler kapitalistischer Konkurrenz ab und fördert eine ideologische Vernebelung mit einer gewissen chauvinistischen Tendenz, indem sie das Denken bzw. die Interpretation der Welt anhand von Feindbildern bzw. Stereotypen diszipliniert. Die Entwicklung des Neoliberalismus wird hierbei anhand politischer und ideologischer Faktoren als Manipulation und Erpressung des Staates durch die Wirtschaft nur deskriptiv behandelt, wodurch lediglich das Fehlverhalten bzw. die Einstellung einzelner Konzerne zum eigenen Staat beschrieben wird. Im Sinne Bourdieus unterstellt die IG Metall eine „*Autonomie des Staates*“ (Bourdieu 2009) und erhebt somit den Staat

---

<sup>804</sup> Vgl. Deppe (2012), S. 21 ff.; S. 31 ff.; Vgl. Adorno (); Vgl. Boltanski/Chiapello (2003); Vgl. Bourdieu (2009)



über die gesellschaftlichen Zusammenhänge. Zugleich setzt sie auf den Staat als Machtmittel, um durch ihn der Veränderung von Machtverhältnissen und der gerechteren Verteilung der gesellschaftlichen Produktion näher zu kommen. Der Staat soll den Markt anhand gesetzlicher Regelungen wieder in sozialere Bahnen lenken.<sup>805</sup>

Es ist durchaus richtig, dass die USA als imperialistische Macht, die multinationalen Konzerne sowie der IWF in den 1990er Jahren die stärksten Akteure der Globalisierung waren, die die Existenzbedingungen der Entwicklungsländer sowie die sozialen Standards der Sozialstaaten zum Zweck neoliberalen Wirtschaftens angreifen. Allerdings lässt eine gewerkschaftliche Kritik der globalisierten Wirtschaft und ihrer Folgen, die sich vor allem auf vermeintliche ausländische Akteure beschränkt, die inländischen Marktbedingungen sowie die Strukturen der Marktgesellschaft außer Acht, die der Staat im Sinne einer bestimmten Wirtschaftsform organisiert.

Indem die JBA der IG Metall auf andere Nationen als Urheber der wirtschaftlichen Probleme verweist, ohne die Interessen und Beteiligungen des eigenen Standorts an der globalisierten Wirtschaft einzubeziehen, lenkt sie von den nationalen und europäischen Interessen ebenso ab wie von den strukturellen Bedingungen des Kapitalismus der Marktgesellschaft. Sie stärkt und vernebelt durch ihren Antiimperialismus und Antiamerikanismus den eigenen Standortnationalismus, den sie durch ihre globalisierungskritische Aufklärung an die TeilnehmerInnen vermittelt. Sie instrumentalisiert dadurch die nationale Borniertheit der TeilnehmerInnen an Maßnahmen der JBA, um ihre Marktposition im gesellschaftlichen Wettbewerb um Zustimmung zu verbessern.

Somit vernebelt die IG-Metall-JBA in ihren Seminaren aus der Globalisierungskritik heraus die kapitalistische Staatspolitik der BRD und fördert ein gewerkschaftliches Selbstverständnis sozialpartnerschaftlicher Interessenvertretung bzw. der Kooperation von Arbeit und Kapital zum Zweck des Erhalts nationaler Arbeitsplätze. Durch die nationalistische Agitation fördert die JBA der IG Metall bei aller Beibehaltung einer gewissen Klassenkampfrhetorik und unter dem Schein von Pluralismus und Toleranz die Akzeptanz der bestehenden Produktionsverhältnisse bei den jungen Erwachsenen. Daran ändert wenig, dass sich die IG-Metall-JBA auch kritisch mit der neoliberalen Sachzwanglogik auseinandersetzt, indem sie sich z. B. mit der Deregulierungspolitik befasst, diese verurteilt und sich für den Ausbau einer internationalen, für alle Nationen verbindlichen Sozialversicherung einsetzt.

#### **4.5 Die 2000er Jahre oder: Die völlige Einfügung in die gegebenen Herrschaftsverhältnisse**

Die Auswirkungen der neoliberalen Globalisierung und der damit einhergehenden Ökonomisierung des Lebens<sup>806</sup> könnte man nach Karl Marx (1970) auch als die

---

<sup>805</sup> Vgl. S. 196ff. der Arbeit; Vgl. Peters (2014), S. 245ff; S. 252ff.; Vgl. Bourdieu (2009)

<sup>806</sup> Als „Ökonomisierung des Lebens“ ist die Ausrichtung des Lebens bzw. der Lebensplanung sowie dem mit ihm verbundenen intersubjektiven Handlungen bzw. Tätigkeit, an der eigenen Verwertbarkeit und seiner Optimierung im Sinne Betriebswirtschaftlicher und kapitalistischer Grundprinzipien, die sich im Laufe der 90er Jahre vollzieht. Sie setzte unter der Rot-Grünen Regierung (1998 bis 2006) ein und wurde von der sich anschließenden Großen Koalition unter Angela Merkel weiter geführt.

„Zerstörung“ der noch aus früheren Gesellschaftsformationen übernommenen „*idyllischen Verhältnisse*“ bezeichnen. Diese Zerstörung wirkt sich Ende der 1990er Jahre zunehmend auch auf die gewerkschaftliche JBA aus. Während die Gewerkschaften in den 1980er und 1990er Jahren trotz ihrer sozialpartnerschaftlichen Ideologie im Rahmen eines „*demokratischen Kapitalismus*“ (Deppe 2012) für soziale Verbesserungen im Sinne sozialer Gerechtigkeit kämpfen konnten, leitete die „*Reformpolitik*“ der rot-grünen Regierung eine Politik des allmählichen Sozialabbaus zum Zweck der Standortsicherung ein. Diese Politik beschränkte die gewerkschaftliche Gegenmacht in den Betrieben und verstärkte die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt.

Orientiert an den Themen der Anti-Globalisierungs- und Umweltschutzbewegung sowie in ihrer sozialdemokratischen Weltsicht, halten die Gewerkschaften an ihrer konstruktiven Gesellschaftskritik fest. Sie leiten die Maßstäbe der für die Gesamtgesellschaft geforderten sozialen Gerechtigkeit vermehrt aus individuellen Partikularinteressen und subjektiven Betroffenheiten ab. Hierbei lassen sie sich im Sinne der professionellen Erwachsenenbildung von der propagierten Vorstellung einer Transformation der Arbeits- in eine Wissensgesellschaft leiten, die die Verpflichtung zum lebenslangen Lernen mit sich bringt. Dieses Lernen wiederum engt sich zunehmend auf die Qualifizierung für Betriebs- und Unternehmenszwecke zur Verbesserung der eigenen Vermarktungschancen ein. Damit stellt sich auch die JBA zunehmend darauf ein, die TeilnehmerInnen im Sinne der Unternehmensziele zu qualifizieren und sich selbst in diesem Sinne als Dienstleister zu etablieren. Hierzu entwickeln die Gewerkschaftsvertreter im Bundesjugendausschuss des DGB spezielle Grundlagen für die politischen Themenseminare und Wochenendkurse der zentralen JBA. Daneben werden dort neue Materialien für gewerkschaftsübergreifende Werbeseminare erarbeitet, um Multiplikatoren zu schulen. Sie versucht, die TeilnehmerInnen dadurch in die gewerkschaftlichen Strukturen zu integrieren, und verknüpft so die gewerkschaftliche Identität mit der Professionalität des eigenen Handelns.<sup>807</sup>

Wegen der starken Position der IG Metall im Bundesjugendausschuss des DGB werden dabei die globalisierungskritischen Themen aus der IG-Metall-Rahmenkonzeption in die zentrale JBA übernommen. Diese besagen im Grunde, dass die soziale Marktwirtschaft aufgrund der Globalisierung an ihre Grenzen gelangt ist. Als Alternative wird den TeilnehmerInnen eine keynesianisch geprägte Gemeinwesenökonomie angeboten. Dazu werden die soziale Marktwirtschaft und der Neoliberalismus aufgrund deskriptiver Bearbeitung inhaltlich voneinander getrennt behandelt und die soziale Marktwirtschaft als die sozial gerechte Form kapitalistischer Produktion dargestellt. Im Sinne des lebenslangen Lernens werden die TeilnehmerInnen gehalten, sich selbstoptimierend weiterzubilden, damit sie zum einen ihre Ware Arbeitskraft optimal an der Nachfrage des Kapitals ausrichten können und zum anderen als Gewerkschaftsfunktionäre die aufkommenden Probleme sozialpartnerschaftlich zu lösen vermögen. Dabei werden immer neu einzelne Formen und Beispiele sozialer Ungerechtigkeit herangezogen, die im Sinne der sozialen Marktwirtschaft sozialpartnerschaftlich zu lösen wären. Der Kapitalismus gilt hierbei als reformierbar und wird, je nach Erscheinungsform, in einen „guten“ oder in einen „bösen“ Kapitalismus unterschieden. Somit idealisiert die zentrale JBA die kapitalistische Produktionsweise prinzipiell, um sie ideologisch vom Neoliberalismus abzuheben. Damit wird nicht mehr berücksichtigt, dass beide

---

<sup>807</sup> Vgl. Deppe (2012), S. 32ff.; Vgl. Marx/ Engels (1970); Vgl. Gegenstandspunkt 4-13; S. 8

Erscheinungsformen kapitalistischer Produktion auf denselben abstrakten Antagonismen und gesellschaftlichen Zwängen beruhen. Das Bekenntnis zur Gemeinwesenökonomie als Form sozialer Marktwirtschaft ist somit ein Bekenntnis zu den Grundprinzipien privatwirtschaftlicher und geldwertorientierter Warenproduktion, die durch gewerkschaftliche sozialpartnerschaftliche Aktivität sozial gerechter zu gestalten wäre.

Zu diesem Zweck organisiert die zentrale JBA des DGB ihre Funktionärsausbildung in Form standardisierter Seminare, um die Teilnehmer durch Curricula kompetenzorientiert und professionell weiterzubilden. Die jungen Erwachsenen sollen Fähigkeiten der Interessenvertretung sowie soziale Kompetenzen der Kooperation erlernen, um die gewerkschaftlichen Forderungen sozialpartnerschaftlich durchsetzen zu können. Mit den standardisierten Materialien wird ihnen instrumentelles Wissen und Können als Inhalt, Methoden- oder Sozialkompetenz problemorientiert vorgesetzt, um sie zu befähigen, die darin enthaltenen Problemlagen diskursiv zu behandeln. Nach der Methode des „*selbstständigen Lernens*“ sollen die Gegenstände selbstständig im jeweils eigenen lebensweltlichen Bezug durch Recherche, Textbearbeitung und ähnliche Methoden vertiefend behandelt und intersubjektiv diskutiert werden, um mittels subjektorientierter Deutungsmuster eine Veränderung der individuellen Verhaltensweisen zu bewirken. Somit setzt die zentrale JBA zu Beginn des 21. Jahrhunderts einen konstruktivistischen bzw. kognitionspsychologischen Lernansatz ein, der die TeilnehmerInnen aus einer individualisierten Problembetrachtung als selbstreferenzielle Lernsysteme wahrnimmt, die die autonome Reflexion ihrer beruflichen Problemlagen mit einer gewerkschaftlichen Identität im Rahmen ihrer subjektiven beruflichen Wirklichkeit kombinieren. Dabei werden die Probleme als Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Sinne der Postmoderne aus dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang herausgelöst. Die JBA relativiert somit die Inhalte im Sinne des Meinungspluralismus zu nur subjektiven Meinungen, die keine Allgemeingültigkeit beanspruchen können, weil sie dies aus prinzipiellen Erwägungen auch gar nicht sollen. Damit eignen sie sich letztlich nicht wirklich zur Anleitung gemeinsamer solidarischer Aktivität. Die Aktivitäten bleibt subjektiv so beliebig wie die Meinung.<sup>808</sup>

Zugleich vermittelt die JBA durch die kompetenzorientierte Funktionärsausbildung Fertigkeiten wie Team-, Kritik- oder Kooperationsfähigkeit, die im Sinne des lebenslangen Lernens auch der optimalen Selbstverwertung im Rahmen der Konkurrenz um Arbeitsplätze dienen sollen. Indem sie berufliche Problemlagen als Ausdruck subjektiver Entwürfe definiert, reduziert sie deren Inhalt auf ihre subjektive Gefühlslage. Dadurch wird ein allgemeingültiges Urteil über die Problemlagen nicht mehr möglich, weil eine systemimmanente bzw. sich auf das bestehende Recht verpflichtende Sichtweise und eine subjektorientierte Perspektive zum Ausgangspunkt der Betrachtungen gemacht werden. Dabei werden Produktionsverhältnisse, Unternehmensziele und die Lohnabhängigkeit quasi als objektive Sachzwänge vorausgesetzt. Allerdings ist der Verweis auf die Methode des „*selbstständigen Lernens*“ in diesem Zusammenhang irreführend, da der Lernprozess durch die Lernsituation und die vorgegebenen Materialien nicht mehr vom Lernsubjekt selbstständig vollzogen, sondern in gewisser Weise auch fremdbestimmt wird. Im Rahmen der zentralen JBA verweist diese Methode auf die Individualisierung des Bildungsangebots, das die jungen Erwachsenen befähigen

---

<sup>808</sup> Vgl. Friedrich/ Mandel (1990);

soll, Arbeitsaufträge quasi autonom auszuführen. Die instrumentelle Wissensvermittlung, zielorientierte Didaktik und Methodik will die TeilnehmerInnen angesichts ihrer subjektiven Nützlichkeit bewegen, sich der Gewerkschaft anzuschließen, um sie im Sinne des vorgegebenen eindimensionalen Blickwinkels zu disziplinieren.<sup>809</sup>

Da der Kompetenzbegriff unscharf erklärt wird, kann er *a priori* der funktionalen Ausrichtung dienen, die bestimmte Kompetenzen zweckorientierten Handelns als konkrete Fähigkeiten kooperativer Problemlösungen voraussetzt, anstatt die Problemlagen dialektisch im Sinne einer Urteilsfindung zu reflektieren. Ziel dieser Kompetenzorientierung ist es, im Sinne des Co-Managements zur sozialpartnerschaftlichen Verbesserung der Produktionsverhältnisse beizutragen. Unter dem Anspruch der Demokratieerziehung wird der Begriff des Professionellen zum Stereotyp für konformistisches Handeln im Sinne einer Zweckrationalität. Dieser Konformismus wirkt im Bildungsprozess disziplinierend und dient den funktionalen Zwecksetzungen. Dabei wird die Affirmativität zum gerade Bestehenden *a priori* als Stilmittel des Umgangs unterstellt, wodurch jede Fundamentalkritik am Bestehenden als unprofessionell diffamiert wird. Gewerkschaftliches Denken und Handeln reduziert sich somit eindimensional auf realpolitische Probleme der Produktion, um sie affirmativ vom Unternehmensziel her zu deuten. Dabei schränkt sie die Entwicklung eines kritischen und gesamtgesellschaftlichen Bewusstseins anhand konstruktivistischer Positionen ein und reduziert den Lernprozess auf die Befähigung zur sozial gerechten Gestaltung der Produktion im vorgegebenen gesellschaftlichen Rahmen.<sup>810</sup>

Während die zentrale JBA eine Demokratieerziehung als abstrakt-verbindliche Didaktik der Funktionärsausbildung entwickelt, unterscheidet die Erwachsenenbildung der Gewerkschaften auf regionaler Ebene zwischen politischer (Hufer 1990/2016) und professioneller Weiterbildung (Gieseke 2011). Zwar bilden Subjektorientierung, Kompetenzorientierung sowie pluralistisches Weltbild zusammengenommen die Grundlage der gewerkschaftlichen Bildungsplanung, doch unterscheiden sich die JBAs der verschiedenen Gewerkschaften didaktisch, formell und inhaltlich in Bezug auf die Frage, inwieweit die jungen Erwachsenen zum Zweck aktiven Handelns gesellschaftskritisch über Themen aufzuklären sind, um sie eher zum selbstständigen Lernen zu begeistern oder eher funktional im Sinne professioneller Qualifizierung zu schulen.

Hierbei orientieren sich einzelnen Phasen der JBA von Verdi und die entsprechenden Stufen bei der IG Metall an der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie der kritischen Psychologie (Holzkamp 1993), um die TeilnehmerInnen durch Aufklärung zu befähigen, im Rahmen selbstständigen Lernens Kompetenzen des vernetzten Denkens zu entwickeln. Dagegen orientieren sich Phasen und Bausteine der JBA der IG BCE (ehemals IG Chemie) und der Multiplikatoren-Bildung des DGB an der konstruktivistischen Lerntheorie der professionellen Weiterbildung und der kompetenzorientierten Schulung. Als aktive Vertreter der sozialen Marktwirtschaft richten sie ihre JBA an einer angeblich neuen Gesellschaftsformation eines sog. „*Dritten Weges*“ aus. In dieser Gesellschaftsformation sollen „*Politik*“ und Staat den Antagonismus zwischen Kapital und Arbeit sowie den Einfluss multinationaler Konzerne auf Basis parlamentarischer Entscheidungen grundsätzlich entschärfen. Diese Sichtweise verkennt jedoch, dass die soziale Marktwirtschaft als

---

<sup>809</sup> Vgl. Friedrich/ Mandel (1990); Vgl. Gieseke (2011);

<sup>810</sup> Vgl. Kauz (2015) S. 6ff.; Vgl. Oelkers (2013); S. 10ff.

Marktgesellschaft die Produktion nicht auf die Versorgung der Menschen ausrichtet, sondern nach wie vor vom Motiv und dem Zwang, einen Geldgewinn erzielen zu müssen, abhängig macht. Dieses Prinzip bestimmt die Staatsräson der BRD umso alternativloser, je mehr Globalisierung und Kapitalkonzentration in immer weniger Händen der finanzkapitalistisch ausgerichteten „Absentee Ownership“<sup>811</sup> die Produktion (auch die nationale) rationalisieren und Lohnsenkungen durchsetzen. Mit der Standortorientierung steigert die Gewerkschaft sogar mit Unterstützung des nationalen Kapitals nicht nur den systemischen Antagonismus zwischen Kapital und Arbeit, die Konkurrenz der Lohnabhängigen auf dem Arbeitsmarkt, sondern schwächt auch ihre Position in den Tarifauseinandersetzungen.

Der schrumpfende Spielraum für soziale Verbesserung und der zunehmende soziale Druck werden in der JBA gewöhnlich dem neoliberalen Charakter der Agenda 2010 angelastet. Das veranlasst sie wiederum, größeren Wert auf ein selbstoptimierendes Verhalten zu legen, das den TeilnehmerInnen helfen soll, ihre Selbstvermarktung auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Dabei findet jedoch immer weniger die Tatsache Beachtung, dass der individuelle Vermarktungserfolg weniger von dem Angebot eigener Qualifikation als vielmehr von der spezifischen Nachfrage der Unternehmen unter den schrumpfenden Möglichkeiten, Geldgewinne auf den Gütermärkten zu realisieren, abhängt. Somit wird der Lohnabhängige dem Erpressungsverhältnis ausgesetzt, sich den Anforderungen kapitalistischer Produktion zu beugen, sofern er relativ besser leben will als andere. Indem die Bewusstseinsbildung der JBA systemimmanent und konstruktiv agiert, schwindet ihre Möglichkeit, die Voraussetzungen und Bedingungen dieses vom menschlichen Standpunkt inhumanen Zwangs zur Vermarktung der Arbeitskraft zu überwinden.<sup>812</sup>

DGB und IG BCE machen in ihrer JBA dieses verdinglichte Bewusstsein zum Ausgangspunkt ihrer beruflichen Weiterbildungsangebote, um in Konkurrenz mit privatwirtschaftlichen Fort- und Weiterbildungsangeboten politisch desinteressierte Menschen für die gewerkschaftliche Praxis zu interessieren. Hierbei entwickeln sie eine Kundenorientierung, die aufgrund betriebswirtschaftlicher Berechnungen nicht mehr die Inhalte allein, sondern auch die finanzielle Nachfrage bei der Programmplanung in den Blick nimmt. Die TeilnehmerInnen werden dabei als Personen definiert, die einkommensorientiert ihre Karriere planen. Das staatlich geförderte Angebot der JBA fächert sich in Modellseminare, betriebswirtschaftlich ausgerichtete Angebote politischer Bildung sowie in solche der Mitgliederwerbung und Funktionärsausbildung auf. Die Seminare können von den Gewerkschaften jeweils in Kooperation mit dem DGB, dem VHS-Bundesarbeitskreis „Arbeit und Leben“ sowie dem DGB-Bildungswerk vollzogen werden, um die TeilnehmerInnen auf Grundlage der *ZIM-Leitfäden* (ZIM steht für Ziel, Inhalt, Methode) in Themen wie Mitbestimmung, Demokratie, Gewerkschaftsgeschichte etc. zu schulen. Zugleich teilt sich die JBA ab 2007 gewerkschaftsübergreifend vereinheitlicht in Grundlagenseminare (GS) sowie Seminar für über (Ü-30) und unter 30 Jährige auf (U-30), um erstens die Angebote miteinander und mit Bildungsmaßnahmen für ältere Erwachsene zu verzahnen, zweitens die Funktionärsausbildung sowie die

---

<sup>811</sup> Veblen, Thorstein: (1997) Absentee Ownership, Business Enterprise in Recent Times, Transaction Publishers New Brunswick, London (ursprüngl. 1923)

<sup>812</sup> Vgl. S. 174ff.; S. 187ff., S. 192ff der Arbeit; Vgl. Marx (1971a), S. 181ff.; Vgl. Marx (1971b), S. 828; Vgl. Bürglin (2013), S. 10ff., S. 16ff., S. 40ff., S. 64; Vgl. Elsen (1998), S. 17ff.; Vgl. Peters (2001), S. 97ff.; Vgl. Elsen (1998), S. 17ff., S. 23ff.; Vgl. Deppe (2012), S. 30ff.; Vgl. Veblen (1997); Vgl. Decker/ Hecker (2002), S. 37ff., S. 57ff.; S. 9ff.; Vgl. Interview Porschen M., S. 5ff. Vgl. Gegenstandspunkt 4/13, S. 15ff

Mitgliederwerbung zu unterstützen, drittens öffentliche Fördermittel einzuwerben und viertens Wettbewerbsvorteile gegenüber privatwirtschaftlichen Fort- und Weiterbildungsangeboten zu nutzen. Die JBA orientiert sich demnach an dem betriebswirtschaftlichen Denkmuster, das sich auch in der Jugend- und Erwachsenenkultur quasi als „Selbstverständlichkeit“ ausbreitet.<sup>813</sup>

Demgegenüber orientiert sich die JBA der IG Metall und von Verdi an dem Konzept der politischen Erwachsenenbildung (Allesbach/Meyer/Wenzel 2009) und ihrer kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 2007) als emanzipative Pädagogik, die aus dem subjektwissenschaftlichen Ansatz „demokratischer Bildung“ (Holzkamp 1993) sowie dem problemformulierenden Ansatz der „*Pädagogik von unten*“ die TeilnehmerInnen anhand einer marxistisch-feministischen Gesellschaftskritik normativ aufklären will. Dabei greift sie auch Momente der „*Pädagogik der Unterdrückten*“ von Paulo Freire und Ernst Lange (Lange 1998) auf, um im Sinne von Oskar Negt die Entwicklung von Fachkompetenzen zu fördern, die zu einem „*vernetzten Denken*“ (Negt 2010) beitragen und ein professionelles gewerkschaftliches Handeln im sozialpartnerschaftlichen Sinne fördern. Auch sie meinen, wie die JBA des DGB, dem enthumanisierten Neoliberalismus die Idee einer Gemeinwesenökonomie entgegenstellen zu können, und verweisen auf unterschiedliche Formen von Unterdrückung, Ausbeutung, Rassismus etc., die im Sinne sozialer Gerechtigkeit zu regeln wären.

