

Karin Büchter

**Weiterbildung für den Arbeitsmarkt
und im Betrieb
1919 – 1933**

Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen

Karin Büchter

**Weiterbildung für den Arbeitsmarkt
und im Betrieb
1919 – 1933
Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen**

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2010

Verlag

**Universitätsbibliothek der
Helmut-Schmidt-Universität**
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg
Postfach 70 08 22, D-22008 Hamburg

Telefon: (+49 40) 6541-2626 (Auskunft) / -2100 (Geschäftszimmer)
Telefax: (+49 40) 6541-2784

E-Mail: biblio@hsu-bibliothek.de
URL: <http://www.hsu-bibliothek.de>

ISBN (print) 978-3-86818-011-4
ISBN (elektronisch) 978-3-86818-012-1

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Abbildungsverzeichnis.....	V
I. Einleitung.....	1
1. Ausgangsüberlegungen und Zielsetzung	1
2. Forschungsüberblick	8
3. Eingrenzung von Untersuchungsbereich und Begrifflichkeit.....	10
4. Untersuchungsansatz und Quellenlage	13
5. Aufbau der Arbeit	15
II. Sozioökonomische Voraussetzungen für die Entwicklung von Weiterbildung.....	18
1. Demographische Entwicklung und Alterskonkurrenz.....	18
2. Quantitative Entwicklung der Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftssektoren.....	24
3. Statistische Entwicklung von Arbeitslosigkeit.....	27
4. Beschäftigung in Industrie und Handwerk.....	30
5. Qualifikationsstruktur und -entwicklung nach Wirtschaftssektoren.....	32
6. Ausbildungsstrukturen in der Industrie.....	41
7. Zusammenfassung	46
III. Pädagogisches Denken und Weiterbildung.....	48
1. Erziehung und Bildung zur Krisenbewältigung	50
2. Kulturkrisis und Volksgemeinschaft	51
3. Kulturstaat und politische Gestaltbarkeit.....	53
4. Individuum und Gemeinschaft	56
5. Wert- und Gesinnungsgemeinschaft.....	58
6. Arbeitsgemeinschaft.....	62
7. Gemeinschaft als Bewegung	64
8. Bildungsexpansion und Gegenstrategien.....	65
8.1 „Bildungswahn“ und „Bildungsfieber“.....	66

8.2	<i>Intensität statt Extensität</i>	68
8.3	<i>„Geistige Diät“</i>	70
9.	Zuteilung von Berufsbildung und Stabilisierung sozialer Ordnung	71
9.1	<i>Berufsidee und alterslimitierte Berufsbildung</i>	71
9.2	<i>Bildsamkeit Erwachsener</i>	73
9.3	<i>Wirtschaftserziehung und Erwachsene</i>	74
9.4	<i>Berufsgemeinschaft und Berufslose</i>	76
10.	Arbeit als Ausgangspunkt von Erziehung und Bildung	79
10.1	<i>Arbeit und Sittlichkeit</i>	80
10.2	<i>Arbeitsfreude und Arbeitswille</i>	81
11.	Abstraktion und Reproduktion von Berufs- und Arbeitswirklichkeit	83
11.1	<i>Berufsidee und industrielle Arbeit</i>	84
11.2	<i>Beruf, Arbeit und Volksbildung</i>	87
11.3	<i>Ausweg in die „zweite Arbeitswelt“</i>	89
12.	Zusammenfassung	91
IV.	Weiterbildung im Bildungswesen: Strukturen und theoretische Begründungen	93
1.	Berufliche Weiterbildung und Volksbildungsbewegung	94
2.	Erwachsenenbildung und Staat aus der Sicht der Volksbildungstheorie	99
3.	Institutionalisierungsfragen und Einbindung in das Bildungswesen	103
4.	Zum Verhältnis von Schule und Weiterbildung	106
5.	Berufsschule und Volksbildung	112
6.	Zusammenfassung	115
V.	Weiterbildungsmarkt und Anbieterstruktur	116
1.	Anbietertypen und Angebotsstruktur	116
2.	Schulische Weiterbildung	118
3.	Ungebundene und zweckfreie Anbieter	120
4.	Körperschaften des öffentlichen Rechts	121
5.	Wirtschaftsnahe Verbände, Vereine, Ausschüsse und Institute	123
6.	Gewerkschaftliche Anbieter	126
7.	Zusammenfassung	128

VI. Arbeitsverwaltung und Betrieb als Weiterbildungsanbieter	130
1. Weiterbildung im Kontext von Arbeitsmarktpolitik	131
2. Weiterbildung und betriebsinterne Arbeitsmarktstrategien.....	133
3. Betriebsexterner und interner Arbeitsmarkt und Weiterbildung.....	135
4. Zusammenfassung.....	136
VII. Weiterbildung für den Arbeitsmarkt.....	138
1. Zur Entwicklung von Arbeitslosigkeit vor 1919	138
2. Arbeitslosigkeit und Volksgemeinschaft	141
3. Staatliche Initiativen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit.....	143
4. Arbeitslosigkeit Jugendlicher und Erwachsener	146
5. Arbeitslosenbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument	149
6. Formen und Funktionen der Arbeitslosenbildung: Zwischen Schulung und Verwahrung	152
6.1 <i>Allgemeine Ertüchtigung</i>	153
6.2 <i>Nachschulung und Fortbildung</i>	155
6.3 <i>Berufsumleitung</i>	157
6.4 <i>Umschulung</i>	159
6.5 <i>Werkstattunterweisung, Vorlehre und Nachlehre</i>	164
6.6 <i>Reintegration körperlich und geistig beeinträchtigter Menschen</i>	165
7. Einrichtungen der Arbeitslosenbildung: Zwischen Unterversorgung und Distanz	167
7.1 <i>Berufsschulen</i>	168
7.2 <i>Volkshochschulen</i>	171
7.3 <i>Betriebe</i>	174
8. Restriktionen und Kontrollen in der Arbeitslosenbildung und ihre Wirkung	177
8.1 <i>Einschränkungen der Arbeitslosenbildung durch das AVAVG</i>	177
8.2 <i>Wirkungen und Kritiken</i>	181
8.3 <i>Perspektivlosigkeit und Lernwiderstände der Teilnehmenden</i>	182
9. Arbeit und Arbeitsdienst als Ausweg	186
9.1 <i>Genese und Kritik des Arbeitsdienstgedankens</i>	187
9.2 <i>Arbeitsdienstbewegung in der Berufs- und Volkbildungsdiskussion</i>	191

9.3	<i>Erziehung zur Gemeinschaft und Arbeit statt Bildung</i>	195
10.	Zusammenfassung	200
VIII.	Weiterbildung im Betrieb	202
1.	Industriebetriebliches Weiter-Bildungsengagement vor 1919	203
2.	Betriebliche Bildung und Volksgemeinschaft	206
3.	Betriebsorganisation, Arbeitsteilung und Qualifikationsbedarf	209
4.	Weiterbildung als Selektions- und Rekrutierungsinstrument	213
5.	Ausbau betrieblicher Personal- und Bildungspolitik	217
6.	Schulkritik und betriebsinterne Verschulung	219
7.	Formen und Funktionen arbeits-, berufs- und betriebsspezifischer Weiterbildung	227
7.1	<i>Anlernung und Anlernkurse</i>	229
7.2	<i>Berufliche Anpassung, Aufbaukurse und Selbstschulung</i>	232
7.3	<i>Förderung von Zusammenhangswissen und Erfahrungsaustausch</i> .	237
7.4	<i>Vorgesetzten- und Führerschulung</i>	240
8.	Anthropozentrik, Werksgemeinschaft und Erwachsenenenerziehung	243
8.1	<i>Erziehung und Selbstbildung durch Medien: Werkzeugzei- gungen, Werksbibliotheken, Werkfilme</i>	249
8.2	<i>Volkshochschulähnliche Angebote</i>	257
8.3	<i>Maßnahmen zur „Entsorgung des Arbeiters daheim“</i>	258
9.	Betriebliche Weiterbildung und Industripädagogik in der Berufschulpädagogik und Volksbildung	260
10.	Zusammenfassung	267
IX.	Fazit und Ausblick	269
X.	Literatur	277
	Zeitschriften	277
	Werkzeugzei-	278
	Archivberichte, behördliche Dokumente, Protokolle, Gesetzestexte und Statistiken	278
	Literatur vor 1933	281
	Zeitschriftenartikel ohne Autorennamen	301
	Literatur nach 1933	303

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Entwicklung der Reichsbevölkerung seit Reichsgründung, in Mio.....	19
Abb. 2:	Arbeiter nach Altersgruppen in Wirtschaftsabteilungen 1925, in Prozent	20
Abb. 3:	Anteil Erwerbstätiger nach Berufszählungen, in Prozent	25
Abb. 4:	Erwerbstätige in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren nach Berufszählungen, in Prozent	25
Abb. 5:	Erwerbslose nach Wirtschaftsabteilungen 1925 und 1933	28
Abb. 6:	Erwerbslose nach der Stellung im Beruf 1925 und 1933	28
Abb. 7:	Erwerbslose nach Alter in Industrie und Handwerk 1933, in Tausend.....	29
Abb. 8:	Gewerbliche Niederlassungen und Beschäftigte in Industrie und Handwerk 1925 und 1933, in Prozent.....	30
Abb. 9:	Erwerbstätige in Industrie und Handwerk nach Wirtschaftsgruppen 1925 und 1933, in Prozent	32
Abb. 10:	Erwerbstätige Personen nach Stellung im Beruf und Geschlecht, 1925 und 1933, in Prozent.....	33
Abb. 11:	Erwerbspersonen in Industrie und Handwerk nach sozialer Stellung und Berufen 1933, in Mio.....	34
Abb. 12:	Gelernte und an-/ungelernte Arbeiter nach Wirtschaftssektoren 1925, in Tausend	37
Abb. 13:	Gelernte und an-/ungelernte Arbeiter nach Wirtschaftssektoren 1925, in Prozent	38
Abb. 14:	Männliche Arbeiter in Industrie und Handwerk nach gelernten Facharbeitern, angelernten Facharbeitern und sonstigen Arbeitern, 1933, in Prozent.....	39
Abb. 15:	Gelernte und un- und angelernte Arbeiter in Industrie und Handwerk nach Wirtschaftsgruppen, 1925	40
Abb. 16:	Männliche Facharbeiter und sonstige Arbeiter in Industrie und Handwerk nach Betriebsgrößenklassen, 1933, in Tausend.....	41
Abb. 17:	Die männlichen Lehrlinge in Industrie und Handwerk nach Betriebsgrößenklassen, 1933, in Prozent	45
Abb. 18:	„Was würden Sie tun, wenn Sie täglich genügend Zeit für sich hätten?“	66

Abb. 19: Differenzen von Eigenschaften von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb	136
Abb. 20: Aufruf zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und zur Senkung der Ungelerntenzahlen, Harburg 1924.....	147
Abb. 21: Maßnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit.....	151
Abb. 22: Technische Fortbildungskurse bei AEG 1928.....	210
Abb. 23: Werkschule für Aus- und Fortbildung	223
Abb. 24: Kursus in der Serviceschule.....	226
Abb. 25: Anlernkursus für Spezialarbeiter	232
Abb. 26: Stenographiekursus	235
Abb. 27: Sprachkursus	235
Abb. 28: Vorarbeiterkursus	241
Abb. 29: Unterricht zur Unfallverhütung für Arbeiter bei Hoesch 1927	242

I. Einleitung

1. Ausgangsüberlegungen und Zielsetzung

In der Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung mangelt es an Historiographien zur beruflichen Weiterbildung. Die thematischen Schwerpunkte in der Geschichtsschreibung dieser beiden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen konzentrieren sich auf Institutionen, Strukturen, Personen, Theorien und Praktiken ihrer tradierten Forschungsfelder: berufliche Erstausbildung, und hier insbesondere die berufsschulische Bildung, in der historischen Berufsbildungsforschung und außerschulische und -berufliche Bildung Erwachsener in der historischen Erwachsenenbildungsforschung.

Mit der vorliegenden Arbeit, die im Schnittbereich von Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung anzusiedeln ist, soll ein Beitrag zur Geschichtsschreibung beruflicher Weiterbildung geleistet werden. Es wird versucht, zwei Teilbereiche des beruflichen Weiterbildungssektors historisch zu beleuchten: Weiterbildung für Arbeitslose und Weiterbildung für Beschäftigte der Industrie in der Zeit der Weimarer Republik.

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg deutliche Konturen erhalten und sich weiter ausdifferenziert haben. Es wird danach gefragt, welche sozioökonomischen Hintergründe, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Kontexte Auslöser für die Ausgestaltungsprozesse darstellten und welche pädagogischen Leitbilder und weiterbildungspolitischen Überlegungen sie begleiteten und ihnen legitimatorischen Rückhalt gaben. Zudem wird versucht, ein Bild von der Praxis der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung zu zeichnen, von den Angeboten, Zielen, Entwicklungstendenzen sowie Interdependenzen im Untersuchungszeitraum.

Die historische Untersuchung von „Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb – 1919-1933“ nimmt ihre Anstöße aus der Gegenwart. Folgende Entwicklungs- und Strukturmerkmale dieser beiden Teilbereiche, wie sie in der jüngeren Vergangenheit bis heute deutlich werden, begründen in dieser Arbeit ihre historische Rekonstruktion und vergleichende Zusammenschau:

Gleichzeitigkeit der gesellschaftlich-ökonomischen Relevanz und der Ausdifferenzierung von Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung im 20. Jahrhundert:

Bei den beiden Weiterbildungsbereichen handelt es sich im Hinblick auf Teilnehmerzahlen und Kostenaufwand um quantitativ bedeutende Segmente auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt (vgl. BMBF 2010; Büchter 2008). Gehört die Weiterbildung von Arbeitslosen – trotz permanenter gesetzlicher Reformulierungen und finanzieller Einschnitte seit Bestehen des Arbeitsförderungsgeset-

zes (AFG) von 1969 (vgl. Dobischat 1998; Kuhlenkamp 2001; Expertenkommission 2002) – nach wie vor „zu einem der wichtigsten Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung“ (Brödel 1999, S. 637), hat die betriebliche Weiterbildung – ebenfalls trotz Kostendruck auf die Unternehmen (vgl. Grünewald/Moraal/Schönfeld 2003, S. 104) – den unterschiedlichen statistischen Erhebungen (vgl. Bellmann 2002), der theoretischen Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsdiskussion (vgl. Faulstich 1998; Schiersmann/Iller/Remmele 2002; Gonon 2002) und den bildungspolitischen Proklamationen zufolge während der letzten Jahrzehnte stetig an Bedeutung gewonnen.¹ Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung gelten als unverzichtbare Momente wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts.

Zwischen der bundesdeutschen Nachkriegszeit und heute wurden beiden Weiterbildungsbereichen – und zwar jeweils parallel – vor allem in zwei ökonomisch und sozialpolitisch krisenhaften Zeitphasen seitens der politischen und wissenschaftlichen Diskussion jeweils eine zunehmende Relevanz und quantitative Expansion attestiert. Beide Male standen Weiterbildungsforderungen in engem Zusammenhang mit der Erörterung von Konfliktlagen im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem und deren Lösungsmöglichkeiten: Mitte der 1980er Jahre im Kontext der von Arbeitgebern und konservativ-liberaler Regierung ins Leben gerufenen „Qualifizierungsoffensive“ und gut fünfzehn Jahre zuvor – Ende der 1960er Jahre – unter dem Eindruck der Bildungsexpansion und der wirtschaftlichen Rezession.

Die Protagonisten der „Qualifizierungsoffensive“ gingen davon aus, dass falsch qualifizierte Arbeitslose ein entscheidendes Hindernis bei der Beseitigung des „Facharbeitermangels“, bei der „Beschäftigungsförderung“ und schließlich für das Wirtschaftswachstum wären. Weiterbildung für Arbeitslose, so die Botschaft, müsste intensiviert werden, und zwar indem sie von den Betrieben selber durchgeführt würde. Durch die Nähe von Qualifizierungsprozessen am betrieblichen Bedarf und an der Praxis würde die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit erhöht. Dem hohen publizistischen Aufwand, mit dem die „Qualifizierungsoffensive“ damals propagiert wurde, standen massive Kritiken – zumal von gewerkschaftlicher Seite – gegenüber. Der Tenor dabei war, dass die „Qualifizierungsoffensive“ zu einem „nationalen Problem“ hochstilisiert würde, um unter dem „Deckmantel von Gemeinwohl“ einen beträchtlichen Teil der Kosten der betrieblichen Weiterbildung durch staatliche Mittel abdecken zu lassen (vgl. Görs 1986, S. 223).

¹ Zu konzidieren ist, dass der Eindruck von einer Ausdehnung betrieblicher Weiterbildung nicht zuletzt deshalb zustande kommt, weil sich seit Anfang der 1990er Jahre die Berechnungsgrundlage aufgrund eines veränderten Weiterbildungsbegriffs zugunsten bislang nicht berücksichtigter Weiterbildungsformen verschoben hat. Gleichzeitig sind die niedrigen Rücklaufquoten einiger Betriebshebungen zu berücksichtigen (vgl. Bellmann 2003).

Ende der 1960er Jahre avancierte Weiterbildung in der bildungspolitischen Diskussion zu einer „große[n] Bildungsaufgabe der Zukunft“ (Picht 1972) und wurde in den unterschiedlichen Bereichen zum Kernbegriff, so auch im Zuge der Verabschiedung des AFG mit seinem Programm „aktiver Arbeitsmarktpolitik“ und gleichzeitig in unternehmerischen Bildungs- und Personalführungsprogrammatiken (vgl. Schmitz 1978; Wittwer 1982). Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung erfuhren von nun an eine bis dahin nicht gekannte öffentliche Aufmerksamkeit. Insbesondere die betriebliche Weiterbildung bekam dadurch Auftrieb, dass Mitte der 1970er Jahre die arbeitgeberischen, ebenso wie arbeitsmarkt- und bildungsökonomischen Überlegungen (vgl. Loeber 1982) dahin gingen, die Qualifikationen der Arbeitskräfte wieder verstärkt den Marktmechanismen zu überlassen und Möglichkeiten zu schaffen, um kurzfristig, flexibel und bedarfsgerecht auf ökonomische Veränderungen reagieren zu können. Auch damals gerieten solche Vorschläge zum Einsatz von Weiterbildung unter ideologiekritischen Aspekt, wobei die Arbeitslosenbildung primär in der Funktion sozialpolitischer Sicherung außerhalb der Betriebe (vgl. Lenhardt 1974) und die betriebliche Weiterbildung als kapitalistisches Herrschaftsinstrument (vgl. Axmacher 1974) gedeutet wurden.

Seit den 1970er Jahren ist eine Reihe an Publikationen zur Weiterbildung für Arbeitslose und weit mehr noch zur betrieblichen Weiterbildung vorgelegt worden. Die vom Institut zur Erforschung Sozialer Chancen (ISO) erstellte „Literaturdokumentation“ (Bolder 1987), das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1990) in Auftrag gegebene Gutachten zu Forschungsstand und Forschungsperspektiven in der betrieblichen Weiterbildung und die unterschiedlichen inzwischen existierenden Literaturdatenbanken (vgl. z.B. BIBB 2002) spiegeln den stetig anwachsenden Literaturbestand wider. Gemeinsamer Nenner der inzwischen vorliegenden unterschiedlichen statistischen Erhebungsbefunde, der Ergebnisse aus kleineren qualitativen Studien, der unzähligen Diskussionsbeiträge, der konzeptionellen und anwendungsbezogenen Berichte ist die Annahme von der Unverzichtbarkeit und ökonomischen und gesellschaftlichen Relevanz von Weiterbildung. Diesbezüglich besteht auch Konsens im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wobei hier deutlich wird, dass Auseinandersetzungen mit der betrieblichen Weiterbildung eine weit höhere Attraktivität genießen als die mit der Weiterbildung für Arbeitslose.

Die also erst seit den 1970er Jahren zunehmende öffentliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung förderte den Eindruck, als wäre dies der Zeitpunkt der eigentlichen systematischen Anfänge von Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb gewesen.

Auf dem zeitlichen Kontinuum des 20. Jahrhunderts lässt sich eine frühere Phase in den 1920er Jahren markieren, in der bereits beide Weiterbildungsbereiche an Bedeutung zugenommen haben, jedoch hier weniger theoretische als prakti-

sche. Dies zu belegen ist ein Ziel dieser Arbeit. Es soll also gezeigt werden, dass bereits nach dem Ersten Weltkrieg eine parallel laufende Ausdifferenzierung von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb stattgefunden hat. Die sozioökonomische Entwicklung in der Zeit der Weimarer Republik, die zunehmende Arbeitslosigkeit, der sektorale Strukturwandel, Umstrukturierungen in der betrieblichen Rationalisierungs- und Beschäftigungspolitik einerseits, der Ausbau sozialpolitischer Maßnahmen auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gebieten, die Suche nach krisenüberwindenden, die „Volksgemeinschaft“ stabilisierenden Instrumenten, die gesellschaftliche Tendenz zu einer „Hypertrophie“ von Erziehung und Bildung, einer „Hypostasierung“ ihrer Möglichkeiten gegenüber anderen Möglichkeiten der Verbesserung von sozialen Verhältnissen (vgl. Tenorth 1985, S. 63) und der Ausbau von Jugend- und Erwachsenenbildung andererseits waren wesentliche Hintergründe, vor denen die Konturen von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung schärfer wurden. Unmittelbare Anstöße für die Arbeitslosenbildung kamen von dem Ausbau arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien, zu denen auch Anpassungsqualifizierungen und Maßnahmen des „Umlernens“ gehörten, und schließlich hat die Verabschiedung des „Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (AVAVG) im Jahre 1927, mit dem die Finanzierung von „Fortbildung“ und „Umschulung“ reguliert wurde, ihre Bedeutung auch in der öffentlichen Wahrnehmung aufkommen lassen. Für den einsetzenden Prozess der Intensivierung und Institutionalisierung betrieblicher Weiterbildung waren die weitere Auffächerung betrieblicher Qualifikationsstruktur auf dem Kontinuum zwischen ungelernter und gelernter Arbeit, der Bedarf an betriebspezifischen Qualifikationen, die insgesamt nur zögerliche Intensivierung der industriellen Lehrlingsausbildung, die durch betriebs- und arbeitsplatzspezifische Qualifizierungsmaßnahmen ergänzt oder ersetzt wurde, die Politik betriebsinterner Arbeitsmärkte mit der Strategie der Abschirmung betrieblicher Arbeitskräftepolitik von externen arbeits(markt)politischen Forderungen sowie die betriebliche Sozialpolitik und die Werksgemeinschaftsbewegung ausschlaggebend.

Segmentation und Arbeitsteilung im Verhältnis zwischen Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung:

Trotz der Bedeutung von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung und der arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Forderung nach ihrer Verzahnung gehören Segmentation und „Arbeitsteilung“, „derzufolge die Betriebe in erster Linie ihr qualifiziertes Stammpersonal weiterqualifizieren und die AFG-Weiterbildung primär Arbeitslose mit dem Ziel der Reintegration fördert“ (Dobischat 1998, S. 27), zu den chronischen Strukturmerkmalen des Zusammenhangs dieser beiden Weiterbildungsbereiche. Schon in der Kritik an der „Qualifizierungsoffensive“ Mitte der 1980er wurde Zweifel daran geäußert, dass Bemühungen um die betriebsnahe Ausrichtung von Arbeitslosenqualifizierung etwas an der Desintegration dieser Weiterbildungsbereiche bzw. daran, dass die

berufliche Weiterbildung dazu tendiere, sich „auseinanderzuentwickeln“, „in ein öffentlich finanziertes Instrument der Reintegration von Arbeitslosen in das Beschäftigungssystem und zum anderen in ein primär privat finanziertes System des sozialen Aufstiegs für Arbeitsplatzinhaber“ (Sauter 1986, S. 37) ändern könnten. Nach Georg (1998) lässt „die Abschottung betrieblicher Weiterbildung gegen den Zugang von Betriebsexternen die Reste öffentlicher und öffentlich geförderter Weiterbildung als eine Art Reparaturinstanz für die als ‚Problemgruppen‘ des Arbeitsmarktes etikettierten Teilnehmer zurück“ (S. 193). Ähnlich spricht Sauter (1989) von einem „Recyclingmodell“ (S. 5), da die von den Betrieben nicht länger Beschäftigten durch Qualifizierungsmaßnahmen wieder anpassungsfähig gemacht würden, und Friebel (1993) von einer „Aufbereitung“ der Arbeitslosen für den Arbeitsmarkt: „Diese serielle Prozessierung von Arbeitsvermögen verweist bereits auf die Konsequenzen des gespaltenen Weiterbildungsangebotes für die Betroffenen“ (S. 19). Ein Austausch zwischen den Weiterbildungsmarktsegmenten finde allenfalls punktuell und sozial-selektiv, unter besonderer Berücksichtigung besser qualifizierter Personengruppen, die nach Abschluss einer erfolgreichen Teilnahme der Arbeitslosenbildung noch am ehesten Eingang in Beschäftigung finden könnten (vgl. Sengenberger/Mendius 1984; BMBW 1990; Dobischat/Seifert/Ahlene 2002; Faulstich 2003), statt.

Obwohl bereits der Deutsche Bildungsrat (1970) mit seinen Zielvorstellungen nahelegte, „Weiterbildung als Gesamtbereich im Bildungssystem“ (S. 200) anzusehen und zu behandeln und forderte, dass hierzu „staatliche, kommunale und private Träger zur Verbreitung und Verbesserung des Bildungsangebotes zusammenwirken“ (ebd.) sollen, war bereits in den 1970er Jahren die „Aufspaltung“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 117) in einen betrieblichen und öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich offensichtlich, ebenso wie das betriebliche Interesse daran, „Einflüsse des öffentlichen Weiterbildungsangebots, wie auch der öffentlichen Förderungsprogramme (etwa AFG) auf ihre Arbeitskräftepolitik weitgehend zu neutralisieren bzw. sich nutzbar zu machen“ (ebd.). In den damaligen überwiegend soziologischen Untersuchungen zur Weiterbildung hat das die Frage aufgeworfen, „ob dies nicht zu öffentlichen Interventionen führen müsste“ (ebd.).

Die bislang zumindest für die letzten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts nachgewiesene Desintegration resultiert wesentlich daraus, dass sich beide Weiterbildungsbereiche aus jeweils unterschiedlichen Systemzusammenhängen ausdifferenziert haben (vgl. Harney 1997, S. 98). Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung haben sich nicht aus dem Erziehungs- und Bildungssystem heraus entwickelt und ihre Träger, die Arbeitsverwaltungen und Betriebe, sind keine eigentlichen, sondern „implizite“ Weiterbildungsanbieter (vgl. Friebel 1993, S. 14), die nicht-originäre Weiterbildungsziele verfolgen. Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung haben ihre primären Bezugspunkte nicht in der Bildungspolitik, sondern in der Arbeitsmarktpolitik und der betrieb-

lichen Beschäftigungspolitik, haben entsprechend differente Aufgaben- und Zielverständnisse, unterschiedliche juristisch-administrative sowie ressourcenstrukturelle Voraussetzungen und eine unterschiedliche Klientel, die nach geschlossenen Modi rekrutiert wird. Bezüge zum Erziehungs- und Bildungssystem ergeben sich zunächst nur insofern, als für unterschiedliche Angebote bestimmte formalisierte Bildungsabschlüsse vorausgesetzt werden und weil die dort kursierenden pädagogischen und didaktischen Leitbilder auch hier kommuniziert und mehr oder weniger praktisch umgesetzt werden.

Die besonderen strukturellen Eigenschaften der jeweiligen Weiterbildungsbereiche, die Segmentation und spezifische Arbeitsteilung in ihrem Verhältnis sind – zwar auch, aber – eben nicht nur Folge gegenwärtiger Arbeitsmarkt- und Betriebspolitik, sondern auch historisch tradiert: Die historische Rekonstruktion von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung soll nicht nur zeigen, dass beide Weiterbildungsbereiche Ergebnisse von Entwicklungen ihrer jeweiligen Systemzusammenhänge (Arbeitsmarkt- und Betriebspolitik) sind, sondern auch, dass die Desintegration, Arbeitsteilung und die betrieblichen Schließungstendenzen von beschäftigungs- und qualifizierungspolitischen Angelegenheiten nach außen, die die Abstimmungsprozesse zwischen beiden Weiterbildungsbereichen erschwer(t)en, bereits im Prozess ihrer Ausdifferenzierungen angelegt waren.

Integrationsversuche, Reproduktion der Desintegration und die Rolle der Weiterbildungspolitik

Seit den 1970er Jahren gehört die Verzahnung von Weiterbildung für Arbeitslose und im Betrieb zu den arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Idealvorstellungen (vgl. Lenhardt 1974, S. 169-192). Durch eine intensiviertere Abstimmung dieser Weiterbildungsbereiche, so die arbeitsmarktpolitische Zielvorstellung, sollte einmal der Übergang von der Arbeitslosenbildung in Beschäftigung bzw. in betriebliche Weiterbildung erleichtert, zum anderen die Orientierung betrieblicher Weiterbildungsgestaltung auch am Qualifizierungsbedarf und den Qualifizierungsmöglichkeiten für Arbeitslose gewährleistet werden. Im Sinne der Erhöhung von Mobilität der Beschäftigten sollte zudem eine stärkere Ausrichtung betrieblicher Weiterbildung an den Bedingungen des externen Arbeitsmarktes garantiert und hierdurch ihre Reduktion auf den betriebsbezogenen Gebrauchswert zugunsten der Ausrichtung auf den arbeitsmarktbezogenen Tauschwert vermieden werden (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 117; Hans-Böckler-Stiftung 1986; Sengenberger 1987, S. 57; BMBW 1990, S. 122ff.; Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik 2000, S. 9; Icking 2002).

Die Bemühungen um die Integration der beiden Weiterbildungsmarktsegmente werden einmal durch den losen Zusammenhang ihrer jeweiligen Referenzsysteme, Arbeitsmarktpolitik und betriebliche Beschäftigungspolitik, deren Austauschdefizite besonders in Zeiten von wirtschaftlichen Krisen und Arbeitslosig-

keit auffällig werden (vgl. Lutz 1984), erschwert. Hinzu kommt die fehlende Anbindung von betriebsexternen Qualifizierungsprozessen an betriebliche Qualifikationsprognosen und Qualifizierungsstrategien. Zudem reproduzieren die Weiterbildungspolitik und -theorie selber diese Divergenz. Aus historischen und demokratietheoretischen Gründen ist der gesamte Weiterbildungsbereich pluralistisch, dezentralisiert, partial reguliert und von einer staatlichen Gesamtsteuerung weitgehend unabhängig. An das Schul- und Ausbildungssystem ist Weiterbildung nur lose bzw. teilweise gekoppelt und bildet insgesamt keinen festen integralen Bestandteil des Bildungswesens.

In jüngerer Zeit ist die bildungspolitische und teilweise auch -theoretische Diskussion um ordnungspolitische Rahmenbedingungen zwischen den Extremen staatlicher Regulierung und marktförmiger Deregulierung intensiviert worden, auch sind arbeitsmarkt- und tarifrechtliche Regulierungen für eine verbesserte Verknüpfung von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung vorgeschlagen worden. Während die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach Möglichkeiten der Verbindung von berufschulischer und betrieblicher Aus- und Weiterbildung fragt und sich vor allem auf die formalisierte Fortbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und auf das arbeitsplatznahe Lernen als Bestandteil der betrieblichen Weiterbildung konzentriert, zieht die Erwachsenenbildung überwiegend noch eine strikte Grenze zwischen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung und zwischen dem Schulsystem und der Weiterbildung, so dass hier ein Ausloten von Anschlussstellen für die Verzahnung von Weiterbildung im (Berufs)Bildungssystem selten stattfindet.

Die überwiegend erziehungswissenschaftliche Zurückhaltung in Fragen beruflicher Weiterbildungspolitik hat historische Gründe und geht auf die Phase der Herausbildung der Fachdiskussionen in der Weimarer Republik zurück. Es soll in dieser Arbeit gezeigt werden, dass sowohl die Berufsbildungstheorie als auch die Erwachsenenbildungsdiskussion durch ihre Schwerpunktsetzungen und Interessen die Intransparenz und Divergenz in der beruflichen Weiterbildung (mit)reproduziert haben: Während sich die berufliche Weiterbildung in unterschiedlicher Trägerschaft entwickelte hat, hat die Berufsbildungstheorie geradezu gänzlich von beruflichen Weiterbildungsfragen abstrahiert. Auch die damalige erwachsenenpädagogische Fachdiskussion hat kaum Bezug zur beruflichen Weiterbildung genommen und gleichzeitig mit ihrem Plädoyer für ein unverbindliches Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Staat, für unverbindliche Formen der Institutionalisierung und für eine relative Unabhängigkeit von Erwachsenenbildung im Bildungswesen dazu beigetragen, dass der beruflichen Weiterbildung ein hohes Maß an Freiräumen blieb, die dann jedoch für unterschiedliche politische Interessen der Weiterbildungsträger genutzt werden konnten.

2. Forschungsüberblick

Die Geschichte der Arbeitslosenbildung ist abgesehen von einigen wenigen Arbeiten in der Berufspädagogik (vgl. Reinisch 1985, 1986; Kipp/Biermann 1989; Schütte 1992) und in der Erwachsenenpädagogik (vgl. Brödel 1984; van Cleve 1990; Zeuner 2002) kaum historisch rekonstruiert worden. Eine umfassendere Studie hat Sabine Reh (1995) über die Hamburger Arbeitslosenbildung in der Zeit zwischen 1914 und 1933 vorgelegt. Trotz ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und historischen Kontinuität ist Arbeitslosenbildung insgesamt nach wie vor „kein geschlossener Gegenstandsbereich historischer Forschung“ (S. 6).

Auch in der betrieblichen Weiterbildung mangelt es an historischer Forschung (vgl. Faulstich 1998; Gonon 2002). Bislang liegen nur sehr wenige und zeitlich eingegrenzte Arbeiten vor, die sich mit der Geschichte betrieblicher Weiterbildung befassen (Kipp 1984; Möglich 1996; Büchter 2002; Büchter 2003; Büchter/Kipp 2003). Trotzdem steht dort, wo über Forschungsdesiderate und –bedarf in der betrieblichen Weiterbildung nachgedacht wird (vgl. BMBW 1990; Schiersmann/Iller/Remmele 2001), die Intensivierung historischer betrieblicher Weiterbildungsforschung nicht auf dem Programm. Immerhin stellt der Autorenkreis des „Memorandums zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ (Ciupke/ Gierke/Hof/Jelich/Seitter/Tietgens/ Zeuner 2002) heraus: „Die historische Untersuchung betrieblicher und beruflicher Bildungsarbeit öffentlicher Träger oder Betriebe ist als defizitär einzuschätzen“ (S. 21).

Sinn und Nutzen historischer Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung sollen hier nicht ausführlich dargelegt werden. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Stratmann 1970; Harney 1993; Kipp 2000), die Erwachsenenpädagogik (vgl. Dräger 1985; Tietgens 1985) und für die betriebliche Weiterbildung (vgl. Gonon 2002, Büchter 1999) ist dies an anderen Stellen geschehen.

Für die erziehungswissenschaftliche Verspätung in der historischen beruflichen Weiterbildungsforschung lassen sich unterschiedliche Gründe nennen, die mit dem Verhältnis der jeweiligen Teildisziplinen zur beruflichen Weiterbildung insgesamt zu tun haben. Berufliche Weiterbildung ist nicht nur in der Theorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch in der Erwachsenenbildung ein relativ junges Diskussions- und Untersuchungsfeld. Die eigentliche publizistische Hinwendung zur beruflichen Weiterbildung erfolgte in beiden Teildisziplinen erst in den 1970er Jahren.

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung war der gesamte Weiterbildungsbereich bis dahin marginalisiert. Die ersten ausführlicheren Auseinandersetzungen sind in den im Juni 1975 und Oktober 1977 erschienenen Schwerpunktheften „Berufliche Weiterbildung“ der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) dokumentiert. In dem vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) herausgegebenen Gutachten (1990) heißt es noch: „Die Erforschung beruflicher insbesondere betrieblicher

Weiterbildung hat die Berufspädagogik nie zu ihren Aufgaben gezählt" (S. 206). Vielmehr hat sie sich seit der Etablierung der akademischen Berufsschullehrerausbildung in ihren Forschungsinteressen auf die berufliche Erstausbildung, und hier auf den schulischen Teil, konzentriert. Betriebliche Bildung insgesamt und in historischer Perspektive im Besonderen gehörte lange Zeit zu den unterbelichteten Berufsbildungsbereichen. Dort, wo sie dann ausführlich historisch dokumentiert wurde (vgl. z.B. Pätzold 1980; Schlüter/Stratmann 1985; Pätzold 1991), fand die Geschichte betrieblicher Weiterbildung explizit keine Erwähnung.

Ferner sind es die Weiterbildung unmittelbar auslösenden Bezugsmomente, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst spät in ihrer Dynamik, Komplexität, Politikoffenheit und damit in ihrer weiterbildungsinduzierenden Funktion begriffen hat: Erstens versperrte die fast bis in die 1970er Jahre hinein dominierende ständisch-statische Berufsauffassung den Blick für die Dynamik von Beruflichkeit von Arbeit und für Weiterbildungsbedarf. Zweitens hat die Trennung der Berufsbildung von den Qualifikationen konstruierenden Prozessen auf dem betriebsexternen und dem -internen Arbeitsmarkt dazu geführt, dass die Widersprüchlichkeit und Komplexität der Qualifikationsstruktur, die nicht zuletzt durch Weiterbildung (re-)produziert wird, kaum hinterfragt wurde. Drittens war die Vorstellung vom Jugendalter als separater und abschließender beruflicher Entwicklungsphase vorherrschend.

Als sich die Erwachsenenbildungswissenschaft in den 1970/80er Jahren stärker Fragen der beruflichen Weiterbildung zuwandte, ging es zunächst in erster Linie um die Weiterbildung in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen, dabei dann auch um die Arbeitslosenbildung. Der Betrieb kam als Stätte der Weiterbildung nicht in Betracht. Mitte der 1970er Jahre schreibt Axmacher (1977): „Kaum strittig ist [...], daß die akademische Zunft der Erwachsenenpädagogik um die Erforschung der in den Betrieben stattfindenden Lernprozesse Erwachsener einen weiten Bogen macht“ (S. 86). Bis zur „realistischen Wende“ in der Erwachsenenbildungstheorie wurde Erwachsenenbildung vorzugsweise als „zweckfreie“ Bildung gesehen und berufliche Weiterbildung nur bedingt akzeptiert.

Bis zu dieser Zeit haben Berufs-, Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik die Auseinandersetzung mit der Arbeitslosenbildung von sich aus dezent intensiviert und die Erforschung betrieblicher Weiterbildung anderen Disziplinen und ihren Forschungseinrichtungen überlassen, der Wirtschaftswissenschaft, und hier der Personalwirtschaftslehre (vgl. z.B. Fassbender 1966; Klusen 1975; Kirsch/Bruder/Gabele 1978), und der Industrie-, Bildungs- und Organisationssoziologie (vgl. z.B. Sass/Sengenberger/Weltz 1974; Lenhardt 1974; Schmitz 1979; Hessler/Weert-Frick 1982).

Die dann in den 1990er Jahren erfolgte Beschäftigung mit der betrieblichen Weiterbildung folgte, zumal in der Erwachsenenbildung, eher dem Kurs im Anschluß an die "realistische Wende" in der Erziehungswissenschaft und hatte sich einer überwiegenden Pragmatismusorientierung verschrieben, die die betriebliche Weiterbildung weitgehend instrumentalisierte und gleichzeitig ahistorisierte.

3. Eingrenzung von Untersuchungsbereich und Begrifflichkeit

Zeitlich ist die Arbeit auf die Jahre zwischen 1919 und 1933 eingegrenzt. Begründet wurde die Wahl des Zeitraums weiter oben mit der Annahme von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung vor dem Hintergrund soziökonomischer, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischer Entwicklungen einerseits und der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz von Erziehung und Bildung als Möglichkeiten der Krisenintervention andererseits.

Zudem ist die Weimarer Republik – „kaum eine Epoche der deutschen Geschichte ist so gut erforscht“ (Peukert 1987, S. 9) wie diese – für historische Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung durchaus attraktiv. Dies mag einmal daran liegen, dass es sich hierbei um eine politisch höchst dynamische, wirtschaftlich äußerst turbulente und kulturell spannende Phase zwischen Aufbruch in eine neue Freiheit und Sehnsucht nach Reintegration, Ganzheit und Gemeinschaft handelte. Zugleich finden sich in dieser Vielfalt und Beweglichkeit sowie der Suche nach Übersicht und neuer Ordnung auch Ähnlichkeiten zu Heute. In den 1920er Jahren „entdecken wir [...] mit den Zügen der klassischen Moderne das Heraufkommen unserer eigenen Lebenswelt. Wir betrachten eine Gesellschaft an der Scheidelinie zwischen gegenwärtig Vertrautem und befremdend Vergangenen – eine Gesellschaft, die unsere Ängste und Hoffnungen teilte und deren eigene Phantasien und Phobien uns doch ein irritierendes Zerrbild unserer Alltagsnormalität entgegenhalten“ (S. 272).

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik war die Zeit der Weimarer Republik eine Art Aufbauphase: Während die Lehrerbildungsgänge an Handelshochschulen und berufspädagogischen Instituten weiter ausgestaltet wurden, begann die berufs- und wirtschaftspädagogische Disziplin sich zu konstituieren. Die Reichsschulkonferenz mit ihrem Vorschlag für den Entwurf eines Reichsgesetzes über die Berufsschulpflicht, die Abkehr von der Fortbildungsschule hin zur „neuen“ Berufsschule, die sich durchsetzende Auffassung von der Berufsschule als die Ausbildung ergänzenden Institution, die Arbeiten am Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes, die allmähliche Intensivierung der industriellen Lehrlingsausbildung und mit ihr die quantitative Zunahme der Lehrwerkstätten und Werkschulen waren weitere berufspädagogisch relevante Entwicklungsschritte – auch wenn nicht alle Gesetzesentwürfe und berufschulische Konzeptionen realisiert wurden (vgl. Abel 1963; Muth 1985; Stratmann 1990; Schütte 1992; Geinert 1998).

Auch für die Erwachsenenbildung war die Zeit der Weimarer Republik äußerst ereignisreich. Der Staat setzte sich mit dem Art. 148 der Reichsverfassung für die Förderung der Volksbildung ein, die Freie Volksbildung war auf der Reichsschulkonferenz mit einem eigenen Ausschuss vertreten, unterschiedliche Richtungen der Volksbildungsbewegung (konservative, liberal-demokratische und sozialistische) bildeten sich weiter aus, der Streit zwischen der „Alten“ (extensiven und Volksbildung verbreitenden Richtung) und der „Neuen“ (intensiven und Volksbildung gestaltenden) Richtung setzte sich – zugunsten letzterer – weiter fort, der „Hohenrodter Bund“ wurde gegründet sowie die „Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“, die erwachsenenpädagogische Fachdiskussion etablierte sich, die Professionalisierungsfrage der Mitarbeiter wurde angegangen und die „Prerower Formel“ verabschiedet (vgl. Henningsen 1960; Dikau 1968; Pöggeler 1976; Scheibe 1976; Flitner 1979; Keim/Olbrich/Siebert 1979; Laack 1985; Langewiesche 1989); Wolgast 1996; Seitter 1997; Tietgens 2001).

Jenseits dieser Ereignisse und von den Diskussionen dieser Disziplinen und Arbeitsbereiche weitgehend abgeschnitten entwickelte sich die bereits im 19. Jahrhundert nachweisbare berufliche Weiterbildung in unterschiedlicher Trägerschaft und mit den unterschiedlichen Aufgabenverständnissen und Zielsetzungen weiter fort. Von der im Zentrum dieser Arbeit stehenden Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und Weiterbildung im Betrieb sollen die jeweiligen Entwicklungslinien aus den jeweiligen inneren Systemzusammenhängen, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, die Politikstrategie, in die beide Weiterbildungsgebiete eingebunden waren, Strukturen, Formen und Funktionen einzelner Angebotsschwerpunkte vorgestellt werden.

Bei der Darstellung der Arbeitslosenbildung erfolgt die Differenzierung zwischen den einzelnen Formen auf der Basis zeitgenössischer Systematisierungsversuche. Die Unterscheidung zwischen Formen betrieblicher Weiterbildung erfolgt auf der Grundlage der in den Quellen und Dokumenten am häufigsten thematisierten Formen. Unter den Begriff Arbeitslosenbildung werden hier solche Maßnahmen subsumiert, die explizit an Jugendliche und Erwachsene ohne bezahlte Erwerbsarbeit gerichtet waren, ausdrücklich als Arbeitslosenkurse bezeichnet wurden und unter die Regelung der Erwerbslosenfürsorge bzw. des AVAVG fielen. Zur betrieblichen Weiterbildung in der Weimarer Republik werden diejenigen Maßnahmen gezählt, die von den Betrieben bzw. ihren Personal- und Bildungsabteilungen ausnahmslos für die betrieblichen Beschäftigten angeboten wurden.

Auch wenn in dieser Arbeit von Weiterbildung die Rede ist, muss darauf hingewiesen werden, dass dieser Begriff in der Zeit der Weimarer Republik längst nicht die Verbreitung hatte, wie im Anschluss an seine offizielle Einführung durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970), die auch dazu beigetragen hat, dass er von nun an Eingang in Konzepte von Betrieben und ihren

Vertretern fand. Mit dem Gebrauch des Weiterbildungsbegriffs in dieser Arbeit wird Historisches im zeitlichen Modus der Gegenwart präsentiert und in eine neue Sprache übertragen. Beides läuft Gefahr, die „historische Wirklichkeit“ zu verzerrern und zu konstruieren. Andererseits handelt sich bei der Geschichtsschreibung immer um einen subjektiven, re-„konstruktiven“ und relativierenden Akt. Quellensuche, -sondierung, -interpretation, Arrangement der Daten und Aufbau der Darstellung der Ergebnisse erfolgen vom Standpunkt des Betrachters und aus gegenwärtiger Perspektive. Die Ergebnisse sind interpretations- und revisionsoffen, fordern damit zu (Nach-)Forschungen, Gegendarstellungen und Ergänzungen auf, was zur Anregung weiterer historiographischer Untersuchungen in der beruflichen Weiterbildung beitragen könnte. Zu einer möglichst nachvollziehbaren Geschichtsdarstellung soll das Arbeiten mit Daten, die „in der Geschichte“ (Lange 2002, S. 75) gewonnen sind, eine möglichst große Quellennähe bei der Rekonstruktion des Gewesenen, die Wahrung von Kontexten bei der Wiedergabe von Aussagen, beispielsweise durch längere Zitate aus den Primärquellen, führen.

Der hier verwandte Weiterbildungsbegriff bietet in erster Linie einen Deutungsrahmen bei der Sichtung, Interpretation und Präsentation des historischen Materials, der die Vergleichbarkeit von Vergangenen mit Gegenwärtigen ermöglichen soll. Er orientiert sich an gegenwärtigen Definitionen und grenzt sich gleichzeitig von ihnen ab. Die in der aktuellen Literatur zu findenden Begriffsfassungen zur beruflichen/betrieblichen Weiterbildung sind, obwohl sie inzwischen nicht-formalisiertes und informelles Lernen miteinbeziehen, im Hinblick auf die zeitlich Fixierung auf dem berufsbildungsbiographischen Kontinuum der Teilnehmer zu eng. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) berufene „Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens“ definiert in ihrem Zwischenbericht (2002) Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme von formalem, nicht-formalem und/oder informellem Lernen allgemeiner oder beruflicher Inhalte nach Abschluss einer ersten berufsqualifizierenden Ausbildung“ (S. 56). Auch Arnold (1999) datiert den Beginn betrieblicher Weiterbildung auf die Zeit „im Anschluss an die Erstausbildung“ (S. 139). Mit einem solchen Begriffsverständnis werden aber all jene, die keine berufliche Ausbildung absolviert haben, ausgeschlossen. Es zeigt sich jedoch, dass auch Arbeitslose und Beschäftigte ohne eine formale Ausbildung (Un- und Angelernte) – wenn auch mit geringem betrieblichen Aufwand – an Weiterbildung im Betrieb partizipiert haben und noch partizipieren.

Demgegenüber hatte der Deutsche Bildungsrat (1970) bereits ein von der Erstausbildung unabhängiges Verständnis. Gemäß seiner Definition schließt Weiterbildung an eine „unterschiedlich ausgedehnte erste Bildungsphase“ (S. 197) an: „Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet. [...] Die Grenze zwischen erster Bildungsphase und Weiterbildung

bleibt fließend, ein Mindestzeitraum der Erwerbstätigkeit als Voraussetzung für die Weiterbildung lässt sich nicht angeben“ (ebd.). Die Formulierung, „Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit“ durch „Eintritt in den Arbeitsmarkt“ ersetzt eignet sich diese Definition für die historische berufliche Weiterbildungsforschung insofern, als auch Schulabgänger, Un- und Angelernte als Teilnehmer in der Weiterbildung für Arbeitslose und in der betrieblichen Weiterbildung berücksichtigt werden können.

Explizit aus seiner Definition ausgegrenzt hatte der Bildungsrat das „kurzfristige Anlernen und Einarbeiten am Arbeitsplatz“ (ebd.). Angesichts dessen, dass inzwischen auch das nicht-formelle und informelle Lernen am Arbeitsplatz zur Weiterbildung gezählt wird, hat diese Einschränkung kaum noch Gültigkeit. Auch in dieser Arbeit wird die Anlernung mitberücksichtigt. In den Quellen und Dokumenten, die für die Rekonstruktion von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung herangezogen wurden, findet die Anlernung, als nicht-formalisierte, systematische Qualifizierungsform Erwähnung, die, wenn sie kontinuierlich und aufbauend erfolgte und mit Arbeitserfahrungen kombiniert wurde, durchaus zum „Aufstieg“ auf eine facharbeiterähnliche Ebene führen konnte.

4. Untersuchungsansatz und Quellenlage

Diese Arbeit berührt zwei historiographische Aspekte: Einerseits handelt es sich um eine sozialhistorische Rekonstruktion, deren Anspruch in der Erziehungswissenschaft darin besteht, insbesondere unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliches Datenmaterial, strukturelle, soziale und politische Bedingungen, Beziehungen, Interessen und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Bildung innerhalb einer definierten Zeit darzustellen, um dabei „zu zeigen, wie in der gesellschaftlichen Realität Erziehung und Bildung zu eigener Form gerinnt“ (Tenorth 2002, S. 127). Der sich seit den 1960/70er Jahren in den Erziehungswissenschaften durchsetzende sozialhistorische Ansatz in der Geschichtsschreibung (vgl. Strzelewicz 1970; Hermann 1974; Greinert 1975; Stratmann 1975; Lange 1986) distanzierte sich insofern von rein ideenhistorischen Rekonstruktionen, als nun historische pädagogische Phänomene nicht mehr als bestimmten Ideen entsprungen, sondern als Ergebnis eines kumulativen sozialhistorischen Prozesses gesehen werden sollten. Aus der Perspektive des gesellschaftlich historischen Gewordenseins, so die Vorstellung, könnte die „gesellschaftliche Wirklichkeit“ in ihrer Wandlungs-, Veränder- und Aushandelbarkeit begriffen werden.

Zum sozialhistorischen Kontext, der hier berücksichtigt wird, um den Generierungszusammenhang von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung nachvollziehen zu können, zählen die sozioökonomische Entwicklung (Kap. II), von der aus wesentliche Impulse für die berufliche Weiterbildung kamen, die Entwicklung des beruflichen Weiterbildungssektors, in die die hier untersuchten Weiterbildungsbereiche (Kap. VI) eingebunden waren und die Entwicklung der Systemzusammenhänge Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsopo-

litik (vgl. Kap. VI, VII, VIII), aus denen heraus sich die Weiterbildungssegmente gebildet haben.

Eine Beschränkung auf eine sozialhistorische Rekonstruktion und der Verzicht auf eine Auseinandersetzung mit dem „pädagogischen Denken“ (Kap. III) und den Gedanken derjenigen, die sich in der Weimarer Republik mit der Gestaltung und Institutionalisierung von „Volksbildung“, ihrem Verhältnis zum Staat und ihrer Verortung im Bildungswesen auseinandergesetzt haben, würde Wesentliches offen lassen: die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den Leitbildern und Begründungen für Erziehung und Bildung der pädagogischen Theorie einerseits und der Praxis andererseits, nach dem spezifischen Verhältnis zwischen der Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie und den hier untersuchten Gegenständen und den Einflüssen der damaligen Volksbildungsdiskussion auf die hier untersuchten Weiterbildungsbereiche. Deshalb wird hier die sozialhistorische Rekonstruktion durch eine ideenhistorische, bei der die Rekonstruktion von gesellschaftlichen bzw. pädagogischen Leitvorstellungen im Vordergrund steht (vgl. Büchter/Kipp 2003), ergänzt. Dieser Ansatz ist methodisch umstritten, da hierbei nicht auf Daten und Fakten, sondern interpretationsbedürftige Aussagen zurückgegriffen wird. Eine möglichst große Quellennähe soll die Möglichkeit des Nachvollzugs eröffnen.

Angesichts der Defizite in der historischen beruflichen Weiterbildungsforschung wird in dieser Arbeit bei der Rekonstruktion überwiegend mit Primärquellen gearbeitet. Die sozioökonomische Analyse beruht vor allem auf Datenmaterial des Statistischen Reichsamtes, zeitgenössischer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Zeitschriften, aus historischen Beiträgen zur Berufsbildung sowie aus aktuelleren Beiträgen der historiographischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Die Analyse der Arbeitslosenbildung erfolgt insbesondere auf der Basis von Berichten aus historischen Zeitschriften für Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, von Materialien des „Verbandes Deutscher Arbeitsnachweise“, der „Reichsarbeitsblätter“, von Dokumenten des „Reichsarbeitsministeriums und der Reichsarbeitsverwaltung“ und „Berichten der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“.

Ein für historische Forschung schwer zugänglicher Bereich ist die betriebliche Weiterbildung. Bis in die 1970er Jahre hinein wurde sie statistisch nicht erfasst (vgl. Axmacher 1974, S. 184; Wittwer 1982, S. 56). Schwerdtfeger/Andräß (1966) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Befund: „Die Erfassung der Erwachsenenbildungs-Aktivitäten der Industriebetriebe erwies sich als so kompliziert, daß bei künftigen Erhebungen über die Gewinnung von Informationen in diesem außerordentlich wichtigen Bereich gesonderte Überlegungen angestellt werden müssen“ (S. 15). Betriebe verfügen nur selten über Material, das die tatsächlichen Weiterbildungsaktivitäten in der Vergangenheit explizit dokumen-

tiert. Hinweise zur Geschichte betrieblicher Weiterbildung finden sich in den Quellen und Dokumenten auch weniger unter Schlagworten wie Weiterbildung und Erwachsenenbildung, sondern eher unter Ausbildung, Fortbildung, Personalwesen oder Sozialpolitik. Angesichts der in der sozioökonomischen Analyse deutlich werdenden arbeits-, ausbildungs- und sozialpolitischen Relevanz der Großindustrie, und hier der Kernsektoren: Metall-, Maschinenbau und Elektroindustrie, konzentriert sich die Analyse betrieblicher Weiterbildungspraxis auf Firmen dieser Branchen, die durch Beispiele aus den Branchen Chemie und Feinmechanik ergänzt werden. Als wenig ergiebig gestaltete sich die Suche in den Werksarchiven. Einerseits schränkte die „durch Kriegseinwirkungen hervorgerufene Dezimierung der einschlägigen Bestände [...] den Gebrauchswert der Werksarchive erheblich ein und erschwerte [...] die Untersuchung der betrieblichen Ausbildungspraxis“ (Schütte 1992, S. 15). Andererseits verfügen Werksarchive zwar durchaus, manchmal sogar kistenweise, über Material aus dem Untersuchungszeitraum, das aber nicht vollständig registriert und signiert und somit für den öffentlichen Gebrauch (noch) nicht zugänglich ist.

Als besonders ergiebig haben sich die Werkzeugungen erwiesen, über die bereits in der Weimarer Republik nahezu jeder Konzern bzw. große Industriebetrieb (vgl. Michel 1997; Büchter/Kipp 2002) verfügte. Hier finden sich theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur betrieblichen Bildung, Programmankündigungen, Erfahrungsberichte, konzeptionelle Vorschläge, Mitteilungen der Personal- und Bildungsabteilungen sowie Wesentliches aus den Firmen-Jahresberichten. Hilfreich bei der Darstellung waren historische wirtschaftsnahe Verbandszeitschriften, betriebs-, arbeitswissenschaftliche und arbeitspädagogische Texte sowie nicht zuletzt sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Historiographien zur betrieblichen Sozial-, Personal- und Qualifizierungspolitik.

5. Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel (Kap. II) dieser Arbeit geht es um die sozioökonomischen Voraussetzungen für die Entwicklung von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung im Untersuchungszeitraum: die demographische Entwicklung, der sektorale Wandel, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die Positions- und Qualifikationsdifferenzierungen im Beschäftigungssystem sowie die industrielle Ausbildungspolitik und ihre Ergänzungsbedürftigkeit durch Weiterbildung. Gleichzeitig wird hier belegt, dass der industrielle Sektor, der insbesondere in der Auseinandersetzung mit betrieblicher Weiterbildung eine zentrale Rolle spielen wird, der beschäftigungsintensivste und zugleich derjenige war, der die höchste Erwerbslosenzahl verzeichnen konnte, und ferner dass die Gruppe der Arbeiter, auf die im Folgenden besonders fokussiert wird, die stärkste sowohl unter den in der Industrie Beschäftigten und unter den Arbeitslosen war.

Bei dem dritten Kapitel (Kap. III) handelt es sich um eine ideenhistoriographische Abhandlung. Hier geht es um die Rekonstruktion des „pädagogischen Den-

kens“ in der Weimarer Republik, welches auf die Konzeptionen und Begründungen von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblicher Weiterbildung Einfluss hatte und Deutungen lieferte, anhand derer die Praxis der beiden Weiterbildungsbereiche legitimiert werden konnte – das aber auch durch die Weiterbildungspraxis reproduziert wurde. Die Analyse erfolgt unter Rekurs auf einschlägige berufsbildungs- und volksbildungstheoretische Überlegungen, aber auch auf diejenigen von Nachbardisziplinen, insbesondere der Arbeits- und Industripädagogik. Die Darstellung wird anhand folgender Analyseaspekte, die sich sowohl bei und nach der Lektüre dieser Theorien und der Auswertung der Quellen und Dokumente für die beiden Hauptkapitel herauskristallisiert haben, durchgeführt: „Erziehung und Bildung zur Krisenbewältigung“, „Individuum und Gemeinschaft in der pädagogischen Theorie“, „Bildungsexpansion und Gegenstrategie“, „Zuteilung von Bildung und Stabilisierung sozialer Ordnung“ und „Arbeit als Ausgangspunkt von Erziehung und Bildung“. Die im pädagogischen Denken auffällige Präferenz für Gemeinschaftsbildung, die Tendenz zu einer Reduktion von „Bildungsvermassung“ und die Forderungen, Arbeit zum Zentrum von Erziehung und Bildung zu etablieren, gaben der Praxis von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung einen Rückhalt.

Im vierten Kapitel (Kap. IV) soll anhand der Rekonstruktion der damaligen (einzigen intensiveren) Fachdiskussion um die Gestaltung der „Volksbildung“, wie sie von Vertretern des Hohenrodter Bundes geführt wurde, gezeigt werden, dass diese selbst mit dazu beigetragen hat, dass berufliche Weiterbildung ihre gewachsene historische Kontinuität nicht nur beliebig fortsetzen, sondern dabei auch weiterhin sich selbst überlassen bleiben konnte, und zwar indem sie auf diese Bereiche kaum eingingen. Vielmehr stärkten sie mit ihren Vorstellungen zur politischen Gestaltung von Erwachsenenbildung die Autonomie und das interessengesteuerte Agieren in der beruflichen Weiterbildung.

Im fünften Kapitel (Kap. V) soll ein erster Einblick in die Landschaft der Anbieter und Angebote in der beruflichen Weiterbildung gegeben werden, um zu zeigen, dass Weiterbildung für Arbeitslose und im Betrieb Beschäftigte Teilbereiche eines umfassenderen Gesamtsektors zweckbezogener Weiterbildung waren. Insgesamt wird zwischen fünf Segmenten differenziert, wobei die institutionelle Gebundenheit der Anbieter ein zentrales Unterscheidungskriterium darstellt: schulische Weiterbildung, Weiterbildung in ungebundener und zweckfreier Anbieterschaft, Weiterbildung von Körperschaften des öffentlichen Rechts sowie von wirtschaftsnahen Vereinen, Ausschüssen und Instituten sowie schließlich Weiterbildung in gewerkschaftlicher Trägerschaft.

Quer zu diesen Anbietertypen werden dann im sechsten Kapitel (Kap. VI) die strukturellen und politischen Eigenschaften von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung vorgestellt. Verdeutlicht werden soll, dass Arbeitsverwaltungen und Betriebe als nicht-originäre Weiterbildungsanbieter unterschiedliche Interessen und Strategien bei der Instrumentalisierung von Weiter-

bildung verfolgten, was eine Konvergenz dieser beiden Weiterbildungsbereiche bereits in der Vergangenheit erschwert hat.

In den darauf folgenden Kapiteln werden schließlich Arbeitslosenbildung (Kap. VII) und betriebliche Weiterbildung (Kap. VIII), insbesondere unter Berücksichtigung ihre Entwicklungen aus den jeweiligen Systemzusammenhängen und ihrer unterschiedlichen Formen und Funktion dargestellt.

II. Sozioökonomische Voraussetzungen für die Entwicklung von Weiterbildung

Weiterbildung steht im engen Zusammenhang mit den jeweilig existierenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen „Makrostrukturen“ (Bolder/Hendrich/Nowak u.a. 1994, S. 14-15).² So bekam auch die Entwicklung von Arbeitslosenbildung und Weiterbildung im Betrieb in der Weimarer Republik wesentliche Anstöße aus dem sozioökonomischen Kontext.

Im Folgenden sollen verschiedene Einzelaspekte dargestellt werden, die den Wirkungszusammenhang von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb im Untersuchungszeitraum begründen:

- die demographische Entwicklung und die Alterskonkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und im Betrieb,
- die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die Nutzung von Weiterbildung als Instrument der Arbeitsmarktpolitik,
- die Positions- und Qualifikationsdifferenzierung im Beschäftigungssystem, an die Weiterbildung anschließt,
- das betriebliche Ausbildungsverhalten, auf das betriebliche Weiterbildung reagiert.

1. Demographische Entwicklung und Alterskonkurrenz

Nach Harney (1990) ist die Konstitution des Weiterbildungssektors in der Zwischenkriegszeit von 1919 bis 1939 ohne die demographischen Veränderungen „weder möglich noch sinnvoll gewesen“ (S. 55).

Demographisch betrachtet war die Zeit der Weimarer Republik widersprüchlich: Auf der einen Seite konnten seit der Reichsgründung kontinuierliche Zuwächse in der Bevölkerung verzeichnet werden, die sich auch nach den durch Gebietsabtretungen und Kriegsverluste bedingten Einschnitten im Bevölkerungswachstum immer weiter fortsetzten.

Zentrale Gründe für den Bevölkerungszuwachs waren die sinkende Sterberate, die „Zuwanderung von Auslanddeutschen und Flüchtlingen aus den abgetretenen Gebieten“ (Syrup 1927, S. 8) und der bereits lange vor dem Krieg erfolgte Zustrom von Wanderarbeitern, deren Anzahl über der der Abwanderungen lag: „Ja, die ersten Nachkriegsjahre brachten sogar vornehmlich durch die Rückkehr von Auslanddeutschen und Deutschen aus den abgetretenen Gebieten einen beträchtlichen Wanderungsgewinn, der die an sich große Auswanderung dieser Jahre nach Übersee bei weitem überwog“ (Preller 1978, S. 113).

² Vgl. hierzu beispielsweise auch Harney 1990, S. 25-26; Münk/Lipsmeier 1997, S. 36-52.

Abb. 1: Entwicklung der Reichsbevölkerung seit Reichsgründung, in Mio.

Jahr	Gesamt	männlich	Weiblich
1871	41,0	20,1	20,9
1880	45,2	22,1	23,1
1890	49,4	24,2	25,2
1900	56,4	27,7	28,7
1910	64,9	32,0	32,9
nach Gebietsabtretungen			
1910	57,8	28,5	29,3
1925	62,4	30,2	32,2
1933	65,2	31,7	33,5

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 466; 1936a, S. 6

Nach der Stabilisierung der Währung und der kurzen Wiederbelebung der Wirtschaft nach 1925/26 zog es viele Menschen wieder in die Industriegebiete, wobei der Ausfall der in der Landwirtschaft Tätigen zusätzlich durch neue Zuwanderungen kompensiert wurde (vgl. Dohrin 1930, S. 569-570). In bevölkerungswissenschaftlichen Prognosen wurde vor einer räumlichen Enge im Deutschen Reich gewarnt.

Demgegenüber stand die sinkende Geburtenrate, die sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg abgezeichnet hatte und die als Bedrohung für das deutsche Volk gedeutet wurde. Die Ursachen für den Geburtenrückgang waren vielschichtig: So folgte die seit Ende des 19. Jahrhunderts sich ausbreitende „moderne Bevölkerungsweise“ (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, S. 3) dem Prinzip Wohlstand statt Kinderreichtum, dessen Realisierung durch die Fortschritte in der Medizin und Hygiene und durch die Möglichkeiten der Empfängnisverhütung unterstützt wurde. Der hohe Verlust an männlichen Arbeitskräften während des Ersten Weltkrieges ließ viele Frauen zu Alleinversorgerinnen der Familien werden, gleichzeitig setzten sich diese für ihre gesellschaftliche und berufliche Emanzipation ein, die nicht bei einer Vielzahl an Kindern, sondern allenfalls in klein-familiären Verhältnissen realisierbar war.

Trotz unterschiedlicher Warnungen vor dem Bevölkerungsschwund bereits vor und während des Ersten Weltkrieges setzte sich der Geburtenrückgang in der Weimarer Republik weiter fort. Befürchtungen vor der „Vergreisung der Deutschen“ und dem „Volkstod“ (Peukert 1987; Penkert 1995) wurden laut, und der Tenor aller Negativprognosen war: „Das ‚Volk ohne Raum‘ schicke sich an, ein ‚Volk ohne Jugend‘ zu werden, es habe sich in erstaunlich kurzer Zeit auf die ihm durch den Krieg und den Vertrag von Versailles aufgezwungene Engräu-

migkeit eingerichtet und den Willen und die Kraft zur ‚biologischen Selbstbe-
haltung‘ eingeübt“ (Castell Rüdtenhausen 1989, S. 67).

Die Volkszählung von 1925 bestätigte mit ihren Ergebnissen den Trend zur fort-
schreitenden Alterung der Bevölkerung.³ Ende der 1920er Jahre hieß es in den
„Vierteljahresheften zur Konjunkturforschung“ (1928): „Während vor dem
Kriege alle Altersklassen der Bevölkerung ein gleichmäßiges Wachstum aufzu-
weisen hatten, ist nach dem Kriege vorwiegend die Zahl der Erwachsenen ge-
stiegen, die Kinderzahl aber hinter der durchschnittlichen Zunahme zurück-
geblieben“ (S. 32).

Die Volkszählung relativierte die Prognosen von der zunehmenden Alterung der
Erwerbsbevölkerung zunächst. Danach war zwar im Zeitraum von 1907 bis
1925 der Prozentanteil der Erwerbstätigen in den höheren Altersgruppen der
Männer angewachsen, gleichzeitig war aber auch der der unter 25-jährigen
männlichen Arbeiter gestiegen. Dies verdeutlichen die Ergebnisse zur quantita-
tiven Entwicklung der Gruppe der Arbeiter – hierzu zählten nach der Berufszäh-
lung von 1925 die haupt- und nebenberuflich erwerbstätigen Arbeiter – nach
Alter in den unterschiedlichen Wirtschaftssektoren:

Abb. 2: Arbeiter nach Altersgruppen in Wirtschaftsabteilungen 1925, in Prozent

Altersgruppen	Auf die aufgeführten Altersgruppen entfielen von je 100 Arbeitern in den Wirtschaftsabteilungen					
	Land- und Forstwirtschaft		Industrie und Handwerk		Handel und Verkehr	
	1907	1925	1907	1925	1907	1925
Männer						
unter 25	43,0	49,1	39,0	41,6	23,9	25,6
25 bis 50	39,7	32,9	51,4	43,8	64,2	59,0
über 50	17,3	18,0	9,6	14,6	11,9	15,4
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Frauen						
unter 25	56,4	57,8	60,7	55,9	55,7	49,5
25 bis 50	30,0	31,6	32,1	37,0	37,1	40,1
über 50	13,6	10,6	7,2	7,1	7,2	10,4
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 192

³ Lag der Anteil der über 65-Jährigen in der Vorkriegszeit (1900) noch bei 4,9 Prozent, be-
trug er nun (1925) 5,8 Prozent, im selben Zeitraum war der Prozentsatz an Kindern im Al-
ter von 0 bis 14 Jahren um ca. 10 Prozent auf 25,7 Prozent gesunken (Statistisches Reich-
samt 1931, S. 558).

Deutlich fiel die Zunahme älterer Männer im Sektor Industrie und Handwerk auf, von 9,6 Prozent im Jahre 1907 auf 14,6 Prozent im Jahre 1925.⁴

Mit dem Hinweis auf die älteren Menschen in der Industrie und auf die sinkenden Geburtenzahlen in der Bevölkerung setzten sich die Prognosen von der Alterung der Gesellschaft in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion durch und intensivierten die Auseinandersetzungen um die Arbeitsfähigkeit und Produktivität älterer Menschen. Spekuliert wurde über das Alter, ab dem von einem Leistungsrückgang ausgegangen werden könnte: ab dem 35., dem 40. oder ab dem 50. Lebensjahr. Altersstudien der Arbeitswissenschaften und Messungsversuche zum altersbedingten Leistungsabfall der Psychotechnik trugen dazu bei, dass das Alter, mit dem ein beginnendes Nachlassen in der Arbeitsleistung assoziiert wurde, immer weiter herab gesetzt wurde: „Der landläufige Begriff vom ‚besten Mannesalter‘ wird vom Zeitstudieningenieur und Psychotechniker mehr und mehr revidiert. Die sogenannte Majorsecke, von der vor dem Kriege oft die Rede war, liegt für einige Berufe nicht mehr im vierten, sondern schon im dritten Lebensjahrzehnt. Es geht demnach nicht mehr allein um den im biologischen Sinne ‚altersschwachen‘, hilfsbedürftigen Menschen, sondern mehr noch um die wachsende Kategorie der vom Standpunkt der Arbeits- und Betriebswissenschaft erwerbsbeschränkten, nicht mehr vollwertigen, ‚alternden‘ Arbeitnehmer“ (Müller 1930, S. 4). Arbeitswissenschaft und Psychotechnik unterfütterten mit ihren Ergebnissen die altersspezifische Beschäftigungs- bzw. Lohnpolitik einiger Unternehmen: „Auch die in der Industrie tätigen Psychologen enttäuschten ihre Auftraggeber nicht. In ihrem Bestreben, ihre Profession als nützlich zu erweisen und zu legitimieren, konnten sie stets auf die große Kompatibilität ihrer Untersuchungsergebnisse mit den Grundzügen unternehmerischer Beschäftigungspolitik verweisen. Der psychotechnische Befund des Leistungsrückgangs ab dem 40. Lebensjahr bei Handarbeitern etwa korrespondierte exakt mit den Leistungslohneinbußen“ (Penkert 1995, S. 124).

Angesichts steigender Arbeitslosigkeit und der Versorgungskrisen im sozialen Sicherungssystem wurde die im Laufe der Weimarer Republik zunehmende Alterung der Bevölkerung als Problem, teils sogar als etwas Lästiges wahrgenommen. Im Jahre 1930 schrieb Ernst Kahn: „Stadt und Land sind übersät mit Altersheimen, die Schulen sind entvölkert und über die leergewordenen Straßen schleichen müde Greise und Greisinnen. Die paar noch lebenden jungen Men-

⁴ Die in der Altersgruppe der 25- bis 50-Jährigen zu verzeichnende Abnahme männlicher Erwerbsbeteiligung in allen Wirtschaftssektoren konnte auf die kriegsbedingten Arbeitskraftverluste zurück geführt werden, die sich in diesen Zahlen nieder schlugen, ebenso wie auf lohnkostenbedingte Entlassungen männlicher Arbeitskräfte. Beides erklärt, warum bei den Frauen in dieser Alterssparte in allen Sektoren Zuwächse zu verzeichnen waren. Der Prozentsatz der Arbeiterinnen in Industrie und Handwerk blieb anders als bei den Männern in der höchsten Alterstufe mit 7,2 Prozent - im Jahre 1907 waren es 7,1 Prozent – relativ konstant.

schen müssen die schwere Bürde der Ernährung jener nutzlosen Alten tragen“ (S. 166). Zu dem Bild von der Nutzlosigkeit gesellte sich schließlich eines, das eine Hässlichkeit und „Anbrüchigkeit“ der über 40-Jährigen zeichnete, wobei in erster Linie auf die spezifischen Arbeitsorgane, also vor allem Hände und Sinnesorgane, fokussiert wurde (vgl. Moede 1930, S. 29-30). Gleichzeitig warnten Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitiker, die sich der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit widmeten, vor einer sich verschärfenden Alterskonkurrenz auf dem betriebsexternen und -internen Arbeitsmarkt. Dies geschah nicht ohne Hintergrund: Denn während es ihnen darum ging, die Strategien zur Begegnung der schlimmsten Auswirkungen von Jugendarbeitslosigkeit durchzusetzen, wurde in – zumal industriellen – Betrieben eine Personalpolitik praktiziert, die nicht von vornherein auf eine längerfristige Beschäftigung von Jugendlichen zielte. Im Kontext betriebsspezifischer Modi der Personal- bzw. Qualifikationsversorgung, in Verbindung mit der Rationalisierung von Arbeit bzw. der Tendenz zur Reduzierung des Qualifizierungsaufwandes einerseits (vgl. Saitzew 1932, S. 55-56) und dem Druck der erstarkenden Arbeiterbewegung und ihren Forderungen auf der anderen Seite gingen die betrieblichen personalpolitischen Bestrebungen eher in Richtung einer Internalisierung von Arbeitsmärkten und damit einer Etablierung einer erfahrenen, flexibel einsetzbaren, betrieblich längerfristig sozialisierten und loyalen Stammebelegschaft (vgl. Schudlich 1994). Ältere Arbeiter seien „für fast alle Arbeiten geschulter und fähiger, vor allem den jüngeren gegenüber weitaus disziplinierter“ (Matheus 1932, S. 675). Für die Jugendlichen, die Ungelernten und selbst die Lehrlinge bedeutete dies häufig eine kurzfristige bzw. nur vorübergehende Beschäftigung. Bemerkenswert war, dass sich selbst die Gewerkschaften noch bis weit in die 1920er Jahre hinein „im wesentlichen um die Probleme der älteren Arbeitnehmer und Familienväter [kümmerten] und [...] nur mit sehr viel geringerem Engagement die Arbeitsmarktsituation der Jugendlichen [beachteten]“ (Castell Rüdenhausen 1989, S. 90).

In der damaligen Literatur wurde die Alterskonkurrenz auf dem Arbeitsmarkt unter Fragestellungen, wie „sollen wir die Jugendlichen, die unsern Nachwuchs bilden, beschäftigen oder die erwachsenen Arbeiter in erster Linie in der Arbeit behalten?“ (Matheus 1932, S. 674), diskutiert. Als Kehrseite der betrieblichen Beschäftigungspolitik wurde eine überalterte Belegschaft ohne „belebenden jugendfrischen Zustrom neuer zukunftswichtiger Kräfte“ (S. 675) thematisiert. Hinweise auf die Relevanz von Arbeit für die Entwicklung und die Biographie von Jugendlichen sowie das politische Klima sollten die betriebliche Einsicht in die Notwendigkeit der Beschäftigung von Jugendlichen fördern: „Arbeitslose, deren Arbeitskraft verbraucht und deren Lebensenergie im Schwinden ist, die sich ohnehin nach Ruhe sehnen, gewöhnen sich schon mit der Zeit an das beschauliche In-den-Tag-Hineinleben, wenn die Nahrungssorgen von ihnen genommen sind. Mancher blüht sogar auf und fühlt sich jetzt eigentlich erst als Mensch [...]. Die arbeitslos herumlungende Jugend verzehrt sich nach dem Leben, nach dem Kräfte-messen-Können; sie fühlt sich unnützlich, vom Schicksal be-

trogen und leidet ob der Zweck- und Ziellosigkeit ihres Daseins; sie leidet mehr als es den Anschein hat und es ihr selbst bewußt wird“ (Flächsenhaar 1932, S. 687); oder: „das Unglück der mit 50 Jahren schon ‚zu alten‘ Arbeiter und Angestellten (um die man noch froh sein wird), sei nicht gering geachtet. Aber verschwindet es nicht hinter dem tragischen Schicksal der Jungen, die berufsberaten und eignungsgeprüft wurden, ihre Lehrzeit absolvierten, die, arbeitslos geworden, die Zeit nutzen, sich weiterbilden oder umstellen, aber nicht wissen wozu? [...] Wenn es ein Recht auf Arbeit gibt, dann haben es die Jungen zuallererst; diese laßt schaffen. Ihr löst damit [...] innenpolitische Spannungen“ (Flächsenhaar 1932b, S. 176).

Einen anderen Umgang mit der Alterskonkurrenz als im Produktionsbereich zeigte sich im kaufmännischen Bereich. Hier wurden Jugendliche und weibliche Angestellte im Vergleich zu erwachsenen bzw. älteren Personen für die zunehmenden Bürotätigkeiten bevorzugt eingestellt, weil dadurch bereits länger beschäftigte und besser bezahlte Angestellte entlassen werden konnten. Allerdings waren die neuen Stellen überwiegend „durch Rationalisierung und Maschinisierung der Büroarbeit entstanden, die es ermöglichten, geringer qualifizierte Personen, also Jugendliche und Frauen, einzustellen. Bewerber mit Realschulabschluß, Abitur und sogar mit Hochschulabschluß konnten jetzt froh sein, wenn sie als Überqualifizierte noch zu Schreibmaschinenarbeiten herangezogen wurden“ (Castell Rüdtenhausen 1989, S. 90). Die höhere Entlassungsquote älterer Angestellter spiegelt sich auch in den damaligen Veröffentlichungen wider, beispielsweise in Beiträgen wie: „Die Stellenlosigkeit der älteren Kaufleute“ (Soziale Praxis 1921); „Die Not der älteren stellenlosen Angestellten“ (Auburtin 1925); „Der Mann von fünfzig Jahren“ (Hahn 1925); „Gibt es Mittel zur Lösung des Problems der stellenlosen Angestellten“ (Schepp 1930) oder „Schulung erwerbsloser Angestellter“ (Dehning 1931). Aus einer im Auftrag des Reichsarbeitsministeriums von der Reichsverwaltung Mitte 1925 durchgeführten Erhebung, die vor dem Hintergrund der „katastrophalen Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt der Angestellten“ (Reichsarbeitsblatt Nr. 40/41, zit. n. Auburtin 1925, S. 1148) stattfand, geht hervor, dass im selben Jahr 66.985 gemeldete stellenlose Angestellte gezählt werden konnten, von denen über ein Viertel das 40. Lebensjahr überschritten hatte (vgl. Auburtin 1925, S. 1148).

Auffällig ist, dass in der Weimarer Republik nicht nur in der Jugendarbeitslosigkeit eine politische Gefahr gesehen wurde, sondern auch die Arbeitslosigkeit unter den älteren Angestellten als Bedrohung für die Staatsloyalität dieser Gruppe wahrgenommen wurde: Neben den „sozialen Gefahrenmomenten dürften die politischen nicht unterschätzt werden. Diese Schichten gehörten zu den festesten Stützen des Staates im Sinne positiver Staatsauffassung. Die wirtschaftliche Not und die Ausscheidung aus dem Berufskreise sind geeignet, sie völlig wurzellos zu machen. Auch vom bevölkerungspolitischen Standpunkt aus haben Staat und Gesellschaft ein dringendes Interesse daran, diese Angestellten existenzfähig zu

erhalten, denn sie haben durchschnittlich mehrere Kinder aufzuziehen“ (Hahn 1925, S. 685). Das vom Reichstag und der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung vorgelegte Kündigungsschutzgesetz für ältere Angestellte aus dem Jahre 1926 sowie die Forderungen der Angestellten-Gewerkschaften nach zwangsweiser Einstellung stellenloser älterer Angestellter wurden von Arbeitgeberseite scharf kritisiert (vgl. Schepp 1930, S. 598). Auch in dieser Frage wandten sich die Arbeitgeber „grundsätzlich gegen Zwangseingriffe in den Betrieb, durch welche die freie Unternehmerdisposition trotz ihrer Verantwortung für den Betrieb eingeschränkt werde“ (ebd.). Vielmehr verteidigten sie – und zwar Wirtschaftssektoren übergreifend – ihre spezifischen Modi des Umgangs mit der demographischen Entwicklung.

Mit der Alterung der Gesellschaft stieg der Erwartungsdruck der älteren Menschen im Beschäftigungssystem im Hinblick auf Arbeitsplatz- und Einkommenssicherheit, gleichzeitig nahm die – zumindest potenzielle – Teilnehmerchaft in der Erwachsenenbildung im Laufe der Weimarer Republik zu. Theoretisch konnten Angebote beruflicher und betrieblicher Weiterbildung nun an eine steigende Zahl an Erwerbstätigen und Erwerbslosen in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren gerichtet werden. Inwieweit und in welcher Form dies praktiziert wurde, hing vor allem von der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik sowie dem betrieblichen Problembewusstsein hinsichtlich der Qualifizierung, dem Bild von der altersspezifischen Lern- und Leistungsfähigkeit der Belegschaft und nicht zuletzt von dem zu erwartenden Nutzen solcher Investitionen ab.⁵

2. Quantitative Entwicklung der Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftssektoren

Neben der demographischen Entwicklung gehört die quantitative Entwicklung der Erwerbstätigkeit und der Arbeitslosigkeit zu den die Weiterbildung konstituierenden sozialstrukturellen Momenten der Weimarer Republik.

Differenzierte Auskünfte über die Erwerbstätigkeit und ihre Verteilung auf Wirtschaftsabteilungen, ebenso wie über die Berufsstruktur geben neben der Volks- und Betriebszählung die Berufszählungen aus den Jahren 1925 und 1933 (Statistisches Reichsamt 1931; 1936a,b,c).⁶

⁵ Ohne hier ins Detail gehen zu wollen, sei erwähnt, dass die Frage nach den betrieblichen Weiterbildungskosten eher im Hinblick auf die „Weiterbildungskosten der Lehrlinge im Produktionsbetriebe“ (Cornely 1930, S. 120) bezogen gestellt wurde als auf die älterer Beschäftigter, was möglicherweise noch mit der Vorstellung vom altersbedingten Leistungsabfall korreliert.