Im Rahmen ihrer Demokratieerziehung will die IG-Metall-JBA die jungen Erwachsenen im Sinne ihrer Gesellschaftskritik anhand von standardisierten Texten, Filmen und anderen Medien sowie vorbereiteten Problemlagenanalysen aufklären, um sie für die Situation der besonders Unterdrückten – Migranten, Frauen, Transgender etc. – zu sensibilisieren. Dabei nutzt sie die Methode des „*selbstständigen Lernens*“, um eine subjektive Problemdeutung auf Grundlage von Unterdrückungskriterien zu ermöglichen. Die TeilnehmerInnen lernen, ihre Problemlagen im Rahmen der Diskussion als Teil ihrer intersubjektiven Lebenswelt zu verstehen, reduzieren aber ihr Urteil auf das Moment der unmittelbaren Betroffenheit, anstatt die Problemlage im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Strukturen zu durchschauen. Ziel ist die Entwicklung einer individuell antidiskriminierenden Perspektive als Grundlage für subjektives gesellschaftliches Handeln.<sup>814</sup>

Die Subjektorientierung individualisiert die Analyse der Problemlagen und reißt sie aus dem Kontext des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs. Was ein Problem darstellt oder nicht, bestimmt sich rein subjektiv aus der individuellen Identität und konstituiert sich als eine Meinung im Rahmen des Meinungspluralismus. Zugleich soll sich die subjektive Meinung in der JBA der IG Metall an Vorgaben orientieren, die die Solidarität mit den Unterdrückten, unabhängig von der Unterdrückungsursache, zur Grundlage des gewerkschaftlichen Handelns und des subjektiven Engagements erklärt. Hierbei fragmentiert sie die zu behandelnden Themen, um nach der Methode des selbstständigen Lernens im Sinne Negts die

---

<sup>813</sup> Vgl. hierzu S. 171ff., S. 190ff., S. 213ff. dieser Arbeit.; Vgl. <http://www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/a-126811.html> vom 25.03.2016; Vgl. Bürgin (2013), S. 100ff., S. 107ff.; Vgl. Schäfer (2014), S. 46ff.; Vgl. Peters (2001), S. 103; Vgl. Klöck (2001), S. 29ff.; Vgl. Interview Bergmann K., S. 3ff.;

<sup>814</sup> Vgl. Bromberg (2014), S. 234; Vgl. Adorno (1970), S. 27; Vgl. Adorno (1969d), S. 7ff.; Vgl. Habermas (1969), S. 235; Vgl. Lange (1998); S. 10ff., S. 14ff., S. 21ff.;

Kompetenzbildung und eine antidiskriminierende Einstellung zu fördern. Dieses Vorgehen wird als Entwicklung themenspezifischer Kompetenz, z. B. bei ökologischen oder ökonomischen Fragen oder im sozialen Bereich als Teamfähigkeit, kooperatives Handeln etc., aufgrund eines vernetzten Denkens gerechtfertigt. Dabei wird wieder, wie in den früheren Konzepten, die Dialektik von Individuum und Gesellschaft vernachlässigt. Unbeachtet bleibt weiterhin, dass sich jede Art gesellschaftlicher Unterdrückung aus deren Strukturen und den damit verbundenen Zwecksetzungen und Sozialisierungsmustern ergibt. Die Dialektik von Gesellschaft und Individuum hätte somit der Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung zu sein, da Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit etc. – wie erwähnt – nicht nur dem Widerstand und der Gesellschaftskritik, sondern auch der Integration in die bestehenden Verhältnisse dienen können. Neben der vernachlässigten Dialektik nimmt die IG-Metall-JBA den Staat nicht mehr als Garanten der Herrschaft wahr, sondern idealisiert ihn – wie im Fall der „*Gemeinwesenökonomie*“ – als neutrale Vermittlungsinstanz zwischen den Interessen von Arbeit und Kapital. Sie sieht ihn in einer Vermittlerrolle zum Zweck der Standortsicherung und der optimalen Verkäuflichkeit der Ware Arbeitskraft. Eine solche Sichtweise beinhaltet somit einen Dienstleistungscharakter, der die bestehenden Verhältnisse zur Ausgangsebene der Interessenlagen macht, um von ihnen gewerkschaftliche Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit abzuleiten. Somit vernebelt die erhoffte Kooperation von Staat und Gewerkschaft in den Themenbereichen der JBA die Ursachen gesellschaftlicher Konkurrenz um Profit und Lohn, statt sie zu überwinden.<sup>815</sup>

Alle Bildungsangebote, die sich primär auf die funktionale Kompetenzentwicklung der Selbstvermarktung ausrichten, wirken integrierend. Kompetenzen wie Team- und Kritikfähigkeit, Mündigkeit etc., die durch die JBA vermittelt werden, repräsentieren Fähigkeiten, die innerhalb der Marktwirtschaft auch zum professionellen gesellschaftlichen Handeln mit den jeweiligen Wettbewerbern gebraucht werden. Auf dieser funktionalen Grundlage nähern sich die Bildungskonzepte der verschiedenen Gewerkschaften für ihre JBA einander an und pflegen nur einen scheinbar abwechslungsreichen Methodenpluralismus, durch den sie versuchen, die Selbstständigkeit und Selbstorganisation des Lernens zu fördern. Dabei geben sie im Rahmen ihrer Schulungsveranstaltungen unterschiedliche Themen vor, die sie aufgrund einer speziellen Methodik auswählen, um im Sinne der Demokratieerziehung in erster Linie Formen einer demokratischen Auseinandersetzungskultur zu vermitteln. Auf diese Weise befähigen sie die Teilnehmer ihrer Veranstaltungen, von außen an sie herangetragene systembedingte Ansprüche und Erwartungen zu übernehmen, sich „*zu eigen zu machen*“ und in der Gremienarbeit handhaben zu können. Die Themenauswahl und ihre isolierte Behandlung fördern das fragmentarische Denken, das es erschwert, den systemischen Gesamtzusammenhang bei der Verursachung der einzeln behandelten Problemfelder zu erkennen und diese Problemfelder an ihrer Wurzel und nicht nur an den Symptomen anzugehen.<sup>816</sup>

---

<sup>815</sup> Vgl. Gegenstandspunkt (04/09), S. 97 ff.; Vgl. Luxemburg (2000), S. 332 ff.;

<sup>816</sup> Vgl. hierzu S.192 ff.; S.213 ff. der Arbeit Vgl. Foucault (2010);

### 4.5.1 Die subjektwissenschaftliche Didaktik

Gewerkschaftsübergreifend wurde die Didaktik der JBA subjektwissenschaftlich ausgerichtet, um den jeweiligen Gegenstand mithilfe wissenssoziologischer Methoden aus dem individualistischen und isolierenden Blickwinkel der Subjektorientierung im Sinne einer individuellen Meinungsbildung zu deuten. Doch während der DGB und die IG BCE hierbei auf die subjektive Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit in der Meinung der Teilnehmer setzen, richten IG Metall und Verdi ihre JBA an der Lerntheorie des „*expansiven Lernens*“ von Klaus Holzkamp<sup>817</sup> aus, um sozialisationsbedingte Herrschaftsverhältnisse aufzudecken, wodurch sie dem Bildungsprozess im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik eine emanzipatorische Richtung geben wollen. Dabei verkürzt sich der aus früheren Zeiten übernommene Begriff der Emanzipation operational und dient lediglich als Ausweis einer vermeintlichen Progressivität, wenn die thematisierten Problemfelder mit den jungen Erwachsenen auf Augenhöhe, das heißt aus Sicht ihrer individuellen Meinungen, Interessen und Wünsche mit den TeamerInnen erörtert werden. Ziel dieser Didaktik ist es, Formen der bloßen Überredung und Indoktrination möglichst auszuschalten und den jungen Erwachsenen zu einem mündigen Handeln in ihrer Lebensumwelt zu verhelfen.<sup>818</sup>

Während die IG-BCE-JBA ihren Bildungsprozess als eine funktionalistisch-pragmatische Identitätsbildung entwickelt, um ihn anhand des Bausteinprinzips zu systematisieren, indem sie die Problemfelder anhand von drei Phasen – Themenbestimmung, Themenanalyse und Themeninterpretation – zur Stärkung der Handlungsbereitschaft im Sinne der Interessenvertretung bearbeitet und die DGB-JBA eine projektbezogene Multiplikatoren-Ausbildung organisiert, stoßen das Stufenmodell der IG Metall und das Phasenmodell von Verdi einen reflexiven Bildungsprozess an, um ein „*Zusammenhangswissen*“ (Negt 2010) zu fördern. Dabei bieten die Themenseminare durch die intersubjektive Auseinandersetzung Raum für die subjekt- und interessenorientierte Selbstreflexion, um daraus subjektive Lernbedürfnisse abzuleiten. Zu diesem Zweck werden die jungen Erwachsenen anhand spezieller Angebote und Projekte themenorientiert aufgeklärt, um eine subjektorientierte Kompetenzentwicklung zu fördern, die im Sinne vernetzten Denkens in einem Zusammenhangswissen münden soll. In diesem Zusammenhang will das Bildungsziel des „*expansiven Lernens*“ die Wechselwirkung von Individuum, Problemfeld und Gesellschaft anhand der jeweiligen subjektiven Position und ihres Bezugs zu gesellschaftlichen Teilbereichen durch einen experimentellen und konfrontativen Umgang mit dem bereits Vertrauten begreifbar machen, um die TeilnehmerInnen anhand eines proletarischen Feminismus oder einer kritischen Psychologie auf einer normativen politischen Grundlage zu eigenen Gedanken über die jeweiligen Problemlagen zu befähigen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der subjektwissenschaftliche Ansatz die individualistische Interpretation des

---

<sup>817</sup> Der Subjektwissenschaftliche Lernbegriff ist eine Kategorie aus der kritischen Psychologie (Holzkamp) innerhalb der Bildung als die Grundbasis von lernen die Grundlage für die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Subjekts im Bezug auf gesellschaftliche Zusammenhänge bieten soll. Lernen ist dabei jedoch nicht wie in der JBA institutionell, sondern als Freie unabhängige Bildung gedacht die den Menschen Aufklärt und zu eigenen Gedanken befähigt anstatt ihm im Sinne von Institutionellen Vorgaben zu Erziehen also zu Objektivieren. (Vgl. Holzkamp (1993); Vgl. Allensbacher/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 55ff.;

<sup>818</sup> Vgl. Markard (2009), S. 222ff.; Vgl. Bürgin (2013), S. 118ff.; Vgl. Heydorn (1980a), S. 7ff.; Vgl. Holzkamp (1993),



Gegenstands in den Vordergrund stellt und die Gesellschaft im Sinne von Habermas fragmentiert bzw. nur als Teilbereiche in die Analyse einbezieht. Somit bleibt die Gefahr bestehen, dass sich die JBA weiterhin rein formal mit gewissen gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzt und nicht bis zur Analyse ihrer systemischen Grundursache (dem sog. „Hauptwiderspruch“) vordringt. Dadurch bleibt die systemimmanente Ausrichtung erhalten. Zugleich wird der Lernprozess weiterhin wie bei der Multiplikatoren-Ausbildung des DGB oder dem Phasenmodell der IG BCE auf realpolitische Forderungen im Sinne der sozialpartnerschaftlichen Auseinandersetzungen ausgerichtet und eingeengt. Doch während DGB und IG BCE auf Qualifizierung durch instrumentelles Wissen als Mittel der Funktionärsausbildung im Sinne der Kompetenzvermittlung setzen, halten IG Metall und Verdi an Variationen des Erfahrungsansatzes und der Aufklärung fest, um den TeilnehmerInnen die Möglichkeit einer eigenständigen Kompetenzentwicklung zu bieten.<sup>819</sup>

Auf Grundlage dieser Subjektorientierung werden, unter Bezugnahme auf die Habermas'sche Kommunikationstheorie, die Gender- und Kolonialismustheorie oder unter Bezugnahme auf den proletarischen Feminismus gewerkschaftsübergreifende Projektseminare angeboten, die die TeilnehmerInnen kompetenzorientiert im „*Social Justice*“-Training, im „*Critical Gender*“- oder „*Critical Whiteness*“-Ansatz für das „Organising“ schulen sollen. Das heißt, die jungen Erwachsenen sollen für die Mitgliederwerbung und gewerkschaftliche Praxis fit gemacht werden. In diesem Zusammenhang wird Herrschaft als kommunikatives Machtverhältnis vermittelt, das sich in Form sprachlicher Normierungen durch „Labels“ äußert. Um diese Herrschaftsform zu überwinden, sollen die TeilnehmerInnen angehalten werden, auf „*Labels*“ (Generalisierungen und Kategorisierungen) wie Weißer, Farbiger, Schwuler, Migrant etc. in ihrer Sprache zu verzichten und vielmehr ihre eigne individuelle Emotionalität und Identität in den Vordergrund zu stellen. Sie sollen somit lernen, zwischen dem Eigenen und dem Fremden als Formen sozialer Konstruktion zu unterscheiden, um das individuelle Selbstbild zum Ausgangspunkt des offenen Diskurses zu machen, bzw. um kommunikative Machtverhältnisse, die diskriminierend wirken, aufzuzeigen.

Somit fußt die subjektorientierte JBA auf einer Kritik des „*Labeling*“, um ein derartiges Kategorisieren und Generalisieren als ein normierendes und sozialisationsbedingtes Schubladendenken, das diskriminierendes Verhalten wie Homophobie, Rassismus etc. fördert, abzubauen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Sprachgebrauch und Sprachverständnis der Menschen auf Grundlage ihrer Sozialisation im gesellschaftlichen Kontext bestimmt sind. Anstatt das „*Labeling*“ kategorisch abzulehnen, wie es die „*Critical Gender*“-Theorie oder der „*Critical Whiteness*“-Ansatz machen, sollte die JBA vielmehr das „*Labeling*“ auf seine Entstehungsursachen zurückführen. Dabei ist es durchaus richtig, sich mit den Anliegen der Unterdrückten bzw. der sozial Schwächeren zu solidarisieren, jedoch befreit Verständnis und Engagement für die Unterdrückten diese nicht automatisch aus den Unterdrückungsverhältnissen. Eine unhinterfragte Solidarität aufgrund von Toleranz fördert die Entpolitisierung der JBA im Rahmen der Individualisierung der Gesellschaft, da sie einer Beliebigkeit das Wort redet, die die Intention des Gesagten bzw. der Handelnden nicht einbezieht. Vielmehr verbindet die JBA im Sinne des „*Critical Whiteness*“-Ansatzes ihre Subjektorientierung mit der Erziehung zur Solidarität, die die TeilnehmerInnen als Teil der Mehrheitsgesellschaft bestimmt, um

---

<sup>819</sup> Vgl. Markard (2009); S. 222ff.; Vgl. S. 192f. der Arbeit; Vgl. Interview Porschen M., S. 5;

die jungen Erwachsenen anhand einer Fünf-Schritt-Technik<sup>820</sup> zu befähigen, ihre Positionen zu reflektieren. Das Bildungsziel ist somit die Entwicklung eines Antidiskriminierungsbewusstseins auf Grundlage der emotionalen Identität mit dem Eigenen, die sich ohne Wertzuschreibung mit sozial Schwächeren bzw. ihren Anliegen aus Toleranz solidarisiert, um Homophobie, Rassismus etc. zu bekämpfen. Dabei wird Herrschaft neben ihrer Reduktion auf kommunikatives Handeln an strukturellen Machtverhältnissen festgemacht, die durch die weiße Mehrheitsgesellschaft dominiert und intersubjektiv ausgelebt werden. Neben ihrer Kritik am „Labeling“ greift die JBA somit auch individuelle Vorteile an, die sich aus dem bloßen Weiß-Sein ergeben. Dadurch fördert sie zwar eine individuelle Unterstützungsbereitschaft, befördert aber zugleich ein individualistisches Denken, das den Gegenstand aus den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen des Kapitalismus, der Konkurrenz, des Nationalismus etc. reißt, um ihn aus der narzisstischen Position des je Eigenen zu interpretieren.

Vielmehr wäre zu beachten, dass Kategorien wie „Schwarz“, „Weiß“, „Schwul“, „Hetero“, etc. in den politischen Sprachgebrauch aufgenommen werden, damit sich das Individuum in Abgrenzung von anderen bestimmt<sup>821</sup>. Dadurch wird das „Labeling“ notwendig, um Kategorien, Zusammenhänge, Widersprüche sowie Zustände abstrakt benennen zu können. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Individuen mehr darstellen als solche Generalisierungen und daher nicht auf diese zu reduzieren sind. Doch gehören Unterschiede wie Hautfarbe, Sexualität, Geschlecht, etc. als biologische Fakten zum Selbstverständnis und müssen im Kontext ihrer gesellschaftlichen Interpretation verstanden werden. Das Problem von Rassismus, Sexismus, Homophobie etc. besteht nicht primär in der sprachlichen Benennung, sondern in der gesellschaftlichen Intention des kommunikativen Handelns und den gesellschaftlichen Reaktionen auf solche herausgestellten Unterschiede. Verändert sich das Sprachverhalten, bestehen die Problemlagen trotzdem weiter. Hierbei ist jedoch festzustellen, dass sich die Gesellschaft nicht deshalb individualisiert – wie Beck (1886/1995) meint –, weil sich die Klassengesellschaft aufgelöst habe, sondern aufgrund des verstärkten Klassenantagonismus, der es aufgrund des Selbstwertungsdrucks den Menschen nicht mehr gestattet, ihre Klassenzugehörigkeit sowie den Klassenantagonismus zu durchschauen. Dem entspricht die gewerkschaftliche JBA mit der Übernahme der subjektorientierten Didaktik, da sie im Zuge dieser Vernebelung die bundesrepublikanische Gesellschaft als scheinbar klassenlose Gesellschaft interpretiert, in der die geforderte individuelle Chancengleichheit allerdings erst noch durchzusetzen sei.

Diese Tendenzverschiebung äußert sich auch in den Sprachgewohnheiten. Während gesellschaftliche Entwicklungen bis in die 1980er Jahre mit der Terminologie aus Marxismus und kritischer Theorie der Frankfurter Schule beschrieben wurden, um auf die gesellschaftlich immanenten Widersprüche und die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft aufmerksam zu machen, dringt nun zunehmend eine betriebswirtschaftliche Terminologie in die Leitfäden und Bildungsmaßnahmen der JBA ein, und zwar besonders in diejenigen der DGB- und IG-BCE-JBA. Die Terminologie verstärkt den integrativ entpolitisierenden Effekt der

---

<sup>820</sup> Bei diesen fünf Schritten handelt es sich 1. um das Erkennen der Selbstverleugnung um von ihr 2. die Schuld anzuerkennen die er als weißer Mensch hat. Daraus folgt 3. Die Scham des Weiß seins bez. gegenüber dem was weiße im Namen des Weiß sein tun um 4. Auf dieser Grundlage die fremden anzuerkennen und 5. eine Wiedergutmachung für strukturellen Rassismus zu leisten.

<sup>821</sup> Die Farbigen haben sich in Abgrenzung zu den anderen auch als Schwarze bestimmt, die Schwulen als solche um ihre sexuelle Orientierung zu bestimmen.

JBA dann, wenn die TeilnehmerInnen mit der Übernahme der Terminologie sich auch mit bestimmten Inhalten und Verhalten identifizieren.

#### **4.5.2 Versuche, die Verkürzung des Problembewusstseins durch die Didaktik des selbstständigen Lernens zu überwinden**

Die JBA der IG Metall erweitert daher in ihrem Bildungskonzept das Prinzip des selbstorganisierten Lernens um das der Kompetenzentwicklung (Negt 2010) mit dem Ziel, durch eine demokratisch-kommunikative Bewusstseinsbildung die zunehmende subjektive Isolierung des Individuums aufzubrechen. Hierfür nutzt sie die didaktischen Hilfsmittel der Demokratieerziehung, um die TeilnehmerInnen durch Kompetenzen wie Mitsprache, konstruktive Kritik, Kritikfähigkeit, Meinungsäußerung etc. zu einem demokratischen Verhalten wie Rücksichtnahme, Solidarität etc. zu befähigen. Dazu schafft sie durch die Methode des selbstständigen Lernens einen Raum für selbstständiges Arbeiten, um im Rahmen gewerkschaftlicher Forderungen die Meinungsbildung und entsprechende Verhaltensänderungen zu fördern. Solche Vorgaben können/sollen bei den TeilnehmerInnen Widersprüche und Widerstände provozieren. Diese regen das eigene Denken der TeilnehmerInnen an und können sie politisieren, weil und wenn sie sich der Begrenztheit und Enge der jeweiligen Veranstaltung der JBA anhand der vorgelegten Materialien, aber vor allem der vorgeschlagenen Lösungs- und Verhaltensansätze bewusst werden. Diese Möglichkeit sollten die Konzepte der politischen JBA aufgreifen, um wieder an die in den Konzepten der IG Chemie der frühen 1970er Jahren teilweise praktizierte konfrontative Didaktik anzuknüpfen und diese weiterzuentwickeln.

Die JBA überhöht durch die Subjektorientierung – wie erwähnt – die Rolle des individuellen Subjekts und vernachlässigt dabei, dass der/die Einzelne durch seine Sozialisation in seinem kommunikativen und gesellschaftlichen Handeln diszipliniert ist. Sie negiert, dass das Subjekt ein gesellschaftliches Produkt ist und sich im Individuum immer auch die Gesellschaft repräsentiert. Umgekehrt handelt der Mensch immer auch aus freien Stücken und vermag sich aufgrund der gewonnenen „Reife“ über die eingeschliffene Disziplinierung zu erheben. Die Überbetonung der individualisierten Subjektseite – wie sie die JBA vornimmt –, ergibt sich dabei aus dem Verwertungszusammenhang, da dieser den Einzelnen veranlasst, sich als „seines Glückes Schmied“ und als „freie(r)“ UnternehmerIn seiner/ihrer Ware Arbeitskraft zu bewähren. Die subjektorientierte Didaktik lenkt von diesem Aspekt ab und verringert damit die Chance, dass der einzelne Teilnehmer lernt, sich selbst als „Charaktermaske“ (Marx 1971) des Systems zu erkennen. Doch würde eine solche Auseinandersetzung die jungen Erwachsenen nicht nur auf die Widersprüchlichkeit innerhalb ihrer subjektiven Existenz, sondern auch auf die Verdinglichung ihres Bewusstseins und die damit verbundene ideologische Verblendung bzw. Disziplinierung ihres Denkens hinweisen. Um das zu erreichen, ist eine starke Konfrontation nötig, die das Selbstverständnis des Betroffenen so erschüttert, dass dadurch kognitive Dissonanzen ausgelöst werden und eine tiefgreifende Neuorientierung möglich wird. Um solche Erschütterungen durchzustehen, müsste der Einzelne liebevoll aufgefangen und gehalten werden. Das ist mehr, als gewerkschaftliche Solidarität leisten könnte. Auch sieht sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit dazu weder berufen noch fähig. Daher scheut sie wegen der dabei zu erwartenden Schwierigkeiten und chaotischen Erscheinungen vor solchen

Konfrontationen zurück. Denn eine solche Konfrontation wird unter den Bedingungen der Ökonomisierung des Lebens immer tiefgreifender und existenzbedrohlicher.<sup>822</sup>

Somit verstärkt die subjektorientierte Didaktik die illusionäre Selbsteinschätzung des Einzelnen und verleitet ihn dazu, von den propagierten, scheinbar progressiven Fortschritten, wie flachen Hierarchien, mehr Selbstverantwortung am Arbeitsplatz, der Verdrängung des Leidens an der Vereinzelung und Verdinglichung, einen emanzipatorischen Effekt zu erwarten, statt sie als trügerisch zu durchschauen.<sup>823</sup>

### **4.5.3 Inhalte, Themenschwerpunkte und Forderungen der JBA**

Neben den strukturellen und didaktischen Momenten wurden in den 2000er Jahren auch neue Inhalte und Forderungen in die JBA aufgenommen. Neben den traditionellen Gewerkschaftsforderungen – „*Gute und sichere Arbeitsplätze*“, „*Recht auf Arbeit und Ausbildung*“, „*Gleicher Lohn für gleiche Arbeit*“ oder „*Demokratisierung der Arbeitsbedingungen*“ – sowie der Kritik am technischen Fortschritt durch die Ökologiebewegung oder die Erziehungs- und Sozialisierungskritik, wurden zudem von den sozialen Bewegungen neue Forderungen bzw. spezielle Deutungen des wirtschaftlichen oder alltäglichen Geschehens übernommen. Als Problemfelder wurden unter anderem das Konzept der Erziehung zum kritischen Konsumenten, die Forderung nach Gleichstellung von Mann und Frau im Sinne der „*Critical Gender Science*“, die Kritik überholter patriarchalischer Strukturen in Betrieb, Wirtschaft und Gesellschaft aufgegriffen. Hinzu kam aus aktuellem Anlass, im Sinne des „*Critical Whiteness*“-Ansatzes, die Kritik an Rechtsextremismus und Rassismus.