⁶ Zu den Erwerbstätigen zählten „Personen, die eine hauptberufliche Erwerbstätigkeit ausüben und über den Rahmen der eigenen Haushaltung und des Familienbetriebs hinaus im Wirtschaftsleben tätig sind und infolgedessen gegebenenfalls auch auf dem Arbeitsmarkt erscheinen“ (Statistisches Reichsamt 1931, S. 8)

Von der gesamten Reichsbevölkerung im Jahre 1925 (62,4 Mio.) waren 51,3 Prozent erwerbstätig, 1933 waren es 10,8 Prozentpunkte weniger, also 40,5 Prozent – bei 65,2 Mio. Einwohnern. Ein Vergleich mit den Ergebnissen früherer Berufszählungen verdeutlicht die kontinuierliche Zunahme des Anteils Erwerbstätiger an der Gesamtbevölkerung bis 1925 – und danach den Rückgang bis 1933:

Abb. 3: Anteil Erwerbstätiger nach Berufszählungen, in Prozent

Berufszählung	Erwerbstätige	männlich	weiblich
1882	42,4	61,2	24,4
1895	43,0	61,6	25,2
1907	45,7	61,4	30,5
1925	51,3	68,0	35,6
1933	40,5	50,8	30,8

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 9 und 1936a, S. 6f.

Die Ursache für die Zunahme des Erwerbstätigenanteils bis 1925 waren die bereits erwähnten Zuwanderungen und Veränderungen im Altersaufbau der Bevölkerung. Verantwortlich für die Abnahme der Anzahl Erwerbstätiger zwischen 1925 und 1933 waren einmal das altersbedingte Ausscheiden von Arbeitskräften aus dem Erwerbsleben, vor allem aber die ständig steigende Arbeitslosigkeit während dieser acht Jahre, die sich insbesondere im Bereich Industrie und Handwerk bemerkbar machte. Nach einer kontinuierlichen Zunahme der Anzahl der in Industrie und Handwerk Beschäftigten bis 1925 zeigte sich in diesem Sektor – anders als in den anderen Wirtschaftssektoren – eine relativ starke Abnahme der Erwerbstätigenzahl zwischen 1925 und 1933.

Abb. 4: Erwerbstätige in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren nach Berufszählungen, in Prozent

Wirtschaftssektoren	1882	1895	1907	1925	1933
Land- und Forstwirtschaft	42,6	36,8	35,3	31,5	34,2
Industrie und Handwerk	33,8	37,7	39,1	41,6	33,5
Handel und Verkehr	8,8	10,9	14,9	16,1	18,9
Verwaltung, freie Berufe	4,9	5,9	5,3	6,4	9,3
Häusliche Dienste	9,9	8,7	6,4	4,4	4,1
Gesamt	100	100	100	100	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 24 und 1936a, S. 9, eigene Berechnungen

Waren nach der Berufszählung von 1882 die meisten Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt, bildeten gut vier Jahrzehnte später Industrie und Handwerk das Haupttätigkeitsfeld für die Bevölkerung. In der Zeit zwischen den 1890er und 1920er Jahren stellten Industrie und Handwerk den beschäftigungsintensivsten Sektor dar. Die sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg abzeichnende Entwicklung zum Industriestaat war durch den Versailler Vertrag forciert worden, denn die abgetretenen Gebiete waren insgesamt weit stärker agrarisch orientiert als das übrige Reichsgebiet. 1933 dominierte aber wieder die Landwirtschaft als Beschäftigungssektor, wenn auch nur mit 0,7 Prozentpunkten vor dem von Industrie und Handwerk. Die Erwerbslosigkeit in Industrie und Handwerk und die staatlichen Appelle an die Arbeitslosen zur Aufnahme von Landarbeit sowie die Ausdehnung ländlicher Arbeitsdienste schlugen sich allmählich positiv in den auf Land- und Forstwirtschaft bezogenen Erwerbsstatistiken nieder. Gleichzeitig nahm auch die Zahl der Erwerbstätigen in den Bereichen Handel und Verwaltung zu.

In der Industrie ging es ab Mitte der 1920er Jahre darum, auf der einen Seite Lohnkosten einzusparen, und zwar durch Rationalisierung und durch Massenentlassungen gering und kurzfristig beschäftigter Arbeiter, andererseits die erfahrene Stammebelegschaft, die „intelligenten, lernbereiten, hochgradig leistungsmotivierten und aufstiegsorientierten Arbeiter“ (Homburg 1991, S. 624), möglichst vom Beschäftigungsabbau zu verschonen, wie es sich deutlich bei Siemens abzeichnete (vgl. S. 624-638). Aber auch andere Industriebetriebe verfolgten diese Strategie, wie die DEMAG: „Wir sind stolz auf diesen erprobten Stamm langjähriger Mitarbeiter, bietet er doch die Gewähr, dass die guten Traditionen, die unsere DEMAG hervorgebracht haben: ‚unermüdlicher Fleiß und treue Pflichterfüllung‘ durch ihr Beispiel auf den Nachwuchs übertragen werden. Solang’ die Alten aufrechtstehen, wird Deutschland niemals untergehen!“ (DEMAG-Werkzeitung 1923, S. 1). Und in einem in der Deutschen Allgemeinen Zeitung veröffentlichten Beitrag unterstrich Ernst Borsig (1924) das Interesse der Industrie an der Bindung qualifizierter Arbeiter an den Betrieb, „weil besonders in der verarbeitenden Industrie die Erhaltung des Arbeiterstammes Vorbedingung für wertvolle Produktion ist“ (S. 89) (vgl. Kap. VIII).

Mit einem Stamm flexibel einsetzbaren und aufgrund starker Betriebsbindung uneingeschränkt verfügbaren Personals konnte die Industrie relativ rasch Auftragsänderungen bzw. -schwankungen auffangen. So ergab sich bereits ab Mitte der 1920er Jahre die Paradoxie in der industriellen Arbeitskräftepolitik, dass parallel zum dramatischen Beschäftigungsabbau nun innerbetriebliche Angebote zur fachlichen Weiterbildung insbesondere für längerfristig beschäftigte und qualifizierte Arbeiter und Angestellte an Bedeutung gewannen. Die „Einrichtungen und Angebote, welche die weitere Qualifizierung, innerbetriebliche Karriere und Bindung dieser Arbeitskräfte an das Unternehmen in anderer, intensiverer Form als bisher fördern sollten“ (Homburg 1991, S. 624-625), betriebliche

Schulen (Lehrwerkstätten, Werkschulen, Werkfach- und Werkhochschulen) und Angebote an fachlichen Kursen sind hierfür Belege (vgl. Kap. VIII).

3. Statistische Entwicklung von Arbeitslosigkeit

Seit Mitte der 1920er Jahre differenzierten sich die beiden Weiterbildungsbereiche Arbeitsmarkt und Betrieb aus und bekamen ihre eigenen Konturen. Maßgeblich für den Ausbau der Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt war die zunehmende Arbeitslosigkeit, die in der Weimarer Republik zu einem öffentlichen Problem und politischen Thema wie nie zuvor wurde. In ihrer dramatischen Ausprägung kumulierte hier die der Industrialisierung von ihrem Beginn an inhärente Gefahr der Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen von Arbeit. Die bis Ende des 19. Jahrhunderts latent gehaltene Arbeitslosigkeit (vgl. Führer 1990, S. 9-10) wurde bereits am Ende des 19. Jahrhunderts allmählich offensichtlich.

Systematische Arbeitsmarkterhebungen wurden erst seit Ende der 1920er Jahre durchgeführt. Bis mit der Verabschiedung des „Gesetzes über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ und der Errichtung der „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“, deren wesentliche Aufgabe in der Beobachtung und Erfassung der Arbeitsmarktsituation bestand, „der mühselige Prozeß hin zu einer einheitlichen Arbeitslosenstatistik seinen vorläufigen Abschluß [fand]“ (Niess 1979, S. 87), konnte auf der Basis unterschiedlicher Quellen ein Bild des Arbeitsmarktes gezeichnet werden.⁷ Ausführlicheres Datenmaterial bieten vor allem die Volks- und Berufszählungen. Im Februar 1929 legte schließlich die „Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ ihren ersten umfassenden Bericht über die Arbeitsmarktentwicklung im Deutschen Reich und die Tätigkeiten der Reichsanstalt für den Zeitraum vom 1. Oktober bis zum 31. Dezember 1928 vor (vgl. Syrup 1929).

Die Entwicklung der Erwerbslosenzahlen während der Weimarer Republik führte die zunehmende Dramatik vor Augen: Waren nach der Berufszählung vom 16. Juni 1925 636.877 Menschen erwerbslos, waren es genau acht Jahre später – also zum Stichtag der Berufszählung 1933 5.855.018 Menschen.⁸ Von der Er-

⁷ Das 1872 gegründete Kaiserliche Statistische Amt hatte Arbeitsmarkterhebungen nur sporadisch durchgeführt – abgesehen von dem einmaligen Versuch im Jahre 1895, das Ausmaß der Arbeitslosigkeit im Deutschen Reich zu ermitteln (vgl. Niess 1979, S. 82). Hingegen gaben neben den Gewerkschaften (anhand ihrer Mitgliederstatistiken) folgende fünf Stellen kontinuierlich Auskünfte über die Lage auf dem Arbeitsmarkt: die Arbeitsnachweise in Deutschland, die Arbeiterfachverbände, die regelmäßig ihre Mitglieder (Mitte der 1920er 3,8 Mio. Mitglieder) erfassten, ebenso die Krankenkassen, die im selben Zeitraum 12,5 Mio. Mitglieder registriert hatten, die Erwerbslosenfürsorge, die Handels- und Handwerkskammern und Industrieverbände und Industrierwerke (vgl. Syrup 1927, S. 12).

⁸ Erwähnenswert ist, dass in dieser Zählung auch die verdeckte Arbeitslosigkeit bereits enthalten ist, d.h., dass sich hierunter auch „diejenigen Erwerbslosen, die bei den Arbeitsämtern nicht gemeldet waren [befinden]. Diese sogenannte unsichtbare Arbeitslosigkeit be-

werbslosigkeit besonders betroffen waren Angehörige der Wirtschaftsabteilung Industrie und Handwerk, was dem großen Volumen dieses Sektors im Rahmen der Gesamtheit der Wirtschaftsabteilungen und damit verbunden dem insgesamt hohen Beschäftigtenanteil in diesem Sektor entspricht.

Nach Wirtschaftsabteilungen differenziert ergibt sich folgendes Bild über das quantitative Ausmaß der Erwerbslosigkeit in den letzten acht Jahren der Weimarer Republik:

Abb. 5: Erwerbslose nach Wirtschaftsabteilungen 1925 und 1933

Wirtschaftsabteilungen	1925		1933	
	Zahl	vH	Zahl	vH
Land- und Forstwirtschaft	23.520	3,7	309.151	5,3
Industrie und Handwerk	420.948	66,1	4.196.896	71,7
Handel und Verkehr	130.353	20,5	922.345	15,7
Öffentl. Dienst	39.778	6,2	243.788	4,2
Häusliche Dienste	22.278	3,5	182.838	3,1
Gesamt	636.877	100	5.855.018	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1936b, S. 9

Im Sektor Industrie und Handwerk waren bestimmte Branchen stark von Erwerbslosigkeit betroffen: „Das gilt besonders für die Metall- und Maschinen-, Holz-, Papier-, Textil-, Bekleidungsindustrie“ (Syrup 1927, S. 13).

Bei der statistischen Erfassung der Erwerbslosen nach Stellung im Beruf fiel der Anteil der Arbeiter mit Abstand am höchsten aus, was im Zusammenhang mit der großen Anzahl der Arbeiter an den Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) insgesamt zu sehen ist.

Abb. 6: Erwerbslose nach der Stellung im Beruf 1925 und 1933

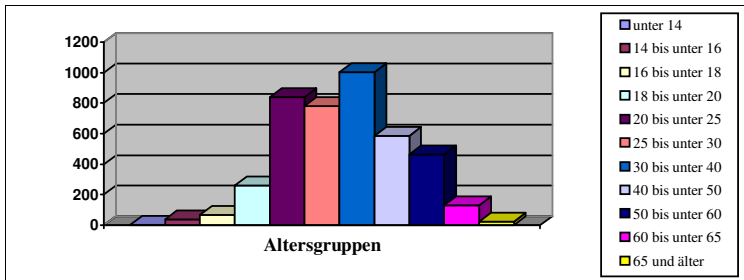
Stellung im Beruf	1925		1933	
	Zahl	vH	Zahl	vH
Angestellte	167.571	26,3	878.553	15,0
Arbeiter	448.811	70,5	4.807.401	82,1
Hausangestellte	20.495	3,2	169.064	2,9
Gesamt	636.877	100	5.855.018	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1936a, S. 18

trug im Zeitpunkt rd. 800 000 Personen [...]. Die Zahl der bei den Arbeitsämtern gemeldeten Arbeitslosen betrug am 16. Juni 1933 nach den Feststellungen der Reichsanstalt 5 056 000“ (Statistisches Reichsamt 1936a, S. 5).

Besonders stark von Arbeitslosigkeit betroffen waren Personen zwischen 20 und 50 Jahren. Im größten Sektor Industrie und Handwerk stach besonders die Altersgruppe der 30- bis 40-Jährigen hervor.

Abb. 7: Erwerbslose nach Alter in Industrie und Handwerk 1933, in Tausend



Quelle: Statistisches Reichsamt 1936b, S. 3-6

Im Vergleich zur (Vor-)Kriegszeit stiegen in der Weimarer Republik die Arbeitslosenzahlen nicht nur um ein Mehrfaches, auch die Dauer der Arbeitslosigkeit nahm zu: „Dauerarbeitslosigkeit“ – ein bislang nicht gekanntes Phänomen auf dem Arbeitsmarkt - wurde zu einem „weit verbreiteten Schicksal“ (Führer 1990, S. 151). Waren beispielsweise im August 1920 58.499 Menschen länger als 6 Monate Empfänger von Erwerbslosenunterstützung, waren es im Mai 1921 bereits 90.871 (vgl. Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt 1921, S. 881): „Schaut man sich aber das Heer der Arbeitslosen an, so erkennt man, daß der größte Teil aus Personen besteht, die eines gelernten Berufes ermangeln; die sogenannten Gelegenheitsarbeiter stellen den größten Teil der überflüssigen Menge des Arbeitsmarktes [...]. Die Klientengruppe des Arbeitsmarktes sind: die Berufsunschlüssigen, die Kranken und Anbrüchigen, die Berufsüberflüssigen“ (Cornely 1930, S. 55). Neu war auch, dass Personen und Gruppen von Arbeitslosigkeit betroffen waren, die bislang verschont geblieben waren, so dass die Abwendung des Arbeitslosigkeitsrisikos auf untere, weniger gebildete und einkommensbenachteiligte Bevölkerungsschichten als gesellschaftliches Deutungsmuster brüchig wurde. Weiterbildung für Arbeitslose hatte sich an unterschiedliche Berufs- und Qualifikationsgruppen zu richten, um arbeitsmarktpolitisch wirksam sein zu können.

Als absehbar war, dass das „Gespenst der Arbeitslosigkeit“ (Preller 1978, S. 164) kaum noch gebannt werden konnte, übernahmen arbeitsmarktpolitische Instrumentarien zunehmend die Funktion eines Ersatzes für reguläre Arbeit. Und Weiterbildung für Arbeitslose auf dem zweiten Arbeitsmarkt war kaum noch begrenzt anschlussfähig an das Beschäftigungssystem und an die Weiterbildung im Betrieb.

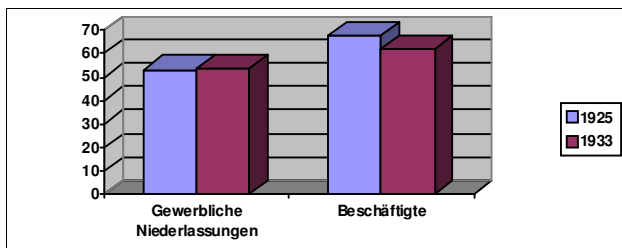
4. Beschäftigung in Industrie und Handwerk

Im Beschäftigungssystem setzte sich die bereits am Ende des 19. Jahrhunderts deutlich gewordene Entwicklung einer wirtschaftssektoren-, branchen- und betriebsgrößen-spezifischen Erwerbstätigkeitsstruktur weiter fort. Mit spezifischen Mechanismen der Allokation von Arbeitskräften, personalpolitischen und in diesem Kontext weiterbildungspolitischen Strategien (re-)produzierten Betriebe die sich heterogen entwickelnde Erwerbstätigkeitsstruktur.

Trotz konjunktureller Einbrüche nach dem Ersten Weltkrieg waren Industrie und Handwerk der bedeutendste Wirtschaftssektor. Die Ausdifferenzierung von betrieblicher Weiterbildung stand in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen in diesem Wirtschaftsbereich, und hier in bestimmten Branchen und Betriebsgrößen. Da sich die Betrachtung im Teil Weiterbildung im Betrieb (vgl. Kap. VIII) auf die wirtschaftlich und politisch bedeutsamen Industriebetriebe in der Weimarer Republik konzentriert, wird im Folgenden soweit möglich vorrangig auf die Beschäftigung in der Industrie eingegangen.

In den damaligen Betriebszählungen wurde nicht zwischen Industrie und Handwerk differenziert. Die Betriebszählung von 1925 konnte im Deutschen Reich insgesamt 3,9 Mio. gewerbliche Niederlassungen mit rund 19 Mio. beschäftigten Personen zählen (vgl. Statistisches Reichsamt 1929, S. 235). 1933 waren es 3,5 Mio. gewerbliche Niederlassungen mit rund 15 Mio. Beschäftigten (Statistisches Reichsamt 1935b, S. 5).⁹ Trotz fast konstant gebliebener Zahl der gewerblichen Niederlassungen in Industrie und Handwerk zwischen den Jahren 1925 und 1933 nahm die Beschäftigtenzahl also ab (1925: 12,7 Mio.; 1933: 9 Mio.) (vgl. ebd.).

Abb. 8: Gewerbliche Niederlassungen und Beschäftigte in Industrie und Handwerk 1925 und 1933, in Prozent



Quelle: Statistisches Reichsamt 1929, S. 235; Statistisches Reichsamt 1935b, S. 5

⁹ Im Jahre 1907 lag die Gesamtzahl der in gewerblichen Niederlassungen beschäftigten Personen zwar auch bei ca. 14 Millionen, allerdings waren bei dieser Zählung noch die abgetretenen Gebiete mitberücksichtigt, deren Verluste in der Zählung 1925 durch die Zahl der Neubeschäftigungen kompensiert wurden (vgl. Statistisches Reichsamt 1929a, S. 247).

Bei der Auswertung der Niederlassungen nach Betriebsgröße fällt zunächst entgegen der Annahme von der Industriestaatlichkeit der Weimarer Republik auf, dass sich die meisten gewerblichen Betriebe – zumal Mitte der 1920er Jahre – in den unteren Betriebsgrößenklassen befanden und Handwerksbetriebe waren.¹⁰

Dennoch machte sich die Zunahme der Zahl größerer Betriebsstätten und die Ausdehnung einzelner größerer Betriebe im Laufe der acht Jahre zwischen den Betriebszählungen bemerkbar. Die Betriebszählung von 1933 ging erstmals von anderen Größendimensionen aus und nahm auch Betriebe mit mehr als 1.000 Beschäftigten in die Berechnung auf.

Ein zentraler Befund der Betriebszählung von 1933 war die Korrelation zwischen Produkttyp und Betriebsgröße und Technischeinsatz und Betriebsgröße: „Das Verhältnis zwischen Klein-, Mittel- und Großbetrieben weicht in den einzelnen Gewerbegruppen stark voneinander ab. Nicht jede Ware ist in Klein- oder Mittelbetrieben zu gewinnen oder herzustellen. Überall, wo das Wesen der Produktion einen stärkeren Einsatz technischer Hilfsmittel erfordert, steht der Großbetrieb im Vordergrund“ (Statistisches Reichsamt 1935b, S. 12).

Innerhalb des Sektors Industrie und Handwerk zählte die Metallindustrie zu den beschäftigungsintensivsten Bereichen, gefolgt vom Bau- und Bekleidungs-gewerbe. Ungefähr ein Viertel aller Erwerbspersonen – also vom Gesamt von Erwerbstätigen und Erwerbslosen – des Sektors Industrie und Handwerk (1933: 13 Mio.) gehörte zur Metallindustrie, die die Metallgewinnung und -verarbeitung, den Maschinenbau, die elektrotechnische Industrie und die Feinmechanik umfasste. Innerhalb dieser Wirtschaftszweige rangierte der Maschinenbau an erster Stelle, gefolgt von der Eisen- und Metallwarenindustrie, der Elektrotechnischen Industrie, Eisen- und Stahlgewinnung und dem Bau von Land- und Luftfahrzeugen (vgl. Statistisches Reichsamt 1936b, S. 10).

Die Auswertung der Verteilung der hauptberuflich Erwerbstätigen in Industrie und Handel auf einzelne Wirtschaftsgruppen ergibt folgendes Bild:

¹⁰ Im Jahre 1925 entfiel der größte Teil der gewerblichen Niederlassungen auf Kleinbetriebe (bis 5 Personen): 87,1 Prozent der Niederlassungen in Industrie und Handwerk waren Kleinbetriebe, 11,1 Prozent Mittelbetriebe (6 bis 50 Personen) und 1,8 Prozent Großbetriebe (mehr als 50 Personen). Zwar ist der Anteil großer und Riesenbetriebe im Wirtschaftssektor Industrie und Handwerk nur verschwindend gering, dafür waren hier aber mehr als die Hälfte der in Industrie und Handwerk beschäftigten Personen tätig (vgl. Statistisches Reichsamt 1929, S. 237). Auch 1933 war der Anteil kleiner und Kleinstbetriebe sowie Mittelbetriebe an der Gesamtzahl der Niederlassungen in Industrie und Handwerk noch größer als von großen Betrieben. In diesem Jahr waren in Niederlassungen mit nur 1 bis 5 Personen 33,9 Prozent der in diesem Sektor insgesamt Beschäftigten tätig. In der Größenklasse 6 bis 50 Personen 21,7 Prozent und in Betrieben mit mehr als 50 Beschäftigten 44,4 Prozent (Statistisches Reichsamt 1935b, S. 13).

Abb. 9: Erwerbstätige in Industrie und Handwerk nach Wirtschaftsgruppen 1925 und 1933, in Prozent

Wirtschaftsgruppe	1925	1933
Metall	26,2	21,0
Bau	12,9	12,5
Bekleidung	12,0	13,1
Nahrung/Genuss	10,2	15,0
Textil	9,1	9,7
Holz	7,3	6,5
Bergbau	6,4	5,4
Steine und Erden	5,2	4,5
Papier	4,1	2,1
Chemie	2,7	3,1
Wasser/Gas/Elektrizität	1,3	1,9
Leder/Linoleum	1,3	1,3
Kautschuk/Asbest	0,5	0,6
Spielwaren	0,8	0,4
Gesamt	100	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 20 und 1936a, S. 10, eigene Berechnungen

Als Kriegsindustrie boomten die Metallindustrie, der Maschinenbau und die Elektroindustrie bereits vor der Weimarer Republik: In- und ausländische Nachfragen nach Metallerzeugnissen sowohl für die Produktion als auch für den Konsum, die nach Aufhebung der Ausfuhrverbote wieder gedeckt werden konnten, sorgten in der Weimarer Republik zunächst für eine Expansion dieser Wirtschaftsgruppe, die bis 1933 durch konjunkturkrisenbedingte Einbrüche weit mehr Erwerbstätige entlassen musste als die anderen Wirtschaftsgruppen, jedoch im Sektor Industrie und Handwerk mit Abstand der beschäftigungsintensivste Bereich blieb. Dieser Industriezweig stellte eine wirtschaftliche und politische Macht dar und hatte aufgrund seiner eigenen personalpolitischen Strategie und Qualifizierungspolitik einen nicht unerheblichen Einfluss auf Prozesse der Allokation auf dem betriebsexternen Arbeitsmarkt.

5. Qualifikationsstruktur und -entwicklung nach Wirtschaftssektoren

Betriebliche Weiterbildung erhielt einen wesentlichen Anstoß durch die komplexer werdenden und branchen- und betriebsspezifischen Qualifikationsstrukturen, die sie zu reproduzieren hatte.

Von allen statistisch erfassten beruflichen und sozialen Gruppen in der Weimarer Republik war die der Arbeiter am größten, was vor allem aus ihrem hohen Anteil in Industrie und Handwerk herrührte. Hierzu zählten in beiden Berufszählungen die gelernten und nicht – im Rahmen einer Lehre – ausgebildeten Arbeiter, also die Un- und Angelernten.

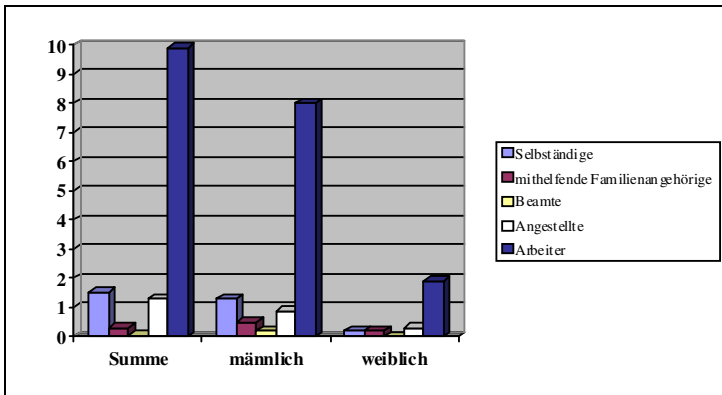
Abb. 10: Erwerbstätige Personen nach Stellung im Beruf und Geschlecht, 1925 und 1933, in Prozent

Stellung im Beruf	Gesamt		männlich		weiblich	
	1925	1933	1925	1933	1925	1933
Selbstständige	16,2	20,0	21,0	27,1	7,9	9,1
Familien-angehörige	17,3	20,1	6,5	7,2	36,5	40,1
Angestellte/ Beamte	16,8	17,5	19,3	20,1	12,3	13,5
Arbeiter	45,5	38,4	53,1	45,6	31,9	27,2
Hausangestellte	4,2	4,0	0,1	0,0	11,4	10,1
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Statistisches Reichsamt 1936a, S. 18

Der relativ große Umfang der Gruppe der Arbeiter innerhalb des Gesamts der Erwerbstätigen war Ausdruck einer historisch-kontinuierlichen Entwicklung: Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wuchs die Gruppe der Lohnarbeiter im Rahmen der gesamten Erwerbsbevölkerung rapide an: „Innerhalb einer Generation hat sich vor dem Ersten Weltkrieg insbesondere die Zahl der Arbeiter in Industrie und Handwerk mehr als verdoppelt, so daß diese 1907 gut die Hälfte aller Arbeiter stellten“ (Mooser 1984, S. 28).

Abb. 11: Erwerbspersonen in Industrie und Handwerk nach sozialer Stellung und Berufen 1933, in Mio.¹¹



Quelle: Statistisches Reichsamt 1936a, S. 30

Charakteristisch für die industrielle Personalpolitik war lange Zeit die Rekrutierung einer Vielzahl ungelernter bzw. gering qualifizierter Arbeitskräfte und eine lang währende Zurückhaltung in der eigenen Ausbildung von Facharbeitern. Die handwerklich vorgebildeten Arbeiter, die die Industrie benötigte, wurden aus dem Kreis der im Handwerk ausgebildeten Gesellen rekrutiert. Auch ohne eigene Ausbildung war die Industrie konkurrenzfähig und in der Lage, ihre Produktivität zu steigern. Noch am Ende des 19. Jahrhunderts, der „Periode der entstehenden industriellen Berufsausbildung“ (Muth 1985, S. 30), zeigte sich, daß lediglich eine geringe Anzahl an Industriebetrieben - vor allem die Metall- und Maschinenindustrie – Lehrlinge ausbildete (vgl. Behr 1981, S. 44). Selbst in den 1920er Jahren hieß es: „Während in Handwerksbetrieben die gelernten Facharbeiter mit regelrechter Lehre entweder allein vorhanden sind oder doch bei weitem in der Mehrzahl mit der Ausführung der Arbeiten beschäftigt werden, hat sich die Industrie auf die Verwendung ungelernter und angelernter Arbeiter in großer Zahl neben den eigentlichen Facharbeitern eingestellt. Das weitgehend angewandte Prinzip der Arbeitsteilung hat es mit sich gebracht, daß in vielen Fällen Arbeiter, und zwar sowohl männliche als auch weibliche Arbeitskräfte, nur für einen beschränkten Kreis von Fertigkeiten in kurzen Ausbildungsgängen vorbereitet werden“ (Toussaint 1925, S. 214-215).

Nach dem Ersten Weltkrieg galten die industrielle Rationalisierung und Taylorisierung von Arbeit als zentrale Argumente für die These von der Entwertung

¹¹ Selbständige waren: Eigentümer, Pächter, Angestellte in leitender Stellung, Beamte in leitender Stellung; Angestellte: Fach- und technische Angestellte, kaufmännische und Büroangestellte.

menschlichen Arbeitsvermögens in der Industrie: Der wirtschaftliche Druck zu Beginn der Weimarer Republik trieb die Rationalisierungsbestrebungen der Industrie an. Hatte Deutschland noch vor dem Ersten Weltkrieg eine führende Stellung auf dem Weltmarkt, wurden mit der Umstellung der Industrie auf Kriegsproduktion technische Neuorganisationen vernachlässigt, was dazu führte, daß die deutsche Industrie „mit ihren veralteten Anlagen und ihrem teilweise stark aufgeblähten Produktionsapparat auf dem Weltmarkt nicht konkurrenzfähig [war]“ (Schalldach 1930, S. 9) - im Gegensatz zu der Industrie in den Vereinigten Staaten, die aufgrund des hohen Standes der Produktionstechnik und Organisation der Arbeit nach den rationellsten Methoden auf dem Weltmarkt glänzte und deshalb zum Vorbild beim Wiederaufbau der deutschen Industrie nach dem Ersten Weltkrieg wurde. Die Verbesserung der Wirtschaftlichkeit deutscher Betriebe wurde zu einer nationalen Angelegenheit erklärt, der durch verschiedene Bestrebungen nachgekommen werden sollte: Stilllegung rückständiger Betriebe, Zusammenlegungen von Betrieben, was mit Arbeiterentlassungen verbunden war, Senkung von Produktionskosten, Reduzierung der Produkttypenvielfalt und der Mannigfaltigkeit ihrer Einzelteile, Verringerung des Zeit- und Arbeitsaufwandes, Rationalisierung menschlicher Arbeit (vgl. Muth 1985, S. 272) wurden beispielsweise auch in Kreisen der damaligen Volksbildung als Ursachen für dequalifizierende Effekte industrieller Arbeit kritisiert. Wilhelm Flitner (1924) beschrieb die Mechanisierung als einen Prozess, der „das produktive Arbeiten vernichtet“ (S. 13), Anna Siemsen (1926) sprach von der „Entwicklung, welche den Beruf mehr und mehr alles menschlichen Inhaltes entleert“ (S. 123) und Ernst Michel (1932) bezeichnete die Spezialisierung der Arbeit als etwas, das „den besten Arbeitern die Elemente ihrer individuellen Geschicklichkeit und ihres Arbeitstempos [raubt]“ (S. 53).

Hielten die Rationalisierungskritiker an der Annahme von der Degradierung menschlicher Arbeit in der Industrie fest, verwiesen auf der anderen Seite unterschiedliche industrielle Verbände und Vereinigungen auf die Bedeutung des qualifizierten Facharbeiters als „Qualitätsarbeiter“, auf den die Wirtschaft nicht verzichten könnte (vgl. Muth 1985, S. 274-276). So heißt es in einem Beitrag vom Deutschen Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH): „Immer weiteren Kreisen ist klar geworden, daß die Heranbildung hochwertiger Facharbeiter für Deutschland ganz besonders notwendig im Wettbewerb der Völker ist, und daß es sich hierbei um eine eigene Angelegenheit der Industrie handelt, die sich nicht mehr wie einst auf den Zustrom gelernter Arbeiter aus dem Handwerk verlassen kann“ (Hamm 1927, S. 1).

Die Gewerkschaften erkannten zwar die allmählichen industriellen Anstrengungen in der Lehrlingsausbildung, wiesen aber auf den geringen Anteil der qualifizierten und privilegierten Facharbeiter in Relation zur Masse der Un- und Angelernten hin: „Die Bemühungen der Großindustrie um die Heranziehung und Ausbildung von Lehrlingen beweisen die Notwendigkeit des durchgebildeten

Facharbeiters für bestimmte Zwecke auch im rationalisierten Betrieb. So sehr der Arbeitsprozeß auch durchorganisiert und automatisiert ist, es bleibt immer ein Arbeitsfeld für den durchgebildeten Facharbeiter übrig. Für den Musterbau, für gewisse Versuche, für die Herstellung von Spezialwerkzeugen besonderer Exaktheit, wie Schnitte und Drückvorrichtungen usf., für Reparaturarbeit benötigt der großindustrielle Betrieb einen Stamm von Facharbeitern, den er vielleicht einschränken, niemals aber ganz entbehren kann. Natürlich ist die Zahl der benötigten gelernten Arbeiter im Verhältnis zur Gesamtbelegschaft eine geringe“ (Wagner 1926, S. 197).¹²

Immer wieder wurde versucht, Zahlen über die Verteilung der Arbeiterschaft auf Qualifikationsgruppen zu liefern, d.h. sie den Klassifizierungen gelernt, an- und ungelernt zuzuordnen. Dies erwies sich als schwierig: „Aus den Eintragungen in die Haushaltungslisten ist oft nicht zu ersehen, ob es sich um einen gelernten, angelernten oder ungelernten Arbeiter handelt. Als ‚Dreher‘ bezeichnet sich beispielsweise nicht nur der in einer Lehrzeit regelrecht ausgebildete Geselle, sondern auch der angelernte Automatendreher“ (Statistisches Reichsamt 1931, S. 180). In der Berufszählung von 1925 ermöglichte aber der Umstand, „daß aus der Masse der Arbeiter die Erwerbstätigen einer großen Anzahl von Berufen besonders nachgewiesen werden, [...] eine annähernde Scheidung der gelernten Kräfte von den nicht gelernten“ (S. 181). Eine Scheidung zwischen An- und Ungelernten erfolgte nicht, diese schien methodisch nicht machbar. Auch andere Bemühungen der Definition von An- und Ungelerntentätigkeiten, wie sie auch in den darauf folgenden Jahrzehnten versucht wurde, haben nicht zu eindeutigen Abgrenzungen geführt.

Die Differenzierung des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH) in „Facharbeiter“, „Angelernte Arbeiter“ und „Ungelernte“ - wobei zu den Angelernten derjenige Arbeiter gezählt wurde, „wer eine größere oder kleinere Gruppe von Hand- und Maschinenarbeiten nach planmäßiger Anlernung, deren Zeitdauer den Schwierigkeiten der Arbeiten und dem Alter des Anzulernenden angepasst ist, auszuführen vermag“, und zu den Ungelernten, „wer nur einzelne Arbeiten oder eine kleine Gruppe, oftmals auch wechselnde Arbeiten nach kurzen Anweisungen auszuführen vermag“ (Heilandt 1926, S. 5-7) -

¹² Die „Polarisierungsthese“ (Kern/Schumann 1970) der Industriesoziologie der 1970er Jahre wurde bereits in der Weimarer Republik bestätigt. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg hatte sich Kammerer (1910) anlässlich der Verhandlungen des Vereins für Sozialpolitik in Wien mit dem Hinweis auf seine Untersuchungen über den Einfluss des technischen Fortschritts auf die Produktivität für das Bestreben eingesetzt, „die Maschinen so zu bauen, dass zu ihrer Steuerung nur wenige, aber intelligente und hochbezahlte Arbeitskräfte notwendig sind“ (S. 413). Anhand von praktischen Beispielen zeigte er, wie groß die Anzahl derjenigen Arbeitskräfte war, die zugunsten einer „geringe[n] Zahl hochwertiger Arbeiter, die die notwendige Intelligenz und Fachbildung besitzen, um die vollkommenen Maschinen zu verstehen und richtig zu lenken“ (S. 424) unqualifizierte Arbeit leisteten.

sollte in erster Linie eine Grundlage für die Ordnungsarbeit des Ausschusses bleiben. Die Berufszählungen rekurrten hierauf nicht.

In der Berufszählung von 1925 war die Basis der Differenzierung zwischen den Gruppen der gelernten und der an- und ungelerten Arbeiter die Untergliederung der Arbeiter in „Arbeiter in den für den Wirtschaftszweig charakteristischen Berufen“, „Betriebshandwerker und wichtige Hilfsberufe“ einerseits und „übrige Arbeiter“ andererseits. Danach ergab sich folgendes Bild:

Abb. 12: Gelernte und an-/ungelernte Arbeiter nach Wirtschaftssektoren 1925, in Tausend

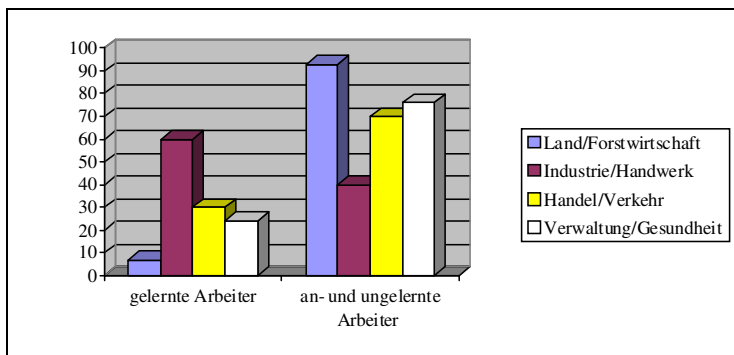
Wirtschaftssektoren	Arbeiter gesamt	davon	
		gelernt	an- und un- gelernt
Land- und Forstwirtschaft	2.607	188	2.419
Industrie und Handwerk	9.781	5.830	3.951
Handel und Verkehr	1.440	433	1.007
Verwaltung, Gesundheit	605	144	461
Gesamt	14.433	6.595	7.838

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 180

Demzufolge übertraf der Anteil der an- und ungelerten Arbeiter im Gesamt der Wirtschaftssektoren den der Gelernten.

Bemerkenswert ist, dass nach dieser Zählung die Zahl der an- und ungelerten Arbeiter in der Industrie und dem Handwerk – entgegen der oben beschriebenen Ungleichgewichtung von gelernten und an-/ungelernten Arbeitern – unterhalb der der gelernten Arbeiter lag. Danach waren ca. 60 Prozent der Arbeiterschaft in diesem Sektor gelernt, ca. 40 Prozent an- und ungelert. Ein Grund hierfür lag in dem hohen Anteil der Handwerksbetriebe, die in der Zählung berücksichtigt wurden und deren Beschäftigte überwiegend Gelernte waren.

Abb. 13: Gelernte und an-/ungelernte Arbeiter nach Wirtschaftssektoren 1925, in Prozent



Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 185

Ein anderer Grund lag in der definitorischen Unschärfe des Begriffs „gelernt“: Die Grenze zwischen den beiden Gruppen gelernt und nicht-gelernt verwischte nicht selten (vgl. Preller 1978, S. 118). Auch konnte es sein, dass Betriebe einen Ungelernten in der Produktion, der zuvor eine Friseurlehre absolviert hatte, zu den Gelernten zählte, ebenso konnte es sein, dass kontinuierlich angeleitete und erfahrene Stammarbeiter, die facharbeiterähnliche Tätigkeiten ausübten, aber nie einen Beruf erlernt hatten, als Gelernte bezeichnet wurden. Diese Schwierigkeit weist bereits auf die zu grobe Klassifizierung der Qualifikationsgruppen ebenso wie auf eine Dynamik der Qualifikationsentwicklung auf dem Kontinuum zwischen gelernter und ungelerner Arbeit hin.

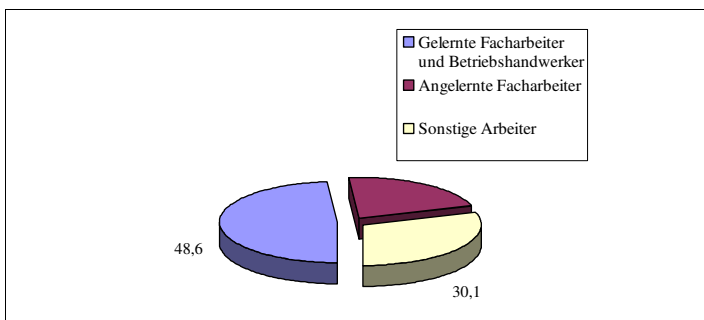
In der Berufszählung von 1933 wurde auf die Disaggregation der Gruppe der Arbeiterschaft verzichtet: „Durch den Verzicht auf diese Unterteilung wird man des Zwanges ledig, in jedem Wirtschaftszweig jeden Arbeiterberuf in eine bestimmte soziale Untergruppe einzureihen“ (Statistisches Reichsamt 1936, S. 20).

Erst die gewerbliche Betriebszählung von 1933 hatte die Gruppe der Arbeiter in den einzelnen Gewerbeklassen aufgespalten.¹³ Die definitorischen Abgrenzun-

¹³ „Im Jahre 1933 ist im Rahmen der deutschen gewerblichen Betriebsstatistik erstmalig der Versuch unternommen worden, sie ihrer Berufsausbildung entsprechend nach gelernten Facharbeitern und Betriebshandwerkern, nach angeleiteten Facharbeitern und nach sonstigen Arbeitern zu unterteilen. Als gelernte Facharbeiter und Betriebshandwerker wurden alle Personen angesehen, die auf Grund eines ordnungsgemäßen Lehrvertrags in mehrjähriger Lehrzeit ausgebildet worden sind. Als angeleitete Facharbeiter galten diejenigen Personen, die in charakteristischen Berufen des Gewerbebezuges tätig waren und hier Arbeiten verrichteten, die ein gewisses, durch ausgesprochene Anlernung oder längere praktische Tätigkeit erworbenes Mindestmaß an Geschicklichkeit und Erfahrung erfordern. Zu den sonstigen Arbeitern sind ungelernete Arbeiter, Hilfsarbeiter sowie diejenigen angeleiteten

gen waren hier bereits präziser. So ist zu erwähnen, dass für diese Erhebung und für die Untergliederung der Gruppe der Arbeiter die tatsächlichen Beschäftigungsverhältnisse maßgebend waren: „So mußte zum Beispiel ein gelernter Bäcker, der in einer Maschinenfabrik als angelernter Facharbeiter beschäftigt war, in der Gewerbekarte auch als angelernter Facharbeiter gezählt werden“ (Statistisches Reichsamt 1935a, S. 8). Die Grenze zwischen an- und ungelernter Arbeiter blieb jedoch nach wie vor undeutlich und das betriebliche definitorische Vorgehen intransparent.

Abb. 14: Männliche Arbeiter in Industrie und Handwerk nach gelernten Facharbeitern, angelernten Facharbeitern und sonstigen Arbeitern, 1933, in Prozent



Quelle: Statistisches Reichsamt 1936d, S. 10

Insgesamt dürfen die Angaben zum relativ hohen Anteil der Gelernten nicht darüber hinweg täuschen, dass das Handwerk mit seinen Gelernten auch in dieser Zählung noch berücksichtigt wurde und dass die Zahl derjenigen, deren Qualifikationen unterhalb des Niveaus der gelernten Facharbeiter und Betriebshandwerker lag, immerhin noch mehr als die Hälfte ausmachte.

Über den Anteil „gelernter“ und an- und ungelernter Arbeiter in den unterschiedlichen Wirtschaftsgruppen von Industrie und Handwerk gab bereits die Berufszählung von 1925 Aufschluss. Unter Berücksichtigung der bereits erwähnten Definitionsproblematik lassen sich folgende Angaben darstellen, die auf die Heterogenität der Qualifikationsstruktur innerhalb des Sektors Industrie und Handwerk hinweisen:

Arbeiter gerechnet die nicht in den für den Gewerbebereich charakteristischen Berufen tätig waren (z.B. angelernte Betriebshandwerker“ (Statistisches Reichsamt 1935a, S. 6).

Abb. 15: Gelernte und un- und angelernte Arbeiter in Industrie und Handwerk nach Wirtschaftsgruppen, 1925

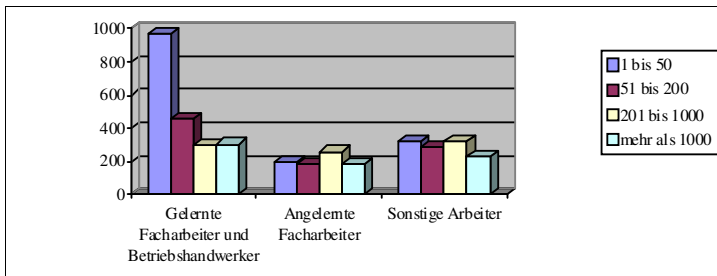
Wirtschaftsgruppe	von 100 Arbeitern jeder Wirtschaftsgruppe sind	
	gelernte	an- und ungelernete
Bergbau	83	17
Holz	70	30
Maschinen/Fahrzeug	70	30
Metallherstellung/-verarbeitung	65	35
Bekleidung	65	35
Bau	64	36
Elektro/Feinmechanik	59	41
Nahrung/Genuss	59	41
Spielwaren	58	42
Wasser/Gas/Elektrizität	57	43
Leder/Linoleum	55	45
Metallgewinnung	54	46
Textil	44	56
Papier	43	57
Steine/Erden	38	62
Chemie	23	77
Kautschuk/Asbest	15	85

Quelle: Statistisches Reichsamt 1931, S. 185

Für den Kohlebergbau und die Erzgewinnung hat sich angesichts des Bedarfs an fachlichem Wissen bei der Gewinnung, aber vor allem nicht zuletzt aufgrund der mit den Tätigkeiten verbundenen Risiken, ein Prozess der „Verberuflichung“ durchgesetzt, der den hohen Prozentsatz gelernter Arbeiter in diesem Bereich begründete. In der Wirtschaftsgruppe Holz sind es insbesondere die Tischlereien, die den hohen Anteil an „Gelernten“ stellen. Der hohe Prozentsatz gelernter Arbeiter resultiert in den Gruppen Maschinenbau und Metallherstellung auch daraus, dass sich hier diejenigen Industrien befanden, wie beispielsweise die Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg, Borsig, Siemens, Bosch, Krupp, AEG u.a., die zu den Vorreitern der industriellen Lehrlingsausbildung (vgl. Tollkühn 1926, S. V-VI; Kopsch 1928, S. 31) gehörten und die durch betriebsspezifische Qualifizierung von Angelernten zu Spezialarbeitern und berufsbezogene Weiterbildung ihren Gelerntenanteil erhöhten. Gleichzeitig fiel hierunter auch die große Zahl an Handwerksbetriebe wie beispielsweise die Klempnereien, Schlossereien und Schmieden usw.

Die Ergebnisse der Betriebszählung von 1933 sind auch Beleg dafür, dass sich gelernte Arbeiter eher in Handwerksbetrieben, und damit also in Betrieben kleinerer Größenordnung befanden:

Abb. 16: Männliche Facharbeiter und sonstige Arbeiter in Industrie und Handwerk nach Betriebsgrößenklassen, 1933, in Tausend



Quelle: Statistisches Reichsamt 1936d, S. 10, eigene Berechnungen

Danach waren die meisten als „gelernt“ bezeichneten Arbeiter in Kleinbetrieben tätig. Ihr Anteil nahm mit der Betriebsgröße ab. Anders: „Mit zunehmender Betriebsgröße treten [...] die Gruppen der angelernten Facharbeiter und der sonstigen Arbeiter stärker hervor“ (Statistisches Reichsamt 1936d, S. 10).¹⁴

Die hier beschriebene Heterogenität der Qualifikationsstruktur sowie die Dynamik der Qualifikationsentwicklung auf dem Kontinuum zwischen gelernter und un- und angelernter Arbeit im Sektor Industrie und Handwerk konnten nicht nur durch die Erstausbildung, sondern vor allem auch durch solche Qualifizierungsformen reproduziert werden, die kurzfristig und von Betrieben autonom, je nach spezifischem Bedarf, gesteuert werden konnten. Vor diesem Hintergrund konnte betriebliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnen (vgl. Kap. VIII).

6. Ausbildungsstrukturen in der Industrie

Berufsbildungshistorisch betrachtet gilt die Weimarer Republik als Phase der „Ausgestaltung“ industrieller Berufsausbildung, auf die die „Perfektionierung“ im Nationalsozialismus folgte (vgl. Abel 1963; Kipp 1987). Noch um die Jahrhundertwende zeigte sich die Industrie – trotz einiger punktueller Initiativen – hinsichtlich der eigenen Lehrlingsausbildung überwiegend zurückhaltend bis ablehnend. Noch im Jahre 1894 stellte Scheven fest, dass die industriellen Betriebe, abgesehen von den allergrößten Unternehmungen, „wenig Neigung empfinden, durch besondere Einrichtungen eine rationelle Lehrlingsausbildung zu fördern“ (S. 195). Die „ablehnende Haltung der Industrie gegenüber einer eige-

¹⁴ Zu berücksichtigen ist, dass sich in den unteren Betriebsgrößen die Bedeutung der handwerklichen Gewerbebranche geltend macht, in denen die Gruppe der gelernten Facharbeiter und Betriebshandwerker ohnehin stark vertreten ist, während in den oberen Größenklassen solche Betriebe vertreten sind, in denen sich das Verhältnis zwischen gelernten und un- und ungelerten Arbeitskräften umkehrt.

nen Lehrlingsausbildung“ habe, so Tollkühn (1926, S. 4), lange Zeit zu einer „Begründung“ der praktischen Ausbildung beim Handwerksmeister geführt.

Insgesamt lassen sich drei Motive für die Zurückhaltung in der industriellen Lehrlingsausbildung nennen: ein technisch organisatorisches, das zu einer Verdrängung der menschlichen Arbeit durch die maschinelle führe, ein wirtschaftliches, bei welchem das betriebliche Interesse an Kostenreduzierung im Vordergrund stehe und das der Umgehung gesetzlicher Bestimmungen, die den Betrieben mit der Lehrlingsausbildung auferlegt wurden, und durch die sich diese eingengt fühlten (S. 5-8).

Der auf Betreiben des Vereins deutscher Ingenieure (VDI) und des Vereins deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) 1908 gegründete Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) sah seine Aufgabe sodann nicht nur darin, das technische Schulwesen zu fördern, sondern widmete sich besonders der planmäßigen Lehrlingserziehung in der Industrie. Jedoch gab es nach dem Ersten Weltkrieg angesichts der damaligen Rationalisierungseuphorie auf Seiten der Industrie zunächst einen „Gesinnungsschwund in der Ausbildungsfrage“ (Abel 1963, S. 46), und erst mit der Gründung des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung (AfB) durch den Reichsverband der Deutschen Industrie, die Vereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und den DATSCH¹⁵ und das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA) im Jahre 1925 kam die industrielle Ausbildung langsam in Gang, und zwar „nachdem der Rahmen der traditionellen Handwerksausbildung zu eng geworden und neue Berufe nach dem Bedürfnis der einzelnen Großbetriebe oder völlig neue Industriezweige, mit ganz unterschiedlichen Bezeichnungen und unsicheren Grenzen zwischen den Berufen, entstanden waren“ (Muth 1985, S. 375). In den Postulaten für eine Intensivierung industrieller Lehrlingsausbildung kamen eine Reihe an Argumenten zusammen: Hochqualifizierte Fachkräfte und eine entsprechende Ausbildung wären Garanten für die Wettbewerbsfähigkeit der Industrie. Mitte der 1920er Jahre postulierte Ernst Borsig: „Die Ausbildung muß auf eine Höhe gebracht werden, die es ermöglicht, einen Qualitätsarbeiter heranzuziehen, der mithelfen kann, dem Ruf deutscher Arbeit im Auslande Geltung zu verschaffen und ihn zu erhalten“ (zit. n. Muth 1985, S. 327). Ein weiteres Argument verwies auf den nicht gesicherten Berufsnachwuchs angesichts der sinkenden Geburtenrate. Um die erwarteten negativen Auswirkungen des Geburtenrückgangs auf den Facharbeiternachwuchs aufzufangen, sollte die Industrie rechtzeitig für einen Facharbeiterstamm durch eigene Ausbildung beitragen (vgl. Ehmke 1928, S. 409; Wiedwald 1929, S. 512).

¹⁵ Dem DATSCH schloss sich im Jahre 1926 der DIHT an, 1927 traten Spitzenverbände des Handwerks bei, der Deutsche Handwerks- und Gewerbetag und der Reichsverband des Deutschen Handwerks (vgl. Muth 1985, S. 375).

Die Beschwerden der Wirtschaft über eine „Verschulung“, die vor allem auch an der Ablehnung von Vorschlägen zur Einführung des 9. Schuljahrs deutlich wurde, und die Kritik an der unzureichenden Vorbildung der Lehrlinge in der Volksschule (vgl. Arnhold/Senft 1929, S. 8-9; Heilandt 1929, S. 88-89), waren Ausdruck von Autonomie- und Selbstverwaltungsansprüchen der Wirtschaft in der Ausbildung.

Die allmähliche „Wandlung in der Einstellung der Industrie zum Lehrlingswesen“ (Kopsch 1928, S. 18) schlug sich in den 1920er Jahren in einer Zunahme einschlägiger Forschungsarbeiten nieder (vgl. Kopsch 1928; Tollkühn 1926; Cornely 1930; Graff 1925; Dieck 1930), die auf ein neues betriebswirtschaftliches (Cornely 1930), sozialökonomisches (Graff 1925), politisches (Kopsch 1928) Praxisfeld hinzuweisen, und „das Interesse an der Erziehung des industriellen Facharbeiternachwuchses in noch weitere Kreise hineinzutragen und denjenigen, die zukünftig im Industriebetriebe der Lehrlingsausbildung als Neulinge gegenüber treten, zur Einführung zu dienen und ihnen Quellen und Material an die Hand zu geben“ (Cornely 1930, S. 139). Die akademische Diskussion und die Berufsschulpolitiker hatten diesen Raum allenfalls „unter wirtschafts- und sozialpolitischen Aspekten“ gesehen und nicht „zum Ansatzpunkt einer bildungspolitischen Aufgabe“ gemacht (Abel 1963, S. 56). Ein Grund für diese Zurückhaltung lag vor allem darin, dass Rationalisierungspolitik der Industrie auf der einen Seite und Intensivierung der industriellen Lehrlingsausbildung als nur schwer miteinander vereinbar schienen: „Angesichts der zunehmenden Arbeitszerlegung und Mechanisierung in der Industrie erscheint diese Entwicklung zunächst höchst befremdlich. Gewöhnlich verbindet sich mit dem Blick auf die in letzter Zeit zutage getretene Ausgestaltung des industriellen Betriebes ohne weiteres der Gedanke, daß die Tätigkeit des einzelnen Arbeiters immer mehr auf ein ganz enges Gebiet begrenzt wird [...]. Dieser Gesichtspunkt würde es verständlicher erscheinen lassen, wenn die Industrie jetzt noch geringeres Interesse als früher an einer besonderen Lehrlingerziehung hätte“ (Kopsch 1928, S. 21) - aber: „Die zum Teil vollkommen entgegengesetzte Einstellung der Industrie ist [...] Beweis dafür, daß es sich mit der Ersetzung der hochwertigen langgeschulten Arbeitskräfte durch bloß angelernte doch nicht so einfach verhält“ (ebd.). Um den Erziehungswert der industriellen Ausbildung war seit Mitte der 1920er Jahre insbesondere das DINTA bemüht, das in der Lehrlingsausbildung einen wesentlichen Ansatzpunkt für die Realisierung seiner Ideologie sah und deswegen die industrielle Lehrlingsausbildung und -erziehung vorantrieb.

Wenn die Weimarer Republik als Ausgestaltungsphase der industriellen Lehrlingsausbildung bezeichnet wird, dann ist auf der anderen Seite aber auch zu berücksichtigen, dass diese Ausgestaltung diskontinuierlich und bezogen auf die gesamte Industrielandschaft heterogen erfolgte. So war der Aufbau der Industrielehre in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts „einer mehrjährigen Spanne der Stagnation und Regression (Weltkrieg 1914/18 bis Weltwirt-

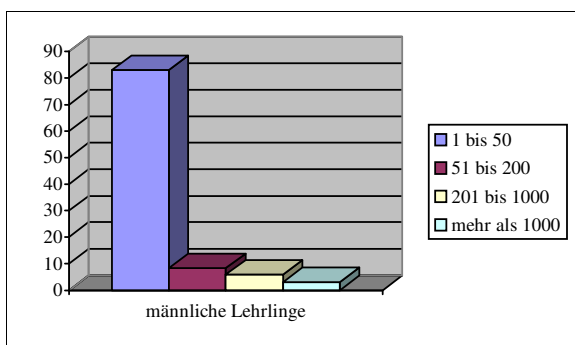
schaftskrise 1929/34) unterworfen“ (Abel 1963). Hinzu kam, dass sich zunächst nur ein kleines Segment innerhalb des Industriesektors der Lehrlingsausbildung zuwandte, allen voran die Metallindustrie, der Maschinenbau und die Feinmechanik, während „in der chemischen Industrie, der Industrie der forstwirtschaftlichen Nebenprodukte, in der Textilindustrie, zum Teil in der Leder- und Papierindustrie, in der Industrie der Holz- und Schnitzstoffe, soweit es sich um grobe und glatte Holzwaren handelt, in den Gewerbearten der Metallverarbeitung, die der Massenproduktion dienen, ja selbst im Bekleidungs Gewerbe (Konfektion, Schuhmacherei) [...] die Verhältnisse heute so [liegen], daß die in mehrjähriger Lehrzeit handwerksmäßig ausgebildeten Facharbeiter ganz oder bis auf einen verhältnismäßig geringen Prozentsatz überflüssig geworden sind. Ihren Platz nehmen an- und ungelernete Arbeiter ein“ (Tollkühn 1926, S. 1). In der Textilindustrie machte man sich erst im Laufe der 1930er Jahre ernsthafte Gedanken zu einer eigenen Lehrlingsausbildung: „Der Mangel an Stetigkeit in der Beschäftigung hat es mit sich gebracht, daß die Ausbildung des Berufsnachwuchses mit ernstesten Schwierigkeiten zu kämpfen hat und deshalb nur in verhältnismäßig geringem Umfang gepflegt wird. Ein Beruf, der relativ unsichere Aussichten bietet, übt keinen besonderen Reiz auf Jugend und Erzieher aus. Deshalb trifft man im Textilfach häufig den Standpunkt an, daß man es vorzieht, ungelernete Leute zu beschäftigen und aus diesen die besten im eigenen Betrieb anzulernen und da zur Arbeit zu gebrauchen, wo sie am besten tauglich scheinen. Diese Methode mußte auf der anderen Seite wieder zu der Erkenntnis führen, dass von solch mechanisch angelernten Leuten, die den inneren Zusammenhang mit dem Wesen ihrer Arbeit nicht kennen, die erforderliche geistige Mitarbeit am Fortschritt des Unternehmens nicht zu erwarten ist. Andererseits geht von der Arbeiterschaft das unverkennbare Verlangen aus, sich mehr als seither in die wissenschaftliche und technische Seite ihrer Berufsarbeit zu vertiefen. Daher wenden heute verschiedene Seiten der T. ihre Aufmerksamkeit der Ausbildung des Nachwuchses wieder zu“ (Teufer 1930, S. 4376).

Das Handwerk spielte während der gesamten Weimarer Republik eine entscheidende Rolle in der Lehrlingsausbildung. Zwar wurde von einer „fortgesetzten Zunahme der Zahl der in Fabriken eingestellten Lehrlinge [...], von der Gewerbeaufsichtsbeamte und Fabrikinspektoren berichten“, ausgegangen, aber: „nicht für alle Gewerbebezüge und nicht für die verschiedenen Größen von Betrieben, ja selbst nicht innerhalb gleichartiger Betriebe in gleichem Maße [...]. Die Handwerkslehre ist damit nicht gänzlich bedeutungslos für die Industrie geworden. Bis auf den heutigen Tag ist das Handwerk in gewissem, wenn auch beschränktem Umfange an der Ausbildung ihrer späteren Arbeitskräfte beteiligt“ (Tollkühn 1926, S. 13).

Wie groß der Anteil der nur in der Industrie ausgebildeten Lehrlinge in der Weimarer Republik tatsächlich war, „ist zahlenmäßig exakt nicht zu belegen, da eine statistische Erfassung der Industrielehrlinge in dieser Zeit nicht stattfand“

(Abel 1963, S. 49). Die in den Jahren 1925 und 1933 durchgeführten Betriebszählungen haben Industrie und Handwerk stets additiv erfasst, so dass eine weitere Aufschlüsselung dieses Sektors nicht möglich ist. Ergebnisse über die Anzahl der Lehrlinge in Industrie und Handwerk nach Betriebsgröße lassen jedoch eher eine hohe Konzentration auf handwerkliche Betriebe vermuten.

Abb. 17: Die männlichen Lehrlinge in Industrie und Handwerk nach Betriebsgrößenklassen, 1933, in Prozent



Quelle: Statistisches Reichsamt 1936d, S. 11

Nach der Betriebszählung im Jahre 1925 waren zu dieser Zeit in Industrie und Handwerk 951.390 gewerbliche Lehrlinge (von 986.567 insgesamt) tätig, dabei war „die wichtigste Betriebsgröße für die Lehrlingshaltung [...] der Betrieb mit 6 bis 10 Personen“ (Statistisches Reichsamt 1929b; S. 18). Für das Jahr 1933 liegen ähnliche Befunde vor. Auch danach war der überwiegende Teil der mit der Betriebszählung 1933 ermittelten Fabrik- und Handwerkslehrlinge (607.000 Personen) in Industrie und Handwerk (564.000) tätig. Gleichzeitig standen auch zu diesem Zeitpunkt bei der Lehrlingsausbildung Betriebe kleinerer Größenordnung im Vordergrund: „Während in den Kleinbetrieben mit 4 und 5 Personen auf 100 gelernte Arbeiter 66 Lehrlinge entfallen, sind es in den Betrieben mit 11 bis 20 Personen nur 22, in den Riesenbetrieben mit mehr als 1.000 Personen nur noch 5 Lehrlinge“ (S. 11).

Gegen Ende der 1920er Jahre wurden die Klagen über einen Facharbeitermangel seitens der Industrie immer lauter und offensichtlich war die Industrie „nicht in der Lage, genügend Ausbildungsplätze anzubieten, um einen ausreichenden Nachwuchs an Facharbeitern zu rekrutieren. Ohne die Ausbildungsleistungen des Handwerks war eine Versorgung mit geeigneten Arbeitskräften demnach nicht zu garantieren“ (Schütte 1992, S. 71). Flexibel einsetzbare und kurzfristige Qualifizierungen, wie Anlernung, Nachschulung und Fortbildung erfüllten zudem als Ersatz oder Ergänzung für die Ausbildung eine entscheidende Rolle. Insbesondere um den betriebspezifischen Qualifikationsbedarf, der sich aus den

von Betrieb zu Betrieb unterschiedlichen Tätigkeits- und Positionsdifferenzierungen, dem Einsatz von Technik und der Organisation von Arbeit ergab, rasch, flexibel und bedarfsgerecht decken zu können, gab es statt oder neben der geregelten Lehrlingsausbildung in großem Umfang auch solche nicht-formalisierten Qualifizierungsprozesse, die auf Tätigkeiten für betriebspezifisch geschnittene Aufgabenbereiche und konstruierte Qualifikationsprofile vorbereiteten. So entstanden, wie dies besonders am Beispiel der Hüttenindustrie deutlich wird (vgl. Gergen 2000), aber auch im Maschinenbau, der Metall- und Elektroindustrie (vgl. Schudlich 1994), eine Reihe industrietypischer „Spezialberufe“, denen Qualifizierungsprozesse vorangegangen waren, die besonders betriebs- und tätigkeitsspezifisch ausgerichtet waren und an die Arbeitserfahrungen der „Spezialisten“ anknüpften. Die Qualifizierung erfolgte on-the-job, in Form von Kursen jenseits des Arbeitsplatzes und in werkseigenen Schulen, sie waren nicht nur auf junge Beschäftigte beschränkt, sondern bezogen vor allem auch Mitglieder der älteren erfahrenen Belegschaft mit ein. Solche betriebspezifischen Qualifizierungsprozesse stellten günstige Voraussetzungen für den innerbetrieblichen Aufstieg dar. Auch in der Textil-, Papier- und Chemieindustrie, die noch in der Weimarer Republik auf einen nur geringen Anteil an formal qualifizierten Facharbeitern zurückgreifen konnten, fanden sich vorrangig solche betriebspezifischen Qualifizierungsprozesse, die mitunter auch kontinuierlich bzw. aufbauend erfolgten und nicht wie die berufliche Erstausbildung auf eine Altersphase beschränkt blieben: „Die Anlernung des chemischen Betriebsarbeiters erfolgte nicht nach vorgegeben Regeln und Fristen. Je nach Bedarf und Befähigung wurden Arbeiter vor Ort in neue Funktionen eingearbeitet. Eine Lehrwerkstatt bestand bei Bayer zwar schon seit 1901, in ihr wurde jedoch nur der Handwerker-nachwuchs herangebildet. 1928 wurde ein Schulungslabor für Chemielaboranten eingerichtet, in dem sich ausgewählte Betriebsarbeiter in dreimonatigen Kursen wichtigste chemische Kenntnisse aneignen konnten. Weitere Ausbildungskurse wurden für Heizer und Maschinisten, also Hilfshandwerker durchgeführt. Auch ohne Facharbeiterstatus entstand eine relativ qualifizierte Stammebelegschaft. Die Fluktuationsrate, die unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg unter den Chemiarbeitern besonders hoch gewesen war, nahm deutlich ab. Das Zusammenspiel von Anlernung, Prämienanreiz und betrieblichen Sozialmaßnahmen vermochte den Chemiarbeiter stärker an seinen Arbeitsplatz zu binden“ (Zolitsch 1990, S. 47). Betriebliche Weiterbildung war bereits damals als Ersatz und Relativativ beruflicher Ausbildung relevant.

7. Zusammenfassung

Aus sozioökonomischer Perspektive lässt sich die Annahme von der Ausdifferenzierung von Weiterbildung für Arbeitslose und Weiterbildung im Betrieb folgendermaßen herleiten:

- die demographische Entwicklung und Alterskonkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem führten dazu, dass Erwachsene als Zielgruppe von Erziehung und Bildung erkannt wurden;
- die Beschäftigungsintensität des Industriesektors erforderte qualifikatorische Anpassungsmaßnahmen;
- im Kontext des Ausbaus arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien wurde Weiterbildung als Medium der Integration Arbeitsloser in den regulären Arbeitsmarkt, gegen Ende der Weimarer Republik zunehmend in Ersatzarbeitsmärkte, erforderlich;
- die aufgrund von Tätigkeits- und Positionsdifferenzierungen in der Industrie komplexer werdende Qualifikationsstruktur und die Auffächerung von Qualifikationen auf dem Kontinuum zwischen gelernter und ungelernter Arbeit musste durch spezifische Formen der Qualifizierung reproduziert werden;
- die zögerliche Ausgestaltung industriebetrieblicher Ausbildung war begleitet von flexibel und kurzfristig einsetzbaren Weiterbildungsmaßnahmen. Weiterbildung sollte von nun an zu einem betriebspezifischen Regulativ beruflicher Ausbildung werden.

Die sozioökonomischen Voraussetzungen in der Weimarer führten dazu, dass Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb erste Konturen gewinnen konnte. Auf die oben angeführten einzelnen Argumente wird im Laufe der Arbeit näher eingegangen.

III. Pädagogisches Denken und Weiterbildung

In den Quellen und Dokumenten, die in dieser Arbeit für die Rekonstruktion von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb herangezogen worden sind (vgl. Kap. VII, VIII), spiegelt sich das pädagogische Denken der Weimarer Republik wider. Für Tenorth (1989) ist „pädagogisches Denken“ jenes Wissen, „das einerseits – als Theorie der Praxis – in die Realität von Erziehung und Erziehungssystemen eingespannt ist und von dort befruchtet und verändert wird“; andererseits ist es „als Erziehungswissenschaft – ein Wissen, das dem allgemeinen Gang der theoretischen Arbeit in den Kultur- und Sozialwissenschaften zugehört und hier theoretische Dignität gewinnen muß“ (S. 112). Demnach umfasst pädagogisches Denken praxisnahe Theorien – beispielsweise für berufs-, erwachsenen-, industrie- und arbeitspädagogische Handlungsfelder – und die Theorien akademischer Erziehungswissenschaften mit ihrer damaligen Affinität zur Geisteswissenschaft und Kulturphilosophie. Beide Theorietypen sind in ihrem Verhältnis kohärent.

Auf die Konzeptionen und Begründungen für Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung hatten die damaligen pädagogischen Theorien Einfluss, ohne dass sie sich selber intensiv mit Fragen der beruflichen Weiterbildung auseinandergesetzt hätten. Durch sie sickerten bestimmte Begriffe, Leitbilder von Erziehung und Bildung und Begründungen für soziale Verhältnisse in die Praxis, von der sie reproduziert oder auch modifiziert werden konnten. Die in der pädagogischen Literatur häufig anzutreffenden Begriffe wie „Volksgemeinschaft“, „Kultur“, „Seele“, „Geist“ und „Lebensnähe“ finden sich auch in den Beschreibungen zur damaligen Weiterbildungspraxis wieder. Auch die Überlegungen der Pädagogik, d.h. hier der Berufsbildungs-, Volksbildungs-, Arbeits- und Industripädagogik, zum „richtigen“ Umgang mit Bildung angesichts ihrer vermeintlichen „Vermassung“ und einer „Bildungswut“ spiegeln sich in den praktischen Konzepten wider: dort, wo das Zurückfahren von Bildungsangeboten durch die Arbeitsmarktpolitik begründet werden musste oder dort, wo für eine stärkere Betriebs- und Arbeitsbindung von betrieblicher Bildung plädiert wurde. Ebenso erfuhren gesellschaftsdifferenzierende Vorstellungen im pädagogischen Denken von der „Erzieh- und Bildsamkeit“, beispielsweise von Frauen, Ungelernten, Älteren usw., ihren Niederschlag in praktischen Entwürfen. Anders: Die Art und Weise, in der gesellschaftlich Benachteiligte in der pädagogischen Theorie Berücksichtigung fanden, ging nicht selten Hand in Hand mit dem Umgang, den sie durch die pädagogische Praxis erfuhren. Das pädagogische Denken lieferte Deutungen, anhand derer die pädagogische Praxis die bestehende soziale Ordnung und damit die gesellschaftliche Segmentierung rechtfertigen konnte.

Eine Verbindung zwischen pädagogischem Denken und der Programmatik von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und Betrieb zeigt sich beispielsweise auch in der Bedeutung, die Arbeit als Ausgangspunkt und Mittel von Erziehung und

Bildung zugewiesen wurde. Auch in den Dokumenten zur Arbeitslosenbildung und Weiterbildung im Betrieb gilt Arbeit als geeignetes pädagogisches und Qualifizierungsmittel. Parallel zu der reformpädagogischen Aufwertung von Praxis-, Arbeits- und Lebensnähe wurde die Reduktion von finanziellen Aufwendungen der Arbeitsverwaltungen für theoretische und allgemeine Bildung zugunsten von praktischer Arbeit bzw. Arbeitsbeschaffungsprogrammen auf dem zweiten Arbeitsmarkt propagiert. Die Bedeutung von Arbeit in der Arbeitslosenbildung und der fließende Übergang von der Arbeitslosenbildung in den Freiwilligen Arbeitsdienst stießen weder in der Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie noch, besser: erst recht nicht, in der Industrie- und Arbeitspädagogik auf Kritik. Diese Bereiche der pädagogischen Theorie hatten Arbeit, teilweise aus unterschiedlichen Beweggründen, selber als Erziehungs- und Bildungsmittel gefordert.

Pädagogisches Denken erschöpft sich nicht in einem „Wissen“ über Erziehung und Bildung. Gleichzeitig liefert es Zuversicht in die Lösbarkeit von Problemen und in die Veränderbarkeit von Gesellschaft. Insofern hat es, zumal in politischen Umbruchphasen, einen symbolischen Wert. In ihm spiegeln sich Antworten auf gesellschaftliche Fragen, Sehnsüchte und Interessen seiner Vertreter und Rezipienten wider. Gerade in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg avancierten Erziehung und Bildung in der öffentlichen Meinung zu Möglichkeiten, gesellschaftliche, ökonomische bzw. arbeitsmarkt- und personalpolitische Probleme lösen und in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen den „Hunger nach Ganzheit“ sättigen (Tenorth 1989, S. 113) zu können.

Im Folgenden soll der ideenhistorische Hintergrund, vor dem Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb stattfand, rekonstruiert werden. Unter Rückgriff auf ausgewählte Überlegungen der Berufsbildungs-, Volksbildungstheorie sowie angrenzender Einzeldisziplinen, der Industrie- und Arbeitspädagogik, soll jenes pädagogische Denken der Weimarer Republik nachgezeichnet werden, das der Praxis der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung einen ideologischen Rückhalt gab – auch dann, wenn diese Weiterbildungsthemen selber keine Gegenstände in der pädagogischen Theoriediskussion waren.

Im Vordergrund der Darstellung stehen solche Analyseaspekte, die sich auch bei der Auswertung der Quellen und Dokumente für Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb herauskristallisiert haben:

- Erziehung und Bildung zur Krisenbewältigung;
- Individuum und Gemeinschaft in der pädagogischen Theorie;
- Bildungsexpansion und Gegenstrategien;
- Zuteilung von Bildung und Stabilisierung sozialer Ordnung;
- Arbeit als Ausgangspunkt von Erziehung und Bildung.

Bei dieser Rekonstruktion geht es auch um die Frage, warum die damalige Berufsbildungs- und Volksbildungstheorien die Arbeitsmarkt- und Betriebsrealität sowie Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb kaum zur Kenntnis genommen haben.

1. Erziehung und Bildung zur Krisenbewältigung

Im Laufe der Arbeit wird deutlich, dass Erziehung und Bildung zu Hoffnungsträgern bei der Bewältigung der durch Arbeitslosigkeit ausgelösten gesellschaftlichen Krisen (vgl. Kap. VII, 2-5) sowie im Kontext betrieblicher Beschäftigungs- und Sozialpolitik avancierten (vgl. Kap. VIII, 1-2). Die Hoffnung, durch Erziehung und Bildung Krisen bewältigen zu können, war in der Weimarer Republik nicht neu, kam hier aber deutlich zum Ausdruck.

Seit der Auflösung der „traditionsgelenkten Gesellschaft“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, S. 3) galten Erziehung und Bildung nicht nur als Garanten für die Realisierung der Postulate für Mündigkeit und freie Entfaltung der Person, sondern sie waren, in der Definitionsmacht bestimmter gesellschaftlicher Gruppen, gleichzeitig Inbegriffe für eine neue gemeinsame und bessere Zukunft, in der soziale Spannungen gelöst und Konflikte bewältigt sein sollten (vgl. Weil 1930). Als Möglichkeit der Verbreitung der Leistungsorientierung etwa nach dem „preußischen Profil“ (Elias 1994) und der Kompensation der „nationalen Verspätung“ und „Traditionslosigkeit“ Deutschlands (Plessner 1981) nahmen sie insbesondere in den bürgerlichen Entwurfsmodellen für eine bessere Zukunft eine prominente Stellung ein (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, S. 8-12). Den „Wunsch der Besserung durch eine geänderte Erziehungsweise“ (S. 1) im Anschluss an Krisen und Niederlagen in der deutschen Geschichte hat Aloys Fischer (1918) am Ende des Ersten Weltkrieges rekonstruiert:¹⁶ „In seinen größten Leidenszeiten hielt das deutsche Volk Gericht über sich selbst und rettete sich aus ihnen durch den Willen und die Zuversicht, alles, was bislang an ihm falsch war oder was es falsch gemacht hatte, durch eine verbesserte Erziehung seiner nachwachsenden Geschlechter künftig abzulegen und zu vermeiden“ (S. 1). Und in den 1950er Jahren resümierte Theodor Litt (1957): „Deutschem Erziehungsdenken [...] liegt nichts ferner, als im Prinzip der Anpassung sei es die Richtschnur des Erziehenden, sei es das Wesen des durch die Erziehung zu Erwirkenden zu erblicken. Im Gegenteil: bei uns entwickelte sich der pädagogische Gedanke in bewußter Ablehnung von dem, was ist. Nicht selten gewinnt die pädagogische Forderung überhaupt erst ihr Profil in der Negation des Bestehenden. Erziehung versteht sich selbst als Bad der Erneuerung, als Macht der

¹⁶ Beispielhaft umschreibt er, wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts die deutsche Volkswwehziehung und die freie Geistesbildung aus „der tiefsten Erniedrigung“ heraus aufkamen. Nach 1848, nach dem Einigungskrieg und der Reichsgründung, schloss sich ein heftiger Schulkampf an, der erst nach dem Kulturkampf und in der Schulkonferenz des Jahres 1890 seinen Abschluß gefunden hätte (vgl. S. 1).

Überwindung, als Bringerin des Heils. Man sieht: es ist das ‚Seinsollende‘, es ist die ideale Forderung, aus der deutsches Erziebertum seinen Auftrag herleitet“ (S. 6).

In der Weimarer Republik, der, wie Wilhelm Flitner (1986) sie umschrieben hat, „Epoche, die von tiefgreifenden Erschütterungen des politisch-sozialen Körpers lebte, in der die geistige Lebensorientierung der breiten Volksschichten verunsichert wurde, die oberen Schichten kein Vorbild mehr lieferten, keinen Halt mehr gaben“ (S. 301), wurden zur Lösung unterschiedlicher gesellschaftlicher Herausforderungen – ausgelöst durch die Kriegsniederlage, die Revolution, die Forderungen der Jugendbewegung, das Erstarken der Arbeiterklasse, die Arbeitslosigkeit – Erziehung und Bildung als Möglichkeiten der Krisenbewältigung angeboten – und zwar (bildungs-)politische Interessen übergreifend: In Konzeptionen zur Schul-, Universitäts- und Volksbildungsentwicklung, in den verschiedenen sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussionen fand sich „die Hoffnung, allein über Erziehung und Bildungsideale wie Nation und Deutschtum ließen sich gesellschaftliche Konflikte abbauen und nationale Identität wie Integration betreiben“ (Tenorth 1985, S. 63).

Der Gedanke, durch Erziehung und Bildung eine nationale Versöhnung herbeiführen zu können, fand seinen Niederschlag in der Weimarer Verfassung. Mit dem Artikel 148 wurde den Schulen der Auftrag erteilt, „sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“.

2. Kulturkrise und Volksgemeinschaft

Der „pädagogische Enthusiasmus“ (Litt 1926, S. 185) der ersten Jahre der Weimarer Republik beflügelte auch die pädagogischen Theoretiker in den unterschiedlichen sich ausdifferenzierenden Einzeldisziplinen, so auch in der bürgerlichen Berufsbildungs- und Volksbildungsdiskussion.¹⁷

Die nationalen Integrations- und Ganzheitssehnsüchte innerhalb der pädagogischen Theorie waren stark durch die „Kulturkritik“ der Romantik, der Jugendbewegung, der Reformpädagogik und nicht zuletzt durch Kulturpessimisten wie Paul de Lagarde, dem Rembrandt-Deutschen Julius Langbehn und Arthur Moeller van den Bruck mit ihren antirationalen und antisemitischen Affekten inspiriert. Fritz Stern (1961) und Kurt Sontheim (1962) haben ausführlich auf den

¹⁷ In einem Brief vom 16. Juli 1919 schrieb Spranger an Kerschensteiner: „Welche Schicksale liegen zwischen Ihrem Geburtstag vorm Jahr und dem nahenden. Ich begrüße Sie zu dem neuen Lebensjahr mit dem Wunsche, dass, wie Sie die schwere Krankheit glücklich überwunden haben, auch unser Deutschland wieder genesen möge. Denn was Sie tun und was Sie sind, ist mit Deutschlands Zukunft noch enger verflochten als jedes andern Menschen Welt. Deshalb ist die Hoffnung, dass *Ihre* Welt kommen möge, auch gleichbedeutend mit einem Segenswunsch für Deutschland“ (Englert 1966, S. 154; Herv. i. O.).

Einfluss der Kulturpessimisten auf das „antidemokratische Denken in der Weimarer Republik“ und seine „politische Gefahr“ hingewiesen. Obwohl die verschiedenen pädagogischen Richtungen innerhalb dessen, was als Kulturkritik des 19. Jahrhunderts bezeichnet werden kann, in ihren Konsequenzen unterschiedliche Wege gingen, war deren gemeinsamer Kern das „Unbehagen gegenüber einer Zerrissenheit des Volkes, einer die Menschen entseelenden Technik und Bürokratie, die Sehnsucht nach der organisch gewachsenen Einheit, der restaurierten Gemeinschaft auf allen gesellschaftlichen Ebenen und die Wiederbesinnung auf das Natürliche“ (Raapke 1968, S. 274). In der pädagogischen Diskussion der Weimarer Republik waren kulturkritische Denkmuster – auch nach der pädagogischen „Auskühlung in neuer ‚Sachlichkeit‘“ (Langewiesche/Tenorth 1989, S. 13) am Ende der 1920er Jahre – verbreitet, genauso wie die ihnen entlehnte Topoi, die nach 1933 für die nationalsozialistische Propaganda missbraucht wurde.

Sowohl die kulturphilosophischen Konzeptionen der klassischen Berufspädagogik (vgl. Zahn 1992) als auch die der Volksbildungsbewegung, in deren Überlegungen der Begriff „Kulturkrisis“ eine häufige Verwendung fand, ließen deutliche Züge der Kulturkritik erkennen. Als sich nach dem Ersten Weltkrieg einige Universitätslehrer¹⁸ und Interessenvertreter zusammen taten und inmitten der revolutionären Kämpfe - dem Spartakus-Aufstand, dem Kapp-Putsch, der Münchener Räterepublik - und der existentiellen Nöte der Bevölkerung am 1. März 1919 den sogenannten „Jenaer Aufruf“ zur Volksbildung formulierten, argumentierten sie folgendermaßen: „Die Erneuerung und Wiederaufrichtung unseres Volkes fordert neben seiner wirtschaftlichen Umformung den Ausbau seines geistigen Lebens und eine neue Teilnahme aller seiner Kinder an dem großen gemeinsamen Besitz unserer geistigen Güter. Neben der Umgestaltung unserer Schulerziehung braucht es darum einer neuen Gemeinschaft aller derer, die nicht nur an ihrer fachlichen Ausbildung weiterarbeiten, sondern sich auch im späteren Leben trotz der Not des Tages Herz und Kopf offen halten wollen für die unvergängliche Herrlichkeit der geistigen Schöpfung unseres Volkes und seine Entwicklung in der geistigen Arbeit“ (zit. n. Flitner 1979, S. 323). Ein Jahr später auf der Reichsschulkonferenz begründete Anton Heinen, Mitglied der Deutschen Volksbildungsvereinigung, in seinen Leitsätzen die Notwendigkeit zur Volksbildung unter Hinweis auf die „Kulturkrisis“: „Moderne Kulturkrisis ist der Zerfall des organischen Volkstums. Die Volksbildung hat zum Ziel die Weckung und Anregung jener schöpferischen Kräfte, aus denen Volkstum herauswächst. Familiensinn, Gemeinschaftsgeist, Volksgeist“ (Reichsministerium des Innern 1921, S. 726).

¹⁸ Zu ihnen gehörten der Theologe Heinrich Weinel, der Pädagoge Wilhelm Rein, die Vorsteher der Carl-Zeiss-Stiftung, der Verleger Eugen Diedrichs sowie Gewerkschafter, Pfarrer, Lehrer und Jugendpfleger (vgl. Flitner 1979, S. 323).

In den von den Mitgliedern des Vierten Ausschusses der Reichsschulkonferenz einstimmig angenommenen Leitsätzen von Walter Hofmann, Otto Wilhelm (Deutsche Gesellschaft für Volkshochschulwesen), Hans Gerber (Vorsitzender des Arbeitsamtes der Fichtegesellschaft in Hamburg) heißt es: „Die Volksbildungsarbeit der Gegenwart hat durch die seelische, geistige und sittliche Not unseres Volkes besondere Bedeutung gewonnen [...]. Das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit liegt darin, die Vorbereitung für das Entstehen einer wirklichen Volksgemeinschaft zu sein“ (S. 731).

In kulturkritisch-apokalyptischer und gleichzeitig auferstehungs-pathetischer Diktion begründete Eugen Rosenstock (1926) seine Vorstellungen: „Das Chaos der Vernichtung und des Unterganges droht. Gemeinschafts- und ordnungsbildender Geist allein kann aus ihm einen klaren Kosmos herausbilden. Die Erde ist wüst. Es gilt, sie neu zu schaffen. [...] Aller Patriarchalismus ist rettungslos zerstört“ (S. 33). Geschaffen werden sollte ein gemeinsamer Geist und „nur in dem Hervortreten dieses gesellschaftsbildenden Geistes kann das Dasein des Volkes als bewusster Gemeinschaft überhaupt noch sichtbar werden, seitdem alle äußeren Klammern der Macht, des Staates und seines Offizierkorps, niedergebroschen sind“ (S. 33). Mehr noch: „Die Erwachsenenbildung erwacht als Heilmittel nach der ersten – inneren oder äußeren – Niederlage des Mannes oder eines Volkes. Sie ist Selbstüberwindung. Sie geht wider die Natur. Die Erwachsenenschule baut an den Friedhof der nicht gereiften Blühträume, sie will retten, was zu retten ist“ (Rosenstock 1926a, S. 215).

3. Kulturstaat und politische Gestaltbarkeit

Trotz ideologischer Differenzen in der pädagogischen Theorie lag nach 1919 der gemeinsame Nenner der meisten erziehungswissenschaftlichen Programme in erster Linie in dem Bemühen um den Aufbau oder die Erneuerung des Volkes und weniger in der Frage nach konkreten Gestaltungsmöglichkeiten realer Verhältnisse. Erziehung und Bildung wurden nicht unter politischem Aspekt gesehen. Es kamen zumal seitens der Berufsbildungstheorie kaum Anregungen dazu, die Funktionalisierbarkeit von Erziehung und Bildung für politische Strategien und Interessen zu hinterfragen. Daher lag auch eine Auseinandersetzung mit Erziehung und Bildung als Instrumenten im Kontext von Arbeitsmarkt- und betrieblicher Beschäftigungspolitik fern. Für die Berufsbildungstheoretiker war der Staat ein Kulturstaat, eine „Volksgemeinschaft“ – nichts politisch Verhandeltes oder Verhandelbares – und „jene Erscheinungen [...] der modernen Welt, die diesem Einheitskonzept widersprechen, der Pluralismus der gesellschaftlichen Funktionssysteme, Parteienpluralismus und parlamentarische Auseinandersetzungen, die Konkurrenz der Marktwirtschaft, geraten unter kulturkritisches Urteil“ (Lange 1992, S. 73). Auch in der bürgerlichen Volksbildungstheorie war es – zumal bis Ende der 1920er Jahre – weniger das Ziel, auf der Basis politischer, demokratischer Vorstellungen von einer besseren Gesellschaft soziale Missstän-

de zu beseitigen, vielmehr dem bürgerlichen Kulturideal des 19. Jahrhunderts folgend „Volkstum“ zu revitalisieren. Die bildungspolitischen Wortführer der Volksbildungsbewegung begleiteten bereits den Übergang von der Monarchie zur Republik nicht mit demokratisch-emanzipatorischen Konzepten, sondern vielmehr mit Hinweisen auf die Notwendigkeit des Aufbaus einer „wirklichen Volksgemeinschaft“. So findet man „in den Dokumenten [...] nirgendwo die Forderung, die Parteienstruktur der neuen Republik durch politische Erwachsenenbildung zu stärken“ (Pöggeler 1976, S. 247f.). Hier spiegeln sich nicht nur Harmoniebedürfnis und Hilflosigkeit gegenüber realen Fragen und politischen Umstrukturierungen in der Weimarer Republik (vgl. Tenorth 1989, S. 115) wider, sondern auch der Anspruch, in Krisenzeiten gesellschaftliche Interessendifferenzen Übergreifendes, auf Einheit und Synthese Zielendes wie ein „Volk als gemeinsamer Kulturbesitz“ (Weitsch 1920, S. 45) in Aussicht zu stellen, und zwar „über alle Mißverständnisse und allen Hader der Parteien und Interessenkämpfe hinweg“ (ebd.). Innerhalb der – vor allem von den Vertretern des Hohenrodter Bundes getragenen – erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion begünstigte der Neutralitätsanspruch die Vermeidung politischer Einmischungen und die Konzentration auf Interessenübergreifendes – eine Einstellung, die den Volksbildnern einen „fragwürdigen Gestus der Überparteilichkeit [und eine] Haltung, die [...] sich über Parteilichkeit moralisch und intellektuell per se erhaben fühlte“ (Faulenbach 1997, S. 17) verlieh.¹⁹

Zu konzedieren ist jedoch einerseits, dass sich in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre unterschiedliche Positionen im Hinblick auf die Frage nach der politischen Verantwortung der freien Volksbildung herauskristallisiert haben. Das heißt, nicht mehr alle teilten eine irrationale, apolitische, volkstümelnde und daher nach 1945 als ideologieverdächtig interpretierte Haltung (vgl. Markert 1973, S. 123f.). Von der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ grenzte sich beispielsweise „von Anfang an“ (Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 39) die sozialistische Leipziger Richtung der Volksbildung ab. Die Leipziger Richtung um Hermann Heller, Gertrud Hermes, Paul Hermsberg, Paul Honigsheim und Theodor Geiger mit ihrem realistischen Bild von der Gesellschaft hatte ein am demokratischen Anspruch der Verfassung orientiertes Konzept und beanspruchte eine „eindeutige Parteinahme für die politischen und sozialen Ziele der Arbeiterklasse“ (Meyer 1978, S. 463). Auch Anna Siemsen (1921), der es zwar um eine „Erziehung im Gemeinschaftsgeist“ ging, grenzte sich als eine der wenigen kritisch von der Volksgemeinschaftsrhetorik ab: „Es ist meine Überzeugung, daß das ‚Vaterland‘ und die ‚Volksgemeinschaft‘ ebenso eine Konstruktion des Bürgertums sind wie die Persönlichkeit und das allgemeine Menschtum, und zwar das Vaterland eine Formulierung des aufsteigenden gutgläubigen, die Volksgemeinschaft eine sol-

¹⁹ Laack (1984) formulierte das Verhältnis der Hohenrodter zur Politik folgendermaßen: „Politik war nach weitverbreiteter Meinung ein schmutziges Geschäft, und wer damit zu tun bekam, sah das als unangenehm, als fremd an“ (S. 153).

che des sinkenden Bürgertums, die aus bösem Gewissen geboren, ihren apologetischen Charakter schon im Wortlaut zeigt“ (1926, S. 208).²⁰

Diese Positionen besaßen innerhalb der Volksbildungsdiskussion eine „inhaltliche und organisatorische Sonderstellung“ (Meyer 1978, S. 462), „einen Außenreiterstatus“ (Keim 1995, S. 46).

Andererseits ist auch zu berücksichtigen, dass eine „politische Gefahr“ im Sinne Sterns (1961) sich nicht immer gleich anhand des Gebrauchs der Volks-Metaphorik erkennen lässt. Die Symbolfunktion von Erziehung und Bildung als Möglichkeit der Volksversöhnung, die „romantisch getönten, teilweise an der Grenze auch der Remythisierung stehenden Volkstumsinterpretationen“ (Strzelewicz 1985, S. 139), konnten auch bei denjenigen gelesen werden, „die sich als Anhänger der Demokratie ausgaben, Einwirkungen der aufklärerischen Tradition erkennen ließen oder sogar dem sozialistischen Lager und der marxistischen Konfession nahe standen“ (S. 139). Begriffe wie „Volkserneuerung“, „Volksgemeinschaft“ fanden sich - aus jeweils unterschiedlichen Beweggründen und mit verschiedenen anvisierten Konsequenzen - in Programmatiken und Konzepten innerhalb des gesamten Spektrums zwischen rechts und links. In der Idee, das Volk durch Erziehung und Bildung zu erneuern, trafen sich die verschiedensten Interessen. So setzten sich der Bund Entschiedener Schulreformer im Sinne seiner politischen Idee für die Förderung von „Gesamtbewußtsein“ und „Gesamtgefühl“ (Oestreich 1923, S. 15) ein. „Volk“ und „Volksgemeinschaft“ waren in der Programmatik des Bundes „zentrale Denkkategorien“ (Eiderdanz 1991, S. 103). Das Schaffen eines Volksganzen und die Erziehung des Einzelnen zur Volksgemeinschaft gehörten zu zentralen Erziehungszielen – nicht zuletzt in der Konzeption des „streitbaren Pädagogen“ (Bernhard 1991, S. 146) Paul Oestreichs.²¹

²⁰ „Der freie Einzelne – die Persönlichkeit – und die Gemeinschaft von Menschen, die gleiche Heimat, gleiche Überlieferung, eine gleiche Sprachkultur verbinden – das Vaterland – ist beides nur möglich in einer solidarischen Gemeinwirtschaft, die dem einzelnen Lebensraum und Lebenssicherheit gewährt. Beides ist wertvoll als Zielforderung, beides gefährlich, falls man vorgibt, eine Wirklichkeit damit zu umschreiben. Aber nicht diese meine Überzeugung läßt mich an dieser Stelle von der Erziehung zur Nation schweigen, sondern die Tatsache, dass eine positive Erziehung zur Gemeinschaft nur von einer vorhandenen Gemeinschaft, von einer tatsächlichen gesellschaftlichen Organisation, die der Staat eben nicht ist, ausgehen kann. Die Organisationen der Arbeiterschaft sind solche Gemeinschaften mit erzieherischer Kraft. Das ‚Vaterland‘ ist es nicht. Es ist im günstigsten Falle eine Idee, welche ihre Kraft nicht auswirken kann“ (S. 208).

²¹ So heißt es beispielsweise im § 4 der „Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer (1919)“: „Die Aufgabe der neuen ‚Schule‘ als der gesamten Volksbildungs- und Volkserziehungsgemeinschaft ist die Erziehung des jugendlichen Menschen zum körperlich durchgebildeten, geistig freien, willensstarken, seelisch empfänglichen und sozialgesinnten Mitglieder der Volks- und Menschheitsgemeinschaft“ und weiter heißt es im „§ 5. Durch die Lebensformen der neuen Schule wird der Entfaltung der Jugend in ihrem Eigenwert

Insgesamt war „das Idol dieses Zeitalters [...] die Gemeinschaft“ (Plessner 1924, S. 26), und die Sehnsucht „nach einer in der Zukunft wieder erstehenden Volkseinheit mit Nestwärme verbreitender und Schutz versprechender Gemeinschaftsharmonie“ (Strzelewicz 1985, S. 137) bildete den Tenor des pädagogischen Denkens der Weimarer Republik. Mehr noch: Die pädagogischen Bemühungen in der Weimarer Republik gingen dahin, „alle erzieherischen Verhältnisse als Gemeinschaften aufzubauen und das gesellschaftliche Verhältnis aus der pädagogischen Zone zu entfernen“ (Flitner 1928, S. 241).

Die pädagogischen Praktiker in der Arbeitslosenbildung und betrieblichen Weiterbildung bekamen von der pädagogischen Theorie kaum Impulse und Gestaltungsanregungen, ihren politischen Einfluss zu erkennen. Vielmehr wurden sie dahin gehend bestärkt, Erziehung und Bildung als Mittel der Interessenharmonisierung und Vergemeinschaftung zu begreifen. Indem das pädagogische Denken an Gemeinschaftskonzeptionen festhielt, abstrahierte es von individuellen Schicksalen und Möglichkeiten der Aushandlung zwischen einzelnen Akteuren.

4. Individuum und Gemeinschaft

Das Verständnis von Gemeinschaft variierte jedoch zwischen den einzelnen pädagogischen Theorien. In der Volksbildungstheorie, die sich im Vergleich zur akademischen Berufsbildungstheorie noch am ehesten, zumal Ende der 1920er Jahre, in gestalterischer Absicht mit Fragen der Arbeitslosenbildung und Industripädagogik auseinandergesetzt hat (vgl. Kap. VII; VIII), wurde ein anderes Verständnis von Gemeinschaft deutlich als in der Berufsbildungstheorie, das allmählich auch zu einer, wenn auch zurückhaltenden, kritischen Distanz zu und Reflektion von Gemeinschaftskonzeptionen führte und damit die Perspektive von Mitgestaltung zumindest im Ansatz eröffnete.

Auch wenn die Gemeinschaft im Vordergrund des pädagogischen Denkens stand, sollte, innerhalb dieser „nach Möglichkeit individualisiert werden“ (Spranger 1929, S. 79). In Fortsetzung der bildungstheoretischen Tradition seit dem Neuhumanismus insistierte die theoretische Pädagogik in weiten Teilen auf ein vom Individuum ausgehendes und auf ihn bezogenen Erziehungs- und Bildungskonzept. Erziehung und Bildung sollten, so wollte es die Reformpädagogik, das Wachstum der Persönlichkeit und deren Selbsttätigkeit fördern, vom Einzelnen ausgehen, zum Selbst hinführen und die Selbstvollendung unterstützen. So wollte Kerschensteiner (1922) die „Interessenentwicklung“ der „einzelnen Individualität“ einleiten (S. 132)²², und die Neue Richtung in der Weimarer

und der Auswirkung echten Führertums Raum gegeben“ (Bernhard/Eierdanz 1991, S. 197).

²² „Das Bildungsverfahren ist also, sofern es Erfolg haben soll, genötigt, sich an die Neigungen und Interessen zu wenden, die jeweils in dem zu Bildenden lebendig sind. Dabei darf es auch in jeder Weise die egozentrischen Interessen mit in den Bildungsplan und das Bil-

Erwachsenenbildung wollte in diesem Sinne die Volksbildung „individualisierend“ gestalten. Unter Rekurs auf die reformpädagogische Terminologie, die ein Vom-Einzelnen-Ausgehen nahe legte, teilten auch praktizierende Schul-, Arbeitsmarkt-, Sozialpolitiker und Vertreter der praktischen freien Volksbildung, betriebliche Bildungsverantwortliche usw. ihre Erziehungs- und Bildungsabsichten mit.

Auch Vertreter jener pädagogischen Arbeitsbereiche, in denen es um die Frage nach der Pädagogisierung von Arbeit und Betrieb zur Herstellung von Industriefrieden und Steigerung der Leistungen der Arbeiter ging, wandten sich mit subjektivistisch-sentimentaler Attitüde und romantisierendem Touch, teils mit übertriebener Anthropozentrik dem einzelnen Menschen mit seinen „irrationalen Seelenschichten“ und seinen „Eigengesetzlichkeiten“ zu, wie beispielsweise DINTA-Chef Carl Arnhold (1931): „Der Mensch ist in seiner körperlichen und seelischen Struktur unwandelbaren Eigengesetzlichkeiten unterworfen. Jede Vergewaltigung dieser Eigengesetzlichkeit rächt sich und bringt Disharmonie und Mißerfolge in den Arbeitsprozeß“ (S. 38).

Inwieweit und in welcher Weise es in den verschiedenen Konzeptionen zur Gemeinschaftsbildung letztlich tatsächlich um den einzelnen Menschen ging, konnte daran abgelesen werden, in welchem Verhältnis Individuum und Gemeinschaft zueinander gesetzt wurden.

Theodor Litt (1926) hat in seiner kulturphilosophischen Grundlegung über „Individuum und Gemeinschaft“ die Gefahren von Gemeinschaft analysiert. Ähnlich wie Plessner (1924) verneint auch Litt Gemeinschaft als Komplement von Individualität nicht grundsätzlich. Individuum und Gemeinschaft setzten einander voraus und seien so als in einem permanenten wechselseitigen Verhältnis gleichberechtigt nebeneinander stehend und von dort aus miteinander verbunden zu begreifen. Gemeinschaft wird bei Litt dann zur Gefahr, wenn das Individuum sein einzigartiges Selbstsein in eigener Verantwortung nicht mehr leben kann und wenn die Einzelnen „über die Köpfe hinweg oder durch die Herzen hindurch“ durch ein „überpersonales Lebensprinzip“ (S. 281) vereinnahmt werden. Vor allem die romantisch-idealistische und naturalistisch-biologische „organische“ Gesellschaftsauffassung (S. 279) führe in ihrer Umsetzung zu einer „Entrechtung der personalen Zentren“ (S. 279f.)²³ und sei damit antiindi-

dungsverfahren miteinbeziehen“ (ebd.). Den Gedanken, an die „individuelle Lebensform“ anzuknüpfen, hat Kerschensteiner zum „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ erhoben.

²³ „Es macht den Vorzug und den Reiz des Organismusedankens aus, dass er das unbeirrbar durchgreifende Walten einer Macht, für deren säkulare Fortbewegung alle Erschütterungen und Zerrissenheiten des Weltlaufs nur ein Kräuseln der Oberfläche bedeuten, im Bilde des traumhaft sicheren Pflanzendaseins mit sinnfälliger Plastik zur Darstellung bringt; es ist seine Schwäche, dass er wie keine andere unter den universalistischen Gesellschaftsauffassungen die Auflösung des personalen Daseins offenbar werden lässt, die ein unablesbares Attribut dieser Lehren bildet“ (S. 280).

vidualistisch. Hier erfolgt die, wie Plessner (1924) es ausdrückte, Aufgabe des „Gesetz[es] des Abstandes“, die „gesinnungsmäßige Preisgabe eines Rechts auf Distanz zwischen Menschen“ (S. 26).²⁴ Die Theorie von Ernst Krieck (1932), der auf eine kultur- und volksbiologische Funktion von Erziehung und ihre Aufgabe zur Unterwerfung der Einzelnen unter Normen und Ordnungen von Gemeinschaft insistierte, ist ein Beispiel für antiindividualistisches und Gemeinschaft überhöhendes Denken in der akademischen Pädagogik der 1920er Jahre.

5. Wert- und Gesinnungsgemeinschaft

Von Seiten der Berufsbildungstheorie kam keine Kritik an Konzepten der Subordination vom Individuum unter die Gemeinschaft. Ihre Vertreter widersprachen nicht der asymmetrischen Gewichtung von Individuum und Gemeinschaft bzw. der Überhöhung des Überindividuellen in den verschiedenen Gemeinschaftskonzepten. Auch sie hatten eine Affinität zur Gemeinschaft, der die Individuen untergeordnet waren. Spranger (1921) – und auch Kerschensteiner – schwebte eine zunächst durchaus am Humanitätsideal orientierte, aber stärker auf einem preußischen Pflichtethos beruhende „Volksgemeinschaft“ vor: „Auf dem Boden echter Volksgemeinschaft und gleicher äußerer Bildungsmöglichkeiten erhebt sich dann das alte Ideal der Humanität: der reich und frei und eigentümlich entwickelten Persönlichkeit, die aber organisch in das Gesamtleben verflochten und ihm verpflichtet bleibt. Denn über aller Bewegtheit der Gesellschaft wölbe sich zuletzt der alte Dom des preußisch-deutschen Pflichtgedankens, das Ziel bezeichnend, das über uns allen ist“ (S. 22). Die Unterordnung des nach humanistischem Ideal doch eigentlich zur „Persönlichkeit“ zu bildenden Einzelnen unter einen bildungsbürgerlich und preußisch definierten „Dom“ relativiert, kanalisiert und negiert die heraufbeschworene Individualität – ebenso wie Interessenpolitik und soziale Differenzen – zugunsten eines harmonisierenden Gebildes, dessen „Architektonik“ (ebd.) der bildungsbürgerlichen und kulturphilosophischen Sehnsucht nach Gemeinschaft entsprach.

²⁴ Plessner verfasste die „Grenzen der Gemeinschaft“ Anfang der 1920er Jahre. Seine scharfsinnige Kritik an der Gemeinschaftsidee erfuhr damals kaum Beachtung. Aus diesem Grund werden einige zentrale Sätze kurz wieder gegeben: „Wie zum Ausgleich für die Härte und Schalheit unseres Lebens hat die Idee alle Süße bis zur Süßlichkeit, alle Zartheit bis zur Kraftlosigkeit, alle Nachgiebigkeit bis zur Würdelosigkeit in sich verdichtet. In ihren Prägungen, den Phantomen allzu gequälter Herzen, drängt unter schauriger Rohheit Verschüttetes wieder hervor. Maßlose Erkaltung der menschlichen Beziehungen durch maschinelle, geschäftliche, politische Abstraktionen bedingt maßlosen Gegenentwurf im Ideal einer glühenden, in allen ihren Trägern überquellenden Gemeinschaft. [...] Mit der gesinnungsmäßigen Preisgabe eines Rechts auf Distanz zwischen Menschen im Ideal gemeinschaftlichen Aufgehens in übergreifender organischer Bindung ist der Mensch selbst bedroht. [...] In seinem Zeichen sind Armeen entstanden und Tausende zum Sterben bereit. Darum bedient sich seiner Macht über das Gemüt unbedenklich der Machthaber, die eigene Position im Lichte der Sozialdienlichkeit zu erklären, sich zu schützen und zugleich die gegen ihn erhobene Masse der Unterdrückten abzustumpfen“ (S. 26f.).

Individualität wurde zwar als ein wesentliches Ziel von Berufsbildung anvisiert, blieb aber eine Stufe auf dem Weg zur höheren Gemeinschaft. Auch Aloys Fischer (1930) ging von einem Bedürfnis nach Gemeinschaft aus und begründete dieses nicht in erster Linie kulturphilosophisch und nationalpolitisch, sondern anthropologisch und psychologisch. Das Jugendalter sei eine „Zeit, in der das Individuum den Sündenfall der Gattung aus dem Kollektivdasein in das Individualdasein wiederholt. Eingeleitet wird die Jugend durch eine schroffe oder allmähliche Loslösung von der realen Gemeinschaftswelt, in der man als Kind mitgelaufen ist, mitgeschwungen hat, ohne sich von den anderen, seinen Eltern, Kameraden, Verwandten zu unterscheiden, ohne sich als Individuum selbstbewußt diesen anderen entgegenzusetzen“ (S. 284). Das Endziel der Jugendphase bestehe im Aufbau einer neuen, eigenen Gemeinschaft. Der Übergang von der Familiengemeinschaft in die eigene Gemeinschaft sei die Phase, in der der Mensch am ausgeprägtesten Individuum und ungebunden, aber einsam ist: „Der einzelne und eigene Mensch ist geradezu grauenhaft einsam, so einsam, wie der Wahn-Narr, der sich als einzigartig fühlt und jede Möglichkeit gedanklichen und gefühlsmäßigen Bezugs verloren hat“ (S. 281). Der Jugendliche verharre nicht in dieser Isolierung. Die Idee der Gemeinschaft gehe dem jungen Menschen als „verpflichtende Aufgabe“, als „eine Sehnsucht“ auf, „und ihr nachringend sucht er nach neuen Anschlüssen, neuen Bindungen und Verbindungen. Aber sie sollen inniger, wesensmäßiger sein als die, aus denen er kommt, sie sollen auf persönlicher Entscheidung ruhen, auf Wahl und Einigung, nicht auf dem Zufall, der Führung und dem Arrangement von außen, auf Zwang und Konvention. Die ‚wahlverwandte‘ Seele und die Harmonie des Bundes der heimlich Einverstandenen, heimlich Verschworenen oder mindestens die Solidarität der gleichen Generation werden [...] die Orientierungen für die aktive Seite der sozialen Entwicklung“ (S. 289). Die „glühende Sehnsucht, mit allen solidarisch zu sein“ (S. 291), sei derart ausgeprägt, daß sie auf den Menschheitsuniversalismus ziele. Wonach der Jugendliche trachte, sei nicht die künstliche, absichtlich gestaltete Gemeinschaft Staat, nicht „die gesetzlich-polizeiliche Regelung des Zusammenlebens der verschiedenen Menschen mit seinem ganzen gusseisernen Ernst, mit der Verwickeltheit seiner Organe und Einrichtungen“ (S. 293), sondern die natürliche, organische Gemeinschaft, „amorph, gestaltlos, verfassungslos“ (S. 291).

Kerschensteiners (1922) Ideal war nicht die organische Gemeinschaft. Auf der Linie seiner Wert- und Kulturphilosophie kam es ihm auf gemeinsame Werte und eine gemeinsame Gesinnung der Gemeinschaftsmitglieder an. Zunächst stellte Kerschensteiner zwei Arten von Neigungen gegenüber: „die elementaren Neigungen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung, wie sie sich im Triebe nach materiellem oder geistigen Besitz, im Streben nach gesicherter Lebensstellung, kurz in all den Formen sich zeigen, die man ‚Selbstliebe‘ genannt hat“ und „die Neigungen zur Erhaltung und Entfaltung des Mitmenschen, wie sie als Ausfluß der Sympathie, der Zuneigung, des Mitleides, der Mitfreude, kurz, der soge-

nannten Nächstenliebe sich zeigen“ (S. 130). Erringt die letztgenannte, „auf den höheren objektiven Wert gerichtete Neigung den Sieg, so nennen wir die Handlung sittlich, wenn nicht, unsittlich.“ (S. 130f.). Kerschensteiners Ziel war es, in einem ersten Schritt aus rein „egozentrischen“ Interessen „heterozentrische“ und „sachliche“ Interessen abzuzweigen, und zwar durch eine „geeignete Organisation der Erziehung“. Die zunächst an den „Egoismus“ anzuknüpfende Erziehung sollte zu einer „sachlichen Einstellung“ führen. Hierfür erweise sich die Arbeitserziehung als nützlich: „Ist nun einmal die echte Schaffensfreude erwacht, die Freude an der vollendeten Arbeit, dann ist das größte im jugendlichen Leben gewonnen: Die sachliche Einstellung“ (S. 141), die es vermöge, die „egozentrische Natur“ auszuschalten. Die Ausschaltung des Egoismus und seine Unterordnung unter den Altruismus und damit unter eine Gemeinschaftsgesinnung (S. 144) waren eigentliche Ziele in Kerschensteiners Berufsbildungstheorie. Aber damit nicht genug: „Soziale Einstellung im intellektuellen wie im moralischen Sinn, sowie Gemeinschaftsgesinnung geben noch keine Gewähr für nationale Staatserziehung. Ohne sie aber ist jede Volksgemeinschaft zweifellos einem raschen Untergang geweiht. Aber die Staatsgesinnung liegt in der Verlängerung des Weges zur Gemeinschaftsgesinnung. Denn Gemeinschaftsgesinnung und Staatsgesinnung sind Ordnungsgesinnungen“ (S. 145). In seinen späteren Arbeiten differenziert Kerschensteiner (1933) seine Vorstellung von Gemeinschaft weiter aus und setzt diese in Beziehung zum Individuum. Dabei rekurriert er auf die Unterscheidung von Tönnies (1912) zwischen Zweckgemeinschaften und Naturgemeinschaften. Während Tönnies die Naturgemeinschaften im Auflösungsprozess sah, versuchte Kerschensteiner sie zu revitalisieren, indem er sie als „Wertgemeinschaften“ redefinierte, deren Mitglieder gemeinsame geistige Weltanschauungen hatten (S. 73). Die Aufgabe der Bildung in einer Wertgemeinschaft sei es, ihre „sittlichen Ansprüche“ (S. 74) zu verdeutlichen und zu realisieren. Im Rahmen dieser Ansprüche der Wertgemeinschaft sei das Individuum „sittlich autonom“, d.h. unter Einhaltung dieser sittlichen Gemeinschaftsanforderungen könne das Individuum sein eigenes Sein vollenden: „Die spezielle Wertgemeinschaft besitzt natürlich immer den sittlichen Anspruch, an ihren Güterreihen und durch dieselben in ihrem Nachwuchs den geistigen Wert erleben zu lassen, aus dem sie heraus gewachsenen ist [...]. Dann aber hat sie, wenn kraft der erlebten Werte im Individuum die sittliche Autonomie einsetzt, mehr und mehr zurückzutreten, um die Entwicklung dieser Autonomie nicht zu hemmen“ (S. 77).

Kerschensteiner, ebenso wie Fischer und Spranger, gaben dem Individuum innerhalb der Gemeinschaft also durchaus seinen eigenen Platz, aber die Gemeinschaft sollte über dem Einzelnen stehen. Sittliche Gemeinschaft und Staatsgesinnung bildeten zumal in der Kulturpädagogik Kerschensteiners und Sprangers die letzte Stufe der Bildung, nicht autonome Individuen. Theorien, in denen Individualität und Selbstbestimmung nicht als Zwischenstufen auf dem Weg zu einer höheren Gemeinschaft gedacht waren, gerieten in die Kritik. So warf bei-

spielsweise Spranger (1921) der Überlegung Paul Oestreichs zur Einheitsschule mit ihren verschiedenen Wahlmöglichkeiten einen „gesteigerten Individualismus“ (S. 20) vor.²⁵ Deutlich wird die Bedeutung von Gemeinschaft in der Berufsbildungstheorie in ihrer Kritik an der Arbeitsschulbewegung, die Erziehung zur Selbstbestimmung als zentrales Ziel ansah. Allein die Selbstbestimmung des Individuums könne nicht das letzte pädagogische Ansinnen sein: „Wer als Erziehungszweck Selbstbestimmung aufstellt, muß das Ziel dieser Selbstbestimmung eindeutig festlegen [...]. Mit dem reinen Formalismus der Selbstbestimmung aber ist ein greifbares Ziel noch nicht gegeben“ (Kerschensteiner 1928, S. 8). Ein solches Ziel war für Kerschensteiner das „ideale sittliche Gemeinwesen“, der Staat, quasi als Zweck und Aufgabe von Arbeit und Arbeitsschule (vgl. S. 10).

Ähnlich – jedoch nicht mit dem Blick auf den Staatszweck – formulierte Fischer (1928) seine Kritik: „Man mag den Wert der Arbeit und die Arbeit selbst als Wert noch so hochstellen, sie konkurriert mit anderen Werten und Zwecken, und mit der Erziehung zur Arbeit ist weder der Mensch ganz noch der ganze Mensch gefasst und gebildet, so imponierend die eine Seite der Aktivität und Selbstsicherheit des Wesens einer Persönlichkeit auch vor uns steht. Der Mensch ist zu reich, vielfältig und kompliziert, als daß in der Vollendung der Form des Selbstseins seine Größe sich erschöpfen könnte. Gewiß ist das Selbstsein die Voraussetzung, die allgemeinste formale Bedingung und Teilkomponente echter menschlicher Größe, nicht aber ihre ganze Substanz und ihr einziger Inhalt“ (S. 45). Der Einzelne suche nach einem überindividuellen Sinn und Zusammenhalt: „Sich am laufenden Webstuhl der Zeit eingewirkt fühlen in der Gottheit lebendiges Kleid, mehr noch als bloßer Faden sein in dem Weltgewebe, mit verantwortlich sich fühlen für sein Muster und seine Schönheit – das gibt jedem einzelnen und seinem Werk – er stehe wo immer und treibe was immer – die letzte Weihe, metaphysische Verantwortlichkeit und das durch äußere Schicksale nicht mehr berührbare Glück“ (S. 60).

Insbesondere aber jene Berufserziehungstheorien, deren Vertreter bereits während der Zeit der Weimarer Republik eine Affinität zum Nationalsozialismus deutlich werden ließen, zeigten Muster extremer Vorstellungen von Gemeinschaft. Hier wird die Hierarchisierung von Individuum und Gemeinschaft besonders deutlich, d.h. die Unterordnung des Einzelnen, der zur Bescheidenheit bis hin zur Selbstaufgabe erzogen werden soll, um sich dieser Gemeinschaft hinzugeben. Unter Rückgriff auf die Kulturphilosophie Sprangers forderte Friedrich Feld (1928): „Das beruflich-wirtschaftliche Handeln kann nicht ohne Gerichtetsein auf höhere Werte und Werteeiden seine höheren menschlichen Zwecke erfüllen“ (S. 1). Für Feld waren die „überindividuellen Werte“ der

²⁵ „Ja dieses Moment der inneren Bestimmung und der freien Wahl tritt bei ihm so stark hervor, dass man kaum noch von Sozialismus, sondern von gesteigertem Individualismus reden möchte“ (S. 20).

„Maßstab für die Beurteilung aller unserer Erlebniszusammenhänge“ (S. 3). In einer „Zeit der Überzüchtung des Ichs“ komme es „auf die Menschen an, deren Verantwortungsbewusstsein geschult und gestählt werden muß, damit sie genau wissen und sich klar sind, welche Folgen für die Gemeinschaft ihr Handeln hat“ (S. 29). In seinem 1933 erschienen Beitrag, „Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung“, wird die Nähe Felds zur nationalsozialistischen Ideologie (vgl. Mayer 1990) deutlich. Der „moderne Humanismus“ bzw. der „deutsche Humanismus“ sei mit „Blut, Boden, Heimat und Volksgeschichte“ eng verwurzelt (S. 625). Eine Vorbereitung auf die nationalsozialistische Ideologie leistete auch Fritz Giese, der als Arbeitswissenschaftler, nicht als Berufspädagoge bekannt war, der sich aber in „Zeitgeist und Berufserziehung“ (1927) mit während der Weimarer Republik relevanten berufspädagogischen Fragen auseinander gesetzt hat. Er wollte „den Menschen vom selbstischen Wunsch, daß er allein den Wert darstelle“, entfernen und „ihm die Bescheidenheit beibringen, die die Gemeinschaftsarbeit benötigt, um Wirklichkeit zu werden“ (S. 46).

Die theoretische Berufsbildungsdiskussion hatte mit ihrer Gemeinschaftsaffinität und ihrem Hang zur Unterordnung des Individuums nicht das Potenzial, um von der Berufsbildungs-, geschweige denn von der Weiterbildungspolitik, theoretisch begründete sozialpolitische Standards abzuverlangen. Der Weiterbildungspraxis war sie keine Hilfe. Aufgrund der Hypostasierung des Überindividuellen, der Gemeinschaft, erfüllte sie dennoch eine eminent politische Funktion, da sie für interessengesteuerte Gemeinschaftsprogrammatiken instrumentalisiert werden konnte und diese somit unterstützte.

6. Arbeitsgemeinschaft

Aber auch die Volksbildner sahen in der Gemeinschaft nicht nur ein zweckhaftes Ensemble von Individuen, auch für sie war Gemeinschaft eine metaphysische Größe. Dennoch stand sie hier recht bald unter kritischem Aspekt: So warnte Paul Honigsheim (1921): „Vorerst aber, soviel leuchtet ein, wird das ganze Streben nach ‚organischer‘ Gemeinschaft [...] mit dazu verhelfen, die Mächte der Autorität und der persönlichen Gebundenheit in den Stand zu heben“ (S. 76). Gemeinschaft in der Volksbildung sei – so Weitsch (1931) – zunächst eine Antwort auf „die tiefe Sehnsucht der Teilnehmer“ (S. 90).²⁶

Gemeinschaft bedeutete in der Volksbildungstheorie in erster Linie die Gemeinschaft von unten, auf deren Basis die Erwachsenenbildung stattfinden sollte. Wert- und Gesinnungsgemeinschaften waren weniger Programm als die sogenannten „Arbeitsgemeinschaften“ und „Selbsterziehungsgemeinschaften“ (Lochner 1930). Axel Henningsen (1930) formulierte das so: „Die Erziehungs-

²⁶ „Wille und Sehnsucht der Gemeinschaft ist in allen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung deutlich zu spüren“ (ebd.).

ideen brauchen, um wachsen zu können, Gemeinschaften als Quelle oder Untergrund“ (S. 99). Auch für Flitner (1925) bedeutete Gemeinschaft in der Volksbildung eine bestimmte Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, bei der ein Ton – „Gemeinschaftston“ – gebraucht würde, „der doch Sinn für Rangunterschiede und Distanz enthält“, ohne „in das Feierliche, Sentimentale oder Unrechte zu verfallen“ (S. 134).

Jedoch mutet auch die Gemeinschaftssemantik der Volksbildner, insbesondere in Kombination mit der unpolitischen bzw. neutralen Haltung der bürgerlichen Volksbildung, ideologieverdächtig an (vgl. Markert 1973, S. 137f.). Kritisiert wurden die Gemeinschaftskonzeptionen insbesondere von der Leipziger Richtung. Hermberg (1925) sah es als einen Irrglauben an, „inmitten von Zweckverbänden eine umfassende Gemeinschaft aufrichten zu können, die mehr ist, als eine Sekte. Die Volkshochschule ist keine Gemeinschaft [...]. Vielmehr muß die Volkshochschule den jungen Wesensbindung suchenden Menschen [...] klar machen, daß der Kampf um die Gestaltung der Zukunft ausgefochten wird nicht von weltabgewandten Bündeln, sondern gerade von den großen zweckrationalen Verbänden“ (zit. n. Langewiesche 1989, S. 344).

Ende der 1920er/Anfang der 1930er Jahre setzte sich schließlich auch der Hohenrodter Bund selbstkritisch mit den „Forderungen der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung auseinander“ (Weitsch 1931). Weitsch sprach von einer „Mode und einem Fimmel zur Gemeinschaft, die auf Schwäche und romantisch-sentimentalem Anlehnungsbedürfnis beruhen“ (S. 90). Er sah durchaus die Gefahr der Entindividualisierung durch Vergemeinschaftung: „Die Gemeinschaftsehnsucht in unserer Zeit und vornehmlich in den genannten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung neigt aber stark dazu zu verkennen, daß jene Tatsache der geistigen Verschiedenheit der Menschen [...] vermutlich dauert [...]. Man neigt dazu, [...] persönliche Werte, Begabungen, Differenzierungen nicht nur nicht anzuerkennen, sondern auch da als Sünde wider den Geist der Gemeinschaft zu verachten und zu hassen [...]“ (S. 93). Dennoch hielt Weitsch prinzipiell am Gemeinschaftsgedanken fest, aber er wollte keine „Pseudogemeinschaft“, sondern eine „wirkliche Gemeinschaftspflege“ (S. 97), zu der es gehöre, Unterschiede zu ertragen und als Bereicherung zu empfinden.

Die „Prerower Formel“²⁷ von 1931, mit der die künftigen Aufgaben der Abendvolkshochschule, Bildungsziel, unterrichtliche Möglichkeiten und Arbeitsweisen festgelegt wurden, wurde bewusst nüchtern formuliert, und Begriffe wie „Arbeitsgemeinschaft“, „Volk-Bildung“, „Volksgemeinschaft“ oder „Kultur“ wurden vermieden (vgl. Henningsen 1960, S. 157). Der Sozialist Erwin Marquardt (1931) sah in der Prerower Formel den Beginn einer Phase jenseits der „Illusi-

²⁷ Die „Prerower Formel“ wurde auf einer Tagung in Prerow, die vom Reichsverband der deutschen Volkshochschulen und der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung veranstaltet wurde, verabschiedet.

onspädagogik einer überspannten Gemeinschaftsideologie“ (zit. n. Henningsen 1960, S. 60). Aber die „Manipulierung des Bewußtseins der Deutschen“ (Markert 1973, S. 138) mit Gemeinschaftsforderungen und Führerrufen war schon zu weit vorangeschritten, außerdem fielen die Volksbildner mit ihren Positionen in der Politik kaum noch auf. Der pädagogische Zeitgeist, hinlänglich durch die verschiedenen akademischen Positionen gestützt (vgl. Tenorth 1989, S. 135f.; Keim 1995, S. 158f.), hielt an der Gemeinschaft als überindividuellem Erziehungs- und Bildungsziel fest. Das Unbehagen gegenüber der Gemeinschaftsideologie und ihren antiindividualistischen, antidemokratischen und die realen Verhältnisse verschleiern den Effekte setzte sich nicht durch.

7. Gemeinschaft als Bewegung

In der Arbeitslosenbildung setzte sich die Vergemeinschaftung als Erziehungsziel mit der Einführung des Freiwilligen Arbeitsdienstes durch, während sie in der betrieblichen Weiterbildung durch die Werksgemeinschaftsbewegung Auftrieb bekam. Die Werksgemeinschaftsbewegung hatte ihre eigenen theoretischen Konzeptionen (vgl. Krell 1994, S. 85-91), denen die theoretische Pädagogik nicht kritisch begegnete. Sie rekurrierte insbesondere auf die bereits 1887 erstmals publizierte Abhandlung von Ferdinand Tönnies über „Gemeinschaft und Gesellschaft“, die in den 1920er Jahren zum Kultbuch avancierte sowie zur wissenschaftlichen Bezugsquelle bei Vergemeinschaftungsvorhaben. Dabei wurden Tönnies Überlegungen allzu oft um ihren „theoretischen Ertrag gebracht“ (Tenorth 1989, S. 115), weniger noch innerhalb der Pädagogik als in der Werksgemeinschaftsbewegung der 1920er Jahre, die zu einer der politisch bedeutendsten Gemeinschaftsbewegungen in der Weimarer Republik gehörte. Ihre Vertreter wendeten die von Tönnies entwickelten Kategorien zur Analyse von Gemeinschaft normativ (vgl. Vorwerck 1928, S. 23). Tönnies (1928) selber bekannte sich zur Arbeiterbewegung und zum Sozialismus, kritisierte Ende der 1920er Jahre in seinem Beitrag über „Gemeinschaft und Werksgemeinschaft“ die Verwendung seiner Überlegungen zur Gemeinschaft gegen die Gewerkschaft und für die Stärkung der Werksgemeinschaft. Zwar sei auch er für den sozialen Frieden, der aber nicht durch „Gemeinschaftsschwärmerei“, sondern durch „rechende Vernunft“ (S. 153) herzustellen sei. Ein Heimatgefühl der Arbeiter im Betrieb sei „unmöglich oder doch in hohem Grade unwahrscheinlich“ (S. 152f.).

Die Existenz der Gewerkschaften hätte ihre Berechtigung und könnte nicht durch die Idee der Gemeinschaft zwischen Arbeitgebern und Arbeitern geschwächt werden. In seinem „Nachwort zu Ferdinand Tönnies“, unterstreicht Plessner (1957) noch einmal deutlich, dass die „Breitenwirkung“ des Gemeinschaftsbegriffs in den 1920er und 1930er Jahren sich nicht mit den „Beweggründen des Autors [Tönnies] deckte“ (S. 344): „Die Ausspielung der Gemeinschaft gegen die Gesellschaft, in der Antithese dank ihres undialektischen Charakters einmal angelegt, erwies sich auch gegen des Autors Absicht gerade als

das Moment, auf welches die Leserschaft zwischen 1900 und 1933 am stärksten ansprach" (ebd.). Der Werksgemeinschaftsbewegung ging es nicht – wie Tönnies – um die Auseinandersetzung mit sozialen Verhältnissen und Beziehungen, sondern um deren Formung. Zwar sprach auch Dunkmann (1928) zunächst von der Werksgemeinschaft als einer „Erscheinung“ der Geschichte (S. 64f.), legte dann aber die ihn eigentlich interessierende Frage offen, „ob die sog. Werksgemeinschaft einen brauchbaren Beitrag liefert für die Lösung dieses größten und gewaltigsten aller Probleme der Gegenwart, nämlich der richtigen Organisation der Millionen Arbeiter innerhalb der Wirtschaft und Staates“ (S. 65f.) und befasste sich sodann mit der „Werksgemeinschaft“ als Organisation der Interessensolidarität“ (S. 123). Eine ähnliche Widersprüchlichkeit findet sich bei Vorwerck (1928), der zum einen meint, „Werksgemeinschaften lassen sich nicht gründen, auch nicht gesetzlich ins Leben rufen. Wer so handeln wollte, hat den Werksgemeinschaftsgedanken noch nicht begriffen“ (S. 44). Später widmete Vorwerck der Frage der „Gestaltung der Werksgemeinschaft“ (S. 26-29) und den „Wege[n] zur Werksgemeinschaft“ (S. 39-43) eigene Kapitel; in dem letzten heißt es: „Aufgabe derjenigen, die Führer der Wirtschaft sein wollen, ist es aber, voranzugehen und den Weg zu weisen. Ihnen fällt neben der erzieherischen Tätigkeit in der Hauptsache praktische Werksgemeinschaftsarbeit zu, als die zweite Vorbedingung für den Sieg der Idee“ (S. 40).

Die betriebliche Erziehungs- und Bildungsarbeit der Weimarer Republik war in die Werksgemeinschaftsdiskussion, nicht in die Berufsbildungstheorie einbezogen. Von hier aus kamen pädagogische und ideologisch gefärbte Überlegungen. Die Volksbildungstheoretiker nahmen sich ihrer erst Anfang der 1930er Jahre an.

8. Bildungsexpansion und Gegenstrategien

Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung erfolgten nicht in unbegrenztem Umfang, sondern wurden von ökonomischen und politischen Interessen gesteuert und dosiert. Unabhängig davon, aber parallel dazu, beschäftigte die Frage nach dem Ausmaß von Bildungsangeboten angesichts einer vermeintlichen „Bildungsvermassung“ auch die pädagogische Theorie in der Weimarer Republik. Die Widersprüchlichkeit von Expansion von Bildungsangeboten einerseits und von Bemühungen ihrer Reduktion andererseits fand sich in den unterschiedlichen Bereichen, zumal in der Weiterbildung.

Im Folgenden sollen Auslöser und Gründe für Überlegungen und Praxen von Bildungsreduktionismus dargestellt werden, die einen argumentativen Hintergrund für die Komprimierungspolitik in der Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb bildeten.

8.1 „Bildungswahn“ und „Bildungsieber“

Als sich im Laufe des 18. Jahrhunderts der Erziehungs- und Bildungsbereich ausdifferenzierte, reagierte der Staat zunächst auf veränderte Erziehungsansprüche und umfassende Bildungsbedürfnisse innerhalb der Bevölkerung. Das Bildungsbürgertum sah in der Bildung ein Etikett für soziale Zugehörigkeit, und für Arbeiter und deren Kinder war Bildung ein Garant für soziale Sicherung. Bildung, geistige Betätigung und Vervollkommnung, wurde zu einer „Mode“ (Weil 1930, S. 2), zu einer „Parole [...], um die sich die Menschen in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation scharten“ (ebd.). Aus kleineren empirischen Erhebungen, die bereits um die Jahrhundertwende und in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts in der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden, gehen die Bildungsinteressen der (potenziellen) Teilnehmerschaft der Volksbildung hervor (vgl. Strzelewicz 1978, S. 633).

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Weiterbildungsbereitschaft von Arbeitern ist auch die Erhebung von Adolf Levenstein (1912) über „die Arbeiterfrage“²⁸ aufschlussreich. Levenstein stellte Arbeitern aus dem Bergbau, der Textil- und Metallindustrie folgende Frage: „Was würden Sie tun, wenn Sie täglich genügend Zeit für sich hätten?“. Die Ergebnisse, die den Antwortkategorien „malen“, „der Familie widmen“, „genügend schlafen“, „in die Natur gehen“, „mich weiterbilden“, „agitieren für Partei und Gewerkschaft“ und „diverses“ zugeordnet wurden (S. 187), ergaben folgendes Bild:

Abb. 18: „Was würden Sie tun, wenn Sie täglich genügend Zeit für sich hätten?“

		malen	der Familie widmen	genügend schlafen	in die Natur gehen	mich weiterbilden	agitieren für Partei und Gewerkschaft	diverses	insg.
Bergarbeiter	abs.	3	321	151	245	433	243	688	2.084
	%	0,1	15,4	7,2	11,8	20,8	11,7	33,0	100
Textilarbeiter	abs.	87	143	k.A.	209	344	111	183	1.077
	%	8,1	13,3		19,4	31,9	10,3	17,0	100
Metallarbeiter	abs.	117	416	k.A.	108	489	177	292	1.599
	%	7,3	26,0		6,8	30,6	11,1	18,3	100

Quelle: Levenstein (1912), eigene Berechnungen

²⁸ Levenstein verschickte im Zeitraum von 1907 bis 1911 insgesamt 8.000 Fragebögen an Bergarbeiter, Textilarbeiter und Metallarbeiter. Von diesen kamen 5.040 beantwortet zurück.

Danach würden sich in fast allen befragten Arbeitergruppen die meisten Arbeiter in der freien Zeit weiterbilden. Zur Kategorie „mich weiterbilden“ zählte Levenstein Antworten wie die von unterschiedlichen Bergmännern: „Vor allen Dingen lesen [...], um mich auszubilden für spätere Agitationen“, oder: „ich würde mir wissenschaftliche Bücher und Zeitungen anschaffen, um doch zu sehen und zu hören, wie es eigentlich in der Welt richtig aussieht, damit ich mit meiner Wissenschaft vorwärts – und nicht rückwärts gehe“ (S. 177). Antworten von Metallarbeitern lauteten: „Ich würde mich der Wissenschaft widmen. Und zwar der Philosophie und der Naturwissenschaft“, ein anderer: „Meine freie Zeit würde ich mehr zu meiner persönlichen Bildung ausnutzen durch lesen hübscher Bücher“ (S. 200).²⁹

Auf den Bedarf an geistiger Kompensation, nicht nur der Arbeiter, reagierte die freie Volksbildung durch die Errichtung verschiedener Bildungsvereine, Fortbildungsmöglichkeiten, Lesekabinette, Büchereien und des Zeitungswesens: „Es war bewegend zu sehen, wie lebhaft in den ersten Nachkriegsjahren sich das Bedürfnis nach geistigem und menschlichem Verkehr in der Hörerschaft zeigte“ (Flitner 1979, S. 329). Die freie Volksbildung expandierte. Gleichzeitig wurde auch das Schul- und Universitätswesen vergrößert und weiter ausgestaltet (vgl. Zymek 1989; Titze 1989; Harney 1997), um auf größere schulische, berufliche und akademische Bildungs- bzw. Ausbildungsnachfragen reagieren zu können.

Der Bildungsexpansion und -reform in der Weimarer Republik standen Positionen gegenüber, die aus unterschiedlichen Motiven vor einer „Bildungswut“, einem „Bildungswahn“, einem „Bildungsfieber“ und „Bildungsprozentum“ warnen. Sprangers (1921) Satz - „was einen Menschen wohlgefällig macht, kann ihm auch zum Verhängnis werden, Stil artet aus in Manier, Klugheit in Spitzfindigkeit, Kraft wird zu Übermut, Bescheidenheit zu Selbstüberschätzung, und Grazie endet oft in Ziererei“ (S. 278) - hatte in unterschiedlichen politischen Lagern Befürworter. Aus verschiedenen Blickwinkeln wurde für eine gezielte Steuerung, sogar für eine Reduktion von Wissensverbreitung plädiert, sei es um einem Dilettantismus durch eine „Popularisierung“ von Bildung vorzubeugen oder aufgrund didaktisch-methodischer Prinzipien, bei denen Selbstbestimmung, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit der Lernenden eine zentrale Rolle spielten, deren Realisierung aber mit einer Menge an Faktenwissen nicht vereinbar zu sein schien, aber auch aus dem Interesse an der Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung und der (Re-)Produktion von Statusverteilung heraus sowie aus politischen und ideologischen Motiven.

²⁹ Das relativ hohe Interesse der befragten Arbeiter an Weiterbildung analysierte Levenstein in seiner Auswertung nicht weiter. Ihm ging es in erster Linie darum, einen Einblick in die „Wünsche, Ansprüche, Hoffnungen und [...] Mission des Proletariats“ (S. 3) zu gewinnen und mit einer „sentimental-philanthropischen“ (Hinrichs 1981, S. 90) Attitüde zu zeigen, „was für Menschen [...] die moderne Großindustrie [prägt] unter dem Drucke privatwirtschaftlicher Ökonomie“ (S. 3).

8.2 Intensität statt Extensität

Eine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit der „Vermassung“ von Bildung gab die Volksbildungsdiskussion, innerhalb derer sich einige Vertreter gegen eine Breitenwirkung von Volksbildung aussprachen. Hier hatte sich gleich nach dem Ersten Weltkrieg ein Richtungsstreit zwischen der „alten“ und der „neuen Richtung“ entfacht. Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit stand in erster Linie mit den Namen Walter Hofmann und Robert von Erdberg in Verbindung. Auslöser für die Kritik an der expandierenden Volksbildung waren der „Volkshochschulrummel“ und die Verbreitung von Volksbildung als „Massenware“. Den Bemühungen um eine möglichst weite Verbreitung von Bildung (sei es durch Vorträge, das Bereitstellen und das Ausleihen von Büchern) wurde vorgeworfen, dass es hierbei nicht um Bildung des Einzelnen ginge, sondern darum, möglichst viele Menschen in möglichst kurzer Zeit mit viel Wissensstoff zu versorgen. Volksbildung, so die Vertreter der Neuen Richtung, sollte aber „nicht als Popularisierung von Wissenschaft, nicht in Massenveranstaltungen, nicht Kulturgüter verbreitend betrieben werden“ (Henningens 1960, S. 9), sondern „intensiv“, individualisierend und „gestaltend“ (vgl. S. 168). So glaubte von Erdberg (1924) nicht, „daß es darauf ankomme, aus möglichst vielen Menschen kleine Gelehrte zu machen. Sie [die Neue Richtung] hält es nicht für einen Gewinn, wenn möglichst viele Menschen über möglichst vieles aufgeklärt werden [...]. Sie hält den einzelnen für bestimmte Wissensgebiete prädestiniert. Die Neue Richtung bekennt sich darum zu einem Typ der Volkshochschule, in der diese wenigen geistigen Menschen in gemeinsamer Arbeit mit geistigen Führern nicht Kenntnisse erwerben, sondern Erkenntnisse erarbeiten“ (S. 42f.). Auch wenn der Ansatz intensiver Volksbildung mit seinen zentralen Kategorien der Individualisierung, Gestaltung und Lebensnähe auf der reformpädagogischen Linie lag, erfuhr er aufgrund der mit ihm verbundenen Gefahr sozialer Selektionen und Ausgrenzungen von Bildungsprozessen massive Kritik von Seiten der Vertreter der extensiven Bildung und aus Kreisen der Arbeiterbewegung. So kritisierte Tews (1932): „Diese [individualisierende Bildung] hat als solche sicher ihren Wert, darf aber niemals an die Stelle der Volksbildung, auch nicht an die Stelle der Arbeiterbildung [...] gesetzt werden. Nicht gegen die Führerbildung an sich ist Widerspruch zu erheben, sondern dagegen, daß sie als Volks- und Arbeiterbildung ausgegeben wird und diese angeblich als das Bessere ersetzen soll“ (S. 70).

Die Arbeiterbildung wies auf die Gefahr hin, dass nur führende Köpfe der Arbeiterschaft gebildet würden, die dann als verbürgerlichte Kräfte innerhalb der Arbeiterschaft im Sinne der Klassenversöhnung wirkten: „Man wünscht ja offenbar gar nicht die geistige Hebung des ganzen Volkes, man will ja gar nicht die Bildung sozialisieren, sondern nur das Proletariat verbürgern, indem man ihm die Köpfe nimmt, ohne daß es dabei aber aufhören soll, Proletariat zu sein“ (vgl. Busse 1921, zit. nach Olbrich 1972, S. 15). Auch August Siemsen (1924),

damals Volksbildner an der Essener VHS, sah das Problem einer Abspaltung des Arbeiters von seiner Klasse durch die Bildung Einzelner, „die Gefahr eines Sichüberdenparteiwahnens, die Gefahr, daß man nach eigener geistiger Bereicherung und Verschönerung des eigenen Lebens strebt“ (S. 411).

Ende der 1920er Jahre betonte Flitner (1930), dass er die eine Richtung nicht gegen die andere ausgespielt wissen wollte: Gegen die Zielsetzung der intensiven Arbeit „ist an sich nichts einzuwenden. Es treten immer wieder Situationen im Leben der Völker auf, wo es sehr wichtig sein kann, eine Gruppe von Menschen, einen Stand, eine Klasse, eine Nation dazu zu bringen, daß sie ein bestimmtes Gedankengut kennt, und sei es auch in einer ganz oberflächlichen Art. Moderne Politik kann nicht mehr bestehen ohne öffentliche Meinung; es ist politisch wichtig, daß öffentliche Meinung da ist und erst in zweiter Linie wird man die Sorge haben, diese öffentliche Meinung müßte auch in der Tiefe und Wahrheit persönlichen Lebens gegründet sein“ (S. 202). Auch Anna Siemsen (1929) nahm in der Frage extensive versus intensive Bildung eine vermittelnde Position ein: „Es gibt hier kein Entweder-Oder, da eins nicht ohne das andere zu denken ist“ (S. 4).

Ihre aristokratischen und elitären Züge konnte die Neue Richtung aber nur schwer ablegen und „der Gedanke, Chancen für den sozialen Aufstieg zu geben, lag ihr fern“ (Scheibe 1976, S. 331)³⁰. Die Vertreter der freien Volksbildung widersetzten sich auch zunächst nicht jenen arbeitspädagogischen Positionen, die gemessen an ihren politischen Zielsetzungen ein Bildungsmaß definierten, und die als Instanzen auftraten, die Bildung an Ideologien knüpften. In der Weiterbildung für Arbeitslose und Beschäftigte hatten diese Positionen einen bedeutenden Einfluss. Ihre Vertreter konnten an die bildungstheoretischen Bedenken gegenüber „Popularisierung“ von Bildung, gegenüber „Wissensmast“ (Kerschesteiner 1904, S. 90) und „Gedächtnisbelastung“ (1922, S. 138) sowie an die Vorschläge zur Einteilung und Zuteilung von Bildung anknüpfen.

In der Industrie- und Arbeitspädagogik stieß die Forderung nach einer Begrenzung von Bildungsstoff und einer Orientierung der Bildung an Arbeit und Praxis auf Zustimmung. Der Appell gegen eine „Bildungsflut“ steigerte sich in Formulierungen wie „entartetes Bildungswesen“ (Hartnacke 1931) und in die Forderung nach einer antiintellektuellen und antikritischen „geistigen Diät“ (Schürholz 1930). Reformpädagogische Argumente wie Anknüpfen an Lebensnähe und Alltagserfahrung wurden hier übersetzt in Förderung einer bejahenden Haltung gegenüber Arbeit, Heimat und Volk.

³⁰ Weitsch (1919) ging es darum, durch individualisierende Volksbildung den Einzelnen „menschlich, nicht sozial, eine Stufe zu heben“ (S. 15).

8.3 „Geistige Diät“

Mit der Intention, in erster Linie „Arbeitsfreude“, Werksgemeinschaft und Volksverbundenheit der Arbeiter zu stärken, kritisierte Hendrik de Man (1930), „einst führender Funktionär der belgischen Gewerkschaften und späterer Kollaborateur des deutschen Faschismus“ (Hinrichs/Peter 1976, S. 69), den Intellektualismus, der „grundsätzlich zum Proteste gegen alles neigt“ (S. 215) und wies auf die „Verbildung“ der Arbeiter hin: „Die Minderwertigkeitskomplexe erzeugen auf dem Gebiete des Bildungsstrebens einen kompensatorischen Drang zur Überlegenheit, der sich häufig in einer wahren enzyklopädischen Lese- und Bildungswut äußert. Dabei werden charakteristischerweise jene Gebiete bevorzugt, die den täglichen Beschäftigungen und den gegebenen Anlagen am weitesten liegen“ (S. 217). Statt dessen sollte künftig eine Reintegration des Bildungsstrebens in die Arbeits- und Betriebsphäre erfolgen. Auffällig ist, dass im Kontext solcher Forderungen, die symptomatisch für die damalige Arbeits- und Industripädagogik waren, an die Stelle des Begriffs Bildung der der Erziehung trat: „Das auf menschliche Universalität gerichtete allgemeine Bildungsziel hat den Menschentumsbegriff farblos und schlaff gemacht, entwesentlicht“ (Schürholz 1930, S. 99f.). Viel konkreter sei der in Zusammenhang mit Arbeit gestellte Erziehungsbegriff.³¹

Eindeutig waren auch die Vorstellungen des DINTA am Ende der Weimarer Republik zum Umgang mit Bildung. Anstelle einer „Verschulung“ und „Verkopfung“ (Arnhold 1930a, S. 9), der „Fehlleitung von Tüchtigkeitskapital“ (Hische 1931, S. 115), der „Fehlleitungen geistigen Volksvermögens“ (Studders 1931, S. 118), an Stelle von „Rechenfertigkeit, Lese- und Schreibtüchtigkeit [...] und des geschichtlich gewordenen Humanismus“ (Kautz 1931, S. 112) müsse eine neue Auffassung von Erziehung und Bildung treten. Arnhold (1931) dachte dabei an eine Erziehung zur Kampfbereitschaft: „Die meisten, die dem Phantom Bildung nachjagen, wollen im Anfangsspur über die Hürde gehen. Dahinter – glauben sie – steht der Anspruch auf Geltung, auf Sicherheit. Sie alle vergessen, daß das Leben ein Kampf ist, ein sich täglich erneuernder Kampf sein muß, wenn es wert sein soll, gelebt zu werden [...]. Der Wert eines Volkes ist jedoch bestimmt durch die Zahl und die Qualität seiner ‚Kämpfer‘“ (S. 106). Mehr noch: „Wir sind mitten in den Geburtswehen einer neuen Zeit. Möge sie bei uns kein schwaches Geschlecht finden, keine Kümmerlinge und Feiglinge, aber auch keine Romantiker, die die Zeiger der Weltuhr zurückdrehen wollen. [...] Der Deutsche hat von seinen Ahnen her neben Kämpferblut auch Handwerkerblut in den Adern; man nennt uns zudem ein Volk der Dichter und Denker. Wir aber müssen jetzt vornehmlich ein Volk der Kämpfer sein und sind es auch“ (1932, S. 109).

³¹ „Ich vermeide also den sonst [...] gebräuchlichen, charakteristisch deutschen und so schwer erfaßbaren Begriff ‚Bildung‘. Auch die schon deutlichere und konkretere Vorstellung der ‚Ausbildung‘ habe ich gemieden und das Wort Volkserziehung gewählt“ (S. 91).

Die durchaus politisch und pädagogisch unterschiedlich motivierten Empfehlungen zum Umgang mit der Bildungsexpansion trafen sich in der Forderung nach mehr Praxis- und Arbeitsnähe. Unterschiedliche weiterbildungspolitische Strategien erhielten hierdurch eine Stärkung: sei es die Kürzung von Arbeitslosenbildung zugunsten des Arbeitsdienstes, die Ideologisierung der Arbeitsschulung oder die Verlagerung von betrieblicher Bildung in den unmittelbaren Arbeitsbereich.

9. Zuteilung von Berufsbildung und Stabilisierung sozialer Ordnung

Die unterschiedlich motivierten Ansätze in der pädagogischen Theorie zur Reduktion von „Bildungsmasse“ waren begleitet von akademischen Überlegungen, zumal zur beruflichen Bildung, die sich nur auf bestimmte Personengruppen konzentrierten. So hatte beispielsweise die Berufsbildungstheorie vor allem die Jugendlichen, und hierunter die Gelernten im Blick. Erwachsene und Ungelernte, also jene Personen, die zum einen die Altersphase der Jugend überschritten hatten, und solche, die aus der „eigentlichen“ Berufsbildung heraus gefallen waren, fanden keine Beachtung. Damit fiel gleichzeitig Weiterbildung – zumal für Geringqualifizierte – aus diesem Diskussionskreis heraus.

9.1 Berufsidee und alterslimitierte Berufsbildung

Dass berufliche Weiterbildung kein Thema in der damaligen Berufsbildungstheorie war, lag daran, dass der Beruf als eine statische Größe begriffen wurde. Der Erwerb von Beruf wurde als ein einmaliger, auf eine bestimmte Altersphase beschränkter Prozess gesehen, obwohl bereits zu Beginn des Jahrhunderts die in den „Schriften des Vereins für Sozialpolitik“ dargelegten Ergebnissen aus den „Untersuchungen über Auslese und Anpassung (Berufswahl und Berufsschicksal) der Arbeiter in verschiedenen Zweigen der Großindustrie“ (vgl. Bernays 1910; Morgenstern/Keck/Bernays 1912), die Befunde der Berufszählungen des Statistischen Reichsamtes (1931) und die Berichte der Arbeitsverwaltungen zu Umschulung und Fortbildung erwachsener Erwerbsloser (vgl. Gaebel 1923; Syrup 1927) den prekären Status von Beruf und die Tatsache beruflichen Wechsels, Um- und Weiterlernens auch im Erwachsenenalter belegt hatten.

Die Vorstellung, dass auch Erwachsene sich beruflich weiterqualifizieren, war der Berufsbildungstheorie fremd und damit lagen jegliche Auseinandersetzung mit beruflichen Weiterbildungsfragen fern. In der Berufsbildungstheorie war der Prozess der beruflichen Bildung auf das Jugendalter beschränkt, während der Erwachsene als jemand galt, der hinsichtlich seines sozialen und beruflichen Status sein Ziel erreicht hatte. Mit der ständisch fixierten Auffassung von Beruf war innerhalb der Berufsbildungstheorie der Blick versperrt für die Möglichkeit beruflicher und sozialer Statusveränderung, für die Möglichkeit von Berufswahl und Berufswechsel im Erwachsenenalter und ebenso wie für die zunehmende

theoretische Aufmerksamkeit, die der Erwachsenenenerziehung in Nachbardisziplinen, der Arbeitspädagogik und Wirtschaftspädagogik, zukam.

Für Aloys Fischer (1916) war das Erwachsenenesein „psychologisch charakterisiert durch relativ konstante Zielsetzungen und feste Gewohnheiten des Fühlens, Handelns und Denkens, durch große Gleichförmigkeit des äußeren Lebensrahmens und der täglichen Aufgaben“ (S. 274). Erwachsensein war für ihn eine Phase der Stagnation, und deshalb sei es um so dringender, dass die Jugendlichen nicht zu früh ins Arbeitsleben gingen und eine auch zeitlich umfassende Bildung genießen: „Je früher ein Mensch in diesem Zustand endet, desto primitiver müssen naturgemäß die Ziele sein, die er als dauernde verfolgt, die Werte, die er festhält, die Gewohnungen, denen er nicht mehr absagt. [...] Je länger ein Mensch jung bleibt, um so mehr hat er Gelegenheit, zu beobachten, menschliche Arten, Berufe und Schicksale, ehe er für sich selbst wählt, um so mehr kann er versuchen, um hinter alle in ihm schlummernden Kräfte und Möglichkeiten zu kommen, und nicht durch voreilige Entscheidung sich der Entfaltung seines vielleicht erst spät sich klärenden eigensten Wesens zu berauben“ (ebd.). Aus dieser Perspektive waren das Erwachsenenesein und berufliche Weiterentwicklung nicht miteinander vereinbar.

Auch Kerschensteiner (1904) malte sich eher eine Verlängerung der Jugendphase aus, als das Erwachsenenalter als Berufsbildungsphase zu begreifen.³² Zwar sah er die Berufsbildung als Grundstock für einen anschließenden Ausbau von Wissen und Können und äußerte sich in den „Grundfragen der Schulorganisation“ folgendermaßen: „Wo die Berufsbildung gründlich genug angelegt ist, gibt sie tausendfältige Veranlassung, und was noch wichtiger ist, auch tausendfältige Kraft, unser Wissen und Können auszubauen“, allerdings blieb dieser Ausbau auf den einmal erlernten Beruf bezogen, dieser war zentral und alle anschließende Erweiterung von Wissen und Können nicht von der Art, dass sie zu einer Modifikation des Berufs oder zu einem Berufswechsel hätten beitragen können. Der in der Jugendphase einmal erworbene berufliche und soziale Status war nach dieser Berufsbildungstheorie zu einem späteren Zeitpunkt nicht revidierbar. Berufliche Weiterbildung spielte weder in Kerschensteiners Berufsbildungstheorie noch in seinen Überlegungen zur Schulorganisation eine Rolle.

Eher wurde die Möglichkeit der Allgemeinbildung - und bei Kerschensteiner der staatsbürgerlichen Erziehung - biographisch entgrenzt, d.h. nicht nur auf die Jugendphase beschränkt: „Bildung ist niemals ein statischer Zustand, ein stabiles

³² Ob er die Beschränkung von Berufsbildung auf die Jugendphase entwicklungspsychologisch oder in Abhängigkeit von der Organisation des Berufsbildungssystems begriff, war nicht immer eindeutig. So heißt es an einer Stelle: „Man könnte beinahe das Gefühl haben, als ob es bei den Chinesen doch etwas besser eingerichtet wäre, wenn es nämlich wahr ist, dass das letzte Mandarinexamen erst mit dem siebzigsten Lebensjahr in diesem Lande gemacht wird; denn dann wäre wenigstens dem jungen Manne die nötige Zeit gegönnt, seine Bildung zu ‚kompletieren‘“ (S. 90).

Gleichgewicht der seelischen Kräfte, ein Ich, das nun auf dem Thron der rechten Bildung ausruhen möchte. Bildung ist auch kein stationärer Zustand, Bildung ist bewusstes Wachstumsbedürfnis und zugleich Wachstum selbst. Was aber wachsen kann und soll, ist unser Wertsinn und alle Kräfte, die er in Bewegung setzt, und die ihn befriedigen“ (Kerschensteiner 1929, S. 85). Ähnlich auch Spranger (1929): „Sie [die Allgemeinbildung] ist da als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache“ (S. 34). Entsprechend wurde die Erwachsenenbildung, so sie in der Berufsbildungstheorie thematisiert wurde, als Möglichkeit gesehen, die Allgemeinbildung bzw. staatsbürgerliche Erziehung im Anschluss an die Berufsschule weiter fortzusetzen.

In diesem Sinne sah Kerschensteiner (1901) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Volksbildung als notwendige Ergänzung der Fortbildungsschulen für Jugendliche an – ein Gedanke, der in der Weimarer Republik sowohl in Kreisen der Berufs- als auch der Erwachsenenpädagogik positiv rezipiert wurde: „Es ist zweifellos, daß [...] die Volksbildungsvereine bei ihrer größeren Unabhängigkeit eine äußerst segensvolle Tätigkeit entfalten können, zumal wenn ihre Schulen im Geiste der von uns bisher entwickelten Grundsätze organisiert sind. Sie können hier geradezu als Pioniere der staatsbürgerlichen Erziehung arbeiten, indem sie mit mustergültigen Einrichtungen dem Staate und der Gemeinde voranleuchten“ (S. 76).³³

9.2 **Bildsamkeit Erwachsener**

Dass innerhalb der pädagogischen Theorie Erwachsene als Adressaten von beruflichen Bildungsprozessen nicht wahrgenommen wurden, hing auch von der Auffassung ihrer „Bildsamkeit“³⁴ ab. War für Spranger (1915) Bildsamkeit biologisch determiniert und hing in der Konsequenz die Möglichkeit von Erziehung und Bildung im Erwachsenenalter von den Anlagen und Begabungen der Einzelnen ab,³⁵ spielte bei Flitner (1925) die aus bestimmten Lebensformen und aus den „geistigen Kräften der wichtigsten Lebenskreise“ stammende „objektiv-geistige Bildsamkeit“ eine wichtigere Rolle als die „individuelle Bildsamkeit der einzelnen Anlagen, Temperamente, Begabungen“ (S. 148). Die soziale Kontext-

³³ Diese Position hat Flitner positiv aufgenommen hat: „Immerhin ist Kerschensteiner hier, wie so oft, tiefgehend gewesen, indem er auf die neuen Ansätze zu Formen der Erwachsenenbildung aufmerksam gemacht hat. [...]. Er hat ja geradezu gefordert – so kann man seinen Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung sich zurechtlegen – die Jugendbildung so umzuformen, dass sie eine Vorlehre (Propädeutik) leiste für diese neuen Stätten der Erwachsenenbildung: ein richtiger und zukunftsreicher Gedanke“ (S. 542f.).

³⁴ Zur Genese von und Kritik an dem Begriff „Bildsamkeit“ siehe Groothoff (1968). In den 1920er Jahren haben insbesondere Spranger und Flitner „Bildsamkeit“ zu einer zentralen „pädagogischen“ Kategorie etabliert.

³⁵ Darauf, dass der Berufsbildungsgedanke Sprangers und auch Kerschensteiners eng mit Veranlagung und Neigung verbunden ist, hat Stratmann mehrfach hingewiesen (z.B. 1988, S. 589).

bedingtheit von „Bildsamkeit“ stellte in der sich als „Korrektiv“ begreifenden Volksbildung – unabhängig von den einzelnen Richtungen – ein zentrales soziales Motiv für die Miteinbeziehung des „einfachen Volkes“ in die Hörschaft dar.

Aus der Perspektive der Volksbildungsbewegung war Erwachsenenbildung keine Propädeutik, sondern anknüpfend an die Jugendbildung sollte sie deren Ergebnisse ergänzen oder korrigieren. Schließlich wurde aber auch hier der Erwachsene als „fertige“ Person begriffen. Der Erwachsenenbildung kam die Funktion eines „Stoffwechsels“ zu: „Der Erwachsene in uns kann nur durch Stoffwechsel geistig lebendig bleiben. Falsches kann durch Richtiges, Unklares durch Klares, Scherbe durch Gestalt ersetzt werden. Bildung, die den Geist des Erwachsenen lebendig machen will, muß diesen Stoffwechsel in Gang bringen. Alsdann erst vermögen neue Inhalte – dann aber in größter Mannigfaltigkeit – von den erwachsenen Schülern einverleibt zu werden. [...] Der Erwachsene, der mit allen möglichen wirren Schriftzeichen innerhalb beschrieben ist, muß dahin gebracht werden, seine Gedanken tels quels herauszusagen, sich mit ihnen sogar zu blamieren; dadurch kommen die Gedankenmassen in ihm in Bewegung“ (Rosenstock 1926b, S. 92). Erwachsenenalter war also auch hier eine Phase, in der zwar noch die Möglichkeit bestand, eine andere Sicht auf Leben und Welt zu bekommen, nicht aber die berufliche und soziale Situation zu verbessern.

Sofern innerhalb der erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion von beruflicher Bildung die Rede war, konzentrierten sich deren Vertreter auf jüngere Erwachsene, in der Regel innerhalb der Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren. Die Adoleszenz galt als ein „pädagogisch wichtiger Zeitraum“ (Flitner 1923, S. 88). Erwerbstätige, die über das Jugendalter hinaus waren, galten als jene, „deren Arbeit meist für immer festliegt“ (1924, S. 22).

9.3 Wirtschaftserziehung und Erwachsene

Die Berufsbildungstheorie wandte sich nicht der Erziehung und Bildung Erwachsener zu. Die Volksbildungstheorie ignorierte die zweckbezogene Erwachsenenbildung seit Ende der 1920er Jahre zwar nicht grundsätzlich, aber sie sah hierin auch nicht ihr eigentliches Aufgabenfeld. Demgegenüber hat sich seit Mitte der 1920er Jahre die Wirtschafts- und Industripädagogik mit den Erwachsenen als neuer Zielgruppe auseinandergesetzt.

Friedrich Feld (1928) insistierte auf einer Wirtschaftserziehung von Erwachsenen, wobei er unter Wirtschaftserziehung die Schaffung eines Einblicks in Wirtschaftszusammenhänge und die Verbreitung von „Wirtschaftswerten“ verstand: „Die Behauptung, daß die Notwendigkeit pädagogischer Beeinflussung mit dem Ende der jugendlichen Entwicklungszeit nicht aufhöre, sondern fürs ganze Leben des Menschen gelte, dürfen wir mit noch größerer Bestimmtheit im Hinblick auf die berufliche Entwicklung und Betätigung der Erwachsenen aussprechen. Die berufserzieherische Einwirkung auf alle im Rahmen des gesamten Wirt-

schaftsprozesses stehenden Erwachsenen ist zugleich Wirtschaftserziehung, also Erziehung zu den Wirtschaftsformen und Wirtschaftswerten. Und in Zeiten wie den von uns durchlebten, in denen das Dasein der Menschen so überaus stark unter den Einflüssen der wirtschaftlichen Um- und Ausgestaltung steht, wird eine wirtschaftserzieherische Beeinflussung immer dringlicher“ (S. 78). Feld hatte durchaus auch die berufliche Erwachsenenbildung im Blick und fokussierte auch auf den einen „Beruf erlernenden Erwachsenen“ (S. 81), auf „diejenigen, die im Mannes- oder Frauenalter noch einen Berufswechsel vornehmen“ (S. 81). Die Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei es in diesem Zusammenhang, „Inhalte und Wege der Berufsbildung mit bestimmen zu helfen“ (S. 130).

In erster Linie ging es ihm aber mit seiner wirtschaftlichen Erziehung um eine Orientierungsleistung für und Werteerziehung von Erwachsenen: „Zeitgemäße wirtschaftliche Bildung braucht jeder Bürger bei ziemlich allen Überlegungen und Handlungen seines persönlichen, Familien-, Berufs- und Gemeinschaftsdaseins, ganz gleich, welchen Qualitätsgrad seine gesellschaftliche Arbeit hat. [...] Sie wachzuhalten und zu vertiefen, ist mit eine Auswirkung wirtschaftspädagogischen Tuns. Vom erwachsenen Objekt verlangt man in erster Linie eine bleibende Empfänglichkeit für diese Werte“ (S. 79). Der Blick des Erwachsenen müsse auf den Sinn seiner Arbeit und letztlich auf ihre Bedeutung für Gemeinwohl und Kultur gelenkt werden. Das wirtschaftspädagogische Bestreben beim Umgang mit dem „erwachsenen Objekt“ müsse es sein, „jedem Berufstätigen in und neben seiner Berufsarbeit durch pädagogische und wirtschaftliche Einrichtungen verschiedenster Art den Sinn für seine Stellung im Werk- und Lebensganzen zu eröffnen. Die Weite der Lebensschau, die seinem Jugendlichen und strebenden Geist in dreijähriger Berufsschularbeit mitgegeben worden ist, soll in der späteren Not des Lebens, die keinem erspart bleibt, nicht wieder versacken, sondern ihm durch dauernde Beeinflussung seitens sozial- und wirtschaftspädagogischer Kreise erhalten bleiben“ (S. 80).

Eindeutig waren die Intentionen der Erwachsenenbildung mancher Theoretiker im Umkreis des DINTA, die einen Zusammenhang zur Konzeption der Militärerziehung herstellten. Diese habe es ebenfalls mit Erwachsenen zu tun und sehe in deren richtigen „Behandlung“ und Erziehung die wichtigste Voraussetzung für eine straffe Ordnung und für Gehorsam. Ernst Horneffer (1925), Ideenlieferant des DINTA, zog eine deutliche Parallele zwischen Erwachsenenpädagogik und Militärpädagogik: „Der erwachsene Mensch aber bedarf ebenfalls der rechten Behandlung und Führung. [...] Es muß auch eine ‚Pädagogik‘ der Erwachsenen geben, indem ich hier unter Pädagogik die auf wissenschaftliche Erkenntnis aufgebaute rechte und richtige Behandlung und Führung der Menschen überhaupt verstehe. [...] Die Pädagogik der Erwachsenen liegt noch völlig im argen. Beispielsweise hatte es lange vor dem Kriege eine wissenschaftliche ‚Militär-Pädagogik‘ in unserem Heere geben müssen [...]. Aber ebenso nötig wie

das Heer hat die Wirtschaft eine Pädagogik der Erwachsenen“ (S. 58). Zu den Grundsätzen des DINTA gehörte es, die Erwachsenen in seinen Aufgabenkreis mit einzubeziehen. Nach dem Motto ‚von der Wiege bis zur Totenbahre‘ sollten die Arbeiter bis ins hohe Alter hinein vom DINTA „betreut“ und erzogen werden: „Die Bemühungen zur ‚Erziehung des Menschen für die Wirtschaft‘ konnte man nicht nur auf den Nachwuchs beschränken, wollte man damit nicht den Effekt solcher Arbeit in eine zu weite Zukunft verschieben. Natürlich gilt es für spätere Jahre Vorsorge zu treffen, doch ebenso wichtig und brennend ist die Notwendigkeit einer Hilfe, die sich in der allernächsten Zeit vorteilhaft sowohl für die Betriebe wie für die dort beschäftigten Menschen auswirkt. Die Aufgabe, die es hier zu lösen galt, war nicht nur wegen der großen Anzahl von erwachsenen Arbeitern so ungleich schwerer, sondern auch durch die Tatsache des für eine solche Erziehung spröden Materials“ (Bäumer 1930, S. 70f.).

Systematische Auseinandersetzungen mit der beruflichen Bildung Erwachsener – organisatorischer, inhaltlicher oder didaktischer Art - fanden in der pädagogischen Theorie nicht statt. Entweder wurde sie wie in der Volksbildungsdiskussion unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit sich die freie Volksbildung auf sie einlassen sollte, und inwieweit sie mit dem Anspruch der Zweckfreiheit vereinbar sei, oder aber es ging - wie in der Pädagogik im Umkreis des DINTA - um die Frage nach der Erziehung zu „Arbeit und Gehorsam“ (Kipp/Manz 1985).

9.4 Berufsgemeinschaft und Berufslose

Eine zweite bedeutsame Gruppe zumal in der beruflichen Weiterbildung für Arbeitlose fand in der bürgerlichen Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie im Hinblick auf die Frage nach Organisation, inhaltlicher und didaktischer Gestaltung ihrer beruflichen Qualifizierung keine Beachtung: die Berufslosen. Das primäre Ziel von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung bestand nicht darin, die Teilnehmenden zu einem neuen Beruf hinzuführen. Auch deshalb wurden sie samt ihrer Klientel als Berufsbildungsbereiche nicht ernst genommen. Die hohe Bewertung des Berufs als Medium der Vergemeinschaftung versperrte den Blick für eine große Zielgruppe (z.B. Ältere, Berufslose, Frauen) beruflicher Bildung ebenso wie für die reale Qualifizierungspraxis.

Anstatt sich mit der Berufs- und Arbeitswirklichkeit auseinander zu setzen, hielt die Berufsbildungstheorie an der Ideologie des Berufs mit ihren vergemeinschaftenden und sozialstrukturierenden Funktionen fest: „Jeder Beruf erlaubt [...] seinem Träger, sich als Diener der Gesellschaft zu fühlen, unentbehrlich an seiner Stelle, legt ihm aber auch zugleich die Verpflichtung auf, in seiner Berufsarbeit jederzeit über sich und seinen persönlichen Interessenkreis hinauszublicken auf die Ziele und Bedürfnisse des großen Ganzen“ (Fischer 1918, S. 25). Kerschensteiner lobte den Beruf, weil er dem Einzelnen sowohl einen Platz als auch eine Aufgabe und eine Bedeutung im „Staatsorganismus“ zu geben vermöge.

Aber auch außerhalb der Berufsbildungstheorie wurde die Gemeinschaftsfunktion von Beruf – teilweise mit noch stärkerem Nachdruck – betont, beispielsweise in der kultursoziologischen Lehre von Karl Dunkmann (1922), der wirtschaftspädagogischen Lehre Friedrich Felds (1928), der arbeitswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Berufserziehung von Fritz Giese (1932). Für Dunkmann war der Beruf „eine Funktion der Gemeinschaft, er ist abgezogen von ihr überhaupt nicht da und ist nur in dem Grade da, als die Beziehung auf die Gemeinschaft wirksam ist“ (S. 189). Die Grundidee des Berufs sei: „Aus der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft“ (S. 191f.). Auch Feld (1932) sah im Beruf „eine wichtige Funktion innerhalb der Gemeinschaft“ (S. 17) und „wirtschaftliche Bildung“ als Verbindung zwischen naturhaften Zusammenschlußformen“ und „wirtschaftlich-gesellschaftlichen Zweckgebilden“ (Feld 1932, S. 8f).