#### **4.5.3.1 Themenschwerpunkte: Ökonomie**

Waren die Themenschwerpunkte der Ökonomie in den 1990er Jahren auf das Ideal einer Gemeinwesenökonomie ausgerichtet, so überprüft der ökonomische Diskurs in den 2000er Jahren diese wieder im Kontext der Tarifpolitik und der Interessenvertretung auf ihren praktischen Nutzen. Dabei kommt es besonders darauf an, die subjektive Meinungsbildung der TeilnehmerInnen auf die wirtschaftlichen Voraussetzungen für Lohnerhöhungen, Arbeitsplatzsicherung und die dazu zusätzlich erforderlichen wirtschaftspolitischen Forderungen an den Staat zu lenken. Die Grundprinzipien der kapitalistischen Gesellschaftsordnung wie Warenproduktion, Privateigentum, Entlohnung werden dabei im Sinne der Leistungsgerechtigkeit als quasi selbstverständliche Schwierigkeiten hingenommen. Zwar war von der Gewerkschaftsjugend der IG-Metall-Jugend bereits Ende der 1990er Jahre in der Rahmenkonzeption ein Gegendiskurs zum traditionellen Arbeitsbegriff und dem damit verbundenen Arbeitszeitmodell aufgenommen worden, doch wird dieser Diskurs nicht in den Jugend-I- und Jugend-II-Konzepten weitergeführt. Im Grunde erörtert die JBA auf Basis der Tarifpolitik unterschiedliche gewerkschaftliche Lohnforderungen, z. B. die periodische Anpassung der Löhne an die Inflationsrate, um den Lebensstandard der Lohnabhängigen im Sinne der

---

<sup>822</sup> Vgl. Bürgin (2013), S. 115ff.; Vgl. Habermas (1968), S. 117; Vgl. Heydorn (1980b); S. 82ff.; Vgl. Woisetschläger (2006), S. 63; Vgl. Foucault (1994), S. 192 ff.;

<sup>823</sup> Vgl. Pomgratz (2004), S. 253ff.; Vgl. Heydorn (1980b), S. 88ff.; Vgl. Allespach/ Meyer/ Wentzel (2009), S. 84ff.; Vgl. Sartre (2012), S. 113 ff.;

Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit abzusichern. Dabei lässt sie sich zur Bewertung von Arbeitsbedingungen und Arbeitsleistung der LohnarbeiterInnen von einem moralisch begründeten Gerechtigkeitsbegriff leiten. Die Forderungen bleiben auf das wirtschaftlich Machbare im gegenwärtigen Entwicklungsstadium des kapitalistischen Systems als normative Grundlage von Gerechtigkeit beschränkt.

Diese Ausrichtung der Tarifpolitik bezieht die Lohnzuteilung im Sinne sog. Leistungsgerechtigkeit unterschiedlicher Beschäftigungsverhältnisse neben der Tragfähigkeit für das Unternehmen auf die physischen, psychischen und mentalen Belastungen des Einzelnen durch die Tätigkeit. Zu diesem Zweck stimmt die JBA die jungen Erwachsenen weiterhin auf die Stärkung der Gewerkschaftsarbeit im Sinne betrieblicher Mitbestimmung und Interessenvertretung ein. Die systemischen Bedingungen und Grenzen der Produktionsverhältnisse bzw. der kapitalistischen Gesellschaft bleiben unberücksichtigt. Ähnliches gilt für Forderungen nach Lohnerhöhungen oder nach Erhalt der Arbeitsplätze, die meist nur mit der Höhe der erzielten Unternehmens- oder Branchengewinne gerechtfertigt werden, ohne der Frage nachzugehen, ob angesichts steigender Arbeitslosigkeit die bisherige Form des Arbeitszwangs noch notwendig und angesichts der technologisch möglichen Produktivität und der damit einhergehenden Vernichtung von Arbeitsplätzen überhaupt noch gesellschaftlich sinnvoll ist. Die ökonomische Argumentation übersieht in Bezug auf die Arbeitslosigkeit angemessene und notwendige Veränderungen des gesellschaftlichen Arbeitsethos und die eher entwicklungshemmende Ökonomisierung des Lebens, durch die sich die Lohnarbeiter selbst als Humankapital definieren und vermarkten. Somit werden die tarifpolitischen Forderungen in einem systemaffirmativen Zusammenhang vermittelt, wodurch den jungen Erwachsenen die entmündigende Abhängigkeit von der Lohnarbeit erhalten bleibt bzw. als Freiheit vermittelt wird. Die sich dadurch einstellende Klaustrophobie hinsichtlich der ökonomisierten Welt als Steigerung der „*verwalteten Welt*“ (Adorno 1956) lässt die vorgefundenen Produktionsverhältnisse alternativ- und aussichtslos erscheinen.<sup>824</sup>

Um ein Gefühl der Alternativlosigkeit zu vermeiden, greift die IG-Metall-Jugend ab 1999/2000 wieder eine marxistische, aber auch feministisch geprägte Kritik der politischen Ökonomie auf, um den traditionellen gewerkschaftlichen Klassenkampf, der im Sinne des „*Proletenstolzes*“ geführt wird, zu kritisieren. Dabei wird die marxistische Klassenanalyse mit der feministischen Kritik an patriarchalisch geprägten Verhältnissen verbunden und durch die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit gesellschaftlicher Schichten relativiert; sie stellt dabei aber das sog. „*wertförmige Patriarchat*“ sowie die Normalarbeitszeiten, durch die Frauen strukturell integriert und „vermännlicht“ werden, an den Pranger. Allerdings fehlt ein Gegenentwurf zu den bestehenden Herrschaftsverhältnissen, was die politisierende Wirkung der Kritik stark einschränkt.

Das gilt auch für die Konsumkritik, die sich aus der Ökonomiekritik der IG-Metall-JBA ableiten lässt. Wie ähnliche Bestrebungen bei Verdi oder der IG BCE wird sie durch die Wirtschaftskrise 2007/08 geprägt, die auf die neoliberale Politik und die einseitige Willfährigkeit des Staates gegenüber der Privatwirtschaft zurückgeführt wird. In ihrer Kritik am Neoliberalismus idealisieren die Gewerkschaften, insbesondere Verdi, den sog. rheinischen Kapitalismus, während die IG Metall ihm eher den starken Sozialstaat entgegensetzt, der angeblich alle Menschen angemessen integrieren

---

<sup>824</sup> Vgl. Decker/ Hecker (2002), S.14 ff.; Vgl. Adorno (1990); S. 122 ff.; Vgl. S. 155, S. 162, S. 174ff. der Arbeit;

kann. Dabei wird, wie schon erwähnt, die Funktion des Staates in der Marktgesellschaft als „*ideeller Gesamtkapitalist*“ nicht berücksichtigt, ebenfalls nicht die entmündigende Funktion der Sozialfürsorge des Sozialstaates, die daneben noch von den eigentlichen Ursachen der Verarmung und der wachsenden praktischen und geistigen Abhängigkeit immer breiterer Schichten der Bevölkerung ablenkt. Mit seinen Wohlfahrtsgesetzen sichert der Sozialstaat einen gewissen Standard bei der Reproduktion der Ware Arbeitskraft, selbst wenn sich dieser für die Entwicklung der Gesellschaft zunehmend als dysfunktional erweist.

Während sich die IG Metall im Namen sozialer Gerechtigkeit offen für den Ausbau des Sozialstaates einsetzt, vermittelt die JBA von Verdi in ihrem Baustein „Ökonomie“ eine Kritik an der Globalisierung und am Neoliberalismus, um daraus ebenfalls ihre Forderung nach mehr Sozialstaat und sozialer Gerechtigkeit abzuleiten. Die Globalisierung wird als Versuch interpretiert, eine neue, neoliberale Weltordnung durchzusetzen, die für Hunger, Ausbeutung und Kriege in der Welt sowie für die Rationalisierungspolitik in den Betrieben und die Steigerung der Arbeitsanforderungen wegen der Konkurrenz auf den Weltmärkten verantwortlich sei. Im Zuge dessen greifen Verdi und IG Metall auch die neoliberale Politik der G8-Staaten an und setzen ihr aufgrund ihrer Standortlogik die Politik eines starken Sozialstaates als reformistische Alternative entgegen. Er soll die Härten der erzwungenen Arbeitslosigkeit abfedern und den Standort der Produktion im Sinne des Arbeitsplatzerhalts sichern. In diesem Kontext erhält die Forderung nach mehr Sozialstaat – wie erwähnt – eine nationalistische Tendenz. Gleichzeitig führt die verbreitete Angst vor Arbeitslosigkeit bei den individualisierten LohnarbeiterInnen zu einer Form der Selbstdisziplinierung und steigert deren Leistungsbereitschaft am Arbeitsplatz, was zur erwähnten Ökonomisierung des Lebens führt, die jedoch nicht auf den gesamtgesellschaftlichen systemischen Zusammenhang zurückgeführt, sondern aus subjektiven Einstellungen abgeleitet wird.

Die JBA von Verdi klärt in ihrem Baustein „Ökonomie“ nur bedingt über wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge auf und thematisiert gerade den systemischen Gesamtzusammenhang nicht. Ursache dafür ist die aus dem Lohnkampf resultierende gewerkschaftliche Grundeinstellung des Reformismus, der das System prinzipiell bejaht und nur sozial gerechter gestalten will. Aus dieser Einstellung beschränkt sich die IG-BCE-JBA – wie die DGB-JBA – auf die Beschreibung einzelner wirtschaftlicher Funktionen der Arbeitswelt mit den sie angeblich bestimmenden Sachzwängen, wobei sie einen Determinismus von Geld und Waren unterstellt. Dabei kritisieren sie die sozial ungerechte Verteilung der Erträge anhand einer moralischen Kritik der Maßlosigkeit der Manager bei Boni oder Gehältern. Diese Kritik speist sich aus dem Sozialneid, der seine Grundlage in der Ideologie einer abstrakten, sozialen bzw. leistungsorientierten Gerechtigkeit hat. Aufgrund des Prinzips der Verteilungsgerechtigkeit werden zwar Wettbewerb und Konkurrenz verurteilt, jedoch nicht auf die tieferliegenden systemischen Ursachen zurückgeführt.

#### **4.5.3.2 Erziehung, Sozialisation bzw. die Erziehung zum kritischen Konsumenten**

Neben dem Problemfeld der Ökonomie wendet sich die JBA gewerkschaftsübergreifend wieder verstärkt der Sozialisations- und

Erziehungsproblematik zu. Erziehung wird als Abrichtung oder manipulatives Mittel auf Grundlage normierender Kategorien verstanden, die die freie Dekonstruktion der individuellen sozialen Wirklichkeit einschränken. Diese Kritik stellt die normative Funktion aktiv beeinflussender Erziehung richtig heraus, die, auf junge Erwachsene angewandt, diese indoktriniert. Daher betont die JBA von Verdi und IG BCE besonders die Freiwilligkeit der Teilnahme als Voraussetzung dafür, dass den TeilnehmerInnen die subjektive Dekonstruktion ihrer sozialen Wirklichkeit durch Lernen gelingen kann. Lernen stellt sich hierbei nicht als Bewusstseinsentwicklung, sondern als Resultat kognitiver Informationsverwertung dar. Übersehen wird hierbei, dass das Verhältnis von Anleitung und Zweckausrichtung einer Situation, in der sich Menschen mit Menschen auseinandersetzen, letztlich erzieherisch wirkt. Daher können auch alle Anstrengungen der gewerkschaftlichen JBA, ihre Bildungsprozesse als freiwillige, eigenständige, subjektorientierte Bewusstseinsbildung zu gestalten, als Erziehung verstanden werden – und zwar schon deshalb, weil sie in der Seminararbeit einen Bildungsanspruch an die TeilnehmerInnen stellen. Allerdings will die JBA den TeilnehmerInnen aufzeigen, wie sie anhand kultureller Ansprüche sowie verpflichtender Einflüsse und Zwänge normierend beeinflusst werden. Die Teilnehmer werden angeregt, mittels freiwilliger kommunikativer Interaktion in Kleingruppen und Plenen über Formen der Normierung nachzudenken, um die eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion zu stärken und insbesondere im Problemfeld des Konsums kritisch anzuwenden. Dadurch wirkt die JBA aber selbst erzieherisch und im Sinne ihrer Kritik sogar indoktrinierend.

Im angesprochenen Problemfeld des Konsums sollen die TeilnehmerInnen nicht nur selbstbewusst über die Nützlichkeit und Vermeidbarkeit von Angeboten – insbesondere hinsichtlich der biologischen (Un-)Verträglichkeit von Nahrungsmitteln – nachdenken, sondern auch über die Funktion, die gewisse Waren in ihrem psychologischen Haushalt spielen oder wie sie auf ihre Peergroup und auf außenstehende Beobachter wirken oder wirken sollen. Die Erziehung zum kritischen Konsumenten zielt auf eine selbstreflexive Haltung, um die TeilnehmerInnen anzuregen, nicht nur das Produkt auf seinen tatsächlichen Nutzen, sondern auch die eigene Konsumhaltung vom normativen Standpunkt der Fairness und Gerechtigkeit aus zu hinterfragen und vernünftige Entscheidungen zu treffen, um sich ihrer „Macht“ als Konsumenten bewusst zu werden. Dabei verweist die JBA auf die verkollektivierende Wirkung des Konsums im Rahmen der standardisierten Massenproduktion und in gewisser Weise sogar auch auf seine stabilisierende Funktion für die warenproduzierende Gesellschaftsordnung. Sie idealisiert das subjektive Auswahlvermögen des Einzelnen, dem sie einen die Produktion beeinflussenden Machtfaktor zuspricht. Eine solche Erziehung zum kritischen Konsumenten fördert die Individualisierung der TeilnehmerInnen, indem sie ihnen ein illusorisches Gefühl der Einflussmöglichkeit vermittelt. Dementsprechend verleitet sie Teilnehmer zu einem moralisch gerechtfertigten, aber gesellschaftlich wirkungslosen Aktionismus, z. B. zum Boykott billiger T-Shirts aus Bangladesch oder zum Erwerb von Fair-Trade-Kaffee, der an den Eigentums- und Ausbeutungsverhältnissen nichts verändern kann. Die Erziehung zum kritischen Konsumenten lenkt nun vollends von den immanenten Sachzwängen der Marktgesellschaft ab und schiebt die TeilnehmerInnen auf ein aktionistisches auf das Konsumverhalten ausgerichtetes Abstellgleis.<sup>825</sup>

---

<sup>825</sup> Vgl. Dichter (1961);

### 4.5.3.3 Critical Gender Science

Ein weiter neuer Themenschwerpunkt der gewerkschaftsübergreifenden JBA ergibt sich aus den *Critical Gender Studies* und will die Geschlechterrollen und die damit verbundenen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in der jeweiligen Gesellschaftsformation kritisch hinterfragen. Er wird aufgegriffen, damit die TeilnehmerInnen ihre Rollenfixierung dekonstruieren, indem sie ihre individuellen Vorstellungen von einem geschlechtsspezifischen Verhalten selbstkritisch reflektieren und auf die damit verbundenen Privilegien und Benachteiligungen hin überprüfen. Dabei will die JBA bei den TeilnehmerInnen ein Geschlechtsbewusstsein entwickeln, das geschlechtsspezifische Stereotype kommunikativ als heteronormative Herrschaftskonstruktion erkennbar macht. Im Sinne herrschaftsfreier Kommunikation sollen die TeilnehmerInnen lernen, das Herrschaftsverhalten zwischen den Geschlechtern nicht nur als materielle Abhängigkeit, sondern auch in seinem sprachlichen Ausdruck zu erkennen, der mittels „Labels“ normierend auf intersubjektive Verhältnisse Einfluss nimmt. Neben allerlei Absonderlichkeiten kann eine solche Debatte ein politisierendes Potenzial enthalten, wenn sie auf die Bedingtheit der Geschlechterungleichheit durch die Produktionsverhältnisse verweisen kann.

Diese Möglichkeit wird in der gewerkschaftlichen JBA allerdings kaum genutzt, sondern der Themenbereich wird im Rahmen der fragmentarischen Problemfeldanalyse auf die Gender-Thematik eingegrenzt. Anstatt die abstrakte Struktur der gestaltenden Einflüsse zu klären und die konkreten Erscheinungen auf ihre abstrakten Ursachen zurückzuführen, wird das Problemfeld auf seine unterschiedlichen Erscheinungsweisen hin deskriptiv untersucht. Zwar versucht die IG Metall, die Geschlechterdebatte mit einer Kritik am traditionellen Arbeitsbegriff zu verbinden, bleibt aber bei der Beschreibung der Ausdrucksformen in Betrieb und Wirtschaft stehen, ohne auf die Überwindung der ursächlichen Herrschaftsverhältnisse hinzuweisen.

### 4.5.3.4 Rechtsextremismus und Rassismus

Das erneute Auftreten rechtsextremer und rassistischer Erscheinungen veranlasst die gewerkschaftliche JBA, diese Problemfelder aus dem Blickwinkel der „*Extremismustheorie*“ erneut aufzugreifen. Dabei werden Links- und Rechtsextremismus als Ablehnung oder Geringschätzung des Parlamentarismus verurteilt, und „*Rassismus*“ wird als eine besondere, diskriminierende Handlungsweise bestimmt, die dem Pluralismus nicht gerecht wird und bestimmte Gruppen ausgrenzt. Gegen diese Formen der Diskriminierung entwickelt die JBA den „*DGB-Baustein zur nicht rassistischen Bildungsarbeit*“, um die TeilnehmerInnen im Sinne antirassistischer Arbeit über die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Rassismus wie Antisemitismus, Rechtsextremismus etc. nicht nur aufzuklären, sondern in Kompetenzen des „Social Justice“-Trainings und des „Critical Whiteness“-Ansatzes zu qualifizieren. Im Sinne der in den USA entwickelten „*Postcolonial Studies*“ oder „*Ethic Studies*“ werden gesellschaftliche Mehrheiten und Minderheiten unter Begriffen wie „*People of Color*“ oder „*White Men*“ zu amorphen Kollektiven zusammengefasst und aufgrund eines „positiven“ Rassismus in TäterInnen oder Opfer eingeteilt, obwohl man angeblich das „Labeling“ vermeiden möchte.



Rassismus wird dabei in kritischer Abgrenzung zur weißen Mehrheitsgesellschaft zum Stereotyp von Diskriminierung und der Kolonialismus einseitig als die Ursache rassistischer Diskriminierung erklärt. Eine solche Kritik bewirkt eine verkürzte Definition des Rassismus, da sie nicht nur den Kolonialismus – die erste Phase kapitalistischen Expansionsbestrebens – für den Rassismus verantwortlich macht, sondern auch ein Sprachverhalten zur Herrschaftsausübung erklärt, um die Herrschaft mittels einer neuen, politisch korrekten Ausdrucksweise verändern zu wollen, ohne dabei die gesellschaftlich-materiellen Machtverhältnisse anzugreifen. Diese Haltung lehnt die Diskriminierung aufgrund einer affirmativ idealisierten Einstellung zur parlamentarischen Demokratie ab, die zwar heterogen angelegt sei, deren Schichtendifferenzierung aber durch die Forderung nach Chancengleichheit überwunden werden soll. Der Rassismus wird abgelehnt, weil er die pluralistischen Werte der Demokratie aus einer völkisch-nationalen Reaktion auf die Globalisierung nicht teilt. Die JBA will bei den Teilnehmern intrinsische Blockaden und diskriminierende Vorurteile, die sozialisationsbedingt durch die weiße Mehrheitsgesellschaft gefördert werden, zum Zweck solidarischen Handelns auflösen. Die deutschen Gewerkschaften interpretieren den Rassismus aber weniger, wie in den USA, aufgrund seiner früheren Beziehung zum Kolonialismus als vielmehr in Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit in Deutschland als Wiederaufleben eines ähnlich gefährlichen Nationalismus.

Dementsprechend hebt Verdi auf Grundlage des DGB-Bausteins den völkisch-ideologischen Charakter des Rechtsextremismus hervor und verweist – wie auch die IG-Metall-JBA – auf das Konkurrenzdenken im Kontext der Standortsicherung. Dadurch verbindet sie Rechtsextremismus mit Rassismus und verweist auf den Nationalchauvinismus, der sich inzwischen als sog. „*Partynationalismus*“ bei Weltmeisterschaftsereignissen und ähnlichen Vergleichsereignissen vorwagt. Dabei käme nur das lauthals zum Ausdruck, was, latent und durch die „*Political Correctness*“ nur notdürftig unterdrückt, in der bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft noch immer virulent ist. Dabei greift die JBA von IG Metall und Verdi über die Vorgaben des DGB-Bausteins hinaus und verweist auf Tatsachen, die sich mit der Flüchtlingskrise 2016 verdeutlichen. Zugleich verteidigt sie anhand der Extremismus-Theorie die Verwandtschaft von Demokratie und Kapitalismus und beschränkt die Problemfeldanalyse auf funktionale Aspekte, über die sie spricht und deren Verhaltensweisen sie beschreibt, ohne sich inhaltlich mit ihr auseinanderzusetzen.<sup>826</sup>

Die Gewerkschaften versäumen es aufgrund des eigenen Standortnationalismus, den Rassismus als reaktionäre und nationalistische Gesellschaftsinterpretation derjenigen zu verstehen, die sich dem wachsenden Konkurrenzdruck kapitalistischer Produktion nicht gewachsen sehen und ihn deshalb ablehnen. Aus Schwäche und fehlender Erkenntnis lehnen sie nicht die kapitalistischen Produktionsverhältnisse, sondern das Verhalten der sozial noch schwächeren Gruppen als Angriff auf ihre vermeintlichen Privilegien ab. Die gewerkschaftliche JBA versäumt es, den Rassismus aus seinem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu erklären, lehnt ihn deshalb vorwiegend aus moralischen Gründen ab und beschränkt sich darauf, seine unterschiedlichen Erscheinungsweisen als individuelle Verhaltensweisen zu beschreiben. Vielmehr stützt sie sich auf das von der Gesellschaft akzeptierte Bild vom Rassismus, um den RassistInnen nur das vorzuwerfen, von dem diese ohnehin

---

<sup>826</sup> <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/611268513> (13.01.2016) <http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/616268500> (13.01.2016) Vgl. zudem S. 180, S. 200, S. 212ff., S. 225 der Arbeit;

wissen, dass es untersagt ist. Schließlich will die JBA bei den TeilnehmerInnen ein antirassistisches Bewusstsein fördern, das zu Verhaltensveränderungen im Sinne der Demokratie beiträgt. Eine solche Kombination von multikultureller Toleranz und Solidarität fördert die aktuelle Form staatsbürgerlichen Denkens und wirbt für den Verfassungsstaat als Garanten von Pluralismus und Multikulturalität. Dabei besteht die Gefahr eines multikulturellen Nationalismus, der den multikulturellen Verfassungsstaat als die bessere Gesellschaftsform gegenüber anderen Staatsformen idealisiert.<sup>827</sup>

Die Darstellung des Rassismus in der JBA übergeht zweierlei – zum einen die systembedingte Bildung eines Prekariats auch in der weißen Mehrheitsgesellschaft, das oft sozial schlechter gestellt ist als die Immigranten, zum anderen die Zugangskriterien zur Lohnarbeit, die nicht mehr von der Hautfarbe und Ähnlichem abhängen, sondern ausschließlich von der Nachfrage nach Kompetenzen und von der Stellung des Einzelnen im Wettbewerb mit anderen. Dazu kommt es, weil man auf den gesellschaftlich propagierten Multikulturalismus ausweicht, Reste von Deutschtümelei aufspürt etc., um eine grundsätzliche Systemkritik vermeiden zu können. Der gewerkschaftliche Humanismus solidarisiert sich systemaffirmativ mit Minderheiten, statt sich ein kritisches Urteil über die Funktion von Nation, Kapital und Staat im Rahmen der Verhärtung der systemischen Bedingungen zu erlauben. Gerade in multikulturellen Gesellschaften kommt es zu schärferen Differenzierungen aufgrund religiöser, kultureller oder nationaler Identifizierungen, auf die sich vor allem diejenigen gerne zurückziehen, die besonders unter dem zunehmenden Systemdruck leiden. Das zeigte sich in den USA am Beispiel des antiweißen Rassismus in der „Black Power“-Bewegung oder noch besser an dem antitürkischen bzw. antideutschen Rassismus besonders unter Immigranten in der Bundesrepublik. Diese Ausdifferenzierung zwischen den Lohnabhängigen dient bei wachsendem systemischen Stress dem Systemerhalt und entspricht dem klassischen Prinzip des „Teile und herrsche“.<sup>828</sup>

Trotz dieser Probleme stellt die Problemanalyse des Rassismus der 2000er Jahre im Vergleich zu der des Rechtsextremismus der 1990er Jahre einen gewissen Fortschritt dar. Während sich die Analyse der 1990er Jahre nur gegen individuelle Vorurteile richtete, erweitert die subjektwissenschaftliche Analyse der 2000er Jahre trotz der fortgesetzten subjektorientierten Betrachtungsweise diese um eine gesellschaftskritische Dimension, indem sie die Teilnehmer auf gesellschaftliche Differenzierungen aufmerksam macht, die im Klasseninteresse nicht zu dulden sind. Die neue, durch den DGB-Baustein erweiterte Problemfeldanalyse der gewerkschaftlichen JBA macht die Teilnehmer zudem auf unterschiedliche – institutionelle, individuelle, staatliche und historische – Formen von Rassismus aufmerksam, durch die das Klassenbewusstsein der Lohnabhängigen gespalten wird und deren Fraktionen gegeneinander ausgespielt werden. Sie vermittelt ihnen neben dem allgemeinen Problembewusstsein ein erweitertes Verständnis der Wechselbeziehungen zwischen Rassismus, Nationalismus, Antisemitismus, Identitätsbewegung und ähnlichen Strömungen und fördert die Solidarität zwischen

---

<sup>827</sup> Vgl. <http://migrazine.at/artikel/das-problem-mit-critical-whiteness>, (12.01.2016) Vgl. Pfall-Traugher (2000), S.11 ff.; Vgl. DGB (2006d), S. 51ff., S. 283ff.; Vergl. Horkheimer/ Adorno (2011), S. 9ff.;

<sup>828</sup> Vgl. <http://migrazine.at/artikel/das-problem-mit-critical-whiteness> (17.04.2016); Vgl. [http://blog.zeit.de/joerglau/2008/11/12/multikulturalismus-und-rassismus-bruder-im-geiste\\_1543](http://blog.zeit.de/joerglau/2008/11/12/multikulturalismus-und-rassismus-bruder-im-geiste_1543), (vom 17.04.2016); Vgl. DGB (2006d), S. 195ff.;

Arbeitern unterschiedlichen Geschlechts, verschiedener Herkunft und sonstiger Unterscheidungsmerkmale.<sup>829</sup>

Um die TeilnehmerInnen zu einem antirassistischen Engagement in Betrieb und Gesellschaft zu motivieren, werden die Teilnehmer der JBA über die Struktur des Rechtsextremismus und den „Lifestyle“ seiner Vertreter aufgeklärt. Die angewandten Methoden sowie die weitgehend idealistisch ausgerichtete Kritik am diskriminierenden Verhalten des Rassismus und Rechtsextremismus reduziert die JBA weitgehend auf die Beschreibung der Symptome, ohne bis zum gesamtgesellschaftlichen Kern ihrer Verursachung vorzudringen. Daran ändern gelegentliche Hinweise auf die Konkurrenzgesellschaft wenig. Auch in diesem Zusammenhang weicht die JBA letztlich einer Analyse aus, die dem systemischen Antagonismus der kapitalistischen Gesellschaft auf den Grund ginge, weil das junge und heranwachsende Erwachsene in breitem Umfang politisieren könnte, indem sie nach praktischen Möglichkeiten zur Überwindung dieses Antagonismus suchen.<sup>830</sup>

---

<sup>829</sup>Vgl. DGB (2006d), S. 5ff.; Vgl. Mullard (1991), S. 60ff.

<sup>830</sup>Vergl. Arend (2011) S. 332 ff; Vgl. Reich (2011); S. 32ff., S. 57 ff.; Vgl. Fromm (1936) S. 77ff.; Vgl. Heitmeyer/ Heyder (2002); Vgl. Clemenz (1972), S. 26ff.; S. 163ff.;

## IV Fazit

### 1 Ergebnisse der Untersuchung

Um ein Fazit aus der Betrachtung der gewerkschaftlichen JBA zu ziehen, sind die eingangs gestellten Fragen zusammenfassend in Form von Thesen zu beantworten. Aus einer solchen Zusammenfassung ergeben sich auch Hinweise, wie die gewerkschaftliche JBA verbessert werden kann, um die beschriebenen Tendenzen der Entpolitisierung zu überwinden und ihrem Anspruch auf eine kritische politische Bildung im Sinne der ökonomischen Klasse der Lohnabhängigen gerecht zu werden.

**These 1:** Versucht man die Fragestellung aus einer marxistischen Theorieperspektive zu beantworten, so lässt sich sagen, dass sich die gewerkschaftliche JBA im Laufe ihrer in drei Phasen unterteilten Entwicklung seit 1947 wellenförmig entpolitisiert hat. In der ersten Phase (1947 bis ca. 1955) wurde die JBA aufgrund der Machtverhältnisse der unmittelbaren Nachkriegszeit und der ideologischen Ausrichtung der DGB-Gewerkschaften auf die traditionelle und fragmentarische Funktionärsausbildung und Weiterführung der Arbeiterbildung der Weimarer Zeit festgelegt. Dabei wurde sie zusätzlich vom Zeitgeist des politisch vorgegebenen Antikommunismus in Verbindung mit der demokratisch-staatsbürgerlichen Umerziehung bestimmt. Das traditionell übernommene Referentenprinzip verstärkte ihre autoritär indoktrinierende Didaktik. Das Ziel der gewerkschaftlichen politischen JBA wurde die sog. „*staatsbürgerliche Erziehung*“. Sie wollte die unter den schweren Bedingungen der Nachkriegszeit heranwachsende, arbeitende Jugend nach den Erfahrungen mit Diktatur und Krieg für den neuen Staat gewinnen, alte Kader entnazifizieren und die jungen Erwachsenen zur Mitarbeit in den neu eingerichteten parlamentarisch-demokratischen Institutionen bewegen. Die angehenden Funktionäre werden zu diesem Zweck über die Möglichkeiten und Strategien der Tarifpolitik aufgeklärt und in dem dazu benötigten Wissen über Betriebs- oder Arbeitsrecht geschult. Der Lehrgang „*Geschichte der Gewerkschaften*“ sollte sie wieder in die durch den Nationalsozialismus unterbrochene gewerkschaftliche Arbeit der Arbeiterbewegung einführen und ihnen helfen, eine kollektive Identität als Gewerkschaftler zu entwickeln. Im Rahmen dieser JBA ging es nicht um eine Bewusstseins- und Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen, sondern um das Auffinden und Aufbauen von leistungsfähigen Kadern und Funktionären für die Interessenvertretung der Mitglieder und die Stärkung der Gewerkschaftsorganisation im Betrieb.

Die zweite Phase (1955 bis 1975) wird durch das Auftreten einer „Neuen Linken“ und ihren Einfluss auf die Jugend bestimmt. Diese hatte sich aus der Verbindung zwischen Überresten der alten, noch kommunistischen Kader und dem wachsenden Widerstand der Jugend gegen den indoktrinierenden antikommunistischen Zeitgeist der Restaurationsperiode gebildet. Die aufbegehrende Jugend suchte unter den Bedingungen des wachsenden Wohlstands nach einer Befreiung aus den sie einengenden Verhältnissen und versuchte, die Möglichkeiten des „*aufrechten Gangs*“<sup>831</sup> (Bloch 1978) für sich zu realisieren. Diese Entwicklung begann Mitte der

---

<sup>831</sup> Der Begriff des aufrechten Ganges leitet sich bei Bloch aus seinem Werk „*Naturrecht und menschliche Würde*“ ab und bezeichnet die Auflehnung des mündigen Menschen gegen seine Unterdrückung bzw. seine Bevormundung durch von der Obrigkeit gesetztes Recht. (Vgl. Bloch (1978); Vgl. Arno Münster (1974), S. 85ff.;

1950er Jahr zaghaft und bewirkte in den Gewerkschaften ab 1958 die Umfunktionierung der Funktionärsausbildung zu einer kritischen und neomarxistischen Bewusstseinsbildung, die eine Emanzipation und den Ausbruch aus bedrückenden, „*spießigen*“ Herrschaftsverhältnissen anstrebte. Im Zuge dessen wurde die traditionelle Funktionärsschulung nach dem Referentenprinzip immer mehr zu einer Stufenbildung unter Einbeziehung neuer didaktischer Methoden wie Betreuung durch mehrere Teamer und Selbstarbeit in Kleingruppen umgebaut. Die JBA löst sich von der eindimensionalen Vermittlung von Wissensfragmenten und stellt sich aufgrund unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Gruppeneinflüssen seit 1968 einem kontroversen Diskurs. Ein Teil der für die politische JBA in den Gewerkschaften Verantwortlichen geht induktiv von den Erfahrungen und Konflikten der Teilnehmer aus, um von ihnen auf ihre Ursachen im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu schließen und diese Ursachen näher zu erörtern. Eine andere Gruppe wählt einen deduktiven Ansatz und schließt aus einer dogmatisch vorgegebenen Gesellschaftstheorie auf sich daraus zwangsläufig ergebende Konflikte, die in den Alltagserfahrungen der Teilnehmer ihre Bestätigung finden.

In der Kontroverse dominieren demnach zwei marxistische Interpretationsansätze – diejenige der Marburger Schule auf der deduktiven und die der Frankfurter Schule auf der induktiven Seite. Während die Vertreter der Frankfurter Schule mit ihrer Didaktik des exemplarischen Lernens und der von mehreren Teamern betreuten Kleingruppenarbeit auf die Entwicklung von Mündigkeit und Spontaneität der Teilnehmer setzen, um ein selbstbewusstes Klassenbewusstsein zu erreichen, setzen die Vertreter der Marburger Schule als Anhänger eines eher dogmatischen Marxismus und einer traditionalistischen Bildungsarbeit auf eine Didaktik des systematischen Lernens. Diese Didaktik setzt auf die Entwicklung von Leitfäden mit vordefinierten Inhalten, um die angehenden Funktionäre im Sinne einer Kaderbildung für die Interessenvertretung und die politische Arbeit zu schulen. Diese Kader sollen als Avantgarde und Stellvertreter im Betrieb und in der Gesellschaft schließlich die Machfrage stellen.

Beide Schulen wollen das Klassenbewusstsein in den Teilnehmern wecken und stärken. Sie unterscheiden sich in ihren Vorgehensweisen, bei den vermittelten Inhalten und durch die bevorzugten didaktischen Methoden, weshalb die zweite Phase, trotz einer verstärkten Politisierung der Inhalte, im Diskurs über die JBA nur zu einer partiellen Politisierung gelangte. Im Bundesjugendausschuss des DGB und bei den bildungspolitischen Konferenzen der Einzelgewerkschaften stießen die Vertreter der beiden Schulen aufeinander und versuchten, ihre jeweiligen Vorstellungen der gewerkschaftlichen JBA im DGB und den Einzelgewerkschaften durchzusetzen. Dadurch befruchteten sie sich gegenseitig und erweiterten ihre jeweiligen eigenen Ansätze und Methoden.

Das Scheitern der Revolte von 1968 und das sich anschließend herausbildende linke Sektierertum verhärteten ab den 1970er Jahren nicht nur die Fronten zwischen den beiden die JBA bisher dominierenden Schulen, sondern öffneten sie für neue Einflüsse von außen. Die IG Metall als Verfechter eines systematischen Lernens gewann im gewerkschaftlichen Diskurs um die JBA innerhalb des DGB zunächst die Oberhand. 1976 kommt es zu einer Spaltung der JBA der IG Metall und der des DGB, nachdem der DGB den Beutelsbacher Konsens akzeptiert hatte. Dieser wurde von den Vertretern der IG Metall als Unterwerfung unter die Herrschaft des Kapitals bewertet. Im Sinne des Beutelsbacher Konsens auf ein pluralistisches Gesellschaftsverständnis orientierte sich die JBA zunehmend an realpolitischen

Forderungen in Bezug auf Lohnkämpfe, Tarifpolitik und betriebliche Mitbestimmungsrechte. Dies leitete in die dritte Phase der gewerkschaftlichen JBA (ab 1975) über.

Diese Phase gelangte offiziell 1979 mit dem zweiten antikommunistischen Diskurs im DGB zum Durchbruch. Dieser Diskurs wurde von der undogmatischen Linken im Haus der Gewerkschaftsjugend, einem Schulungszentrum des DGB in Oberursel, ausgelöst und richtete sich vor allem gegen Sympathisanten von Trotzismus und DKP. Die undogmatischen Linken befürchteten eine kommunistische Unterwanderung der Gewerkschaftsjugend. Der antikommunistische Diskurs förderte die Entpolitisierung der JBA, indem er zum Ausschluss „*kommunistischer Kräfte*“ aus der gewerkschaftlichen Arbeit drängte und dadurch den kontroversen Diskurs zwischen den oppositionellen Gruppen im Sinne einer systemimmanenten Gleichschaltung auflöste. Die Folge dieser Entwicklung war in den 1980er Jahren eine Art Rückbesinnung der gewerkschaftlichen JBA auf die fragmentarische Didaktik der Funktionärsausbildung im Sinne einer affirmativen Haltung zur gegebenen Gesellschaftsformation, um diese zu reformieren. Durch den antikommunistischen Diskurs geschwächt, gaben die zuständigen Gewerkschaftsvertreter vor, einer Meinung zu sein, und fokussierten ihre JBAs auf Sorge, sich als Kommunisten verdächtig zu machen, pragmatisch auf einzelne Themen der gewerkschaftlichen Praxis, um diese kontrovers aus unterschiedlichen Variationen des Deutungsmusteransatzes zu diskutieren. Dabei verzichteten sie weiterhin darauf, die Themen in ihren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen.

Aufgrund dieses Vorgehens gewann im Laufe der 1980er Jahre eine systemimmanente und sozialpartnerschaftliche Einstellung zur Tarifpolitik, verbunden mit der Ideologie, unter den gegebenen Strukturen der Gesellschaftsformation mehr soziale Gerechtigkeit verwirklichen zu können, die Oberhand. Damit wurden die in der politischen JBA behandelten gesellschaftlichen Probleme im Sinne der Sozialpartnerschaft angegangen, und die Jugend wurde durch Qualifizierungsangebote bei der Selbstvermarktung im Rahmen der bestehenden Marktgesellschaft unterstützt. Diese Tendenz verfestigte sich ab 1989 nach der Wiedervereinigung und Auflösung des Ostblocks. Beide Ereignisse wurden als offensichtliches Scheitern kommunistischer und sozialistischer Bestrebungen verstanden. Dadurch gewann in den 1990er Jahren der neoliberale Zeitgeist zunehmend Einfluss auf die gewerkschaftliche JBA. Seine Tendenz zur Vereinzelung der Menschen im verstärkten Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze und soziale Aufstiegsmöglichkeiten und zur Ökonomisierung des eigenen Lebens, wurde durch die Subjektorientierung der JBA aufgenommen und durch abstrakte, idealistische Forderungen nach mehr Chancengleichheit für den Einzelnen, nach mehr sozialer Gerechtigkeit, Solidarität und Freiheit für die Gesellschaft verklärt. Die individuellen Interessen, Meinungen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen werden im Kontext dieser freiheitlichen Didaktik in den Vordergrund gestellt, wodurch sich im Laufe der 1990er Jahre ein subjektorientierter didaktischer Paradigmenwechsel vollzieht. Die JBA orientiert sich nicht mehr an den, wenn auch nur noch behaupteten, normativen Positionen eines kollektiven Klassenbewusstseins, sondern an der Frage, wie die JBA die individuellen Interessen und Wünsche der TeilnehmerInnen einbeziehen kann, um sie im Sinne der Meinungsbildung zu bearbeiten. Die JBA hält trotz der Kritik an den vorgefundenen normalen Arbeitsverhältnissen und am traditionellen Arbeitsbegriff, der z. B. die Hausarbeit und andere Arbeiten nicht einbezieht, an der lohnabhängigen Erwerbsarbeit als einem existenziellen Wert an sich fest. Dadurch

hebelt sie die Fundamentalkritik der 68er-Bewegung und die damit verbundenen Vorstellungen von einer Alternative zur kapitalistischen Gesellschaftsformation aus und ersetzt sie durch eine systemimmanente Hoffnung auf deren Reformierbarkeit durch demokratisch legitimierte und pragmatische Forderungen wie z. B. nach der Ausweitung der betrieblichen und gesellschaftlichen Mitbestimmung. Dadurch und durch ihre subjektorientierten didaktischen Methoden hilft die JBA ihren Teilnehmern zunehmend, sich mit dem gesellschaftlichen Status quo abzufinden und sich möglichst zum eigenen Vorteil zu integrieren sowie sich, bei aller Kritik an der Sozialisation und der sozialen Ungerechtigkeit, zu Experten der Selbstvermarktung zu entwickeln bzw. ausbilden zu lassen.

**These 2:** Die Voraussetzungen der jeweils neuen Phase der gewerkschaftlichen JBA werden schon in der ihr vorausgegangenen Phase gelegt, weil im allgemeinen Diskurs neue Machtfaktoren und deren Vertreter einen Gegendiskurs einleiten, der in der neuen Phase schließlich zum Durchbruch gelangt.

Das wird besonders am Übergang von der ersten zur zweiten Phase deutlich, als die Restauration der alten Eigentumsverhältnisse im Laufe der 1960er Jahre einen Protest dagegen auslöste. Die Bedingungen der Restaurationsperiode wurden unter den Bedingungen des zunehmenden Wohlstands als immer bedrückender empfunden und schürten den Protest der Jugend und damit auch den Generationenkonflikt, bei dem die Jugendlichen den Eltern ihre Beteiligung am Dritten Reich vorwarfen. In diesem Zusammenhang beflügelte der aufgrund des Ost-West-Konflikts heftig propagierte Antikommunismus das Interesse am Kommunismus und an den sich darauf berufenden Freiheitsbewegungen in der sog. Dritten Welt. Antikapitalistischer Protest und kommunistische Orientierung beeinflussten damals die Vertreter im Bundesjugendausschuss des DGB und förderten im Kontext der Studenten- und Lehrlingsbewegung den Gegendiskurs gegen den antikommunistischen, kapitalistischen Zeitgeist.

Die Phasenverschiebungen in der gewerkschaftlichen JBA entzündeten sich am Aufkommen eines gesellschaftskritischen Widerstands, der sich ausbreitet und schließlich durchsetzt. Das gilt weniger offensichtlich für den Übergang zur dritten Phase der JBA. Hier führt die Entartung der marxistischen und sozialistischen Bewegungen einerseits in aktionistische, terroristische Gruppen, andererseits in soziale „*Single Purpose*“-Bewegungen, die sich auf die Abschaffung einzelner erkannter Missstände richten, zum Umdenken. Die jungen aktiven Mitglieder in den Gewerkschaften teilten zunehmend die Abneigung gegen das bloße „*Theoretisieren*“ dogmatischer Positionen und wollten gezielt „*aktiv*“ werden. Daraus bildete sich ein Gegendiskurs zur kommunistischen bzw. marxistischen Fundamentalopposition. Dieser ließ in der gewerkschaftlichen JBA die Forderung nach einer stärker praxisbezogenen Handlungsorientierung aufkommen und förderte die Hinwendung zur „*konkreteren*“, nämlich subjektorientierten, Didaktik. Statt der abstrakten Systemopposition nahm man die Marktwirtschaft und ihre Eigentums- und Wirtschaftsordnung als vorgefundene Gegebenheit hin, die es an ihren einzelnen wahrgenommenen Reibungsstellen zu verbessern galt.

Während die JBA der ÖTV, IG Chemie und der IG Metall in den 1960er und 1970er Jahren wenigstens noch verbal auf die Überwindung der Produktionsverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse abzielten, setzt der DGB und seine JBA den Fokus schon vermehrt auf eine demokratische, sozialpartnerschaftliche Reformierung des Kapitalismus mit einer pragmatischen Tarif- und Lohnpolitik. Dabei setzt sie auf die

Entwicklung eines systemimmanenten gesellschaftlichen Engagements, um Probleme, die ein gerechtes Zusammenleben bzw. ein harmonisches Wirtschaften blockieren, wie Rassismus, Ausbeutung, Kriege etc., anzuprangern. Als Ansatzpunkte bezog sich die JBA in der dritten Phase auf konkrete Kritikpunkte, die als einzelne Problemfelder Gegenstände ihrer Bildungsmaßnahmen lieferten. Dadurch fügte sich die gewerkschaftliche JBA in den Rahmen des Status quo ein, den sie nur erträglicher gestalten und die einzelnen Teilnehmer zu mehr Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung führen wollte. Die kritischen Themenschwerpunkte werden möglichst aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer gewählt, aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang gerissen und im Sinne der sog. Subjektorientierung auf die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer bezogen diskutiert. Die Interessen und Zwänge der gesellschaftlichen Ordnung bzw. der ökonomischen Klassenlage treten hinter den individuellen Bedürfnissen und Interessen zurück.