Jenseits solcher Überlegungen zur „Berufsgemeinschaft“ standen die Berufslosen, die Ungelernten und Arbeitslosen, denen die „Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs“ (Spranger 1921) vorenthalten blieb. Die Berufsbildungstheoretiker, „Vertreter jenes liberalen Bürgertums, dessen Verantwortlichkeit für die Bildung der Arbeiterjugend zwiespältig blieb“ (Blankertz 1969, S. 137), richteten ihre Aufmerksamkeit allenfalls am Rande auf diejenigen, denen die Möglichkeit beruflicher Ausbildung versagt geblieben war.

Während Sozial-, Arbeitsmarktpolitiker und Berufsschulpraktiker erkannten, dass die Verbesserung des sozialen und beruflichen Status Benachteiligter über den Weg der beruflichen Bildung erfolgen konnte, sah die Berufsbildungstheorie die gesellschaftliche Position, zumal der Ungelernten, als gegeben an und bestätigte sie noch. Kerschensteiner wies den gering Qualifizierten denjenigen Ort zu, den sie ohnehin schon innehatten, nämlich am Rande der „eigentlichen“ Berufsbildung. Begriffe wie Anlernung, Berufsumleitung, Berufswechsel, Nachqualifizierung, die im Kontext der arbeitsmarktpolitischen und betrieblichen Berufsbildungspolitik kursierten, fanden sich in seiner Berufsbildungstheorie nicht. Dass der Einzelne überhaupt zur Berufsbildung und damit zum Beruf gelangen kann, war bei Kerschensteiner (1929) eine Frage des innerlichen Berufenseins (vgl. S. 93). Wer sich aufgrund seiner Veranlagung nicht für eine bestimmte Aufgabe in der Gemeinschaft berufen fühle, könne auch nur schwer einen Lebensberuf finden und ergreifen.³⁶

Wie wenig die Beschulung der Ungelernten als Aufgabe wahrgenommen wurde, zeigte sich auch an der berufsbildungstheoretischen Auseinandersetzung um das neunte Schuljahr (vgl. Kerschensteiner/Spranger 1929), d.h. an der Frage, „ob das neue pflichtmäßige Schuljahr der allgemeinen Volksschule oder der Berufs-

³⁶ Stratmann (1988) deutete dies folgendermaßen: „So begründet, entpuppt sich die Theorie der Bildung durch den Beruf als Legitimationshilfe sozialdarwinistischer Theorien und das in ihrem Berufsbegriff immer mitgedachte Hingabepostulat als deren affektive Stütze“ (S. 590).

schule zuzuschlagen wäre“ (Spranger 1929a, S. 61). Kerschensteiner (1929a) sah in der Berufsschule eine Stätte, in der die Ungelernten nur „kümmerlich erziehblich beeinflusst werden können“ (S. 39). Für ihn war die Verlängerung der Volksschulpflicht „Lösung und Erlösung“ (ebd.) zugleich. Ihm ging es weniger darum, nach Möglichkeiten zu suchen, Ungelernte beruflich so zu schulen, damit sie bessere Statuschancen im Beschäftigungssystem haben. Jede Gesellschaft „braucht [...] auch solche ungelerten oder bloß angelernten Arbeiter“ (S. 53), und die Berufsschule war für ihn Stätte der Ausbildung Gelernter. So suchte die Berufsbildungstheorie auf eine „sozialgeschichtlich spezifische Konstellation zu antworten“, und zwar „mit Hilfe der Grammatik sozial-konservativer Ordnungsvorstellungen“ (Stratmann 1988, S. 579). Dadurch, dass die Situation Ausgegrenzter nicht problematisiert wurde, erfüllte die Berufsbildungstheorie einen sozial-legitimatorischen Zweck. Die Frage der Schulung Ungelernter überließ sie anderen gesellschaftlichen Akteuren. Auch die Weiterbildung für den Arbeitsmarkt, die zu einem Großteil von Geringqualifizierten frequentiert war, war deshalb kein Diskussionsgegenstand. Und diejenigen, die für Benachteiligtenqualifizierung zuständig waren, agierten entsprechend mit der Einstellung, dass Arbeitslosenbildung nicht „eigentliche“ Berufsbildung war.

Die Auseinandersetzung mit der Qualifizierung Ungelernter wurde zu dieser Zeit in der praktischen sozial- und berufsschulpädagogischen Diskussion erörtert. Angesichts ihrer hohen Anzahl, ihres unsicheren Status auf dem Arbeitsmarkt und der Sorge um die soziale Integration und Erziehung jugendlicher Arbeiter und ungelerner Arbeitsloser erkannten zumal Schulverwaltungen und Lehrer hier einen großen Handlungsbedarf: „Es gilt als ein glückliches Omen, daß große Volksbildner die Zeichen der Zeit verstanden und in Wort und Schrift die Hand auf diese offene Wunde unserer Zeit gelegt haben“ (Erben 1929, S. 170). Direktoren und Lehrer der bereits vor dem Ersten Weltkrieg in einigen Großstädten institutionalisierten Arbeiterschulen – „das Schmerzkind unseres beruflichen Schulwesens“ (Siemsen 1926, S. 157) – forderten ihren weiteren Ausbau. Sozialdemokraten, Gewerkschaften und der Bund Verschiedener Schulreformer setzten sich für einen höheren Verbindlichkeitsgrad der Ungelerntenbeschulung ein. Gerade von den Schulreformern kam massiver Protest gegen die Marginalisierung der Ungelerntenbeschulung: „Das öffentliche Interesse muss sich dieser Schule und ihren Schulen zuwenden. Reichs- oder landesgesetzliche Regelungen müssen hier Wandel schaffen. Gegen die heutigen unerträglichen Zustände erhebt der ‚Bund Verschiedener Schulreformer‘ schärfsten Protest!“ (Oestreich 1929, zit. in Kipp/Biermann 1989, S. 204).³⁷ Insgesamt zielten „fast

³⁷ Entsprechend unterschiedlicher bildungspolitischer Positionen und praktischer Formen in der Ungelerntenbeschulung gab es eine Fülle an pädagogischen Konzepten, die entweder eher jugendpflegerisch und bewahrend-fürsorgender orientiert waren. Die freie Volksbildung setzte auf eine die Belastungen der industriellen Arbeit kompensierende Pädagogik, auf die Weckung von Gemeinschaftsgeist und Kulturwillen, Staatsbürger-, Gemeinschaftskunde und Lebens- und Gesundheitskurse. Oder aber sie wollten einen Bezug zum Ar-

alle Konzepte [zur Beschulung Ungelernter] darauf, die Schüler mit ihrem sozial niederen Status zu versöhnen“ (Kipp/Biermann 1989, S. 35).

Die Industrie unterstützte die Forderungen der Berufsbildung Ungelernter im öffentlichen Schulwesen nicht. Zusätzlichen Unterricht sahen sie unter dem Aspekt des Arbeitsausfalls der Ungelernten in der Produktion. Im Zuge ihrer Autonomiebemühungen nahmen sie je nach Bedarf und Interesse die in der Regel arbeitsplatz- bzw. betriebsspezifisch ausgerichtete Qualifizierung und Sozialintegration Ungelernter selber in die Hand - aber so, dass gleichzeitig der hohe Bedarf an gering Qualifizierten gedeckt blieb (vgl. Kap VIII).

Die Berufsbildungstheorie überließ die Frage der Integration sozial und beruflich benachteiligter Menschen der praxisorientierten Auseinandersetzung mit Berufsbildung, der stets von Schwankungen betroffenen Arbeitsmarktpolitik und den betrieblichen Strategien der Qualifizierung und Sozialintegration. Die Volksbildungstheorie setzte sich zumal zu Beginn der 1930er Jahre mit der Frage nach dem Beitrag der Volksbildung zur Bildung Arbeitsloser auseinander, jedoch nicht unter berufsbildendem Aspekt (vgl. Kap. VII, 7.2). Auch der Industrie- und Arbeitspädagogik ging es weniger um das berufliche Weiterkommen der Ungelernten, sondern um Arbeits- und Betriebserziehung.

Dem Bildungsreduktionismus auf der einen Seite und dem in unterschiedlichen pädagogischen Kreisen anzutreffenden Interesse an einer Sozialintegration Jugendlicher und Erwachsener durch „Erziehung zur Tat“ korrespondierte eine bemerkenswerte Hochstilisierung von Arbeit.

Neben den Fragen nach Gemeinschaftsbildung, Bildungseinteilung und -zuteilung war Arbeit ein zentrales Thema im pädagogischen Denken der Weimarer Republik und damit ein wesentlicher Bezugspunkt von Erziehung und Bildung. Bildungsreduktionismus zugunsten von Arbeitsnähe und Arbeitserziehung, wie er insbesondere in der Arbeitslosenbildung und betrieblichen Weiterbildung und ihrer Ideologie seit der zweiten Hälfte der Weimarer Republik beobachtbar war, fand hier seinen Rückhalt.

10. Arbeit als Ausgangspunkt von Erziehung und Bildung

In der Weimarer Republik hatte sich der „glänzende Aufstieg der Arbeit von der untersten und verachtetsten Stufe zum Rang der höchstgeschätzten aller Tätigkeiten“ (Arendt 1922, S. 287) bereits längst vollzogen. Arbeit wurde in immer breiteren gesellschaftlichen Kreisen als „konstitutives Moment aller menschlichen Sozietät“ (Gamm 1990, S. 1) begriffen. Trotz der durch Arbeitsintensivierung und Mechanisierung bedingten „Arbeitskrise“ und der ständig steigenden

beitsvorgang herstellen und im Sinne der Förderung von „schaffendem Lernen“ Werkunterricht und Werkarbeit in den Mittelpunkt der Ungelerntenschulen stellen. Aber trotz dieser zahlreichen Ansätze und praktischen Bemühungen blieben fast alle Maßnahmen berufsvorbereitend.

Arbeitslosigkeit avancierte sie innerhalb der Erziehungs- und Bildungstheorie und -politik zu einer der bedeutendsten Formen des Einflusses auf Jugendliche und Erwachsene (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, S. 14). Auf politischer Ebene ging es unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg besonders den öffentlichen Arbeitsverwaltungen und der Industrie darum, möglichst rasch eine positive Arbeitseinstellung der Bevölkerung zu revitalisieren. Dies sollte geschehen, um die Wirtschaft rasch wieder in Gang zu bringen und nicht zuletzt, um durch Arbeit jeden Einzelnen beim „Gemeinschaftswerk“ Wiederaufbau Deutschlands in die Verantwortung zu nehmen.

Die ideologische Relevanz von Arbeit als einer auf die Zukunft gerichteten Sinnform, als einem Verhaltensimperativ an jeden, konnte durch den in weiten Kreisen der theoretischen und praktischen Pädagogik, zwischen linker und rechter politischer Orientierung, betonten Erziehungs- und Bildungswert von Arbeit gestützt werden. Sah die Arbeitsschulbewegung in der Arbeit ein Medium zur Herausbildung der geistig selbständigen und lebendigen Persönlichkeit, war also hier Arbeit in erster Linie eine Möglichkeit zur Entfaltung von Individualität, sahen die Berufsbildungstheoretiker Arbeit darüber hinaus weit stärker in ihrer ethischen und gemeinschaftsbildenden Funktion. Spranger (1921) kritisierte den nüchternen Arbeitsbegriff der Produktionsschulen, die „vom alten Marxismus etwas retten“ möchten: „Aber der Wille zur Rentabilität darf nicht vorangestellt werden, weil das den ganzen Bildungsprozeß wieder materialisieren würde. Sondern das beste, was wir im pädagogischen Sinne von der produktiven wirtschaftlichen Arbeit haben, ist das Ehrfurchtsgefühl, das sie erweckt“ (Spranger 1921, S. 19). „Wohlfahrts- und Opferethik“ waren für Spranger (1930) die Arbeitseinstellung prägenden Momente. Aloys Fischer (1928) gab dem Arbeitsbegriff eine religiöse Konnotation, sah Arbeit als „Erzieher unserer Gattung“, als Lieferant „elementarer Tugenden unseres Geschlechts“ (S. 308). Arbeit war für ihn nicht nur „Gemeinschaftsdienst an überpersönlichen Werten“ (1929, S. 57), sondern er deklarierte sie „im Sinne eines letzten Erlebnisses“ (S. 59) als „Gottesdienst“ (S. 59).

10.1 Arbeit und Sittlichkeit

Kerschensteiner war mit seiner Theorie von Arbeit auf die Restrukturierung der sozialen Ordnung bedacht. Beim ihm wird die sich bereits im 19. Jahrhundert durchsetzende Verlagerung der Arbeitsethik deutlich: Von einer protestantischen, die bei pflichtbewusster Ausübung von Arbeit die Erlösung im Jenseits versprach, hin zur preußischen Arbeitsethik, die Arbeit als Staatszweck postulierte und ihren Sinn in der Ausübung von preußischen Tugenden und nationaler Behauptung sah. Mitunter verschwamm bei ihm noch die Grenze zwischen Staat und Himmel: „Die Arbeit, so breit wie die Erde, hat ihren Gipfel im Himmel“ (Kerschensteiner 1904, S. 104). Kerschensteiner ging es darum, durch Arbeitserziehung den „Egozentrismus“ zu überwinden und über „Sachlichkeit“ zur

„Sittlichkeit“ zu gelangen. In diesem werteorientierten Ansinnen distanzierte er sich von den Arbeitsschulprotagonisten in den Volksschulen. Arbeit war für ihn das Zentrum, von dem aus der „brauchbare“ und hierüber der „ideale Mensch“ gebildet werden sollte. Zudem verschaffte ihm sein Arbeitsbegriff eine Legitimation für soziale Differenzen: „Der Weg zum *idealen* Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der *brauchbare* Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, als ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten“ (S. 94; Herv. i.O.). Deutlich wird seine sozial-selektierende und elitäre Sichtweise aber in der Aussage, nach der „der Weg zum Qualitätsmenschen auch über den Qualitätsarbeiter geht“ (Kerschensteiner 1933, S. 67). „Qualitätsarbeit“ und „Qualitätsarbeiter“ waren durchaus zentrale Begriffe in der betrieblichen Bildungspraxis, in der Arbeitslosenbildung tauchten sie nicht auf.

Kerschensteiner integrierte Arbeit in seine Kultur- und Wertepädagogik. Sie war damit ein Medium im Kontext der Restabilisierung von Staat und „Volksgemeinschaft“, während sie innerhalb der Arbeitspsychologie, -wissenschaft und -pädagogik auch unmittelbare interessen- bzw. arbeitspolitische Bedeutung hatte. Kerschensteiner rekurrierte bei der Formulierung seines Arbeitsverständnisses nur am Rande auf industrielle Arbeitssituationen. Seine Theorie von Arbeit war weit mehr moralischer Appell als Realanalyse. Dies entsprach aber durchaus dem Interesse der Industrie, ebenso wie dem jener Vertreter, die die Frage nach der Wiedergewinnung von „Arbeitsinn“, „Arbeitslust“, „Arbeitsfreude“ und Arbeitswille stellten. Eine Ideologisierung von Arbeit erfolgte insbesondere auch durch jene, die trotz Arbeitslosigkeit und industrieller Rationalisierungspolitik in der Weimarer Republik den Arbeitsethos und die Leistungsbereitschaft der Arbeiterschaft retten wollten, anstatt an den realen Arbeitszuständen etwas zu ändern.

10.2 Arbeitsfreude und Arbeitswille

So ging es Hendrik de Man (1927) in seiner Untersuchung „Kampf um die Arbeitsfreude“ darum, den Sinn von stumpfsinniger Arbeit hervorzukehren, auf die positiven Arbeitseinstellungen der Industriearbeiter hinzuweisen und zum Altruismus zu ermahnen. In seiner „Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten“ stellte er heraus, dass die Mehrheit der Befragten „Arbeitsfreude“ empfindet, und zwar trotz „technischer Hemmungen“ aufgrund von repetitiver Industriearbeit, trotz „innerbetrieblicher sozialer Hemmungen“ aufgrund von ungerechtem Lohn, ständigen „Zwang zu höherer Arbeitsleistung“, „Übervorteilung zugunsten des Unternehmers“ und „Bedrohung der Existenzsicherheit“ sowie trotz „außerbetrieblicher sozialer Hemmungen“ (S. 287). Die „relative Bedürfnislosigkeit der Massen“, ihre „Zähigkeit im Festhalten an den Resten alten Arbeitsglücks“ (S. 288) sei sogar dem marxistischen Klassenbewusstsein überlegen. Die Befragten seien auf der einen Seite Leute,

„die die kapitalistische Weltordnung in Bausch und Bogen verdammen, denen dennoch die geringste Unterbrechung der Arbeitsmonotonie, die dürftigste Verschönerung ihrer Arbeitsumgebung, die gelindeste Milderung des betriebshierarchischen Druckes, die leiseste Andeutung eines menschlicheren, freieren Vertrauensverhältnisses von Seiten ihrer Vorgesetzten genügt, damit dieser schwache Sonnenstrahl ihr ganzes inneres Leben mit den Farben des Glücks erleuchtet“ (S. 287). De Man hob hier eine vermeintliche Bescheidenheit positiv hervor und appellierte an eine altruistische Einstellung der Arbeiter gegenüber der Arbeit, anstatt dass sie der „intellektuelle[n] Konstruktion“ (ebd.) des Marxismus Folge leisteten: „Auch in dieser Zeit des ungeheuren Massenleidens und der ungeheuer komplizierten sozialen Probleme kann es daher eine Lust sein, zu leben, wenn wir nur in jedem Problem, das die Zeit uns stellt, eine Aufgabe sehen wollen. Wie diese Aufgabe für jeden Einzelnen zu lösen ist, ist Sache seiner individuellen Fähigkeit und seines gegebenen Wirkungskreises. Aber jedem von uns, der verstehen will, ist diese Möglichkeit zum höchsten Glück gegeben, das dem Menschen blühen kann: für das Glück anderer zu wirken“ (S. 289).

Dort, wo es um Arbeitsmotivation und um die Anpassung an gegebene Arbeitsverhältnisse ging, verfielen Appelle an Arbeitsethik und Arbeitsphilosophie, wie sie sich beispielsweise auch bei Willy Hellpach (1925) fanden, einem bürgerlichen und antimarxistischen Industriesoziologen. Er lehnte einige Jahre nach seiner Untersuchung der „Elementarformen von Arbeitsfreude“ (Hellpach/Lang 1922, S. 140) arbeitspolitische Maßnahmen als alleinigen Weg zur Steigerung von „Schöpfungs-“, und „Dienstlust“ ab und insistierte auf eine rigorose Erziehung zum Arbeitspflichtbewusstsein. Ohne eine „sozialethische Pflichtmoral der Arbeit“, in der er eine „rettende Macht des abendländischen Arbeitsmenschtums“ sah (Hellpach 1925, S. 26), wären alle „irrationalen Rezepte, die unter dem Titel ‚Hebung der Arbeitsfreude‘, ‚Beseelung der Arbeit‘ und ähnlicher Schlagworte heutzutage gern angepriesen werden“, aussichtslos (ebd.). Aus der Arbeitskrise der Gegenwart würde „nur eine Arbeitsethik herausführen, der die Arbeit nicht bloß Not oder Zwang, aber auch nicht Freude oder Nutzen, sondern sittliches Soll, Pflicht, bedeutet. Ohne sie wird die abendländische Arbeit und mit ihr die abendländische Kultur verfallen“ (ebd.).

Fritz Giese (1932), in industriellen Kreisen und in Werkzeitleitungen ein vielzitatierter Arbeitswissenschaftler, verbreitete mit seiner „Philosophie der Arbeit“ die Vorstellung, dass „nicht Staatsumsturz, nicht Kollektivierung, nicht Beseitigung des Bürgertums [...] das Mittel [ist], sondern eine praktische Philosophie. Diese muss sich zuwenden der Realität, also nützliche Wirkung üben und so pragmatisch sein. Aber sie ist dabei nicht materialistisch, nicht plump realistisch, sondern bewegt sich zu einer harmonisierenden Romantik hin“ (S. 265). An solche Arbeitsideologie konnte auch das DINTA nahtlos anknüpfen. Seit seiner Gründung propagierten seine Anhänger für Arbeit als Dienst am Volk und seiner Befreiung. Nach Ernst Horneffer (1925), auf dessen „Philosophie“ die DINTA-

Anhänger rekurrierten, bestand die Funktion von Arbeit darin, das Volk „wieder frei und stark“ zu machen: „Allmählich lernen alle begreifen, daß wir nur durch grenzenlose Arbeit, eine Arbeit, die unseren früheren Fleiß weit hinter sich läßt, aus Zerrüttung und Elend wieder emporsteigen können. Und dieser Arbeitswille, der die Zähne fest aufeinander beißt, was er dem Schicksal nicht durch den großen Kampf abzurufen vermochte, die Rettung der Nation, ihm nun durch die große Geduld, durch unverwüsthliche Zähigkeit abringen will, ist schon in weiten Kreisen unseres Volkes lebendig. Es steht außer Zweifel, nur die Arbeit kann Hilfe bringen. Dann aber steht noch ein Zweites gleichfalls außer Zweifel: nur der Friede in der Arbeit kann die Arbeit erfolgreich machen, daß wir nicht nur in dem guten Willen stecken bleiben, nicht nur den großen Entschluß zur Arbeit aufbringen, sondern mit dieser opfervollen Arbeit auch etwas erreichen, daß die Arbeit mit ihrem Ertrage uns wirklich wieder frei und stark macht“ (S. 57).

Als besonders geeignet wurde also jene Arbeit angesehen, die „Opferbereitschaft“ und „Entbehrung“ abverlangte, nur eine solche Arbeit hätte erzieherische Wirkungen, zumal auf die Erwerbslosen. Um diese Position zu belegen, wurden Parallelen zur Arbeit in den Kriegsgefangenenlagern gezogen. So hieß es im „Arbeitgeber“: „In den Jahren 1914 bis 1918 wurden an die jungen Leute von 18 Jahren und darüber hinaus Anforderungen gestellt, die vielen heute unfählich sind [...]. Die beständige Todesgefahr, die Pflichtarbeiten der Kriegsgefangenen in Frankreich und in anderen Ländern seien hier nur angedeutet. Damals galt es als selbstverständlich, daß im Interesse des Volksganzen der einzelne sein Letztes hingeben mußte an Gut und Blut. Wir haben heute ähnliche Zeiten. Zwar steht kein äußerer Feind an den Grenzen unseres Landes, aber um so mächtiger zehrt ein innerer Feind an dem Mark unseres Volkes. Er heißt: Arbeitslosigkeit, Verarmung, kultureller und sittlicher Niedergang“ (Honé 1930, S. 549).

An Erziehung zum Arbeitsdienst jenseits des regulären Beschäftigungssystems war hier als Ausweg aus der Arbeitslosigkeit gedacht. Diese ideologisch besetzten Vorschläge wurden von der Berufsbildungstheorie nicht, von der Volksbildungstheorie im Ansatz kritisch hinterfragt. Ihre Vertreter suchten nicht nach Handlungsmöglichkeiten im Arbeits- und Beschäftigungssystem. Sie abstrahierten von der Berufs- und Arbeitswirklichkeit, der sie insofern Rückhalt gaben, als sie sich nicht mit ihr auseinandersetzten und sich ihr nicht widersetzten.

11. Abstraktion und Reproduktion von Berufs- und Arbeitswirklichkeit

Aus diesem Grunde konnten die Überlegungen der Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie leicht für politische Interessen in Anspruch genommen werden. Die pädagogische Theorie der Weimarer Republik sei „in ihrer Sehnsucht Philosophie geblieben“ und, wie Aloys Fischer 1932 meinte, „mehr Ideenwissenschaft als Seinswissenschaft von der Erziehung [...], mehr Bekenntnis und Forderung als Erkenntnis zu Beweis“ (zit. in Tenorth 1989, S. 127). Hinzu kommt auch, daß ihre Vertreter mit einem affirmativen Kulturverständnis und ohne In-

teresse an der Überprüfung der Praxis keinen Anlaß sahen, entsprechende Instrumente zur Mitwirkung an den ihren Themenbereichen angrenzenden Praxisfeldern zu entwickeln. Aber auch die Grenze, die sie zu jenen empirischen Untersuchungen und theoretischen Ansätzen angrenzender Nachbardisziplinen zogen, die den damaligen Zeitgeist mitgeprägten und die sich intensiver mit der Berufs- und Arbeitswirklichkeit auseinandersetzten, engte den Blick auf ihren Gegenstand ein, anstatt dass die Ergebnisse in die eigene Diskussion miteinbezogen wurden.³⁸

11.1 Berufsidee und industrielle Arbeit

Sofern Kritik an der Berufs- und Arbeitswirklichkeit aufkam, wurde diese auf abstraktem Niveau vorgetragen. Kerschensteiner war durchaus „nicht einfach blind, wie es öfter geschrieben wurde, gegen die neuen Auswirkungen der industriellen Entwicklung“ (Gonon 2002a). An mehreren Stellen wies er auf die negativen Auswirkungen der industriellen Entwicklung besonders der mechanisierten Arbeitsteilung auf die menschliche Arbeit hin. In seiner „Theorie der Bildung“ (1931) nimmt er sogar explizit Stellung zum „Taylorsystem“ und dessen negativen Auswirkungen auf die „Kulturgemeinschaft“ (S. 410). In einer vollendeten Durchführung des Taylorismus sah er den „Zerfall der Gemeinschaft“ (ebd.). Aber auch seine Aussagen blieben abstrakt und resultierten nicht aus eigenen Einblicken in die Praxis und ausführlicheren Auseinandersetzungen mit Berichten aus der Industrie.

Wenn Kerschensteiner (1922) über das „brutale Erwerbsleben“ (S. 144) schrieb, bekamen seine Auseinandersetzungen kulturkritische, teils sogar kulturpessimistische Züge, die durch seine Romantisierung des Handwerks noch hervorgehoben wurden. Pavel Blonski (1921), Vertreter der sozialistischen Arbeitsschulbewegung, hatte Kerschensteiner einst als „Ideologen der Handwerksarbeitsschule“ umschrieben: „Eine solche Handwerksarbeitsschule stimmt aber nicht mit der gegenwärtigen, sondern nur mit der verallgemeinerten Arbeitsweise überein, denn unsre Epoche ist die Epoche der Maschinenindustrie und nicht die des Handwerks [...]. Der Industrialismus und die Maschinenteknik sind dem Münchner Pädagogen fremd geblieben, der das Erziehungssystem der im Absterben begriffenen Handwerkerordnung rekonstruierte und nicht begriffen hat, was uns eine Maschine lehren kann“ (S. 12).

Kerschensteiner, der aus der Unterrichtspraxis und Schulverwaltung herkam, interessierte sich vorrangig für die Frage nach der inneren und äußeren Gestalt der Berufsschule und nach der Integration der Jugendlichen in das Gemeinwesen. Auf die Arbeiten und Programme von DATSCH und DINTA rekurrierte er ebenso wenig wie auf die industrielle Rationalisierungsbewegung, die Taylor-

³⁸ Vgl. hierzu die zeitgenössischen Untersuchungen der Arbeitspsychologie, -wissenschaften und Industriesoziologie (vgl. Hinrichs 1981).

Rezeption in Deutschland, die Bemühungen des RKW und seiner ihm nahe gestandenen Körperschaften und Institute. Auch die Tatsache, daß die Industrie nicht unwesentlich Einfluss nahm auf staatliche Gewerbeschulen, daß Berufsschulen für Arbeitslosenbildung eingesetzt wurden, ignorierte er. Auch Sprangers Überlegungen beruhten „auf einer antiindustriellen, kosmologisch-organologischen Gesellschaftstheorie [...], weshalb alle Versuche, diese Theorie in einen die Industriegesellschaft mit all ihren Dissonanzen und Entfremdungen aufnehmenden Kontext hinüberzuretten, gegen den ‚Geist‘ dieser Theorie verstoßen und illegitim sind“ (Stratmann 1999, S. 533).

Um sich aus der Welt industrieller Arbeit zu retten, hielten die Berufsbildungstheoretiker – zumal Kerschensteiner und Spranger – genauso wie andere kulturphilosophische Berufsideologen an dem über der „entseelenden“ Arbeitsrealität erhabenen Beruf fest. Selbst innerhalb der Berufssoziologie sollte die Berufsidee über die negativen Konsequenzen industrieller Arbeitsteilung hinweg trösten. Nach Dunkmann (1922) gehe man fehl in der Annahme, dass die zunehmende Arbeitsteilung den Beruf aufhebe: „Ja, es mag ein echter Beruf auch bei wirtschaftlicher Unselbständigkeit und bei eintöniger Arbeit dennoch bestehen. Wäre dies nicht der Fall, so müßten wir die gesamte moderne Wirtschaft als sittlich und sozial absurd preisgeben. Denn wir werden das moderne und maschinelle System der Arbeitsteilung nicht ändern können [...]. Die moderne Arbeitsteilung hat nur die Eigentümlichkeit, daß sie in ungeheurer Größe und Zahl gewachsen ist und also auch eine entsprechende Summe von Arbeitsgelegenheiten geschaffen hat, die allesamt Berufe werden können, falls die Voraussetzungen dazu da sind“ (S. 205f.). Eine so naive Vorstellung von der Entwicklung industrieller Arbeit fand sich jedoch in der Berufsbildungstheorie nicht.

Abstrahiert wurde hier vielmehr von der Verschiedenheit von Arbeitsplätzen und Berufen, von der Frage, woher die verschiedenen Arbeitsplätze und Berufe kommen und welche Faktoren in ihre Zusammensetzung und Abgrenzung eingehen. Der Beruf selber war kein gesellschaftliches Problem, sondern ein Gebilde, dessen Elemente den Berufsbildern des Handwerkers, des Bauern, des Kaufmanns und des Künstlers entlehnt waren, zu denen ein ganzheitlicher Arbeitsprozess, ein anspruchsvoller Aufgabenzuschnitt und eine dauerhafte Bindung des „Berufenen“ an die einmal übernommene Aufgabe gehörten.³⁹

Anna Siemsen - Sozialdemokratin, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, Mitarbeiterin im Preußischen Volksbildungsministerium in Berlin und später Leiterin des Berufs- und Fachschulwesens in Düsseldorf - opponierte gegen die Realitätsferne des kulturphilosophischen Berufsverständnisses und dagegen, daß der Beruf genau zu der Zeit „als Bildungszentrum“ anerkannt werde,

³⁹ Diese Kritik findet sich ausführlich bei Abel (1963); Müllges (1967); Blankertz (1969); Stütz (1970), Zabeck (1979) und in den verschiedensten Artikeln von Stratmann (z.B. 1999).

„wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammengeschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt gegen die gesellschaftlich entleerte“ (S. 163): „Kerschensteiners und Sprangers Versuche, den Beruf innerhalb der heutigen Gesellschaft als Mittelpunkt der menschlichen Wirksamkeit zu fassen, von da aus den Menschen als Staatsbürger und als Persönlichkeit zu bestimmen, haben starke praktische Auswirkungen gehabt. Jeder Versuch aber, die Erziehung aus dem heutigen Beruf, dem zufällig ergriffenen reinen Erwerbsberuf der kapitalistischen Wirtschaft, zu bestimmen, führt zu so grellen Widersinnigkeiten, daß gerade von diesen Versuchen aus die Umgestaltung unserer Wirtschaft als eine Erziehungsfrage, der Sozialismus als eine schul- und erziehungspolitische Forderung erscheint. Erwerbsberuf der freien Wirtschaft und Menschentum der freien Persönlichkeit erscheinen als unlösbare Gegensätze. Da das Dasein des Menschen innerhalb der Gesellschaft aber durch den Beruf bestimmt wird, so ist die Umwandlung des Berufs die menschlich unumgängliche Forderung jeder Erziehungsreform“ (S. 19).

Diese Gegenüberstellung von metaphysischem Berufsbegriff auf der einen Seite und dem empirischen Verständnis von Anna Siemsen auf der anderen Seite findet sich in der Kritik an der klassischen Berufsbildungstheorie fast durchgängig (Abel 1963, S. 12; Blankertz 1969, S. 151; Stratmann 1999, S. 527; Lisop 1990, S. 35) – und sie verdeutlicht nicht nur den Anachronismus der Theorien Kerschensteiners und Sprangers, sondern auch die Spannweite, innerhalb derer über Beruf und Berufsbildung diskutiert werden konnte. Stratmann (1999) bezeichnet die Tatsache, dass die Berufsbildungstheorie es lange versäumt hätte, sich „an den sozialwissenschaftlichen Forschungen zur Industriegesellschaft, darunter vor allem an denen zur Berufswirklichkeit und ihrer industrietypischen Veränderung orientiert zu haben“ (S. 533), als eine der „schwersten Hypotheken“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ausgenommen aus dieser Kritik ist Aloys Fischer: Ähnlich wie Anna Siemsen, allerdings weniger mit politischer Intention, formulierte auch er seinen nüchternen Berufsgedanken mit engem Bezug zu den Größten Wirtschaft und Arbeit. Vor diesem Hintergrund betrachtete er auch die berufsschulische Bildung. Insgesamt unterschied sich sein Ansatz Wahle (1990) zufolge „von Kerschensteiners Berufspädagogik durch eine relative Modernität und von Sprangers Konzept durch die größere Prägnanz, mit der sowohl die Berufsbildungs- als auch die Berufsschulfrage angesichts einer industriell organisierten Produktionsweise diskutiert werden“ (S. 112). Viel filigraner thematisierte er die Gliederung der Gesellschaft, differenzierte zwischen einer beruflichen und einer technischen Arbeitsteilung und betrachtete das System der Berufe unter seinem konstitutionellen Prozeß und umschrieb es als „offen“. So spricht er von dem „Auf- und Abstieg ganzer Berufs- und Erwerbszweige“, von der „Entstehung und Einbürgerung neuer Berufe“ (S. 516). Mehr noch: „Der Vorgang ist heute so wenig abgeschlossen wie auf irgendeiner früheren Wirtschaftsstufe; das System der Berufe ist ein offenes“ (S. 517). Jedoch blieben Fischers Überlegungen in der Theorie für sich und ohne explizite Forderungen von

berufsbildungspolitischen Veränderungen. Auf die bereits damals in der Industrie anzutreffende Tatsache nicht-formalisierter Qualifizierungsprozesse, die nicht auf abgeschlossene Berufe, sondern auf Tätigkeiten für betriebsspezifisch geschnittene Aufgabenbereiche und konstruierte Qualifikationsprofile vorbereiteten, und ein wesentlicher Anstoß für betriebliche Weiterbildung waren, ging die Berufsbildungstheorie nicht ein (vgl. Büchter 2003).

11.2 Beruf, Arbeit und Volksbildung

Die theoretische Volksbildung in der Weimarer Republik stand den Bereichen Technik, Wirtschaft, Arbeit und Beruf nicht völlig fern, auch wenn sie „nur zögernd ihre wirtschaftsfremde und die Berufsbildung negierende Haltung überwinden [konnte], während die Praxis weitgehend zum Kompromiß gezwungen war“ (S. 154). So umschrieb es Heidebroek (1921) als eine „merkwürdige Erscheinung, daß das große Bildungsgebiet der Technik bei den Aufgaben der sogenannten freien Volksbildung bisher nur in verhältnismäßig kleinem Umfang berücksichtigt wird“ (S. 281). Im Sinne einer „gesunden Kultur“ (S. 285) müsse die Volksbildung eine „Einheit“ herstellen zwischen unmittelbarer Lebenshilfe, kultur-historischer Bildung und dem Gebiet beruflicher Arbeit. Diese „Einheit“, die Volksbildung in „Zusammenhängen“, sei eine wichtige Voraussetzung, auch um „Arbeit und Arbeitsbedingungen von dem Gesichtspunkt der Volksbildung zu beeinflussen“ (S. 286). Im Ansatz deutete sich hier der Anspruch nach Aufklärung zur Veränderung an, wie ihn insbesondere die Vertreter der Arbeiterbildung erhoben hatten.

In weiten Zügen ähnelte die Theorie der freien Volksbildung in ihrem Verständnis von Beruf und Berufsbildung der bürgerlichen Berufsbildungstheorie. So kritisierte auch Flitner (1924) die industrielle Arbeitswelt, die „den Boden menschenwürdigen Daseins“ bedrohe, da „durch die weitgehende Mechanisierung [...] die Verantwortung am Werke immer mehr eingeschränkt, und das produktive Arbeiten vernichtet [wird], das die Quelle unmittelbarer Werkfreudigkeit und aller Berufsethik ist“ (S. 13). In der Handarbeit sah Flitner die „wahre Berufarbeit“, hier könne der Mensch ein „voller, adliger Mensch sein“ (S. 14). Und den Beruf erklärt er zum „Element der Menschenbildung von größter Bedeutung. Es macht den Sinn eines Lebens aus, daß, wie und wofür der Mensch arbeitet“ (S. 13).

Auch bei Robert von Erdberg wird eine Nähe zur Berufsbildungstheorie deutlich. Er bekannte sich explizit zu Kerschensteiners „Grundaxiom der Bildung“ und vertrat den Standpunkt, dass individualisierende Bildungsarbeit eines beruflichen Bezuges bedürfe.⁴⁰ Der Beruf muss „das Zentrum, von dem aus sich die Bildung gestaltet“, sein, „denn im Beruf liegt der stärkste Zwang und der wirkungsvollste Ausgangspunkt zu einer Auseinandersetzung mit der Außenwelt“

⁴⁰ Vgl. hierzu auch Dikau (1968, S. 143-145)

(Erdberg 1919, S. 31). Die Auseinandersetzungen mit dem Beruf erfolgten aber nicht intensiv, zumindest nicht so, dass eine befriedigende Klärung des Berufsbegriffs statt fand. Diese Positionen, die den Beruf als Bildungszentrum anerkannten, blieben innerhalb der Volksbildungsdiskussion auch nicht kritiklos. So gab es innerhalb der Neuen Richtung Vertreter, wie Werner Picht, die dem Berufsbezug ganz absagten (vgl. Dikau 1968, S. 321).

Zu berücksichtigen ist noch, dass auch wenn beispielsweise Flitner (1929) von „berufliche[r] Weiterbildung“ (S. 546) sprach, er hiermit nicht die Aneignung von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten meinte, sondern eine „Ausbildung [...], die dem Menschen den Aufbau einer sinnhaften und ganzen Arbeitswelt erlaubt, die an die Berufssituation anknüpft“ (ebd.) und diese durchdenkt, denn „jetzt, in der Zeit des Zusammenstoßes mit der Wirklichkeit des Berufslebens, in der Zeit der ersten Enttäuschung, wo die Ergebnisse der Jugendbildung in Zweifel gezogen werden, ist sie dringend nötig, um den Menschen zu stärken, damit er vor seiner Lebensaufgabe, wie sie sich nun einmal gestellt hat, nicht flüchtet“ (ebd.). In der Volkshochschule sollten die Hörer die Möglichkeit haben, über ihr Berufsleben nachzudenken und sich über ihren Beruf zu informieren. Deshalb sollte die Abendvolkshochschule neben Lebens- und Heimatkunde eine Berufskunde anbieten: „Sie [die Berufskunde] versucht dem Arbeitsleben einen tieferen Sinn in denjenigen Fällen zu geben, wo von den Arbeitenden eine intellektuelle oder künstlerische Schulung dafür gesucht wird“ (1924, S. 22). Auch wenn es Flitner mit seinen Überlegungen um die Stärkung der Menschen für die Berufs- und Arbeitswelt ging, muten sie dennoch so an, als wären Veränderungen nicht möglich, Technik, Wirtschaft, Arbeit und Beruf sachlogisch determiniert, und als käme es nur darauf an, den Menschen Halt zu geben. Dieses deterministische Denken war symptomatisch sowohl für die Berufsbildungs- als auch für die Volksbildungstheorie. Der Einfluss auf die Industrialisierung wurde nicht als aufzunehmende Möglichkeit des Handelns begriffen. Realitätsnähe fand in der Auseinandersetzung mit dem subjektiven Lebenskontext statt.

Besonders abgehoben waren die Vorstellungen von Oskar Hammelsbeck (1932) über die „Problematik von Berufsbildung“, der in extrem pessimistischer und gleichzeitig romantischer Manier das Berufsbildungsideal am Ende und die Arbeits- und Berufswelt zerstört sah, so dass auch alle Bildungsersatzmaßnahmen vergeblich seien: „Beruf als Bildungsideal ist die verheerende idealistische Suche des nachklassischen Jahrhunderts bis zu uns“ (S. 423). Diese idealistische Berufsauffassung könne nicht mehr gerettet werden. Den einzigen Ausweg sah Hammelsbeck in der Revitalisierung des „lutherischen Berufsbegriffs“ (S. 424), quasi als Maxime des gesellschaftlichen Lebens.

Kaum einer von den Theoretikern der Berufsbildung und der Volksbildung rekurrierte darauf, dass die „Auffassung von der Zwangsläufigkeit des Technikprozesses“ (Michel 1932, S. 19) bereits zu dieser Zeit unter dem Druck der Arbeiterbewegung ins Wanken geraten war. Dort wurde er bereits als eine Frage

von Entscheidungen und Verhandlungen begriffen: „ob die Maschine errichtet werden soll, wie sie konstruiert werden, wenn sie einerseits den Arbeitsaufwand verringern und andererseits die Lebensbedürfnisse in der Arbeit berücksichtigen muss, wer an ihr tätig sein soll und in welchem Rahmen, ob ein Wechsel in der Bedienung stattfinden soll und in welchem Rhythmus [etc.]“ (Heimann, zit. n. Michel 1932, S. 19). Die Arbeiterbildung setzte sich mit der Arbeitsrealität auseinander, um sie zu verändern, nicht, um die Teilnehmer wieder „gestärkt“ in die alte Praxis zu entlassen. Erlangen von Kenntnissen des Wirtschaftslebens und Kenntnisse seiner Umformung waren hier die Ziele: „Laßt uns daher nicht unausgereifte wirtschaftliche Experimente machen, die von der Entfaltung der modernen Industrie abführen, sondern laßt uns eine Form herausstellen, die auch bei höchster Betriebskonzentration, bei höchster Entfaltung der Massenarbeit anwendbar ist. Schaffen wir einen Typus, der ein Prototyp werden kann, d.h. der fähig ist zur Aus- und Weiterbildung innerhalb der gegebenen wirtschaftlichen Formen, um dann mit diesen Formen in langsamem Wachstum neuen Möglichkeiten entgegenzureifen“ (Hermes 1925, S. 134). Die Berufsbildungstheorie und auch die Theorie der bürgerlichen Volksbildung haben sich im Gegenzug zur Arbeiterbildungsbewegung auf ein der Technik, Ökonomie und Arbeit Jenseitiges ablenken lassen (vgl. Blankertz 1969, S. 153), anstatt diese Bereiche als Handlungsfelder zu begreifen.

11.3 Ausweg in die „zweite Arbeitswelt“

Für das pädagogische Denken der Weimarer Republik war die Tendenz, Probleme durch die Schaffung von sozialen Inseln, Aussiedlungen, Auslagerungen und Surrogaten, die von konkreten Bedingungen abstrahierten, lösen zu wollen, symptomatisch. Nicht nur in der Arbeitspädagogik, sondern auch in der Volksbildungstheorie gab es Vorschläge für Insellösungen und neue „Lebens- und Arbeitsräume“. Eugen Rosenstock (1922) war mit seinem „volkswissenschaftlichen Ansatz“ und seiner „Experimentalsoziologie“ durchaus um einen engen Bezug zum Betriebsalltag und zum Lebensraum der Industriearbeiter bemüht.⁴¹ Als Gegenpol zur rationalisierten Betriebsführung und zur fremdgesteuerten Arbeit wollte Rosenstock einen „Lebensraum“, einen „Ichraum“, in dem der Arbeiter innerhalb einer Gruppe seine eigene Meinung zur Geltung geben und hierdurch zu sich selbst gelangen konnte. Indem Rosenstock aber, trotz seines Anspruchs auf Nähe zur Betriebs- und Arbeitsrealität, die konkreten Bedingungen industrieller Arbeit und Arbeitsorganisation als gegeben begriff und auch die praktischen Widerstände, mit denen solche pädagogischen Bemühungen im Betrieb konfrontiert waren, ebenso die Bedenken der Arbeitswissenschaft,⁴² nicht

⁴¹ In seiner „Werkstattaussiedlung“ forderte er, dass der mit Arbeiterfragen befasste Forscher „in keinem Augenblick der Forschung sich aus dem geistigen Stromkreis des Volkes herauslösen oder für herausgelöst halten darf“ (S. 15).

⁴² „Versuche, derartige Betriebsgemeinschaften bei der Fertigung lebensfähig zu halten, sind bisher nicht günstig abgelaufen“ (Giese 1930, S. 4938).

mit aufnahm, hatten seine Überlegungen einen unübersehbar sozialromantischen Charakter. Hinrichs (1981) kritisiert, dass Konzepte wie die „Werkstattaussiedlung“ es darauf anlegten, „den real-sozialistischen Bestrebungen innerhalb der Arbeiterschaft durch das Surrogat eines an Prinzipien der feudalen Produktionsweise orientierten, gleichsam utopisch-sozialistischen Alternativmodells der gesellschaftlichen Arbeit den Boden zu entziehen“ (S. 186).

Auslagerung, Pädagogisierung und Harmonisierung waren in der Volkseilungstheorie wesentliche Mittel, um auf die inhumane und „entseelende“ Arbeitswelt zu reagieren. Flitner (1927), der die großindustrielle Sozialpolitik durchaus registrierte, nannte drei Motive zur Verbesserung des Verhältnisses des Arbeiters zu seiner Arbeit: „Vergeistigung der Arbeitsplage“, d.h. Herausbildung des „Ethos der kollektiven Verantwortung“, Förderung des „Wirkungswillens“ des Menschen, der „schöpferischen Arbeit“ und „Werkfreudigkeit“ durch Berufserziehung, und „von Hass freie, auf einen menschlichen Umgangston gestimmte Ordnung des Betriebes“ (S. 53). Der Industriebetrieb müsse pädagogisiert werden und die ersten Ansätze, die es hierzu gebe, müssten ausgebaut werden, aber „wie weit unsere Betriebe von einer solchen pädagogischen Kraft entfernt sind, wird überall ausgesprochen; man wird aber auch darauf hindeuten dürfen, welche gewaltigen und verborgenen Mittel gerade auch der ganz versachlichte Großbetrieb bereitstellt und welche Möglichkeiten allein schon die Versuche eines Ernst Abbe, eines Henry Ford gezeigt haben!“ (S. 53).

Flitner (1924) sah aber die eigentliche Lösung des Problems der durch die Industrialisierung hervorgerufenen „Verwilderung des Denkens“, der „allgemeine[n] Entseelung des Haus- und Arbeitslebens“ und der „seelische[n] Ödigkeit“ (S. 7) in der Schaffung einer „zweiten Arbeitswelt“ oder eines „Beruf[s] außerhalb der Erwerbsarbeit“, wie ehrenamtliche und freiwillige Arbeit im Sinne des Gemeinwesens, um „Berufswillen“ und „Wirkungswillen“ zu fördern. In der zweiten Arbeitswelt „wendet sich nun der Berufswille auf ein Arbeitsgebiet, das außerhalb der Erwerbsarbeit liegt und dem nun alle die Merkmale verliehen werden, die einen echten Beruf kennzeichnen. Bei den Arbeiten einer solchen in die karge Freizeit verlegten Arbeitswelt kann sich der Wirkungswille produktiv und werkfreudig entfalten und der Charakter des Amtes erfahren werden, sobald sich dieses Wirken in den Zusammenhang kultureller Ideen, ja einer religiösen Missionsaufgabe stellt“ (1927, S. 55).⁴³ Die zweite Arbeitswelt „dient damit nicht direkt der heutigen Berufserziehung, aber da, wo diese direkte Berufser-

⁴³ Der Wille zum Dienen und die Gemeinwohlorientierung spielten in der Konzeption der zweiten Arbeitswelt eine herausragende Bedeutung: „Ohnehin haben viele nur Erwerbsarbeit, aber keinen Beruf mehr, und die Berufe sind durch die Arbeitsteilung und Rationalisierung so eingeengt, dass sie den Willen zum Dienen, Wirken, Schaffen nicht mehr erschöpfen. Desto wichtiger wird jedoch eine zweite Arbeitswelt, die im Dienst der Gewerkschaft, Genossenschaft, der Politik, der sozialen Fürsorge und Wohlfahrtsarbeit, der Erziehung sich auswirkt“ (Flitner 1930, S. 209).

ziehung misslungen ist, wirkt sie dafür, daß im Leben der Menschen, die dieses Unglück gehabt haben, der Berufsgedanke doch noch seine menschenformende Kraft auswirkt“ (ebd.).

Die Idee der zweiten Arbeitswelt fand sich auch bei Rosenstock (1930). Auch bei ihm sollte sie neben der Arbeit, in der Freizeit angesiedelt sein, in der die Erwachsenenbildung die Funktion eines Komplements der Betriebspolitik zu übernehmen hätte, um einerseits „rückwärtige Verbindungen“ (S. 144) zu erhalten und andererseits, um der „Sphäre der Arbeit Kraft und Sinngebung, durch die der Betrieb schlagkräftig wird“ (S. 145), zu geben. Rosenstock und Flitner hatten damit eine Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit der durch die Einführung des Achtstundentages neu gewonnenen Freizeit gegeben, mit der sich insbesondere Arbeitspsychologen, -pädagogen und -wissenschaftler auseinandersetzten (vgl. Preller 1925; Kranold 1930).

Kritik am „Geist“ der zweiten Arbeitswelt, an ihrer apolitischen und Gesellschaft re-stabilisierenden Funktion kam von Ernst Michel (1932): „Der Aufbau einer zweiten Arbeitswelt neben der eigentlichen ist als Notbehelf für den einzelnen bedeutsam [...], bietet aber keine Lösung. Man gibt sich heute oft damit zufrieden, daß sich die moderne Arbeitsmenschheit mit ihrer Arbeit weithin ausgesöhnt habe, ihre technisierte Arbeit positiv bejahe, ja daß eine neue Arbeitsfreude allenthalben im Werden sei. [...] Die Berufsarbeit aber, um die es geht, ist eine Frage der Gesellschaftsverfassung und Volksverordnung“ (S. 60).

12. Zusammenfassung

Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung haben sich weder aus dem Erziehungs- und Bildungswesen ausdifferenziert noch gab es in der Weimarer Republik erziehungswissenschaftliche Fachdiskussionen, die sich explizit und systematisch mit diesen Bereichen auseinandergesetzt haben. Dennoch ist davon auszugehen, dass das pädagogische Denken in Überlegungen und Konzepten zur Arbeitslosenbildung und betrieblichen Weiterbildung seinen Niederschlag fand. Es bildete quasi eine Folie, vor der die Weiterbildungspraxis legitimiert werden konnte. Gleichzeitig trug sie zur Reproduktion pädagogischer Leitbilder bei.

Im pädagogischen Diskurs gehörte zu einer der zentralen Vorstellungen, dass durch Erziehung und Bildung gesellschaftliche Krisen gemeistert, Fortschritt gefördert und Volksgemeinschaft restabliert werden können. Gemeinschaft avancierte zu einem Ideal in der pädagogischen Theoriebildung und erfuhr insgesamt eine weit stärkere Aufmerksamkeit als individuelle Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten. Insofern pädagogische Aushandlungs- und Interventionschancen nicht bzw. allenfalls am Rande thematisiert wurden, war in der Theorie und in der Praxis das Bewusstsein dafür, die unterschiedlichen pädagogischen Bereiche als Verhandel- und Gestaltbares zu deuten, kaum vorhanden.

Die Ausgrenzung beruflicher Weiterbildungsfragen aus dem Diskussionskreis der Erziehungswissenschaften, zumal der Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie, hatte unterschiedliche Gründe: Zum einen ließ das Festhalten am ständisch-statischen Berufskonzept die Vorstellung von kontinuierlichem Weiter- und Umlernen nicht aufkommen, zum anderen waren aufgrund der altersspezifischen und – wie in der klassischen Berufsbildungstheorie – statusbezogenen Berufsbildung sowie der Ideologie der Berufsgemeinschaft Erwachsene und Berufslose keine eigentlichen Zielgruppen und damit Weiterbildung für geringqualifizierte Arbeitslose und Beschäftigte kein Thema. Die schwach aufkommenden Auseinandersetzungen der Volksbildung mit Arbeitslosigkeit und Industripädagogik am Ende der Weimarer Republik (vgl. VII, VIII) fokussierten nicht auf berufliches, potentiell statusveränderndes Lernen. Auch die Arbeits-, Wirtschafts- und Industripädagogik sah in der „Erwachsenenbildung“ weniger eine Chance beruflicher Qualifizierung als eine Möglichkeit zur Erziehung Erwachsener zu Wirtschaft und Arbeit.

Pädagogisches Denken und pädagogische Praxis trafen sich in der Forderung nach Praxis- und Arbeitsnähe von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Insbesondere jene theoretischen Überlegungen zur Reduktion von Bildung zugunsten der Revitalisierung von Dienstgesinnung, Arbeitsethos und Arbeitswillen, wie sie sich deutlich in der Arbeits- und Industripädagogik zeigten, fanden - zumal am Ende der Weimarer Republik - ihre Entsprechung in der Weiterbildungspraxis.

Da die Berufsbildungstheorie nicht und die Volksbildungstheorie nur kurz und im Ansatz auf die Situation auf dem Arbeitsmarkt und auf die industrielle Pädagogik rekurrierten, konnten von ihnen aus keine Impulse zur Reflexion und Gestaltung für die Arbeitslosenbildung und die betriebliche Weiterbildungspraxis ausgehen, vielmehr tendierten sie dazu, in ihren Überlegungen auf Schonräume und künstliche Felder, etwa in Form einer „zweiten Arbeitswelt“, auszuweichen, was der am Ende der 1920er Jahre bestehenden Praxis des Freiwilligen Arbeitsdienstes (FAD) einen Rückhalt gab (vgl. Kap. VII).

IV. Weiterbildung im Bildungswesen: Strukturen und theoretische Begründungen

Außer der sozioökonomischen Entwicklung und dem pädagogischen Denken bildete die damalige Diskussion um das Selbstverständnis von Erwachsenenbildung, ihre Institutionalisierung und Einbindung in das Bildungssystem einen wesentlichen Hintergrund für die strukturelle Entwicklung von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. Obwohl sich diese beiden Weiterbildungsbereiche aus der Arbeitsmarktpolitik und der betrieblichen Beschäftigungspolitik ausdifferenziert haben,⁴⁴ und obwohl in der damaligen Diskussion um die Gestaltung von Erwachsenenbildung, die in der Weimarer Republik durch die Vertreter des Hohenrodter Bundes (vgl. Laack 1984) angeführt wurde, die arbeits- und berufsbezogene Qualifizierung allenfalls eine untergeordnete Rolle spielte (vgl. Kap. 1), lieferte die Auseinandersetzung mit der Frage der Einbindung von Erwachsenenbildung in den staatlichen Bildungskontext und ihrer Institutionalisierung wesentliche Legitimationen für die Politik der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung

Einerseits trug die öffentliche und theoretische Erwachsenenbildungsdiskussion insofern selbst mit dazu bei, dass berufliche Weiterbildung ihre bis zur Weimarer Republik gewachsene und spezifische historische Kontinuität fortsetzen und dabei auch weiterhin sich selbst überlassen bleiben konnte, als sie auf diesen Weiterbildungsbereich nicht einging. Die relative Autonomie in der beruflichen Weiterbildung wurde durch die Vorschläge zur Gestaltung und zum Selbstverständnis von Erwachsenenbildung noch gestärkt. Denn die Protagonisten der Volksbildung forderten ein unverbindliches Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Staat (Kap. 2), unverbindliche Formen der Institutionalisierung und Einbindung von Erwachsenenbildung in das Bildungswesen (Kap. 3) sowie eine Abgrenzung zum Schulsystem (Kap. 4). All das gewährte der freien Volksbildung eine Menge an erwünschten Freiräumen, aber auch jenen Trägern, die Weiterbildung für bestimmte Zwecke funktionalisierten. Andererseits gab es im Hinblick auf die pädagogischen Leitbilder zwischen der Diskussion der zweckfreien Erwachsenenbildung und den Konzepten zweckbezogener Weiterbildung durchaus Parallelen.⁴⁵

Im Folgenden soll die Kontinuität der Marginalisierung beruflicher Weiterbildung in der Volksbildungsbewegung und der theoretischen Erwachsenenbildungsdiskussion rekonstruiert werden, um die vom „Volksbildungswesen“ (Erdberg 1927, S. 331) relativ unabhängige Entwicklung beruflicher Weiterbildung zu verstehen.

⁴⁴ vgl. ausführlich Kap. VI, VII und VIII.

⁴⁵ vgl. hierzu auch Kap. V, VII und VIII.

1. Berufliche Weiterbildung und Volksbildungsbewegung

Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass berufliche Weiterbildung bereits bis zur Weimarer Republik eine historische Kontinuität hatte, kann ihre Entwicklung bis dahin aufgrund fehlender Aufarbeitungen nur bruchstückhaft skizziert werden.

Die sichtbaren Anfänge beruflicher Weiterbildung lassen sich auf die Zeit des Alten Handwerks datieren: „Aber man wird vor allem wieder sehen müssen, daß es ja im Bildungssystem unserer alten Volksordnung der handwerklich-bäuerlichen Epoche Formen der Erwachsenenbildung gegeben hat, ohne die dieses alte System gar nicht verstanden werden kann. In unserer alten Berufserziehung folgten auf die Lehrjahre die Wanderjahre. Der wandernde Geselle suchte seine Meister, und wo er ankam, wurde er vom selben Erziehungssystem empfangen und weitergeführt, tiefer in die Zunft eingegliedert. Die Zunft war die eigentliche Stätte der Erwachsenenbildung für den Handwerker“ (Flitner 1929, S. 40).

Eine stärkere Bedeutung bekam die berufsfördernde Erwachsenenbildung am Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts, nicht nur bedingt durch die naturwissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen und das Aufkommen von Handel und Verwaltung, das ein Mehr an Wissen erforderlich machte, sondern auch aufgrund kultureller bzw. mentalitärer Veränderungen, die sich in „neuen Formen praktisch gewendeter rationaler Frömmigkeit“ (Weingart 1985, S. 93) manifestierten und Arbeit, Beruf und das zu seiner Ausübung notwendige Wissen immer mehr als Garant irdischen Wohls begriffen. Die Entfaltung der eigenen Anlagen und die Unterstützung des politischen und wirtschaftlichen Fortschritts waren als moderne Normen insbesondere seitens Industrie- und Handelsvertreter nicht nur an die Jugend gerichtet, sondern galten altersunabhängig, bezogen also die Erwachsenen, die ebenso den rasch wandelnden Lebenssituationen zu folgen hatten, allmählich mit ein. Die gestiegenen Anforderungen „an die Schreibfertigkeiten in den Büros der Fabriken, der Kaufleute und staatlichen Verwaltungen, an die Rechenfähigkeit und das Zeichnen von Planungsskizzen für den Festungsbau und das Urbarmachen von brachliegendem Boden“ (ebd.) erforderten bereits im 18. Jahrhundert zusätzliches Wissen der in diesen Bereichen Tätigen. Besonders im kaufmännischen Bereich wurde deutlich, dass sich die Berufsbildung nicht allein auf das Jugendalter beschränken durfte. In seiner Dissertation über die „kaufmännische Erwachsenenbildung in Deutschland im 18. Jahrhundert zeigt Dauenhauer (1964), wie durch die Veränderung in der Waren-, Finanz-, in der Handels- und Verkehrsstruktur Geschäftsreisen und Korrespondenz als einzige Möglichkeit zur Gewinnung neuer Informationen nicht mehr ausreichten und durch Fortbildungsangebote ergänzt werden mussten.

Die Gewerbefreiheit, die Ausdehnung privatunternehmerischen Agierens in den verschiedenen Produktionsbereichen, die Anhäufung wissenschaftlicher Er-

kenntnisse, die Loslösung der Lebensqualität von durch Geburt und ständischen Grundbesitz definierten Prinzipien, an dessen Stelle berufliche Tüchtigkeit und individuelles Aufwärtstrebens getreten waren, kombiniert mit den zunehmenden moralischen Hinweisen auf die Pflicht eines jeden, an der „Stärkung der vaterländischen Industrie“ (Kocka 1975, S. 39) teilzunehmen, musste spätestens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu führen, daß mehr Möglichkeiten zum Aufbau und zur Ergänzung von Wissen offeriert wurden. Die berufliche Bildung der technisch-wissenschaftlichen Verbände geht beispielsweise auf die Zeit zurück, „in der sich das Volk von dem entnervenden Einfluß eines alles bevormundenden Staates losrang“ (Hellmich 1929, S. 624) und jeder auf sich selbst gestellt für sein berufliches Fortkommen zu sorgen hatte. Auch die freie Handwerkerbildung etablierte sich im 19. Jahrhundert von der Prämisse ausgehend, dass die Auflösung von Stand und Zunft, die sich daraus ergebende Individualisierung und der Anpassungsdrucks, dem die einzelnen Handwerke und ihre Angehörigen im Zuge technischen und wirtschaftlichen Fortschritts ausgesetzt waren, berufliche Weiterbildung erforderlich machte.

Die nach englischem Vorbild in Deutschland insbesondere auf Initiative von Fabrikanten, Kaufleuten, Handwerker- und Gewerbevereinen errichteten Sonntags- und Abendschulen, aus denen später die beruflichen Fortbildungsschulen hervorgingen, und die vor allem im Bemühen um die Bekämpfung des Analphabetismus ins Leben gerufen worden waren, waren auch an Personen gerichtet, die das Jugendalter bereits überschritten hatten. Immer mehr wurde – auch durch die Nationalökonomie und Sozialpolitik – berufliches Lernen sowohl wirtschaftlich als auch gesellschaftspolitisch begründet. Die in dem industriellen und sozialpolitischen Bewegungsprozess entstandenen Vereine, wie die Gewerbe- und Berufsvereine, Produktions- und Konsumgenossenschaften, Arbeiterbildungsvereine, Handwerkervereine, landwirtschaftliche Vereine, kaufmännische Vereine, Beamtenvereine, Genossenschaften, Königliche Werkstätten, Arbeitervereine, der Zentralverein für das Wohl der arbeitenden Klasse, der Verein für Sozialpolitik, Frauenvereine etc., die vor allem in den sich entwickelten Städten und Industriezentren errichtet wurden, hielten bereits Ende des 19. Jahrhunderts eine breite Palette an Leistungen für ihre Mitglieder bereit, die über die kompensatorische Allgemeinbildung auch Berufsbildung umfassten.

In bürgerlichen Kreisen blieb die berufliche Bildung Erwachsener aber eine „Unterströmung“ (Axmacher 1974, S. 23), da das standesbewusste Bürgertum Ressentiments gegenüber einer beruflichen, pragmatischen – zumal auf ausführende Handwerks- und Bauernarbeiten gerichteten – Bildung hatte.⁴⁶ Aber auch

⁴⁶ Andererseits zeigte diese Gruppe der überwiegend gehobenen und höheren Schicht aber auch eine eigentümliche Faszination für naturwissenschaftliches, technisches und ökonomisches Wissen, entdeckte hierin eine neue Quelle für Reichtum und Wohlstand und eine wesentliche Voraussetzung eigener unternehmerischer Existenzgründung und Kapitalbildung (vgl. Kocka 1975, S. 39). In erster Linie aber ging es dem Bürgertum aber um die

innerhalb der damaligen Volksbildungsbewegung und im Kontext des Volksbildungswesens stach die berufliche Weiterbildung, wie im Folgenden gezeigt werden soll, trotz ihrer Existenz nicht hervor:

Im 19. Jahrhundert differenzierte sich ein vom Staat losgelöstes und von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen getragenes Volksbildungswesen aus, dessen Einrichtungen verschiedene Selbstverständnisse hatten und unterschiedliche Aufgaben und Ziele verfolgten. Die bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kaum noch überschaubare Vielfalt an Anbietern suchte immer mehr nach verbindenden Klammern. Seit den 1870er Jahren entstanden auf Reichsebene Vereine und Verbände, die um die Festlegung von Aufgaben und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung, die in ihrem Zuständigkeitsbereich lag, bemüht waren. Den größeren Zusammenschlüssen von Vereinen ging es zudem um die Klärung von Grundsatzfragen zur Volksbildung und von ihrer Verortung im gesamten Volksbildungskontext. Die am 14. Juni 1871 auf Initiative des Wiesbadener Fabrikanten und späteren Geheimregierungsrat Fritz Kalle und dem Elberfelder Oberlehrer Franz Leibing – eine kurze Zeit später durch Johannes Tews abgelöst – gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ war in erster Linie ein Schritt in die Richtung von Systematisierung und Schaffung von Transparenz in der damaligen Erwachsenenbildung.⁴⁷ Der Zweck der Gesellschaft bestand darin, der „städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur die Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinden und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen“ (zit. n. Erdberg 1920, S. 18).⁴⁸

Obwohl neben Bibliotheks- und Lesevereinen, Bildungsvereinen, Harmoniegesellschaften, Bürgervereinen, Kulturvereinen, Arbeitervereinen auch Gewerbe-, Gewerke-, Handwerker-, und Technische Vereine vertreten waren, deren Zweck auch in der Verbreitung funktionaler Kenntnisse und Fähigkeiten unter ihren Mitgliedern bestand, nahm die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ die berufliche Weiterbildung nicht als ein besonderes und eigenständiges Auf-

Pflege der literarisch-musischen, geselligen und dialogischen Begegnung, um den geistigen Austausch und der individuellen Vervollkommnung durch Bildung.

⁴⁷ Dem Zentralausschuss gehörten neben Professoren, Lehrern und Reichs- und Landtagsmitgliedern auch Mitglieder von Industrievorständen (Borsig, Siemens und Loewe) an. Der erste Vorsitzende war Herrmann Schulze-Delitzsch.

⁴⁸ Sie galt aus der Perspektive ihrer Kritiker und im Kontext ihrer Rezeption in der bundesdeutschen Nachkriegszeit als Versuch zur „Massenverbreitung“ von Bildung und von Kulturgütern einerseits und zur Ausgliederung politischer, sozialer, wirtschaftlicher und beruflicher Entwicklung zu Gunsten der Förderung eines wilhelminischen Nationalbewusstseins andererseits (vgl. Strzelewicz/Schulenberg/Raapke 1973).

gabengebiet wahr.⁴⁹ Die Akzentuierung in dem Aufgabenverständnis der Gesellschaft wurde auf der 3. Generalversammlung im Jahre 1873 deutlich: Nicht die Verbesserung der materiellen Situation jedes Einzelnen, sondern die Aufhebung von Bildungsdefiziten und die Verbreitung der Kultur sollten die primären Aufgaben der Volksbildung sein. Auch die obligatorischen Fortbildungsschulen sollten in erster Linie die elementare allgemeine Bildung festigen und erweitern und erst dann der speziellen Berufsbildung dienen (vgl. Wirth 1978, S. 202). Fortbildungs(schul)arbeit und berufliche Bildung – so insbesondere auch Tews (1913) – sollten nicht als die hauptsächlichen Aufgaben der Bildungsvereine gesehen werden.

Im Jahre 1913 gehörten der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ 8.408 Körperschaften und 6.048 Einzelmitglieder an (Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 32). Sie stellte zu dieser Zeit die größte europäische Vereinigung zur Volksbildung dar. Da bereits in den 1890er Jahren deutlich wurde, dass die wachsende Zahl der Anbieter in der Erwachsenenbildung „nicht mehr die Zusammenfassung aller Gebiete durch einen Verein [gestattete]“ (Erdberg 1920, S. 28), etablierten sich seit Ende des 19. Jahrhunderts weitere Gesellschaften und Vereine, zu denen die „Comenius Gesellschaft“ (1892), der „Ausschuß für Volksvorlesungen“ (1893), der „Rhein-Mainsche Verband für Volksbildung“ (1898), der „Kruppsche Bildungsverein“ (1899), der „Zentralbildungsausschuß der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands“ in Berlin (1906), der „Ausschuß für Bildungsbestrebungen der Farbenfabriken vorm. Friedr. Bayer & Co.“ in Leverkusen (1907) gehörten (vgl. S. 28f.).⁵⁰

Hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und ihrer Aufgaben waren die Vereine unterschiedlich. Gemeinsamer Nenner war das erklärte Bemühen um die Stärkung ihrer Verbundenheit mit dem kulturellen Geschehen der Zeit, die Klärung allgemeiner Lebensfragen, die Förderung des nachschulischen Wissenserwerbs und die Unterstützung der sozialen Einbindung des Einzelnen. Zwar sollte es auch um die Schaffung einer Grundlage für die berufliche Arbeit gehen, aber

⁴⁹ Zu den zentralen Aufgaben der Gesellschaft nach Satz 2 des Statuts gehörten: „1. Besprechungen von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft, 2. Förderung und Unterstützung der bestehenden Bildungs- und ähnlichen Vereinen, Mitwirkung bei der Gründung von Fortbildungsschulen, von Büchersammlungen, Lesezimmern und dergleichen, [...], 3. Belegung des Interesses für die Aufgaben der Volksschule und des Sinnes für zeitgemäße Entwicklung derselben, insbesondere auch der Fortbildungsschule, 4. Hinwirkung auf die Verbindung solcher Vereine, welche sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gestellt haben [...]“ (Erdberg 1910, S. 93).

⁵⁰ vgl. eine vollständigere Aufzählung bei Erdberg (1920, S. 28-29). Eine ausführliche Übersicht über die Volksbildungsvereinigungen auf Reichs- und Länderebene in der Weimarer Republik liefert auch der vom Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1926) publizierte „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen“. Die Industrie konzentrierte sich bei ihrem Engagement in der Volksbildungsbewegung auf die kulturelle und allgemeine Bildung der bzw. ihrer Arbeiter.

berufliche Erwachsenenbildung wurde in diesen Programmatiken nicht als besonders zu fördernder Aufgabenbereich hervorgekehrt, obwohl beispielsweise unterschiedliche Mitgliedsvereine der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ bereits Ende des 19. Jahrhunderts Fortbildungsschulen unterhielten.

An der eigentlichen „Volksbildungsbewegung“ (Nohl 1963, S. 23; vgl. Laack 1984) waren aber diejenigen Träger und Vereine, die sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung engagierten - Industrie, Handwerk, wirtschaftsnahe Vereine und Körperschaften - nicht oder zumindest nicht auffallend beteiligt. Sie mischten sich in die Diskussion um die Gestaltung von Erwachsenenbildung nicht ein und markierten die berufliche Weiterbildung auch nicht als ein eigenes und berechtigtes Feld auf der Landkarte der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig war berufliche Weiterbildung auch nicht das, was sich die Protagonisten der Volksbildungsbewegung unter Volksbildung vorstellten. Die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts etablierende Fachdiskussion, die „Ansätze zur Theorie“ (Wirth 1978, S. 202) lieferte, nahm sie nicht als wichtigen Teil der Erwachsenenbildung wahr.

Die für die berufliche Weiterbildung zuständigen Träger taten sich nicht zusammen, um eine gemeinsame Vorstellung von beruflicher Weiterbildung zu formulieren, die arrangiert mit den Überlegungen zur zweckfreien Erwachsenenbildung zu einer integrativen Idee hätte zusammengeführt werden können – etwa analog zu den damaligen berufsbildungstheoretischen Überlegungen zur Verzahnung von Allgemein- und Berufsbildung. Als sich die praktische Volksbildungsarbeit, d.h. die Volkshochschulen, gegen Ende der 1920er Jahre zunehmend den „berufsbildenden bzw. -begleitenden Kursen, die man im Grunde nur als Anreiz oder um anderweitig nicht gestillte Bedürfnisse der Hörer zu befriedigen ins Programm genommen hatte“ (Laack 1984, S. 92), zuwandte, unterstützten die Volksbildner dies zunächst ungern, teils „mit schlechtem Gewissen“ (ebd.), und sie standen der beruflichen Weiterbildung eher distanziert gegenüber.

Den bis Ende des 19. Jahrhunderts sich etablierenden handels-, gewerbe- und sozialpolitisch motivierten Vereinen, die die berufliche Weiterbildung bis dahin vorangetrieben hatten, fehlte in der Frage der Gestaltung und dem Selbstverständnis beruflicher Weiterbildung eine verbindende Klammer. Entweder waren die Vereine hinsichtlich ihrer politischen Ansprüche zu unterschiedlich, oder sie standen in Konkurrenz zueinander. Berufliche Weiterbildung wurde trotz ihrer breitgefächerten und an Umfang zunehmenden Existenz weder im Kaiserreich noch in der Weimarer Republik zu einem öffentlichen Thema. Abgesehen von den Ressentiments, die die damaligen Volksbildungstheoretiker gegenüber der beruflichen Weiterbildung hatten, ging man zudem davon aus, dass „all diejenigen volksbildnerischen Aktivitäten durch das öffentliche Schulwesen aufgesogen [wären], die kompensatorische Bildung – in Form von Alphabetisierung oder elementarer beruflicher Fortbildung – vermitteln“ (Seitter 1997, S. 315).

Dementsprechend war auch die berufliche Erwachsenenbildung in die Diskussion um das Verhältnis der freien Volksbildung zum Staat, zum Bildungswesen und zum Schulsystem, wie sie im Folgenden skizziert werden soll, nicht mit einbezogen. Aber gerade diese Marginalisierung unterstützte das freie Agieren der Anbieter im Segment beruflicher Weiterbildung. Staatliche Interventionen in die Erwachsenenbildung und ihre systematische Anbindung an das Schulsystem, auch unter Einbezug der beruflichen Weiterbildung, widersprachen der Logik der damaligen Volksbildungsdiskussion.

2. Erwachsenenbildung und Staat aus der Sicht der Volksbildungstheorie

In der Weimarer Republik war also das Feld der Erwachsenenbildung ein sehr weites und hinsichtlich der Trägerschaft, der Angebote und Teilnehmenden äußerst heterogen: „Der Fülle der – durchaus nicht immer gemeinsam auftretenden – Zielsetzungen entsprach eine Mannigfaltigkeit der Einrichtungen“ (Laack 1984, S. 10). Die zunehmende Nachfrage nach Erwachsenenbildungsangeboten und die Expansion der unterschiedlichen Einrichtungen und Kurse für Erwachsene zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnten in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion nicht mehr ignoriert werden. So wandte sich der Weimarer Staat der Volksbildung in positiver Absicht zu, knüpfte mit seinen Vorstellungen zur Erwachsenenbildung an die Ziele der Demokratisierung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ an und bezeichnete im Artikel 148,3 der Weimarer Verfassung das Volksbildungswesen einschließlich der Volkshochschulen als Aufgabe des Reiches, der Länder und der Gemeinden⁵¹: Damit wurde die Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe anerkannt und erhielt – wenn auch unverbindlich – Verfassungsrang.

In einzelnen Ländern wurden den jeweiligen Kultusministerien Volksbildungsreferate angegliedert: „Jetzt empfanden auch die Regierungen die Verpflichtung, die ihnen der neue Volksstaat auf dem Gebiete der Volksbildung auferlegte. Einige Länder, Preußen, Thüringen und Sachsen, richteten bei ihren zentralen Unterrichtsveraltungen besondere Abteilungen für das freie Volksbildungswesen ein und beriefen Männer, die ihnen durch ihre bisherige Arbeit dazu geeignet erschienen; die anderen Länder suchten sich ohne ‚Fachleute‘ zu helfen“ (Erdberg, v. 1927, S. 331).

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Staat und Erwachsenenbildung war damit noch nicht beantwortet, sondern wurde im Laufe der Weimarer Zeit immer wieder neu gestellt - so von Robert von Erdberg (1926) und später auch von seinem Nachfolger Heinrich Becker (1930). Die Volksbildner des Hohenrodter Bundes sahen sich dazu veranlasst, eine Beweisspflicht hinsichtlich ihrer öffentlichen Relevanz und damit Förderungswürdigkeit zu erfüllen. Um öffentlich an-

⁵¹ „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“.

erkannt zu werden, betonten sie in den ersten Jahren nachdrücklich ihren Beitrag zum Aufbau des Staates, der in der Kulturentwicklung gesehen wurde: „Erst wenn sie [die Volksbildungsbewegung] beweist, daß sie Trägerin gestaltender Ideen ist, daß sie ihre Aufgabe im tiefsten erfaßt und durchdenkt, daß sie jede Betriebsmacherei als ihrem Wesen widersprechend ablehnt, daß sie sich den kulturvernichtenden Tendenzen unserer Zeit nicht beugt oder sich gar vortäuscht, sie in ihren Dienst stellen zu können, sondern ihnen den Kampf ansagt und sie verneint, wird sie die Anerkennung, Würdigung und Förderung auch durch die Regierungen beanspruchen und mit vollem Rechte fordern dürfen, die ihr heute noch nicht zuteil wird“ (S. 53). Als Möglichkeit der Kulturvermittlung nähme die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle innerhalb der staatlichen Kulturpolitik ein, weshalb der Staat seinerseits ein besonderes Interesse an der Erwachsenenbildung haben müsste: „Wenn man die Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung an dieser Stelle unseres Bildungslebens sieht, so leuchtet ein, welche große Bedeutung ihr für das gesamte Leben eines Volkes zukommt; es ist dann nur eine selbstverständliche Folge, daß eine staatliche Kulturpolitik, die die ganze Weite ihrer Aufgaben erkennt, am Aufbau eines ernsthaften, kräftigen und allgemeinen Erwachsenenbildungswesens auf stärkste interessiert sein muß“ (S. 239). Mit nationalem Pathos begründete insbesondere Theodor Bäuerle (1921) die Bedeutung der Erwachsenenbildung: „Wenn es irgendwo eine Arbeit gibt, die national im besten Sinne genannt werden darf, dann ist es die freie Volksbildung, die kein anderes Ziel kennt, als unser Volk zu dem zu machen, was es dem Namen nach schon längst ist: nämlich deutsch. Das aber ist der stärkste Halt für den deutschen Staat“ (S. 178). Mit dieser Position grenzten sich die Vertreter deutlich von der gebundenen Erwachsenenbildung und damit von einem großen Teil beruflicher Weiterbildung ab, wie beispielsweise Franz Mockrauer (1927): „Ihnen [den zweckgebundenen Bildungseinrichtungen] gegenüber, deren Erstarken die Zerrissenheit des deutschen Bildungslebens verewigt, kann die ‚neutrale‘ Volkshochschulbewegung mit erhöhtem inneren Recht die Förderung durch das Reich verlangen. Denn sie allein will eine Bildung, die verbindet und nicht trennt“ (S. 339).

Genau genommen hatten die damaligen Wortführer in der Auseinandersetzung um die Gestaltung der freien Volksbildung aber immer eine ambivalente Haltung, wenn es um die Frage nach dem Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Staat ging. Einerseits wünschten sie, öffentlich anerkannt zu werden. Sie insistierten darauf, dass der Staat das Erwachsenenbildungswesen nicht als „unwesentliches Randgebiet seiner bildungspolitischen Bestrebungen“ (Becker 1930, S. 240) betrachtet. Andererseits wollten sie die Erwachsenenbildung autonom, unabhängig von staatlichen und damit bürokratischen Eingriffen gestaltet wissen. Es mangle an Vertrauen gegenüber dem Staat und die Möglichkeit, für politische Interessen funktionalisiert zu werden, widersprach dem Neutralitätsprinzip: „Einstweilen ist aber dieses Vertrauen noch nicht da, ja, die Bewegung richtet sich zum Teil gerade gegen die staatlich vermittelte Bildung, die im Ver-

dacht steht, auch heute noch zunächst der klassenmäßigen Gliederung zu dienen“. Die gestaltende Volksbildung aber wollte die „Bildung des Intellekts und des Urteils unabhängig von jeder praktischen Zwecksetzung pflegen“ (Becker 1920, S. 6f.). Nur eine vom Staat unabhängige Erwachsenenbildung könne die Freiheit in der demokratischen Bildung fördern, das Recht eines jeden mündigen Bürgers auf seine eigene, freie Meinungsbildung und Entscheidung, „das nicht durch einseitige, die Sache verfälschende, den Menschen vergewaltigende Propaganda, nicht durch Ideologisierung und Indoktrinierung gebrochen werden darf“ (Borinski 1972, S. 2).

Auch wenn von Seiten der Arbeiterschaft Kritik⁵² an den Prinzipien von Neutralität und Bindungslosigkeit kam, hielten die Vertreter der „freien Volksbildung“, zumal der Neuen Richtung, daran fest und sahen in deren Wahrung eine wesentliche Voraussetzung für Autonomie, Pluralität und Demokratie in der Erwachsenenbildung.

Auf der anderen Seite aber bedeutete eine völlige Unabhängigkeit vom Staat nicht nur Einschränkungen ihrer bildungspolitischen Position, sondern auch Einbußen an finanzieller Unterstützung. Die Frage war vor diesem Hintergrund: „Wie sollen die Regierungen sich also zur Bewegung stellen?“ (Erdberg 1927, S. 49). Für ihn war klar, „daß sie mit geschlossenen Augen und ohne Wertunterschiede zu berücksichtigen Geld verteilen, [...] von den Stellen, die für die Volksbildung verantwortlich sind, wohl nicht gut zu verlangen [ist]“ (ebd.). Denn „gerade weil sie verantwortlich sind, haben sie zu prüfen und um so ernster, in je größerem Umfange Mittel von ihnen beansprucht werden“ (ebd.). Die Regierungen sollten nicht eigenmächtig Richtlinien für die Volksbildungsarbeit aufstellen, die quasi als Maßstab gelten sollten. Vielmehr sollten sie prüfen (können), „wo die Arbeit [der einzelnen Institutionen] am tiefsten wissenschaftlich fundiert ist, wo das Ziel am klarsten gesehen ist und die Arbeitsmethoden am folgerichtigsten von dem Ziel abgeleitet sind. Daß eine solche Prüfung überhaupt möglich ist, dafür hat die Bewegung selbst zu sorgen [...]“ (S. 49). Informiertheit einer Regierung, die auf dieser Grundlage der Erwachsenenbildung selber Anregungen geben durfte, galt, so liest sich Erdbergs Vorschlag, schon als ein Entgegenkommen der Volksbildungsbewegung. Hier antizipiert und entkräftet Erdberg die Sorge der Volksbildner um allzu weitgehende staatliche Eingriffe deutlich: „Anregungen, die zur Diskussion gestellt werden, sind noch kei-

⁵² Vertreter der gebundenen Erwachsenenbildung setzten das Prinzip des Wertepluralismus auch mit Entscheidungslosigkeit gleich. Besonders in Kreisen der Arbeiterbildung wurde die Neutralität als uneindeutig und unpolitisch interpretiert. So fehlte Hermberg (1926) in dem Neutralitätsverständnis der eindeutige Bezug zu den Interessen der Arbeiterschaft. Für ihn bedeutete neutral, „sich grundsätzlich auf den Standpunkt stellen, dem die Bildungsarbeit gilt. [...] Das einheitliche gesellschaftliche Wollen, das jeder, der überhaupt soziologisch zu sehen versteht, in der Arbeiterschaft und auch in der Angestelltenschaft der Großstädte finden wird, ist das Streben nach einer neuen Gesellschaftsordnung [...], die den arbeitenden Menschen in ihren Mittelpunkt stellt“ (S. 37).

ne Ukase und beeinträchtigen die Freiheit der Bewegung in keiner Weise. Preußen z.B. hat in seiner Volksbildungspolitik auch diesen Weg beschritten und damit von dem Rechte, zu überzeugen, das jedem zugesteht, Gebrauch gemacht“ (S. 50). Die Hauptaufgabe des Staates wurde in der Bereitstellung von für die Erwachsenenbildungsarbeit notwendigen Infrastrukturleistungen gesehen, die weitere Ausgestaltung der Volksbildungsarbeit sollte Sache der Volksbildungsbewegung bleiben.