**These 3:** Die Entpolitisierung der JBA wird neben akademisch entwickelten pädagogisch-didaktischen Methoden von externen Diskursen und Machtkonstellationen in der Gesellschaft beeinflusst, die vom Zeitgeist geprägt sind, auf den die JBA wiederum reagiert. Die Rücksichtnahme auf den Zeitgeist wird durch den Mitgliederschwund bei den Gewerkschaften und die dadurch bedingte Mitgliederwerbung verstärkt. Die erste Phase wurde weitgehend vom außenpolitisch aufgenötigten antikommunistischen Zeitgeist bestimmt, während der Fortschrittsoptimismus des Wiederaufbaus zum gemeinsamen Anpacken bei der Gestaltung eines neuen demokratischen Deutschlands einlud.<sup>832</sup> Die zweite Phase führte aus Enttäuschung über die Restauration früherer Verhältnisse zu einer kurzzeitigen und partiellen Politisierung. Sie war von einer Nichtidentität geprägt, die sich gegen den kleinbürgerlich-nationalistischen Charakter der BRD und ihrer kapitalistischen Gesellschaftsordnung auflehnte. Dabei rückte vor allem der Widerspruch zwischen der versprochenen demokratischen Freiheit und den kapitalistischen Produktionsverhältnissen ins Blickfeld, zumal sich Letztere am Ende der Wiederaufbauphase wieder zu verschärfen begannen. Die Aufklärung dieses Widerspruchs wurde, ausgelöst vom gesellschaftskritischen Aufbruchszeitgeist der 68er-Bewegung, zum bestimmenden Faktor in der gewerkschaftlichen JBA. Anstöße dazu gab der Vietnamkrieg, der als imperialistische Unterdrückung des während des Zweiten Weltkriegs propagierten Selbstbestimmungsrechts früherer Kolonien verstanden wurde. Die gesellschaftlichen Widersprüche wurden mit der Einführung der Notstandsgesetze im Inneren verstärkt, die als Vorbereitung auf die innenpolitische Unterdrückung möglicher durch marktwirtschaftliche Krisen ausgelöster Unruhen interpretiert wurden. Daraus entwickelte sich in der JBA eine Kritik am herrschenden Parlamentarismus und der verdinglichten Hegemonialkultur angesichts der wieder durchgesetzten Eigentums- und Wirtschaftsordnung. Das Scheitern der 68er-Bewegung Anfang der 1970er Jahre, die Krise der sozialistischen Linken (um 1975) und der Untergang des „*real existierenden Sozialismus*“, der in den

---

<sup>832</sup> Die Gewerkschaft idealisiert seit den 50er Jahren die „Westliche Demokratie“ als Ausdruck der Emanzipation von Herrschaft und der Selbstbestimmung und nimmt dabei den Widerspruch von Demokratie und Kapitalismus, der in den Eigentumsverhältnissen verwurzelt ist, nicht wahr. Vielmehr wird die Staatsform mit der Herrschaftsform gleichgesetzt und der gesellschaftliche Status Quo als Demokratie und Freiheit verklärt bzw. nicht in ihrer Funktion als Herrschaftsform wahrgenommen, aus der sich die Herrschaft des Kapitals und bzw. die ökonomischen Klassen gesellschaftliche etablieren.



1980er Jahren immer unausweichlicher erkennbar wurde, trieben den aufbegehrenden kritischen Zeitgeist immer mehr in die Resignation. Dies führte zum resignativ pragmatischen, realpolitischen Zeitgeist der Postmoderne der 1990er Jahre. Die sich nach Ende des Ost-West-Konflikts mehrenden wirtschaftlichen Krisenerscheinungen und verschärfenden Wettbewerbsbedingungen gaben dem neu entstandenen pragmatischen Zeitgeist zusätzlich eine neoliberale Wendung. Da der Neoliberalismus die Eigentümerseite in der sozialpartnerschaftlichen Zusammenarbeit verhärtete, wird er von Gewerkschaftsseite als ungerecht empfunden und abgelehnt. Das verstärkt einerseits kritische und kämpferische Tendenzen in der JBA, die ihrerseits durch die Fokussierung auf die ideologische Autonomie des Einzelsubjekts geschwächt wurde. Die drei Tendenzen – Subjekt- und Handlungsorientierung und das Ziel der Mitgliederwerbung – führten dazu, dass in der gewerkschaftlichen JBA zunehmend Lernangebote gemacht wurden, die dem einzelnen jungen Erwachsenen dabei zu helfen versprachen, seine eigene Arbeitskraft besser zu vermarkten. Damit tritt die politisierende Perspektive der Systemüberwindung innerhalb der politischen JBA der Gewerkschaften zugunsten vermehrter Anpassungsbemühungen noch weiter in den Hintergrund.

**These 4:** Die verschärften Krisenbedingungen des entwickelten Kapitalismus fördern das verdinglichte Bewusstsein und die technokratische Ausprägung der verwalteten, neoliberalen Welt, die im Verlauf der 2000er Jahren in die gewerkschaftliche JBA einziehen und sie auf die sozialpartnerschaftliche Qualifizierung und Kompetenzbildung ausrichten. Beides verleitet die Funktionäre dazu, sich als eine Art Co-Manager im Betrieb zu verstehen und zu betätigen. Damit unterwirft sich die gewerkschaftliche Interessenvertretung nahezu vollkommen den Unternehmenszielen und den Spielräumen, die sie für die Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Beschäftigten noch zulassen. Diese Einstellung findet immer mehr Beachtung in der Funktionärsausbildung, aber auch in der politischen JBA, wenn sie den Mitgliedern die gewerkschaftlichen Aktionen bzw. deren Zurückhaltung gegen Rationalisierungsmaßnahmen der Unternehmen angesichts von Betriebsschließungen, des Stellenabbaus, der drohenden Arbeitslosigkeit etc. erklären wollen. Daran lässt sich erkennen, dass sich in der JBA ein Widerspruch zwischen dem Anspruch, die TeilnehmerInnen zur Selbstemanzipation und Verbesserung der Lebensbedingungen zu befähigen einerseits, und der Rücksichtnahme auf Unternehmensziele andererseits auftut. Dieser Widerspruch hatte sich über die realpolitische und fragmentierte Ausrichtung der JBA, über ihr Konzept des selbstorganisierten und lebensweltorientierten Lernens und ihre subjektorientierte Didaktik eingeschlichen und ihre abstrakten Bildungsziele, nämlich kritische Bewusstseinsbildung und Selbstemanzipation, zu bloßen Lippenbekenntnissen verwässert.

**These 5:** Neben dem Zeitgeist, der von außen auf die Entwicklung der JBA einwirkt, unterliegt die JBA zugleich dem Einfluss unterschiedlicher Gremien, Gruppierungen und Strömungen innerhalb des DGB-Bundesjugendausschusses bzw. in den Einzelgewerkschaften, die darum ringen, den Diskurs in die ihnen genehme Richtung zu drängen.

Während der ersten Phase der gewerkschaftlichen JBA übten die Militärregierung der westlichen Alliierten, Vertreter westlicher Gewerkschaften, insbesondere der USA, sowie ältere reformistische Gewerkschaftsmitglieder und Vertreter der neu

zugelassenen politischen Parteien – vorwiegend SPD und KPD und der Arbeiterflügel der CDU, später auch die Bundesregierung in unterschiedlichem Maße Einfluss auf die Gewerkschaften und ihre Entscheidungen aus. Die zweite Phase wird dagegen durch die Rebellion der Jugend gegen Bevormundung durch Einflüsse im Namen einer angeblichen Befreiung von diktatorischen Zwängen sowie durch den Konflikt zwischen Gewerkschaftsführung und Basis bzw. zwischen Bildungseinrichtungen und Gewerkschaft geprägt. Diesen Konflikt mit der Gewerkschaftsführung machten sich Gruppierungen der traditionellen kommunistischen Linken, die zu Weltanschauungsgegnern erklärt worden waren, zunutze, um wieder Einfluss auf die Gewerkschaftsarbeit als Teil der Arbeiterbewegung zu gewinnen. Ihren Einfluss auf die JBA und die jüngeren Funktionärskader in den Gewerkschaften bekämpften zunehmend die Kritiker des „real existierenden Sozialismus“ in den neu-linken, anarchistischen und spontaneistischen Fraktionen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) und seinen Abspaltungen. Deren Einfluss sorgte für kontroverse Auseinandersetzungen über die Inhalte und Positionen innerhalb der JBA und entsprechend für eine große Meinungsvielfalt im gewerkschaftlichen Diskurs. Die sog. Neue Linke setzte sich nach dem Scheitern des sozialistischen Aufbruchs der 68er-Bewegung und des „real existierenden Sozialismus“ im Osten durch und drängte unter dem wachsenden Einfluss sog. „Single Purpose“-Bewegungen auf eine Hinwendung zu realpolitischen Auseinandersetzungen anhand einzelner „konkreter“ Probleme. Ihr Zuwachs löste 1979 den zweiten antikommunistischen Diskurs innerhalb der Gewerkschaften aus. Dieser führte zum Ausschluss der sozialistischen Tendenzen aus den Gewerkschaften und orientierte diese in Richtung eines systemimmanenten Meinungspluralismus. Statt gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge an normativen Zielsetzungen infrage zu stellen, konzentriert man sich auf Verbesserungen in einzelnen, isolierten gesellschaftlichen Problemfeldern.

**These 6:** Die Entpolitisierung hat ihre Wurzel in der Verengung des Blickwinkels auf einen alternativlosen, gesellschaftlichen Status quo als vorgegebener Wirklichkeit. Damit war die Anerkennung seiner systemischen Grundstruktur verbunden, etwa des Lohnarbeitsverhältnisses und des Warencharakters menschlicher Arbeitsleistung aufgrund des antagonistischen Charakters der Marktgesellschaft. Diese implizite Anerkennung ist es, die trotz mancher eigentlich darüber hinausweisender Forderungen und trotz des Widerstands gegen einzelne politische Maßnahmen und Entscheidungen den entpolitisierenden Charakter der JBA ausmacht. Die Anerkennung des Status quo führte dazu, dass viele Lohnabhängige den Sinn einer Gewerkschaftsmitgliedschaft nicht mehr erkannten. Die Gewerkschaftsvertreter weigerten sich, dieses kritische Motiv hinter dem Mitgliederschwund zu erkennen, und bemühten sich stattdessen, ihn aufzuhalten, indem sie die Subjektorientierung ihrer Bildungsangebote verstärkten. Doch die Subjektorientierung und das entsprechende individualisierte Problembewusstsein förderten die Ideologie eines unabhängigen, freien und vor allem autonomen Subjekts und vernachlässigten die Auseinandersetzung mit den prägenden Grundstrukturen der gegebenen Gesellschaftsformation, was wiederum die Entpolitisierung der Bildungsarbeit bedingte.

**These 7:** Indem die JBA sich anhand von Individualisierungstheorien einerseits auf einen Pluralismus der „freien“ Meinung festlegt, andererseits aber gewisse

Meinungen, die als politisch nicht korrekt oder als gewerkschaftsschädigend angesehen werden, bekämpft, verstrickt sie sich in einen Widerspruch zwischen Aufklärung und Meinungsprägung, der ihr Überzeugungskraft raubt. Wenn sie nun versucht, die Überzeugungsschwäche, die sich unter anderem am Mitgliederschwund zeigt, durch Lehrangebote zu überdecken, die den Mitgliedern helfen sollen, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, dann macht sie sich mehr oder weniger bewusst zum Sprachrohr des Systems, das die zunehmende „Ökonomisierung des privaten Lebens“ aufgrund der Lohnabhängigkeit indirekt rechtfertigt und direkt fördert. Damit fügt sie sich zunehmend in die Sozialisation der Mitglieder durch die Hegemonialkultur ein, die sie in ihren Bildungsveranstaltungen zu kritisieren und in ihren Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen bewusst machen zu wollen vorgibt.

**These 8:** Aufgrund der Erfahrungen der 2000er Jahre, insbesondere seit der Finanzkrise von 2007/8, deutet sich innerhalb der JBA wieder eine gewisse Politisierung im Denken an. Die Aufnahme einer Didaktik des Zusammenhangelerns oder des vernetzten Denkens in den Diskurs um die JBA eröffnet Möglichkeiten, die potenziell wieder zu einer stärkeren Politisierung führen können. Im Sinne dieser didaktischen Methoden könnte die JBA über solche Probleme, die die Einzelnen im privaten Leben und in der Arbeitswelt erfahren, wieder zu dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang vordringen, der diese bedingt, und so die Grundstruktur der gesellschaftlichen Ordnung als das eigentliche Problem bewusst machen. Dem stehen allerdings noch die formalen Forderungen nach selbstorganisiertem Lernen und die Aufteilung dieses Zusammenhangs in einzelne Problemfelder entgegen.

Die genannten Faktoren bedingen weitgehend den Entpolitisierungsprozess der JBA in den drei Phasen ihrer Entwicklung und bei den für die Planung und Durchführung der JBA Verantwortlichen. Den Faktoren liegt ein Reformismus zugrunde, der sich seit 1945 aufgrund der Erfahrungen eingemischt hat, die die Lohnabhängigen in der kapitalistisch geformten Gesellschaft der BRD und ihren anfänglichen Erfolgen – Wirtschaftswunder, Vollbeschäftigung etc. – und mit den damit einhergehenden Verbesserungen ihrer Lebensbedingungen gemacht haben. Objektive Voraussetzung für solche Verbesserungen war die enorme Produktivitätssteigerung der Arbeit in Industrie und Landwirtschaft. Die Möglichkeit, dass eine solche Produktivitätssteigerung sich weiterhin auf die deutliche Verbesserung der Lebensbedingungen auswirken kann, ist aufgrund der Konzentration des für die Gesellschaftsgestaltung maßgeblichen Eigentums an Produktivmitteln und der „Finanzialisierung“<sup>833</sup> der Wirtschaft durch wenige Großbanken, aber auch aufgrund der Erfahrungen im Rahmen der aktuellen Globalisierung der Wirtschaft heute kaum gegeben. Vielmehr ist zu erwarten, dass die mit der allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklung des Systems und den Bestrebungen des Systemerhalts gegebenen Schwierigkeiten und Härten die Verteilungsspielräume wieder schrumpfen lassen und sich dadurch die systemisch bedingten gesellschaftlichen Konflikte wieder verschärfen werden.

Diese Faktoren bestätigen die Hypothese, wonach die JBA eine Form der „ungelebten Emanzipation“ sei. Dabei ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass die

---

<sup>833</sup> Der Begriff bezieht sich auf die wachsende Rolle, welche die Finanzmärkte auf die Gestaltung und Entwicklung der Gesellschaft ausüben. Vgl. [http://www.fb03.uni-frankfurt.de/45448224/finanzialisierung?legacy\\_request=1](http://www.fb03.uni-frankfurt.de/45448224/finanzialisierung?legacy_request=1);

gewerkschaftliche JBA im Laufe ihrer Entwicklung immer stark durch den jeweiligen Zeitgeist beeinflusst und geprägt wurde. Geleitet vom „Prinzip Hoffnung“ (Bloch 1985) bestünde somit die Chance, dass sich, trotz der derzeitigen Entpolitisierung der JBA, vereinzelt wahrnehmbare Möglichkeiten der Politisierung verstärken, um schließlich eine neue, eine vierte Phase der gewerkschaftlichen JBA einzuläuten. Aus diesem Grund hätten Folgearbeiten auf dieser Arbeit aufzubauen, wobei sie ihr erkenntnisleitendes Interesse auf spezifische Gewerkschaften, Seminarformen und die Erfahrungen der Lohnabhängigen zu konkretisieren hätten, um die konkreten Folgen der Entpolitisierung zu untersuchen. Ziel sollte es sein, innerhalb der JBA Nischen zu entdecken, in denen eine Renaissance der „*Negativen Dialektik*“ im Sinne der Bewusstseinsbildung möglich wird, um anhand der Dialektik von Individuum und Gesellschaft einen Gegendiskurs gegen den konstruktivistischen Herrschaftsdiskurs zu starten.

## 2 Praktischer Ausblick

Aufgabe der vorliegenden Arbeit war es nicht, ein konkretes Programm für die Re-Politisierung der gewerkschaftlichen JBA auszuarbeiten und zur Übernahme vorzulegen. Das bleibt weiteren Bemühungen des Verfassers bzw. anderer AutorInnen vorbehalten, die sich innerhalb des kritischen Diskurses mit der gewerkschaftlichen JBA und den Argumenten dieser Arbeit auseinandersetzen. Vielmehr will sie aufgrund ihres abstrakten Anspruchs kritischer Reflexion die problematischen Entwicklungstendenzen der JBA aufzeigen, die insbesondere durch den Beutelsbacher Konsens eingeleitet bzw. verstärkt wurden. Ihr Ziel ist es, neben der Klärung der Fragestellung, an die ursprünglichen systemkritischen, normativen Ziele der Arbeiterbewegung zu erinnern, ihnen neben den anderen berechtigten Aufklärungsarbeiten der JBA wieder zur Geltung zu verhelfen, um einen kritischen Diskurs über die JBA sowie eine Kritik an ihr zu fördern. Selbstkritisch betrachtet hätte die Arbeit hierzu in ihrer Analyse, die sich auf die Dialektik von Individuum und Gesellschaft bezieht, die Position der Individuen als Programmplanungshandelnde kritischer hervorheben bzw. in die Forschungsarbeit einbeziehen sollen, um ihre Rolle als selbstständig handelnde Subjekte bzw. ihre Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Denken ideologie- und gesellschaftskritisch zu hinterfragen. Eine solche Erweiterung der Untersuchung, z. B. mittels der Programmanalyse oder Fragebögen etc., bleibt nun Folgearbeiten überlassen, die auf Grundlage des vorliegenden Erkenntnisstandes die individuellen Position, die Wirkung der Programmplanung und ihren gesellschaftlichen Zusammenhang untersuchen können.

Zugleich bietet die Arbeit den Gewerkschaften an, diese kritische Untersuchung in ihre Analyse aufzunehmen, um ihren gesellschaftskritischen und historischen Blick zu schärfen. Die Schärfung des Blickwinkels, die die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft berücksichtigt, würde ihnen die Chance bieten, ausgehend von den aktuellen gesellschaftlichen Konflikten und dem von ihnen aus den Augen verlorenen normativen Ziel der Arbeiterbewegung, die antagonistische Struktur der Gesellschaft zu überwinden und die Lohnabhängigen aus dadurch bedingten Abhängigkeiten zu emanzipieren, um auch durch Bewusstseinsbildung den geistigen Konformismus mit dem Herrschaftssystem zu überwinden.

Die JBA kann somit der vorliegenden Arbeit entnehmen, ihren Sinn für eine gesellschaftskritische dialektische Reflexion neu zu schärfen, um den TeilnehmerInnen in ihren Seminaren die Probleme und die ihnen begegnenden gesellschaftlichen Konflikte, soweit das zutrifft, als ebenso durch die Grundstruktur der kapitalistischen Marktgesellschaft bedingt zu erklären, wie dies auf die Interessen und das Verhalten ihren gesellschaftlichen GegenspielerInnen zutrifft. Dabei hätte sie das Versäumnis der vorliegenden Arbeit zu beheben, indem sie die Wechselwirkung zwischen dem Seminar als Resultat von Programmplanung und den TeilnehmerInnen als Programmplanungshandelnden wahrnimmt, um die Seminare so umzustrukturieren, dass die Teilnehmer durch Aufklärung zu einem argumentativen Streit um die Wahrheit bzw. die „*Normativität des Faktischen*“ (Jellinek 2004) sowie zu einer Infragestellung der Normalität der Herrschaft befähigt werden.

Zugleich bietet die Arbeit den Gewerkschaften Argumente an, um ihre subjektorientierte und qualifizierende Didaktik im Sinne einer tiefergreifenden Gesellschaftskritik zu überarbeiten und moralistische und idealistische Ausflüchte zur Rechtfertigung ihrer Kritik an den Manifestationen der gesamtgesellschaftlichen Zwangsstruktur zu vermeiden. Dadurch würde die JBA die politische Urteilsfähigkeit bei den TeilnehmerInnen dahingehend erweitern, dass diese sich als individuelle Subjekte begreifen und trotzdem die Gesellschaft und ihre Eigentums- und Wirtschaftsordnung als grundlegende Ursache ihrer Konflikte und Schwierigkeiten wahrnehmen. Dabei darf sie allerdings auch nicht in frühere Fehler zurückfallen und ihre Kritik der gesellschaftlichen Zustände von einem dogmatisch vorgegebenen Gesellschaftsbild ableiten und damit sich und ihren TeilnehmerInnen die Erkenntnis wesentlicher Veränderungen durch die aktuelle Entwicklung der Gesellschaft verstellen. Vielmehr muss sie die Wechselwirkung zwischen dem Besonderen und dem Abstrakten beachten, um so den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang dialektisch zu erfassen.

Die JBA sollte realisieren, dass sich die Interessenvertretung der Lohnarbeiter auf Dauer nicht auf einzelne Verbesserungen ihrer Lage beschränken lässt, sondern letztendlich auf die Überwindung der Lohnabhängigkeit und ihrer gesellschaftlichen Symptomatik hinauslaufen muss. Denn die Selbstvermarktung der Arbeitsleistung als Ware, die den wesentlichen Teil des je eigenen Lebens betrifft, verträgt sich weder mit dem propagierten freiheitlichen Menschenbild noch mit dem normativen Ziel einer umfassenden Humanität. Zugleich könnte in Folgearbeiten jedoch auch über Möglichkeiten realpolitischer Veränderungen nachgedacht werden, die unter Berücksichtigung des BK einen kritisch-reflexiven Gegendiskurs zur Herrschaft des Kapitals fördern, aus dem konkrete, emanzipative Aktionen resultieren.

Wenn die JBA den letztgenannten Anspruch aus dem Auge verliert, begibt sie sich in einen Widerspruch, der ihre Überzeugungskraft schmälert, da sie einerseits von Emanzipation redet, sie andererseits jedoch nicht lebt. Sie kann nicht folgenlos behaupten, sich progressiv für die Emanzipation der Arbeiterklasse einsetzen zu wollen und sich gleichzeitig darauf beschränken, die Befähigung des Einzelnen zur Selbstvermarktung seiner Arbeitsleistung als Ware zu verbessern. Im Zuge einer wirklichen und glaubhaften Interessenvertretung muss die JBA die Konflikte und Abhängigkeiten der jungen Lohnabhängigen ernst nehmen, ihnen auf den Grund gehen und die Jugendlichen befähigen, die Idealisierung der Lohnarbeit, der demokratischen Einflussmöglichkeiten oder die Herleitung ihrer Forderungen aus abstrakten ethischen Begriffen wie Gerechtigkeit oder Freiheit als systemimmanente

Vernebelungen im Sinne des Systemerhalts wahrzunehmen. Ihr Ziel muss es letztlich sein, als notwendige Interessenvertretung überflüssig zu werden, statt sich als Propagandist des Zeitgeistes selbst überflüssig zu machen. Aus diesem Grund hätte sich eine Folgearbeit, auf Grundlage von Fragebögen, Einzelinterviews etc., darauf zu konzentrieren, die Interessen und Wünsche der Lohnabhängigen zu erheben, um sie kritisch-reflexiv auf Grundlage der Psychoanalyse auszuwerten, um ideologische Verblendungen in der Argumentation auszuschließen. Auf dieser Grundlage könnte die JBA Strategien emanzipatorischer Aktionen entwerfen, wobei sie zu berücksichtigen hätte, dass es sich bei den Interessen, Wünschen etc. immer um Forderungshaltungen handelt, die aus der real bestehenden kapitalistischen Welt resultieren bzw. sich auf ihre Ansprüche beziehen.

Aus diesem Grund sollte die gewerkschaftliche JBA lernen, ihre Methoden und Inhalte nach dem Prinzip der Nichtidentität auszurichten, um über die Systemimmanenz der bloßen Bedürfnisorientierung hinaus den Blick für die Utopie eines besseren, freien und tatsächlich selbstbestimmten Lebens offen zu halten oder erst zu öffnen. Diese Utopie hat das Unbehagen der Menschen an der Kultur, das sich weitgehend unbewusst auch in ihren Wünschen und Befriedigungsangeboten äußert, aufzunehmen, um es anhand normativer Kriterien der Gesellschaftskritik zu reflektieren bzw. daraufhin zu überprüfen, wo die real vorliegende Gesellschaft grundsätzlich verhindert, dass die wahren, dem Unbehagen zugrunde liegenden Bedürfnisse eine Befriedigung finden und die Menschheit auf ihrem langen historischen Weg in das schöne Leben um eine weitere Etappe vorankommt. Dadurch würde die JBA an Überzeugungskraft gewinnen und gerade für junge, nicht gänzlich durchsozialisierte Erwachsene als Alternative zu dem in der Gesellschaft überall vernehmbaren Vereinnahmungsdruck interessanter werden.

Die Erweiterung der Kritik an „*verbesserungswürdigen*“ Missständen in Richtung der Utopie eines schönen<sup>834</sup> und emanzipierten Lebens würde der JBA auch helfen, die bloße Kritik gesellschaftlicher Zustände durch die Perspektive auf grundsätzlich mögliche andere, fortgeschrittenere Gesellschaftsformationen zu überhöhen. Dadurch würde sie den TeilnehmerInnen helfen, einzeln und gemeinsam an solchen Möglichkeiten zu arbeiten, durch die das verdinglichende System abzulösen wäre. Dazu kann sich eine erneute Orientierung an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und der Theorie von Karl Marx dann als hilfreich erweisen, wenn diese nicht dogmatisch hingenommen und „geschult“ wird. Beide Theorien versuchen nämlich die Betroffenen zu befähigen, die Widersprüche zwischen den realen wirtschaftlichen Sachzwängen des Systems und einer tiefgreifenden Bedürfnisbefriedigung des Einzelnen zu erkennen und aufzuheben. Ein entsprechendes Verständnis kann dazu beitragen, die unter dem Begriff der Solidarität in der alten Arbeiterbewegung geforderte Gefolgschaftstreue durch die Bereitschaft zur selbstermächtigten, eigenständigen Mitarbeit abzulösen. Allerdings könnte man die Gewerkschaft bzw. die JBA auch aus einer phänomenologischen Perspektive analysieren, um ihre gesellschaftliche Funktion zu beschreiben, bevor realpolitische Probleme und Herrschaftseinflüsse, gesellschaftliche Ansprüche und Systemzwänge abgeleitet

---

<sup>834</sup> Das schöne Leben umschreibt das freie und gelungene Leben, in dem sich der Mensch von den Zwängen zur Lohnarbeit und seiner Last im Rahmen seiner historischen Situation emanzipiert hat. Die unnötige Arbeit wird abgeschafft und die notwendige Arbeit aufgrund von technischem Fortschritt verringert, wobei eine Veränderung der Gesellschaftsordnung unumgänglich ist, damit die Menschen auch an den Früchten der technologischen Entwicklung mit immer geringerer Notwendigkeit, arbeiten zu müssen, partizipieren können.

werden. Doch bezieht die negative Dialektik auf Grundlage ihres selbstreflexiven Ansatzes sowie der Perspektive der Nichtidentität diese Widersprüche, Konflikte etc. in die rationale Analyse ursachenorientiert ein, um aus der normativen Perspektive auf ein schönes Leben die Bereitschaft zu konsequentem Handeln zu fördern. Eine deskriptive Analyse würde die Herrschaftsprinzipien wertneutral unterstellen, weshalb Analyse bzw. eine politisierende Bewusstseinsbildung dialektisch zu sein hat, um die Zwänge und Abhängigkeiten der Betroffenen im normalen Alltag rational an den Möglichkeiten und Freiheitsgraden zu messen, die der erreichte Entwicklungsstand der Produktivkräfte, der technischen wie der intellektuellen, bereits erlaubt.

## V Literatur und Quellenangabe

Die Quellen wurden vor allem aus dem DGB Archiv und der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung erhoben. Zum Nachvollziehen der Dokumente:

Kontaktadressen: Friedrich-Eber-Stiftung Bonn: Godesberger Allee 149,

Kontaktadressen Mail: [bibliothek@fes.de](mailto:bibliothek@fes.de); Telefon: ++49(0)228/883-9056

Kontaktadressen der ArchivarInnen des DGB Archivs in der Friedrich Ebert Stiftung:

**Verdi/ ÖTV** etc.: Dr. Andreas Marquet: Tel: 0228 883 8018; Mail:

[Andreas.Marquet@fes.de](mailto:Andreas.Marquet@fes.de)

**IG Metall/ IG Chemie/ IG BCE** : Christine Bobzien: Tel: 0228 883 8013;

Mail: [Christine.Bobzien@fes.de](mailto:Christine.Bobzien@fes.de)

**DGB**: Hubert Woltering: Tel: 0228 883 8039; Mail: [Hubert.Woltering@fes.de](mailto:Hubert.Woltering@fes.de)

### 1 Quellenangabe

**Beckmann, Martin/ Dörhöfer, Steffen/ Götz, Ralf** (2000): Bürgerlicher Staat. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M. S.161-S.172.

**Cloer, Ernst/ Kuhnert, Heinz** (1991a): Vorwort. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert. Köln. S.11-S.12.

**Cloer, Ernst** (1991b): Zum Bildungs- und Kulturbegriff einer gewerkschaftlichen Jugendbildung. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert. Köln. S.58-S.97.

**DGB** (1950): Geschäftsbericht des DGB. 1945 – 47. In: DGB (Hrsg.): Geschäftsbericht. 1947-1949. Köln.

**DGB** (1952): Geschäftsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1950 – 51. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.

**DGB** (1954). Geschäftsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1952 – 53. DGB (Hrsg.): Düsseldorf

**DGB** (1956): Geschäftsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1954 – 55. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.

**DGB** (1959a): Geschäftsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1956 – 58. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.

**DGB** (1959b): 4. Bundesjugendkonferenz des DGB. (8./9. Mai 1959). Antrag Nr. 55. Kassel.

**DGB** (1962): Geschäftsbericht des Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1959 – 61. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.

**DGB** (1965): Aktionsprogramm.

**DGB** (1970a): Diskussionsprotokoll der Teamertagung des DGB NRW. (19/20.09.1970). Königswinter.

**DGB** (1970b): Thesenpapier „*Gewerkschaftliche Jugendbildung*“. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.

**DGB** (1971): Leitfadentwurf Stufe II. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.



- DGB** (1972): Leitfadentwurf Stufe I. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.
- DGB** (1973): Leitfaden Stufe I. der gewerkschaftlichen Jugendbildung. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.
- DGB** (1974): Leitfaden Stufe II der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.
- DGB** (1976a): Material zur gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. Nr. 1. DGB (Hrsg.): Düsseldorf.
- DGB** (1976b): Haus der Gewerkschaftsjugend, Material zur gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit. Nr.2. DGB (Hrsg.): Oberursel.
- DGB** (1977): Diskussionspapier „Antrag 300“. DGB (Hrsg.):
- DGB** (2005): Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit. In: DGB (Hrsg.): Bundesjugendkonferenz 2005. Angenommene Anträge.
- DGB Bildungswerk** (2005): Jugendbildungsarbeit, Programm 2006. DGB Jugendbildungswerk e.V. (Hrsg.): Berlin.
- DGB** (2006a): Geschäftsbericht. 2002 – 2005. DGB (Hrsg.): Berlin.
- DGB** (2006b): Grundsatzbestimmung, Aufgaben der Gewerkschaften. In: DGB (Hrsg.): 18. Ordentlicher Bundeskonferenz des DGB. Berlin.
- DGB** (2006d): DGB Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. DGB Bildungswerk Thüringen (Hrsg.): Erfurt.
- DGB/ VHS** (2007): Geschäftsbericht 2006. Arbeit und Leben (Hrsg.): Düsseldorf.
- DGB** (2008): Thesenpapier Mitbestimmung am Arbeitsplatz (MAA). DGB (Hrsg.): Berlin.
- DGB** (2010a): Geschäftsbericht des Bundesvorstands, 2006 – 2009. DGB (Hrsg.): Berlin.
- DGB** (2010b): Arbeit, Gerechtigkeit, Solidarität - 19. ordentlicher Bundeskongress DGB. DGB (Hrsg.): Berlin.
- DGB Jugend** (2010): Geschäftsbericht. 2005-2009. DGB Abt. Jugend (Hrsg.): Berlin
- DGB Jugend West** (2010a): Gute Ausbildung, Gute Arbeit, Gutes Leben – Geschäftsbericht, 2009. DGB Abt. Jugend (Hrsg.): Berlin
- DGB Jugend West** (2010b): Geschäftsbericht. 2006- 2009. DGB Abt. Jugend (Hrsg.): Berlin.
- DGB Jugend** (2011): Anlage 6 Infopapier der Jugendbildungsarbeit. In: DGB Jugendbildungsprogramm, Bund Bezirksjugendausschuss (BJA), (19./20 Juni). Berlin.
- DGB/VHS** (2014): Geschäftsbericht 2013. Arbeit und Leben (Hrsg.): Wuppertal.
- DGB** (2014): Arbeit Gerechtigkeit Solidarität, 20. Ordentlicher Bundeskongress des DGB, DGB (Hrsg.), Berlin.
- Fuchs, Andreas/ Fuhrmann, Nora** (2000): Transnationalisierung. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M.. S.233.-S.249.
- Füchter, Andreas** (2000): Militär, Militarismus und Außenpolitik. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M.. S.181-S.190.

**Fuhrmann, Nora/ Klundt, Michael** (2000): Rassismus. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M. S.73-S.81.

**Götz, Ralf/ Steinhilber, Jochen** (2000): Hegemonie. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M.. S.173-S.180.

**Grive, Oliver** (1991): Video im Kontext medienkultureller Jugendbildung. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert neue Erfahrungs- und Reflexionsräume mit Theater, Video, kreativen Schreiben. Köln. S.116-S.129.

**Heinel, Jörg/ Schmucker, Rolf/ Winckel, Änneke** (2000): Kritik am gewerkschaftlichen Arbeitsbegriff. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M.. S.153-S.160.

**Hiesinger Heinrich** (1990): „*Umweltschutz muss Schwerpunkt der Berufsbildung werden*“. In: IG Metall (Hrsg.): Dokumente zur beruflichen Umweltbildung. Frankfurt a. M..

**IG BCE** (2013): Abenteuer Bildung - Jugendbildungsprogramm der IG BCE. IG BCE Abt. Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1963a): Politische Theorien und Systeme. IG Chemie Abt. Jugend und Bildung (Hrsg.), Hannover

**IG Chemie** (1963b): Arbeitsheft Arbeit und Herrschaft. IG Chemie Abt Jugend und Bildung (Hrsg.), Hannover.

**IG Chemie** (1964): Der Einzelne in der Gesellschaft. IG Chemie Abt. Jugend und Bildung (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1965): Arbeitsunterlagen der Jugendbildungsarbeit. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969a): Material und Anleitung. Stufe I. Lehrgang 1. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969b): Material und Anleitung. Stufe I. Lehrgang 2. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969c): Material und Anleitung. Stufe I. Lehrgang 4. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969d): Material und Anleitung. Stufe I. Lehrgang 5. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969e): Material und Anleitung. Stufe II. Lehrgang 1. IG Chemie (Hrsg.):Hannover.

**IG Chemie** (1969f): Material und Anleitung. Stufe II. Lehrgang 2. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969g): Material und Anleitung. Stufe II. Lehrgang 5. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969h): Material und Anleitung. Stufe III. Lehrgang 3. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Chemie** (1969i): Material und Anleitung. Stufe III. Lehrgang 4. IG Chemie (Hrsg.): Hannover

**IG Chemie** (1969j): Material und Anleitung. Stufe III. Lehrgang 5, IG Chemie (Hrsg.): Hannover

**IG Chemie** (1969k): Konzept der Jugendbildungsarbeit. IG Chemie (Hrsg.): Hannover.

**IG Metall** (Hrsg.) (1962): Protokoll der 6. Ordentlichen Jugendkonferenz der IG Metall. (10/11.05.1962). Stuttgart.

**IG Metall** (1967): Material zum Stufenplan der Industriegewerkschaft. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a. M.

**IG Metall** (1970a): Stufenplan der Jugendbildungsarbeit – Methodische Hinweise. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a.M.

**IG Metall** (1970b): Stufe I In: IG Metall (Hrsg.): Stufenplan der Jugendbildungsarbeit. Frankfurt a. M.

**IG Metall** (1983): Protokoll der 13. Jugendkonferenz der IG Metall. (12./14. 05.1983). Böblingen.

**IG Metall** (1992): Dokumente der beruflichen Umweltbildung. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a.M.

**IG Metall Jugend** (1995): Bericht über die Jugendbildungsarbeit, 1992-1994. In IG Metall (Hrsg.): 17. Jugendkonferenz der IG Metall. Frankfurt a.M.

**IG Metall Jugend** (1999): 18. Jugendkonferenz der IG Metall / Bericht über die Jugendarbeit 1995 – 1998. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a. M.

**IG Metall** (1999): Rahmenkonzept für die Jugendbildungsarbeit. Themenheft Lernen. IG Metall Bildung (Hrsg.): Frankfurt a.M.

**IG Metall** (2000): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit – Hintergründe, kleine Geschichte der Jugendbildungsarbeit der IG Metall. IG Metall Abt. Bildung (Hrsg.): Frankfurt a. M.

**IG Metall** (2002): Reader. Rechtstextremismus. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a.M.

**IG Metall** (2007a): Jugendbildungsstätte Schliersee - Bildung Royal. IG Metall Jugendbildungsstätte Schliersee (Hrsg.): Schliersee

**IG Metall** (2007b): EntschlieÙung 7, Bildung und Qualifizierung. In: IG Metall (Hrsg.): Zukunft braucht Gerechtigkeit - 21. Ordentlicher Gewerkschaftstag der IG Metall. Leipzig.

**IG Metall Jugend** (2007a): Protokoll der 20. Jugendkonferenz der IG Metall. In: IG Metall Abt. Jugend (Hrsg.): Freiheit ist mehr... 20. Jugendkonferenz der IG Metall. Frankfurt a. M.

**IG Metall Jugend** (2007b): Geschäftsbericht 2003 – 2006. In: IG Metall Abt. Jugend (Hrsg.): Freiheit ist mehr... 20. Jugendkonferenz der IG Metall. Frankfurt a.M.

**IG Metall Jugend** (2007c): Beschlossene Anträge und EntschlieÙungen. In: IG Metall Abt. Jugend (Hrsg.): Freiheit ist mehr... 20. Jugendkonferenz der IG Metall. Frankfurt a.M.

**IG Metall Jugend** (2007d): Erledigungsvermerk für die 19. Jugendkonferenz. In: IG Metall Abt. Jugend (Hrsg.): 20. Jugendkonferenz der IG Metall. Frankfurt a. M.

**IG Metall** (2009a): Vorwort. In: IG Metall (Hrsg.): Seminarkonzept Jugend I. Frankfurt a. M..

**IG Metall** (Hrsg.) (2009b): Seminarkonzeption Jugend I. Frankfurt a. M.

- IG Metall** (2009c): IG Metall Leitbild – Die Bildungsarbeit der IG Metall ist.... IG Metall Abt. gewerkschaftliche Bildung/ Bildungspolitik (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- IG Metall** (2009d): Vor- und Nachbereitung Seminarkonzept Jugend I. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- IG Metall Jugend** (2009): Neoliberalismus – Herrschaft des Leistungsprinzips. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a.M.
- IG Metall Jugend** (2011): Wissen, Macht, Zukunft; Bildungsangebote. IG Metall Abt. Jugend (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- IG Metall** (2016): Satzung. IG Metall (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- Jugendbildungsprogramm Bremen** (2006): (Kooperationsprogramm von IG Metall Jugend/ DGB Jugend/ Arbeit und Leben/ Verdi-Jugend (Hrsg.)).
- Kuhnert, Hubertus** (1991): Jugend und Gewerkschaft. Wandlungen im gewerkschaftlichen und politischen Engagement Jugendlicher. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert. Köln. S.35-S.57.
- Kurzer, Brigitte** (2000a): Optionen für eine andere Gewerkschaftspolitik. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M.. S.213-S.220.
- Kurzer Brigitte** (2000b): Grundsicherungsmodell – Alternativen bei der Finanzierung sozialer Sicherungen. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M. S. 250-254.
- Kurzer, Brigitte** (2000c): Neoliberale Unternehmensstrategien und Probleme in der gewerkschaftlichen Betriebspolitik. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M. S.255-S.265.
- Liegl, Michael/ Jovicic, Timo** (2000): Ideologie und Ideologiekritik. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M. S.41-S.52.
- Lindemann Karin** (1991): Theater als Erfahrungs- und Reflexionsraum des individuellen und sozialen und politischen Alltags. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert neue Erfahrungs- und Reflexionsräume mit Theater, Video, kreativem Schreiben. Köln. S.98-S.115.
- Mallwitz, Petra** (1991): kreatives Schreiben als ein Medium der Identitätsvergewisserung. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert neue Erfahrungs- und Reflexionsräume mit Theater, Video, kreativen Schreiben. Köln. S.130-S.144.
- Meier, Kurt** (1991): Individualisierte Auszubildende. IG Chemie (Hrsg.): Köln.
- ÖTV** (1970a): Lehrgang 1. Stufe I. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.
- ÖTV** (1970b): Lehrgang 2. Stufe I. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.
- ÖTV** (1970c): Lehrgang 3. Stufe I. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.
- ÖTV** (1970d): Lehrgang 4. Stufe I. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970e): Lehrgang 5. Stufe I. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970f): Lehrgang 1. Stufe II. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970g): Lehrgang 2. Stufe II. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend, (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970h): Lehrgang 3. Stufe II. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970i): Lehrgang 4. Stufe II. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970j): Lehrgang 5. Stufe II. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970k): Lehrgang 1. Stufe III. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970l): Lehrgang 2. Stufe III. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970m): Lehrgang 3. Stufe III. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970n): Lehrgang 4. Stufe III. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1970o): Lehrgang 5. Stufe III. In: ÖTV Sekretariat Schulung/ Bildung Abt. Jugend (Hrsg.): Arbeitsmappe für Referenten der Jugendbildung. Stuttgart.

**ÖTV** (1972): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr1. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1973): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.2. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1974a): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.3. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1974b): Bildungskonzept der Gewerkschaft öffentlicher Dienst, Transport und Verkehr. ÖTV (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1975): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.5. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1976a): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.6. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1976b): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.7. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV** (1976c): Teamermaterialien der Jugendbildungsarbeit. Nr.8. ÖTV Abt. Jugend (Hrsg.): Stuttgart.

**ÖTV Jugend** (1984): Geschäftsbericht. 1981-1983. In: ÖTV (Hrsg.): 15. Bundesjugendkonferenz. Stuttgart.

**ÖTV** (1984a): Protokoll. In: ÖTV (Hrsg.): 15. Bundesjugendkonferenz. Stuttgart.

**ÖTV** (1984b): Gewerkschaftliche Jugendarbeit. In: ÖTV (Hrsg.): Anträge und Entschlüsse. 15. Bundesjugendkonferenz der Gewerkschaft ÖTV. Stuttgart.

**ÖTV Jugend** (1988): Geschäftsbericht. 1984 – 1987. ÖTV (Hrsg.): Stuttgart.

- ÖTV Jugend** (1994a): ÖTV Jugend Report. Nr.1. Mai 1994.
- ÖTV Jugend** (1994b): ÖTV Jugend Report. Nr.2. August 1994.
- ÖTV Jugend** (1995a): ÖTV Jugend Report. Nr.1. Januar 1995.
- ÖTV Jugend** (1995b): ÖTV Jugend Report. Nr.2. April 1995.
- ÖTV Jugend** (1996a): ÖTV Jugend Report. Nr.1. Februar 1996.
- ÖTV Jugend** (1996b): ÖTV Jugend Report. Nr.3. September 1996.
- Ostermann, Oliver/ Wolf, Dorothee** (2000): Neoliberalismus. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M. S.66-S.72.
- Rentschler, Frank** (2000): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a.M. S.82-S.95.
- Rohnert, Richard** (2000): 21 Artikel für das 21. Jh., In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M. S.5-S.7.
- Verdi** (2005): Bildungsverständnis. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi** (2007a): Beschlüsse der Bundesjugendkonferenz 2007. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi** (2007b): Finanzkapitalismus, Geldgier in Reinkultur. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi-Jugend** (2007): Geschäftsbericht der Bundesjugen Konferenz (BJK). 2003 – 2007. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi-Jugend** (2009): Bildungsverständnis – Diskussion der Verdi Jugend. Naumburg zentrale Jugendbildungsstätte (Hrsg.): Naumburg.
- Verdi-Jugend** (2010): Teamenden Handbuch der Bildungszentrale. Naumburg zentrale Jugendbildungsstätte (Hrsg.): Naumburg.
- Verdi**, (2011a), Diskussionspapier 9a Bildungsarbeit, Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi** (2011b): Beschlüsse des 3. Verdi Bundeskongress (17./ 24.09.2011). Verdi (Hrsg.): Leipzig.
- Verdi-Jugend** (2011): Glossar zur antidiskriminierenden Bildungsarbeit. Naumburg zentrale Bildungsstätte (Hrsg.): Naumburg.
- Verdi-Jugend** (2012): Geschäftsbericht 2007 – 2011. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi** (2012): Geschäftsbericht 2007 bis 2011. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Verdi** (2013): Aus- und Fortbildung für TeamerInnen und Teamer in der Bildungsarbeit 2013. Verdi (Hrsg.): Berlin.
- Walter, Jürgen** (1991): Geleitwort. In: IG Chemie (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendbildung – Identitätsorientiert. Köln. S.5-S.10
- Wiethold Franziskar, Todtenberg Oswald** (1973): Gewerkschaftliche Jugendbildung – DGB Rahmenkonzeption. DGB (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- Wolf, Dorothee** (2000): Kritik der politischen Ökonomie der bürgerlichen Gesellschaft. In: IG Metall (Hrsg.): Rahmenkonzeption für die Jugendbildungsarbeit der IG Metall. Themenheft Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M. S.10-S.24

## 2 Literaturangabe

**Adorno, Theodor W.** (1956): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen

**Adorno, Theodor W.** (1969a): Einleitung. In: Adorno, Theodor W.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Maus, Heinz/Fürstenberg, Friedrich (Hrsg.): Berlin. S.7-S.80.