Das Insistieren auf Autonomie wurde am Ende der 1920er Jahre noch nachdrücklicher, als von Kritikerseite auf die Gefahr der „maskierten gesellschaftlichen Interessengruppen“ (Michel 1930, S. 387), die die „freie gestaltende Volksbildung als willkommenes Kampfmittel“ nutzen würden, aufmerksam gemacht und Politik als nicht mehr berechenbar, als durch die „gesellschaftlichen Mächte entartet“ (S. 382) gedeutet wurde. Die freie Volksbildung sollte sich von nun an viel stärker als bislang auf sich selbst gestellt betrachten und an ihren eigenen Prinzipien festhalten: „Letzterdings bleibt der gestaltenden Volksbildung – der Volksbildung, die von der radikalen Krisenhaftigkeit unserer gesamten Lebensordnung ausgeht und berufen ist, die Heilkräfte zur Überwindung dieser Krise zu entbinden – nur die Kraft und Wirkungsmöglichkeit ihrer eigenen Radikalität“ (S. 391).

Auch Fritz Laack und Eduard Weitsch (1930) bestanden auf einer „Atmosphäre der Freiheit und der eignen Entscheidung“ (S. 232) in der Erwachsenenbildungsarbeit. „Dieses zu betonen, scheint besonders wichtig, in einer Zeit, in der jede Organisation, jede Klasse und Partei den Wert der Bildungsarbeit sieht und sich ihrer bedient. Bildungsarbeit als solche tut es nicht allein [...] in der Erkenntnis der Umwertung aller Werte, im Streben nach neuen, jenseits der zeitabsoluten geleistet wird“ (Laack/Weitsch 1930, S. 232).

Letztlich bedeutete die Frage nach dem Verhältnis von „freier Volksbildung“ zum Staat „die Entscheidung zwischen zwei Gefahren: der Gefahr der Politisierung, die mit den wechselnden Regierungen die Richtungen wechselt, und die Gefahr der Aushungerung. Dabei ist die letzte zweifellos die erträglichere“ (Buchwald 1930, S. 319). Während der Großteil der Erwachsenenbildungstheoretiker die Gefahr der politischen Vereinnahmung sah und diese durch eine von allen anderen gesellschaftlichen Interessen unabhängige Ortsbestimmung abzuwehren versuchte, plädierten insbesondere die Arbeiterbildung bzw. die ihr nahe stehenden Vertreter für eine klare Positionsbestimmung der „freien Volksbildung“. Unter Hinweis auf das zunehmende Eindringen der Wirtschaftsmächte in die Erwachsenenbildung schlug Paul Honigsheim (1930) eine stärkere staatliche Verantwortung vor: „Unter den heute in Frage kommenden Trägern derartiger Erziehung ist er [der Staat] derjenige, der immer noch, verglichen mit den Wirtschaftsmächten, die größere Chance in sich trägt, eine solche Menschenbildung nicht allein auf das Rentabilitätsprinzip aufzubauen“ (S. 117). Mit einem sol-

chen Vorschlag stand Honigsheim weitgehend alleine. Allzu groß wurden die Nachteile eines solchen Unterfangens eingeschätzt.

Zunehmend wurde deutlich, dass die freie Volksbildung, die sich ohnehin nur in einem „äußerst bescheidenen und von der Öffentlichkeit kaum bemerkbaren Raum abspielte“ (Laack 1984, S. 3), ihre gesellschaftliche Bedeutung und ihre Präsenz in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit immer wieder darlegen und aktualisieren musste. Die Vielzahl der Träger und Angebote der gebundenen und zweckbezogenen Erwachsenenbildung bedeutete, dass sie insbesondere in Gestalt der Volkshochschulen, nicht konkurrenzlos da stand. Der Staat mischte sich nicht ein. Das von den Volksbildnern vertretene Prinzip der Pluralität gestattete die Koexistenz einer Vielzahl unterschiedlicher Erwachsenenbildungsanbieter. Die Anbieter der gebundenen Erwachsenenbildung – von unten gestützt durch ihre jeweiligen Verbände, Vereine, Gruppierungen – gingen ihren (auch politischen) Interessen nach, während die „freie Volksbildung“ – nicht zuletzt auch aufgrund zunehmender materieller und personeller Engpässe – ihre Position in diesem Wildwuchs der Träger immer mehr behaupten musste. Während die Erwachsenenbildung zu Beginn der Weimarer Republik „zum ersten Mal als öffentliche Aufgabe erkannt wird“, hatte am Ende dieser Epoche „der Staat das Interesse an der EB weitgehend verloren“ (Keim/Olbrich/Siebert 1973, S. 35). Der gesamte Weiterbildungsbereich war damit weitgehend sich selbst überlassen, und ihm fehlte auch so die Voraussetzung zu einer systematischen Institutionalisierung und Einbindung in das Bildungswesen.

3. Institutionalisierungsfragen und Einbindung in das Bildungswesen

Innerhalb der Bildungspolitik galt die Erwachsenenbildung als einer von den anderen Sektoren losgelöster Bildungsbereich, unabhängig von staatlicher Aufsicht und Regelung. Ihre Anschlussfähigkeit an das Schulsystem blieb fragwürdig (vgl. Löffler 1931, S. 126f.).

Die Intransparenz in der sich insbesondere in der Weimarer Republik weiter ausdifferenzierenden Erwachsenenbildung, das unverbindliche Verhältnis zwischen ihr und dem Schulsystem waren mit entscheidend dafür, dass sie im Bildungssystem in einer „absoluten Randstellung“ verharrte (Laack 1984, S. 3). Ähnlich wie die Frage nach dem Verhältnis zwischen Staat und Erwachsenenbildung wurde innerhalb der damaligen erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion auch die danach, inwieweit die Erwachsenenbildung zu institutionalisieren wäre bzw. mit dem Bildungssystem verankert werden könnte, eher am Rande und dann widersprüchlich und ressentimentgeladen angegangen (vgl. Schwab 1993, S. 24-28).

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Forderungen nach Planmäßigkeit und Systematik in der Erwachsenenbildung lauter, mit der Absicht, Unübersichtlichkeit, aber auch eine nicht immer abschätzbare Qualität von Trägern und An-

geboten zu begegnen. Buchenau (1917) beispielsweise begrüßte auf der einen Seite zwar, dass es „überall Vereinigungen und Vereine“ gäbe, die „Vorträge veranstalten, auch sonst die mannigfachsten Gelegenheiten, sich weiterzubilden, aber was diesen Einrichtungen so gut wie immer fehlt, ist die systematische Organisation. Eine solche aufzubauen und durchzuführen, oder [...] nach einem bestimmten Plane neben die wenigen schon existierenden, teuren Eisenbahnen [gemeint sind Universitäten und andere Einrichtungen des ‚offiziellen‘ Bildungswesens] andere Stränge anzulegen“ (S. 15). Die Forderung nach Planmäßigkeit reduzierte sich nicht auf die Verbesserung der Organisation von Erwachsenenbildung, „sondern sie war insbesondere auch gegen den sogenannten Dilettantismus in der Erwachsenenbildung gerichtet, d.h. sie erstreckte sich desgleichen auf Qualitätsstandards, die in der Konsequenz bald auch neue Anforderungen an die Volksbildung der Volksbildner – einschließlich des Postulats der wissenschaftlichen Fundierung ihrer Tätigkeit – mit sich brachten“ (Schwab 1993, S. 17).

Nach 1919 wurde die Auseinandersetzung um die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung eher zwischen einzelnen Vertretern geführt. Johannes Tews (1921) plädierte für eine stärkere Systematisierung der Erwachsenenbildung, und zwar nicht nach dem Vorbild der Organisation der Kinder- und Jugendbildung, die vom obrigkeitlichen Staat aufgebaut und gesteuert würde. Für die Erwachsenenbildung strebte er Formen an, wie Bildungsvereine und überlokale und überregionale Zusammenschlüsse einzelner Bildungsträger, die ein großes Maß an Freiheit und Selbstbestimmung ermöglichten. Er orientierte sich dabei am Prinzip der „freien Assoziation“. Einerseits wandte er sich also dagegen, die institutionalisierte Schulbildung in die Erwachsenenbildung hinein zu verlängern, andererseits warnte er davor, dass die Erwachsenenbildung den Anschluss an das übrige Bildungssystem verlieren könnte. Eine Verbindung zum Bildungssystem wäre deswegen relevant, weil Erwachsenenbildung sich auch immer als Kompensation von Bildungsversäumnissen verstehen müsste. So sah Tews im Sinne seines „Einheitsschulgedankens“ in der Erwachsenenbildung, die es mit der Kinder- und Jugendbildung zu verzahnen gelte, eine Möglichkeit der Kompensation von in vorgelagerten Bildungsprozessen entstandenen Bildungsdefiziten. Eine zentrale Voraussetzung hierfür wäre eine verlässliche gesellschaftliche Verankerung von Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene. Gleichzeitig wandte er sich gegen den Anspruch der Neuen Richtung, die Volksbildungsarbeit allein an einem noch auszuarbeitenden Leitbild von ‚Volkshochschule‘ auszurichten, weil er davon die Ausschließung einer Vielzahl von Bildungsbedürfnissen befürchtete.

Gegen weitere Versuche der Schaffung von Verbindlichkeit und der Organisation in der freien Volksbildung sprach sich Robert von Erdberg (1927) aus. Zwar betonte er, dass die freie Volksbildung auf Organisiertheit angewiesen wäre: „Ja es scheint, sie könne überhaupt erst wirksam werden, nachdem die Organisation

ihren Boden bereitet hat“ (S. 322), andererseits zeigte das Beispiel der großen Organisation der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, dass auch hierdurch die „freie Volksbildung“ in eine „Isolierung“ sowohl gegenüber den weltanschaulich gebundenen Bildungsbestrebungen geriet, wie auch außerhalb des offiziellen Bildungswesens‘ blieb (vgl. S. 326f.). Die Frage, ob es überhaupt die Idee, den „alle verbindenden Gedanken der freien Volksbildung“ gebe, beantwortete von Erdberg eindeutig: „Denn es gibt diese Idee nicht, dann kann es auch keine allgemeine Organisation zu ihrer Verwirklichung geben“ (S. 323f.).

Franz Mockrauer (1927), Leiter der großstädtischen Abendvolkshochschule Dresden, gehörte zu den „liberalen und rationalen Verfechter[n] der Notwendigkeit der Organisation der Volksbildung und plädierte weitaus entschiedener als andere zeitgenössische Erwachsenenbildner für die reguläre Anerkennung der öffentlichen Stellung und eine institutionelle Absicherung von Erwachsenenbildung (vgl. Schwab 1993, S. 55). Insbesondere, da unterschiedliche politische Interessen sich auch in der „freien Volksbildung“ durchzusetzen versuchten, wären Formen höherer Verbindlichkeit und stärkere Auflagen in diesem Bereich, wäre eine Institutionalisierung der freien Volksbildung eine Art Absicherung: „Die Institutionalisierung als solche braucht die Gefahren der Erstarrung und Gesinnungsentartung, der Veräußerlichung, der Preisgabe der Idee an die politischen und pseudo-politischen Mächte keineswegs im Gefolge zu haben. Im Gegenteil, nur wenn die Volksbildung auf starken institutionellen Grundlagen, von denen aus ein ungebrochener Radikalismus aufbauender, bildender Gesinnung umfassend wirken kann, sich, selbst gesund und lebendig, mitten in den Bereich der Entartung hineingestellt, kann irgendeine nennenswerte Wirkung auf die Not der Zeit erhofft werden“ (Mockrauer 1930, S. 399). Zudem könnte durch eine Institutionalisierung die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten von bisher benachteiligten Gruppen (Arbeitern und Bauern) erreicht werden soll (vgl. S. 401). Die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten durch Erwachsenenbildung könnte aber nur durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher Stränge des Bildungswesens erfolgen: „Für die anderen Schichten ist das Erforderliche zu leisten durch eine radikale Reform der höheren Schule und der Hochschule, die bereits gesetzlich festgelegte Institutionen sind“ (ebd.). Ein Zurückschrecken vor Institutionalisierung würde der Erwachsenenbildung auch Chancen vorenthalten, mehr Unabhängigkeit zu erlangen, weil gerade der Institutionscharakter der Bildungseinrichtungen es Machtgruppen, städtischen oder staatlichen Stellen erschweren würde, einmal geleistete materielle Hilfe zu versagen. Wenn in diesem Sinne Institutionalisierung nicht als Selbstzweck betrachtet oder betrieben würde, müssten weder Entartung noch Erstarrung ihre zwangsläufige Folge sein. Sollten solche Erscheinungen im Einzelfall dennoch beobachtet werden, gäbe es auch Möglichkeiten, sie rückgängig zu machen oder ihnen entgegenzuwirken. Institutionalisierung sollte deshalb nicht nur als Hemmung, sondern auch als „Erleichterung des gemeinsamen lebendigen Wirkens Vieler“ (ebd.) gesehen werden. Mockrauer ist in seiner Kritik an Erdberg „dem Problem der gesell-

schaftlichen Bindungen durch institutionelle Sicherung nicht ausgewichen“ (Schwab 1993, S. 61). Mit dieser Auseinandersetzung ist die Frage nach dem Institutionalierungsgrad der Erwachsenenbildung und ihrer Verankerung im Bildungssystem erstmals mit pro und contra diskutiert worden, allerdings gab es nur wenige Positionen, die eine stärkere Institutionalisierung und Verankerung mit dem offiziellen Bildungswesen befürworteten. Kritiker wie Ernst Michel (1930) äußerten im Einklang mit Robert von Erdberg starke Vorbehalte gegenüber einer Institutionalisierung von Erwachsenenbildung, da sie auf Kosten der eigentlichen Idee ginge.

Mit Ausnahme einiger weniger dezidiert Befürworter von Institutionalisierung und Verankerung von Erwachsenenbildung im Bildungssystem findet man in der damaligen Theoriediskussion überwiegend Anhaltspunkte für eine negative Sichtweise der gesellschaftlichen Institutionen (vgl. Schwab 1993, S. 61). Die meisten Vertreter der freien Volksbildung suchten die „echte, gewachsene“ Ordnung. Diese Forderungen trafen sich durchaus mit den Interessen derjenigen, die Volksbildung in ihren Dienst stellen wollten. Das Bestehen auf staatlicher Unabhängigkeit und weitgehender Handlungsautonomie in der Erwachsenenbildung, das sich ja nicht nur auf die Volkshochschulen, sondern auf das gesamte freie Volksbildungswesen bezog, begünstigte schließlich die Durchsetzung der Interessen politischer Gruppen. Die fehlende Verankerung der freien Volksbildung und die fehlende Verbindlichkeit der vielen unterschiedlichen Träger entsprachen dem Interesse an einer weitgehend reduzierten Bürokratie und Regulierung. Die eher moralischen Appelle an alle Träger, deren Arbeit nur dann als Volksbildung anerkannt und gewürdigt werden sollte, „wenn sie beweist, daß sich in ihr ein Kulturwille des Volkes verkörpert, daß sie Trägerin gestaltender Ideen ist, daß sie ihre Aufgabe im tiefsten erfaßt und durchdenkt, daß sie jede Betriebsmacherei als ihrem Wesen widersprechend ablehnt, daß sie sich den kulturvernichtenden Tendenzen unserer Zeit nicht beugt oder sich gar vortäuscht, sie in ihren Dienst stellen zu können, sondern ihnen den Kampf ansagt und sie verneint“ (Erdberg 1926, S. 53) - hatten semantische Spielräume, die mit entsprechender Metaphorik leicht zu füllen waren.

Damit war es der Erwachsenenbildung „weder gelungen, eindeutige institutionelle Formen als Träger ihrer Bildungsarbeit zu entwickeln, noch sich im Aufbau unseres Bildungswesens einen Platz an der Seite von Schule und Universität zu sichern“ (Picht 1936, S. 189).

4. Zum Verhältnis von Schule und Weiterbildung

Entsprechend der reservierten bis ablehnenden Haltung gegenüber einem verbindlichen Verhältnis zum Staat und zur Institutionalisierung von freier Volksbildung hatten ihre Verfechter auch eine kritisch-distanzierte Einstellung zum Schulsystem.

Der Ausbau der Erwachsenenbildung erfolgte zu der Zeit, in der auch das Schulsystem ausgebaut wurde. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg fanden Prozesse der Umstrukturierung, Systematisierung im Schulsektor sowie eine zunehmende Professionalisierung der in ihm tätigen Lehrerschaft statt. Wesentliche Triebfedern hierfür waren die starken Jahrgänge im schulpflichtigen Alter sowie eine steigende Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (vgl. Zymek 1989, S. 156). Die beginnende Expansion und Differenzierung des deutschen Schulwesens waren begleitet von Strukturproblemen, genauer: von regionalen Disparitäten hinsichtlich der Schulversorgung, die nach dem Krieg manifest zu Tage traten und die einzelnen Landesregierungen unter Handlungsdruck setzten.

Während die Frage der „Vereinheitlichung“ in erster Linie in Kreisen von Schulpolitikern, -verwaltern, Lehrerverbänden und kommunalen und privaten Schulträgern erörtert wurde, richtete die breitere Öffentlichkeit ihre Aufmerksamkeit auf die Vorschläge zur Nationalen Einheitsschule, die ausführlich Johannes Tews (1916) formuliert hat und die vom Deutschen Lehrerverein (DLV) zum Programmpunkt gemacht wurden. Ziel des Konzepts war der weitere Ausbau des Schulwesens im Sinne einer Verzahnung von Schultypen zur besseren Durchlässigkeit. Symptomatisch für die damaligen Forderungen war, dass „der Begriff ‚Nationale Einheitsschule‘ [...] geschickt an das offizielle, auf Harmonisierung sozialer Gegensätze abzielende politische Selbstverständnis der Zeit an[knüpft], [...] die überall und immer wieder beschworene vage nationale Einheit in strukturelle Schulreformen um[kehrt]“ (Zymek 1989, S. 160).

Zu Beginn der Weimarer Republik waren die Überlegungen zur Konzeption einer „Deutschen Einheitsschule“ (Tews 1916) schon weit gereift. Um die „freie Bahn jedem Tüchtigen“ (ebd.) gewähren zu können, wurde auf eine „organische“ Gliederung aller Bereiche des Bildungswesens gesetzt, ebenso wie auf die Beseitigung sozialer Trennungen bzw. von strukturellen und finanziellen Hinderungsgründen für den Besuch weiterführender Schulen, auf die Aufhebung der konfessionellen Trennung im Schulwesen, die Einrichtung eines reichseinheitlichen Schulwesens und eine einheitliche Regelung der Ausbildung und Besoldung der Lehrer (vgl. S. 34). Tews (1921) fasste die Träger der Erwachsenenbildung als „freie Einrichtungen zur Geistespflege in Stadt und Land“ (S. 150), und zusammen mit dem freien Fortbildungswesen für die einzelnen Berufe bündelte er sie zur 6. Stufe im Bildungswesen.⁵³ Damit wurde die Erwachsenenbildung als Stufe im Aufbau des Bildungssystems mitgedacht. Allerdings fehlte es auch in diesem Modell an konkreten Vorstellungen dazu, wie die Verbindung zu den anderen Einrichtungen des Bildungssystems bzw. die Kooperation mit diesen im

⁵³ 1.: Kindergarten; 2.: Grundschule, 3.: Bürger- und Mittelschule; 4.: Berufsschule, Oberschule und Aufbauschule, 5.: Hochschule, 6.: Freies Fortbildungswesen und Volksbildung; 7.: Pflegestätten für Wissenschaft, Kunst und gewerbliches Schaffen.

Sinne einer Durchlässigkeit auszusehen hätte und welche Voraussetzungen hierfür zu schaffen wären.

Nicht nur Tews, auch andere Vertreter des 4. Ausschusses der Reichsschulkonferenz,⁵⁴ teilten den Gedanken der Eingliederung der freien Volksbildung in die Konzeption der Einheitsschule, weil sie der Erwachsenenbildung einen festen Platz im Bildungswesen einräumen wollten. Kennzeichnend allerdings war, dass zum einen nur die Volkshochschule der Prototyp für Volksbildungsarbeit bzw. -institution war. In den Leitsätzen zur Einheitsschule, die Binder (1921) auf der Reichsschulkonferenz vortrug, heißt es unter dem Punkt „Verzweigung des Schulwesens“ nur: „Zur freien und selbständigen Weiterbildung dienen die Volkshochschulen und das freie Volksbildungswesen“ (Reichsministerium des Innern, S. 82). Jedoch blieb nach diesem Beitrag unklar, wo die Volksbildung konkret zu verorten war und wie die Verzweigung mit den anderen „Schul“arten aussehen sollte. Ein Vorschlag zur Ansiedlung der Volksbildung im Bildungswesen kam von Voß (1921). Dieser subsummiert die Volkshochschulen unter die höchste Schulart, die Hochschulen: „Für den Bildungsbedarf derer, die Fortbildung wünschen, ohne die volle Grundlage zur rein wissenschaftlichen Arbeit zu besitzen, ist durch Volkshochschulen und hochschulmäßige Kurse zu sorgen“ (S. 131). Die Reichsschulkonferenz war im Hinblick auf die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Volksbildung an das Schulsystem höchst unbefriedigend. Weder von schulpolitischer, erwachsenbildungstheoretischer oder berufspädagogischer Seite wurde sie gezielt zu beantworten versucht, da das Interesse daran nicht vorhanden war.⁵⁵ Die Frage, die aus der Sicht der Schulpolitik und -verwaltung offen blieb, war letztlich aber weniger die, ob Erwachsenenbildung Bestandteil des Bildungssystems oder des „Einheitsschulorganismus“ sein sollte,

⁵⁴ Das Preußische Staatsministerium regte - auf Antrag des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung - am 1. Dezember 1918 beim Reichsinnenministerium die Einberufung einer „Schulkonferenz“ an. Ein zentrales Thema der Konferenz sollte die „Einheitlichkeit des deutschen Erziehungswesens“, und zwar weniger im Sinne einer „Einförmigkeit“, die zu einer „Verarmung des deutschen Gestelebens führen könnte“ (Reichsministerium des Innern 1921, S. 11), sein, sondern verstanden als „ein stärkeres Maß an organisatorischer Vereinheitlichung und damit Vereinfachung schon unter den Gesichtspunkten der Ökonomie der Kräfte und der Geldmittel“ (S. 12). Bereits im Frühjahr 1917 wurde von der SPD folgender Beschluss im Reichstag eingebracht: „Der Reichstag wolle beschließen, den Herrn Reichskanzler zu ersuchen, nach Beendigung des Krieges Vertreter der staatlichen und gemeindlichen Schulverwaltung, der pädagogischen Theorie und Praxis und der Schulpolitik sowie andere geeignete Sachverständige zu einer Reichsschulkonferenz zusammenzuberufen, die im Hinblick auf die Kriegserfahrungen die Gesamtheit der pädagogischen, schulgeseztlichen und schulorganisatorischen Fragen zu beraten und sich gutachtlich darüber zu äußern hat“ (ebd.).

⁵⁵ Symptomatisch für die damalige Haltung gegenüber Ziel und Aufgabe der freien Volksbildung im Kontext des Bildungswesens war die Aussage von Kerschensteiner (1921), der in seinem Bericht über die Einheitsschule auf der Reichsschulkonferenz expliziert: Auf die Gestaltung „der Volkshochschulen und der freie Volksbildungskurse kann ich nicht weiter eingehen“ (S. 128).

sondern vielmehr die nach der inneren und äußeren Gestalt ihrer Institutionen analog den Vorschlägen zu den der Weiterbildung vorgelagerten Schulen bzw. ihren Einrichtungen. Die Vertreter der Theorie und Politik der Erwachsenenbildung gingen weder die eine noch die andere Frage an. Sahen sie sie dennoch als Teil des Bildungswesens, waren hierfür ausschließlich instrumentelle Motive verantwortlich, wie dies beispielsweise bei Theodor Bäuerle (1921) deutlich wird: „Es muß grundsätzlich betont werden, daß die Volksbildungsarbeit ein Ganzes ist und daß es nicht angeht, nur Teilgebiete staatlicherseits zu fördern“ (S. 177). Das Volksbildungswesen trage zur Entlastung des Schulwesens bei: „das öffentliche Bildungswesen [könnte] durch den organischen Ausbau des freien Volksbildungswesens fühlbar entlastet werden“ (S. 173).

Eher gefielen sich darin, „in oft billiger Gegenüberstellung“ (Scheibe 1976, S. 332), sich vom Schulsystem abzugrenzen. Die unzähligen Negativäußerungen der Volksbildungstheoretiker zur Politik und Praxis allgemein- und berufsbildender Schulen „lagen in der Linie der Schulkritik der pädagogischen Bewegung seit dem Jahrhundertbeginn“ (ebd.).⁵⁶ Der Schulreformdebatte nach 1918 ging es trotz unterschiedlicher Intentionen und Ziele um Lockerungen und Öffnungen sowohl der Institution und des Unterrichts. Die Möglichkeiten der Realisierung solcher Vorschläge wurden am ehesten jenseits des Schulsystems gesehen: „Schon wegen der erfahrenen Erfolglosigkeit in den öffentlichen Schulen hat sich die pädagogische Reformbewegung intensiv für Ideen und Versuche außerhalb des öffentlichen Bildungswesens interessiert. Hier lag der fortwirkende Bestand reformpädagogischer Gedanken, und hier wurden Formen der Erziehung ausgebildet, die bis heute die pädagogische Praxis inspirieren. Die normativen Leitlinien waren dabei dieselben, die auch die Pflichtschule für ihre didaktischen Innovationen reklamierte: Das Prinzip der Selbständigkeit, der Anspruch, kindgemäß zu arbeiten, die Betonung der Gemeinschaft als genuiner Stätte der Erziehung. Aber die nichtstaatlichen Versuche nahmen diese reformpädagogischen Ansprüche doch radikaler auf“ (Tenorth 1989, S. 130).

Die Aufmerksamkeit der Reformpädagogik gegenüber Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten außerhalb der Schule stärkten die Argumente der Volksbildner, die den „zwangsmäßigen“ (vgl. Becker 1920, S. 6) Charakter des Bildungswesens kritisierten. Für ihre Schulkritik war weniger die Elementarpädagogik, sondern in erster Linie die kulturkritische Jugendbewegung inspirierend, die sich ebenfalls gegen die Vermassung der Schulen, gegen das Verkommen der Schulen zu Prüfungsanstalten, gegen die Gefahr der Erosion „echter“ Bildung wandte und an die Stelle der seelenlosen Institutionen auf Erlebnisschulen, Landerziehungsheime als Keimzellen einer natürlichen Gemeinschaft und einer neuen Gesellschaft setzte.

⁵⁶ Gurlitts (1905) Kritik an „Deutschland und seine Schulen“ fiel noch in diese Zeit und stellte eine wesentliche Bezugsquelle innerhalb der schulkritischen Auseinandersetzung dar.

Je intensiver der Ausbau der Schule erfolgte, umso mehr sahen sich die Jugendbewegung und Volksbildungsbewegung als Kompensation zur Schule. Die Erfahrungen damit, dass Kinder- und Jugendbildung vor allem in vom obrigkeitlichen Staat entwickelten organisatorischen Strukturen erfolgt war, bereitete den Volksbildnern Schwierigkeiten, sich die Bildung mündiger Erwachsener nach schulischen Vorbildern und in diesem Sinne als ‚Institution‘ vorzustellen. Die Vielfalt und Disparatheit der Bildungsbedürfnisse sollten in möglichst freien und selbstbestimmten Volksbildungseinrichtungen Befriedigung finden. Auch die Beteiligung der Volksbildungsvertreter auf der Reichsschulkonferenz wurde von den meisten Rednern eher dazu genutzt, die Kernanliegen⁵⁷ vorzutragen und sich noch einmal deutlich von dem Schulsystem abzugrenzen. Dass überhaupt für die freie Volksbildung ein eigener Ausschuss vorgesehen war, hatte seinen Grund darin, dass nach der Weimarer Verfassung das freie Volksbildungswesen als öffentliche Angelegenheit anerkannt worden war. Jedoch wirkte dieser Ausschuss wie ein Fremdkörper innerhalb des Gesamtkontextes der Reichsschulkonferenz. Der Ausschuss wurde erst „im letzten Augenblick“ (Die Arbeitsge-

⁵⁷ In den Leitsätzen des 4. Ausschusses über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen werden Aufgabe und Ziele der Volksbildungsarbeit folgendermaßen umschrieben: „1. Die Volksbildungsarbeit der Gegenwart hat durch die seelische, geistige und sittliche Not unseres Volkes besondere Bedeutung gewonnen. [...]. 2. Das letzte Ziel der Volksbildungsarbeit liegt darin, die Vorbereitung für das Entstehen einer wirklichen Volksgemeinschaft zu sein. [...]. 3. Die Volksbildungsarbeit setzt die Verschiedenartigkeit der Strömungen innerhalb der geistigen Grundanschauungen im deutschen Volke als eine Tatsache voraus und geht von ihr aus [...]. 4. Die Aufgabe kann nur gelöst werden durch intensive und individualisierende Bildungsarbeit [...]. 5. Zum Volksbildner ist nur geeignet, wer selber ein tiefes Verhältnis zu den Bildungsgütern besitzt, in innerer Beziehung zum Volkstum steht und die Fähigkeit der Einfühlung in den Einzelmenschen hat [...]. 6. Bei der Durchführung einer solchen Volksbildungsarbeit gliedert sich das Volksbildungswesen in Volkshochschule, Volksbücherei und Vortragswesen, Massenveranstaltungen und engere und weitere Gemeinschaften mit volkerzieherischem Charakter. 7. Die Volkshochschule ist einmal die Stätte, wo die aktivsten Menschen aus allen Kreisen und Schichten in engsten Arbeitsgemeinschaften mit geistig geschulten Menschen treten, um an der Vertiefung und Durchbildung ihres eigenen Wesens, ihrer eigenen Welt- und Lebensanschauung zu arbeiten und um schließlich, als letztes Ziel, zur Gestaltung des neuen Kulturgehaltes der Zukunft zu gelangen [...]. 8. Die Volksbücherei hat allen denjenigen zu dienen, die durch das gedruckte Wort die Förderung suchen, die ihnen die Volksbildungsarbeit geben soll [...]. 9. In den Massenveranstaltungen sollen die Bildungsgüter ermittelt werden, deren höchste Wirkung durch gemeinsames Erleben zeitlich und räumlich geeinter Menschen erreicht wird. Dazu gehören: Volkskonzerte, Volksbühnen, kinematographische Vorführungen und Volksfeste sowie auch solche Vorträge, die durch Einwirkung auf Phantasie und Gemüt zu wirken suchen. 10. Bei den engeren und weiteren Gemeinschaften mit erzieherischem Charakter handelt es sich um eine Erziehungsarbeit in der Richtung auf bestimmt geschaute Zwecke. Sie bilden darum Gesinnungsgemeinschaften. 11. Staat und Gemeinde sollen die Volksbildungsarbeit mit finanziellen und sonstigen Mitteln (Hergabe von Schulräumen und ähnlichem) unterstützen, ohne Einfluß auf den Geist der Arbeit zu beanspruchen“ (Reichsministerium des Innern 1920, S. 731).

meinschaft 1919/1920, S. 63) gerufen, was aus der Sicht der damaligen Volksbildung ein Beleg dafür war, „daß das freie Volksbildungswesen einen unentbehrlichen Faktor im allgemeinen Bildungswesen darstellt“ (Die Arbeitsgemeinschaft 1920/21, S. 63). Nach Laack (1984) war dies eher Ausdruck dafür, dass „trotz aller Aktivitäten [...] die freie Volksbildung Anfang der zwanziger Jahre es noch nicht geschafft [hatte], sich mehr als eine Randstellung im öffentlichen Bewußtsein zu sichern“ (S. 40).⁵⁸

Bemerkenswert ist, dass während die Vertreter des Dritten Ausschusses, in dem Fragen des Berufs- und Fachschulwesens behandelt wurden, sich gleich den Beratungsgegenständen (Entwurf eines Reichsgesetzes über die Berufsschulpflicht, Leitsätze des Preußischen Handelsministeriums) zuwandten, die Eingangsberichte des Vierten Ausschusses eher wie eine Selbstvergewisserung im Hinblick auf Relevanz und Funktion der freien Volksbildung anmuten. An mehreren Stellen wird im Ausschuss darauf hingewiesen, dass das Volksbildungswesen unabhängig bleiben soll und somit „jedem Erwachsenen die Möglichkeit gegeben werden soll, seine Bildung außerhalb des staatlich organisierten Schulwesens zu erweitern und zu vertiefen“ (Reichsministerium des Innern 1921, S. 726). An anderer Stelle heißt es: „Die bestehenden Volksbildungseinrichtungen haben sich in Opposition gegen das herrschende Schulsystem durchgesetzt oder erscheinen neuerdings als Konzessionen dieses Schulsystems an ein im Volk vorhandenes Bedürfnis. In das Schulsystem lassen sie sich nicht eingliedern“ (S. 728).

In ihrer Schulkritik ähnelten die damaligen Volksbildungstheoretiker anderen gesellschaftlichen Interessengruppen - zumal denen der Wirtschaft - die aus unterschiedlichen Beweggründen die damaligen Leistungen der Schule in Frage stellten und statt dessen in alternativen, in der Regel jeweils von ihnen selbst gesteuerten Erziehungs- und Bildungsformen größere Erfolge sahen. Die Kritik der Wirtschaft konzentrierte sich auf den Vorwurf, dass das Schulsystem den Anforderungen der Industrie nicht gerecht würde. Zudem hätten die Jugendlichen bei Beginn ihrer Lehre unzureichende Kenntnisse in den Elementarfächern erworben und schließlich sei die Schule trotz der Arbeitsschulbewegung immer noch zu praxisfern (vgl. Muth 1985, S. 52f.; Kap. VIII). Auf die „Verschulung Deutschlands“ (Spranger 1927) antwortete die Industrie mit der Internalisierung beruflicher Erziehung und Bildung Jugendlicher und Erwachsener, um sie weitgehend selber verwalten und kontrollieren zu können. Selbst Spranger zog das industrielle Erziehungs- und Bildungsengagement der (berufs-)schulischen Ar-

⁵⁸ Bei der Auswahl der Repräsentanten des Ausschusses sollten die unterschiedlichen weltanschaulichen Richtungen berücksichtigt werden. Faktisch aber war die Neue Richtung am stärksten vertreten, was ihre relativ starke Stellung in der Öffentlichkeit widerspiegelte. Vorsitzender dieses Ausschusses war Strecker, Präsident des Hessischen Landesamtes für das Bildungswesen, Stellvertretender Vorsitzender und Berichterstatter (neben Graf und Heinen) war Robert von Erdberg.

beit vor.⁵⁹ Aber auch von Arbeitnehmerseite kam Kritik: „Vor allem mißtraut man in Gewerkschaftskreisen den staatlichen Schulen wegen ihrer ‚Konzessionen an die Beharrungskräfte in unserem Wirtschaftsleben‘, wie Engelbert Graf, der Leiter des Bildungswesens im Deutschen Metallarbeiterverband [...] ausdrückt“ (Gumpert 1923, S. 57).

Diese Kritik am Schulsystem aus den unterschiedlichen politischen Lagern begünstigte Bemühungen um Selbstverwaltung, Partikularität und Intransparenz in der Erwachsenenbildung.

5. Berufsschule und Volksbildung

Anstatt die Berufsschule und Weiterbildung stärker miteinander zu verbinden, was für die Berufsschule eine Aufwertung ihres bereits damals fragwürdigen Status, für die Weiterbildung eine erhöhte Transparenz und bessere Verankerung im Bildungssystem hätte bedeuten können, wurden entweder beide Bereiche gegeneinander ausgespielt, oder aber eine Verbindung wurde nur mit dem Ziel der Kontinuität von staatsbürgerlicher Erziehung auch über das Jugendalter hinaus vorgeschlagen.

Im Kontext der Schulkritik waren Negativäußerungen insbesondere gegen die Berufsschulen gerichtet. Die Kritik kam von Seiten der Arbeitgeber, der Sozialisten, ebenso wie von Erziehungs- und Bildungstheoretikern. Gemeinsamer Nenner der unterschiedlichen Positionen war, dass die Berufsschule zu starr, stoffüberladen und zu fern vom wirklichen Leben wäre. Ausführlich umschrieb Aloys Fischer (1924) die Gefahren, die dem Berufsschulwesen angesichts seiner sukzessiven wirtschaftspolitischen Vereinnahmung⁶⁰ und der Vernichtung des Berufs drohten (vgl. S. 383). Zudem kritisierte er den Mangel an Übergangs- und Abschlussmöglichkeiten. Auch Anna Siemsen (1926) sah angesichts der

⁵⁹ „Nur selten hört man von Bemühungen, der Fabrik selbst auch nur ein geringes Maß von pädagogischem Geist zu geben, der das ganze Zusammenwirken heben und adeln müßte, weil alles Lehren und Führen ja auch immer die Verantwortung für den totalen Menschen einschließt. Die Berufsschule mit einer künstlichen Organisation soll ersetzen, was hier verlorengegangen oder überhaupt nicht erzeugt worden ist. Aber von ihr gilt noch mehr als von der Schule überhaupt: erziehen kann sie wenig; unterrichten kann sie, theoretische Vertiefung geben, berufsklug machen. Und jeder wird sie darum loben. Das aber fürchte ich, dass diese Klugheit nur zu heilsichtig macht für alles eigensüchtige Fordern, wenig willig für das Dienen und für den Gemeinsinn, der immer nur am totalen Zusammenleben und Zusammenwirken wächst“ (S. 278).

⁶⁰ „Die Gefahren, die der Bildung und vor allem der Berufsschule durch die Mächte der Wirtschaft drohen, hängen freilich nicht nur mit dem Interesse des Unternehmertums zusammen. Die kommunistische Arbeitsschule, die Blonski gezeichnet hat und an deren Verwirklichung die russischen Sowjetrepublikaner arbeiten, läuft auf die gleiche Vernichtung des Berufs zu Gunsten einer – allerdings auswechselbaren – Spezialtätigkeit im Betrieb der Wirtschaftskommunen hinaus“ (S. 383f.).

Erosion des Berufs infolge zunehmender Arbeitsteilung die Grundsäulen der Berufsschule im Verschwinden begriffen (vgl. S. 163).

Die Volksbildner grenzten sich von der Berufsschule ab, ebenso die Arbeiterbildung. Beide sahen ihre Aufgabe in der Ergänzung der Berufsschule mit politischer Schulung oder mit dem Ziel einer „lebensverbundenen Teilnahme an der Kultur“ (Flitner 1929, S. 971). Für die Erwachsenenbildung stand fest, dass sie „bezüglich der Berufsschulung, wie sie durch Fach-, Fortbildungs- und Hochschulen vermittelt wird [...], nachdrücklich auf die Gefahren der einseitigen Berufsbildung hinweisen [muß]“ (Bäuerle 1921, S. 173). Die Erwachsenenbildung sollte sich als Ergänzung zur Berufsschule verstehen und die für die allgemeine Bildung viel zu knapp bemessene Zeit kompensieren. Eduard Weitsch und Wilhelm Flitner hatten deutlich die Aufgaben der Erwachsenenbildung, die sie in Relation zur Berufsschule einzunehmen hätte, formuliert. Die „Problemhaftigkeit der Berufsschularbeit“ resultierte nach Weitsch (1926) zum einen aus der „Unmöglichkeit“ der Aufgabe der Berufsschullehrerschaft.⁶¹ Zum anderen machte die Automatisierung der Arbeit die Berufsschulung weniger bedeutsam. Jugendliche würden im eigentlichen Produktionsprozess immer weniger benötigt, so dass sich - um eine „pädagogische Katastrophe“ zu umgehen - die Aufgabe der „Eingliederung der Jugendlichen in die Sozietas“ stellte.

Außerdem sah Weitsch die fehlende Lebensnähe des Berufsschulunterrichts als Problem (S. 218). Schließlich wäre „die Berufsschule [...] mit Stoff so überladen, dass für die Schulung im Denken nicht genügend Zeit bleibt“ (1928, S. 87). Die Schulung der Jugendlichen aber „braucht Zeit, braucht Losgelöstheit von pensenhafter Verpflichtung, braucht besondere Methoden der Stoffdurchdringung und braucht Geduld und deshalb wahlverwandtschaftliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern“ (ebd.). Weitschs Idee war die Übernahme von propädeutischen Aufgaben durch die Volkshochschule für die Jugend zwischen 14 und 18 Jahren. Seine Gedanken zu und Erfahrungen mit der „Experimentier-sozietas“ und der „Sozialisierung des Geistes“ (1919) wollte er auch auf die „Erziehung“ von Jugendlichen anwenden. Auch Flitner (1924) sah die Aufgabe der Volksbildung in der Fortsetzung der Berufsschule. So sollte die Abendvolkshochschule neben Heimat- und Lebenskunde auch Berufskunde vermitteln, damit Berufschüler und Beschäftigte die Hintergründe ihrer Ausbildung und Tätigkeit kennen lernten: „Die Berufsschule [...] wird hier fortgeführt, nur kann auf der Stufe der Erwachsenen jeder fachliche Charakter noch mehr ausgeschaltet

⁶¹ „Ihre Aufgabe ist unmöglich, denn es ist ein Unding, von einer Schule zu verlangen, dass sie in 6-8-stündigem Unterricht in der Woche neben der oft schulfreundlichen Meisterlehre, neben dem Sportverein, neben der Parteijugendpflege, neben der kirchlichen Jugendfürsorge, neben der Straße, dem Kino, der Schundliteratur und mehr oder minder im Kampfe mit all diesen unkontrollierbaren Faktoren einer oft durch Berufsüberanstrengung ermüdeten Jugend gegenüber als kleines Segment des Erziehungskreises tief wirkenden erzieherischen Einfluß gewinnt“ (S. 213).

und lediglich die Fortführung der Berufskunde zu einem Stück ‚Weltkunde‘ als Aufgabe angesehen werden. Diese Vertiefung kann zweierlei Richtung nehmen: entweder ist es nötig, im wissenschaftlichen Unterricht der Berufsarbeit einen Hintergrund zu geben, ihrem Zusammenhang mit Natur, Geschichte, Gesellschaft nachzugehen. Es kann aber auch möglich sein, eine mechanisch verkümmerte Berufsarbeit durch praktische Tätigkeit, durch eine freie, geistig produktive Arbeit zu erweitern“ (S. 22).

Andere sahen in der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Erwachsenenbildung die Möglichkeit der Fortsetzung der in der Berufsschule praktizierten staatsbürgerlichen Erziehung im Erwachsenenalter. Ähnlich wie Kerschensteiner, der auf der Ebene der beruflichen Bildung Berufsschule und freie Volksbildung strikt voneinander trennte und Erwachsenenbildung in ihrer Funktion des Anbietens kultureller Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung sah,⁶² wollte auch Otto Monsheimer (1932) die Aufgabe der Erwachsenenbildung in der Arbeitsteilung mit der Berufsschule in der Festigung von „Staatsgesinnung“ sehen: „Denn Staatsgesinnung lässt sich ebenso wenig wie religiöse Überzeugung mit einem Katechismusunterricht ‚erziehen‘ [...]. Zu einer immerhin möglichen, wirklich ernsthaften, tiefer greifenden Behandlung [...] fehlt der Berufsschule aber jede Zeit“ (S. 127). Diese überlasse die Jugendlichen in einem Alter, „in dem es allenfalls möglich wäre, das erwachende, echte politische Interesse anzusprechen [...], den Parteien“ (S. 128). Die Volksbildung bzw. die Volkshochschule als „Institution, die ihrerseits ‚alle Fragen‘, die die Schule unbeantwortet liegen lassen muß“ (S. 128), greife diese auf und mache sie zum Mittelpunkt „lebensbildnerischer Arbeit“ (ebd.). Es ging dabei aber nicht darum, dass die Volkshochschule versäumte berufliche Chancen kompensiert, sondern um die Verlängerung staatsbürgerlicher Erziehung ins Erwachsenenalter. Erwachsenenbildung wurde nicht als Möglichkeit des nachschulischen Erwerbs von Bildungs- bzw. Berufsbildungsabschlüssen gesehen. Das Neutralitätsprinzip in der Volksbildung und die statische Auffassung von Beruf versperrten hier noch den Blick für eine auch berufliche Chancen fördernde Zusammenarbeit mit der Berufsschule.

Die zu Beginn der 1930er Jahre in der Erwachsenenbildungsdiskussion stärkere Orientierung an der Sachlichkeit, die zu einer allmählichen „Wendung zum Wirklichen“ (Becker 1930, S. 239), einer „Neuorientierung an der konkreten Lebenssituation“ (S. 241) führte, war noch nicht von der Art, dass hieraus konzeptionelle Überlegungen für Anschlussmöglichkeiten von Weiterbildung an die Berufsschule resultiert wären. In der „Prerower Formel“ (Henningsen 1960)

⁶² Kerschensteiner war Vorsitzender des Bayerischen Volksbildungs-Verbandes e.V. und Herausgeber der Zeitschrift „Deutsche Volksbildung“. Zu den zentralen Aufgaben der bayerischen Volksbildung zählte er die „Bekämpfung der Schundliteratur“, körperliche „Jugendertüchtigung“, „Förderung der Volksgesundheit“, volkstümliche Kunst-, Literatur- und Musikpflege (vgl. Archiv für Volksbildung 1926, S. 38f.).

wurde zwar das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildung und Schule neu definiert, d.h. die Erwachsenenbildung sollte „näher an Formen und Inhalte der Schule herangerückt“ und „abgehend vom Prinzip des Okkasionellen und Spontanen sollte der ‚geordnete Unterricht‘ in den Mittelpunkt gestellt“ sowie ein „planmäßiger Aufbau der Lehrgebiete, angestrebt“ werden, aber es kam nicht zu Formulierung handlungsrelevanter Ansätze für eine curriculare Koordination und institutionelle Kooperation zwischen Berufsschule und Erwachsenenbildung.

6. Zusammenfassung

In die vorrangig von Vertretern der Neuen Richtung der Volksbildungsbewegung geführte Diskussion um das Selbstverständnis und die Gestaltung von Erwachsenenbildung war die berufliche Weiterbildung erst spät und dann allenfalls rudimentär einbezogen. Dies hat dazu geführt, dass sich auch die Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung von erwachsenenbildungstheoretischen und -politischen Überlegungen und Auflagen weiterhin unabhängig entwickeln konnten.

Während sich die erwachsenenpädagogische Fachdiskussion um die Gestaltung zweckbezogener, beruflicher Weiterbildung keine Gedanken machte, hatte diese bereits in den 1920er Jahren eine eigene historische Entwicklung. Die weitgehende Ablehnung der Volksbildner von staatlichen Interventionen in die Erwachsenenbildung und ihre Ressentiments gegenüber dem Schulsystem führten dazu, dass die damalige Erwachsenenbildung zwar autonom und pluralistisch gestaltet werden konnte, gleichzeitig fehlten konzeptionelle Überlegungen zur Verankerung von Erwachsenenbildung mit dem Bildungssystem.

Für die aus der Volksbildungsdiskussion lange ausgeklammerte berufliche Weiterbildung gab es keine eigene Diskussion, etwa im Kontext der Berufsbildungsdiskussion, von der aus Gestaltungsimpulse hätten ausgehen können. Auch mischten sich die Träger der beruflichen Weiterbildung mit ihren Anliegen weder in die Volksbildungs-, noch in die Berufsbildungsdiskussion ein. Sie taten sich auch nicht zusammen, um ein gemeinsames Selbstverständnis und gemeinsame Standards für die berufliche Weiterbildung zu formulieren. Häufig ging es ihnen auch nicht in erster Linie um Weiterbildung. Diese war oftmals Mittel zur Realisierung übergeordneter Zwecke, wie dies besonders auch an der von den Arbeitsverwaltungen und Betrieben getragenen Weiterbildung deutlich wird (vgl. Kap. VI). Diese Träger waren auf eine weitgehende Unabhängigkeit angewiesen, um ihre Weiterbildungsaktivitäten den Bedingungen ihrer jeweiligen Politik (Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik) anpassen zu können. Die Volksbildungsdiskussion mit ihren Autonomieforderungen unterstützte – wenn auch nicht intendiert – diese Strategien.

V. Weiterbildungsmarkt und Anbieterstruktur

Jenseits der theoretischen Auseinandersetzungen mit der Gestaltung der Erwachsenenbildung existierte bereits in der Weimarer Republik eine breit gefächerte Landschaft an Anbietern und Angeboten nicht nur in der allgemeinen, kulturellen, konfessionellen und politischen, sondern auch in der beruflichen Weiterbildung. Weiterbildung für Arbeitslose und im Betrieb Beschäftigte waren Teilbereiche eines umfassenderen Gesamtsektors zweckbezogener Weiterbildung.

Im Folgenden soll ein erster Einblick in Anbieter- und Angebotstrukturen zweckbezogener, beruflicher Weiterbildung in der Weimarer Republik gegeben werden. Der Auswertung der unten zitierten zeitgenössischen Quellen folgt eine Differenzierung dieses Weiterbildungsbereichs in fünf Segmente. Zentrales Kriterium dabei ist die institutionelle Gebundenheit der Anbieter. Unterschieden wird zwischen Weiterbildung: 1. in schulischer Trägerschaft, 2. in ungebundener und zweckfreier Anbieterschaft, 3. die von Körperschaften des öffentlichen Rechts angeboten wird, 4. von wirtschaftsnahen Vereinen, Ausschüssen und Instituten und 5. von gewerkschaftlichen Anbietern.

Quer zu diesen Anbietertypen werden dann im Kap. VI. die strukturellen und politischen Eigenschaften von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb vorgestellt sowie ihre Logiken, Funktionen und Beziehungen zueinander. Verbindungen zwischen der arbeitsfördernden und betrieblichen Weiterbildung einerseits und zu anderen beruflichen Weiterbildungseinrichtungen andererseits bestanden beispielsweise aufgrund der institutionellen und personellen Nutzung einzelner Einrichtungen seitens der Arbeitsverwaltungen für die Durchführung der Arbeitslosenbildung oder aufgrund des inhaltlichen Austauschs zwischen wirtschaftsnahen Einrichtungen und Betrieben.

1. Anbietertypen und Angebotsstruktur

Angesichts der Dynamik und Unübersichtlichkeit im Weiterbildungsbereich sind bis heute alle Systematisierungsversuche unvollständig und abhängig von den subjektiven Präferenzen derjenigen, die die Typologien erstellen. Paul Honigsheim (1921a) hatte auf die Schwierigkeiten von Bemühungen, unterschiedliche Einrichtungen voneinander abzugrenzen, um eine Übersicht über das Erwachsenenbildungswesen zu liefern, hingewiesen.⁶³ Selbst ganz weite Definitio-

⁶³ „Die Aufgabe, eine Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen zu geben, enthält fast unüberwindliche Schwierigkeiten. Zunächst gibt es keine auch nur annähernd allgemein anerkannte Definition des Volksbildungswesens. Man muß dann entweder selbst eine solche voraussetzen und bei der Darstellung alles ausschalten, was nicht darunter fällt. Ein solches Verfahren ist natürlich subjektiv. Oder man verzichtet von vornherein auf eine Umgrenzung und erörtert alles, was sich selbst als zum Volksbildungswesen gehörig bezeichnet oder von andern als solches angesehen wird. Aber auch dann entrinnt man der Subjektivität nicht. Da man nämlich im knappen Raum nicht

nen, nach denen zur Weiterbildung all jene Angebote, die an Erwachsene gerichtet sind und „außerhalb des staatlichen Schulwesens“ (Erdberg 1919, S. 1) stattfanden, gehörten, klammern noch Bereiche aus, wie die schulische Weiterbildung in Abendgymnasien, Fachschulen und Privatschulen.

Abgesehen von dem 1909 durch Robert von Erdberg gegründeten Organ „Volksbildungsarchiv“ und von dem durch das „Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern“ publizierten „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen“,⁶⁴ die sich überwiegend nur auf den kleinen Teilbereich des Volksbildungswesens (Volkshochschulen, Abendvolkshochschulen und Heimvolkshochschulen) konzentrierten, liegen nur vereinzelt Systematiken vor, in denen sich (eher grobe) Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen finden – wie etwa in der „Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen“ von Paul Honigsheim (1921), der zwischen den Kategorien „politische und ökonomische“ und „religiöse und weltanschauliche“ (S. 112-124) Einrichtungen unterschied. Einen weiteren Überblick über Träger und deren Funktionen bietet die Unterscheidung von Ludwig Fleischner (1930), der auf insgesamt 14 „außerschulmäßige Einrichtungen“⁶⁵ kommt (S. 977-982).

alles, wenn auch nur dem Namen nach anführen kann, so muß man auswählen, was einem als ‚wesentlich‘ erscheint. Und auch das ist natürlich eine höchst persönliche Auslese [...]. Hiervon abgesehen liegt die Schwierigkeit in der Gliederung des Stoffes. Es gibt kein Kulturelement, welches nicht irgendwo in den Bereich des Volksbildungswesens mit hineingezogen worden wäre, andererseits keine Menschenvereinigung, die sich nicht irgendwann mit Dingen befaßt hätte, die nicht von der einen oder anderen Seite als Volksbildung angesprochen worden wäre. Natürlich sind dann mehrere Einteilungsprinzipien möglich“ (S. 81).

⁶⁴ Das „Archiv für Volksbildung“ verstand sich als „eine zentrale Sammel- und Auskunftsstelle für alle Fragen des Volksbildungswesens (Erwachsenen- und Jugendbildung unter Ausschaltung des schulmäßigen Bildungswesens)“ (1929). Auf der Basis von gesammeltem Material wurde hier über Fragen außerschulischer Volksbildung informiert, Drucksachen in Form von Mitteilungen und Berichten erstellt und verteilt. Seine Bestände wurden in Handbücher-, Zeitschriften- und Drucksachenarchiven gesammelt. Die wesentlichen Veröffentlichungen waren der halbjährlich erscheinene „Fachliteraturbericht“ (ab 1923) und der in freier Folge erscheinene „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen“ (ab 1923), in dem Verzeichnisse mit Anschriften von Verbänden, Vereinen und Personen enthalten sind. Zudem wurden „bestimmte im Vordergrund des Interesses stehende Gebiete des Volksbildungswesens nach ihrer organisatorischen Seite [beleuchtet], um Fachleuten und sonstigen Interessenten die Möglichkeit schneller und unerläßlicher Orientierung zu bieten“ (Archiv für Volksbildung 1929, S. 4).

⁶⁵ Zu diesen „Einrichtungen“ zählte er 1. die Volkshochschulen, 2. die Universitäten, 3. Volksheime, 4. Volksbildungsvereine, 5. Volksbüchereien und Kinderlesehallen, 6. Arbeiterbildungsvereine, 7. Arbeiterschulen, 8. Leseabende, 9. Ferienkurse für Lehrer, 10. Theater, 11. Museumsführungen, 12. Arbeiter-Unterrichtskurse, 13. Kino und Rundfunk, 14. Presse (vgl. ebd.).

In den meisten Übersichten finden die kulturellen, allgemeinbildenden, politischen und konfessionellen Träger Berücksichtigung. Die zweckgebundene berufliche Weiterbildung bleibt in der Regel ausgeklammert. Auch in der aktuellen Weiterbildungsforschung sind Quellen und Dokumente zur beruflichen Weiterbildung einzelner Einrichtungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bislang nicht recherchiert und ausgewertet worden. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die insgesamt acht Beiträge über „das freie Bildungswesen“ im „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen“ (Kühne 1929).⁶⁶

2. Schulische Weiterbildung

Während sich die Volksbildungstheoretiker in ihren Gestaltungsüberlegungen deutlich vom Schulsystem abgrenzten, nahm die schulische Weiterbildung in der Weimarer Republik quantitativ an Bedeutung zu. In den 1920er Jahren sind zur Vorbereitung von ehemaligen Volksschülern auf die Reifeprüfung dreijährige Lehrgänge eingerichtet worden, die jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren, „die keine über die Volksschule hinausgehende Allgemeinbildung besitzen, aber in ihrem Beruf eine Begabung zeigen, die zu ihrer Entfaltung einer höheren Schulung würdig ist“ (Löffler 1931, S. 61),⁶⁷ eine „Eingangspforte zum Studium“ (ebd.) sein sollte. Hierbei handelt es sich um den Vorläufer der späteren Kollegschulen. Auch die Abendgymnasien für Volksschulabsolventen, die das 18. Lebensjahr überschritten hatten, können als Einrichtungen schulischer Weiterbildung bezeichnet werden. Das erste wurde im Jahre 1927 in Berlin eingerichtet (ebd.).

Als schulische, aber nicht-staatliche Weiterbildungseinrichtungen sind an dieser Stelle auch die fachlichen Privatschulen, „Unterrichtsunternehmungen, deren Träger eine Privatperson oder eine private Personenvereinigung ist“ (Böhm 1929, S. 543f.), zu nennen. Diese richteten sich zur Ausbildung an Jugendliche und zur Fortbildung an Erwachsene. Im Gefüge der Bildungsinstitutionen waren sie meistens autonom, sie gehörten in der Regel nicht zum öffentlichen Schulwesen,⁶⁸ auch wurden sie von den (Weiter-)Bildungseinrichtungen der Körperschaften des öffentlichen Rechts sowie - trotz ihrer rechtmäßig vergleichbaren Stellungen - von den Angeboten industrieller und kaufmännischer Unternehmungen abgegrenzt (ebd.).

Nach 1871 sind eine Reihe solcher Schulen in den verschiedenen Berufszweigen gegründet worden, mit dem Argument, dass Staat, Gemeinden und Korporatio-

⁶⁶ vgl. Baar (1929); Hellmich (1929); Haußer (1929); Nattermann (1929); Woldt (1929); Lenz (1929); Borchardt (1929); Oldenburg (1929).

⁶⁷ 1919 in Stuttgart; 1923 in Hamburg und als „Arbeiterkurse“ in Berlin, 1924 in Altona (vgl. Löffler 1931, S. 61)

⁶⁸ In Hamburg wurde die Pflicht der Aufsicht über private Unterrichtsanstalten auf die Berufsschulbehörde übertragen (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, S. 57).

nen den beruflichen Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen und Erwachsenen nicht hinreichend befriedigen würden. Ende der 1920er Jahre spricht Böhm (1929) von einer „schier unübersehbaren äußeren und inneren Vielgestaltigkeit des fachlichen Privatschulwesens“ (S. 544).⁶⁹ Auf der Reichsschulkonferenz wurde über Leitsätze für Privatschulen und ihre Einbindung in das Schulsystem debattiert (vgl. Reichsministerium des Innern 1921, S. 403-438). Während die Protagonisten sich auf den Artikel 142 (Freiheit in Kunst, Wissenschaft und Lehre) und die Artikel 146 und 147 der Weimarer Verfassung beriefen und in ihnen eine „pädagogische Pfadfinderin“ (S. 404), zumal in der Jugendbildung, sahen, da sie mit der geringen Zahl an Schülerinnen und Schülern neue pädagogische Ziele und Unterrichtsweisen erproben könnten „und so dem Schöpferdrang des ahnenden, aber noch nicht gewürdigten pädagogischen Talents Anstoß und Möglichkeit zu neuen Untersuchungen und Versuchen bieten“ (S. 404f.), wiesen Kritiker auf die Gefahren, wie Reproduktion von Chancenungleichheit, pädagogische Defizite, auf den Dilettantismus dieser Einrichtungen hin, auf „Übelstand, der bis zu einem gewissen Grade seine Erklärung darin findet, daß gerade Unterrichtsunternehmungen fachlicher Art ganz besonders und leider zuweilen in allererster Linie geschäftliche Unternehmungen sind“ (Böhm 1929, S. 545).

Die quantitativ gesehen bedeutendsten Einrichtungen schulischer Weiterbildung für Erwachsene waren die staatlichen (weiterführenden bzw. höheren) Fachschulen. Mitte der 1920er Jahre zählte die Berufszählung bereits 13.000 Erwerbsberufe (vgl. Kühne 1929, S. 315). Für nur einen kleinen Teil hiervon gab es spezielle Fachkurse. Die Möglichkeiten des Besuchs von Fachschulen, die Angehörigen bestimmter Berufe zum Aufstieg in ihrem Fach befähigen sollten (vgl. Reichsministerium des Innern 1921, S. 717), wie in den Berufshauptgruppen, Gewerbe, Bergbau, Handel, Land- und Hauswirtschaft, waren unterschiedlich verteilt. Dennoch war bis Ende der 1920er Jahre „die Mannigfaltigkeit der Schulen [...] dauernd im Wachsen, entsprechend dem sich dauernd ändernden Aufbau der Wirtschaft und der Notwendigkeit, den Bedarf an tüchtigen Angestellten für alle Berufe zu decken“ (Löffler 1931, S. 102).

Auch die Hochschulen spielten eine Rolle in der Erwachsenenbildung. Unmittelbar nach dem Krieg hatte Preußen damit begonnen, an Universitäten und Technischen Hochschulen Volkshochschulstellen einzurichten, mit dem Ziel, eine Verbindung zwischen Volkshochschule und Wissenschaft zu schaffen. Im

⁶⁹ „Neben Schulen für jeden Zweig handwerklicher, technischer, kunstgewerblicher, künstlerischer und kaufmännischer Berufsausübung, für Land- und Forstwirtschaft, für Beamtenlaufbahnen, für Sport und Spiel gibt es solche für jede Form häuslicher Betätigung; neben Schulen, die Kenntnisse oder Fertigkeiten umfassender Art – z.B. Ausbildung für Kaufleute, Maschinenkonstruktoren, Bautechniker – zu vermitteln suchen, finden wir solche, die nur ein kleines Teilgebiet – z.B. Maschinenschreiben, Blumenbinden, Tafeldecken abdecken“ (ebd.).

Jahre 1924 gab es an 12 deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen so genannte „Volkshochschulstellen“ (vgl. Archiv für Volksbildung 1924, S. 4f.). Max Scheler (1921) hatte in acht Punkten⁷⁰ Aufgaben und Ziele des Zusammenwirkens von Universitäten und Volkshochschulen formuliert und dabei aber mit Nachdruck betont, dass es hierbei nicht um die Förderung von Berufswissen gehen dürfe.

3. Ungebundene und zweckfreie Anbieter

Das außerschulische, von staatlicher Aufsicht und Regelung unabhängige und zweckfreie Volksbildungswesen expandierte nach dem Ersten Weltkrieg (vgl. Honigsheim 1921; Archiv für Volksbildung 1926). Hierzu zählten die Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Abendvolkshochschulen, das Volksbücherei-, Vortrags-, Theater-, Bild- und Filmwesen und die Jugendverbände (vgl. Archiv für Volksbildung 1926, S. 1). In der Diskussion um die Gestaltung der „freien Volksbildung“, die besonders von den Vertretern der Neuen Richtung geführt wurde, nahmen die Volkshochschulen eine prominente Position ein. Die Aufmerksamkeit und die Gründungswelle von Volkshochschulen und ihren unterschiedlichen Trägern gingen Hand in Hand (vgl. Lashen 1921). Gab es vor dem Krieg in Deutschland nur 18 Volkshochschulen, waren es im August 1922 853 und Mitte der 1920er Jahre waren es „nach zeitgenössischer Schätzung“ ca. 2.000 (vgl. Langewiesche 1989, S. 340).

Die Volkshochschulbildung war in der Diskussion um die Gestaltung des Volksbildungswesen die eigentliche Erwachsenenbildung, Volkshochschulen die eigentlichen Träger. Zu ihrer Profilierung innerhalb der Öffentlichkeit trug bei, dass die Volkshochschule als politisch neutrale Einrichtung nach 1919 für „Volkserneuerung“ und „Kulturaufbau“ stand⁷¹ (vgl. Kap. III). Die Vertreter der

⁷⁰ „[...] a) Mitwirkung der Universität bei der Schaffung, Erhaltung und Organisation der Volkshochschule; b) Lehrerstellung aus den Dozenten der Universität; c) Ausbildung von zukünftigen Lehrern der Volkshochschule an der Universität. Professoren der Pädagogik; d) vergleichendes Studium des Volksbildungsproblems und Erforschung der soziologischen Bedingungen der Volksbildung an der Universität durch verschiedene Wissenschaften; e) Mitwirkung der Privatdozenten und Eröffnung neuer Tätigkeits- und Erwerbsgebiete für sie; f) Mitwirkung der Studenten; g) volkstümliche, von den Universitäten periodisch zu veranstaltende Kurse neben der Volkshochschule und als Fortbildungsmittel für solche, die eine Volkshochschule bereits besuchten; h) Gegenstände der Volkshochschule und Lehrmittel“ (S. 182).

⁷¹ Nohl (1963) beschreibt die Situation nach 1919 folgendermaßen: „Da erschien die Volkshochschule als das neue Organ der Erhebung. Man hat später von einem ‚Volkshochschulrummel‘ gesprochen und sich lustig gemacht über den Eifer, der damals in allen großen und kleinen Städten ans Gründen ging – aber es war doch nur das leidenschaftliche Verantwortungsgefühl der aus dem Krieg heimkehrenden geistigen Menschen, die dort das Volk neu sehen gelernt hatten und nun bei diesem Zusammenbruch aller Ideale in solcher geistigen Sammlung des Volkes den letzten festen Grund einer neuen Zukunft sahen. Die Volkshochschule erschien als das unbefleckte und von allen Gegensätzen und Vergangen-

ungebundenen Volksbildungsbewegung beteuerten, dass innerhalb der Landschaft der vielfältigen Volksbildungsanbieter die Volkshochschule noch diejenige wäre, die am wenigsten in den Dienst partikularer Interessen stand und somit am ehesten garantieren konnte, dem Prinzip der Demokratisierung in der sich neu formierenden Gesellschaft zu entsprechen. Obwohl Volkshochschulen nicht als Stätten beruflicher Weiterbildung verstanden werden sollten, zeigte sich in der Praxis, dass hier durchaus auch berufliche Kurse angeboten wurden: „Mag es nämlich unter den Volksbildnern der Volkshochschule eine Anzahl solcher geben, denen die Vermittlung fachlich-zweckhaften Wissens und Könnens [...] ein Greuel ist, die sich in romantischer Gemeinschaftssäuselei ergehen und von dieser eine nebelhafte, neue Kultur oder die Rückkehr einer alten versprechen, für die Überzahl derselben trifft dies einfach nicht zu. Die Überzahl nämlich verneint die fachlich-zweckhafte Bildung durchaus nicht, sie hält sie im Gegenteil für sehr nötig für den Kampf der Tatsachen, in den die Jugend hineingestellt wird“ (Weitsch 1929, S. 85). Wie weiter unten gezeigt wird (Kap. VII; VIII), spielten die Volkshochschulen auch im Kontext der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung nicht nur als Anbieter allgemeiner und kultureller Erwachsenenbildung, sondern auch als Einrichtung zur Vermittlung beruflichen Fachwissens eine Rolle. Daneben engagierten sich Volkshochschulen auch in der „freigewerkschaftlichen Berufsausbildung“.⁷²

4. Körperschaften des öffentlichen Rechts

In der Landschaft der beruflichen Weiterbildung spielten die Kammern, als Körperschaften des öffentlichen Rechts, „die zur Errichtung von Unterrichtsanstalten nach dem Gesetz befugt oder verpflichtet sind“ (Böhm 1929, S. 544), eine wesentliche Rolle. Unter der Regie der Handwerkskammern fanden diverse Kurse zur beruflichen Weiterbildung statt, die sich in erster Linie aus den Meisterkursen und den sogenannten Instruktions- und Führerkursen zusammensetzten. Nachdem im Jahre 1904 der Deutsche Handwerks- und Gewerbe-Kammertag auf einer Vollversammlung in Lübeck erklärt hatte, dass er in den „Meisterkursen ein hervorragendes Mittel zur praktischen Förderung des Handwerks erblicke“ (Haußer 1929, S. 637), waren in den Jahren darauf nahezu alle Länder bestrebt, die Aus- und Weiterbildung der Handwerksgehilfen und -meister zu fördern. Die Instruktions- und Führerkurse umfaßten Themen wie Volkswirtschaft, Gewerbepolitik, Recht und weitere Themen, die Handwerker „für die spätere Übernahme von Führerämtern“ (S. 640) befähigen sollten.⁷³ Zu erwähnen ist,

heiten der Zeit nicht belastete Instrument, das ihre Not an der Wurzel zu fassen vermochte“ (S. 23).

⁷² Vgl. Fußnote in diesem Kapitel.

⁷³ „So ließ die Handwerkskammer Harburg [...] in zirka 14-tägigen Kursen für Handwerker besonders für Innungsvorstände Vorlesungen halten über allgemeine Volkswirtschaftslehre unter besonderer Berücksichtigung von Handwerkerfragen, Genossenschaftswesen und Gewerberecht, bürgerliches Recht und Arbeitsrecht, die Verfassung von Reich, Ländern

dass einige Handwerkskammern über die Meister- und Instruktionkurse hinaus volkshochschulähnliche Kurse für Handwerker angeboten haben, um ihnen die Möglichkeit zur Allgemeinbildung zu bieten. Diese fanden auch in Kooperation mit Volkshochschulen statt.

Das 1927 gegründete Deutsche Handwerkerinstitut, das sich als „eine Art Hochschule für Handwerkswirtschaft und Handwerksarbeit“ (S. 641) verstand, wollte für jene Gelegenheit zur Aus- und Weiterbildung bieten, „die als Beauftragte, Geschäftsführer von Organisationen, Verwaltungsbeamte, Volkswirte, Lehrer für das Handwerk tätig“ (S. 641) waren. In Hamburg unterhielt die Gewerkekammer, die eine Industrie- und Handwerkerabteilung umfasste (vgl. Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg 1925, S. 56f.), berufliche Bildungsangebote, zu denen über die Meisterkurse hinaus in Kooperation mit Betrieben spezielle Abend-Fortbildungskurse für im Handwerk und Industrie Beschäftigte angeboten wurden.

Parallel dazu engagierten sich auch die Handelskammern in der Weiterbildung von Angestellten. Nachdem 1861 die zu dieser Zeit bereits bestehenden Handelskammern zum Allgemeinen Deutschen Handelstag zusammengetreten waren (vgl. Lehmann 1930, S. 4162), intensivierten sie die berufliche Weiterbildung ihres kaufmännischen Nachwuchses. Aber erst mit der Novelle zum Handelskammergesetz von 1897 bekamen sie die Befugnis, die beruflichen Schulen der Lehrlinge zu unterstützen. In der Folgezeit waren die Handelskammern maßgeblich an der Politik um und für die kaufmännischen Schulen beteiligt (vgl. Borchardt 1929, S. 674).⁷⁴ Seit Beginn des 20. Jahrhunderts haben mehr Kammern ihre Bildungsaktivitäten auf die Weiterbildung ausgedehnt und damit auch die Aufgabenbereiche der zuständigen Ausschüsse. So hat beispielsweise die Industrie- und Handelskammer zu Altona den ständigen Ausschuss „für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen“ (IHK Altona 1926, S. 57) im Jahre 1928 umbenannt in den Ausschuss „für das kaufmännische und gewerbliche Bildungswesen“ (1928, S. 68). In Abendkursen konnten kaufmännische Angestellte und gewerblich Beschäftigte sich weiterbilden. Insgesamt differenzierte sich während der Weimarer Republik die kaufmännische Weiterbildung parallel zum kaufmännischen Fachschulwesen merklich aus (vgl. Dikau 1987, S. 334).⁷⁵

und Gemeinden, rationelle Betriebsführung, Handwerk und Presse, Handwerk und Parlament. Die Handwerkskammern Altona und Flensburg veranstalteten ebensolche Kurse in Verbindung mit der Volkshochschule Rendsburg“ (Haußer 1929, S. 640).

⁷⁴ Ende der 1920er Jahre leisteten die 133 Handelskammern in Deutschland „erhebliche Mitarbeit auf dem Gebiete des beruflichen Schulwesens“ (Borchardt 1928, S. 674).

⁷⁵ In seiner Arbeit über „kaufmännische Erwachsenenbildung in Deutschland im 18. Jahrhundert“ belegt Erich Dauenhauer (1964), dass es theoretische und praktische Ansätze einer Weiterbildung erwachsener Kaufleute bereits vor dem Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert gegeben hat: „Die großen Strukturveränderungen im kaufmännischen Bildungswesen setzen ideengeschichtlich tief im 18. Jahrhundert ein. In einer Zeit der noch ungefährteten berufsständischen Gliederung der Gesellschaft wurde nicht nur die kauf-

Zu den großen Förderern gehörte der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen (vgl. Borchardt 1929, S. 675).

5. Wirtschaftsnahе Verbände, Vereine, Ausschüsse und Institute

Bei der Organisation einzelner Gewerbe zu Spitzenverbänden seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde der fachliche Informationsaustausch der Mitglieder in Form von Vorträgen, Exkursionen, anhand von Verbandszeitschriften und Fachliteratur als ein zentrales Ziel formuliert. So ging es bei der Vereinigung von Arbeitgeberverbänden⁷⁶ zum „Zentralausschuß der Unternehmerverbände“ am 18. Juni 1920 um die Fragen, „gibt’s überhaupt noch Wirtschaftsführer, die imstande wären, ‚aus eigener Wissenschaft‘ zu handeln und nicht nur lediglich auszuführen, was andere wollen? Ist der Entwicklungs- und Ausbildungsgang von Führern durch die eigene Industrie noch ausreichend zur Beherrschung der Gesamtbranche [...]? Wären Bildungsgelegenheiten auf dem weiten Gebiete der Wirtschaftskunde, denn um diese Kenntnis handelt es sich, denkbar, um wirtschaftliche Generalstähler zu schaffen?“ (Lehmann 1930, S. 4165). Diese Überlegungen waren Anstoß dafür, dass entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten für die „Wirtschaftsführer“ geschaffen wurden.

Besonders die technisch-wissenschaftlichen Verbände sorgten sich um die berufliche Fortbildung ihrer Angehörigen. Zweck des im Jahre 1858 gegründeten Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) war es, „ein inniges Zusammenwirken der geistigen Kräfte deutscher Technik zur gegenseitigen Anregung und Fortbildung im Interesse der gesamten Industrie Deutschlands“ (zit. n. Hellmich 1929, S. 625) zu fördern. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es zu weiteren Gründungen von technisch-wissenschaftlichen Vereinen mit ähnlichen Zielsetzungen.⁷⁷ Der 1916 gegründete „Deutsche Verband technisch-wissenschaftlicher

männliche Jugendbildung inhaltlich neu begründet, gleichzeitig wurde das Problem der Weiterbildung der Handelsgelhilfen und auch der schon selbständig gewordenen Kaufleute von allen bedeutenden Handlungswissenschaftlern des 18. Jahrhunderts erkannt“ (S. 124).

⁷⁶ Hierzu gehörten der Reichsausschuß der Deutschen Landwirtschaft, der Reichsverband der Deutschen land- und forstwirtschaftlichen Arbeitgebervereinigungen, der Reichsverband der deutschen Industrie, die Vereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, der Reichsverband des Deutschen Handwerks, der Hansabund für Gewerbe, Handel und Industrie, der Zentralverband des deutschen Großhandels, die Vereinigung der Arbeitgeberverbände des Großhandels, die Hauptgemeinschaft des deutschen Einzelhandels, der Zentralverband des Deutschen Bank- und Bankiersgewerbe, der Reichsverband der Bankleitungen, der Reichsverband der Privatversicherung, der Arbeitgeberverband Deutscher Versicherungsunternehmungen und der Reichsverband des deutschen Verkehrsgewerbes (vgl. Lehmann 1930, S. 4166). Unterhalb dieser Ebene gab es noch etliche branchenbezogene Vereinigungen und Verbände, die ebenfalls an der Fortbildung ihrer Mitglieder interessiert waren und diese praktizierten.

⁷⁷ z.B. 1859 Deutscher Verein von Gas- und Fachmännern, 1871 Verband deutscher Architekten und Ingenieurvereine, 1880 Verein deutscher Eisenhüttenleute, 1887 Verein deut-

Vereine“, der sich als Dachorganisation der bis dahin 42 Vereinen verstand, sah eine seiner Hauptaufgaben in der Verbreitung von Wissen innerhalb des freien Bildungswesens, und zwar vor allem durch das Zeitschriftenwesen.⁷⁸ „Die Zeitschriften der technisch-wissenschaftlichen Verbände sind die wertvollste Grundlage des freien technischen Bildungswesens in Deutschland“ (Hellmich 1929, S. 626). Ein weiterer „Grundpfeiler“ (S. 627) des freien technischen Bildungswesens war das Vortragswesen. Die Gründung zwischenverbandlicher Arbeitsgemeinschaften wie die „Arbeitsgemeinschaft für das Vorlesungswesen“ und die „Vereinigungen zur Förderung technisch-wissenschaftlicher Vorträge“ sollten zur „systematischen Pflege“ der technischen Weiterbildung beitragen (S. 629).

Auf Initiative des (VDI) und des Verbandes Deutscher Maschinenbauanstalten (VDMA) wurde 1908 der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) gegründet, der in erster Linie für die Vereinheitlichung und den Ausbau des technischen Schulwesen zuständig war, sich darüber hinaus auch der Frage nach der Weiterbildung der Facharbeiter, der Meister und der technischen Ingenieure zuwandte (vgl. DATSCH 1914, S. 178; vgl. Kap. VIII). Daneben forderte der Ausschuss den Ausbau der praxisnahen „Arbeiterfortbildung“ in Form von Abendkursen an den Berufs- und Fachschulen (Volk 1929, S. 67) sowie die „Weiterbildung erwerbsloser Facharbeiter“ (Kantorowicz 1931, S. 11).⁷⁹ Im Interesse der Wirtschaft an einer weitgehenden Autonomie in der Weiterbildung legte der DATSCH besonderen Wert darauf, „durch möglichst wenige gesetzliche Vorschriften dem Tüchtigen freie Bahn zu lassen“ (Wagner 1919, S. 113).

Der Ingenieursweiterbildung wandte sich vor allem die „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Betriebsingenieure“ (ADB) zu, die unter anderem in Kooperation mit dem „Reichsausschuß für Arbeitszeitvermittlung“ (REFA) in zahlreichen Kursen „Stückzeitrechner“ ausbildete. Um die Optimierung des freien technischen Bildungswesens, d.h. um die Erhöhung des Wirkungsgrades und Verbesserung der Organisation des Lehrmitteleinsatzes war Oskar Lasche bemüht. Seine Bestrebungen führten zu der Gründung der „Technisch-Wissenschaftlichen Lehrmittelzentrale“ (TWL), die auch Material für die (Selbst-)Qualifizierung von Ingenieuren entwickelte (vgl. DATSCH 1931, S. 25).

scher Chemiker, 1893 Verband deutscher Elektroniker, 1899 Schiffbautechnische Gesellschaft (vgl. Hellmich 1929, S. 625).

⁷⁸ Hierzu zählten die „VDI-Nachrichten“, sowie diverse Sonderzeitschriften dieses Vereins, wie „Technik und Wirtschaft“, „Maschinenbau“, „Technik in der Landwirtschaft“, „Archiv für Wärmewirtschaft und Dampfkesselwesen“, „Zeitschrift für angewandte Mathematik und Mechanik“, „Technische Zeitschriftenschau“. Auch von den übrigen Verbänden wurde eine Reihe fachspezifischer Zeitschriften herausgegeben, wie „Stahl und Eisen“ vom Verein deutscher Eisenhüttenleute, „Metall und Erz“ von der „Gesellschaft deutscher Metallhütten- und Bergleute“ usw. (vgl. Hellmich 1929, S. 623)

⁷⁹ Inwieweit die Forderungen des DATSCH zur „Arbeiterfortbildung“ und Arbeitslosenbildung auch durch ihn umgesetzt wurden, wird hier nicht belegt.

All diese genannten Ausschüsse und Körperschaften waren neben weiteren dem „Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit“ (RKW), dessen Aufgabe in der „Hebung der Wirtschaftlichkeit auf allen Gebieten der gesamten Wirtschaft (RKW 1930, S. 3723) bestand, angeschlossen oder standen diesem nahe. Das Reichskuratorium hatte ein unmittelbares Interesse an dem berufsfachlichen Austausch, zumal von Vorgesetzten und Ingenieuren.

Einen besonderen, zumal ideologisierenden und erzieherischen Part innerhalb der beruflichen Weiterbildung und „Erwachsenenerziehung“ nahm das 1925 von Eisenhüttenmännern gegründete „Deutsche Institut für Technische Arbeitschulung“ (DINTA) ein. Das von K(C)arl Arnhold, der zum Leiter des DINTA ernannt wurde, in der Gelsenkirchener Bergwerks AG aufgebaute System einer „sozialen Betriebspolitik“ stellte einen zentralen Anknüpfungspunkt für die DINTA-Arbeit dar. Der Generaldirektor der Vereinigten Stahlwerke - Albert Vögler - verhalf dieser Konzeption dazu, Grundlage des betrieblichen Erziehungswesens in der gesamten deutschen Industrie zu werden. In ihrer Anfangsphase knüpfte die DINTA-Arbeit an die Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung der Berliner Metallindustrie, der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg, der Dortmunder Union an, ebenso wie an die Lehrpläne und Lehrgänge des DATSCH, an die Arbeiten des „Ausschusses für Berufsausbildung“ (A.f.B.) und an wissenschaftliche Untersuchungen auf dem Gebiet der „Menschenökonomie“ und der „sozialen Betriebslehre“ (Arnhold 1931, S. 31f.). Der Schwerpunkt der DINTA-Konzeption lag zunächst in der Berufsausbildung, später auch in der Weiterbildung: „Ausgangspunkt der DINTA-Arbeit ist die Werksjugend. Immer stärker aber tritt die Erwachsenenschulung in den Vordergrund“ (S. 30). Das DINTA sah sich als „unterstützendes“ Institut bei der Förderung betrieblicher „Erwachsenenschulung“, insbesondere auch insofern, als es selber Ingenieure und Vorgesetzte in Fragen der „Menschenökonomie“ schulte. Zentrales Ziel dabei war die „Ausbreitung des Dinta-Gedankens in den Betrieben“ (Arnhold 1931b, S. VIII). Zu den Themen der Weiterbildung der „Dinta-Ingenieure“, die überwiegend in Form von Vorträgen mit anschließender Diskussion stattfand, gehörten „praktische Ausbildungsarbeit“, „Facharbeiterprüffragen“, „Betriebsführung“, „Schulwesen/ Pädagogik“, „Jugendpflege“, „Werkpflege“. Für die Weiterbildung von Betriebs- und Grubenbeamten waren oftmals ganze „Arbeitswochen“ vorgesehen, zumal sich die Kurse „keineswegs darin [erschöpfen], den Betriebspraktikern zu zeigen, nach welchen allgemeingültigen Grundsätzen schaffende Menschen zu behandeln und zu führen sind“, sondern diese Kurse sollten den Zweck erfüllen, die Betriebsbeamten „innerlich bereit und äußerlich befähigt“ zu machen, genauer: sie zu „Trägern der DINTA-Ideen innerhalb ihrer Arbeitsbereiche zu formen“ (S. I). Ein wesentliches Instrument der Indoktrination der Arbeiter waren die Werkzeitungen, denen Arnhold (1928) eine „ungeheure Wirkung der Arbeiter-Massierung“ (S. 506) zuschrieb und sie zu „Steuerungsmitteln der modernen Industriearbeit“ (ebd.) machen wollte.

6. Gewerkschaftliche Anbieter

Als Antwort auf die kapitalistische Rationalisierungs- und Arbeitspolitik etablierte sich die Arbeiterbildung, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von der bürgerlichen Bildung absetzte. Ferdinand Lassalle stellte explizit das Klassenbewusstsein des Proletariats der bürgerlichen Bildungsidee gegenüber. Er gründete den „Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein“ (1863). Bildung als Mittel im Klassenkampf wurde von gewerkschaftlichen und parteilichen Organisationen der Arbeiterklasse bis zum Ersten Weltkrieg ausgebaut, intensiviert und verstärkt. Von den Arbeiterbildungsbestrebungen ausgehend etablierte sich dann die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (vgl. Fricke 1931, S. 75), die mit dem Wachsen und der Ausdifferenzierung der Gewerkschaften zunehmend „planmäßig“ (Woldt 1929, S. 649) gestaltet wurde. Eine hervorragende Bedeutung in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit spielte die Funktionärsschulung (vgl. Fricke 1931, S. 80). Auch die Bildung der „Masse“ organisierter Arbeiter und der Angestellten galt als eine Voraussetzung für erfolgreiche Gewerkschaftspolitik.⁸⁰

Der Aufgabenkreis der Gewerkschaften hatte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts weiter aufgefächert und in diesem Zuge sind neue Aufgabenbereiche und Berufe entstanden, mit denen ein Bildungsbedarf verbunden war, den nicht nur die Gewerkschaften, sondern auch der Staat zu befriedigen hatten: „Denn die in diesen neu geschaffenen Ämtern und Ehrenämtern Tätigen stehen zugleich im Dienst der Gewerkschaften und des Staates“ (Leipart/Erdmann 1930, S. 992). Als staatliche Institute wurden Anfang der 1920er Jahre einige gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen gegründet: die „Akademie der Arbeit“ und zwei staatliche Wirtschaftsschulen (Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung). Woldt (1929) bezeichnete diese Institutionen als „Schuleinrichtungen für die geistige Oberschicht innerhalb der Arbeiterschaft“ (S. 652), also für jene, die eine höhere Schulbildung genossen haben. Mit der im Jahre 1921 auf Anregung von Hugo Sinzheimer gegründeten „Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a.M.“ - der Nachfolgerin der 1901 gegründeten „Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften“ (vgl. Antrick 1966, S. 22) - ist das „staatliche Interesse an der Heranbildung von Gewerkschaftsführern mit wissenschaftlich vertieftem Verständnis für staatspolitische und wirtschaftliche Fragen erstmalig in

⁸⁰ Die Gewerkschaften müssen „ihre Mitglieder dahin bringen, wenigstens die Generallinie der Verbandspolitik zu billigen, innerlich zu begreifen. Das hat aber zur Voraussetzung, dass die Mitglieder die Umstände [...] begreifen können. Sie dieses ‚Begreifen‘ zu lehren, die Masse also geistig zur Beurteilung objektiver Tatbestände und zu einer daraus folgenden sachlichen Würdigung der Politik ihrer Organisation auch in schwierigen Situationen zu befähigen, gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ (S. 83).

großzügiger Weise bekundet worden“ (Gumpert 1923, S. 47).⁸¹ Die neunmonatige Ausbildung diente nicht der Vorbereitung auf höhere Berufe, sondern auf die Wiederkehr in die Praxis, in der die Teilnehmer vor dem Besuch der Akademie standen und in die sie „selbständiger“ und „kritischer“ (S. 47f.) zurück kommen sollten. Während sich die Akademie der Arbeit auf die Verbreitung von Staats-, Wirtschafts-, Gesellschaftslehre und gewerkschaftspolitische Fragen konzentrierte (vgl. Antrick 1966, S. 210-215), lag der Schwerpunkt der Berliner und Düsseldorfer Wirtschaftsschulen auf den Gebieten Betriebs-, Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik, Recht und Arbeiterpädagogik. Beide Schulen sind im Jahre 1922 durch Alfred Kühne gegründet worden und unterstanden nicht dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, sondern dem Preußischen Handelsministerium (vgl. Seelbach 1932, S. 326). Erwähnt sei an dieser Stelle auch die von Fritz Fricke in Berlin gegründete „Berliner Gewerkschaftsschule“, in ihren ersten Jahren, also ab 1919, unter dem Namen „Freie Hochschulgemeinde für Proletarier“ bekannt (vgl. Fricke 1931).

Neben der politischen und wirtschaftlichen Bildung waren die Gewerkschaften bestrebt, Möglichkeiten zur „geistigen Fortbildung“ und „künstlerischen Geschmacksbildung“, zur „körperlichen Kräftigung“ und „seelischen Erhebung“ zu bieten.⁸² Gerade in diesem Punkt wurden Unterstützungen und Kooperationsmöglichkeiten mit den Volkshochschulen gesucht und gefunden. Auch in der gewerkschaftlichen Bildung waren die Bibliotheken bzw. die „Gewerkschaftsbibliotheken“, Fachzeitschriften („Gewerkschaftspresse“), Vortragswesen und Arbeitsgemeinschaften die Hauptformen praktischer Unterrichtsarbeit.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit umfasste aber auch Angebote jener beruflichen Bildung, die nicht der Vorbereitung auf eine Funktionärstätigkeit dienten, sondern der individuellen Berufstätigkeit zugute kommen sollten. So zählte der ADGB die „Förderung der beruflichen und allgemeinen Bildung der jugendlichen Mitglieder durch Lehrlingszeitschriften, Vorträge, Filme, Betriebsbesichtigungen u.a.“ (Archiv für Volksbildung 1926, S. 26) zu seinen Aufgaben. Die großen Handlungsgehilfenverbände⁸³ sahen in der beruflichen Weiterbildung

⁸¹ Der Gründungsvertrag für die Akademie wurde zwischen dem Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung einerseits und dem Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund (ADGB), Gewerkschaftsring der Arbeiter-, Angestellten- und Beamtenverbände und dem Deutschen Beamtenbund abgeschlossen. Neben der Förderung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit war aber auch ein wesentliches Motiv, „die junge Universität Frankfurt aus staatlichen Mitteln zu unterstützen“ (Gumpert 1923, S. 46).

⁸² Solche Bildungsgelegenheiten „weisen zahlreiche Mängel im Aufbau und in der Leitung auf, leiden an der Planlosigkeit, die das gesamte, feigewerkschaftliche Bildungswesen noch durchzieht, und stoßen an die Schranken, die der erfolgreichen Volksbildungsarbeit durch das Wesen der gewerkschaftlichen Organisationen gesetzt sind“ (Gumpert 1923, S. 113).

⁸³ Zu diesen Verbänden zählten in der Weimarer Republik der Gewerkschaftsbund der Angestellten, der Deutschnationale Handlungsgehilfen-Verband, der Verband der weiblichen

ihrer Mitglieder einen ihrer zentralen Programmpunkte. So heißt es im „Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen“ unter Deutschnationaler Handlungsgehilfen-Verband: „Aufgaben: Bearbeitung aller Fragen, die mit der beruflichen und volksbürgerlichen Weiterbildung der Verbandsmitglieder zusammenhängen“ (Archiv für Volksbildung 1926, S. 27).

Die meisten Angestelltenverbände haben im Laufe der Jahre nach dem Ersten Weltkrieg „eigene Bildungsstätten eingerichtet und in besonderen Lehrgängen und Vorträgen, in staatsbürgerlichen Schulungskursen, in Arbeitsgemeinschaften, durch Bibliotheken, durch in eigenen Verlagsanstalten hergestellte Literatur, durch ein gutausgebildetes Fachzeitschriftenwesen und gute Jugendzeitschriften, durch eigene Film- und Lichtbildvorträge versucht, eine Standeskultur zu schaffen, die sich den Dienst für den kulturellen Fortschritt des ganzen Volkes freiwillig mit eingliedert“ (Borchardt 1929, S. S. 679).

Die Gewerkschaften waren auf der Basis von Berufsverbänden aufgebaut und auf das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitglieder und deren Berufsidentifikation angewiesen. Entsprechend wurde „von Beginn der gewerkschaftlichen Entwicklung an auch auf das berufliche Können der Mitglieder Wert gelegt“ (S. 122). In Kooperationen mit unterschiedlichen Trägern der beruflichen Bildung, aber auch mit den Volkshochschulen⁸⁴ wurde fachlicher Unterricht praktiziert. So haben auch andere Berufsverbände für ihre Mitglieder Kurse angeboten, allen voran der Buchdruckerverband, der Malerverband und im Laufe der 1920er Jahre immer stärker auch der Metallarbeiterverband (vgl. Gumpert 1923, S. 125).

7. Zusammenfassung

Trotz der defizitären Datenlage, der Intransparenz in der beruflichen Weiterbildung und den Schwierigkeiten bei Versuchen der Systematisierung kann zum einen festgehalten werden, dass das Spektrum der Anbieter- und Angebote in der Weimarer Republik breit war. Neben der beruflichen Weiterbildung an Privat-, Fach- und Volkshochschulen, die gegen Ende der 1920er Jahre an Bedeutung gewann, spielte insbesondere auch diejenige eine Rolle, die von partikularen, interessengebundenen Trägern, vorwiegend für ihre Klientel, angeboten wurde. Entsprechend der gesichteten Quellen und Dokumente waren die wirtschaftsnahen Institute, Vereine und Verbände, die häufig in Kooperation mit der Industrie Weiterbildung durchgeführt haben, auf dem beruflichen Weiterbildungsmarkt präsent. Ihre Angebote richteten sich in erster Linie an mittlere und

Handels- und Büroangestellten e.V., der Zentralverband der Angestellten, der Verband katholisch-kaufmännischer Vereinigungen Deutschlands e.V und der Allgemeine Verband der Versicherungsangestellten (vgl. Borchardt 1929).

⁸⁴ „Besonders neuerdings wird die Volkshochschule hier und dort auch der freigewerkschaftlichen Berufsausbildung nutzbar gemacht, obwohl Fachbildung für Berufszwecke von den meisten Volkshochschulen nicht als Zweck betrachtet wird“ (Gumpert 1923, S. 124).

gehobene Führungskräfte. Mit dieser Statusdifferenzierung bei der Zuweisung von Weiterbildungsmöglichkeiten wurde gleichzeitig die Arbeitsteilung zwischen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt, die vorrangig in Kooperation mit öffentlichen sozialpädagogischen und wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen praktiziert wurde, und der betrieblichen Weiterbildung unterstützt.

VI. Arbeitsverwaltung und Betrieb als Weiterbildungsanbieter

Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung konnten bereits in der Weimarer Republik in unterschiedlichen Institutionen stattfinden. Träger solcher Weiterbildung waren die Arbeitsverwaltungen und Betriebe, deren eigentliche Ziele nicht die Weiterbildung ihrer jeweiligen Klientel war. Sie gehörten zu jenen Trägern mit „weiterbildungsimpliciter (abgeleiteter) Zieldimension“ (Friebel 1993, S. 14). Weiterbildung war und ist weder originäres Ziel von Arbeitsmarktpolitik noch von betrieblicher Beschäftigungspolitik. Die im Kontext der Arbeitsmarktpolitik und von Betrieben finanzierte Weiterbildung stand und steht im Dienst der jeweils übergeordneten Zweckbestimmungen: Regulierung des Arbeitsmarktes und Reproduktion der Betriebs-, Personalpolitik und Steigerung der Produktivität. Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung hatten zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Ausgangs- und Hauptbezugspunkt nicht im Erziehungs- und Bildungswesen und waren diesem gegenüber nicht verpflichtet. Dennoch gab es unterschiedliche Anknüpfungspunkte: sei es aufgrund der Nutzung von und Kooperation mit schulischen Einrichtungen sowohl in personeller als auch materieller Hinsicht, der Beteiligung am und Nutzbarmachung vom pädagogischen Denken zur Legitimation der eigenen Praxis sowie des Rückgriffs auf Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung.

Aus sozioökonomischer Sicht lassen sich die sichtbaren Anfänge der Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb mit dem Ausbau arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien im Zuge zunehmender Arbeitslosigkeit sowie der komplexer werdenden Qualifikationsstruktur in der Industrie begründen (vgl. Kap. II). Eingebunden in den Kontext des pädagogischen Denkens zeigten sich auch in diesen beiden Weiterbildungsbereichen deutliche Strategien der Vergemeinschaftung, Mechanismen der Bildungszuteilung sowie Präferenzen für die Verlagerung von Weiterbildung an den „Ort des Geschehens“ (Arbeitsnähe) (vgl. Kap. III). Die damalige Erwachsenenbildungsdiskussion reproduzierte – mit ihren Postulaten nach weitgehender Autonomie von Staat und vom Schulsystem – eine Reihe politischer und pädagogischer Handlungsspielräume in der Arbeitslosenbildung und betrieblichen Weiterbildung (vgl. Kap. IV.).

Abgesehen von den strukturellen und ideellen Kontexten von Weiterbildung für Arbeitslose und betrieblich Beschäftigte, die wesentliche Anstöße und Einflussfaktoren quasi von außen lieferten, sind beide Bereiche auch unter dem Aspekt ihrer je endogenen Entwicklung zu betrachten. Die Entwicklungslinien dieser Weiterbildungsbereiche bis zur Weimarer Republik werden Gegenstand der Kapitel VII und VIII sein.

Als Einleitung für diese Hauptkapitel sollen folgend insbesondere die Logiken, Funktionen, Differenzen und Abhängigkeitsverhältnisse der beiden Weiterbildungsbereiche beschrieben werden.

1. Weiterbildung im Kontext von Arbeitsmarktpolitik

Bereits im 19. Jahrhundert wurden im Zusammenhang mit der öffentlichen Armenpflege so genannte „Armen-„ und „Arbeitshäuser“ eingerichtet mit den Zielen der Beseitigung der Bettelei, der sinnvollen Beschäftigung arbeitsloser Armer und ihrer Wiederbefähigung zur Arbeit (vgl. Buss 1843). Die „planmäßige Versorgung“ Arbeitsloser ist im Grunde aber eine Erscheinung des 20. Jahrhunderts (Lehfeldt 1925, S. 1). Erst nach dem Krieg, nachdem die Erwerbslosenfürsorge ausgebaut worden war und sich der Staat verpflichtet hatte, die Arbeitslosen zu unterstützen⁸⁵, kam es auch zu einer Ausdifferenzierung der Arbeitslosenbildung. Neben Berufsberatung und Arbeitsvermittlung gehörten Ausbildung und Umschulung Arbeitsloser zu Instrumenten der „qualitativen Arbeitsmarktpolitik“ (Wehrle 1930, S. 314), von der Finanzierungsleistungen und Versicherungsschutz unterschieden werden konnten. Angestrebt wurde mit den „qualitativen“ Maßnahmen „ein möglichst vollkommener Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt“ (Syrup 1927, S. 16).

Ziel von Weiterbildung im Kontext staatlicher Arbeitsförderung war die Wiedereingliederung von Arbeitslosen in Arbeit, Maßnahmen der Sozialintegration und kulturellen Bildung, die im Kontext der Arbeitslosenbildung in mehr oder minder großem Umfang – zumal in Zeiten geringerer Arbeitslosenzahlen – nachweisbar waren, ergänzten aufgrund ihrer Funktion der Reproduktion von Arbeitsorientierung und der Vermittlung systemstabilisierender Interpretationsmuster von Gesellschaft die beruflichen Anpassungsleistungen von Maßnahmen der „Ertüchtigung“, „Fortbildung“ und „Umschulung“.

Trotz des formulierten Anspruchs auf Intervention in die reguläre betriebliche Beschäftigungspolitik war die Arbeitsmarktpolitik ein der betrieblichen Beschäftigungspolitik nachgeordnetes Politikfeld. Die staatliche Arbeitsmarktpolitik reagierte trotz ihres Ausbaus zumal seit der Mitte der Weimarer Republik mit ihren Mitteln und Instrumenten lediglich – obwohl bereits damals die Notwendigkeit einer präventiven Arbeitsmarktpolitik erkannt war: „Eine vorsorgende und vorbeugende Arbeitsmarktpolitik tut [...] mehr als je not. Meist scheitert eine großzügige Arbeitsmarktpolitik daran, dass die variablen Momente des Arbeitsmarktes sich allzu oft einer halbwegs sicheren Voraussicht und Kalkulation entziehen. Arbeitsmarktpolitik bleibt ein schönes Wort, wenn es nicht gelingt, wenigstens da, wo man mit einer annähernden Gewißheit über eine zukünftige Konstellation des Arbeitsmarktes rechnen kann, entsprechende Maßnahmen in die Wege zu leiten. Wir stecken auf dem Gebiet der Konjunktur- und Arbeitsmarktprognose noch zu sehr in den Anfängen“ (Kastelsteiner 1928, S. 31).

Allein von sich aus waren die arbeitsmarktpolitischen Instrumentarien nicht in der Lage, Arbeitslosigkeit abzubauen. Hierzu bedurfte es der Unterstützung,

⁸⁵ Vgl. ausführlich Kap. VII.

dem Entgegenkommen von und der Kooperationen mit potentiellen Beschäftigten, den Betrieben, die aber diejenigen waren, die unter ökonomischem Druck Beschäftigung abbauten und aufgrund ihres Interesses an einer weitgehend autonom gesteuerten Beschäftigungspolitik Interventionen von außen abzuwehren versuchten. Aus der Sicht der Arbeitslosenbildungspolitik bedeutete dies, dass kaum gezielt darauf hin geschult werden konnte, Qualifikationsengpässe zu decken, sondern nur auf bereits eingetretenen Arbeitskräftebedarf, der sich aber im Laufe der Weimarer Republik auf dem regulären Arbeitsmarkt immer mehr reduzierte, reagiert werden konnte. Damit war die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit von Arbeitslosenbildung von vornherein eingeschränkt.

Die Arbeitslosenbildung war bereits seit ihrem Ausbau mit Unsicherheiten konfrontiert, nicht zuletzt aufgrund ihrer vielfachen Abhängigkeiten: von Beschlüssen arbeitsmarktpolitischer Steuerungsgremien auf Reichs-, Landes- und kommunaler Ebene, von dem Vorhandensein notwendiger Ressourcen und Kapazitäten für ihre Durchführung sowie nicht zuletzt von der betrieblichen Beschäftigungspolitik. Die Vermittlung in reguläre, von der Arbeitsverwaltung unabhängige Beschäftigung war ein zentrales Ziel der Arbeitsmarktpolitik und ihrer Instrumente, auch wenn dessen Realisierbarkeit mit zunehmender Arbeitslosigkeit als immer geringer eingeschätzt wurde. Am Ende der Weimarer Republik bestand eine zentrale Funktion der Arbeitslosenbildung darin, das politische System vom Druck kollektiver Aktionen der Arbeitslosen zu befreien. In den Maßnahmen ging es verstärkt um Erziehung, Vergemeinschaftung und Befriedung der Arbeitslosen. Als seit der zweiten Hälfte der 1920er zunehmend künstlich geschaffene Ersatzarbeitsmärkte geschaffen wurden, die zu Beginn der 1930er Jahre in die staatliche Regulierung des Freiwilligen Arbeitsdienstes (FAD) einbezogen wurden, war Arbeitslosenbildung nicht mehr primär ein unmittelbares Förderinstrument mehr, sondern in Form von „Arbeitsschulung“ und „Arbeits-erziehung“ für den „Arbeitsdienst“ an solche Surrogate für berufliche Tätigkeit geknüpft.

Betriebe, ihre Beschäftigungspolitik und ihr spezifisches Interessen an Qualifikationen waren für die Arbeitslosenbildungspolitik zunächst zentrale Orientierungspunkte (vgl. Gaebel 1923; Reh 1995). Hingegen war die betriebliche Investitions- und Produktionspolitik an der Reproduktion und Optimierung der betrieblichen Marktposition und Wettbewerbsfähigkeit orientiert, Zielen, denen auch die Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik folgten, für die eine Abschottung von externen Arbeitsmarktbedingungen immer symptomatischer wurde (vgl. Lutz 1984; Schmiede 1994; Schudlich 1994).

Die Konsequenz hieraus war ein Auseinanderdriften von Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigungspolitik und somit von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung. Bereits damals galt das, was Brandenburg (1980) Ende der 1970er Jahre festgestellt hat: „Die zweifellos einschneidendste Eingrenzung arbeitsmarktpolitischer Steuerung liegt im Entscheidungsverhalten der Betriebe

[...]. Unübersehbar ist, daß die Ziele, die die Betriebe mit Weiterbildung verbinden, sich zum großen Teil nicht mit denen der Arbeitsverwaltung decken“ (S. 60). Diese Differenz führte schon in den 1920er Jahren dazu, dass Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose praktisch völlig von denen für Beschäftigte getrennt waren.

2. Weiterbildung und betriebsinterne Arbeitsmarktstrategien

Im Zusammenhang mit ihrer investitions- und produktionspolitischen Entscheidungsfreiheit waren und sind Betriebe auch in personalpolitischer Hinsicht weitgehend autonom. Dank der freien Verfügbarkeit über die Kombination der Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit, über die Gestaltung des Arbeitsprozesses, die Einstellung, Entlassung und damit über den quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarf sowie aufgrund der Definitionsmacht über die „Marktgängigkeit“ (Max Weber) der Ware Arbeitskraft, über Qualifikationen der Beschäftigten und der zunehmenden personal- und qualifizierungspolitischen Selbstversorgung waren die Betriebe bereits in der Weimarer Republik weitgehend unabhängig von externen Arbeitsmarktgeschehen (vgl. Homburg 1989, S. 232). Um diese Unabhängigkeit von externen Bedingungen zu wahren und Arbeitskräfte- bzw. Qualifizierungsprobleme auch weiterhin nach eigenen Interessen lösen zu können, haben Großbetriebe internen Arbeitsmärkte⁸⁶ aufgebaut - als Einheit, in der Allokation von Arbeit und Rekrutierung von Personal durch eine Reihe eigener Regeln und Prozeduren reguliert werden (vgl. Doeringer/Piore 1971, S. 1). Damit „beherrscht das Unternehmen ein Stück Umwelt, es gliedert einen Marktausschnitt in den eigenen Herrschaftsbereich ein. [...]. Interne Arbeitsmärkte bedeuten die unmittelbare Verfügung über Arbeitskraftressourcen zur quantitativen und qualitativen Veränderung des Arbeitskräfteangebots“ (Sengenberger 1987, S.87).

Als eine sich unter bestimmten historischen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen entwickelte betriebliche Strategie fand die Internalisierung von Arbeitsmärkten gegen Ende des 19. Jahrhundert ihren Ausdruck in betriebspezifischen Strukturen des Arbeitskräfteeinsatzes, ebenso wie in betriebspezifischen Aufgabenverteilungen, Differenzierungen von Positionen, Tätigkeiten und Qualifikationen. Vor dem Hintergrund der sich verschärfenden Konkurrenzbedingungen und der Fluktuation der Arbeiter bewirkte die Industrie damit, dass sie im personalpolitischen Bereich über relativ verlässliche und frei verfügbare Ressourcen verfügte und so je nach Bedarf flexibel auf nicht oder nur begrenzt antizipierbare Veränderungen reagieren konnte. So erfolgte in einer Reihe von Industriezweigen – nachweisbar in der Hüttenindustrie, der Chemischen Industrie, der Steinzeugindustrie, der Metall- und Elektroindustrie, der Feinmechanik und der Fahrzeugbauindustrie (vgl. Schudlich 1994) – der Ausbau von

⁸⁶ Vgl. Altmann/Bechtle/Lutz 1978; Doeringer/Piore 1971; Sengenberger 1987; Kock 1994

nach außen hin relativ abgeschirmten, unter betrieblicher Eigenregie verfolgten Strategien der Arbeitskräftepolitik, zu denen die betriebliche Sozialpolitik, die Leistungswirtschaft, die Entlohnung und die Qualifizierung zählten.

Mit der Internalisierung der Arbeitskräftepolitik versuchten Betrieben zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht nur, sich vom externen Arbeitsmarktgeschehen, sondern auch von den außerhalb des Betriebes lauter werdenden Forderungen der erstarkenden Arbeiterklasse unabhängig zu machen. Insbesondere die Gewerkschaften waren aus der Sicht der Betriebe eine Bedrohung für ihre Arbeitskräftepolitik. Die auch von betrieblicher Seite nicht zu verhindernden gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse qualifizierter Facharbeiter standen dem betrieblichen Interesse an einer weitgehenden Bindung dieser Belegschaftsgruppe gegenüber: „Mit deren Hilfe [der gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse] konnten die Arbeiter – durch Kontrolle des Arbeitskräfteangebots – die bestehende Asymmetrie der Marktchancen wenn auch nicht beseitigen, so doch zu ihren Gunsten korrigieren“ (Müller-Jentsch 1986, S. 26). Den Arbeitnehmervertretern war zu Beginn des 20. Jahrhunderts daran gelegen, „das prinzipielle Machtungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt durch Organisation der Solidarität der Arbeiter zu kompensieren mit dem Ziel, das Angebot an Arbeitskräften und die Konditionen der Verwertung der Arbeitskraft im Unternehmen zu beeinflussen“ (Homburg 1991, S. 247).

Die Sicherheit des eigenen Hoheitsbereichs und der Autonomie der Betriebe schien auch da tangiert, als der Staat versuchte, mit verschiedenen Gesetzen und Verordnungen in alle Aspekte des Arbeitsmarktgeschehens zu intervenieren. Die rechtliche Grundlage hierfür war der Artikel 157 der Reichsverfassung,⁸⁷ der die Arbeitskraft unter einen „besonderen Schutz“ stellte (z.B. rechtliche Absicherung des Tarifvertrages).

Neben diesem zentralen Element des staatlich geschützten kollektiven Arbeitsrechts sollte die Ordnung des Arbeitsmarktes durch den Ausbau des Arbeitsnachweiswesens, die Erwerbslosenfürsorge und Arbeitslosenversicherung, die die Marktpositionen der Arbeitslosen verbessern sollten, hergestellt werden. In diesem Konflikt suchte die Industrie nach Wegen, ihre wirtschaftliche und politische Macht zu behaupten. Zugute kam den Großunternehmern, dass sie durch ihre besondere Produktionspolitik und Rationalisierungsmaßnahmen Einschränkungen ihrer Dispositionsfreiheit „durch die kollektive Regelung der Lohn- und Arbeitsbedingungen und die staatlich verbandliche Ordnung des Arbeitsmarktes gleichsam unterlaufen, zumindest aber relativieren konnten“ (S. 232).

Letzendlich hatten die staatlichen und gewerkschaftlichen Interventionsbemühungen nur eine geringe Reichweite. Denn obwohl der Arbeitgeberverband in das kollektive Arbeitsrecht gesetzlich eingebunden und damit sein Handlungs-

⁸⁷ „Die Arbeitskraft steht unter dem besonderen Schutz des Reiches. Das Reich schafft ein einheitliches Arbeitsrecht“.

spielraum im Vergleich zum Kaiserreich eingengt war, behielten unterhalb dieser Verbandsebene die Einzelunternehmen weiterhin ein hohes Maß an Autonomie, und je größer der Druck von außen wurde, sei es infolge von Lohn-, Arbeitszeitforderungen und von Forderungen in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sowie nicht zuletzt in der Berufsbildung (Ausgestaltung der Berufsschulen und Bemühungen zu ihrer reichsgesetzlichen Regelung,⁸⁸ gewerkschaftliche Mitwirkungsansprüche an Ausbildungsfragen⁸⁹) und die „Sorge vor dem öffentlichen Eingriff“ (Stratmann 1990, S. 296) immer größer wurde, umso mehr gingen Betriebe dazu über, bestimmte Bereiche, wie die Allokation und Qualifizierung von Arbeitskräften, innerbetrieblich auszubauen. Beispielsweise haben die I.G. Farbenwerken in den 1920er Jahren einen eigenen Arbeitsnachweis aufgebaut, der in direktem Kontakt zu den Personalabteilungen der Werke stand. Versetzungen, Fortbildungen, Umschulungen, Beförderungen, Entlassungen konnten so weitgehend fabrikintern geregelt werden (vgl. Kramer 1994).

Insgesamt folgte die Ausgestaltung betrieblicher Weiterbildung in der Weimarer Republik drei miteinander verbundenen betrieblichen Strategien (vgl. Büchler/Kipp 2003): Erstens dem Aufbau komplexer, hierarchisch gegliederter Organisationsstrukturen und die betriebspezifischen Tätigkeits- und Positionsdifferenzierungen, deren Konstitution und Reproduktion durch betriebliche Weiterbildung erfolgt ist (vgl. Kap. II; VIII), zweitens dem Ausbau betriebsinterner Arbeitsmärkte seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Lutz 1984, S. 64-78), in dessen Kontext betriebliche Weiterbildung zu einem Modus personalpolitischer Selbstversorgung und zu einem betrieblichen Regulativ beruflicher Ausbildung avancierte; und drittens der Sozialpolitik und den Vergemeinschaftungsstrategien der Industrie, in die betriebliche Weiterbildung als ausbildungsübergreifende Form der Interessenharmonisierung und der Erziehung zur „Betriebs-, und „Volksgemeinschaft“ einbezogen wurde.

3. Betriebsexterner und interner Arbeitsmarkt und Weiterbildung

Während also die Ziele der Weiterbildung für den Arbeitsmarkt in der „Reproduktion des Arbeitsmarktes“, der Vermittlung zwischen externem und internem Arbeitsmarkt und der „sozialen Sicherung“ zu sehen sind (vgl. Harney 1997, S. 106), geht es der betrieblichen Weiterbildung um die „Reproduktion des Betriebes“ (S. 108), um die Stabilisierung von nach außen hin relativ unabhängiger betriebspezifischer Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik.

⁸⁸ Vgl. hierzu ausführlich Muth (1985), S. 495-501; zur „negativen Haltung der Wirtschaft in bezug auf die Ausdehnung der Berufsschulpflicht“ (vgl. S. 516-519).

⁸⁹ Im Jahre 1919 verabschiedete der 10. Gewerkschaftskongress in Nürnberg Beschlüsse zur „Regelung des Lehrlingswesens“. In Abschnitt I, Ziff. 2 heißt es: „Zur Regelung der Lehrlingsverhältnisse werden mit Zuständigkeit für das Reich für jeden Beruf paritätisch aus Vertretern von Arbeitgebern und Arbeitnehmern bestehende Zentralkommissionen eingesetzt“ (zit. n. Pätzold 1982, S. 49-52).

Konzentriert sich die Arbeitslosenqualifizierung so lange wie möglich auf den Betrieb als (potenzieller) Abnehmer von Qualifikationen, sind Betriebe mit ihrer Weiterbildung auf sich bezogen. Werden in der arbeitsmarktbezogenen Weiterbildung eher verallgemeinerbare berufliche Qualifikationen, soziale Qualifikationen, so genannte Kulturtechniken mit dem Ziel der Verbesserung der Mobilität und der sozialen Anpassung vermittelt - oder auch solche spezifischen Fertigkeiten, die für die Ausübung von Ersatzarbeit auf einem künstlich geschaffenen Arbeitsmarkt relevant sind - stehen in der betrieblichen Weiterbildung – zumal der arbeits- und berufsbezogenen – auf den Betrieb bezogene Inhalte im Vordergrund (vgl. Kap. VIII).

Differenzen zwischen beiden Bereichen bestehen vor allem hinsichtlich der Rekrutierung der Teilnehmer: Wird die Arbeitslosenweiterbildung in der Regel von jenen Personen frequentiert, die zumindest bereits einmal im Beschäftigungssystem abgelehnt wurden, gehören zu den Teilnehmenden betrieblicher Weiterbildung Beschäftigte mit längerfristigen betrieblichen Verbleibsperspektiven. Schließlich werden Unterschiede hinsichtlich des gesellschaftlichen Images der beiden Weiterbildungsbereiche deutlich: Als Auffangmöglichkeit für diejenigen, denen die Beschäftigung auf dem betrieblichen Arbeitsmarkt versagt geblieben ist, haftet der Arbeitslosenweiterbildung im Vergleich zur betrieblichen Weiterbildung eher das Image von kostenverursachenden Reparaturleistungen an, aus der Sicht der Betroffenen, deren Interesse sich auf die berufliche Wiedereingliederung und auf die Vermeidung eines prekären Sozialstatus richtet, bedeutet sie eine Unterbrechung in der Arbeits- bzw. Berufskontinuität.

Abb. 19: Differenzen von Eigenschaften von Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb

Weiterbildungseigenschaften	Arbeitsmarkt	Betrieb
Rechtsform	öffentlich-rechtlich	privatrechtlich
Teilnehmende	Arbeitslose	Beschäftigte
Politischer Kontext	Arbeitsmarkt/Sozialpolitik	Rentabilitätspolitik/interner Arbeitsmarkt
Reproduktionsfunktionen	Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes/Arbeitsmarktpolitik/ soziale Sicherung	Funktionsfähigkeit der Betriebs-, Personal- und Qualifizierungspolitik/ Vergemeinschaftung
Qualifizierung	vermarktungsbezogen	betriebsbezogen

4. Zusammenfassung

Arbeitsverwaltungen und Betriebe waren und sind nicht-originäre Weiterbildungsanbieter. Die von ihnen finanzierte und angebotene Weiterbildung folgte bereits in der Vergangenheit arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischer Logik (vgl. Kap. VII; VIII). Für sie sind eigene, geschlossene Modi der Rekrutierung ihrer jeweiligen Teilnehmer – Arbeitslose und Beschäftigte – symptomatisch.

Berührungspunkte zwischen diesen beiden Weiterbildungsbereichen zum Erziehungs- und Bildungssystem ergeben sich insofern, als der schulische und berufliche Abschluss der (potenziellen) Weiterbildungsteilnehmer Selektionskriterien bei der Zuweisung von Weiterbildungsmöglichkeiten darstellen. Eine weitere Verbindung zum Erziehungs- und Bildungssystem ergibt sich aus den Gemeinsamkeiten pädagogischer Leitbilder, die nicht nur in originären Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, sondern auch in der Weiterbildung dieser impliziten Anbieter kommuniziert werden. Zu den chronischen Strukturmerkmalen des Verhältnisses zwischen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb gehören Segmentation und Arbeitsteilung.

Die Trennung zwischen beiden Weiterbildungsmarktsegmenten war und ist zum einen Ergebnis des losen Zusammenhangs zwischen Arbeitsmarktpolitik und betrieblicher Beschäftigungspolitik, für den Abstimmungsdefizite, zumal in Zeiten von wirtschaftlichen Krisen und Arbeitslosigkeit, symptomatisch sind. Während bereits in der Weimarer Republik die Aufgabe der Weiterbildung für Arbeitslose in der Reproduktion des Arbeitsmarktes und der sozialen Sicherung bestand, war die betriebliche Weiterbildung eingebunden in die betriebliche beschäftigungspolitische Strategie der Abschirmung vom externen Arbeitsmarkt und der Internalisierung von Arbeitskräftepolitik.

Dies soll in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt werden.

VII. Weiterbildung für den Arbeitsmarkt

Obwohl die Wurzeln der Arbeitslosenbildung bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen und hier insbesondere im Kontext der Armen- und Krüppelfürsorge (vgl. Büchler/Kipp 2002a) zu sehen sind, kann die Zeit, in der ein umfassender gesellschaftlicher Bedarf an Erziehung und Bildung Arbeitsloser definiert und Arbeitslosenbildung in größerem Umfang sozialstaatlich instrumentalisiert wurde, erst auf die 1920er Jahre datiert werden. Die gestiegene Arbeitslosigkeit, die Institutionalisierung und zunehmende juristische Verankerung staatlicher Sozialpolitik, der Anspruch, gesellschaftliche Krisen durch Erziehung und Bildung meistern zu können, der fortschreitende Ausbau von Jugend- und Erwachsenenbildung waren in der Weimarer Republik wesentliche Anstöße für die Arbeitslosenbildung. Trotz des Bedeutungszuwachses, den die Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt nach dem Ersten Weltkrieg erfahren hat, lässt sich für den weiteren Verlauf der Weimarer Republik eine äußerst paradoxe Entwicklung rekonstruieren: „Ausbau und Konsolidierung arbeitsmarktorientierter Bildungsmaßnahmen in Zeiten ökonomischer Stabilisierung, Reduzierung und Funktionswandel dieser Maßnahmen während ökonomischer Krisen, in denen dann die sozialisationsorientierten Maßnahmen angeboten und zum vorherrschenden pädagogischen Interventionsinstrument werden“ (Reh 1995, S. 251). Im Laufe der Arbeitslosenbildungspolitik wurden spezifische Muster des pädagogischen Denkens (vgl. Kap. III) funktionalisiert und reproduziert: Restabilisierung von Volk und Gemeinschaft und - insbesondere ab der zweiten Hälfte der Weimarer Republik - Bildungsreduktionismus zugunsten von Erziehung zur Arbeitspflicht und zum Arbeitsdienst, die im Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) erfolgen sollte. Symptomatisch für die Arbeitslosenbildung war ferner eine fehlende Verzahnung mit dem Bildungssystem und eine fehlende Anschlussfähigkeit an das Beschäftigungssystem bzw. an die betriebliche Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik sowie eine chronische materielle, personelle und pädagogische Unterversorgung der Maßnahmen.

Im Folgenden wird zunächst die Ausdifferenzierung der Arbeitslosenbildung aus der Entwicklung der Arbeitslosigkeit und der staatlichen Arbeitsmarktpolitik (Kap. 1 - 5) rekonstruiert, sodann Formen, Funktionen und Einrichtungen der Arbeitslosenbildung (Kap. 6 - 7) dargestellt sowie schließlich die Restriktionen (Kap. 8) und der Übergang von der Arbeitslosenbildung in den Freiwilligen Arbeitsdienst (Kap. 9) beleuchtet.

1. Zur Entwicklung von Arbeitslosigkeit vor 1919

Nach dem Ersten Weltkrieg realisierten sich die bereits zuvor geäußerten Befürchtungen vom Nachlassen der lange Zeit als gleichsam naturwüchsig angenommenen Selbststeuerungskraft des Arbeitsmarktes: Die Arbeitslosigkeit erreichte ein bis dahin nicht gekanntes Ausmaß.

Das „Trauma von Weimar“ (Niess 1979, S. 9) überkam die Bevölkerung aber nicht plötzlich. Arbeitslosigkeit brach nicht unverhofft herein und war nichts gänzlich Neues. Abgesehen von Phasen arbeitsmarktpolitischer Entspannungen gab es erwerbsfähige Personen ohne bezahlte Arbeit spätestens seit der Zeit des Übergangs vom Spätmittelalter zur Neuzeit, als Folge der Erosion ständisch mittelalterlicher Ordnung und tradierter Lebensformen: „Die durch die Auflösung der feudalen Gesellschaften und durch stoßweise, gewaltsame Expropriation von Grund und Boden Verjagten, dies vogelfreie Proletariat konnte unmöglich ebenso rasch von der aufkommenden Manufaktur absorbiert werden, als es auf die Welt gesetzt ward. Andererseits konnten die plötzlich aus ihrer gewohnten Lebensbahn Herausgeschleuderten sich nicht ebenso plötzlich in die Disziplin des neuen Zustandes finden. Sie verwandelten sich massenhaft in Bettler, Räuber, Vagabunden“ (Marx/Engels 1979 S. 761f.). Bevor in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Arbeitslosigkeit als Auslöser für politische und soziale Konflikte und als Aufgabe staatlicher Fürsorge erkannt wurde, war sie lange Zeit ignoriert oder als ein sich selbst heilender Sonderfall und eine Plage isoliert worden. Wacker (1983) beschreibt, wie Arbeitslose, ebenso wie Behinderte, Kranke und Alte im Mittelalter und im 18. Jahrhundert als Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung, für Recht und Sitte stigmatisiert, verfolgt und sozial ausgegrenzt wurden. In vielen Städten wurden Strafanstalten, die ebenso wie Waisen-, Irrenhäuser und Spitäler „Aufbewahrungsanstalten“ waren, errichtet.⁹⁰

Der Industrialisierungsprozess war von Beginn an von Arbeitslosigkeit begleitet, aber erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit seinem „take-off“ (Whitman Rostow) wurde sie als Problem volkswirtschaftlicher und sozialer Sicherung thematisiert. Industrie- und agrarwirtschaftliche Wachstumsstörungen in den Jahren der „Gründer-Krise“ 1873-1879, die Depression von 1891/92 trieben die Arbeitslosigkeit mit ihren Folgen der Pauperisierung und Kriminalisierung in die Höhe. „Indes deutet alles darauf hin, daß die Arbeitslosigkeit eine gewaltige Ausdehnung besitzt“ (Herkner 1894, S. 204). Die Ergebnisse der Berufszählung vom 14. Juni 1895 und der Volkszählung vom 2. Dezember 1895 machten im Kaiserreich erstmals die Lage auf dem Arbeitsmarkt transparent: Danach waren Mitte 1895 299.352 und Ende des Jahres bereits 771.005 Menschen arbeitslos (vgl. Chai 1930, S. 305). In den darauf folgenden Jahrzehnten wuchs die Arbeitslosigkeit – abgesehen von konjunkturbedingten Unterbrechungen – stetig an, bis sie 1933 die Sechs-Millionen-Grenze erreichte (vgl. Kap. II).

Ende des 19. Jahrhunderts wurde Arbeitslosigkeit zunehmend als aktiv anzugehendes Problem gedeutet, und Arbeitslose wurden eher als Träger von brauchba-

⁹⁰ So wird beispielsweise der Bau eines Zuchthauses in Hamburg um 1620 darauf zurück geführt, „dass um 1600 die Bettlerplage so unerträglich geworden sei, dass es kaum noch möglich war, auf der Straße ein Gespräch zu führen, ohne von Bettlern umringt und belästigt zu werden“ (Stang, zit. n. Wacker 1983, S. 21).

ren Ressourcen wahrgenommen. Von nun an wurde Arbeitslosigkeit also auch unter dem Aspekt der Vergeudung von Arbeitskraft betrachtet, die anderswo noch nützlich eingesetzt werden sollte und wodurch die Arbeitslosen dann die Chance materieller, sozialer und psychischer Restabilisierung erhalten könnten. Aus ordnungspolitischer Perspektive wurde nun argumentiert, dass eine lediglich existenzielle Versorgung der Arbeitslosen negative Arbeitseinstellungen der Betroffenen nicht beseitigen, sondern forcieren würde: Deshalb sollte es nicht darum gehen, die Arbeitslosen nur zu versorgen, sondern sie auch zu „betätigen“ und zu „befähigen“, denn: „dem Arbeitsfähigen geben, heißt den Müßiggang belohnen, und dadurch alle Laster und Unordnungen ermuntern“ (Buss 1834, S. 3). Zugleich drang immer mehr das ins öffentliche Bewusstsein, was Herkner (1894) am Ende des 19. Jahrhunderts schrieb: „Man kann nicht erwarten, daß unsere Arbeiter mit der gegenwärtigen Wirtschaftsordnung einen aufrichtigen Frieden schließen, solange sie ihnen keine ausreichende Schutzwehr gegen den Abgrund der Arbeitslosigkeit errichtet“ (S. 273).

Bis die Unterstützung und Förderung von Erwerbslosen als staatliche Aufgabe ausgebaut wurde, vergingen Jahre, in denen aus unterschiedlichen Perspektiven Arbeitslosigkeit und die mit ihr verbundenen negativen Konsequenzen publik gemacht worden waren. So mehrte sich um die Jahrhundertwende die Zahl der Veröffentlichungen zum „Problem der Arbeitslosigkeit“ (Troeltsch 1907), wobei aber nicht nur auf ihre negativen Auswirkungen auf Wirtschaft und Gesellschaft hingewiesen, sondern zunehmend auch die Frage nach den „Aufgaben des Staates angesichts der Arbeitslosigkeit“ (Adler 1894) aufgeworfen wurde. Häufiger kamen auch die Arbeitslosen selber zu Wort, Berichte über ihre Befindlichkeit und ihren Alltag wurden publiziert, um ihr persönliches Schicksal zu verdeutlichen und die Notwendigkeit der Unterstützung zu unterstreichen. „Die Arbeitslosigkeit schwebt wie ein Damoklesschwert über dem Haupt des Arbeiters, sie ist eine ständig drohende Gefahr für ihn“ (Hirschberg 1897, S. 192). In der „Arbeiterfrage“ von Levenstein – einer 1912 publizierten Befragung von 5.040 Industriearbeitern – kommen in diversen Äußerungen die Ängste der Arbeiter vor der Arbeitslosigkeit zum Ausdruck: „Mich drückt am meisten die Abhängigkeit, das Schreckgespenst eines guten Tages auf die Straße zu fliegen und dem Elend preisgegeben zu sein“ (S. 134). Schließlich war es die faktische Verbreitung von Arbeitslosigkeit, aufgrund derer ihre Ursachen nicht mehr wie bisher allein auf ein individuelles Verschulden reduziert werden konnten. Die außerhalb der Person des Arbeitnehmers liegenden wirtschaftspolitischen Entstehungsgründe traten offensichtlicher zu Tage. Sombart (1912) sprach von der „sozialen Arbeitslosigkeit“, die dann einträte, „wenn der Arbeiter arbeiten will, von sich aus auch arbeiten kann, trotzdem aber keine Arbeit findet, weil keine Nachfrage nach seiner Arbeitskraft vorhanden ist“ (S. 122).

Während des Ersten Weltkrieges führten zunächst Produktionsstockungen, Unterbrechungen des Außenhandels und schließlich Rohstoffknappheit in vielen

Betrieben zu Absatzschwierigkeiten – Massenentlassungen und Betriebsstilllegungen waren die Folgen. Nach dem Ersten Weltkrieg stellte sich die Arbeitsmarktsituation noch drastischer dar: „Die bei dem plötzlichen Aufhören der Kriegsaufträge vor die durch die Waffenstillstandsbedingungen doppelt erschwerte Aufgabe der Umlenkung in den Friedensbetrieb gestellte Industrie war infolge der Inlandswirren, der mangelnden Kohlen, Rohstoffe und Aufträge aus Inland und Ausland außerstande, trotz des Verlustes von zwei Millionen leistungsfähiger Arbeitskräfte, den heimkehrenden Kriegern Arbeitsgelegenheit zu bieten“ (Statistisches Reichsamt 1920, S. 3). Die Demobilmachung bedeutete für viele während des Krieges insbesondere in der Industrie tätige Menschen die Entlassung aus der Beschäftigung: „Etwa 6 bis 7 Millionen Soldaten kamen zurück und wollten ihre Arbeit wieder aufnehmen. Ihre Arbeitsplätze befanden sich in stillgelegten Industrien oder waren während des Krieges von Frauen und jugendlichen Arbeitern besetzt worden“ (Reh 1995, S. 18). Als Lösung wurde beispielsweise eine „Vereinbarung mit den Hoechst Farbwerken über die Durchführung der Demobilisation vom 14.11.1918“ formuliert, in der es heißt: „Alle vom Heeresdienst entlassenen [...] werden bei den Farbwerken wieder eingestellt [...]. Sind Entlassungen notwendig, so erstrecken sich diese zunächst auf: a) ledige Arbeiter und Arbeiterinnen, die früher in der Landwirtschaft tätig waren; b) auf einen Teil der Mitglieder einer und derselben Familie, die in mehreren Mitgliedern im Betrieb in Arbeit stehen“ (zit. n. Penkert 1995, S. 41).

Die Weimarer Republik begann mit einer Vielzahl von Arbeitslosen, so dass in der Wahrnehmung der Bevölkerung Arbeitslosigkeit rasch zu einem Alltagsphänomen avancierte. Immer öfter wurde sie in den Unterhaltungsmedien thematisiert: „In Hörspielen, Filmen und Romanen wurde nun das Elend der Arbeitslosen dargestellt als ein den einzelnen schuldlos ereilendes Schicksal, auf das individuell zu reagieren kaum möglich war“ (Reh 1995, S. 51). Auch die Zahl der Fachbeiträge zum Thema Arbeitslosigkeit stieg nun rapide an, wobei bis etwa zur zweiten Hälfte der 1920er Jahre neben den wirtschaftlichen und sozialen Folgen von Arbeitslosigkeit auch die Frage der Arbeitslosenversicherung einen wesentlichen thematischen Schwerpunkt bildete (vgl. Bonß/Heinze 1984, S. 13). Nachdem im Jahre 1927 das „Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (AVAVG) in Kraft getreten und damit die Diskussion über die Unterstützung der Arbeitslosen leicht abgeebbt war, gleichzeitig die Arbeitslosenzahlen – zumal durch die Weltwirtschaftskrise ausgelöst – weiter in die Höhe stiegen, machte die Hoffnung auf eine baldige Beseitigung der Arbeitslosigkeit Fragen nach den Formen von Betätigung und Befähigung bzw. nach der richtigen Behandlung der Arbeitslosen jenseits des regulären Arbeitsmarktes Platz.

2. Arbeitslosigkeit und Volksgemeinschaft

Gewerkschaften, aber auch Unternehmer und Arbeitgebervertreter, Sozialpolitiker und Pädagogen sahen in der Arbeitslosigkeit eine Gefahr bei der Restabili-

sierung der „Ganzheit“ des Volkes, eine Bedrohung für die „Volksgemeinschaft“. Kaum ein Autor, der sich mit Fragen der Arbeitslosigkeit befasste, verzichtete darauf, die seelische und körperliche Situation der Arbeitslosen zu beschreiben und zugleich auf die Gefahren der „Entsittlichung“ und „Entzweigung“ des Volkes hinzuweisen. Arbeitslosigkeit potenzierte die ohnehin schon verbreitete Tendenz der „Verwahrlosung“ Jugendlicher und ärmerer Erwachsener. Johannes Schult (1919), Hamburger Schulpolitiker, warnte unmittelbar nach dem Krieg vor einer „Verwilderung“ der Jugend, einem „schrackenlosen Emporwuchern antisozialer Instinkte“, verwies auf „ein hemmungsloses Triebleben“, auf „geschlechtliche Genüsse“, „Zügellosigkeit“ der Jugendlichen (S. 11). Um „Volksgesundheit“ und „Volksgemeinschaft“ nicht verkommen zu lassen, so der Tenor, müsse vor allem auch der hygienische und psychische Zustand der Arbeitslosen in den Blick genommen werden (vgl. Hafenecker 1988, S. 28-31).

Mit zunehmender Arbeitslosigkeit trat neben die Frage der sozialen Folgen die nach den psychischen Auswirkungen auf die Betroffenen: „Wie eine Seuche lastet die jahrelange Arbeitskrise auf unserem deutschen Volk und verschont kaum eine Familie mit ihren verheerenden Folgen, materiellem Mangel und seelischen Nöten mannigfacher Art“ (Marx 1931, S. 101). Konsens bestand darin, dass es bei der Frage nach der „Behandlung“ von Arbeitslosen um deren „Seelenwohl“ und darüber um das „Volkswohl“ zu gehen habe: „Die allermeisten Menschen sehen die Arbeitslosenfrage nur vom wirtschaftlichen und materiellen Standpunkte aus. Es kommt ihnen meist nicht zum Bewußtsein, daß auch hier ein Mensch mit einer Seele steht, mit einem Innenleben“ (Kemkens 1931, S. 609).⁹¹ Immer häufiger wurden in den Beiträgen Betroffenenaussagen wiedergegeben⁹². In Schulungskursen für Arbeitslose wurden die Teilnehmer dazu aufgefordert, in

⁹¹ Die besonders zu Beginn der 1930er Jahre sich häufenden seelischen Zustandsbeschreibungen von Arbeitslosen lauten in etwa so: „[...] ein starkes Schwinden der Arbeitslust, die sich in einer allgemeinen Erschlaffung, einem ‚Sichgehenlassen‘, einer Abneigung, irgendwelche Widerstände zu überwinden, äußert. – Parallel hierzu geht eine Verminderung der Konzentrationsfähigkeit, da keine Aufgaben zur Sammlung und zum Einsatz zwingen. Das Zeitgefühl geht verloren. Der Jugendliche hat keine Vorstellung mehr von dem Wert der Zeit, verliert dementsprechend auch Gefühl und Neigung zur rechten Zeiteinteilung. Weiter ist eine allgemeine Verflachung feststellbar. Es fehlt dem Leben das eigentlich Ernsthafte, das Verantwortung verlangt“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt und Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern 1931, S. 7).

⁹² So hat beispielsweise die Volkshochschule Sachsen im August 1930 Äußerungen von Arbeitslosen gesammelt: „Die Erwerbslosen geben in Berichten offen zu, dass sie ‚ziel- und planlos durch die Straßen‘ schlendern, um wenigstens für Stunden den ‚mürrischen Gesichtern‘ daheim zu entgehen. Sie kommen sich als ‚wertlose Glieder der Gesellschaft vor‘ und verlieren den Glauben ‚an die Gemeinschaft und an den Willen des Staates‘. ‚Als Arbeitsloser‘, so heißt es, ‚lernt man das Hassen‘“ (Engelhardt 1931, S. 1). Auch Fritz Dieck (1930) beschreibt die „Vorgänge in der Psyche junger Arbeitsloser“ (S. 70) anhand von gesammelten Niederschriften von Betroffenen: Als „typisch“ wurden auch Aussprüche gedeutet wie „‚Wenn man Arbeit hätte, würde ich mit meinem Vater auskommen‘ und ‚Wenn man kein Geld nach Hause bringt, ist es mit der Liebe aus‘“ (Kemkens 1931, S. 1).

Aufsätzen ihre Situation und ihre Ängste zu beschreiben (vgl. Seelbach 1932, S. 437). Publierte Darstellungen des Zustands der Arbeitslosen erfolgten häufig assoziativ und waren interessengeleitet⁹³, zumal in jenen Arbeiten, in denen sich die Autoren im Kontext nationaler Ideologie und mit dem Ziel der Erziehung der Arbeitslosen „Gedanken zu einer Arbeitslosenpädagogik“ (Poppelreuther 1931) machten.

Ende der 1920er Jahre nahm die Frage nach dem erzieherischen „Umgang mit Arbeitslosen“ (Nötzel 1933) weit mehr Raum ein als jene, zu dieser Zeit bereits im Ansatz sich befindenden Überlegungen zu einer vorsorgenden und vorbeugenden Arbeitsmarktpolitik, in deren Kontext die Auseinandersetzung mit beruflicher Bildung eine bedeutende Rolle hätte spielen können. Gedanken zur arbeitsmarktpolitisch wirksamen Berufsqualifizierung Arbeitsloser machte sich in der Weimarer Republik weder die sich auf die Berufsschule konzentrierende Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch die Volksbildungstheorie. Solche Überlegungen wurden der Volkswirtschaftslehre (Lewek 1992), den öffentlichen Stellen und den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessengruppen überlassen. Die Pädagogik reagierte mit Erziehungsfragen und zwar letztendlich vor allem mit solchen, die einer subversiven Politik der Arbeitslosen entgegentraten und die schlimmsten Auswirkungen auf die „Volksgemeinschaft“ zu vermeiden halfen. Vor allem oder „letzten Endes“ (Kemkes 1931, S. 619) gehe es bei den Bemühungen um die Beseitigung der Arbeitslosigkeit immer um das „Staatswohl“ und „Gemeinwohl“ (ebd.). Hierin bestand interessensübergreifender Konsens. Das Ziel der Konfliktreduzierung im Sinne einer Harmonie innerhalb des Volkes entsprach insbesondere den Interessen der Unternehmer und Arbeitgeberverbände, die sich gegenüber der anschwellenden Arbeitslosigkeit zunehmend hilflos gaben: „Das Arbeitslosenproblem ist bei dem Umfang, den die Arbeitslosigkeit in den führenden Industrieländern angenommen hat, das wichtigste aller staatlichen Probleme in diesen Ländern geworden; nicht in erster Linie wegen der außerordentlichen finanziellen Belastung [...], sondern – und das gilt insbesondere für Deutschland – wegen der innerpolitischen Gefahren, die zu den bestehenden Spannungen zwischen Stadt und Land, zwischen den Konfessionen, zwischen Beamtentum und Bevölkerung, zwischen Kapital und Arbeit neue bedrückende Unruhemomente schaffen und den physischen und moralischen Aufbau der Bevölkerung gefährden“ (Pietrowski 1931, S. 4).

3. Staatliche Initiativen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit

Die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit wurde in der Weimarer Republik erstmals als staatliche Aufgabe festgeschrieben. Vor dieser Zeit haben sich sozial engagierte Vereine und Einzelpersonen, insbesondere Konsumgenossenschaften, Be-

⁹³ Zu den ersten empirisch abgesicherten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum gehören die Marienthal-Studie (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933) und die vom Frankfurter Institut für Sozialforschung zur politischen Orientierung von Arbeitslosen (vgl. Fromm 1937).

rufsorganisationen der Arbeitnehmer, aber auch vereinzelt Unternehmer für Unterstützungsmaßnahmen zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit eingesetzt (vgl. Benda 1924, S. 124). Im Kaiserreich organisierten insbesondere die Gewerkschaften in Selbsthilfe Arbeitslosenunterstützungen für ihre Mitglieder, an der sich zunehmend auch die Städte und Gemeinden mit öffentlichen Zuschüssen beteiligten (vgl. Führer 1990, S. 53-55). Der konjunkturelle Einbruch 1901/02 löste zunächst die Frage der Arbeitslosenversicherung „aus dem engen Diskussionskreis der Sozialreformer und rückte sie erstmals in das Blickfeld einer breiteren Öffentlichkeit“ (S. 12). Gewerkschaften, der „Verein für Socialpolitik“ und seit 1901 auch die „Gesellschaft für Soziale Reform“ gaben den Anstoß für die „Veröffentlichung“ der Frage nach der Absicherung von Arbeitslosen.

Trotz einiger Initiativen zur Erwerbslosenfürsorge vor dem Ersten Weltkrieg erforderte erst der Kriegsbeginn mit seinen steigenden Arbeitslosenzahlen eine staatliche Intervention in die Arbeitsmarktpolitik. Bereits im August 1914 ordnete das Reichsamt des Innern die Einrichtung der „Reichszentrale der Arbeitsnachweise“ an, die eine systematische Kooperation der Arbeitsnachweise ermöglichen sollte und veröffentlichte in diesem Zusammenhang „Richtlinien zur Beschaffung und Vermehrung von Arbeitsgelegenheiten und zur Bekämpfung der großstädtischen Arbeitslosigkeit“ (vgl. Lewek 1992, S. 33). Bei diesen Maßnahmen konnte es sich um solche zur Verhütung des Zuzugs von Personen in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit bis hin zur Unterstützung von Wohlfahrtseinrichtungen, die den Abbau der Arbeitslosigkeit unterstützen halfen, handeln. Gefördert werden konnten damit prinzipiell auch jene Einrichtungen, die zur Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration von Arbeitslosen beizutragen beanspruchten.

Demgegenüber stand, dass die Gemeinden oft nicht dazu bereit waren, eine solche Unterstützung für Erwerbslose einzurichten. Ausschlaggebend für die Distanz gegenüber Initiativen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit war, „daß durch den im Krieg allgemein beklagten Arbeitskräftemangel sich kein Bewußtsein für die Notwendigkeit einer Arbeitslosenunterstützung bilden konnte. Arbeitslosenunterstützung galt ganz im Sinne der Richtlinien des Bundesrates allgemein als Notbehelf, als zeitlich begrenzte Fürsorgemaßnahme“ (S. 36). Dennoch drängte die Frage nach der Unterstützung und Versicherung von Arbeitslosen auf eine staatliche Antwort. Vor allem die Gewerkschaften forderten die materielle Absicherung der Arbeitslosen (vgl. Hafenecker 1988, S. 20-23). Den Forderungen nach einem weiteren Ausbau der Arbeitslosenunterstützung stand jedoch der Widerstand von Seiten der Wirtschaft gegenüber. Ihre Vertreter debattierten darüber, „ob der Sozialfall ‚Arbeitslosigkeit‘ überhaupt versicherungsfähig sei oder ob es andere Formen der Absicherung bzw. Unterstützung zur Ersetzung der bis dahin vorherrschenden gemeindlichen Armenpflege geben müsse. Strittig blieb auch, ob es sich überhaupt um eine drängende Frage handele“ (Reh 1995, S. 30).

Spätestens nach dem Ersten Weltkrieg konnte der Staat seinen arbeitsmarktpolitischen Auftrag nicht mehr abwehren, zumal immer deutlicher wurde, dass „die Arbeitslosigkeit [...] ihrem Wesen nach eine gesellschaftliche Erscheinung [ist], das Produkt einer ganz bestimmt gearteten Wirtschafts- und Arbeitsverfassung“ (Willeke 1927, S. 310). Im Kontext der Demobilisierung und der Entspannung der revolutionären Situation wurde die „Ordnung des Arbeitsmarktes“ (Preller 1978, S. 236) als staatliche Aufgabe höchsten Ranges propagiert. Das Faktum Arbeitslosigkeit fand mit dem Artikel 163 sodann Berücksichtigung in der Weimarer Reichsverfassung: „Jeder Deutsche hat unbeschadet seiner persönlichen Freiheit die sittliche Pflicht, seine geistigen und körperlichen Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert. Jedem Deutschen soll die Möglichkeit gegeben werden, durch wirtschaftliche Arbeit seinen Unterhalt zu erwerben. Soweit ihm angemessene Arbeitsgelegenheit nicht nachgewiesen werden kann, wird für seinen notwendigen Unterhalt gesorgt. Das Nähere wird durch besonderes Reichsgesetz bestimmt“. Damit erhielten die von Erwerbslosigkeit Betroffenen erstmals einen Rechtsanspruch auf staatliche Unterstützung, die Existenzsicherung der Bürger wurde von nun an zum Staatszweck erklärt.

Nach den Bestimmungen der Kriegswohlfahrtspflege von 1914 konnten diejenigen eine Erwerbslosenunterstützung erwarten, die aufgrund des Krieges erwerbslos geworden waren. Das Reichsamt für wirtschaftliche Demobilmachung hielt an dieser Regelung auch nach Ende des Krieges fest. Ausgehend von der Kriegswohlfahrtspflege wurde jetzt eine umfassende öffentliche Erwerbslosenfürsorge eingeführt (vgl. Führer 1990, S. 119-125; Lewek 1992, S. 27-29). Die wirtschaftliche Demobilisierung bzw. die ihr zugrunde gelegte Verordnung des Reichsamtes vom 13. November 1918 verpflichtete die Gemeinden, die Erwerbslosenfürsorge, die sich nicht nur auf Arbeiter, sondern auch auf Angestellte, Freiberufler und Selbstständige und gleichermaßen auf Männer und Frauen beziehen sollte, auszubauen.

Mit der Idee, dass mit den hohen Summen der Unterstützungsgelder ein „ganz anderer wirtschaftlicher und moralischer Nutzeffekt erzielt werden kann“ (Benda 1924, S. 124), wenn sie zur Schaffung von Arbeit verwendet werden, trat neben die unterstützende die „Produktive Erwerbslosenfürsorge“, die im Oktober 1919 eingeführt wurde. Danach konnten Mittel der Erwerbslosenfürsorge zum Abbau von Erwerbslosigkeit, d.h. zur Beschaffung von Arbeitsmöglichkeiten eingesetzt werden. Von nun an wurde die Erwerbslosenfürsorge, bis zur Verabschiedung des AVAVG im Jahre 1927, durch etliche Reformulierungen der ihr zugrunde liegenden Verordnungen immer weiter ausdifferenziert. Dies gilt auch für das „Arbeitsnachweisgesetz“ vom 22. Juli 1922 (vgl. Reichsgesetzblatt 1922, S. 657), das primär darauf zielte, die Gemeinden im gesamten Reichsgebiet dazu zu verpflichten, öffentliche Arbeitsnachweise einzuführen.

Als öffentliche Angelegenheit wurde die staatliche Arbeitsmarktpolitik von nun an mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen und Forderungen

konfrontiert, die bereits seit Beginn der 1920er Jahre auch stärker auf die Arbeitslosenbildung fokussierten, und zwar sowohl in sozial-, geschlechts- und altersdifferenzierender Weise. Beispielsweise schlugen sich die demographische Entwicklung und die Alterskonkurrenz auf dem Arbeitsmarkt unmittelbar in der Arbeitsmarktpolitik nieder, was letztlich auch zu einer Konkurrenz zwischen bestimmten Altersgruppen in der Arbeitslosenbildung führte.

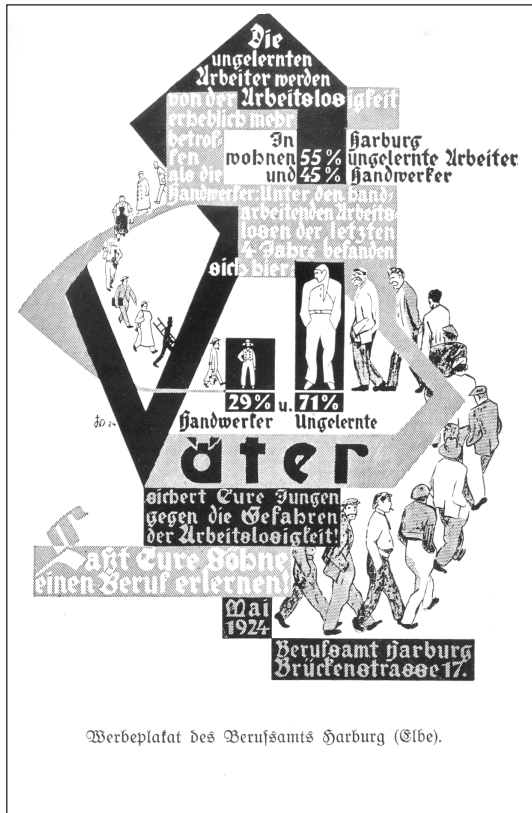
4. Arbeitslosigkeit Jugendlicher und Erwachsener

Bei den Forderungen und Begründungen für die Verbesserung der Arbeitslosenversicherung und -unterstützung wurde in erster Linie das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in den Blick genommen. Der Grund hierfür war, dass das quantitative Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit bereits in den ersten Jahren der Weimarer Republik nicht mehr zu übersehen war, denn die 15- bis 25-Jährigen stellten besonders geburtenstarke Jahrgänge dar, die nach ihrer Schulentlassung auf einen überfüllten und stagnierenden Arbeitsmarkt kamen. „Die Jugendlichen der Geburtsjahrgänge 1900 bis 1910 hatten den Generationskonflikt um ihre Position in der Gesellschaft also mit besonderer Erbitterung und unter schlechtestmöglichen Ausgangsbedingungen auszutragen“ (Peukert 1987, S. 92). „Die Not der erwerbslosen Jugendlichen“ (Gaebel 1923, S. 1067), „im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit der Jugend“ (Verwaltungsausschuß des öffentlichen Arbeitsamtes Düsseldorf 1926), „Helft der arbeitslosen Jugend!“ (Flächsenhaar 1932, S. 686) und ähnlich lauten Titel entsprechender Publikationen. Das Deutsche Archiv für Jugendwohlfahrt thematisierte in den 1920er Jahren in diversen Schriften (z.B. 1924; 1926) die Jugendarbeitslosigkeit.

Die Lehrstellennot zu Beginn der 1920er Jahre, die Rekrutierung von Jugendlichen überwiegend für Hilfsarbeiter- und Anlernstellen, die ständig wieder von Abbau bedroht waren, stellten denkbar ungünstige Voraussetzungen für eine solide Lebensführung bzw. -planung von Jugendlichen dar. Jugendarbeitslosigkeit wurde als Auslöser sowohl für gesundheitliche Probleme, als auch für Brüche in der Persönlichkeitsentwicklung, für Delinquenz und extreme politische Orientierungen gesehen. „Es liegt auf der Hand, daß in diesen Zuständen eine neue Quelle schwerster Verwahrlosung unserer Jugendlichen gegeben ist. Die Verhandlungen vor unseren Jugendgerichten bestätigen das. Nicht nur hat sich die Zahl der inkriminierten Jugendlichen erschreckend erhöht, sondern auch die Fälle ganz schwerer Verfehlungen mehren sich in besonderem Maße – Raub, schwerer Diebstahl, Hehlerei, Prostitution, Aufruhr spielen eine Rolle wie nie zuvor. Dabei handelt es sich keineswegs um Jugendliche aus der Hefe des Volkes, sondern auch aus durchaus geordneten Familienverhältnissen; der Fehltritt wurde meist unter dem Zwang wirtschaftlicher Not, aus einem moralisch minderwertigen Milieu heraus begangen – Müßiggang war aller Laster Anfang“ (Gaebel 1923, S. 1068). Wie das „Jugendproblem“ in der Weimarer Republik

überhaupt, wurde auch die Jugendarbeitslosigkeit als ein „Kontrollproblem“ wahrgenommen (vgl. Peukert 1987, S. 95).

Abb. 20: Aufruf zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und zur Senkung der Ungelerntenzahlen, Harburg 1924



Werbeplakat des Berufsamts Harburg (Selbe).

(Quelle: Gaebel 1925, unpaginiert)

Unter dem Vorzeichen anhaltend und verschärft begrenzter Aufnahmemöglichkeiten des Arbeits- und Ausbildungsstellenmarktes kreisten die Fragen nun um Möglichkeiten der „Aufbewahrung“ arbeitsloser Jugendlicher und der Heraus- zögerung des Eintritts ins Erwerbsleben. Vorgeschlagen wurden die Einführung des neunten Schuljahres und die Verschiebung der Schulpflicht zur „Verlänge- rung der Kindheit als eins der Mittel zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit“ (Lü- ders 1932, S. 682). Die Dramatik der Jugendarbeitslosigkeit führte schließlich auch zu Verschiebungen von Altersgrenzen in Verordnungen und Gesetzestexten. Erhielten Jugendliche unter 16 Jahren seit 1920 zunächst gene-

rell keine Erwerbslosenunterstützung, und seit 1924 auch die 16- bis 18-Jährigen nur noch ausnahmsweise, wurde mit dem Inkrafttreten des AVAVG der Ausschluss von Leistungsbezug aufgrund des zu niedrigen Lebensalters beendet (vgl. Führer 1990, S. 496-498). Zugunsten älterer Arbeitsloser wurde am Ende der Weimarer Republik die Altersgrenze für den Eintritt in berufliche Bildungsmaßnahmen ausgedehnt, damit diese als Auffangmöglichkeit für die aus dem Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD), für dessen Teilnahme es keine juristisch festgeschriebene Alterslimitierung gab, dienen konnten (vgl. Roß 1932, S. 1529). Überhaupt hatten sich seit Ende der 1920er Jahre die Altergrenzen auch bei der Regulierung anderer arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen verschoben, weil im Laufe der zwölf Jahre Weimarer Republik die Jugendlichen älter wurden, so dass „gegenüber der Vorkriegszeit [...] Deutschland heute mehr Erwachsene und weniger Kinder als vor dem Kriege [hatte]“ (SPD 1931, S. 6).

Der neuen Erwachsenen-Generation, die durch die Erfahrungen der Eltern und die der eigenen Jugend Arbeitslosigkeit bereits früh kennen gelernt hatte, rückte eine gleich mit Arbeitslosigkeit groß gewordene Jugendgeneration nach. Arbeitslosigkeit ging so von einer Generation in die nächste über. Auf Arbeitslosigkeit musste der Staat in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik zunehmend generationsübergreifend reagieren, allerdings mit widersprüchlicher Wirkung, denn während auf der einen Seite Altersgrenzen in Verordnungen nach oben verschoben wurden, wurden ältere Personen gleichzeitig an anderen Stellen wieder zurückgedrängt, beispielsweise ab dem Zeitpunkt, wo die Arbeitslosenunterstützung an die Aussicht auf Wiedereingliederung in den regulären Arbeitsmarkt geknüpft wurde, die sich aber mit zunehmendem Alter der Einzelnen und steigender Arbeitslosenzahlen insgesamt verschlechterte (vgl. Brödel 1984, S. 32). Auch wenn das Problem der Erwachsenenarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik durchaus präsent war und sich in unterschiedlichen Konzepten der „Arbeitslosenpädagogik“ niederschlug,⁹⁴ die sich nun auch den älteren Arbeitslosen zuwandte, und auch in der Praxis Maßnahmen zur Beseitigung von Erwachsenenarbeitslosigkeit konzipiert und angeboten wurden, wurde in der Fülle an Publikationen die Jugendarbeitslosigkeit weitaus intensiver diskutiert. Mitunter wurden erwachsene Arbeitslose den Jugendlichen als Konkurrenten gegenübergestellt, teilweise mit moralischen Appellen zum Rückzug der Älteren zugunsten der Jüngeren auf dem Arbeitsmarkt.⁹⁵ Auch die damalige Volksbildungsbewegung, die sich mit ihren pädagogischen Leitbildern Gedanken zum Umgang

⁹⁴ Erwähnenswert ist hier, dass das DINTA den Jugendbegriff im Kontext der Beschäftigung mit dem Arbeitsdienst sehr weit gefasst hatte, d.h. fokussiert wurde auf das Lebensalter zwischen Zwanzig und Vierzig (vgl. Bauße 1932, S. 39).

⁹⁵ „Ältere Arbeitslose, deren Arbeitskraft verbraucht und deren Lebensenergie im Schwinden ist, die sich ohnehin nach Ruhe sehnen, gewöhnen sich schon mit der Zeit an das beschauliche In-den-Tag-Hineinleben, wenn die Nahrungssorgen von ihnen genommen sind. Mancher blüht sogar auf und fühlt sich jetzt eigentlich erst als Mensch. Ganz anders die Jugend“ (Flächsenhaar 1932, S. 687).

mit der Arbeitslosigkeit machte, konzentrierte sich in ihren Überlegungen überwiegend auf junge Erwachsene, d.h. fokussiert wurde besonders auf die Gruppe der 18- bis 25-Jährigen.

In der Praxis aber waren nicht nur erwerbslose Jugendliche, sondern auch ältere erwerbslose Erwachsene Adressaten von Arbeitslosenbildung. Reh (1995) beispielsweise zeigt in ihrer Studie über die „Arbeitslosenbildung in Hamburg“ zwischen 1914 und 1933, „wie die Hamburger Arbeitsverwaltung versuchte, mit Hilfe der sozialisationsorientierten Maßnahmen den Jugendlichen nicht nur eine Perspektive zu geben, sondern auch auf deren politisches Verhalten einzuwirken. Noch deutlicher beabsichtigten die Sozial- und Arbeitsverwaltungen auf allen Ebenen mit den sozialpolitischen Interventionen gegenüber erwachsenen Erwerbslosen – ob Einführung der Erwerbslosenhilfe, Durchführung der Arbeitsbeschaffung oder Initiierung von Bildungsveranstaltungen – die politische Gesamtsituation zu beeinflussen“ (S. 115).

5. Arbeitslosenbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument

Arbeitslosenbildung wurde erst in der Anfangszeit der Weimarer Republik als arbeitsmarktpolitisches Instrument ausgebaut. Die Weichen hierfür waren bereits im Ersten Weltkrieg im Kontext der Erwerbslosenfürsorge gestellt worden.

Von nun an umfasste die Erwerbslosenfürsorge auch die Schulung für Arbeitslose, die damit erstmals explizit in den arbeitsmarktpolitischen Überlegungen des Staates berücksichtigt wurde. Mit dem Erlass vom 9. April 1920 hat der Reichsarbeitsminister die „Grundsätze über die Förderung der Schulung Erwerbsloser aus Mitteln der produktiven Erwerbslosenfürsorge“ herausgegeben (vgl. Rau-ecker 1922, S. 22). Danach konnte „der hundertfache Betrag der täglich ersparten Erwerbslosenfürsorge als Zuschuss gewährt werden [...], sofern es gelingt, den Erwerbslosen durch eine Umschulungsmaßnahme dem Erwerbsleben wieder zuzuführen. Es können dem betreffenden Unternehmer zwei Drittel des tariflich aufzuwendenden oder für Arbeiter dieser Art ortsüblichen Tagelohnes so lange erstattet werden, als eine nennenswerte Ausnützung der Arbeitskraft des Anzulernenden für produktive Zwecke noch nicht möglich ist und deshalb eine volle Entlohnung noch nicht gerechtfertigt wäre“ (ebd.). Erfolge konnte die Umschulung (vgl. Pkt. 6.4) durch das Abhalten von Kursen, Unterricht in Lehrwerkstätten und vor allem durch die betriebliche Anlernung. Die Anerkennung und Kontrolle solcher Maßnahmen wurde den örtlichen Arbeitsnachweisen übertragen. Nach dem Arbeitsnachweisgesetz von 1922 waren Umschulungsmaßnahmen Bestandteile der unter den §§ 2, 15 und 16 aufgeführten „weiteren Aufgaben [der Reichsminister] zur Regelung des Arbeitsmarktes“ (S. 657).

Das am 16. Juli 1927 verabschiedete und am 1. Oktober 1927 in Kraft getretene „Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“ (AVAVG) – die wie Hentschel (1983) meint, „bedeutsamste Errungenschaft der Weimarer

Republik“ (S. 103) – knüpfte im Bereich beruflicher Schulung an die bis dahin vollzogene Entwicklung in den Erwerbslosenfürsorgeverordnungen an. Im Hinblick auf die berufliche Schulung Erwerbsloser sollten mit dem AVAVG zwei zentrale Fragen geklärt werden: 1. die der Sonderunterstützung von Erwerbslosen, die Bildungseinrichtungen besuchen, und 2. die der Beurlaubung von Erwerbslosen zum Besuch von Bildungseinrichtungen bei Weiterzahlung der Erwerbslosenunterstützung. Für die berufliche Schulung maßgeblich waren vor allem der § 136, insbesondere § 137 AVAVG, in dem es heißt: „Der Vorsitzende des Arbeitsamts kann Veranstaltungen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung insoweit aus Mitteln der Reichsanstalt einrichten und unterstützen oder das übliche Schulgeld für die Teilnehmer zahlen, als sie geeignet sind, Empfänger von Arbeitslosenunterstützung der Arbeitslosigkeit zu entziehen“ (AVAVG 1929, S. 57). Das bedeutete, die berufliche Fortbildung und Umschulung sollten nur dann unterstützt werden, wenn nach dieser Schulung eine Wiedereingliederung in Aussicht stand.

Die durch das AVAVG geförderten Maßnahmen sollten ein breites Spektrum an Möglichkeiten umfassen. Ernst Benda (1927) unterteilte die für die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit „in Betracht kommenden Maßnahmen“ in solche zur „allgemeine[n] Ertüchtigung“ und solche zur „berufliche[n] Ertüchtigung“ und veranschaulichte seine Überlegungen durch folgende Übersicht (S. 290):

Abb. 21: Maßnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit

Allgemeine Ertüchtigung			Berufliche Ertüchtigung						
Hebung der Allgemeinbildung	körperliche Übung und Kräftigung	allgemeine Handfertigkeitsschulung	für den erstmaligen Beruf (Jugendliche)		für den bisherigen Beruf			für einen neuen Beruf	
			Vorlehre (für Lehrstellensuchende)	Nachlehre (für vorzeitig aus der Lehre Entlassene)	Nachschulung (Auffrischung vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten)	Fortbildung (Erweiterung vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten)	Ausbildung (Vermittlung neuer berufszugehöriger Kenntnisse und Fertigkeiten)	Umstellung in Betrieben mit Anlernungszuschuss	Umschulung (Vermittlung berufsfremder Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel des Berufswechsels)

Quelle: Benda 1927, S. 290

Unterhalb der programmatischen Zielsetzung der Integration der Arbeitslosen in den regulären Arbeitsmarkt, waren eine Reihe weiterer Ziele und Erwartungen an diese Maßnahmen geknüpft, die nicht nur arbeitsmarktpolitische, sondern auch pädagogische, arbeitskraftverwertungsorientierte sowie Kontrollansprüche deutlich machten: „Indem diese Maßnahmen der körperlichen und geistigen Gesundheit des Arbeitslosen dienen, erleichtern sie zugleich seine Unterbringung in Arbeit, ermöglichen ihm vielleicht das Einrücken in besser bezahlte Arbeitsstellen. Sie überwinden das Vorurteil des Arbeitgebers gegen die Einstellung arbeitsloser Kräfte, schaffen darüber hinaus wohl auch ein Mehr an Arbeitsgelegenheit, indem sie die Qualität der vorhandenen Kräfte heben und damit den Anreiz zur Einstellung neuer Arbeitskräfte bieten und verstärken. Sie sichern der Wirtschaft für die Zeit des Aufschwungs einen Vorrat leistungsfähiger Kräfte. Sie dienen endlich vom Standpunkt der Erwerbslosenfürsorge zur Aussondierung derjenigen ihrer Schützlinge, die einem verheimlichten Nebenerwerb nachgehen oder aus sonstigen Gründen zur Annahme einer Arbeitsstelle nicht bereit sind“ (S. 290).

Solche Maßnahmen zur „Ertüchtigung während der Arbeitslosigkeit“ waren zentrale Instrumente der Arbeitsmarktpolitik in der Weimarer Republik, denen auch die Funktion einer Leistungserziehung zugeordnet wurde: Sie kamen der „Notwendigkeit einer nutzbringenden Ausfüllung der nicht selten über viele Monate ausgedehnten Mußzeit des Arbeitslosen [entgegen]. Es gilt insbesondere, den Tüchtigen auf der Höhe jener Tüchtigkeit zu erhalten, dem minder Tüchtigen zu höherer Tüchtigkeit zu verhelfen, schlummernde Tüchtigkeit zu wecken und auszubilden“ (ebd.). Und stets tauchte die Gemeinschaftsbildung als zentrale Zielsetzung auf: „Maßnahmen, die diesen Zielen dienen, entreißen den Arbeitslosen seiner zweckentwöhnten Einsamkeit, geben ihm Gemeinschaftsgefühl und Daseinsinhalt zurück. Es heißt, die tatsächlichen Umstände des Arbeitslosen und seine seelische Verfassung verkennen, wenn man meint, er könne sich auch allein bilden und schulen“ (ebd.).

6. Formen und Funktionen der Arbeitslosenbildung: Zwischen Schulung und Verwahrung

Auskunft darüber, wie viele Arbeitslose sich in der Weimarer Republik in staatlich geförderten Bildungsmaßnahmen befanden, kann allenfalls erst ab Ende der 1920er Jahre gegeben werden, denn erst mit dem AVAVG hatte die Reichsanstalt damit begonnen, statistische Daten der Landesarbeitsämter zu fordern und systematisch zusammenzutragen. Für die Jahre davor läßt sich die Frage nach der Anzahl der Teilnehmer in der Arbeitslosenschulung „auf Grund des vorhandenen Materials nicht annähernd genau beantworten“ (Benda 1927, S. 294). Aber obwohl das Reichsarbeitsministerium im Jahre 1920 alle Landesregierungen bzw. die zuständigen Ministerien und alle Zentralauskunftsstellen aufgefordert hatte, „Erfahrungen mit der Umschulung Erwerbsloser auf Grund der pro-

duktiven Erwerbslosenfürsorge“ (Geib 1920, S. 232) zu melden, wurden hier lediglich Daten über die „durchschnittliche Zahl der beschäftigten Arbeiter“, den „bewilligte[n] Zuschuß“ und die Dauer der Tätigkeit im Betrieb erfasst. Über die tatsächliche „Umschulung“ ging aus diesen Daten wenig hervor. Unklar war zudem, ob es sich hierbei tatsächlich um eine Schulung handelte oder um eine „Tätigkeit“, in die die Arbeitslosen „umgeleitet“ wurden. Aber auch die nach 1927 von der Reichsanstalt publizierten Statistiken geben Daten zur Umschulung nicht disaggregiert wieder. Im Vordergrund stand der Finanzierungsaspekt und die Gesamtanzahl der sich in allen Maßnahmen befindenden Teilnehmer.

Dennoch kann gesagt werden, dass im Laufe der Weimarer Republik die Anzahl der an Arbeitslosenbildung teilnehmenden Personen kontinuierlich zugenommen hat. Bis Mitte der 1920er Jahre war die Zahl der öffentlichen Arbeitsnachweise, die Maßnahmen zur Arbeitslosenbildung durchgeführt haben, „im Verhältnis zur Gesamtzahl von rund 900 noch gering [...]. Immerhin kann ohne Übertreibung angenommen werden, daß es sich um Zehntausende von Arbeitslosen handelt“ (Benda 1927, S. 294). Nach den Angaben der Reichsanstalt für den Zeitraum Winterhalbjahr 1930/31 befanden sich zu diesem Zeitpunkt rund 120.000 Personen in von Arbeitsämtern finanzierten Maßnahmen (Ehlert 1932, S. 208).