**Adorno, Theodor W.** (1969b): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, Theodor W.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Maus, Heinz/Fürstenberg, Friedrich (Hrsg.): Berlin. S.81-S.102.

**Adorno, Theodor W.** (1969c): Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Theodor W.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Maus, Heinz/Fürstenberg, Friedrich. (Hrsg.): Berlin. S.125-S.144.

**Adorno, Theodor W.** (1969d): Auf die Frage was ist deutsch? In: Adorno, Theodor W.: Stichworte kritische Modelle Teil zwei. Frankfurt a. M.. S.102-S.112

**Adorno, Theodor W.** (1970): Negative Dialektik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.

**Adorno, Theodor W.** (1971a): Die Freudsche Theorie und die Struktur der faschistischen Propaganda. In: Adorno, Theodor W.: Kritik. kleine Schriften zur Gesellschaft. Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Frankfurt a. M.. S.34-S.66.

**Adorno, Theodor W.** (1971b): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.. S.88-S.104.

**Adorno, Theodor W.** (1971c): Erziehung zur Mündigkeit. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.. S.133-S.147.

**Adorno, Theodor W.** (1972): Studien zu Autoritären Charakter. Frankfurt a. M..

**Adorno, Theodor W.** (1975): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W., Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt a.M.. S.66-S.95

**Adorno, Theodor W.** (1990): Kultur und Verwaltung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften 1. Frankfurt a. M..

**Adorno, Theodor W.** (2003): Kulturkritik und Gesellschaft. In: Adorno, T.W.: Kulturkritik und Gesellschaft. Band I (Prismen). Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Frankfurt a. M.. S.9-S.30.

**Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max** (2011): Die Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.

**Adorno, Theodor W.** (2015): Minima Moralia. Frankfurt a. M..

**Abendroth, Wolfgang** (1967): Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie. Berlin

**Abendroth, Wolfgang** (1985): Die Aktualität der Arbeiterbewegung. Frankfurt a. M..

**Achten, Udo** (1974): Gemeinsam Lernen Solidarisch Handeln. Köln.

**Althusser, Louis** (2010): Ideologie und Ideologischer Staatsapparate. Hamburg.

**Alheim, Klaus** (1982): Technischer Wandel und Strategie gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Gewerkschaftliche Monatszeitung. Heft 03/ 1982. S.164-S.176.

- Ahlheim, Klaus/ Bender, Walter** (1996a): Internationale Konkurrenz, Standort Deutschland und Erwachsenenbildung. In: Ahlheim, Klaus/ Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen. S.9-S.18.
- Ahlheim, Klaus** (1996b): Qualifizierung und Bildung oder Fortdauer einer Differenz. Wider den Gemeinplatz des Allgemeinen in der beruflichen Weiterbildung. In: Ahlheim Klaus/ Bender Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Opladen. S.85-S.98.
- Ahlheim, Klaus** (2000): Zurück zur Kritik! Wieder der affirmativen Wende in der politischen Erwachsenenbildung. In: Kursiv Journal für politische Bildung, S.24-S.27.
- Ahlheim, Klaus** (2003): Vermessene Bildung? Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach Ts..
- Ahlheim, Klaus** (2004): In: Hufer Klaus Peter, Pohl Kerstin., u.a. Positionen der politischen Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach Ts..
- Ahlheim, Klaus** (2011): Politische Erwachsenenbildung in Zeiten des Marktradikalismus. In: Ahlheim, Klaus/ Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken Realität verändern. Hannover. S.10-S.40.
- Ahlheim, Klaus** (2012): Berufliche und politisches Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke Wiltrud/ Nuissel Eckard u.a. (Hrsg.): Reflexion zur Selbstreflexion Bielefeld S. 226ff.
- Ahlheim, Klaus** (2012): Die 'weiße Flagge gehisst'? Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In: Ahlheim, Klaus/ Schillo, Johannes (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung. Hannover. S.75-S.92.
- Allespach, Martin/ Meyer, Hilbert/ Wentzel, Lothar** (2009): Politische Erwachsenen-Bildung. Marburg.
- Arend, Hannah** (2011): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München
- Argatz, Viktor** (1968): Gewerkschaft und Arbeiterklasse. München
- Arnold Rolf** (1991): konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Arnold, Rolf** (1996): Erwachsenenbildung – Eine Einführung in die Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren.
- Arnold, Rolf** (1998): Politische Bildung durch Schlüsselqualifikation. In: Kursiv. Heft 2/1998. S.42-S.45.
- Arnold, Rolf/ Gieseke Wiltrud (Hrsg.)** (1999): Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied
- Arnold, Rolf** (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Heft 49/2002. S.26-S.38.
- Arnold, Rolf** (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. S. 51-61.
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst** (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren
- Arnold, Rolf/ Furrer, Hans** (2010): Qualität – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bern.
- Arnold, Rolf/ Nuissl, Ekkehard/ Rohs, Matthias** (2017): Erwachsenenbildung – Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven
- Auerheimer, Georg** (1996): Ist antifaschistische Erziehung heute überholt? In: Deppe Frank/ Falberth, Georg u. a.(Hrsg.): Antifaschismus. Heilbronn. S.512-S.524.



- Bahl, Benker Angelika/ Röske, Volker** (1980): Lernen in Organisation und Lebenszusammenhang. In: Gewerkschaftliches Monatsheft. Heft 4/ 1980. S.391-S.404.
- Beck, Ulrich** (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M..
- Beck, Ulrich** (1994): Jenseits von Stand und Klasse. In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Frankfurt a. M..
- Benjamin, Walter** (2015): Kritik der Gewalt. In: Benjamin, Walter: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Günter Busch (Hrsg.): Frankfurt a. M.. S.29-S.65.
- Behruzi, Daniel** (2015): Gemeinsam kämpfen. In: Junge Welt, Nr.100 (Sonderausgabe vom 30.04.2015 und dem 01.05.2015)
- Bierhoff, Burkard** (1983): Außerschulische Jugendarbeit. Schwerter
- Bischoff, Sebastian** (2009): Union Check. In: Mende, Janne/ Müller, Steffan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.. S.354-S.378
- Bloch, Ernst** (1978): Naturrecht und menschliche Würde. Frankfurt a.M..
- Bloch, Ernst** (1985): Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M.
- Brammerts, Hermann** (1982): Bildungsarbeit der Gewerkschaften im Kontext der Erwachsenenbildung. München
- Brammers, Hermann** (1976): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Brammerts, Hermann/. Gerlach, Gerhard/ Trautwein, Norbert (Hrsg.): Lernen in der Gewerkschaft. Frankfurt a. M..
- Breit, Gotthard** (2007): Der Beutelsbacher Konsens. In: Weißeno, Georg/ Hufer, Klaus Peter/ Kuhn, Hans-Werner/ Massing, Peter u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach Ts.. S.21-S.29
- Bourdieu, Pierre** (1970): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.. S.7-S.41.
- Bourdieu, Pierre** (2009): Das Elend der Welt. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre** (2013): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M..
- Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang** (2009a): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden. S.7-S.34.
- Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang** (2009b): Theoriegenerierende Experteninterviews. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Wiesbaden. S.61-S.98.
- Boltanski, Luc/ Chiapello Ève** (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Böttiger Helmuth** (1976): Erziehung für eine neue Weltwirtschaftsordnung. Wiesbaden.
- Brückling, Ulrich** (2006): Kritik oder die Umkehrung des Genetivs. In: Brückling Ulrich: 5 Thesen zur Kritik. Zürich. S.29-S.36.
- Brückner, Peter/ Krovoczi, Alfred** (1972): Was heißt Politisierung der Wissenschaft und was kann sie für die Sozialwissenschaft heißen? Frankfurt a. M..
- Bromberg, Kirstin** (2014): Erwachsenenpädagogische Perspektive, Subjekt und Entwicklung in akademischen Lehr/ Lernzusammenhängen. In: Ebner von

Eschenbach, Malte/ Günther, Stefanie/ Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Baltmansweiler. S.234-S.241.

**Brock, Adolf** (1978): Arbeiterbildung – Lernen der Arbeiter für sich und ihre Emanzipation. In: Brock, Adolf/ Negt, Oskar u.a.. (Hrsg.): Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Hamburg. S.11-S.24.

**Brun, Georg/ Hirsch-Hadorn, Gertrude** (2009): Textanalyse in der Wissenschaft. Zürich

**Budde, Dieter** (2002): Bildung ist Bewegung zur Entwicklung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in der IG Metall. In: Röder, Wolf Jürgen/Dörre, Klaus (Hrsg.): Lernchancen und Markzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S.161-S.174.

**Bürgin, Julika** (2013): Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Münster.

**Butterwegge, Christof** (1996): Der moderne Rechtsextremismus und die Krise des Antifaschismus. In: Deppe, Frank/ Falberth, Georg u. a. (Hrsg.): Antifaschismus. Heilbronn. S.349-S.358.

**Butler, Judith** (2015): Psyche der Macht. Frankfurt a. M.

**Busch Christina/ Tippelt Rudolf** (2012): Multiprofessionalität, Diversifizierung und hoher Qualifikation als Herausforderung pädagogischer Professionalität. In: Gieseke Wiltrud, Nuissel Eckard u.a. (Hrsg.): Reflexion zur Selbstbildung. Bielefeld.

**Candeias, Mario/ Röttger, Bernd** (2009): Ausgebremste Erneuerung? In: Das Argument, Jg. 51, Heft 6/2009, S.894-S.905

**Ciupke, Paul** (1999): Zwischen Abendlandmythos und Vermassungsgefahr. In: Ciupke, Paul/ Jeglich, Franz (Hrsg.): Ein neuer Anfang. Essen. S.13-S.28.

**Crusius, Reinhardt/ Wilke, Manfred** (1980): Partizipationsprobleme der Arbeiterjugend in den Gewerkschaften. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Material zum fünften Jugendbericht, Jugendarbeit, Mädchen in der Jugendarbeit, Gewerkschaftliche Jugendbildung. München. S.213-S.308

**Clemenz, Manfred** (1972): Gesellschaftliche Ursprünge des Faschismus. Frankfurt a. M.

**Clausen, Bernd** (1976): Politische Sozialisation. In: Clausen, Bernhardt (Hrsg.): Materialien zur politischen Sozialisation. München. S.10-S.26

**Dera, Klaus/ Kraus, Werner/ Rrecaj, Ferdije** (2011): Lernziel Demokratie – Selbstkritische Anmerkungen zur Praxis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Ahlheim, Klaus/ Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken Realität verändern. Hannover. S.125-S.145.

**Decker, Peter/ Hecker, Klaus** (Hrsg.) (2002): Das Proletariat. München.

**Deppe, Frank** (2012): Gewerkschaften in der großen Transformation, Köln

**Deppe-Wolfinger, Helga** (1971): Gewerkschaftliche Jugendbildung und politisches Bewusstsein. Köln

**Deppe-Wolfinger, Helga** (1972): Arbeiterjugend – Bewusstsein und politische Bildung. Frankfurt a. M.

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (2012): In: Gieseke Wiltrud/ Nuissel Edgar u.a. (Hrsg.): Reflexion der Selbstbildung Bielefeld. S.8ff.

- Dichter, Ernest** (1961): Strategie im Reich der Wünsche. Düsseldorf
- Dörre, Klaus** (1995): Junge Gewerkschaftlerinnen. Münster.
- Dörre, Klaus** (2002): Politische Bildung im flexiblen Kapitalismus – Anregungen für eine gewerkschaftliche Debatte. In: Röder, Wolf Jürgen/ Dörre, Klaus (Hrsg.): Lernchancen und Markzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S.29-S.46
- Durkheim, Emile** (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt a. M..
- Ebert, Joachim/ Hertel, Jürgen** (1986): Elemente demokratischer Bildung. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. München. S.231-S.251
- Elsen, Susanne** (1998): Gemeinwesensökonomie – eine Antwort auf die Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung. Neuwied.
- Engels, Friedrich** (1970): Vorwort zu englischen Ausgabe der *"Lage der arbeitenden Klasse"*. In: MEW Band 22. Berlin (Ost).
- Faulstich, Peter** (1990): Zukunft. In: Faulstich, Peter (Hrsg): LernKultur 2006. München S.14-S.41
- Faulstich, Peter** (1992): Weiterbildung für die 90er Jahre. München
- Faulstich, Peter** (2003): Weiterbildung. München, Wien.
- Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.)** (2004): Expansives lernen. Hohengehren
- Faulstich, Peter/ Zeuner Christine** (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik, und Adressaten. München
- Faulstich, Peter** (2012): Der Zunehmende Verlust der Wirklichkeit und der verbannte und der doch wiederbelebte Gedanke der Bildung. In: Gieseke Wiltrud/ Nuissel Eckard u. a. (Hrsg.): Reflexion zur Selbstbildung. Bielefeld. S.237ff.
- Faulstich, Peter** (2013): Nicht vor den Werkstoren halt machen. In: Hufer, Klaus Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können. Schwalbach Ts.. S.214-216
- Fischer, Kurt Gerhard** (1975): Wie ist Theoriebildung für die politische Bildung möglich. In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik in der politischen Bildung. Stuttgart. S.177-S.193
- Foucault, Michel** (1984): Wille zum Wissen. Frankfurt a. M..
- Foucault, Michel** (1995): Dispositive der Macht. Frankfurt a. M..
- Foucault, Michel** (2004): Die Macht und die Norm. In: Foucault Michel: Short cuts, Gente, Peter/ Paris, Heidi/ Weinmann Martin (Hrsg.):Frankfurt a. M..
- Foucault, Michel** (2011): Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M..
- Foucault, Michel** (2010): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M..
- Foucault, Michel** (2015a): Die Intellektuellen und die Macht. In: Foucault Michel: Analytik der Macht. Defert, Daniel/ Ewald, Francois (Hrsg.): Frankfurt a. M.. S.52-S.63.
- Foucault, Michel** (2015b): Die Disziplinargesellschaft in der Krise. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht. Defert, Daniel/ Ewald, Francois (Hrsg.): Frankfurt a. M.. S.144-S.148.

- Freikam Ulrike** (2008): Bewertungskriterien für eine qualitative und kritisch emanzipative Sozialforschung. In: Freikam Ulrike/Leanza Matthias/Mende Jeanne u.a. (Hrsg.). Kritik mit Methode?. Berlin. S.215-S.233.
- Fuchs-Heinritz, Werner** (2011): Politisierung. In: Fuchs-Heinritz, Werner/ Klinke, Daniela/ Lautmann, Rüdiger u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden. S.514
- Fromm, Erich** (1936): Sozialpsychologischer Teil. In: Horkheimer, Max/ Marcuse, Herbert/ Fromm, Erich (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Paris. S.77-135
- Fromm Erich**, (1974), Die Kunst zu lieben. München
- Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus** (1991): Qualitative empirische Sozialforschung im Aufbruch. In: Garz, Detlef/ Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitative empirische Sozialforschung. Opladen. S.1-S.33.
- Gagel, Walter** (1990): Politisierung der politischen Bildung? Erfahrungen und Perspektiven. In: Cremer, Will/ Klein, Agnes (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Opladen. S.383-S.399
- Gegenstandspunkt (kein Autor)** (2009): Der DGB-sechs Jahrzehnte Dienstleistung an der nationalen Arbeit. In: Gegenstandspunkt. Heft 04/09. S.75-S.100
- Giesecke, Hermann** (1972a):, Didaktik der politischen Bildung. München.
- Giesecke, Hermann** (1972b): Politische Bildung in der Jugendarbeit. München.
- Giesecke, Hermann** (2002): Politische Bildung. München.
- Gieseke, Wiltrud** (1988): Durch berufliche Sozialisation zur Professionalisierung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalisierung und Professionalität. Bad Heilbrunn. S.11- S.27.
- Gieseke, Wiltrud** (1990): Der Bildungsarbeiter. In: Faulstich, Peter (Hrsg): Lernkultur 2006. München
- Gieseke, Wiltrud** (1999): Bildungspolitische Interpretation und Akzentsetzung der Slogans vom lebenslangen Lernen. In: Arnold, Rolf/ Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied. S.93-120
- Gieseke, Wiltrud** (Hrsg.) (2000): Programplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen.
- Gieseke, Wiltrud** (2007): Profession und Person. In: Heuer, Ulrike/ Siebers Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhundert. Berlin.
- Gieseke, Wiltrud** (2008): Angebotsplanung für Erwachsene. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud** (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt Rudolf/ Von Hippelt, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden. S.385-426
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit** (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- Grosser, Dieter** (1977): Politische Bildung. München.
- Habermas, Jürgen** (1958): Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: Konkrete Vernunft. Festschrift E. Rothacker. Bonn. S.219-S.231.
- Habermas, Jürgen** (1963): Kritische und kontroverse Aufgabe der Soziologie. In: Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis. Hennis, Wilhelm/ Schnur, Roman (Hrsg.): Berlin (West). S.215-S.230.

- Habermas Jürgen** (1968): Thesen zur Theorie der Sozialisation, Vorlesungen SS.68. Frankfurt a. M..
- Habermas Jürgen** (1969): Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: Adorno Theodor W.: der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Maus Heinz/ Fürstenberg Friedrich (Hrsg.): Berlin. S.235-S.266.
- Habermas, Jürgen** (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M..
- Habermas, Jürgen** (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M..
- Habermas, Jürgen** (1995a): Kommunikatives Handeln Band I. Frankfurt a.M..
- Habermas, Jürgen** (1995b): Kommunikatives Handeln. Band II. Frankfurt a.M..
- Hallmayer, Thomas** (2006): Politische Erwachsenenbildung im Erziehungssystem. Aachen.
- Haas, Walter** (1976): Bildungsarbeit: Theorie und Praxis aus einem Guss. In: Solidarität, Nr.10/1976.
- Heuer, Ulrike** (2007): Lernforschung und Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Heuer Ulrike/ Siebers Rut (Hrsg): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Berlin
- Heydorn, Heinz Joachim** (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs Frankfurt a. M.
- Heydorn, Heinz Joachim** (1979): Industrielle Revolution, Ungleichheit für alle. In: Heydorn, Heinz Joachim: Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M.. S.272-S.314
- Heydorn, Heinz Joachim**, (1980a): Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In: Heydorn, Heinz Joachim: Ungleichheit für alle. Frankfurt a. M.. S.7-S.62
- Heydorn, Heinz Joachim** (1980b): Erziehung. In: Heydorn, Heinz Joachim: Ungleichheit für alle. Frankfurt a. M. S.63-S.94.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Heyder, Aribert** (2002): Autoritäre Haltungen: rabiate Forderungen in unsicheren Zeiten. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände: Folge 1. Frankfurt a. M..
- Hering, Sabine/ Lützenkrichen, Hans Georg** (1996): Wohin führt der lange Marsch – die politische Erwachsenenbildung der 68er. Frankfurt a. M..
- Herpich, Jörg** (1981): IG Bau Steine Erde - Berichte der DGB Gewerkschaften zu ihrer Jugendarbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte. Heft 03/1981. S.164-S.168.
- Herwartz-Emden, Leonie** (1991): Universitärer Sprachgebrauch. In: Garz, Detlef/ Krainer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Opladen. S.255-S.293.
- Holm, Ute** (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. online vom 10.05.2012. S.4-S.14. <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>
- Holzer, Daniela** (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Wien
- Holzkamp, Klaus** (1993): Lernen-Subjektwissenschaftliche Grundlage. Frankfurt a. M.
- Honneth, Axel** (1981): Moralbewusstsein und soziale Klassenherrschaft. Einige Schwierigkeiten in der Analyse normativer Handlungspotenziale. In: Leviatan. Baden-Baden. S. 556-570

- Honneth, Axel** (2005): Verdinglichung – eine Anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a.M..
- Honneth, Axel** (2007): Eine soziale Pathologie der Vernunft. Frankfurt a. M
- Honneth, Axel** (2011): Das Recht der Freiheit. Frankfurt a. M.
- Horkheimer, Max** (1936): Allgemeiner Teil. In: Fromm, Erich/ Horkheimer, Max/ Mayer, Hans/ Marcuse, Herbert (Hrsg.): Autorität und Familie. Paris. S.3-S.77.
- Horkheimer, Max** (1967a): Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Horkheimer, Max** (1967b): Traditionelle und kritische Theorie, In: Horkheimer, Max. Kritische Theorie, Band II. Schmidt, Alfred (Hrsg.): Frankfurt a.M. S.137-S.191.
- Horkheimer, Max** (1968): Autoritärer Staat. In: Horkheimer, Max: Die Juden und Europa u.a. Amsterdam. S.41-S.80.
- Horkheimer, Max** (1988): Vorwort. Heft 1-2. Zeitschrift für Sozialforschung, Jg1. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften Band 13. Frankfurt a. M.
- Huisken, Freerk** (2001): Erziehung im Kapitalismus. Hamburg
- Heinisch, Frank** (1970): Politische Bildung –Integration oder Emanzipation? In: Beck, Johannes/ Clemenz, Manfred/ Heinisch, Frank u.a. (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München. S.155-S.183.
- Hufer, Klaus Peter** (1992): politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/ Ts
- Hufer, Klaus Peter** (1999): Neue Lernkultur in der politischen Bildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 44/Dezember 1999. S. 48–57
- Hufer, Klaus Peter** (2013a): Der Beutelsbacher Konsens. In: Hufer, Klaus Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara u.a.(Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.59-S.65.
- Hufer, Klaus Peter/ Menke, Barbara/ Overwien, Bernd** (2013b): Kompetenzen in der außerschulischen und politischen Jugend und Erwachsenenbildung eine Definition. In: Hufer Klaus, Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.65-S.68.
- Hufer, Klaus Peter** (2013c): Oskar Negt- Zusammenhänge herstellen durch gesellschaftliche Kompetenzen. In: Hufer, Klaus Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.80-S.81.
- Hufer, Klaus Peter** (2013d): Politische Bildung aus dem Geist der Aufklärung: Ein Grundverständnis und seine Herleitung. In: Hufer, Klaus Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.23-S.34.
- Hufer, Klaus Peter** (2015): Konflikt und Konfliktfähigkeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1/2015. S.29-S.31.
- Hufer, Klaus Peter** (2016): Politische Erwachsenenbildung – Plädoyer für einer vernachlässigte Disziplin. Bielefeld
- Icking, Maria** (1990): Arbeit-Arbeitslosigkeit-Erwassenenbildung: zur Kritik der Arbeitslosenbildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Frankfurt a. M..
- Jäger, Siegfried** (2002): kritische Diskursanalyse – eine Einführung. Münster.
- Jäger, Siegfried (Hrsg.)** (1999): Kritische Diskursanalyse. Münster.