Zur folgenden Rekonstruktion der Praxis der Arbeitslosenbildung in der Weimarer Republik kann lediglich auf einzelne Berichterstattungen von Arbeitsnachweisen oder in der Arbeitslosenschulung Tätigen zurückgegriffen werden. Zusammenfassende Darstellungen sind selten (vgl. z.B. Gaebel 1923a; Benda 1927; Ehlert 1932). Das vorliegende Material zeichnet hinsichtlich der Trägerchaft, der inhaltlichen Angebote, des Lehrpersonals, der Unterrichtsmittel und der Teilnehmenden an Erwerbslosenkursen ein vielschichtiges Bild.

6.1 Allgemeine Ertüchtigung

Der allgemeinen Arbeitslosenbildung wurde vor dem Hintergrund der Freizeit der erwerbslosen Arbeiter sowie ihres „Bildungshungers“ eine gleichzeitig kompensatorische und befriedende Funktion zuteil: „Massen von Arbeitern, die sonst in angestrenzter, produktiver Tätigkeit standen, lungern untätig umher und bilden eine wirtschaftliche und politische Gefahr. Vielerorten werden deshalb von den Stadtverwaltungen oder von privaten Vereinigungen Einrichtungen getroffen, die Freizeit der Arbeiterbevölkerung durch Gewähren von Bildungsgelegenheiten für den Neubau unserer Volkswirtschaft und die Wiederaufrichtung unseres Volkes zu verwerten“ (Busse 1919a, S. 227). In unterschiedlichen Städten sorgten Lehrer und andere sozial Engagierte dafür, dass „Unterrichts- und Bildungskurse für jugendliche Erwerbslose“ (Schwabach 1919, S. 203) eingerichtet wurden. So bot die Stadt Mannheim allgemeinbildende und kulturelle „Unterrichtsvorträge“ für Jugendliche an, die einen sozialintegrativen Charakter

hatten,⁹⁶ und in denen es darüber hinaus auch um die Darstellung der „Schätze des deutschen Geistes“ (S. 205) ging.

So wie sich Sozialpolitiker und Berufspädagogen der Beschulung arbeitsloser Jugendlicher annahmen, so waren auch praktizierende Volksbildner von Beginn der Weimarer Republik an um die Arbeitslosenbildung bemüht. Bereits unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg nahmen sich die Volkshochschulen der Erwerbslosen an. Das Reichsamt für wirtschaftliche Demobilisierung erkannte bald die Bedeutung der Volksbildung für die Erwerbslosen und beabsichtigte, diese zu fördern. Robert von Erdberg, Vertreter der Neuen Richtung in der Volksbildung (vgl. Kap. III), war ab 1920 als Leiter des Referats „Volksbildung“ im Preußischen „Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ tätig und wurde zur Mitarbeit am Aufbau der Arbeitslosenbildung für Erwachsene aufgefordert (vgl. Reh 1995, S. 115). Entsprechend den Vorstellungen der freien Volksbildungsbewegung wurde bei der Frage nach der inhaltlichen Gestaltung der Arbeitslosenbildung der Akzent in erster Linie auf die zweckfreie Bildung gelegt. Zu Beginn der Weimarer Republik, als davon ausgegangen wurde, dass es sich bei der Arbeitslosigkeit um einen vorübergehenden Zustand handeln würde, fand diese Linie auch in den städtischen bzw. regionalen Bildungsausschüssen Zustimmung. So erwogen beispielsweise die am Anfang der Weimarer Republik an der Planung der Arbeitslosenbildung Beteiligten des Hamburger Bildungsausschusses, „das Angebot von allgemeinbildenden, politischen und unterhaltenden Veranstaltungen als ein dem diagnostizierten Wert- und Kulturverlust auch der Erwachsenen eher angemessen sei. Die Reintegration bzw. Integration in das Wertgefüge und ein neues Gesellschaftssystem konnte nach Meinung der Vertreter dieser Richtung direkt erfolgen, sie konnten schließlich ein umfangreiches Maßnahmenbündel dieser Art durchsetzen“ (S. 117-118).

Recht bald zeigte sich, dass eine solche zweckfreie, allgemeine Bildung für Erwerbslose wenig kompatibel mit der arbeitsmarktpolitischen Logik war, nach der es vor allem um die Reintegration in Arbeit gehen sollte. Allgemeine Bildung, nach Vorstellung der Volksbildungsbewegung und der Volkshochschulen, war nicht das, was die Arbeitsämter als „allgemeine Ertüchtigung“ bezeichneten. Zwar ging es hierbei auch beispielsweise um die „Hebung der Allgemeinbildung“, diese verfolgte aber primär das Ziel der Kompensation von schulischen Defiziten im Sinne der Erleichterung der Ausübung einer (künftigen) be-

⁹⁶ „In den ersten Tagen war man zufrieden, wenn die jungen Leute im Lokal die Hüte abnahmen und so viel Ruhe hielten, dass man sich verständlich machen konnte. Die fortgesetzten Ermahnungen: ‚Lassen Sie das Pfeifen sein‘, ‚Legen Sie die Mundharmonika weg‘, ‚Warten Sie mit dem Rauchen bis nachher‘ illustrieren die zu Beginn bestehenden Zustände. Zur Sicherung der Ruhe und gegen Ausschreitungen wurde die Volkswehr herangezogen. Aus den geschilderten Umständen läßt sich erkennen, dass die Aufgabe für den Lehrer anders war, als er sich dieselbe gedacht hatte, und dass vorbereitete Vorträge zurückgestellt werden mußten“ (S. 204).

ruflichen Tätigkeit. Sollten allgemeinbildende Kurse als arbeitsmarktpolitische Instrumente anerkannt und finanziert werden, mussten sie einen beruflichen Verwertungsbezug erkennen lassen, bzw. die Allgemeinbildung sollte nur dann gefördert werden, wenn sich eine „erhöhte Leistungsfähigkeit der allgemein und beruflich besser ausgebildeten Anlagen und zugleich eine gesteigerte Aufnahmefähigkeit des Geistes“ (S. 228) bei den Teilnehmenden bemerkbar machte, und wenn sie das berufliche Fortkommen der Teilnehmer unterstützte. „So mancher Fabrikarbeiter, der erst im Laufe der Jahre seine körperliche Geschicklichkeit und Eignung für sein bestimmtes Sonderfach erkennen lernt, möchte gern und könnte wohl aufrücken in die Stelle eines Vorarbeiters, Werkmeisters oder dergleichen, wenn er die nötigen Kenntnisse im Deutschen und Rechnen, Physik und Chemie hätte. Diesem offenbar dringend vorhandenen Bedürfnis abzuhelpfen, werden sich Volks-Fortbildungskurse auch immer auf die Elementarfächer erstrecken müssen“ (S. 227).

Die Maßnahmen zur beruflichen Ertüchtigung entsprachen nach Ansicht der Vertreter der Arbeitsmarktpolitik weit stärker den arbeitsmarktpolitischen Erfordernissen. Nach 1930 wurde in einer Richtlinie des Verwaltungsrates der Reichsanstalt festgelegt, dass nur noch berufliche Umschulung und Fortbildung mit begründeten Aussichten auf Vermittlungserfolg durchgeführt werden dürfen (Ehlert 1932, S. 204). Dennoch bestanden bis zum Ende der Weimarer Republik Berufsschulpädagogen, der ADGB und Vertreter der Volksbildung auf einer Beibehaltung kultureller und allgemeiner Bildung als Bestandteil der Arbeitslosenbildung (vgl. Schulz 1932, S. 586-587), die aber keine staatliche Unterstützung mehr fand.

6.2 Nachschulung und Fortbildung

Nach dem Krieg wurde in vielen Städten die berufliche Fortbildung zunächst ausgedehnt, mit dem Ziel, „die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitslosen zu heben und vor dem Absinken [zu] bewahren“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt und Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern 1931, S. 10). Möglichkeiten und Voraussetzungen von gezielten, systematischen und abschlussbezogenen beruflichen Schulungen und Fortbildungen Erwerbsloser wurden zwar bereits während des Krieges intensiver diskutiert, wirkliche Bedeutung erhielten diese Maßnahmen erst in den Nachkriegsjahren (vgl. Kastelsteiner 1928, S. 30).

In den ersten Jahren der Weimarer Republik spielten „Nachschulungen“ und „Fortbildungen“⁹⁷ eine besondere Rolle im kaufmännischen Bereich, um die

⁹⁷ Auch wenn beide Begriffe in der Literatur nebeneinander vorkamen, lassen sich Nachschulung und Fortbildung schwer voneinander abgrenzen. Nach Prochownik (1924) richtete sich die „Nachschulung“ (S. 82) an Lehrlingsabbrecher. Benda (1926) bezeichnet als berufliche Nachschulung die „Auffrischung der erworbenen Kenntnisse“ (S. 606) und als Fortbildung die „Erweiterung des vorhandenen Könnens und Wissens“ (ebd.). Praktisch

kriegsbedingten Ausbildungsdefizite von Kaufleuten zu kompensieren: „Während des Krieges war ein überaus minderwertiges kaufmännisches Büropersonal herangezogen worden. Die kaufmännischen Pressen, die allen Verordnungen zum Trotz blühten und gediehen, die wahllos auch die Unbefähigsten in den Beruf hereingezogen und in unsystematischer, kurzfristiger Weise Tausende ‚verbildeten‘, sind zum guten Teil schuld an den Zuständen, die wie heute beklagen“ (Gaebel 1923a, S. 434). In der kaufmännischen Nachschulung waren die ausgebildeten Kontoristinnen, die in Stenographie und Maschineschreiben qualifiziert wurden, stark vertreten (vgl. Ehlert 1920, S. 4).⁹⁸ In unterschiedlichen Städten erteilten Handelslehrerinnen Unterricht in diesen Fächern. Weit stärker fielen die Kurse im hauswirtschaftlichen Bereich ins Gewicht, die jedoch nicht unbedingt den Charakter einer Fortbildung, sondern vielfach auch den einer ersten Anlernung hatten. Einer Anfang 1921 vom Kölner Forschungsinstitut für Sozialwissenschaft durchgeführten Erhebung über die Fortbildungsaktivitäten einiger Großstädte in den Jahren 1919 und 1920 zufolge überwogen bei den inhaltlichen Angeboten in diesem Zeitraum die Haushalts- und Nähkurse für weibliche Arbeitslose, gefolgt von Stenographiekursen. Zu diesem Zeitpunkt waren auch noch die Kurse zur „allgemeinen Ertüchtigung“ quantitativ bedeutsam (vgl. Gaebel 1923, S. 432). Ab Mitte der 1920er Jahre wurde häufiger über Fortbildungen von Facharbeitern im Metallbereich berichtet. Einerseits nahm trotz der ständigen Klagen über einen Facharbeitermangel seitens der Industrie auch in dieser Berufsgruppe die Arbeitslosigkeit zu, andererseits zwangen die technischen Rationalisierungen zu beruflichen Anpassungen⁹⁹. In enger Anlehnung an die berufliche Vorbildung der Arbeitslosen sollte in entsprechenden Fachgebieten für die Dauer von 4 bis 12 Wochen eine theoretische und praktische „Nachschulung“ erfolgen. In Verbindung mit dem Deutschen Metallarbeiter-Verband in Berlin initiierte der Verband Berliner Metall-Industrieller Kurse

seien diese Maßnahmen nicht voneinander zu trennen, sondern „nur der allgemeinen Bildung gegenüberzustellen“ (ebd.).

⁹⁸ „Die Unterweisung in den bisher stattgefundenen Kursen dieser Art erstreckte sich in der Regel auf Deutsch, Kurzschrift und Maschineschreiben, umfaßte für jeden Kursus 4 Wochen, 4 Stunden täglich, von denen 2 auf Übung in Maschineschreiben und je eine auf Kurzschrift und Deutsch entfielen“ (ebd.). Die Teilnehmerinnen war hinsichtlich ihres Alters, ihres Familienstandes und ihrer berufspraktischen Erfahrungen unterschiedlich.

⁹⁹ So wurde in Lehrgängen für arbeitslose Facharbeiter versucht, „Kenntnisse in neuen Arbeitsverfahren und im Umgang mit neuen Maschinen, die die Praxis nicht überall vermittelt, zu verbreiten, um die Verwendungsfähigkeit der Arbeitslosen entsprechend den gesteigerten Anforderungen der Wirtschaft zu heben“ (Wiedwald 1931, zit. n. Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt und Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern 1931, S. 10). Beispielsweise wurden Facharbeiter aus dem Metallgewerbe (Maschinen-, Bau-, Autoschlosser, Dreher, Werkzeugmacher, Schmiede, Former, Klempner, Elektriker usw.) „in den grundlegenden praktischen Arbeiten ihrer Berufe, mit schwierigeren Treib-, Kunstschmiede- und anderen Arbeiten, mit modernen Schweißverfahren, mit Modellieren und Zeichnen, insbesondere der Herstellung normgerechter Zeichnungen und dem Lesen der Zeichnungen sowie mit anderen Arbeiten vertraut gemacht“ (ebd.).

für erwerbslose Schlosser, Dreher und Feinmechaniker. Jeder Kurs umfasste 6 Doppelstunden, in denen theoretisches Fachwissen aufgefrischt wurde. Bei den erwerbslosen Facharbeitern stießen diese Kurse auf eine starke Nachfrage. Aufgrund der hohen Teilnehmerzahlen erreichten sie jedoch häufig nicht die erforderlichen Qualitätsstandards (vgl. Kantorowicz 1931, S. 11- 12).¹⁰⁰

Nach einem zusammenfassenden Bericht der Auskünfte der Landesarbeitsämter über die berufliche Arbeitslosenschulung standen fast ein Jahrzehnt später - im Winter 1930/31 - Kurse für Metallarbeiter an erster Stelle, gefolgt von solchen für Holzbearbeiter und Bauarbeiter (Ehlert 1932, S. 208). Während der 1920er Jahre bildeten die Fortbildungskurse für kaufmännische Angestellte ein weiteres Schwergewicht der Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter (vgl. Michalke 1931, S. 72). Kaufmännische Schulungsangebote spielten in Handels- und Verwaltungsbezirken eine nach wie vor nicht unwesentliche Rolle. In Hamburg beispielsweise wurden seit der Mitte der 1920er Jahre die meisten Kurse im kaufmännischen Bereich durchgeführt. Als Kaufmannstadt und Behördenstadt hatte Hamburg relativ viele Angestellte – auch unter den Arbeitslosen (vgl. Reh 1995, S. 159), allerdings wurden auch Metallarbeiter in so genannten „Umlernkursen“ geschult, beispielsweise in Autogenschweißen: eine Qualifikation, die auf der Werft nachgefragt wurde (ebd.). Im gesamten Deutschen Reich befanden sich angesichts der hohen Arbeitslosigkeit und der zunehmenden Propaganda für den 1931 auf eine rechtliche Grundlage gestellten Freiwilligen Arbeitsdienst in den Landwirtschafts- und Hauswirtschaftskursen immer mehr Teilnehmer.

Zu Beginn der 1930er Jahre gab es auch im Bereich der beruflichen Nachschulung und Fortbildung immer stärkere Einschränkungen. Derlei Maßnahmen sollten nur noch unter der Voraussetzung durchgeführt werden, „wenn Gefahr vorhanden ist, daß durch ein Nachlassen der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten die Vermittlungsmöglichkeit verringert wird, oder wenn die Kenntnisse und Fähigkeiten erweitert und verändert oder erhöhten Anforderungen der Wirtschaft angepaßt werden, und dadurch eine Erhöhung der Vermittlungsfähigkeit erreicht werden kann“ (Kemkens 1931, S. 614). Dies war bei der hohen Zahl der Arbeitslosen und der zunehmenden Dauer ihrer Arbeitslosigkeit immer schwerer möglich.

6.3 Berufsumleitung

Während der Weimarer Zeit hatte die weniger mit Allgemeinbildung und theoretischer Schulung, sondern in erster Linie mit unmittelbarer Arbeitstätigkeit ver-

¹⁰⁰ „Aus den Berichten der Lehrer geht hervor, dass das Interesse der Erwerbslosen an den Kursen ein außerordentlich reges war, dass sich aber im Unterricht infolge der Zusammendrängung des Stoffes auf sechs Doppelstunden Zeitmangel sehr stark bemerkbar machte [...]. Bei der Abhaltung der Kurse mußte eine große Anzahl von Erwerbslosen als Teilnehmer abgewiesen werden, da eine zu große Teilnehmerzahl die Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts gefährdet hätte“ (S. 12).

knüpfte „Berufsumleitung“ eine herausragende Bedeutung im Rahmen der arbeitsmarktpolitischen Instrumentarien. So wurde bereits während des Ersten Weltkrieges, verstärkt im Kontext der Demobilmachung versucht, die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Reintegration der Kriegsrückkehrer in den Arbeitsmarkt zu nutzen, und zwar nicht nur, um die Wirtschaft rasch wieder in Gang zu bringen, die Arbeitslosigkeit zu reduzieren und noch brauchbare Arbeitskraft nicht zu vergeuden, sondern auch, um die – um einige Lebensjahre betrogenen und in ihrer Lebensqualität eingeschränkten – Kriegsrückkehrer schnell zu entschädigen. Etliche Arbeitsplätze wurden künstlich geschaffen, um diesen Menschen eine Einkommensmöglichkeit zu offerieren, aber vor allem, um sie in das zivile Leben zurückzuführen. „Beachtenswert ist, wie sich Unternehmertum und Arbeiterschaft in der Textilindustrie die Überleitung vom Krieg auf den Frieden denken. In einer Besprechung im Reichswirtschaftsamt am 1. November wurde empfohlen, sofort alle Textilbetriebe wieder in Gang zu setzen, um alle Arbeiter von der Front und solche, die von der Rüstungsindustrie kommen, einstellen zu können. [...]. In den stillgelegten Betrieben sollen Putz- und Instandsetzungsarbeiten vorgenommen werden, bis die Rohstoffe von der Kriegsrohstoffabteilung zugeteilt sind“ (Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt 1918a, S. 105).

Die Berufsumleitung als pragmatisch-reduktionistische Form der Reintegration Arbeitsloser in das Beschäftigungssystem erhielt eine besondere Relevanz im Zuge der Restrukturierung der Wirtschaft nach dem Krieg. „Dieser Umstellung der Wirtschaft hatte die Umstellung der Arbeitskräfte nicht sofort folgen können, und so war bei Anstauung der Kräfte in Erwerbszweigen, die im Kriege wie eine Saugpumpe alle irgendwie beweglichen Elemente angesogen hatte, in manchen Berufen, die im Kriege zum Stillstand gekommen waren, oder hinter den kriegswichtigen zurücktreten mußten, eine Leere eingetreten, die sich nicht sofort mit den zurückströmenden Kräften füllte“ (Gaebel 1923, S. 429). So gehörten Maßnahmen der „Umleitung von Arbeitskräften“ in Bereiche mit einem geringen Rohstoffverbrauch zur Strategie der arbeitsmarktfördernden Demobilisierung nach dem Ersten Weltkrieg: „Da die Massen zurzeit in der Industrie nicht unterzubringen sind, so muß dahin gestrebt werden, sie aus der Industrie und aus den Großstädten herauszubringen. Sie müssen Verwendung finden im Bergbau, in der Land- und Forstwirtschaft und bei Notstandsarbeiten, bei denen wir keine Rohstoffe gebrauchen“ (Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt 1919a, S. 226).

Eines der bevorzugten Beschäftigungsfelder für Arbeitslose - weil in jeder Hinsicht sicher und obendrein gesundheitsfördernd - war das Land bzw. die Landwirtschaft. Zur „Erleichterung der Arbeiterrückwanderung aufs Land“ (Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt 1919, S. 525) hat das Reichsministerium für wirtschaftliche Demobilmachung mit einer Verordnung vom 16. März 1919 einen „Meldezwang“ für jede offene Arbeitsstelle in der Landwirtschaft einge-

führt. „Binnen 24 Stunden ist jede offene Stelle und jede Besetzung einem nichtgewerbmäßigen Arbeitsnachweis zu melden. Solange offene Landstellen mit angemessenen Lohn- und Arbeitsbedingungen vorhanden sind, darf kein Arbeitsnachweis einen Arbeitssuchenden, der früher in der Land- oder Forstwirtschaft tätig war und dazu noch tauglich ist, an nichtlandwirtschaftliche Betriebe vermitteln“ (ebd.).

Der „Übergang städtischer Arbeitsloser in die Landwirtschaft“ (Ehmke 1930) gestaltete sich während der ganzen Zeit jedoch nicht einfach. Die Arbeitsämter sahen sich mit der Aufgabe konfrontiert, durch Aufrufe die „Beschäftigung städtischer Arbeiter in der Landwirtschaft“ (Petersen 1927) zu erhöhen und dabei auf die Attraktivität der Landarbeit hinzuweisen. „Die öffentliche Arbeitsvermittlung“, so heißt es 1930, „hat sich seit Jahren mit besonderer Sorgfalt der Aufgabe gewidmet, den städtischen Arbeitsmarkt durch Überführung geeigneter Arbeitskräfte in die Landwirtschaft zu entlasten. Die besondere arbeitsmarktpolitische Bedeutung dieser Aufgabe braucht kaum hervorgehoben zu werden. Es ist jedenfalls arbeitsmarktpolitisch höchst unerfreulich, wenn auf der einen Seite in den Städten die Zahl der Arbeitslosen, die aus öffentlichen Mitteln betreut werden müssen, steigt oder nur geringfügig abnimmt, während auf der anderen Seite in den landwirtschaftlichen Berufen ein empfindlicher Mangel an Arbeitskräften herrscht, der nur durch Hereinnahme ausländischer Landarbeiter gesteuert werden kann“ (Ehmke 1930, S. 4). Die Hauswirtschaft, ein Betätigungsfeld, in das weibliche Arbeitslose umgeleitet werden sollten, hatte weniger mit diesen Problemen zu kämpfen. Aufgrund der geschlechtsspezifischen Rollenzuweisung blieb den Mädchen und Frauen, die Arbeit suchten, oftmals keine andere Wahl als die der Übernahme einer gering qualifizierten Tätigkeit in diesem Bereich. Bei der Berufsumleitung weiblicher Arbeitsloser ging es nach Reh (1995) um die Verfolgung zweier Ziele: „Neben der notwendigen Produktion des Geschlechtercharakters sollten diese Angebote helfen, den außerhäuslichen Arbeitsmarkt wieder geschlechtsspezifisch zu strukturieren. Die in der Demobilisierungsphase entlassenen Frauen mußten vor allem als Arbeitskräfte für private Haushalte – hier bestand eine große Nachfrage – ausgebildet werden. Die Schulungsangebote für junge Mädchen und Frauen waren also in ganz spezifischer Weise ‚arbeitsmarktorientiert‘: es ging um die Durchsetzung einer Segmentierung des Arbeitsmarktes“ (S. 167).

6.4 Umschulung

Bereits während des Ersten Weltkrieges kursierte der Begriff „Umschulung“ immer häufiger. Kriegsbeschädigte, die in ihrem alten Beruf nicht weiter arbeiten konnten, wurden für einen anderen Beruf oder eine andere Tätigkeit, deren Ausübung besondere Kenntnisse und Fähigkeiten erforderten, umgeschult. Zudem wurden zur Durchführung der Kriegswirtschaft Arbeitskräfte umgeschult und angeleitet, dies betraf nicht nur Jugendliche und junge Erwachsene, sondern

auch ältere Arbeitskräfte, die sich bereits zur Ruhe gesetzt hatten. Nach dem Ersten Weltkrieg, im Zuge der Verabschiedung des Arbeitsnachweisgesetzes, wurden organisatorische Voraussetzungen geschaffen, um die Umschulung von Arbeitslosen systematisch zu fördern. So wurden in einzelnen Gemeinden „Umschulungsausschüsse“ eingerichtet, die den örtlichen Arbeitsnachweisen angegliedert waren. Diese Ausschüsse sollten sich aus zwei Arbeitnehmern sowie einem Gemeindebeamten als Vorsitz zusammensetzen (Rauecker 1922, S. 23). Nach einem Rundschreiben des Reichsministeriums vom 9. April 1920 gehörten zu den Aufgaben dieser Ausschüsse: „a) Auswahl geeigneter Umschüler und Umschulungsbetriebe im Benehmen mit den wirtschaftlichen Vereinigungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. b) Genehmigung der Umschulungsverträge. c) Überwachung der Ausbildung. d) Schlichtung von Streitigkeiten aus dem Umschulungsvertrage und Entscheidung über die auf Grund des Vertrages oder aus wichtigem Grunde von einem Teil begehrte vorzeitige Auflösung des Lehrverhältnisses. e) Festsetzung der Ausbildungsdauer und Verteilung der Umschulungsbeihilfe [...]. f) Werbetätigkeit für die Umschulung, namentlich durch Vermittlung der Berufsvereinigungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Wo Umschulungen in größerer Zahl in Frage kommen, soll ihre Durchführung gleichfalls paritätisch zusammengesetzten, bei den Landesarbeitsämtern (Hauptarbeitsämtern) zu bildenden Landesumschulungsausschüssen [...] übertragen werden [...]“ (Gaebel 1923a, S. 431).

Trotz solcher Initiativen zur Förderung von „Umschulung“ und obwohl der Begriff der Umschulung nach dem Ersten Weltkrieg immer häufiger verwandt wurde, gelang es nicht, eine konsensfähige Definition zu finden. Umschulung war oftmals ein Oberbegriff, unter den andere wie „Umstellung“, „Fortbildung“, „Anlernung“, „Nachschulung“ - manchmal auch Ausbildung - subsumiert wurden, obwohl die arbeitsmarktpolitisch initiierte Schulung weder formal noch inhaltlich der beruflichen Erstausbildung gleichkam. Aus unterschiedlichen Perspektiven wurde der Begriff der „Umschulung“ zu definieren versucht, so zum Beispiel aus der Sicht der Finanzierung: „Unter ‚Umschulung‘ versteht man die aus allgemeinen Mitteln finanzierten Anlernmaßnahmen zur möglichst dauernden Überleitung von Berufen mit aussichtsloser Arbeitsmarktlage in Berufe steigender und fester Konjunktur“ (Lüttgens 1921, S. 862). Daneben gab es Systematiken, in denen der Terminus nach Funktionen und Adressaten differenziert wurde. Nach Prochownik (1924) sollte „Berufsumschulung [...] alle Maßnahmen [umfassen], welche geeignet sind, die Unterbringung überzähliger Arbeitskräfte durch Umschulen, Nachschulen und Umstellen planmäßig zu fördern. Sie verbessert durch Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten die Verwendungsmöglichkeit des Einzelnen und die für ihn erreichbaren Arbeitsbedingungen“ (S. 81). Unterteilt werden sollte die Umschulung beispielsweise in: „[...] Umschulung und Umstellung von Arbeitskräften aller Art nach ihrer Herkunft oder früheren Tätigkeit in zunächst ungelernte Arbeit in einem aufnahmefähigen Beruf (z.B. Rückführung vom Lande stammender städtischer Arbeitskräfte auf das

Land, Überführung Erwerbsloser in den Bergbau); [...] Umschulung ungelernter und angelernter Arbeiter in angelernte verwandte Berufe (z.B. von Näherinnen zu Zuschneiderinnen; Stickerinnen und Zuarbeiterinnen aller Art); [...] Umschulung ungelernter Arbeiter zu Facharbeitern desselben Berufes, (z.B. von Haushilfsarbeitern zu Bauhandwerkern); [...] Umschulung gelernter Arbeiter in fachbenachbarte oder verwandte Berufe (z.B. von Schlossern zu Kesselschmieden); [...] Umschulung von Facharbeitern zu Facharbeitern anderer Berufe (z.B. von Junglehrern zu Stenotypisten)“ (S. 82).

Bei der „Umstellung“ der Arbeitskraft von einer früheren Tätigkeit in einen gelerntem Beruf, der Schulung Un- und Angelernter und der Facharbeiterumschulung handelte es sich um Maßnahmen, die in der Regel 1 bis 4 Monate dauerten. Die Umschulung Ungelernter zu Facharbeitern sollte nicht nur für Erwerbslose, sondern auch für Arbeiter in festem Arbeitsverhältnis eingerichtet werden, die einen Aufstieg zum Facharbeiter anstrebten. Mit solchen Schülern sollte ein festes Lehrverhältnis von 1 bis 2 Jahren geschlossen und bei Beendigung der Lehrzeit die Gesellenprüfung abgelegt werden.

In der Praxis war das Spektrum dessen, was mit Umschulung gemeint war, breit und reichte von der sehr kurzfristigen, für die Teilnehmenden mitunter nicht spürbaren Einarbeitung bis hin zur längerfristigen Schulung für neue Berufe. Häufig war auch die Grenze zwischen „Berufsumleitung“ und kurzfristiger „Umschulung“ fließend. Um die Bedeutung und Attraktivität von Arbeiten beispielsweise in der Land- und Hauswirtschaft zu erhöhen, wurde explizit für eine hierfür notwendige Schulung propagiert, oder es wurde ein Qualifizierungswert dieser Arbeiten in Aussicht gestellt: „Umschulung von Arbeitslosen‘ ist vielen gleichbedeutend mit der Überführung in die immer aufnahmefähigen Berufe Landwirtschaft und Hausarbeit. Neuere Erfahrungen haben in der Tat gezeigt, daß diese Gebiete nicht nur für die tatsächliche Umstellung geeigneter Arbeitsloser, sondern auch für eine regelrechte Schulung und Anlernung in Frage kommen“ (Benda 1927, S. 292). Die „Berufsumschulungsabteilung“ der 1919 gegründeten Berliner „Berufsumleitungsstelle“ hat beispielsweise landwirtschaftliche Kurse über Viehzucht, Anbau und Ernte, Handhabung der technischen Geräte, Trocknen von Getreide, Rupfen von Hühnern, Enthäuten von geschlachtetem Kleingetier usw. angeboten, um die Umleitung von Erwerbslosen in die Landwirtschaft zu erleichtern (Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt 1921, S. 146). Solche Kurse wurden – zumindest noch Anfang der 1920er Jahre – auch durchgeführt, um die Einstellung der Arbeitslosen gegenüber solchen Tätigkeiten „innerlich [zu] heben“. Hierzu sollten auch kulturelle Angebote im Rahmen solcher Umschulungen beitragen (vgl. Dermietzel 1920, S. 131).¹⁰¹

¹⁰¹ „Aber nicht nur an eine Einführung in die praktische Arbeit war gedacht, geplant war auch ein theoretischer Unterricht, der ‚eine allgemeine Einführung in die ersten Grundbegriffe der landwirtschaftlichen Tätigkeit geben sollte‘. Man wollte den Teilnehmerinnen ‚den

Im Zusammenhang mit Bemühungen zur Integration Ungelernter in Beschäftigung war das, was als „Umschulung“ bezeichnet wurde, häufig derart reduziert, dass es von den Teilnehmenden als solche nicht bemerkt wurde, d.h. von einer Schulung konnte hier nicht immer die Rede sein. Dies wird in einem Bericht über die Vorbereitung weiblicher Ungelernter auf die Landwirtschaft deutlich: „Und es kam ihnen gar nicht zum Bewußtsein, daß sie ‚lernten‘ und daß sie umgeschult wurden [...]. Sie gruben, streuten Dung, legten Kartoffeln, heuten, melkten, verlernten die Angst vor der Kuh und den Widerwillen gegen die Landarbeit“ (Penschke 1932, S. 177).

Längerfristige Umschulungen fanden für die Übernahme von qualifizierter Arbeit im kaufmännischen, industriellen und handwerklichen Bereich statt und für Tätigkeiten, die anderweitig nicht rationalisierbar waren. Dort, wo ausgebildete Angestellte bzw. Facharbeiter fehlten, da während des Krieges die Ausbildung des Nachwuchses äußerst reduziert verlaufen, teilweise sogar eingestellt worden war, wie im Baubereich (vgl. Teitz 1925, S. 37), reichte eine einfache „Berufsumleitung“ nicht aus, hier bedurfte es systematisierter Schulungen. In den Jahren 1920/21 hat die Berliner Umschulungsabteilung „etwa 500 Bauhilfsarbeiter zu Maurern und Zimmerern in einem zweijährigen ordnungsmäßigen Lehrgang handwerksmäßig ausbilden lassen. Diese ‚Umschüler‘ erhielten bereits vom Anfang der Lehre an den Lohn eines jungen Gesellen, wobei ein Teil dieses Lohnes in Form von Umschulungszuschüssen aus Mitteln der produktiven Erwerbslosenfürsorge an die Lehrherren zurückgezahlt wurde“ (Teitz 1925, S. 37).

Aufgrund des Bauarbeitermangels, der sich zu Beginn der 1920er Jahre abgezeichnet hatte, wurden viele Erwerbslose für die Ausübung von Bautätigkeiten umgeschult. Bis zur Weltwirtschaftskrise spielte der Baubereich eine bedeutende Rolle in der Arbeitslosenqualifizierung. Hier konnten am Ende der Maßnahmen formalisierte Abschlüsse erreicht werden. Entsprechend thematisierten viele Berichte aus der Umschulungspraxis in den 1920er Jahren den Baubereich als vorbildlich und fortschrittlich (vgl. Soziale Praxis 1922, Lüttgens 1921a). Der für Forderungen nach „Umschulung von Arbeitskräften zu Bauhandwerkern“ (Soziale Praxis 1922, S. 788) zentrale Anstoß ist nicht allein in der Notwendigkeit der Unterstützung der wiederbelebten Bauwirtschaft zu sehen, „sondern auch in dem Umstand, daß die Bautätigkeit Schlüsselgewerbe für zahlreiche andere Industrien ist und die Belegung des Baumarktes auch indirekt zur Minderung der Arbeitslosigkeit beiträgt“ (ebd.). Während das Reichsarbeitsministerium für alle Umschulungsmaßnahmen erwerbslose und „geeignete“ Personen im

Geist der Landwirtschaft und die Lust an landwirtschaftlichen Arbeiten‘ spüren lassen, darüber hinaus sie ‚innerlich heben‘, durch gelegentliche sonntägliche, künstlerische Darbietungen und Unterhaltungen; durch volkstümliche musikalische Veranstaltung hoffte man, die häßlichen, zum Teil demoralisierenden Gassenhauer melodien aus der Gewohnheit des Volkes zu verdrängen, um so den Sinn für das schöne herrliche deutsche Volkslied zu erwecken und auf dem Lande wieder einzubürgern“ (S. 131).

Alter zwischen 18 und 30 Jahren vorschlug (vgl. Gaebel 1923a, S. 431), kamen im Baubereich nur jene in Frage, „die das 17. Lebensjahr vollendet, tunlichst aber das 25. Lebensjahr noch nicht überschritten haben“ (Soziale Praxis 1922, S. 790). Die Umschulungszeit sollte maximal 1½ bis 2 Jahre umfassen. Für besonders geeignete Schüler oder solche, die aufgrund ihrer bisherigen [Bau-] Tätigkeit bereits über Kenntnisse und Erfahrungen verfügte, konnte die Ausbildungszeit auf ein Jahr herabgesetzt werden (ebd.).

Unabhängig von dem Gewerbe und dem Arbeitsbereich sollten Umschulungen in praxisnahen Berufsbildungseinrichtungen, aber nach Möglichkeit in den Betrieben erfolgen, die mit den jeweiligen Ausschüssen einen Lehrplan erstellten. „Nach Möglichkeit“ (Soziale Praxis 1922, S. 790) – demnach nicht obligatorisch – sollte die betriebliche Ausbildung durch theoretischen Fachunterricht ergänzt werden. Nach erfolgter Ausbildung sollte der Umschüler, im Einvernehmen mit der Handwerkskammer, die Gesellenprüfung vor dem Gesellenprüfungsausschuss ablegen. Finanziert wurden Umschulungsmaßnahmen aus Mitteln der Erwerbslosenfürsorge für die Umschulungseinrichtung und die Umschüler während der Zeit der Ausbildung.

Solche hoch gesteckten Ziele waren für die ersten Jahre der Weimarer Republik noch realistisch. Sie machten im Zuge der drastischen finanziellen Kürzungen sowie der sich allmählich durchsetzenden Anti-Verschulungs-Kampagne und der Präferenz für eine Reduktion von Bildung zugunsten der Erziehung zu Arbeitsethos und Arbeitsdienst Forderungen nach pragmatischen und kurzfristigen Vorgehensweisen bei der Umschulung Platz. Ende der 1920er Jahre wurde immer mehr dafür plädiert, dass die Umschulungsmaßnahmen keine Lehre ersetzen, sondern nur eine möglichst rasche Unterbringung in Arbeit erleichtern sollten. Anfang der 1930er Jahre – als die Arbeitslosenzahlen immer weiter anstiegen - wurde mit Nachdruck ein „sparsamer“ Einsatz von Umschulung gefordert, auch mit dem Argument, dass jede Umschulung wieder das Angebot auf einem neuen Berufsgebiet vermehren würde: „Demnach soll eine Umschulung nur stattfinden, wenn der Arbeitslose in seinem bisherigen oder einem ähnlichen Berufe nicht unterzubringen ist, wenn aber andererseits eine Unterbringung in dem neuen Berufe Aussicht bietet. Selbstverständlich muß der Arbeitslose für den neuen Beruf geeignet und willens sein. Keinesfalls soll diese Notmaßnahme einen Ersatz einer ordentlichen Lehre bedeuten und bezwecken. Es wird sich demnach mehr um einen Anlernprozeß handeln können, nicht um die Heranbildung neuer Facharbeiter, was in kurzer Zeit auch nicht erreichbar wäre und nach kurzer Zeit zu einer erneuten Belastung des Arbeitsmarktes führen müßte“ (Kemkes 1931, S. 615). Nur vereinzelt gab es Bemühungen, Lehrlingen, die durch Schließung ihrer Betriebe ihre Lehrzeit nicht beenden und eine neue Lehrstelle nicht finden konnten, eine Möglichkeit zur Beendigung ihrer Lehre zu bieten, wie in dem „Musterkurs für die Ausbildung jugendlicher Erwerbsloser“ (Die Deutsche Berufsschule 1932, S. 216).

6.5 Werkstattunterweisung, Vorlehre und Nachlehre

Im Kontext der seit Ende der 1920er Jahre stärkeren Bemühungen um Theorie-minderung und Erhöhung des unmittelbaren Praxis- bzw. Arbeitsbezugs in der Arbeitslosenbildung ist auch die praktische Unterweisung in simulierten „Scheinfirmen“,¹⁰² Werkstätten und Betrieben gefordert und gefördert worden. So wurden erwerbslose Meister und Gesellen vom Arbeitsamt dazu angehalten, in stillgelegten Betrieben „Werkstattunterweisung“ zu erteilen. In den alten Fabriken gab es „Schrott in Fülle zum Übungsstoff“ (Ehlert 1932, S. 207): „Hier konnten Maschinen und Werkzeuge, oft jahrelang unbenutzt und verrostet, auseinandergenommen, gereinigt, instand gesetzt und dann zu Unterrichtszwecken weiter verwandt werden. Der moderne Maschinenraum der stillgelegten Fabrik wurde zum Schulraum“ (S. 204). Dabei ging es weniger um Schulung, d.h. um die Vermittlung und Aneignung des dazugehörigen Theoriewissens. Im Vordergrund stand die „Arbeit an Drehbank und Schraubstock, an Hobelbank und Furnierbock“ (S. 204f.). Es ging darum, die manuellen Fertigkeiten auf „die alte Höhe [zu] bringen oder sie nach Ansprüchen der Wirtschaft [zu] erweitern“ (S. 205)¹⁰³.

Das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA) setzte sich besonders für die Ausdehnung der ca. dreimonatigen „Vorlehre“ als „gesellschaftliche Aufgabe der Wirtschaft“ (Arnhold 1932, S. 271) ein – quasi als Antwort auf die damalige Diskussion um die Einführung des neunten Schuljahres. In mehreren zu Beginn der 1930er Jahre publizierten Beiträgen insistierten DINTA-Vertreter wie Carl Arnhold (1932b), Friedrich Dellwig (1932) und W. Krüger (1932) auf einer umfassenden Einführung der Vorlehre. Von gewerkschaftlicher Seite kam massive Kritik an der Vorlehre, da diese für die Betriebe als vollständig rechtsfreier Raum gestaltet werden sollte, d.h. ihnen wurde eine „völlige Freiheit gegenüber den Jugendlichen“ (Krüger 1932, S. 680) einge-

¹⁰² „Von den beruflichen Betreuungsmaßnahmen hat sich die Scheinfirmenarbeit als die erfolgreichste Maßnahme erwiesen. Diese Scheinfirmen beschäftigen durchschnittlich 20 bis 25 Mitarbeiter. Sie kommen in der Woche 2-, 3-, meistens 4mal zur Arbeit zusammen. In der Regel werden 4 Stunden Scheinfirmenarbeit täglich durchgeführt [...]. Schon die Namen solcher Scheinfirmen besagen, dass man kein Freund von Miesepeterei und trockenlehrhaftem Wesen ist. Firmenbezeichnungen wie I.G. Stempeln GmbH, Arbeit & Samt (lies Arbeitsamt) und AL K.G. (lies Arbeitslose) lassen ohne weiteres darauf schließen“ (Lischke 1932, zit. n. Reh 1995, S. 189).

¹⁰³ Wie die Arbeitszeit aufgeteilt war, verdeutlicht ein Bericht aus unterschiedlichen Arbeitslosenwerkstätten: „Die Hälfte der Arbeitszeit schaffen die Werkstattmitglieder für die Werkstatt [...]. Zwei Mann halten in einigen der Werkstätten das gesamte Arbeitsschuhwerk in gutem Zustand mit Hilfe von Lederabfällen. In einer Bitterfelder Abteilung rasiert ein stellenloser Friseur alle Kollegen. Die andere Hälfte der Arbeitszeit gehört den Jugendlichen selbst. In dieser Zeit dürfen Gegenstände für den eigenen Gebrauch oder für die elterliche Häuslichkeit angefertigt werden“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt und Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern 1931, S. 11-12).

räumt.¹⁰⁴ Arbeitserziehung war ein zentrales Ziel der Vorlehre. Das heißt, es ging darum, „den pädagogischen Wert aller vorkommenden Arbeiten bis auf das Letzte“ (S. 681) auszunutzen: „Indem wir die jungen Menschen bei ihrem praktischen Tun zu Gründlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Exaktheit anhalten, schaffen wir eine Arbeitsdisziplin“ (ebd.). Im Sinne einer Nachlehre sollten auch diejenigen, die nach ihrer Lehrzeit arbeitslos geworden waren, beschult werden. Auch bei diesen etwas älteren Arbeitslosen müsse darauf geachtet werden, dass „eine theoretische Schulung [...] nicht das ist, was die jungen Menschen brauchen. Sie wollen wieder ein Werkzeug in der Hand haben“ (S. 682). Und: Hier ging es neben der Arbeitsdisziplinierung vor allem auch darum, alles zu tun, „damit nicht für diese hoffnungslos in die Erwerbslosigkeit hineinwachsenden Menschen der Bolschewismus der einzige Ausweg bleibt“ (ebd.).

6.6 Reintegration körperlich und geistig beeinträchtigter Menschen

Neben diesen Formen der Fortbildung und Umschulung Arbeitsloser wurden während des und nach dem Ersten Weltkrieg Maßnahmen zur Förderung der Erwerbsfähigkeit Arbeitsloser mit geistiger und körperlicher Beeinträchtigung institutionalisiert und juristisch verankert. Zu den Vorläufern der Förderung „Erwerbsbeschränkter“ gehörten die aktivierende Fürsorge seit Mitte des 19. Jahrhunderts¹⁰⁵ und die daran anknüpfende „moderne Krüppelfürsorge“ seit Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Büchter/Kipp 2002a).

Die „moderne Krüppelfürsorge“ sah ihre Aufgabe nicht mehr in der einfachen Verwahrung, sondern Ziel sollte es sein, „den Krüppel, soweit es noch möglich ist, von seiner Krankheit zu heilen, oder diese möglichst zu bessern und nach Abschluß oder während dieser Behandlung durch eine geeignete Unterweisung und Ausbildung zu einem brauchbaren Mitgliede der Gesellschaft zu machen, das seinen Unterhalt ganz oder zum Teil selbst verdienen kann“ (Dietrich 1908, S. 81). Die Förderung der Erwerbsfähigkeit galt als eine wesentliche Voraussetzung für ökonomische Selbständigkeit und damit soziale Integration der Betroffenen. Biesalski (1909) formulierte die Zielsetzung so: „Erwerbsfähig soll der Krüppel gemacht werden. Aus einem Unsozialen soll er ein Sozialer werden, oder, wenn man das in die Form eines zwar übertriebenen aber immerhin doch

¹⁰⁴ „Bei der Vorlehre fällt also gegenüber der Lehre einmal die vertragliche Bindung für längere Zeit fort, die unter den heutigen unsicheren wirtschaftlichen Verhältnissen wohl in den meisten Fällen den Abschluß von Lehrverträgen scheitern läßt; so sinken durch den Fortfall der Lernvergütung und der sozialen Anwendungen aber auch die Kosten auf ein erträgliches Maß“ (S. 680).

¹⁰⁵ Die Fortschritte in der Medizin, vor allem in der Orthopädiotechnik, sowie das Engagement einiger Philanthropen und Geistlicher, die sich „der Krüppel annahmen und eigene Schulen und Erziehungsstätten [...] gründeten“ (ebd.), waren Anstoß der aktivierenden Fürsorge. Der Konservator v. Kurz errichtete im Jahre 1832 als einer der Ersten eine "Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsanstalt für krüppelhafte Knaben in München", die 1844 von der Stadt übernommen wurde (Dietrich 1908, S. 81).

sofort einleuchtenden Schlagwortes kleiden will, er soll aus einem Almosenempfänger ein Steuerzahler werden" (S. 12).

Der Erste Weltkrieg, die täglich steigende Zahl an Kriegsrückkehrern und der Druck von Seiten des Staates, zumal des Kriegsministeriums, für die Schäden am Menschen aufzukommen, trugen dazu bei, dass, bevor überhaupt die zivile „Krüppelfürsorge“ zu einem öffentlich breiter diskutierten Thema werden konnte, die Aufmerksamkeit auf die Kriegsbeschädigtenfürsorge gelenkt wurde. Wie ein „gemeinsamer Schwur [ging es] durch ganz Deutschland, daß das Invalidenelend früherer Zeiten nicht wiederkehren dürfe, und jene Helden, die für uns bluteten, vor Not und Sorge geschützt und zur Erwerbsfähigkeit und Erwerbsmöglichkeit zurückgeführt werden müßten“ (Winterfeldt 1916, S. 19). Aus den während der Kriegszeit gegründeten örtlichen Arbeitsnachweisen und Berufsberatungsstellen für Kriegsbeschädigte entstanden auf der Grundlage der „Verordnung über die Beschäftigung Schwerbeschädigter. Vom 9. Januar 1919“ (Reichsgesetzblatt 1919, S. 28) bzw. des „Gesetzes über die Beschäftigung Schwerbeschädigter. Vom 6. April 1920“ (Reichsgesetzblatt 1920, S. 458) nach dem Krieg die Vermittlungsstellen für Schwerbeschädigte. Von nun an hatten die Kriegsbeschädigten einen Rechtsanspruch auf Unterstützung bei der Berufswahl, der Berufsausbildung und der Arbeitsunterbringung. Der Ausbau der Erwerbslosenfürsorge seit Mitte der 1920er Jahre brachte der Kriegsbeschädigtenfürsorge insofern weitere Vorteile, als „für die Unterstützungsempfänger sowohl für Einzelausbildung im Betrieb als auch für Teilnahme an Fortbildungskursen Mittel bereitgestellt werden. Damit wird dem Berater eine größere Bewegungsfreiheit in der Auswahl der zweckdienlichen Mittel gegeben“ (Teitz 1925, S. 3f.). In Unterrichts- und Werkstattkursen sowie in Übungsbetrieben sollten nach Eignungstests die Kriegsbeschädigten für Tätigkeiten auf dem regulären Arbeitsmarkt umgeschult werden.

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Integration geistig und körperlich beeinträchtigter Menschen ins Erwerbsleben reduzierte sich in der Weimarer Republik nicht lediglich auf Kriegsversehrte, sondern bezog auch jene „Erwerbsbeschränkten“ (ebd.) mit ein, die von Geburt an, durch Krankheit oder durch Unfälle bedingt, beeinträchtigt waren und nicht ohne weiteres einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz finden konnten. Auch die „Berufsfürsorge“ für „Berufsschwache“ und „Schwachbegabte“ wurde während der 1920er Jahre intensiviert, mit dem Ziel der „selbständigen Behauptung im Wirtschaftsleben“ (Franzisket 1929, S. 518). Kernpunkte dieser Berufsfürsorge waren Berufsberatung, Eignungsprüfung, Arbeitsvermittlung und eine eng mit Arbeit verbundene Anlernung und Umschulung. Die Eingliederung beeinträchtigter Personen durch Anlernung und Umschulung erfolgte anhand bestimmter Selektionskriterien. So wurden minder Beeinträchtigte und beruflich (Vor-)Qualifizierte bevorzugt: „Die eigentliche Umschulung mit längerer Anlernung muß nach Möglichkeit den Bedauernswerten vorbehalten bleiben, die aus anderen Berufen ohne Ar-

beitsspezialisierung kommen, sowie solchen, denen die weitere Berufsausübung infolge Infektions- oder Berufskrankheiten unterbunden wird (Lungen-, Knochen-, Kehlkopftuberkulose, Hautkrankheiten, Bleierkrankung u.a.)" (Teitz 1925, S. 4).

Für in den ersten Arbeitsmarkt nicht-integrierbare „Erwerbsbeschränkte“ wurden bis zur Verabschiedung des AVAVG im Rahmen der Produktiven Erwerbslosenfürsorge von Seiten der Gemeinden und gemeinnütziger Verbände besondere Arbeitseinrichtungen ins Leben gerufen, sogenannte „Beschäftigungswerkstätten“ - auch um auf „einzelne Arten der Erwerbsbeschränkung, z.B. bei teilweiser Lähmung oder sonstiger Bewegungsbehinderung der Hände und Arme“ (S. 25) eingehen zu können. Hier spielte „die Frage der Uebbarkeit eine große Rolle [...]. Ein auf Gewinn eingestellter Betrieb wird sich hierfür kaum hergeben, da nicht nur ein Arbeitsplatz, sondern auch die Arbeitskraft einer weiteren Person, des Beobachters, wenigstens zum Teil für eine bestimmte Zeit der produktiven Arbeit entzogen wird [und] da es bei der Feststellung der Uebbarkeit gewisser Bewegungen und Handgriffe weniger auf die Art der Produktion als vielmehr darauf ankommt, daß die auszuführende Arbeit sich stets gleich bleibt [...]“ (ebd.). Allerdings waren „einfache Umleitungen ohne Anlernung [...]“ häufiger, sie erfordern weiter nichts als die Umschau nach passenden Arbeitsstellen“ (S. 36). Die Voraussetzung für eine Förderung dieser Maßnahmen aber waren Beschäftigungsmöglichkeiten in Betrieben, die mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit immer mehr abnahmen. Die zunehmenden Einschränkungen in der Erwerbslosenfürsorge insgesamt trafen insbesondere die berufsfürsorgerischen Maßnahmen, sie „beschränken sich auf bestimmte Gruppen, lassen Lücken offen in fachlicher und persönlicher Beziehung, entbehren der Einheitlichkeit und vielfach auch der ausreichenden berufspolitischen Grundlage“ (Franzisket 1929, S. 524).

7. Einrichtungen der Arbeitslosenbildung: Zwischen Unterversorgung und Distanz

Die Trägerschaft der Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose, die im Rahmen der Erwerbslosenfürsorge bzw. auf der Basis des AVAVG durchgeführt wurden, fiel den öffentlichen Arbeitsnachweisen bzw. -ämtern zu. Sie waren nicht nur die „gesetzlich berufenen Beobachter und Verwalter des Arbeitsmarktes“ (Benda 1927, S. 291), sondern hielten auch „engste Fühlung mit den sonstigen öffentlichen und privaten Stellen [...], deren Interessengebiet sich mit dem der Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose berührt“ (ebd.).

Da die Arbeitsverwaltungen selbst keine Schulungsstätten besaßen, fand der Unterricht für Arbeitslose in (Berufs-)Bildungs- oder Wohlfahrtseinrichtungen statt. Dabei wurde zumindest in den ersten Jahren der Weimarer Republik Wert darauf gelegt, dass die Bildungs- bzw. Schulungseinrichtungen „neutral“ waren. Eine besondere Bedeutung für die Arbeitslosenbildung spielten die Fortbil-

dungs- und Fachschulen, ebenso wie die Volkshochschulen: „Die öffentlichen Arbeitsnachweise bedienen sich daher zur Durchführung der Maßnahmen insbesondere der Berufsschulen, ihrer Erfahrungen wie ihrer Einrichtungen und Lehrkräfte, greifen aber auch auf sonstige Bildungsstätten aller Art zurück (Handels-, Gewerbeschulen, Volkshochschulen, Gewerkschaftseinrichtungen, Stenographenvereine, Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, gemeinnützige Verbände und dgl. mehr)“ (ebd.).

7.1 Berufsschulen

Die Frage der Schulung Arbeitsloser beschäftigte die praktizierende Berufsschulpädagogik vor allem nach der Weltwirtschaftskrise. Von nun an erhöhte sich die Zahl entsprechender Publikationen in den einschlägigen Zeitschriften¹⁰⁶. In der Praxis waren Fortbildungsschulen bereits unmittelbar nach dem Krieg bedeutende Einrichtungen im Kontext der Arbeitsmarktpolitik. Sie hatten bereits ab dem Zeitpunkt eine arbeitsmarktpolitische Bedeutung, als der Fortbildungsschulunterricht für arbeitslose Jugendliche unter 18 Jahren ausgedehnt wurde. Dies galt aber zunächst ausnahmslos für Jungen und dort, wo Fortbildungsschulen tatsächlich vorhanden waren. Das – vor allem zu Beginn der Weimarer Zeit und selbst nach Einführung der Pflichtfortbildung „völlige Fehlen öffentlicher Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen an vielen Orten [zwang] zur Benutzung recht bedenklicher Notbehelfe“ (Gaebel 1923a, S. 431), d.h. insbesondere die aus der Volksschule entlassenen und arbeitslos gewordenen Mädchen und Frauen waren auf Maßnahmen angewiesen, die hinsichtlich der Ressourcenausstattung extrem dürftig waren. Aber dies war ein Zustand, wie er insgesamt in den Maßnahmen der Beschulung Ungelernter anzutreffen war (vgl. Kipp/Biermann 1989, S. 45) und sich mit der Reduzierung der Förderung der Arbeitslosenschulung durch die Reichsanstalt noch verschärfte.

Obwohl Aufsicht und Koordination der beruflichen Qualifizierung Arbeitsloser den Arbeitsnachweisen bzw. -ämtern oblagen, hing die Art und Weise der praktischen Durchführung in erster Linie von den Interessen, dem Engagement, den Ressourcen und Kapazitäten der kooperierenden Institutionen ab, ebenso wie von der regionalen Wirtschaftsstruktur. So war die Kooperation zwischen Arbeitsnachweisen und dem Fort- und Fachschulwesen in der Praxis nicht von vornherein selbstverständlich und verlief insgesamt heterogen: „Der Zusammenhang mit dem öffentlichen Fach- und Fortbildungsschulwesen dürfte sich überall ergeben haben, scheint aber zum Teil nur sehr lose gewesen zu sein. In

¹⁰⁶ In der Zeitschrift „Die Deutsche Berufsschule“ wurde zu Beginn der 1930er Jahre zu diesem Problem mehrfach Stellung genommen (vgl. Kemkens 1932, S. 465), so in Fachbeiträgen wie beispielsweise denen von Müller (1932), Wölbing (1932), Michalke (1931), Meier (1931), Goergel (1932), Schulz (1932) und in vielen kleineren Berichten und Mitteilungen.

München wurde mit der Organisation des geplanten Unterrichts ein städtischer Gewerbeschuldirektor betraut; auch in Kiel stammte die treibende Kraft aus der Fortbildungsschule“ (Gaebel 1923, S. 432). An manchen Orten fehlte es an geeignetem Unterrichtsmaterial oder es war unvollständig vorhanden oder nicht auf dem neusten Stand (ebd.).

Demgegenüber standen aber auch Schulen, die die Pflichtbeschulung von 6 Wochenstunden für Jugendliche unter 18 Jahren auf 20 Stunden ausdehnten und bemüht waren, die Erwerbslosen in den allgemeinen Unterricht einzugliedern (ebd.). In manchen Schulen nahmen auch ältere, also über 18-jährige Arbeitslose am Fortbildungsschulunterricht teil. So wurden beispielsweise aufgrund des „Facharbeitermangels“ in der Metallindustrie „den laufenden Lehrgängen der Handwerkskammer oder gewerblichen Fachschulen einfach ein besonderer Lehrgang für Erwerbslose angegliedert und das Schulgeld für die Betroffenen im Rahmen des bewilligten Vertrages aus der Erwerbslosenfürsorge gezahlt“ (Kastelsteiner 1928, S. 30). Ähnlich wurde auch an einigen kaufmännischen Fachschulen verfahren. Hier nahmen Arbeitslose – sofern Plätze frei waren – an dem Unterricht in Übungskontoren teil.

Einige Städte und Gemeinden suchten nach Möglichkeiten zur Selbsthilfe in der Arbeitslosenbildung. Auch hierbei spielten die Berufsschulen eine bedeutende Rolle. So hat die Stadt Magdeburg im Herbst 1931 aus Mitteln der Winternothilfe eine „Arbeitslosenschule“¹⁰⁷ gegründet. Diese Schule ging aus der Kooperation zwischen Lehrern von Haushaltungs-, Gewerbeschulen und kaufmännischen Lehranstalten zurück. Auch die Volkshochschulen waren an der Planung und Durchführung beteiligt und sahen ihre Aufgabe in der die berufliche Schulung ergänzenden „überberufliche[n]“ (Seiferth 1932, S. 179) Bildungsarbeit. Mit dem Hinweis auf die Bedeutung der „Rolle der Berufsschule und ihre Bedeutung für die Lösung des Problems [der Arbeitslosigkeit]“ (Schulz 1932, S. 582) wurde auch versucht, die gesellschaftliche Relevanz der Schulen zu unterstreichen und sie aus ihrer bildungspolitischen Randposition zu holen. Mit steigender Jugendarbeitslosigkeit wurde auch die Bedeutung der Schulen als arbeitsmarktpolitische Einrichtungen von offizieller Seite immer mehr betont¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Diese Abendschule begann in 14 Fächern mit je 10 Doppelstunden: „Richtiges Deutsch - Bürgerliches Rechnen - Fachkurse für Metallarbeiter und Maschinenbauer [...] - Fachkurse für Autoschlosser und -fahrer - Einheitskurzschrift - Buchführung - Maschinenschreiben - Schriftzeichnen und Schriftmalen - französischer Übungskurs - französische Handelskorrespondenz - englische Handelskorrespondenz - englische Zeitungslektüre - Ausbildungskurs für Hauswirtschaft, Kochen und Wäschenähen - Praktischer Kochkurs“ (Seiferth 1932, S. 179). Im Laufe eines Jahres stiegen die Zahl der Kurse, der Doppelstunden und der Belegungen stetig an (ebd.).

¹⁰⁸ So hat man sich im Jahre 1931 in einer „Konferenz im Preußischen Wohlfahrtsministerium, bei der Vertreter der Reichs- und Landesbehörden, der Gewerkschaften, der Jugendverbände und der Reichsanstalt zugegen waren, [...] für die Beibehaltung bisher gepflegter Lehrgänge unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Weiterbildung ausgespro-

Demgegenüber gab es auch ablehnende Haltungen seitens der Berufsschule gegenüber Vorschlägen zu einer intensiveren Beteiligung an der Arbeitslosenbetreuung, nicht nur aufgrund von Defiziten der öffentlichen Fürsorge und finanziellen Unterstützung und der Befürchtung, die nicht-arbeitslosen Jugendlichen nicht mehr hinreichend intensiv betreuen zu können, sondern auch aufgrund des Ansehens: „Es ist sogar schon vorgekommen, daß man ernsthaft die Frage erörtert hat, ob eine Mitbeteiligung der Dipl.-Hdl. [Handelslehrer] an diesem Aufgabengebiet noch mit dem Ansehen und der Würde vereinbar wäre“ (Kemkens 1932, S. 465).

Neben arbeitslosen Volksschul-, Gewerbe- und Handelslehrern wurden als Lehrpersonal für die Arbeitslosenkurse auch unbeschäftigte Berufsangehörige ohne besondere pädagogische Vorbildung (Ingenieure, Architekten, Kaufleute, Akademiker, Kochfrauen, Näherinnen), aber auch Landwirte, Pfarrfrauen, Hausfrauen usw. verpflichtet. Die pädagogische Eignung war bei der Einstellung von Lehrpersonen für Arbeitslosenkurse – auch vor der arbeitsmarkt- bzw. arbeitslosenbildungspolitischen Restriktionsphase ab 1930 – kein entscheidendes Kriterium. Im Vordergrund standen fachliche Fertigkeiten, Disziplin und rationelles Arbeiten: „Was ihnen an pädagogischen Kenntnissen fehlte, ersetzten sie durch Fachtätigkeit und die Beherrschung der rationellen Arbeitsmethode des Betriebes“ (Ehlert 1932, S. 207). Zuweilen richteten sich die Kurse - wenn es über eine sozialpädagogische Betreuung oder Allgemeinbildung hinaus um „berufliche Ertüchtigung“ gehen sollte, inhaltlich nach den Kompetenzen des zur Verfügung stehenden Lehrpersonals, der Unterrichtsmaterialien, aber auch nach den regionalen Möglichkeiten von Beschäftigung (vgl. ebd.; Benda 1927, S. 293; Kipp/Biermann 1989, S. 45; Reh 1995, S. 154-156).

Die Kooperation zwischen Berufsschulen und Arbeitsämtern im Hinblick auf die Schulung von jugendlichen und erwachsenen Arbeitslosen gestaltete sich aber in der Praxis aufgrund der unterschiedlichen Selbstverständnisse und Zielsetzungen beider Organisationen schwierig. Dies wurde besonders zu dem Zeitpunkt deutlich, als die Reichsanstalt immer mehr Restriktionen in der Arbeitslosenschulung einführte: „Denn wenn die Berufsschule berufspädagogische Zwecke verfolgt, so musste das Arbeitsamt die arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkte – wie die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, die berufliche Schichtung der

chen“ (Schulz 1932, S. 584). Auch auf einer Tagung des Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände am 21. Oktober 1931 wurde für die Beibehaltung der Berufsschule mit dem Hinweis auf deren Bedeutung bei der Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit verwiesen. In der „Entschliebung“ heißt es: „Die ausgezeichneten Dienste, die die Berufs- und Fachschulen in der beruflichen und allgemeinen Fortbildung für erwerbslose Jugendliche geleistet haben und leisten können, nötigen den Reichsausschuss zu der Forderung, dass die Länder als die Träger des Berufs- und Fachschulwesens sich der Notwendigkeit nicht verschließen, die Berufs- und Fachschulen in ihrem gegenwärtigen Umfange zu erhalten und im Hinblick auf die Verwendungsmöglichkeit für die Erwerbslosenhilfe diese pädagogischen Einrichtungen auszubauen“ (zit. n. Schulz 1932, S. 584).

Arbeitslosen – zur Geltung bringen“ (Ehlert 1932, S. 207). Hinzu kam, dass sich die Berufsschule bestimmungsgemäß in erster Linie den Berufsschulpflichtigen widmen wollte, während es den Arbeitsämtern darum ging, die berufliche Vorsorge vor allem auf die Arbeitslosen, zu denen auch die über 18-Jährigen zählten, zu konzentrieren (vgl. ebd.). Die Konzentration der Berufsschulen im Bereich der Arbeitslosenbildung auf Jugendliche wurde mitunter auch mit einer erwachsenenspezifischen Pädagogik begründet. Diese Argumentation fand sich beispielsweise dort, wo es um die Frage der „Schulung erwerbsloser Angestellter“ (Die Deutsche Berufsschule 1931, S. 173) ging: „Gerade bei der Bildung erwerbsloser Angestellter handelt es sich überwiegend um Erwachsenenbildung mit wesentlich anderen pädagogischen Voraussetzungen als bei den Jugendlichen. Der hauptamtlich tätige Berufsschullehrer wird dieser Aufgabe selbst bei einem hochanzuerkennenden sozialen Opfertum neben seiner eigentlichen Berufsarbeit kaum gerecht“ (ebd.). Als Problem wurde auch angeführt, dass die Berufsschule über Erwachsene „keinerlei Verfügungsrecht“ hatte (Goergel 1932, S. 592): „Ihre von manchen Schulpolitikern empfohlene Wiedereingliederung in bestimmte Fachklassen der Berufsschule würde nicht nur auf den stärksten Widerstand dieser Erwerbslosen selbst stoßen, sondern die Ausbildung und Erziehung der eigentlichen Berufsschüler schwer schädigen“ (ebd.).

7.2 Volkshochschulen

Neben den Berufsschulen engagierten sich auch die Volkshochschulen in der Arbeitslosenbildung. Aber erst Ende der 1920er Jahre wurde die Arbeitslosenbildung zu einem Gegenstand der Diskussion unter den damaligen theoretischen Volksbildungsvertretern. Eine ihrer zentralen Fragen war die nach dem richtigen Umgang mit der erzwungenen Freizeit der Arbeitslosen. „Zum ersten Male in der Menschheitsgeschichte findet der Schwerarbeiter freie Zeit. Sie muss vollwertig ausgefüllt, aus dem Unsegen der Arbeitslosigkeit der größte Nutzen für die Arbeitslosen selber und für ausnahmslos alle Volksgenossen herausgeschlagen werden!“ (Nötzel 1933, S. 6).

Die freien Volksbildner erkannten auf der einen Seite die Erwerbslosigkeit als massives Problem, das sie angehen wollten: „Die Zunahme der Arbeitslosigkeit und die Zunahme ihrer Dauer beim einzelnen Arbeitslosen stellt die Erwachsenenbildung vor eine Aufgabe von außerordentlicher Schwere“ (Weitsch 1931a, S. 13). Die „neue[n] Probleme“ (Waas 1931, S. 28), vor denen sich die Volksbildungsarbeit gestellt sah, lagen auf zwei Ebenen: Zum einen mussten sich die Volkshochschulen aus existentiellen Gründen an der Arbeitslosenbildung beteiligen. Dies galt vor allem für die Heimvolkshochschulen: „Die Bewältigung dieses Problems [des Arbeitslosenproblems] ist auch für die Existenz der Heime wichtig, angesichts der Schwierigkeit, in unserer wirtschaftlich tief verängstigten Zeit Menschen aus dem normalen Produktionsprozeß für die Zeit eines Heimkurses freizusetzen“ (Weitsch 1931a, S. 14). Gleichzeitig gerieten aber die

Volkshochschulen mit ihrem Prinzip der Zweckfreiheit mit den Arbeitsämtern, die in erster Linie die berufliche Schulung unterstützten, in einen Konflikt. Den Volksbildnern ging es nicht in erster Linie um die Reintegration in den Beruf, sondern um eine Stärkung für das Leben. Damit war aber nichts weiter erreicht als ein Zustand, wie ihn Müller (1931) anhand einer Aussage eines Arbeitslosen beschreibt: „Nun kehre ich wieder in den grauen Alltag zurück, reihe mich wieder ein in das riesige Heer der Arbeitslosen – doch nicht so mutlos, sondern gestärkt an Körper und Geist. [...] Das Minderwertigkeitsgefühl ist gewichen. Frei und froh blicke ich wieder in die Zukunft, hoffend, daß die kommenden Monate bald Arbeit und Brot für mich und meine Kollegen bringen“ (S. 47).

Ab 1930 zeigte sich an den Volkshochschulen folgende Entwicklung: Erwerbslose nahmen an den Kursen teil, mussten aber nicht mehr die vollen Kursgebühren zahlen. Zudem wurden für sie Sonderangebote und -veranstaltungen durchgeführt, wie z.B. das Schaffen von Lesegelegenheiten für Arbeitslose.¹⁰⁹ Um die politische Schulung nicht zu vernachlässigen und sie mit dem besonderen Interesse von Arbeitslosen, beispielsweise an Literatur über ferne Länder (Waas 1931, S. 33), zu verbinden, wurden Kurse angeboten, wie „Macht und Politik im Orient“, „Asien wacht auf (Indien und China)“, „Demokratie und Diktatur in Frankreich und Italien“ (ebd.). Einem „Bericht über Erwerbslosenbildung im Rahmen der Volkshochschulen“ von 1931 ist zu entnehmen, dass die meisten Volkshochschulen Kurse im Bereich der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung angeboten haben, auch mit dem Hinweis, dass Berufskurse von den Handels- und Gewerbeschulen übernommen würden (vgl. Theiss 1931, S. 40). Aufschlussreich ist die Wiedergabe der Aussagen von 36 Volkshochschulen über die „bevorzugten Lehrgebiete der erwachsenen Erwerbslosen“: „16mal werden an erster Stelle Elementarkurse (Deutsch, Rechnen), 8 mal Fachkurse (Kurzschrift, Buchführung, Sprachen), 5 mal Wirtschaftsfragen, 3 mal Technik und Naturwissenschaft, 2 mal Weltanschauung und 2 mal Hygiene als besonders verlangte und geeignete Gebiete bezeichnet“ (S. 41). Theiss folgert: „Es wäre gewiss verfehlt, aus diesen Angaben irgendwelche allgemein geltenden Schlüsse zu ziehen. [...] Trotzdem fällt das Übergewicht der Forderung nach Elementar- und Fachunterricht bei den erwachsenen Erwerbslosen auf, die ja zum größten Teil nicht durch Berufs- und Gewerbeschulen gingen“ (S. 41).

Nicht nur in den finanziellen Einschränkungen und den Erwartungen der Arbeitsämter an die Volkshochschulen, daß diese auch berufliche Schulung anbie-

¹⁰⁹ Waas (1931) berichtet, dass „in Frankfurt [...] die städtischen Volksbüchereien an zwei Stellen der Stadt große Zeitungslesesäle [haben], aber sie genügen für den Bedarf nicht. Sie sind eben schon stets besetzt, und man wird im Winter wieder mit Überfüllung und stundenweiser Schließung wegen Überfüllung zu rechnen haben. Die Stadtverwaltung wird wieder Wärmehallen einrichten, aber alles wird nicht genug ein. Um so mehr ist es zu begrüßen, dass auch von privater und rechtlicher Seite ähnliche Aufenthaltsräume eingerichtet werden“ (S. 32).

ten sollten, sondern auch in der psychischen Verfassung, der „geistigen und seelischen Lage des Arbeitslosen“ (Waas 1931, S. 29), sahen die Volkshochschulen ein Problem. Beklagt wurde „ein Mangel gemeinschaftsbildender Kraft“ (Ullrich 1930, S. 118) in den Volkshochschulkursen mit Arbeitslosen. Nicht mehr der „hocherfreuliche Menschentyp“ mit „Hoffnung und Schwung“, sondern der von „Enttäuschung“ und „persönliche[r] Verbitterung“ gezeichnete Arbeitslose (Weitsch 1931a, S. 15) kam jetzt ins Volkshochschulheim: „Der Weg in’s Heim ist nicht mehr wie vor zehn Jahren ein hoffnungsvoller Anfang einer tatenfrohen Zukunft, er ist ihnen bestenfalls ein letzter skeptischer Versuch, den sie mit tiefem Mißtrauen und mit der Erwartung neuer Enttäuschungen beginnen“ (S. 16). Diese veränderte Ausgangssituation wirke sich im Unterricht und in der Erziehung aus.¹¹⁰ Als nüchternes Ergebnis seines Berichtes über „Arbeitslose als Heimschüler“ in der Heimvolkshochschule Dreissigacker resümierte Weitsch (1931a) jedoch, es dürfe nicht erwartet werden, dass ein Arbeitslosenkurs die Anforderungen der Volkshochschule berücksichtigen kann, denn ein „fruchtbarer Austausch der Meinungen“, „das fruchtbare Stutzigmachen“, „Erschüttern und Verlebendigen“ – wesentliche Aufgaben der Volkshochschule – wäre durch die Sorgen und Nöte der Arbeitslosen erschwert (S. 28).

In der Konsequenz müsse sich die Volksbildung, „will sie in breiteren Kreisen der Erwerbslosen das Interesse für sinnvolle Nutzung der erzwungenen Freizeit wecken, auf die primitiveren und materiellen Bedürfnisse der großen Masse der Arbeiter einstellen, d.h. sie muß der ‚Schulung‘ einen breiteren Raum neben der ‚Bildung‘ einräumen als es sonst bei ihr üblich ist“ (Keiser 1928, S. 180).

In der Volkshochschulpraxis waren berufliche Arbeitslosenschulungen nichts Ungewöhnliches. Es wurde aber versucht, die zentralen Ideen der Volksbildungsbewegungen mit den Erfordernissen einer zweckorientierten Erwerbslosenschulung zu verbinden, wie beispielsweise im Volkshochschulheim Berlin-Wilhelmshagen. In ihrem Bericht über die Erwerbslosenkurse an diesem Berliner Volkshochschulheim bezieht sich Schubert (1931) auf einen hauswirtschaftlichen Umschulungskurs mit 20 ungelernten Arbeiterinnen im Alter zwischen 17 und 21 Jahren. Die Teilnahme der Arbeiterinnen erfolgte auf freiwilliger Basis. Informiert über diesen Kursus waren sie durch das Berliner Arbeitsamt sowie durch das Pflegeamt. Die Aufgabe der Umschulung sollte „neben der Vermittlung von objektiven Berufskennnissen in hohem Maße die Entwicklung subjek-

¹¹⁰ Bemerkenswert ist, dass Weitsch die Skepsis und Ernsthaftigkeit der erwerbslosen Heimschüler weniger auf die Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, sondern viel stärker noch auf die Zeit ihrer betrieblichen Beschäftigung zurückführte, genauer: „auf die Sünden üblicher Betriebspädagogik“ (S. 20), die dazu beitrage, dass sich „die Atmosphäre vergiftet“ (S. 21): „Es sind zwei Fehler des Betriebslebens, die dem Heim Schwierigkeiten machen. So ist die Gewohnheit vieler Vorgesetzter, dem Arbeiter ironisch zu kommen, und es ist zum andern der Mangel an Solidarität in der Belegschaft. Beides sieht der Arbeitslose verschärft als der in und am Betrieb Gescheiterte“ (S. 20).

tiver Fähigkeiten im Arbeitslosen, nämlich: Verantwortlichkeit und persönliche Anpassung sein“ (S. 1157). Gelöst werden sollte diese Aufgabe durch die Integration „beruflicher Fachschulung, fürsorgerisch-pädagogischer Betreuung und jugendpflegerischer Erfassung“ (S. 1155). Besonderer Wert wurde dabei darauf gelegt, „alles Schulmäßige zu vermeiden und das organische Ineinandergreifen und Abwickeln der Hausarbeiten nicht durch eingeteilten Stundenbetrieb zu stören“ (S. 1156). War das arbeitsmarktpolitische Ziel dieser Umschulung die Vermittlung der Arbeiterinnen in Lehre und Arbeit, die durch Kontaktaufnahme und -pflege des Volkshochschulheims mit Wirtschaftsbetrieben erleichtert werden sollte, so bestand die pädagogische Vorstellung darin, „den Menschen aus der mechanisierten Welt des laufenden Bandes“ herauszuholen, um „zu sich selbst zu finden“ (S. 1157). Als Lehrkräfte waren neben der Leiterin des Volkshochschulheims und einer entsprechend vorgebildeten Wohlfahrtspflegerin gelernte Fachkräfte zuständig.

7.3 Betriebe

Obwohl Betriebe keine expliziten Bildungseinrichtungen waren, galten sie aus der Sicht der Arbeitsverwaltungen als die erfolgsversprechendsten Stätten der Arbeitslosenbildung, weil sie potentielle Beschäftigter für die Erwerbslosen nach der Maßnahme sein konnten. Als besonders vorteilhaft wurde die Anlernung im aktiven¹¹¹ Betrieb angesehen, da hierbei der Unterricht genau an die betrieblichen Bedürfnisse und deren Arbeitsmethoden angepasst werden konnte (vgl. Gaebel 1923a, S. 434). Durch die betriebliche Anlernung sollten insbesondere arbeitslose Ungelernte eine Einstiegsmöglichkeit in den Betrieb erhalten und für Angelerntenpositionen qualifiziert werden. Die Vorstellung der Erwerbslosenfürsorge war, dass „an die Stelle der aufgerückten Arbeiter [...] neue, ungelernete Arbeiter eingestellt werden, und so wird der Arbeitsmarkt von diesen ihm am meisten belastenden Kräften in dem natürlichen Laufe der Dinge befreit“ (S. 435). Durch Eignungsprüfungen sollte von Beginn an der „richtige“ Arbeitslose an den „richtigen“ Anlernplatz gesetzt werden, mit dem Argument, dass hierdurch Betriebe Neurekrutierungen vermeiden und Arbeitslose Enttäuschungen ausschließen könnten.

In der Praxis wurden bei der betrieblichen Anlernung von Arbeitslosen Mitnahmeeffekte deutlich, d.h. Betriebe beanspruchten mitunter die Mittel aus der Produktiven Erwerbslosenfürsorge, um ihr Personal zu rekrutieren und eigene Anlernaufwendungen einzusparen: „Tatsächlich sind auch die von manchen Arbeitsnachweisen mit der Fortbildung im Einzelbetriebe erreichten angeblichen Erfolge bei näherem Zusehen recht zweifelhaft. Es ist nicht recht einzusehen, warum die Firma Borsig auf das Dazwischentreten des Berliner Umschulungsausschusses gewartet haben soll, um arbeitslose Schlosser zu Kesselschmiedern

¹¹¹ Demgegenüber standen die stillgelegten Betriebe, die vor allem Einrichtungen des Werkstattunterrichts waren.

anzulernen. Wahrscheinlich hätte sich diese Anlernung auch so vollzogen und ihr wäre die Einstellung von arbeitslosen an Stelle der aufgerückten Schlosser gefolgt. Und warum soll eine große Textilfirma auf Anlernzuschüsse von ein paar Hundert Marken warten, um sich die nötigen Weberinnen heranzubilden?“ (ebd.).

Insgesamt war die Bereitschaft der Betriebe, Arbeitslose anzulernen, selbst wenn hierfür Mittel der Erwerbslosenfürsorge bereit standen, gering. Gaebel (1923a) spricht von der „Schwerfälligkeit des Unternehmers“, sogar von der „Abneigung der Arbeitgeber, außenstehende Arbeitslose zur Anlernung einzustellen“ (S. 435). Aufgrund dieser ablehnenden Haltung, die teils aus betrieblichen Vorurteilen gegenüber Arbeitslosen, teils aus fehlendem Personalbedarf oder aus Lohnkonkurrenz resultierenden Konflikten zwischen Arbeitslosen und Beschäftigten herrührten, bestand allzu oft die Gefahr, „daß der Anzulernende nur zu Teilarbeiten herangezogen und ungenügend ausgebildet wird oder daß die Anlernzuschüsse lohndrückend wirken. Sehr oft fehlt es den mit der Ausbildung betrauten Kräften an der nötigen Geduld und pädagogischen Fähigkeit“ (S. 435).

Vorgeschlagen wurde deshalb, die Anlernung Arbeitsloser im Betrieb unter die ständige Kontrolle der Arbeitsnachweise, der Berufsorganisationen und der Betriebsräte zu stellen. „Die Fachausschüsse bei den Arbeitsnachweisen oder ad hoc vom Arbeitsnachweis gebildeten paritätischen Ausschüsse von Arbeitgebern und Arbeitnehmern werden die geeignete und unentbehrliche Instanz sein, um dem System zur Ausbreitung und nützlichen Anwendung zu verhelfen; sie können den Widerstand von Arbeitgebern und Arbeitnehmern durch Aufklärung am besten beseitigen, Tariffragen regeln und die notwendige Aufsicht (Zwischenprüfungen!) über beide Teile ausüben“ (ebd.). Über die tatsächliche Einrichtung, die Arbeit und die Erfolge solcher Fachausschüsse liegen keine Belege vor.

Aus Praxisberichten geht hervor, dass während des gesamten Untersuchungszeitraums die Anlernung von Arbeitslosen von den Betrieben allenfalls widerwillig durchgeführt wurde. Zudem fühlten sich die Arbeitgeber durch die Forderungen des Reichsarbeitsministeriums gegängelt, was dazu beigetragen haben mochte, daß Betriebe im Bestreben um Autonomie und auf „die Wahrnehmung der berechtigten Interessen der Wirtschaft durch das Reichsarbeitsministerium“ (Gothein 1929) insistierend, um die Internalisierung von Arbeitsmärkten mit einer vom externen Arbeitsmarkt weitgehend unabhängigen Personal- bzw. Beschäftigungspolitik bemüht waren (vgl. Kap. III).

Nicht allein von Seiten der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sondern auch von Berufsschullehrern kam Kritik daran, „daß es eine ganze Anzahl von Betrieben gibt, die sich der Pflicht der beruflichen Aus- und Fortbildung ihres Personals entziehen und die Kosten den anderen überlassen“ (Michalke 1931, S. 73), obwohl „die Anpassung der beruflichen Kenntnisse der Arbeiter und Angestellten an die immer neuen Anforderungen des Berufslebens Sache der Wirtschaft

selbst sei“ (ebd.). Die finanziellen Restriktionen in der Fortbildung und Umschulung Arbeitsloser auf der einen Seite und die „Selbstverwaltung der Wirtschaft“ auf der anderen Seite erschwere eine gezielte berufliche Anpassung Arbeitsloser immer mehr (vgl. S. 74).

Erst als Ende 1932 der Reichspräsident unterschiedliche Bevölkerungskreise zum „Notwerk der deutschen Jugend“ aufrief, das Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gelegenheit zur beruflichen Bildung, zur „geistigen und körperlichen“ Betätigung bieten und in Verbindung damit ihnen täglich eine Mahlzeit sichern sollte, begannen vereinzelt Großbetriebe sich stärker für die Aufnahme von Arbeitslosen einzusetzen. Da der größte Teil der Arbeitslosen Industriearbeiter waren, war der Appell des Reichspräsidenten in erster Linie an die Industrie gerichtet. Finanzielle Einschränkungen hatten die Betriebe hierdurch nicht, da die Arbeitslosen weiterhin ihre staatliche Unterstützung empfangen. So haben beispielsweise die Siemens-Werke solche „Notwerke“ eingerichtet: „Zwei stillgelegte Werkstätten, eine Werkzeugmacherei im Wernerwerk XV und eine Betriebsschlosserei im Kleinbauwerk werden hierfür in Betrieb genommen. Da es sich überwiegend um schulmäßige Fortbildung handelt, werden die Jugendlichen durch unsere Werkschule betreut, deren Lehrer auch die Leitung des Unterrichts und der sportlichen Übungen übernehmen, während zum Anlernen und Beaufsichtigen bei der praktischen Werkstatarbeit einige kürzlich pensionierte Werkmeister herangezogen werden. Als erste sollen vorwiegend arbeitslose ehemalige Lehrlinge und wegen Arbeitsmangel entlassene jugendliche Arbeiter unserer Firmen berücksichtigt werden, die schon längere Zeit arbeitslos sind“ (Siemens-Mitteilungen 1933, S. 10). Im Jahre 1933 beschäftigte dieses „Notwerk“ 300 Personen¹¹².