- Jellinek, Georg** (2004): Die normative Kraft des Faktischen. Baden-Baden
- Joost, Michael/ Klams, Gudrun/ Kraushaar, Dieter/ Otjen, Hinrich/ Trautwein, Norbert** (1971): Die Krise der Gewerkschaftsjugendarbeit und neue Ansätze der Jugendbildung. In: Gewerkschaftliche Monatshefte. Heft 11/1972. S.686-S.701.
- Jüchler, Ingo** (2010): Politische Bildung. In: Nohlen, Dieter/ Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaften. München. S.778-S.781
- Kaepflinger Bernd** (2007): Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung als ein Indikator für die Umsetzung von Lebenslangem Lernen. In: Heuer Ulrike / Siebers Rut. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhundert. Berlin
- Kade, Jochen** (1993): Aneignung diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3/1993. S.391-S.408
- Kade, Jochen** (1994): Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim.
- Kade, Jochen/ Nittel, Dieter/ Seitter, Wolfgang** (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kamp, Lothar/ Oetjen, Hinrich/ Reibsch, Reinhard/ Riedel Heidi/ Simon, Nikolas** (1978): Bericht aus der Praxis der DGB Bundesjugendschule Oberursel. In: Brock, Adolf/ Negt, Oskar u.a. (Hrsg.): Arbeiterbildung soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Hamburg. S.179-S.197.
- Kant, Emanuel** (1999): Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung?“. In: Brand, Horst (Hrsg.): Philosophische Bibliothek Band 512. Berlin.
- Kant, Emanuel** (2016): Metaphysik der Sitten. Berlin.
- Kerchner, Brigitte** (2006): Diskursanalyse in der Politikwissenschaft. Ein Forschungsüberblick In: Kerchner, Brigitte/ Schneider, Silke (Hrsg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik, Wiesbaden, S.33-S.67.
- Klafki, Wolfgang** (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlagsgruppe. Weinheim
- Klöck, Tilo** (2001): Solidarität in der lokalen Ökonomie. In: Sahle, Rita/ Scurell, Babette (Hrsg.): Lokale Ökonomie. Freiburg in Breisgau. S.25-S.42
- Kofler, Leo** (1966): Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin
- Kost, Klaus/Schuler, Michael/ Steegmann, Theo** (2002): Bildung in der Transferbeschäftigung und Qualifikationsgesellschaft. In: Röder, Wolf Jürgen/ Dörre, Klaus (Hrsg.): Lernchancen und Markzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S.85-S.102.
- Krafeld, Franz Josef** (2003): Grundzüge akzeptierender Jugendarbeit. In: Alheim, Klaus (Hrsg.): Intervenieren nicht resignieren, Rechtsextremismus als Herausforderung für Bildung und Erziehung. Schwalbach Ts. S.142-S.147.
- Krautz, Heinrich** (2015): Kompetenzen machen unmündig. In: GEW Berlin. Schriften zur Bildung Teil 1. Berlin.
- Kuhn, Hans Werner** (2005): Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für politische Bildung. Schwalbach. S.509-S.522
- Kühlein, Gertrud** (1991): Gewerkschaftliche Jugendbildung in der ÖTV. Düsseldorf.
- Lamnek, Siegfried** (1993): Band II. Methoden und Techniken. Qualitative Sozialforschung. Band II. Weinheim

- Lange, Ernst** (1998): Einleitung. In: Fiere, Pablo: Pädagogik der Unterdrückten. Frankfurt a.M. S.9-S.23.
- Landwehr, Achim** (2006): Diskursgeschichte als Geschichte des Politischen. In: Kerchner Brigitte/ Schneider Silke (Hrsg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Wiesbaden. S.104-S.122.
- Landwehr, Achim** (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt a. M.
- Lafargue, Paul** (2012): Das Recht auf Faulheit. Frankfurt a. M.
- Leggewie, Claus** (2003): Die Globalisierung und ihre Gegner. München.
- Liebel, Manfred** (1973): Überlegungen zum Praxisverständnis antikapitalistischer Jugendarbeit. In: Liebel, Manfred (Hrsg.): Materialien zur antikapitalistischen Jugendarbeit. Nederland. S.110-S.127.
- Ludwig, Joachim** (2004a): Bildung und expansives lernen. In Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives lernen. Hohengehren. S. 40-53
- Ludwig, Joachim** (2004b): Vermitteln-verstehen-beraten. In: Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.): Expansives lernen. Hohengehren. S.112-S.126
- Ludwig, Joachim** (2006): Lehren und lernen in der Erwachsenenbildung – Subjektorientiert. In: Ludwig Joachim/ Zeuner Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. München S.99-118
- Ludwig, Joachim** (2007): Kompetenzen und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In Heuer Ulrike/ Siebers Rut (Hrsg.):
- Ludwig, Joachim (Hrsg.)**(2012): Lernen und Lernberatung. Bielefeld
- Lohauß, Peter** (1995): Moderne Identität und Gesellschaft. Opladen
- Luhmann, Niklas** (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas** (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen
- Luhmann, Niklas** (2002): Das Erziehungssystem Gesellschaft. Dieter Lenz (Hrsg.): Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas** (2015): Politische Soziologie. Frankfurt a. M.
- Lukacs, Georg** (1968): Verdinglichung und das Bewusstsein des Proletariats. In: Lukacs Georg: Geschichte und Klassenbewusstsein. Berlin (West). S.94-S.164.
- Luxemburg, Rosa** (2000): Die Russische Revolution. In: Luxemburg Rosa: gesammelte Werke Band 4. Berlin. S.332- S.353
- Mayntz, Renate/ Holm, Kurt/ Hübner, Peter** (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln/ Opladen
- Mandel, Ernest** (1972): Marxistische Wissenschaftstheorie Bd1/2. Frankfurt a. M.
- Marx, Karl** (1953): Grundrisse der kritik der politischen Ökonomie. Berlin (DDR).
- Marx, Karl** (1969a): Die deutsche Ideologie, In: Marx Engels Werke (MEW) Band 3. Berlin (DDR).
- Marx, Karl** (1969b): Das Elend der Philosophie. In: Marx Engels Werke (MEW). Band 4. Berlin (DDR).
- Marx, Karl** (1971a): Das Kapital Band I. Berlin (DDR)
- Marx, Karl** (1971b): Das Kapital Band III. Berlin (DDR)
- Marx, Karl** (1970): Manifest der kommunistischen Partei. Berlin (DDR)



- Marcuse, Herbert** (1968): Repressive Toleranz. In: Marcuse Herbert: Kritik der reinen Toleranz. Frankfurt a. M. S.91-S.128
- Marcuse, Herbert** (1969): Kritik und Gesellschaft Teil 1. Frankfurt a.M.
- Marcuse, Herbert** (1969): Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Marcuse, Herbert** (2014): Der eindimensionale Mensch. Jansen Peter-Erwin (Hrsg): Singen
- Markard, Morus** (2009): Einführung in die kritische Psychologi. Hamburg
- Matting, Paul** (1969): Kritik an Herbert Marcuse. Frankfurt a.M.
- Massing, Peter** (2013): Demokratie-Lernen zwischen Demokratie, Pädagogik und Politikdidaktik. In: Jucher, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach Ts. S.116-S.127.
- Matthes-Nagel, Ulrich** (1986): Modelle und Methoden dekonstruktiver Theoriebildung. In: Ebert, Gerhart/ Hester, Willi/ Richter, Klaus (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bonn. S.29-S.55.
- Meine, Hartmut/ Kolbe, Harald** (2011): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit – Neue Herausforderungen für die politische Bildung. In: Ahlheim, Klaus/ Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken Realität verändern. Hannover. S.65-S.87.
- Mendl, Hans** (2005): Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus. Paderborn
- Meuser, Michal/ Nagel, Ulrike** (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg): Experteninterviews. Wiesbaden. S.35-S.60.
- Meueler, Eduart** (1990): Hauptsache: Selbstbestimmung – Über Sozialformen und Methoden einer Subjektorientierten Erwachsenenbildung. In: Faulstich, Peter (Hrsg): LernKultur 2006. München. S.115-142
- Meueler, Eduart** (2013): Notwendige Unterscheidungen: Weiterbildung – Erwachsenenbildung – Qualifikation, Bildung als Produkt und Ware. In: Hufer, Klaus Peter/ Länge, Theo W./ Menke, Babara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach TS.. S.48-S.50.
- Michel, Ernst** (1948): Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt. Frankfurt
- Mollenhauer, Klaus** (1968): Erziehung und Emanzipation. München.
- Mullard, Chris** (1991): Die Theoretische Grundlage der antirassistischen Erziehung, In: Mullard Chris/ Essed Philmonea (Hrsg): Antirassistische Erziehung. Flensburg. S.56-S.76
- Müller, Jochen** (1967): Ergebnisse der politischen Pädagogik, In: Heidelberger Blätter. Heft 11/1967. S.13-S16
- Münster Arno.** (Hrsg.) (1974): Tagesträume vom aufrechten Gang. Frankfurt a. M.
- Negt, Oskar** (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a.M.
- Negt, Oskar** (1980): Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt a.M.
- Negt, Oskar** (1988): Marxismus und Arbeiterbildung. In: Brock, Adolf/ Hindrichs, Wolfgang/ Negt, Oskar u.a. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg. S.36-S.80.
- Negt, Oskar** (2010): Der politische Mensch – Demokratie als Lernform. Göttingen
- Nietzsche, Friedrich** (1964): Kritik der Moral. In: Nietzsche, Friedrich: Gesammelte Werke - Der Wille zur Macht. Stuttgart.

- Oberste-Lehn, Herbert** (1989): Jugendliche Arbeiter und gewerkschaftliche Jugendarbeit. Aachen.
- Overwien, Bernd** (2013): Streitfall Kompetenz. In: Hufer Klaus Peter/ Länge Theo W./ Menke Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.69-S.80.
- Oelker Jürgen** (2013): Kompetenzen zwischen Qualifikation und Bildung. Schwalbach TS.
- Oetjen, Hinrich** (1994): Nutzt Bildung den Gewerkschaften etwas oder kostet sie nur? In: Jochen Richert (Hrsg.): Subjekt und Organisation. Münster
- Pfaff, Nicolle** (2006): Jugendkultur und Politisierung. Wiesbaden
- Peters, Ursula** (2001): Ökonomie am Gemeinwesen orientiert. In: Sahle, Rita/ Scurell, Babette (Hrsg.): Lokale Ökonomie. Freiburg in Breisgau. S.97-S.113
- Pfal-Traugber, Armin** (2000): Rechtsextremismus. München.
- Peretz, Pablo** (2012): Das Recht auf Faulheit 100 Jahre später. In: Lafargue Paul: Das Recht auf Faulheit. Frankfurt a. M.. S.19-31.
- Pflüger, Jessika** (2013): Qualitative Sozialforschung und ihr Kontext. Wiesbaden
- Pongratz, Ludwig** (2003): Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Berlin
- Pongratz, Ludwig** (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. In: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden. S.243-S.260
- Pongratz, Ludwig** (2010): kritische Erwachsenenbildung. Wiesbaden
- Polanyi, Karl** (1978): The Great Transformation, politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaft- und Wirtschaftssystemen. Frankfurt a. M..
- Podzuweit, Erik** (2007): Die Gewerkschaftsjugend auf dem Weg ins 21. Jh.. München
- Popper, Karl** (1969): Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Theodor W u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Berlin (West). S.103-S.125
- Pott, Peter** (1973): Progressive, Emanzipative und antikapitalistische Jugendarbeit. In: Liebel Manfred (Hrsg.): Materialien zur antikapitalistischen Jugendarbeit. Nederland. S.131-S.154
- Quigley, Carrol** (1979): The Evolution of Civilizations, an Introduction to Historical Analysis. Macmillan Comp. New York (2. Ed. urspr. 1961). S.127-S.166
- Rifkin, Jeremy** (2005): Das Ende der Arbeit. Frankfurt a. M.
- Rawls, John** (1973): Die Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt
- Reich, Wilhelm**(2011): Massenpsychologie des Faschismus. Köln
- Reismann, David** (1961): Die einsame Masse. Ernesto Grassi (Hrsg.): Hamburg
- Röder, Wolf-Jürgen** (2001): Bildung zwischen Gemeinwohl und Ökonomie. In: gewerkschaftliche Monatsheft Heft 08/ 2001. S.499-S.509.
- Röder, Wolf-Jürgen** (2002): Zwischen Effizients und Utopie – gewerkschaftliche Bildungsarbeit vor neuen Herausforderungen, In: Röder Wolf Jürgen/ Dörre Klaus(Hrsg.): Lernchancen und Markzwänge: Bildungsarbeit im flexiblen Kapitalismus. Münster. S.9-S.28.

**Röhrig, Paul** (1988): Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, Adolf/ Hindrichs, Wolfgang / Negt, Oskar u.a. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg. S.105-S.119.

**Römer, Norbert** (1976): Antwort auf die „Krise und Arbeitslosigkeit – Warum?“. In: Solidarität Heft 12/1976.

**Römer, Peter** (2009): Das Recht der Gesellschaft und der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge Bd. 2. dialectica minora. Köln

**Saage Richard** (1990): Das Ende der politischen Utopie?, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

**Sander, Wolfgang** (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeption – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach Ts.. S.13-S.48.

**Sander, Wolfgang** (2013): Brückenbau ist Notwendig. In: Hufer, Klaus Peter/ Länger, Theo W./ Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.. S.167–S.170

**Sabisch, Werner** (1988): Anmerkungen zum Erfahrungsansatz in der Arbeiterbildung. In: Brock, Adolf/ Hindrichs, Wolfgang/ Negt, Oskar u.a. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Marburg. S.120-S.143.

**Sartre, Jean-Paul** (2012): Zum Existenzialismus – eine Klarstellung, In: Sartre Jean-Paul, Existentialismus ist ein Humanismus. Berlin. S.113-S.122

**Schaller, Klaus** (1974): Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt

**Schäffter, Ortfried** (2014): Pädagogische Dienstleistung als relationstheoretische Sicht. In: Ebner von Eschenbach, Malte/ Günther, Stefanie/ Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Hohengehren. S.46-S.59.

**Scherz, Jörg** (2001): Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit – pädagogisch didaktische Ansätze und Entwicklungen. In: Reißmann-Ottow. Guido/ Scherz, Jörg/ Stenzel, Siegrid (Hrsg.): Gewerkschaftliche Jugendpolitik zwischen HBV und Verdi. Opladen. S.145-S.166.

**Schmidt, Eduard** (1970): Die verhinderte Neuordnung 1945 -1952. Frankfurt am Main

**Schmiederer, Rolf** (1972): Zwischen Affirmativität und Reformismus. Frankfurt a. M.

**Schmidt, Alfred** (2002): Einleitende Studien. In: Marcuse Herbert. Philosophie und Psychoanalyse. Jansen Peter-Erwin (Hrsg.): Lüneburg. S.15-S.95

**Schneider Herbert** (1996): Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung, in: Schiele, Siegfried; Schneider Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach.

**Solidarität** (leider kein Author bekannt) (1976): Die Strategiediskussion. In: Solidarität Heft 8/9. 1976.

**Solidarität** (leider kein Author bekannt)(1977): Kritik am Römer Beitrag. In: Solidarität Heft 1/2. 1977.

**Schudoma, Laura** (2013): Ohne Wert ist alles sinnlos: Wertorientierung als Grundkategorie des politischen Lernens. In: Hufer Klaus, Peter/ Länge, Theo W/

- Menke, Barbara u.a. (Hrsg.): Wissen und Können – Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung. Schwalbach Ts. S.54 –S.56.
- Schultze, Rainer-Olaf** (2010): Politische Willensbildung. In: Nohlen, Dieter/ Schultze, Rainer Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2. München
- Schwengel, Hermann/ West, Klaus** (2001): Bildung als Gesellschaftspolitik. In: Gewerkschaftliches Monatsheft. Heft.08/ 2001, S.457-S.474
- Seebert, Günter** (2009): ökonomische Kompetenzen im Schnittpunkt politische Bildung. In: Juchler, Ingo Kompetenzen in der politischen Bildung., Schwalbach
- Siebert, Horst** (1985): Identitätslernen in der Diskussion. Berlin
- Siebert, Horst** (2004): Theorie für die Praxis. Studententexte für Erwachsenenbildung. Gieseke, Wiltrud/ Meisel K. (Hrsg.) Bielefeld
- Siebert, Horst** (2006): Theorie für die Praxis. Bielefeld.
- Siebert, Horst** (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung). Hergensweiler
- Steinmetz, Paul** (1959): Jugend in der Gewerkschaft. In: Gewerkschaftliche Monatshefte. S.139-S.146.
- Tippel, Rudolf** (1999): Von der öffentlichen Verantwortung zum Weiterbildungsmarkt. In: Arnold, Rolf/ Gieseke Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied. S.16-26
- Tippel, Rudolf/ Setzer, Betina/ Lindemann, Barbara** (2014): Zur sozialen und individuellen Konstruktion der Wirklichkeit. In: Ebner von Eschbach, Malte/ Günther, Steffan/ Hauser Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Hohengehren. S.182-S.193.
- Tietgens, Hans** (1988): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn. S.28-S.75
- Tietgens, Hans** (1991): Einführung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Tietgens, Hans** (1992): Reflexion zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Todtenberg, Oswald/ Ploog, Arno** (1971): Du gehörst dir und nicht den Bossen. Frankfurt a. M.
- Trautwein, Norbert** (1976): Überblick über Formen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. In: Brammerts, Herrmann/ Gerlach, Gerhart/ Trautwein, Norbert (Hrsg.): Lernen in der Gewerkschaft. Frankfurt a. M. S.11-S.88.
- Ullenberg van Dawen, Wolfgang** (1990): Die Geschichte der Gewerkschaft in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Gewerkschaftliche Monatshefte Heft 02/1990, S.1-S.4
- Ullrich, Peter** (2008): Diskursanalyse, Diskursforschung, Diskurstheorie. Ein- und Überblick. In: Freikam Ulrike/Leanza Matthias/Mende Jeanne u.a. (Hrsg.). Kritik mit Methode?. Berlin. S.19- S.33.
- Veblen, Thorstein** (1997): Absentee Ownership, Business Enterprise in Recent Times, Transaction Publishers New Brunswick, London (ursprüngl. 1923)
- Weber, Max** (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin (West)
- Weiss, Janos** (2015): Verdinglichung und Subjektivierung. Frankfurt a.M.

**Wehling, Hans-Georg** (1977): Konsens a la Beutelsbach. In: Schiele Siegfried/Schneider Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart

**Werner, Harald** (1981): Erfahrung, Erkenntnis und Motivation in der Arbeiterbildung. Köln

**Werner, Harald** (1976): Das Prinzip des exemplarischen Lernens. In: Werner, Harald (Hrsg.): pädagogisch methodische Fragen.

**Weischer, Christof** (2002): Politische Bildung und gewerkschaftliche Organisation. Hans-Böckler Stiftung (Hrsg.): Münster

**Wilk, Michael** (2012): Warum Paul Lafargues „*Recht auf Faulheit*“? Vorwort zur Neuauflage. In: Lafargue, Paul *Recht auf Faulheit*. Frankfurt a. M.

**Wirt, Margaret/ Möhl Wolfgang** (2014): Arbeit und Reichtum. München

**Woisetschläger, David** (2006): Markenwirkung vom Sponsoring, Wiesbaden

### 3 Internetaufweise

[http://www.dgb-bildungswerk.de/DGB\\_BWB\\_Selbstd.pdf](http://www.dgb-bildungswerk.de/DGB_BWB_Selbstd.pdf) (28.11.2016)

<http://migrazine.at/artikel/das-problem-mit-critical-whiteness> (12.01.2016)

<http://migrazine.at/artikel/das-problem-mit-critical-whiteness> (17.04.2016)

<http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/611268513> (13.01.2016)

<http://www.dgb-jugendbildung.de/jugend/seminar/616268500> (13.01.2016)

[http://blog.zeit.de/joerglau/2008/11/12/multikulturalismus-und-rassismus-bruder-im-geiste\\_1543](http://blog.zeit.de/joerglau/2008/11/12/multikulturalismus-und-rassismus-bruder-im-geiste_1543) (vom 17.04.2016)

<http://www.manager-magazin.de/unternehmen/artikel/a-126811.html> (25.03.2016)

<http://www01.ph-heidelberg.de/org/suschu/holzbrecher.pdf> vom 24.03.2016;

<http://www.zeit.de/1979/39/einer-musste-gehen> ( vom 22.03.2016)

<http://www.zeit.de/1979/39/einer-musste-gehen/seite-2> (vom 22.03.2016)

<http://www.zeit.de/1979/39/einer-musste-gehen/seite-3> ( vom 22.03.2016)

<http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> vom 27.10.2015

[https://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/184Hawel.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/184Hawel.pdf) vom 14.03.2016

[http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/is/mikro/lenz/sicherung/backup/4%20-%20Dokumentenanalyse.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/mikro/lenz/sicherung/backup/4%20-%20Dokumentenanalyse.pdf) vom 27.01.2016

<http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4108&n=2&y=1&c=50> vom 01.02.2016

<http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4108&n=2&y=1&c=50> vom 01.02.2016

<http://www.bpb.de/apuz/33565/postdemokratie-und-die-zunehmende-entpolitisierung-essay?p=all> (vom 10.02.2016)

<http://www.wirtschaftslexikon.co/d/entpolitisierung/entpolitisierung.htm> (vom 10.02.2016)

<http://www.wissen.de/lexikon/entpolitisierung> (vom 10.02.2016)

[https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Einleitung\\_Gramsci-Reader1.pdf](https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Einleitung_Gramsci-Reader1.pdf) Vom 15.06.2015

<https://www.youtube.com/watch?v=il09j6GVth8> vom (20.04.2016)

<http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/gmh/1952/1952-11-a-641.pdf> vom 12.06.2016

<http://spsh.de/texte/Antonio%20Gramsci%20-%20die%20politische%20Theorie.pdf> (vom 18.12.2013);

[http://www2.igmetall.de/homepages/bz-jugend/file\\_uploads/01vorallem.pdf](http://www2.igmetall.de/homepages/bz-jugend/file_uploads/01vorallem.pdf)(20.11.2013)

[http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.igmetall.de%2Fhomepages%2Fbz-jugend%2Ffile\\_uploads%2Fhomepageprojektskizze.rtf&ei=bsSIUvGdKera4QT1\\_oD4AQ&usq=AFQjCNGj-beV49ulG9JnC4ltMCw8pUEvZQ](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.igmetall.de%2Fhomepages%2Fbz-jugend%2Ffile_uploads%2Fhomepageprojektskizze.rtf&ei=bsSIUvGdKera4QT1_oD4AQ&usq=AFQjCNGj-beV49ulG9JnC4ltMCw8pUEvZQ) vom 17.11.2013

<http://www.igbce-jugendbildung.de/ice/?domain=www.igbce-jugendbildung.de&lang=1&fuseaction=article&menu=441&id=741> 22.10.2014

„Chance 2011“ PDF vom 04.03.2015

<http://labournet.de/diskussion/verdi/chance2011.pdf>

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202034/gewerkschaften?p=all> (vom 09.08.2016)

<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/hannover/08536.pdf> vom 23.08.

[http://www.diss-uisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung\\_Diskursanalyse.htm](http://www.diss-uisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Durchfuehrung_Diskursanalyse.htm) vom 31.08.2016

[http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check39\\_01.pdf](http://www.bib-info.de/fileadmin/media/Dokumente/Kommissionen/Kommission%20f%FCr%20One-Person-Librarians/Checklisten/check39_01.pdf) (vom 23.11.2016)

[http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen\\_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF](http://www.hitzler-soziologie.de/pdf/Publikationen_Ronald/Sammelbaende/3-14.PDF) (vom 23.11.2016)

[http://www.fb03.uni-frankfurt.de/45448224/finanzialisierung?legacy\\_request=1](http://www.fb03.uni-frankfurt.de/45448224/finanzialisierung?legacy_request=1) (vom 02.12.2016)

## Anhang

Interview: Oskar Negt

Interview: Frank Deppe

Interview: Franziskar Wiethold

Interview: Michael Porschen

Interview: Benjamin Pfalz

Interview: Konstantin Kohl

Interview: Katharina Bergmann