¹¹² „Es wurde zunächst eine kleinere Zahl von ehemaligen Lehrlingen, die schon ein und zwei Jahre arbeitslos sind, herangezogen, um eine stillgelegte Betriebswerkstatt und eine Werkzeugmacherei in Gang zu setzen. Die Maschinen wurden überprüft und gereinigt, die Werkzeuge verteilt und die Arbeitsplätze hergerichtet. [...] Die Hauptschwierigkeit bei der fachlichen Durchführung des Notwerks lag in der Auswahl der praktischen Werkstatarbeiten. Die Jugendlichen durften nicht mit zwecklosen Arbeiten beschäftigt werden, da ja der ethische Wert des Notwerks in der Stärkung des durch die Untätigkeit bedrohten Selbstbewußtseins der Jugend liegt. Außerdem soll jede Arbeit der beruflichen Fortbildung dienen. Demnach kommen nur solche Arbeiten in Betracht, die für die Schulung der Jugendlichen von Wert sind, wie z.B.: Anfertigen von Modellen für den Unterricht in der Werkschule zur Darstellung richtiger und falscher Konstruktion; Herstellung von Schautafeln für verschiedene Arbeitsvorgänge, die in Anlernwerkstätten und Frauenabteilungen die Belegschaft mit dem Sinn ihrer Arbeit vertraut machen sollen: schulmäßige Übungsarbeiten nach Lehrplänen“ (Siemens-Mitteilungen 1933, S. 13).

8. Restriktionen und Kontrollen in der Arbeitslosenbildung und ihre Wirkung

Im Kontext der arbeitsmarktpolitischen Verordnungen wurde die Arbeitslosenbildung von Beginn an unter dem Finanzierungsaspekt betrachtet, d.h. es ging um die Regulierung der finanziellen Förderung, um die Festschreibung ihrer Voraussetzungen und der dafür zu erfüllenden Bedingungen. Damit war die Arbeitslosenbildung, ihre Quantität und Qualität abhängig von der Finanzierungs politik der Arbeitsverwaltungen, was schließlich die Schwankungen in der Regulierung der Arbeitslosenbildung begründet und die Durchsetzung allgemein- und berufsbildender Konzeptionen grundsätzlich erschwerte.

8.1 Einschränkungen der Arbeitslosenbildung durch das AVAVG

Auch wenn das AVAVG für die Erwerbslosen zunächst eine Verbesserung ihrer materiellen Absicherung bedeutete, engte es im Bereich der beruflichen Schulung Spielräume weitgehend ein. „Für die Durchführung der Maßnahmen nach den §§ 132 bis 137 kann der Verwaltungsrat der Reichsanstalt bindende Richtlinien aufstellen. Er kann das Recht zur Aufstellung der Richtlinien den Verwaltungsausschüssen der Landesarbeitsämter für ihren Bezirk übertragen“ (AVAVG 1929, S. 57). Von dieser Reformulierungsoption konnte zu jeder Zeit Gebrauch gemacht werden, in umfassenderer Form geschah dies erstmals im Jahre 1930: Als die Wirtschaft in eine massive Krise geraten und die Arbeitslosenzahlen rapide angestiegen waren, wurden einige durch das AVAVG eingeführten Leistungen wieder abgebaut: Der anspruchsberechtigte Personenkreis wurde eingegrenzt (z.B. zu Ungunsten von verheirateten Frauen), ebenso wie die Unterstützungsdauer. Zudem wurden verschärft Bedürftigkeitsprüfungen durchgeführt. Auch die Unterstützung beruflicher Fortbildung und Umschulung wurde reduziert. Mit den in Anlehnung an den § 138 AVAVG erstellten „Richtlinien zur Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Vom 17. September 1930“ wurde im Teil I (Allgemeines) unter den Ziffern 2 und 3 die Zulässigkeit von Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung eingeschränkt: „2. Maßnahmen der beruflichen Fortbildung dürfen nur durchgeführt werden, a) wenn die Gefahr besteht, daß die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitslosen während einer längeren Arbeitslosigkeit nachlassen und dadurch die Vermittlungsfähigkeit verringert wird, oder b) wenn sie die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitslosen so erweitern, daß sie sich erhöhten oder veränderten Anforderungen der Wirtschaft anpassen oder die Vermittlungsfähigkeit erhöht wird. 3. Umschulungen dürfen erst durchgeführt werden, wenn festgestellt ist, a) daß die Unterbringung der Umzuschulenden im bisherigen oder einem ähnlichen Beruf nicht möglich ist, und b) daß der neue Beruf nach Lage des Arbeitsmarktes für eine Unterbringung des Umgeschulten begründete Aussicht bietet; ferner c) daß der Umzuschulende für den neuen Beruf geeignet sowie willens und fähig ist, sich auf diesen Beruf umzustellen;

schließlich d) daß Umschulung eine normale Berufsbildung zum Gesellen (Ge-
hilfen, Facharbeiter) nicht umfaßt“ (Reichsarbeitsministerium 1930, S. 202).
Unter Ziffer 4 heißt es: „Bildungsmaßnahmen, die die allgemeine körperliche
oder geistige Ertüchtigung und Fortbildung zum Gegenstande haben, dürfen
nach § 137 AVAVG aus Mitteln der Reichsanstalt nicht gefördert werden. Eine
Bildungsmaßnahme verliert jedoch nicht dadurch ihren beruflichen Charakter,
daß innerhalb des Lehrplans in geringfügigem Umfange auch eine Unterweisung
in nicht rein beruflichen Lehrfächern vorgesehen ist“ (ebd.). Damit wurde deut-
lich, dass der Besuch allgemein bildender Volksbildungskurse nicht unterstützt
wurde. Danach mussten auch die Volkshochschulen berufliche Schulung anbie-
ten, um von der Reichsanstalt für Arbeit finanzielle Unterstützung zu erhalten.
Seitens der damaligen Volksbildner wurde dennoch versucht, eine Kompromiss-
linie zwischen den Anforderungen der Reichsanstalt und ihren eigenen Vorstel-
lungen vorzuschlagen. Engelhardt (1931) berief sich dabei auf die bisherigen
Erfahrungen: „Die Reichsanstalt scheint nach Erfahrungen, welche verschiedene
Heimvolkshochschulen usw. machten, einer Erleichterung des Besuchs von all-
gemeinbildenden Veranstaltungen durch Erwerbslose nicht abgeneigt zu sein“
(S. 8) - und formulierte folgenden Vorschlag: „Die Bildungseinrichtungen müs-
sen durch Leitung, Lehrkörper und Lehrplan die Gewähr bieten, daß sie den Er-
werbslosen in seiner Allgemeinbildung, insbesondere in seinen Aufgaben als
Staatsbürger und als Glied des Wirtschaftslebens fördern“ (S. 12). Solche Vor-
schläge fanden wenig Unterstützung – zumal dies bereits die Zeit war, in der
sich immer stärker die Arbeit als Ausgangspunkt von Arbeitslosenschulung
durchsetzte, was sich schließlich in der Einführung des Freiwilligen Arbeits-
dienstes (FAD) niederschlug.

Auch den Berufsschullehrern waren mit den „Richtlinien zur Durchführung be-
ruflicher Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Vom 17. September 1930“ die
Hände gebunden. So durfte die Arbeitslosenschulung nicht den Stellenwert einer
Lehre haben, die Lehrpläne nicht mit denen der Berufsschulen identisch sein, was
zwangsläufig zu einer Separierung von nicht-arbeitslosen und arbeitslosen Be-
rufsschülern kommen musste. Der Stoff sollte auf den unmittelbaren Verwer-
tungszweck „zusammen gedrängt“ werden: So heißt es im Teil III (Durchfüh-
rung) unter Ziffer 4: „Bei der Aufstellung des Lehrplans ist auf Zusammendräng-
ung des Lehrstoffes auf eine kurze Zeitdauer, die Ausschaltung des weniger
wichtigen und Hervorhebung des notwendigen Stoffes Wert zu legen. Die Maß-
nahme muss an die Zeit und Kraft der Teilnehmer diejenigen Anforderungen
stellen, die einer ernsten beruflichen Bildung entsprechen. Die Dauer von Lehr-
gängen darf in der Regel 6 Wochen nicht überschreiten, unter keinen Umständen
mehr als 3 Monate betragen“ (S. 203). Die Verwertungsbezogenheit wurde zu-
dem unter Ziffer 5 deutlich: „[...] Die Veranstaltungen der Arbeitsämter sollen in
erster Linie dem Arbeitssuchenden die Vertrautheit mit den Arbeitsmethoden
seines Berufs erhalten, ihm eine ausreichende Arbeitsübung vermitteln und ihn
mit neuen Arbeitsverfahren von besonderer Wichtigkeit bekannt machen; sie

dürfen sich deshalb stofflich nicht ohne weiteres den Lehrplänen und Lehrmethoden der vergleichbaren Fach- und Berufsschulen anschließen und müssen durch eine besonders konzentrierte Form des Unterrichts eine Hebung der Vermittlungsfähigkeit innerhalb möglichst kurzer Frist anstreben. Die vorhandenen Einrichtungen und Erfahrungen besonders des Fach- und Berufsschulwesens sind soweit als möglich den beruflichen Bildungsmaßnahmen der Reichsanstalt nutzbar zu machen, sofern sie die zweckmäßige Durchführung gewährleisten. In Fällen, in denen das Arbeitsamt die Maßnahmen ohne Benutzung von Fach- und Berufsschulen durchführt, sollen Gutachten der wirtschaftlichen Vereinigungen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer (Fachausschüsse) und der Fachschulaufsichtsbehörden eingeholt werden“ (ebd.).

In den Richtlinien wurde auch der § 136 AVAVG (Gewährung von Anlernzuschüssen) erweitert. So heißt es im Teil III, Abschnitt A.: „1. Haben Arbeitnehmer, die in einer früheren Arbeitsstelle bereits vollen Verdienst erreicht hatten, eine Arbeitsstelle angenommen, in der sie vollen Verdienst erst erreichen können, wenn sie eine erforderliche Fertigkeit neu erlangt haben, so kann ihnen bis zur Dauer von acht Wochen ein Zuschuß zum Arbeitsentgelt gewährt werden. Voraussetzung ist jedoch, daß es dem Arbeitgeber weder nach dem Tarifvertrag noch nach der üblichen Praxis zugemutet werden kann, Arbeitskräften dieser Art bereits den vollen Verdienst zu zahlen. 2. Der Anlernzuschuß kann sowohl für eine berufliche Fortbildung als auch für eine Umschulung gewährt werden. 3. Der Anlernzuschuß ist auf alle Fälle zu beschränken, in denen es sich nicht um den normalen Lehr- und Anlernprozeß der Wirtschaft handelt. 4. Durch die Anlernung muß die Aufnahme einer voraussichtlich dauernden Beschäftigung erschlossen werden“ (S. 202). Hierdurch war für Betriebe die Anlernung Arbeitsloser weniger attraktiv, denn zum einen wurden die Mitnahmeeffekte reduziert und zum anderen konnten die Arbeitsämter stärker auf die Überleitung der Anlerschüler in dauernde Beschäftigung insistieren.

Aus der Sicht der Teilnehmenden bedeutete das AVAVG aufgrund seiner eingebauten Sanktionsmodi, die bereits in den Erwerbslosenfürsorgeverordnungen zu finden waren, ein Kontrollinstrument. So wurde mit dem § 92 AVAVG die Erwerbslosenunterstützung an die Teilnahme von Bildungsmaßnahmen gekoppelt: „(1) Wer sich ohne berechtigten Grund weigert, sich einer Berufsumschulung oder -fortbildung zu unterziehen, die geeignet ist, ihm die Aufnahme von Arbeiten zu erleichtern, ohne daß ihm dadurch Kosten erwachsen, erhält für vier Wochen keine Arbeitslosenunterstützung“ (AVAVG 1929, S. 35). Danach musste jeder, der sich ohne Grund weigerte, an einer Umschulung oder Fortbildung teilzunehmen, mit dem Entzug der Arbeitslosenunterstützung rechnen. Nach § 114 des AVAVG hing die Zahlung der Erwerbslosenunterstützung von der Erfüllung einer Meldepflicht ab: „Die Arbeitslosenunterstützung darf für die Tage nicht gewährt werden, für die der Arbeitslose die vorgeschriebenen Meldungen (§ 173) ohne genügende Entschuldigung unterläßt. Eine nachträgliche Entschuldi-

gung ist zulässig“ (AVAVG 1929, S. 50). Absatz 3 des § 173 lautet: „Das Nähere bestimmt der Verwaltungsausschuß des Landesarbeitsamts. Er bestimmt insbesondere, wie oft sich der Arbeitslose zu melden hat und für welche Zeitabschnitte die Meldungen gelten. Er soll mindestens drei Meldungen in der Woche vorschreiben und Ausnahmen nur zulassen, soweit der Zweck der Meldung nicht darunter leidet“. Allerdings war es damit, ebenso wie nach den Bestimmungen des § 173 Abs. 5 AVAVG, den Landesarbeitsämtern bzw. auf deren Anordnung den Arbeitsämtern überlassen, gegebenenfalls von der üblichen Regelung der Meldepflicht abzuweichen: „Der Verwaltungsausschuß des Landesarbeitsamtes kann die Befugnisse, die ihm nach Abs. 3 oder 4 zustehen, ganz oder teilweise auf den Verwaltungsausschuß des Arbeitsamtes übertragen“ (AVAVG 1929, S. 70). So bestand die Möglichkeit, die Kontrolle über den Schulbesuch der Erwerbslosen auf den Schulort bzw. den Leiter des Kurses zu übertragen.

Im Teil V, unter Ziffer 1 der „Richtlinien zur Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Vom 17. September 1930“, heißt es: „1. Die Kontrolle der Teilnehmer nach § 173 kann dem Leiter der Veranstaltung übertragen werden. Neben der Kontrolle bei der Veranstaltung selbst haben die Teilnehmer sich, wenn die Veranstaltung im Bezirk des Arbeitsamtes eingerichtet ist, mindestens einmal wöchentlich im Arbeitsamt zu melden. Die Teilnehmer stehen auch während der Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung der Arbeitsvermittlung zur Verfügung. Bei der Vermittlung in Arbeit ist aber auf den angestrebten Erfolg der Veranstaltung Rücksicht zu nehmen. Ein Teilnehmer ist nur dann abzubrufen, wenn für die gemeldeten offenen Stellen unter den sonstigen Arbeitssuchenden geeignete gleichwertige Bewerber nicht vorhanden sind, es sei denn, daß seine Arbeitsunterbringung mit Rücksicht auf seine besondere Erwerbsbedürftigkeit billigerweise nicht hinausgeschoben werden kann“ (Reichsarbeitsministerium 1930, S. 203).

Der damaligen Volksbildung bzw. den Volkshochschulen, die aufgrund finanzieller Engpässe unter Druck gerieten, sich beruflich zu orientieren und die Bestimmungen des AVAVG einzuhalten, kam diese Regelung entgegen – bedeutete sie doch ein Stück weit Autonomie im Hinblick auf den Umgang mit den Teilnehmenden: „Bei Einhaltung der erwähnten Bedingungen von Seiten der Veranstalter und Besucher der Bildungseinrichtungen dürfte eine entgegenkommende Haltung der Arbeitsämter wohl erleichtert werden. Im Interesse des störungsfreien Ablaufs des Unterrichts wäre es jedenfalls zu begrüßen, wenn die Arbeitsämter sich entschließen könnten, die Kontrolle der Erwerbslosen der Schulleitung selbst zu übertragen, wie es in den Richtlinien zur Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen vom 17. September 1930 für berufliche Fortbildungskurse bereits vorgesehen wurde“ (Engelhardt 1931, S. 13)

8.2 Wirkungen und Kritiken

Die Vermittlungserfolge von Umschülern waren nach Berichten einzelner Arbeitsnachweise zu Beginn der 1920er noch relativ groß, nahmen aber bereits nach der Krise ab: „Die Leute konnten bis zum Eintritt der Krise im August 1923 immer gut untergebracht werden, dann allerdings stockte diese Möglichkeit“ (Gaebel 1923a, S. 435). Dieser Trend setzte sich in den nächsten Jahren fort (vgl. Benda 1927), wobei nicht von einer generellen Verschlechterung der Vermittlungschancen nach erfolgten Arbeitslosenschulungen ausgegangen werden konnte. Im Jahre 1932 heißt es in einem resümierenden Bericht über die berufliche Arbeitslosenschulung: „Die Bemühungen um eine berufliche Arbeitslosenschulung [...] haben je nach der wirtschaftlichen Situation des Bezirks, je nach dem Entwicklungsstand des Berufs- und Fachschulwesens, je nach Unterstützung und Interesse, das sie außerhalb der Reichsanstalt fanden, auch verschiedenartige Erfolge gehabt. Sie haben tastend eingesetzt [...] bedürfen aber noch sehr der zahlenmäßigen Ausweitung, der Intensivierung der beruflichen Fortbildung [angesichts der Stärken Konzentration auf Berufsumleitung und -schulung]“ (Ehlert 1932, S. 209). Die meisten Umschüler befanden sich in den ersten Jahren der Weimarer Republik zwischen 16 und 21 Jahren, in der Mitte zwischen 18 und 25 Jahren. Erst gegen Ende der 1920er Jahre nahm die Zahl der über 25-Jährigen in Umschulungskursen zu. Gründe hierfür lagen in der zunehmenden Alterung der Bevölkerung und der damit auch gestiegenen Zahl an älteren Arbeitslosen.

Während der gesamten Zeit widerfuhr der Politik der Arbeitslosenschulung seitens der Arbeitsnachweise bzw. der Arbeitsämter aus unterschiedlicher Perspektive massive Kritik (vgl. Führer 1990, S. 506). Abbrüche und die hohe Fluktuation der Teilnehmer veranlassten bereits im Sommer 1922 den Präsidenten der Reichsanstalt zu Begründungen, die sich vorrangig auf den Hinweis auf das geringe Interesse der Erwerbslosen an solchen Kursen reduzierte. Auch die Arbeitgeber zweifelten an der Arbeitslosenschulung, zum einen sahen sie nicht den Sinn in der „allgemeinen Ertüchtigung“, zum anderen kritisierten sie die mangelnden Lernerfolge der „beruflichen Ertüchtigung“ sowie deren Praxisferne. In der Diskussion um den Nutzen der Arbeitslosenbildung gerieten die Arbeitgeber aber selber ins Kreuzfeuer der Kritik: In der Zeitschrift „Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt“ heißt es 1922: „Für den Arbeiter ist eine Umschulung, die schließlich doch, trotz der Reichszuschüsse mit gewissen Opfern an Geld und Freiheit verbunden ist, nur dann lockend, wenn ihm später eine erhebliche Besserstellung winkt. Das ist aber bisher nicht der Fall [...]. Viel stärker sind die Hemmnisse aber seitens der Arbeitgeber, die der Frage oft recht wenig Verständnis entgegenbringen und in einer gewissen zünftlerischen Enge befangen sind“ (S. 789-790).

Vor allem die Bemühungen zur beruflichen „Umleitung“ von Arbeitslosen in die Land- oder Hausarbeit, die – zumal in der Anfangszeit – wenig Anklang fanden,

und deren Attraktivität auch mit dem Hinweis auf Qualifizierungsmöglichkeiten zu steigern versucht wurde, wurden kritisiert: „Die Hoffnung, auf dem Wege über die Umschulung unbeliebten Berufen [...] Kräfte zuführen zu können, hat sich als trügerisch erwiesen. Es handelt sich hier nicht um eine Bildungs-, sondern Willensfrage. Was sich erreichen läßt, kann ebenso gut auf dem Wege einfacher Umstellung und einer strafferen Handhabung der Erwerbslosenfürsorge ohne den Umweg über teure Kurse erreicht werden“ (Gaebel 1923a, S. 437). Schon recht früh wurde die mangelnde Wirksamkeit von „Berufsumleitungen“ in die Landwirtschaft attestiert. Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht wurde ihnen aber eine nur „episodenhafte Bedeutung“ (Dermietzel 1920, S. 133) nachgesagt: „Eine wirkliche Lösung der Frage können sie nicht bringen“ (ebd.).

Insbesondere in Krisenzeiten wurde die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit der Schulungsmaßnahmen in Frage gestellt: Im „Vorwärts“ vom 16. Januar 1924 wurden Umschulungsprogramme als „schön in der Theorie, schwer erfüllbar in der Praxis und für die gegenwärtige Situation gänzlich unbrauchbar“ umschrieben. Protest kam vor allem von Seiten der Gewerkschaften. Der ADGB sah hierin lediglich eine „passive Sanierung“ des Arbeitsmarktes (Leibfried 1977, S. 290). Der Sozialdemokrat Emil Lederer (1927) sah in den Umschulungen allenfalls ein Instrument „bloßer Heilungspolitik“, nicht eines von „Verhütungspolitik“.

8.3 Perspektivlosigkeit und Lernwiderstände der Teilnehmenden

Die Erfahrungen derjenigen, die in der Arbeitslosenbildung tätig waren, verdeutlichen, dass der Erfolg einer Schulung wesentlich von den subjektiven Einstellungen der Teilnehmenden abhing. Aus diesem Grund plädierten zu Beginn der 1920er Jahre insbesondere auch Praktiker der Erwerbslosenbildung für eine freiwillige Teilnahme. Deshalb sollten Sinn und Nutzen der Kurse die Jugendlichen und Erwachsenen derart überzeugen, sollten Aushänge, Handzettel und Zeitungsartikel so ansprechend sein, dass diese sich aus eigener Initiative dazu meldeten. Vor dem Hintergrund, dass viele Arbeitslose aufgrund existenzieller Nöte in erster Linie danach trachteten, wieder eine Einkommensquelle zu bekommen und weniger auf der Suche nach Schulungsmöglichkeiten waren, gestaltete sich die Werbung für die Arbeitslosenkurse schwierig: „In Leipzig wurde zunächst versucht, freiwillige Teilnehmer zu gewinnen. Es wurden große Plakate an allen Litfasssäulen und an auffälliger Stelle im Arbeitsnachweis angebracht, die auf die Kurse hinwiesen. Da sich niemand (bei etwa 6000 weiblichen Arbeitslosen!) meldete, ging die Leiterin der Erwerbslosenkurse mehrere Tage lang auf den Arbeitsnachweis und hielt den bei der Stempelung versammelten Arbeitslosen kleine aufklärende Ansprachen. Dabei zeigte sich, daß die Plakate fast gar nicht beachtet und vielfach nicht verstanden worden waren (z.B. Ausdrücke wie ‚unentgeltlich‘, ‚pflichtmäßig‘, ‚wahlfrei‘). Schließlich meldeten sich freiwillig 291 Erwachsene und 148 Jugendliche, also 439 auf 6000=7 v.H.

[...]. Die Teilnehmerzahl blieb in allen Kursen erheblich hinter der Zahl der Meldungen zurück“ (Gaebel 1923a, S. 432f.). Die ablehnende Haltung vieler Arbeitsloser gegenüber den Schulungsmaßnahmen der Reichsanstalt für Arbeit wurde von den entsprechenden Behörden teils mit Empörung zur Kenntnis genommen. Oftmals reagierten die Behördenvertreter in moralisierender Weise und mit Sanktionsandrohungen: „So ist die besondere Konstellation gegeben, in der der Arbeitslose den Helferwillen ablehnt, ihn bekämpft, parodiert usw. So kommt es, daß es im Arbeitslosenliede heißt: Man gibt uns Unterricht statt Brot. D.h. der Versuch, die Arbeitsinitiative durch Arbeit in Fachkursen zu erhalten, wird im tiefsten Grund abgelehnt. Die Masse der Teilnehmer folgt dem Ruf zum Kursus unter Zwang des Gesetzes“ (Bogen 1932, S. 37).

Über Motive der Teilnahme, ebenso wie über Gründe für die Nicht-Teilnahme an Erwerbslosenkursen in der Weimarer Republik liegen keine empirischen Studien vor, einzelne Praxisberichte enthalten unterschiedliche Hinweise (vgl. Gaebel 1923a; Roß 1932; Schubert 1931). Schubert (1931) berichtet, daß beispielsweise die Meldungen zu einem hauswirtschaftlichen Umschulungskursus „aus den allerverschiedensten persönlichen Motiven erfolgten“ (S. 1154). Neben Teilnehmerinnen, die mit „beruflichem Ernst“ gekommen wären, hätten einige Arbeiterinnen, die zuvor „immer wieder auf den Arbeitsmarkt zurückgeworfen“ worden waren, zunächst eine „Erholung“ in dem Lehrgang gesehen (S. 1154). Zu erwähnen ist, dass das Arbeitsamt diejenigen Teilnehmenden an Umschulungskursen, denen von Seiten der Bildungseinrichtung kein berufliches Interesse attestiert wurde, durch „beruflich Befähigte“ (Schubert 1931, S. 1155) ersetzte. Roß (1932) nennt in seinem Bericht unter anderem zwei wesentliche Motive der Nicht-Teilnahme: hierzu zählen einmal – sozialisationsbedingt – persönliche Lernerfahrungen und die Verortung von Lernprozessen in die Phase der Kindheit und frühen Jugend. So lautet eine Aussage: „Ich habe kein Interesse. – Ich habe ja 4 Jahre gelernt. – Da kann ich doch nichts mehr lernen, da soll man Jüngere zu nehmen. – Ich bin 20 Jahre alt und soll noch zur Schule gehen? – Das hat keinen Zweck für mich, ich komme ja doch nicht mehr in Arbeit. – Ich kann doch nichts, ich habe doch nichts gelernt, was soll ich denn jetzt damit anfangen (häufige Äußerung von Ungelernten)“ (zit. n. Roß 1932, S. 1527). Hinzu kommen – ökonomisch bedingt – die Dauer der Arbeitslosigkeit und die damit verbundene zunehmende Einschränkung der Lebensqualität. „Je länger die Arbeitslosigkeit dauert, je geringere Unterhaltsmittel dem Arbeitslosen zur Verfügung gestellt werden können, desto weniger wird man ihn von dem Vorteil der beruflichen Bildungsmaßnahmen überzeugen können. Denn desto mehr kommt er in die Lage, wo ihm das Brot tatsächlich notwendiger ist als jeder Unterricht. Dann bedeutet für den Arbeitslosen auch die Teilnahme an einem unentgeltlichen Kursus nicht nur einen Aufwand an Zeit, sondern auch an materiellen Mitteln, der seine Lebensführung berührt“ (Roß 1932, S. 1528).

Aufgrund der Praxiserfahrungen konnte davon ausgegangen werden, dass die Bereitschaft der Arbeitslosen, an Schulungsmaßnahmen teilzunehmen mit dem Niveau ihrer Vorbildung zunahm: „Die Erfahrung zweier Jahre hat ergeben, daß Jugendliche in Berufen mit stärkerem theoretischen Einschlag am ehesten sich für Kurse interessieren lassen“ (S. 1526). In ihrer Untersuchung über die Arbeitslosenbildung in Hamburg in den Jahren 1914 bis 1933 kommt Reh (1995) zu folgendem Ergebnis: „Im Fortbildungsverhalten von Handarbeitern und kaufmännischen Angestellten gab es erhebliche Unterschiede, da die letzteren aufgrund der Struktur ihres Berufes und der vorausgegangenen Ausbildung die Notwendigkeit der Fortbildung schnell einsahen und oft eher gewillt waren, an Fortbildungskursen teilzunehmen“ (S. 223). Diese differente Bildungseinstellung fand schließlich auch Eingang in die Überlegungen von Arbeitsämtern und Arbeitgebern bei der Auswahl der Teilnehmenden. Von Seiten der Arbeitsämter sowie einiger Arbeitgeber kamen Klagen darüber, dass die Teilnehmenden in solchen Kursen nicht ausreichend selektiert seien, nur die „obere Schicht“ der Erwerbslosen und möglichst solche unter 30 sollten für berufliche Schulung ausgewählt werden (vgl. Gaebel 1923, S. 434-435).

Zunehmend häuften sich die Hinweise auf das Desinteresse von Teilnehmenden an „allgemeiner Ertüchtigung“ und an überwiegend theoretischer Schulung. Dies entsprach der Politik der Arbeitslosenschulung der Reichsanstalt: So bestätigten Praktiker die Auffassung, dass „rein theoretische Unterweisungen in schulmäßiger Form [...] den geringsten Anklang gefunden [haben], so daß heute die Kurse überwiegend mit der Möglichkeit zu praktischer, wirklichkeitsnaher Betätigung aufgezogen werden. Kurse, in denen spezielle Techniken neu vermittelt werden, erfreuen sich eines besseren Interesses als solche mehr allgemeinen Wiederholungscharakters“ (Roß 1932, S. 1526).

In der Arbeitslosenbildung tätige Pädagogen waren darum bemüht, die Interessen der Teilnehmenden aufzugreifen und sich Gedanken über die didaktisch-methodische Gestaltung eines Unterrichts, der über einfache funktionale Ertüchtigung hinaus gehen sollte, zu machen. Nicht nur in den berufsorientierenden Schulungsmaßnahmen für erwerbslose Jugendliche sondern auch in denen für Erwachsene griffen Lehrpersonen auf die damaligen pädagogischen Reformideen zurück und begründeten damit ihr unterrichtliches Vorgehen. Insbesondere Kerschensteiners Idee der „Arbeitsschule“ mit ihren zentralen Prinzipien der Selbsttätigkeit, Lebensnähe und staatsbürgerlichen Gesinnung fand Eingang in die Konzeptionen der Schulung jugendlicher Arbeitsloser (vgl. Reh 1995, S. 175). Konnten die didaktischen und methodischen Konzeptionen der Schulung Jugendlicher an die damaligen Ideen der Berufspädagogik anknüpfen, stand die der Erwachsenen vor anderen Herausforderungen. Aufgrund der (berufs-)biographischen Erfahrungen und der unterschiedlichen Vorbildung der Arbeitslosen konnten in den für sie vorgesehenen Maßnahmen die berufs- bzw. arbeits-schulpädagogischen Überlegungen nicht so ohne weiteres umgesetzt werden:

„Sie waren des Lernens häufig entwöhnt. Die Motivation der Teilnehmer war ebenfalls nicht einheitlich. Die älteren Arbeitslosen waren so wenig gewillt, wieder die Schulbank zu drücken wie die gerade aus der Volksschule Entlassenen; teilweise wurde Initiativlosigkeit und Desinteresse beobachtet“ (S. 198). So sollte der Unterricht für erwerbslose Erwachsene auch nicht wie der in der reinen Lernschule konzipiert werden, vielmehr sollten die didaktischen und methodischen Ideen der freien Volksbildung – insbesondere der „Arbeitsgemeinschaft“ – für Erwerbslosenschulung gültig sein (vgl. Weitsch 1931a). Aufgrund des Fehlens von überlieferten Reaktionen von Teilnehmenden ist nicht rekonstruierbar, ob und welche didaktische(n) Überlegungen der Arbeitslosenbildung tatsächlich zugrunde lagen.

Zu den begrenzten Ressourcen und Kapazitäten kam die hohe Fluktuation der Teilnehmenden, die eine kontinuierliche Arbeit in den Kursen und den Aufbau von persönlichen Kontakten zwischen Lehrern und Teilnehmenden erschwerte. Die Teilnehmenden verließen den Kurs, sobald sie Arbeit fanden. Neue Arbeitslose kamen hinzu: „In der Natur der Sache liegt es, daß das Schülermaterial einem ständigen Wechsel unterworfen ist. Dies Kommen und Gehen, sowie die Ungleichmäßigkeit der Vorbildung macht eine methodische Ausnutzung der Unterrichtszeit fast unmöglich. Es erweist sich als notwendig, an jedem einzelnen Unterrichtstag einen abgeschlossenen Gegenstand durchzunehmen; größere Gebiete, die mehrere Unterrichtstage erforderten, lassen sich deshalb überhaupt nicht in den Unterricht einbeziehen. Es muß, was manchem Lehrer nicht ganz leicht fallen mag, auf ein bestimmtes Schulziel im gewöhnlichen Sinne bewußt verzichtet werden. Leider kann sich nicht jenes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler, das Eingehen auf die Eigenart des einzelnen entwickeln, das die Grundlage jeder erziehlchen Beeinflußung ist. Schüler und Lehrer, werden nicht recht warm miteinander“ (Gaebel 1923a, S. 432). Angesichts dieser Situation plädierten nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Vertreter der Arbeitsnachweise bzw. Arbeitsämter dafür, die Teilnahme der Erwerbslosen an den Kursen zu erzwingen: „Umstritten ist die Frage, ob die Teilnahme am Unterricht durch Androhung des Unterstützungsverlustes erzwungen werden soll. [...] Vielfach hat man die Jugendlichen (bis zu 21 Jahren) dem Besuchszwang unterworfen. Wo er auch für Erwachsene eingeführt ist, pflegt er nur bis zu einer gewissen Altersgrenze zu gehen oder auch nach der Berufszugehörigkeit gestaffelt zu sein (z.B. kaufmännische Angestellte bis zu 35, technische bis zu 40 Jahren)“ (Benda 1927, S. 291). Aus der Perspektive älterer Erwerbsspersonen bedeutete der „Besuchszwang“ in besonderem Maße eine Einschränkung. Angesichts ihrer schweren Vermittelbarkeit nach Abschluss einer Umschulung war es für sie wichtig, dass die Option aufrecht erhalten blieb, zu jeder Zeit abspringen zu können.

Die Arbeitslosenschulung für Erwachsene befand sich im folgenden Dilemma: Auf der einen Seite wollten die Menschen möglichst rasch eine berufliche Tätigkeit wieder aufnehmen, gleichzeitig waren ihre beruflichen Chancen auf dem

Arbeitsmarkt, auch noch nach der Schulung immer noch begrenzt. Hinzu kam, dass die Planung der Kurse weniger nach teilnehmerorientierten, sondern vielmehr nach finanzpolitischen und funktionalen Gesichtspunkten durchgeführt wurde. All dies unterschied die Arbeitslosenschulung Erwachsener eindeutig von den Grundsätzen der erwachsenenorientierten freien Volksbildung. In dem Moment also, als die Arbeitsschulung als arbeitsmarktpolitisches Instrument eingesetzt wurde und damit einer staatlichen Reglementierung unterlag, hingen auch ihre Qualität und Quantität von den arbeitsmarktpolitischen Interessen, Zielsetzung und Ressourcen ab, die aber mit zunehmenden Restriktionen konträr zu den pädagogischen bzw. volksbildnerischen Ansprüchen an Jugend- bzw. Erwachsenenbildung standen.

9. Arbeit und Arbeitsdienst als Ausweg

Die Vorschläge und Maßnahmen zur Reduktion von Bildung für Arbeitslose, zur Theorieminderung in der Umschulung und „Zusammendrängung des Stoffes“ konnten in ihren Begründungen auch an jenes pädagogische Denken anknüpfen, das auf Praxisbezogenheit und Arbeit als Instrument von Erziehung und Bildung insistierte (vgl. Kap. II). Auch die Programme zur Förderung von jenseits des Beschäftigungssystems liegenden Arbeitswelten, wie sie auch seitens der freien Volksbildner formuliert wurden, leisteten der seit Ende der 1920er Jahre stattfindenden Intensivierung des Freiwilligen Arbeitsdienstes Vorschub. Weniger Bildung, sondern Arbeit, „Arbeitsdienst“ und „Arbeitserziehung“ auf künstlich geschaffenen Arbeitsmärkten waren die Antwort auf die zunehmende Arbeitslosigkeit. Selbst in Kreisen der Volksbildung wurde mit zunehmender Arbeitslosigkeit die Wirksamkeit der Fortbildung von Arbeitslosen als begrenzt angesehen: „Die verantwortlichen Stellen suchen schon bisher dieser Not abzuhelfen, indem Schulungs- und Fortbildungskurse in großer Zahl eingerichtet werden. Wir müssen uns darüber klar sein, daß, so nützlich diese Versuche sind, sie doch nur vorübergehenden Wert besitzen. Helfen kann allein Arbeit, und zwar sinnvolle Arbeit und ein sinnvoll ausgefüllter und gestalteter Tag“ (Bäuerle 1932a, S. 407). Dabei sollte es sich um solche Arbeit handeln, die erzieherisch nützlich ist, das heißt an die Stelle des Lohnprinzips sollte der Dienstgedanke bzw. die um 1930 in Pädagogenkreisen geforderte „Wohlfahrts-ethik und Opferethik“ (Spranger 1930, S. 385) treten¹¹³ und „damit die Arbeit

¹¹³ Nicht die einfache Arbeit verstanden als ausgeführte Tätigkeit, sondern das an Arbeit geknüpfte Ethos des Dienens, so der Tenor, mache die Arbeit erst zu einem wesentlichen Element der Gemeinschaft – ein Gedanke, den die klassische Berufsbildungstheorie in den 1920er Jahren weiter entfaltet hat, und an den sich nun bei der Theoretisierung des Arbeitsdienstes ohne weiteres anknüpfen ließ. Bei Eugen Rosenstock (1932) heißt es: „Statt den Arbeitslosen nur als arbeitswillig misszuverstehen, werden wir ihn als dienstwillig würdigen. Dies Wort dienstwillig aber umspannt einen weiteren Lebensrahmen als das Wort arbeitswillig. Der Dienstwillige will nicht durch Arbeit sein Brot verdienen, sondern in einer Gemeinschaft zu leben verdienen“ (S. 283).

sinnvoll einglieder[t] in die eigentliche Lebenssphäre des erwachsenen Jugendlichen“ (Bäuerle 1932a, S. 408).

In Arbeitgeber- und Gewerkschaftszeitungen und in jenen, die schwerpunktmäßig Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik behandelten, hatte ab 1930 das Thema „Arbeitsdienst“ eine herausragende Bedeutung. Auch innerhalb der pädagogischen Diskussion waren es nicht nur die Arbeitspädagogen im Umkreis des Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA), sondern auch Berufs(schul)pädagogen¹¹⁴ thematisierten den Arbeitsdienst im Kontext „wirtschaftspädagogischer Aufgaben“, wie Abraham (1932), oder als Medium zur Schulung und Erziehung Ungelernter an Berufsschulen (vgl. Reinisch 1985, S. 218-220). Auch die Vertreter der freien Volksbildung behandelten das Thema „Arbeitsdienst“ nun mit einem hohen publizistischen Aufwand (vgl. Laack 1932; Bäuerle 1932; Neundörfer 1932; Rosenstock 1932; Engelhardt 1932; Weitsch 1932).

9.1 Genese und Kritik des Arbeitsdienstgedankens

Der Freiwillige Arbeitsdienst (FAD) hatte seinen Ursprung in unterschiedlichen, seit Ende des 19. Jahrhunderts sich ausbreitenden Bewegungen, die mit verschiedenen Motiven, Interessen und Zielsetzungen den Arbeitsdienstgedanken propagierten und in Arbeit eine Möglichkeit der Selbsthilfe Notleidender, des Dienstes am Gemeinwesen und der Nation sahen. Das Spektrum der impulsgebenden Linien, die in der Programmatik des Freiwilligen Arbeitsdienstes Ende der 1920er Jahre zusammen liefen, reichte von jenen Gemeinschaft suchenden Bündnissen, für die das Schaffen von Alternativen zu herkömmlichen Lebens- und Arbeitsformen im Vordergrund stand, über jene, die auf Initiativen der Befriedung von Forderungen nach Bildung und Beschäftigung zurückgingen, bis hin zu der Linie paramilitärischer, nationalistischer Konzeptionen von Arbeitsdienst.

Der Gedanke des Arbeitsdienstes tauchte bereits in der Jugendbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts auf. Verschiedene bündische Gruppen, darunter der Jungdeutschlandbund, der Bund deutscher Ringpfadfinder, die Wandervogel-Jungenschaft und der Deutsche Hochschulring suchten nach anderen sinnstiftenden und gleichzeitig gemeinschaftsbildenden Betätigungsformen. Es waren vor allem die Studenten, denen aufgrund der ökonomischen Krise zu Beginn der 1920er Jahre vielfach die Möglichkeit genommen war, ihre Existenz über das Werkstudentendasein zu sichern, und die sich nun für das bündische Arbeitslager einsetzten. Ihre Situation war „durch materielle Not und ideelle Verarmung, durch soziale Deklassierungssängste und Entwertung akademischer Qualifikationen bestimmt [...]. Besonders die Studenten mittlerer und unterer Schichten traf die Verelendung weiter Studentenkreise“ (Dudek 1988, S. 118). Daneben kann

¹¹⁴ Vgl. Abraham 1932; Demmer 1932; Franzisket 1931; Meier 1931; Wölbing 1932.

die bereits um die Jahrhundertwende insbesondere in bürgerlichen Kreisen geforderte weibliche Dienstpflcht als ein Vorläufer gesehen werden. Der Anstoß hierfür kam aus der zunehmenden Vergesellschaftung der weiblichen Arbeitskraft und den damit verbundenen Forderungen nach Berufsbildung und Beschäftigung für Mädchen und Frauen. Vor diesem Hintergrund „wurde eine ausbildungsorientierte Frauendienstpflicht von vielen Vertretern als ein Mittel zur Lösung der sozialen Frage einmal der überlasteten Arbeiterinnen und zum anderen der unversorgten höheren Töchter angesehen“ (Schulz 1992, S. 435).

Eine weitere Wurzel des Arbeitsdienstes lag in der Siedlungsbewegung. Die im Anschluss an den Versailler Vertrag zunehmend kritisierte Enge im deutschen Reich, genauer die Bevölkerungsdichte in den Industrieregionen (vgl. Kap. II), führte zu einem Aufblühen der Reagrarisierungsidee und des Siedlungsgedankens. Mit der Verabschiedung des Reichssiedlungsgesetzes von 1919 erhoffte sich die Regierung in Maßnahmen der Ödlandkultivierung, Flussregulierung, des Kanalbaus und der Intensivierung der Landwirtschaft die nach dem Krieg erwerbslos gewordenen Menschen zu beschäftigen und gleichzeitig Brachland bewohnbar und nutzbar zu machen (vgl. Dudek 1988, S. 55). Die Kultivierung „deutschen Bodens“ und die Erziehung Erwerbsloser mittels harter körperlicher Arbeit galt als Antwort auf bevölkerungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme. Vor allem faszinierte der Vorschlag der gruppenweisen Isolation von Arbeitslosen in Siedlungen ab dem Zeitpunkt, als deutlich wurde, dass die Arbeitslosigkeit nicht mehr in den Griff zu bekommen war, und zwar sowohl in bürgerlichen¹¹⁵ als auch in nationalistischen Kreisen. Im § 1 der Notverordnung über „landwirtschaftliche Siedlung, vorstädtische Kleinsiedlung, Bereitstellung von Kleingärtnern für Erwerbslose. Vom 6. Oktober 1931“ ist das Ziel der Reichssiedlungspläne festgeschrieben: „Um die Seßhaftmachung der Bevölkerung auf dem Lande zu fördern, um die Erwerbslosigkeit zu vermindern und Erwerbslosen den Lebensunterhalt zu erleichtern, werden die landwirtschaftliche Siedlung sowie die Kleinsiedlung in der Umgebung von Städten und größeren Industriegemeinden (Vorstädtische Kleinsiedlung) und die Bereitstellung von Kleingärtnern für Erwerbslose [...] gefördert“ (zit. n. Mangold 1931, S. 553). Diese Arbeit erfordere nicht nur körperliche Kraft und Opferbereitschaft, sondern auch Lern- und Umstellungsbereitschaft. Arbeitgeber sahen hierin eine „notwendige und segensreiche vaterländische Entwicklung, die vielleicht dazu berufen ist, Wesentliches beizutragen dazu, daß das deutsche Volk die große Krise der modernen Zivilisation schließlich glücklich überwindet“ (Mangold 1931, S. 557). Rasch formulierte das RKW eine Reihe von Broschüren zu „Selbsthilfesiedlung

¹¹⁵ Besonders begeistert von der Siedleridee war u.a. auch Theodor Bäuerle (1932): „Im Arbeitsdienst wendet sich die unwert gewordene Menschenkraft dem unwert gewordenen Heimatboden zu; beide erhalten dadurch wieder Sinn und Wert [...]. Es gibt außer der Arbeitslosigkeit nichts Sinnloseres als die Tatsache, dass unser aller Nährmutter, unsere deutsche Erde, unwert geworden ist“ (S. 251-252).

von Arbeitslosen“, „Auswahl der Siedler für vorstädtische Kleinsiedlung“ sowie „Auswahl und Schulung der Siedler“ (RKW-Nachrichten 1932, S. 124).

In einigen Vorläuferbewegungen des Freiwilligen Arbeitsdienstes fanden sich Analogien zum Militär bzw. zur Militärerziehung, in massiver Form in den nationalistischen Konzepten, wie in dem des „Vaterländischen Hilfsdienstes“ nach dem Ersten Weltkrieg, der alle männlichen heeresuntauglichen Deutschen vom 17. bis zum 60. Lebensjahr zum Hilfsdienst verpflichten wollte; einerseits um die Produktion wieder rasch in Gang zu bringen, andererseits damit die „der Sitte und der Arbeit entwöhnte Jugend [...] erzogen und gleichzeitig wieder an den Staat herangeführt“ (Meier 1931, S. 168) werden konnte. Auch die 1919 als Reaktion auf die Revolution entstandene „Technische Nothilfe“, deren Aufgabe in der Verrichtung von Notstandsarbeiten und Versorgungsmaßnahmen bei Streiks in lebenswichtigen Betrieben bestand, kann als weitere Impulsgeber für den Arbeitsdienst betrachtet werden. Zunächst dem Reichswehrministerium, bald darauf dem Innenministerium unterstellt, richtete die Technische Nothilfe in zahlreichen Städten so genannte Zeitfreiwilligen-Abteilungen ein, deren Angehörige darin eingewiesen wurden, für öffentliche Ruhe und Ordnung zu sorgen (vgl. Dudek 1988, S. 53f.): „Die Aufgaben der Nothilfe waren expressis verbis gegen die politischen Aktionen der Arbeiterbewegung gerichtet; sie war letztlich eine staatlich subventionierte Streikbrecherorganisation, deren Mitglieder vorwiegend aus dem Kleinbürgertum stammten“ (S. 54). Daneben sahen Vertreter der extremen Rechten und der Wehrverbände im Arbeitsdienst einen Ersatz für die abgeschaffte Wehrpflicht: „Allen voran waren es der Stahlhelm und später die NSDAP, die einen paramilitärisch organisierten Arbeitsdienst als Wehrpflicht-Ersatz forderten [...]. Geschickt verstand es die militante Rechte, die Arbeitsdienstpflichtforderung mit ihrer antidemokratischen, gegen die sog. ‚Novemberverbrecher‘ und das ‚Schanddiktat von Versailles‘ gerichteten fundamentaloppositionellen Propaganda zu verbinden“ (S. 58).

Während der 1920er Jahre tauchte der Gedanke der Einführung eines Arbeitsdienstes immer wieder auf, insbesondere in Zeiten politischer und wirtschaftlicher Krisen wurde er lebhafter erörtert „und vielfach als das einzige Mittel zur Absorption des ständig wachsenden Arbeitslosenheeres betrachtet“ (Meier 1931, S. 168).

Mit der Notverordnung vom 5. Juni 1931 forderte das Kabinett Brüning schließlich den Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) ein. Im AVAVG wurde der § 139a eingefügt, der die juristische Grundlage des FAD darstellte: „(1): Der Reichsanstalt liegt es ob, den freiwilligen Arbeitsdienst zu fördern. Sie darf dafür Mittel der Arbeitslosenversicherung und der Krisenfürsorge insoweit einsetzen, als es mit Rücksicht auf die Beteiligung unterstützter Arbeitsloser angemessen ist. (2) Gefördert werden dürften nur gemeinnützige zusätzliche Arbeiten, die ohne die Förderung auch nicht im Wege der Notstandsarbeiten bereitgestellt werden können [...]. (3) Träger der Arbeiten dürfen nur Körperschaften des öffentlichen

Rechts oder solche Vereinigungen oder Stiftungen sein, die nach ihrem Verbandszweck gemeinnützige Ziele verfolgen [...]. (4) Die Beschäftigung im freiwilligen Arbeitsdienst begründet kein Arbeitsverhältnis im Sinne des Arbeitsrechts [...]. (5) Das Nähere, insbesondere über Art, Höhe und Dauer der Förderung, über den Personenkreis sowie über das Verfahren bestimmt der Reichsarbeitsminister“ (Reichsgesetzblatt 1931, S. 295). Danach bestand das Prinzip des Freiwilligen Arbeitsdienstes in der Freiwilligkeit der teilnehmenden Personen und in der Verrichtung gemeinnütziger zusätzlicher Arbeiten: „Der FAD stellt somit eine Maßnahme der wertanschaffenden Arbeitslosenfürsorge dar, die ihre besonderen Wesensmerkmale durch 1. die außergewöhnlichen Arbeitsbedingungen, 2. das Moment der Freiwilligkeit, 3. ihren sozialpädagogischen Charakter erhält“ (Schellenberg 1932, S. 58). Der FAD war von Beginn an nicht nur auf Jugendliche beschränkt: In der „Verordnung über die Förderung des freiwilligen Arbeitsdienstes. Vom 23 Juli 1931“ heißt es nämlich im Artikel 3, Absatz 1: „Die Förderung wird für Empfänger von versicherungsmäßiger Arbeitslosenunterstützung und von Krisenunterstützung gewährt, die bei der Arbeit mit Zustimmung ihres zuständigen Arbeitsamts [...] beschäftigt werden“ (Reichsgesetzblatt 1931a, S. 398).

Bevor es zur Einführung des FAD kam, gab es aus den unterschiedlichen politischen Lagern massive Kritik dagegen. Bereits vor der Einführung des Freiwilligen Arbeitsdienstes opponierten insbesondere die Gewerkschaften (vgl. Eichberg 1989, S. 34). Der ADGB lehnte mit dem Hinweis auf eine neue Variante des „verkappten Militarismus“, der „modernen Sklavenhalterei“ den FAD ab. Massive Kritik kam vom Metallarbeiter-Verband. So heißt es in der Deutschen Metallarbeiterzeitung aus dem Jahre 1931: „Das läßt auch die ideologische Seite der ganzen Angelegenheit in einem bedenklichen Lichte erscheinen. Im Hintergrund droht die Gefahr, daß einerseits der DINTA-Gedanke, andererseits der Gedanke der ‚nationalen Wehrhaftigkeit‘ diese freiwilligen Arbeitsdienstkolonien versuchen“ (zit. n. Hafenerger 1988, S. 133). Insbesondere auch die Gewerkschaftsjugend, die kommunistischen und sozialdemokratischen Jugendverbände, die auf Ausbeutung, ideologische Formierung, Lohndrückerei und Streikbrecherabsichten aufmerksam machten, lehnten sich gegen den Arbeitsdienst auf. Zentral für den ADGB war die Tatsache, dass der FAD Arbeit ohne Lohnrecht, ohne gewerkschaftliche Interessenvertretung, eine „kasernierte Lagerexistenz; bei unqualifizierter Handarbeit; unentgeltlicher Nutzung der Arbeitskraft und politisch-formierender Arbeitserziehung“ konsolidierte (Hafenerger 1988, S. 128). Mit dem Programm „Arbeitshilfe für erwerbslose Jugendliche“ und der reichsweiten Initiative „Soziale Dienste für Arbeitshilfe“ wollte der ADGB eine Antwort auf den FAD geben, bei der die Jugendlichen „nicht dem

Drill und den Schikanen ehemaliger Offiziere [...] in die Hände fallen“ (Deutsche Metallarbeiterjugend 1932, zit. n. Hafenecker 1988, S. 137).¹¹⁶

Aus dem Kreis akademischer Pädagogen kam eine grundsätzliche Kritik bzw. Ablehnung lediglich vom „Bund Entschiedener Schulreformer“, deren Repräsentanten den Arbeitsdienst mit den Argumenten der Einschränkung persönlicher Freiheit, der „Kulturhemmung“, der Vergrößerung der Kriegsgefahr, der Lohnsenkung und Brechung des Streikrechts ablehnten. Besonders aus erziehungstheoretischer Perspektive wurde der Arbeitsdienst abgelehnt: „Der mit der Arbeitsdienstpflicht notwendig verbundene Zwang ist mit wahrer Erziehung unvereinbar. Niemals werden auf solchem Wege schöpferische Fähigkeiten geweckt werden [...]. Er bevorzugt einseitig körperliche Arbeit gegenüber der geistigen. Arbeit wird Zwangsarbeit, Last, unwillig dargebrachtes Opfer“ (Fabian 1924, S. 93).

Die dabei entfachten Auseinandersetzungen inspirierten die damaligen bürgerlichen Pädagogen weniger dazu, die Arbeitsdienstidee grundsätzlich zu überdenken und in Frage zu stellen: „Obwohl fast alle Arbeitsdienstbefürworter mit ‚volkserzieherischen‘ Intentionen operieren und ein möglicher Arbeitsdienst eine umfassende Erziehungs- und Sozialisationsinstanz etablieren würde, hat die Pädagogik in den zwanziger Jahren diese Diskussion faktisch ignoriert“ (Dudek 1988, S. 93) – aber auch nicht ganz: dies trifft insbesondere für die damalige Berufsbildungstheorie zu, während einzelne Volksbildungsvertreter des Hohenrodter Bundes sich durchaus Gedanken zum „Arbeitsdienst“ machten.

9.2 Arbeitsdienstbewegung in der Berufs- und Volksbildungsdiskussion

Die Berufsschulpädagogen nahmen die Vorschläge für den Arbeitsdienst unhinterfragt auf und standen der Konzeption aufgeschlossen und positiv gegenüber (vgl. Reinisch 1985, S. 219). Sie sahen hierin eine Möglichkeit der Erziehung

¹¹⁶ Anfang 1933 befanden sich in den Arbeitsgemeinschaften des „Sozialen Dienstes“ ca. 30.000 Erwerbslose (Pahl 1933, S. 6). Pahl (Leiter des Sozialen Dienstes) umschreibt in einem Artikel in der Zeitschrift der „Deutsche Arbeitsdienst“ die gewerkschaftliche Position folgendermaßen: „Die Organisationen der sozialistischen Arbeiterbewegung beteiligen sich aktiv am freiwilligen Arbeitsdienst um seiner sozialpädagogischen Wirkungsmöglichkeiten willen. Die Praxis hat im übrigen bewiesen, dass der freiwillige Arbeitsdienst vom ökonomischen Standpunkt aus durchaus problematisch bleibt. Dennoch ist die Arbeiterbewegung bereit, alle Wege, auch den des freiwilligen Arbeitsdienstes zu gehen, um den vollständigen Verfall der Lebens- und Arbeitskraft der erwerbslosen Jugend zu verhüten. Der freiwillige Arbeitsdienst ist ein Notbehelf. Die wichtigste Aufgabe bleibt: Durch einen strukturellen Umbau des gesellschaftlichen Ganzen der erwerbslosen Jugend den Weg frei zu legen für ihr Wachstum und ihren Gestaltungswillen. Ich halte es durchaus für eine ideologische Übersteigerung, wenn man im Arbeitsdienst Möglichkeiten für die Schaffung einer „neuen Volksordnung“ erblickt“ (ebd.).

zur Arbeit, Gemeinschaft und Staatsloyalität der Jugend¹¹⁷ und setzten sich für die stärkere Miteinbeziehung der Berufsschulen in die Arbeitsdienst Diskussion und -praxis ein, auch um die arbeitsmarkt- und staatspolitische Relevanz der Berufsschulen zu unterstreichen. Neben der Auseinandersetzung mit den konkreten Aufgaben der Berufsschulen bzw. der Lehrerschaft im FAD (vgl. Wölbing 1932, S. 432) und der Gestaltung des Unterrichts ging es um folgende Fragen: „[...] wie soll die unbedingt erforderliche straffe Disziplin erzielt und durchgeführt werden? Es ist klar, daß ohne einen gewissen militärischen Zug nichts zu erreichen ist. Was soll mit solchen Dienstpflichtigen geschehen, die sich nicht unterordnen? Welche Machtbefugnisse sollen die Lehr- und Aufsichtspersonen ausüben?“ (Meier 1931, S. 170). Weder in den Beiträgen zum Arbeitsdienst noch in denjenigen, in denen es um die berufspädagogischen Aufgaben in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit ging, zeigt sich eine Perspektive auf eine Reintegration der Arbeitslosen in das Beschäftigungssystem. Vielmehr fanden sich die meisten mit der Arbeitskrise ab, standen ihr hilflos gegenüber, nahmen Politik, Ökonomie und Technik als gegeben hin und sahen ihre Aufgabe nicht mehr in der abschlussbezogenen beruflichen Bildung sondern in der Erziehung der Arbeitslosen zur Volksbejahung und zum Staatsdienertum.

Genauso wenig wie die damalige Berufsschulpädagogik rezipierten die Volksbildner den Arbeitsdienst als Instrument der Integration Arbeitsloser in den ersten Arbeitsmarkt, sondern unter dem Aspekt seiner pädagogischen Funktion. Auch ihnen ging es im Grunde um die Abwendung politisch-subversiver Wirkungen von Arbeitslosigkeit und um die Realisierung ihrer pädagogischen Grundprinzipien, wobei die Protagonisten der Konzeption des „Arbeitslagers“ mit Nachdruck darauf bestanden, das Arbeitslager ausschließlich als Variante der freien Volksbildung, nicht als Instrument für politische, ökonomische, geschweige denn paramilitärisch-nationalistische Zwecke zu begreifen. So war die Konzeption des Arbeitslagers der freien Volksbildung eng mit den Interessen und Zielen der Jugendbewegung – zumal der Studentenschaft verbunden. Sie sahen die Arbeitslager in ihrer äußeren Form als „eine Gabe der Jugendbewegung an die Erwachsenenbildung“ (Rosenstock/Trotha 1931, S. 5). Das Arbeitslager sollte eine Möglichkeit sein, Erwerbslose vor den negativen sozialisatorischen und psychischen Folgen ihrer Arbeitslosigkeit zu bewahren und gleichzeitig der entfremdeten industriell organisierten Arbeit ein Gegenüber zu setzen, indem hier die Arbeit selbstverwaltet, enthierarchisiert und gemeinschaftlich

¹¹⁷ So behandelte der Reichsverband der Lehrerinnen an beruflichen Schulen auf einer Tagung im November 1932 das Thema „Freiwilliger Arbeitsdienst und Berufsschule“. Dabei wurde die These formuliert: „Der Reichsverband sieht im FAD eine Einrichtung, die von großer Bedeutung für die erwerbslose, arbeitswillige Jugend ist. Die durch Erwerbslosigkeit körperlich und seelisch gefährdeten Jugendlichen lernen den Wert der straffen Arbeit schätzen und die Bedeutung des Gemeinschaftslebens kennen. Sie werden widerstandsfähiger gemacht, gegen die zersetzenden Einflüsse der Arbeitslosigkeit“ (Die Deutsche Berufsschule 1933, S. 697).

verrichtet werden sollte. Die pädagogische bzw. volksbildnerische Idee bestand darin, die körperliche Arbeit mit „Geistesbildung“ zu kombinieren, beispielsweise durch die Beurteilung gemeinsamer Arbeitserfahrungen, das Erzählen eigener Lebensläufe, die Auseinandersetzung mit politischen Problemen (vgl. Feidel-Mertz 1977, S. 41). Auch der im Kontext der „Laienbildung“ und der „Arbeitsgemeinschaft“ formulierte Anspruch, das Wirken im gemeinnützigen Sinne zu fördern, fand sich in den Überlegungen zum Arbeitslager wieder und wurde hier als eine wesentliche Zielsetzung der Verbindung körperlicher und geistiger Arbeit gesehen – als Chance zur Wiedergewinnung des eigenen Lebens- und Arbeitssinnes. Die Konzeption des Arbeitslagers und die Arbeitslagerpraxis, wie sie in den Berichten von Rosenstock (1930) und Rosenstock/Trotha (1931) deutlich wird, entsprach zwar durchaus der historisch nachvollziehbaren Grundorientierung der Volksbildung und ihrer Vorstellungen von Lebens- und Arbeitsformen, dennoch waren begriffliche Schnittmengen mit den Vokabeln der antidemokratischen Konzeptionen derart groß, dass ein Dissens zwischen diesen und jenen, zwischen „Arbeitslager“ und „Arbeitsdienst“ nur schwer auszumachen war. Die Problematik des Begriffs Arbeitslager erkannte Rosenstock (1930, S. 29) durchaus,¹¹⁸ auch wandte er sich zunächst gegen den FAD und grenzte seine Arbeitslageridee hiervon ab – aber nur für eine kurze Zeit: bald darauf sprach er selber vom „Arbeitsdienst“ und übernahm den Dienstgedanken, der insbesondere in den Überlegungen der politischen Rechten zentral war¹¹⁹. Auch in den Überlegungen anderer Volksbildner wird eine begriffliche Affinität zu paramilitärischen Konzeptionen deutlich. So zog Theodor Bäuerle Parallelen zwischen dem Heeresdienst und dem Arbeitsdienst. Die Funktion nämlich, die der Heeresdienst erfüllt hätte, als „er die erwachsene Jugend ohne Unterschied des Standes, der Konfession und der politischen Richtung zum Dienst an Staat und Volk zusammenfaßte, [und die] an sich schon ein Bekenntnis zu den großen gemeinsamen und überindividuellen Werten Volk und Staat und schon darum von größter volkserzieherischer und staatsbürgerlicher Bedeutung [war]“ (S. 405), sollte der Arbeitsdienst im Kontext der staatlichen Arbeitsmarktpolitik

¹¹⁸ In seiner Abhandlung über „die Arbeitslager innerhalb der Erwachsenenbildung“ geht Rosenstock (1930) auf die Wahl des Wortes „Arbeitslager“ ein: „Ich muß also um Erlaubnis bitten, einen neuen Namen in die Erwachsenenbildung einzuführen, den der Arbeitslager. Ich werde mich bemühen, nachzuweisen, daß dieser Name keine willkürliche Erfindung ist, sondern den Eintritt der Volksbildung in die akademische Welt durch den Gebrauch eines anderen Namens als diesen verhindert worden wäre. Dies Plädoyer für den Namen Arbeitslager mußte ich vorausschicken, weil es mir begegnet ist, daß Leute, die für die Volkshochschule und die Volksbildung ihr Herz längst entdeckt hatten, es ablehnten, die Arbeitslager zu unterstützen, weil sie sagten, es müsse das zur Zersplitterung führen und dergleichen mehr. [...] Als Berater für Volkshochschulen an der Universität [bin ich] gewiß nicht gesonnen [...] etwas anderes zu tun als Volksbildungsarbeit zu leisten und zu fördern“ (S. 29).

¹¹⁹ „Statt den Arbeitslosen nur als arbeitswillig mißzuverstehen, werden wir ihn als dienstwillig würdigen“ (Rosenstock 1932, S. 283).

übernehmen. Fritz Laack (1932) forderte demgegenüber: „Die Schaffung aber von Privatarmeen und die Übernahme soldatischer Lebensformen, wo sie nicht am Platze sind – und das gilt für den Arbeitsdienst -, sind als volkszerstörend (und nicht –aufbauend) abzulehnen“ (S. 245). Fraglich ist aber andererseits, ob es Laack hierbei nicht eher um die Ablehnung von Privatisierungen ging. Denn später heißt es, der Staat dürfe den Arbeitsdienst nicht privaten Verbänden überlassen, sondern müsse ihn im nationalpädagogischen Sinn „als Arbeitsarmee organisieren“ (ebd.). Einer nicht ungefährlichen militärischen Metaphorik bediente sich auch Wilhelm Flitner (1933),¹²⁰ so dass die zumindest terminologische Grenze zwischen Volksbildung und DINTA und der Ideologie der NS-Diktatur nach 1930 immer mehr verschwamm.

Die Differenzen zwischen den Konzeptionen der Volksbildner und des DINTA aber lagen im Menschenbild und im pädagogisch-normativen Anspruch. Für die Vertreter des DINTAs waren Arbeitslose von vornherein defizitäre Personen, die einer entsprechenden Behandlung bedürften. So stand auch bei den „Gedanken zu einer ‚Arbeitslosenpädagogik‘“ (Poppelreuther 1931), die Frage im Vordergrund: „Wie sind die Erwerbslosen zu organisieren bzw. zu behandeln?“ (S. 96) - und zwar im Sinne einer „Umformung der bisherigen Struktur der Arbeitslosen als eines Heeres von Müßiggängern“ (ebd.). Die Vertreter des DINTA insistierten massiv auf der Einführung einer allgemeinen Arbeitsdienstpflicht, an die arbeitspädagogische Motive wie Arbeitsdisziplin und Dienen und militärische Unterordnung geknüpft waren¹²¹. „Arbeit als Dienst am Volk“ (Arnhold 1932, S. 99) und „Beschäftigung macht schlaff – Dienst macht straff“ (Arnhold 1932a, S. 3) waren die Parolen, mit denen der Arbeitsdienst begründet wurde. Der „Arbeitsdienst“ sollte von vornherein auf einer entsprechenden „ideellen Grundlage“ (Arnhold 1932, S. 36) aufgebaut werden: „Es liegt nahe, die Lagerform nach der erprobten Grundform aller männlichen Gemeinschaft – der soldatischen Form zu prägen“ (ebd.). In diesem Sinne sollte im Arbeitsdienst nicht nur Arbeit einfach verrichtet, sondern auch Maßnahmen der Arbeitsschulung und Erziehung erfolgen. Die DINTA-Anhänger waren besonders von dem Gedanken fasziniert, die Arbeitslosen zu isolieren, sie auf sich selbst gestellt sein

¹²⁰ Flitner grenzte sich zwar von einer „falschen“ auf Kampf ausgerichteten Militarisierung ab und verstand unter militärischer Pädagogik eine Erziehung zum Dienst, zur Ordnung und Gemeinschaft, ohne jedoch gänzlich auf eine Parallelisierung zwischen Jugend- und Heereserziehung zu verzichten, im Gegenteil: er wollte die „echte militärische Propädeutik, die in jenen bündischen Spielen und Übungen ungesucht liegt“ (S. 331), den „Weg einer modernen Heereserziehung“ (ebd.): „Die noch ungenutzte Kriegserfahrung der Jugendbewegung gilt es hier in die Jugendführung einzubauen“ (S. 332).

¹²¹ In etlichen Publikationen befassten sich die Anhänger des DINTA beispielsweise mit der „Erwerbslosenführung, eine Vorstufe zum freiwilligen Arbeitsdienst“ (Dellwig 1932), mit „Geist und Stil des Arbeitslagers“ (Bauße 1932), der „Mobilmachung des Arbeitsdienstes“ (Hauenstein 1932), seiner „praktische[n] Durchführung“ (Claussen 1932) sowie mit „Arbeitsschulung und freiwilliger Arbeitsdienst“ (Riedel 1932).

zu lassen und sie in der Isolation zu Dienst, Arbeit und Gemeinschaft zu erziehen. Das „Gefangenenlager“ war hierbei Vorbild: „Würde es gelingen, die Erwerbslosen analog den Gefangenenlagern zu einer in sich zusammengeschweißten Schicht zu gestalten, zu einer Schicksalsgemeinschaft, die den vehementen Willen hätte, nur sich selber zu helfen, dann wäre die Lösung der Erwerbslosenfrage quod Pädagogik, Erziehung zur Arbeit, zu einem sinnvoll erfüllten Leben, überhaupt kein Problem mehr“ (Poppelreuther 1931, S. 98). Ausgemalt wurden „Geist und Stil des Arbeitslagers“ (Baußes 1932) im Sinne der DINTA-Ideologie. Nach den Vorstellungen von Carl Arnhold sollten sich die „Gemeinschaften“ der einzelnen Arbeitsdienste aus „homogenen“ Teilnehmenden zusammensetzen, die vorher eignungsgeprüft und selektiert werden sollten: „Ferner darf nicht übersehen werden, daß der Erfolg jeder Schulung und auch jede Gemeinschaftsbildung von der Homogenität der zusammengefaßten Menschen abhängt. Dies rückt die Frage der Auswahl und Eingruppierung in den Vordergrund. Die richtige Zusammenstellung der Arbeitsdiensteinheiten dürfte umso entscheidender sein, als der Arbeitsdienst seine formende – um nicht zu sagen uniformierende - Kraft erst zu beweisen haben wird“ (Arnhold 1932a, S. 36). Aus diesem Grund plädierte Arnhold (1931) für die Durchführung von psychotechnischen Auslesemaßnahmen, die „neben einer praktisch-ärztlichen Untersuchung in einer vereinfachten arbeitscharakterlichen Prüfung bestehen müßte“ (S. XI). Außerdem bot er die Unterstützung des DINTA an, „bei der Schaffung eines Führerkorps mitzuarbeiten, dem in kurzen Kursen nach Art unserer Betriebsbeamtenkurse die elementarsten arbeitspädagogischen und arbeitsdisziplinarischen Grundlagen vermittelt werden sollen“ (ebd.)

9.3 Erziehung zur Gemeinschaft und Arbeit statt Bildung

Berufsschulpädagogen und Sozialpolitiker sahen den Arbeitsdienst primär in seiner „volkspädagogischen Bedeutung“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt 1931, S. 41), d.h. in seiner Funktion der Aufbewahrung arbeitsloser Jugendlicher und junger Erwachsener, der Resozialisierung bzw. der Erziehung zum Arbeitsethos und zur Volksgemeinschaft. Durch den besonderen Bezug des Arbeitsdienstes zum „deutschen Boden“ sollten Heimatbewusstsein und nationale Identität gewahrt bzw. aufgebaut werden. So konzentrierten sich die Lehrpläne auf Fächer wie Heimat-, Bodenkunde, Landwirtschaft, Gartenbau, Viehzucht, auf die Arbeitstechniken in den unterschiedlichen Einsatzbereichen (vgl. ebd.; Wölbing 1932a, S. 462-463; Reinisch 1985, S. 220), auf „sittliche Erziehung und körperliche Ertüchtigung“ (Meier 1931, S. 168). Die Arbeit betrug 6 bis 7 Stunden täglich, die körperliche Ertüchtigung nahm ca. 1 bis 2 Stunden in Anspruch, so daß die Grundkenntnisse über den jeweiligen Einsatzbereich in sehr kurzer Zeit, entweder innerhalb einiger Stunden zu Beginn des Arbeitsdienstes, während der Arbeit oder zwischendurch vermittelt wurden. Dies galt auch für

die „sittliche Erziehung“,¹²² die durch die straffe Ordnung und Appelle an Gehorsam im Arbeitsdienst und weniger im Unterricht vermittelt wurde.

Nicht selten kam es vor, dass aufgrund fehlender personeller und materieller Voraussetzungen keine Schulung durchgeführt wurde. Zwar war vorgesehen, dass in solchen Fällen der Unterricht im Anschluss an den Arbeitsdienst an Berufs- und Fachschulen nachgeholt werden sollte,¹²³ aber hierfür gab es keine verbindlichen juristischen Auflagen, keine Kontrollen oder bei Nicht-Einhaltung Sanktionen. Die Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt war in den wenigsten berufsschulpädagogischen und arbeitsmarktpolitischen Konzepten als explizites Ziel formuliert. Die Aussichten hierfür schienen als zu gering. Der Arbeitsdienst sollte dazu beitragen, daß die Teilnehmer wenigstens „nur vorübergehend“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt 1931, S. 41) in einen Arbeitsprozess eingegliedert werden. Zudem war die Tätigkeit im Arbeitsdienst nicht von der Art, dass sie gezielt auf eine Arbeit im ersten Arbeitsmarkt vorbereiten konnte, weil der FAD keine Verengung des Arbeitsmarktes von Seiten des Angebots noch der Nachfrage herbeiführen durfte. Falls überhaupt, so waren die Abgänger des Arbeitsdienstes für Betriebe auch weniger aufgrund ihrer dort erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten attraktiv, sondern aufgrund der ihr zugeschriebenen „Arbeitswilligkeit“ und ihres Gehorsams. So bevorzugten Betriebe zumal bei der Auswahl von Angestellten und Arbeitern mitunter diejenigen, die nachweisen konnten, dass sie einen Arbeitsdienst geleistet hatten¹²⁴ Über diesen Weg unterstützte die Wirtschaft den FAD, nicht zuletzt auch, weil hierdurch viele Arbeiter von gewerkschaftlicher Agitation und Arbeitslose von Aufständen fern gehalten werden konnten.¹²⁵ Die praktische Berufsschulpädagogik sowie Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sahen im Arbeitsdienst vor allem eine sozialpäda-

¹²² Gemeint war hiermit die „Pflege der Kameradschaft, der Gemeinschaftsgesinnung und der Manneszucht, sowie Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft, Gewöhnung an Pfllichterfüllung, Pünktlichkeit und Ordnung“ (Meier 1931, S. 168).

¹²³ „Falls für die AD.-willigen in offenen Arbeitslagern ausreichende Möglichkeiten zur Teilnahme an beruflichen Lehrgängen am Arbeitsort nicht vorhanden sind, sollten Vorbereitungen für ihren Beginn sofort getroffen und die Leiter der Maßnahmen wie die AD.-willigen davon benachrichtigt werden. AD.-willigen in geschlossenen Arbeitslagern, für die sich die Einrichtung von beruflich-praktischen Kursen, z.B. durch Bereitstellung stillliegender Betriebe in der unmittelbaren Nachbarschaft der Lager, nicht durchführen lässt, ist nach ihrer Rückkehr an den Wohnort durch Meldung beim Arbeitsamt Gelegenheit zu ihrer Eingliederung in laufende, evtl. neu einzurichtende Lehrgänge zu geben“ (Soziale Praxis 1932a, S. 1529f.).

¹²⁴ Die Robert-Bosch A.G. wies ihre Angestellten- und Arbeiterbüros an, „bei künftigen Gesuchen junger lediger Angestellter und Arbeiter, bei sonst gleicher beruflicher Befähigung solche Bewerber zu bevorzugen, die während der Dauer ihrer Arbeitslosigkeit für einige Zeit einem freiwilligen Arbeitsdienst angehört haben“ (Debatin 1932, S. 123)

¹²⁵ Beispielsweise fand der „Freiwillige Arbeitsdienst der Ulmer Max-Eyth-Kameradschaft“ in Württemberg unter dem Motto statt: „Weniger politisieren, mehr arbeiten“ (Kicherer 1932, S. 149).

gogische Aufgabe und eine geeignete Möglichkeit der Erziehung zu Arbeit und Gehorsam, betonten aber mitunter ihre Distanz gegenüber Versuchen der ökonomischen Funktionalisierung und der Militarisierung des Arbeitsdienstes, auch wenn die auch in entsprechenden pädagogischen Konzeptionen zu findende militärische Metaphorik dies nicht gleich vermuten lässt.¹²⁶

Nach volksbildnerischen Vorstellungen eröffnete das „Arbeitslager“ ein breites Aufgabenfeld, das von der Führerschulung, über die allgemeine und politische, teilweise berufliche Bildung, bis hin zur Freizeitbetreuung reichte (vgl. Brödel 1985). Ansätze von kultureller Bildung und politischer Mündigkeit fanden sich insbesondere in den ersten ausführlichen Überlegungen zum Arbeitslager von Eugen Rosenstock (1928). Ganz im Sinne der freien Volksbildung forderte er nur 3 bis 4 Stunden Arbeit täglich, an die sich die „geistige Anregung“ anschließen sollte. Vorträge, Gespräche und Arbeitsgemeinschaften sollten den Teilnehmern die Möglichkeiten bieten, sich über bestimmte Themen, die sie betrafen auszutauschen und nach Klärungen zu suchen. „Aber wenn der mit seinen Händen schaffende Mensch Zeit hat, Freizeit, dann lockt ihn naturgemäß nicht die körperliche Arbeit als das Neue, sondern die geistige Anregung. Vorträge, Besprechungen von Fragen in Gruppen und in der Lagerversammlung werden notwendig. Aber der geistige Trieb fordert mehr: Praktische Forderungen werden aufgestellt, Thesen werden erörtert und der Weg zu ihrer Durchsetzung. Die wirklichen Anliegen der einzelnen Klassen und Berufe werden vorgetragen und verschaffen sich oft in scharfem Kampf der Meinungen Gehör, bis ihr Bereich im Rahmen des Volksganzen geklärt erscheint“ (S. 218). Solche Ansprüche wurden in den Folgejahren immer mehr reduziert und der Realität angepasst. Gleichzeitig glichen die Argumente der freien Volksbildung für die Einführung des Arbeitsdienstes immer mehr denjenigen der Arbeitspädagogen. Schließlich war es vor allem der ADGB, der für eine Intensivierung der beruflichen Fortbildung und der Allgemeinbildung plädierte und den Schwerpunkt nicht auf *Arbeitsdienst* sondern auf „Arbeitshilfe“ gesetzt sehen wollte (vgl. Die Deutsche Berufsschule 1932, S. 462-463). Dennoch kam Schellenberg (1932) in seiner zu der Zeit einzigen empirischen Untersuchung über den Arbeitsdienst zu dem Befund, daß aufgrund des „Primat[s] der Arbeitsleistung“ und des „Grundsatz[es] unbedingter Unterordnung“ eine „systematische volksbildnerische Gestaltung des FAD“ (S. 113-114) nicht erfolgt wäre.

Fest steht, dass es hier um Arbeit, nicht um Bildung ging. Somit war nach den Bestimmungen des AVAVG der Arbeitsdienst keine Bildungsmaßnahme, und seine Aufgabe war nicht die berufliche Fortbildung im Sinne des § 137 AVAVG. Dennoch war die Neuregelung des FAD durch die „Verordnung über

¹²⁶ So „fordern vor allem die pädagogisch interessierten Kreise, dass der jeweilige Träger des Dienstes sich der volkspädagogischen Bedeutung bewußt bleibt und ein Abgleiten des Arbeitsdienstes sowohl in das rein Ökonomische wie in das Politische und Soldatische verhindert wird“ (Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt 1931, S. 42).

den freiwilligen Arbeitsdienst. Vom 16. Juli 1932“ eine Antwort auf gewerkschaftliche und volksbildnerische Forderungen, nach politischer Neutralität bzw. ideologiefreier Pädagogisierung des FAD: So heißt es im Artikel 1 der Verordnung: „Der freiwillige Arbeitsdienst gibt den jungen Deutschen die Gelegenheit, zum Nutzen der Gesamtheit in gemeinsamem Dienste freiwillig ernste Arbeit zu leisten und zugleich sich körperlich und geistig-sittlich zu ertüchtigen“ (Reichsgesetzblatt 1932, S. 352). Und der Artikel 2, Absatz 2 lautet: „Der freiwillige Arbeitsdienst dient der Gesamtheit; er darf nicht für politische oder staatsfeindliche Zwecke mißbraucht werden“ (ebd.). Von nun an sollte auch „den Bezirkskommissaren die Aufgabe übertragen [werden], die Arbeitsmöglichkeiten ihres Bezirks planmäßig zu durchdringen und zu erfassen“ (Funcke 1932, S. 1431). Von nun an stieß die Idee des Freiwilligen Arbeitsdienstes auf eine politisch breitere Zustimmung, um Produktion und Arbeit miteinander zu verbinden und um den Gedanken der Erziehung zur Volksgemeinschaft zu realisieren (vgl. Hafener 1988, S. 42-47; Dudek 1988).

An dem Bildungs- und Schulungsreduktionismus im Arbeitsdienst änderte sich aber kaum etwas. Die Lehrgänge für die Arbeiter - so sie stattfanden - sollten weitgehend theoriegemindert sein, d.h. sie sollten „mehr Werkstattarbeit als Schule sein“ (Soziale Praxis 1932, S. 1529). Träger der Bildungsmaßnahmen waren die Arbeitsämter, geleitet wurden sie von Fachlehrern und Praktikern. Um die Motivation zu erhalten, wurden an das Ende solcher Lehrgänge „Aufstiegsmöglichkeiten“ geknüpft: „In den Lehrgängen [...] dürfen im Anschluß an planmäßige Übungsarbeiten Facharbeiten geleistet werden, die bei Maßnahmen des FAD. Verwendung finden können“ (S. 1530).

Wie bei den unterschiedlichsten vom DINTA behandelten Themen, wurde auch bei den Überlegungen zur Arbeitslosigkeitspolitik die Furcht vor der Verschulung und „Verbildung“ Deutschlands – die die „Sozialisten“ und die „marxistische Volkshochschulbewegung“ verursacht hätten – deutlich: „Man kann erwachsene Menschen, die jahrelang in der Werkstatt bzw. in praktischen Arbeitsbetrieben gestanden haben, nicht mehr einfach auf die Schulbank setzen. Es ist durchaus nicht immer Arbeitsscheu, daß viele von ihnen die Erwerbslosenkurse ‚schwänzen‘. Leider wird gerade von sozialistischer Seite aus die Notwendigkeit derartiger Erwerbslosenkurse mehr oder weniger agitatorisch begründet mit dem ‚Bildungshunger der Massen‘. Ich stehe nicht an, zu erklären, daß es sowohl nach meinen subjektiven Erfahrungen als auch nach den objektiven Pleiten der Volkshochschulbewegung einen Bildungshunger der Massen nicht gibt“ (Popelreuther 1931, S. 97). Nur Arbeit und eine eng an sie geknüpfte Arbeitsschulung seien in der Lage, die ökonomischen, aber vor allem auch politischen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zu reduzieren.

Nach den Vorstellungen des DINTA bzw. seinen Anhängern sollte sich die im Arbeitsdienst erfolgende Schulung auf ein Minimum reduzieren, d.h. sie sollte arbeitsnah erfolgen. Dies traf sich mit den Vorstellungen der Arbeitsverwaltung:

„Wo Sport und Spiel, berufliche oder allgemeine, geistige oder körperliche Schulung überwiegt, ist das Erfordernis der Arbeit im Sinne des Arbeitsdienstes nicht erfüllt“ (Benda, zit. n. Hess 1931, S. 404). In ihrer Argumentation für eine Bildungsreduktion opponierten die DINTA-Anhänger und zwar im üblichen Stil gegen all jene Gruppen, die sich seither für eine Intensivierung der Bildung eingesetzt hatten: Der Arbeitsdienst biete den Studenten, den „Geistesarbeitern“, „statt der üblichen Politisiererei“, die Möglichkeit, „aus der Welt der Bücher in die reinere Luft des Landes“ (Bauße 1932, S. 39) zu kommen: „heraus aus den Verkrampfungen in Intellekt und Sentiments und zurück zur Natürlichkeit, heraus aus den zivilisatorischen Verirrungen zu einer bewußten Einfachheit der Lebenshaltung“ (S. 41).

Überhaupt waren auch hier die Gedanken zur Arbeitsschulung in erster Linie Vorstellungen zur Arbeitserziehung. Für Johannes Riedel (1932) lag „der Wert der Arbeitsschulung [...] darin, daß der am Arbeitsdienst Teilnehmende überhaupt richtig arbeiten lernt“ (S. 51). Dieses sei die Basis, damit die eigentlichen seitens des DINTA an den Arbeitsdienst geknüpften Ziele überhaupt erreicht werden könnten: „daß er in seiner Arbeit zur vollen Sicherheit kommt, ohne daß er sich in der Arbeit wirklich zu Hause fühlt, werden sich die andern Werte, die der Arbeitsdienst geben will, – etwa der der Gemeinschaft oder der des Dienstes – nie richtig entfalten können“ (S. 51). In seiner „Anleitung zur Arbeitsschulung im Arbeitsdienst“ beschreibt Riedel (1932a) die für ihn drei zentralen Aufgaben: „Erste und wichtigste Aufgabe der Arbeitsschulung ist, den Arbeitenden mit den von ihm verlangten Arbeiten vertraut zu machen. [...] Zweite Aufgabe der Arbeitsschulung ist, falschen Gewohnheiten von vornherein zu begegnen. Dritte Aufgabe der Arbeitsschulung ist, zur Durchgeistigung der Arbeit anzuleiten. [...] Alles, was nun seitens des Arbeitenden geschieht, um mit Hilfe der Überlegung Kraft und Zeit zu sparen, ist Durchgeistigung der Arbeit. Zu solcher Durchgeistigung anleiten, bedeutet dann: erstens den Willen zur Durchgeistigung wecken und zweitens die Fähigkeit dazu steigern“ (S. 81ff.). In der „Durchgeistigung der Arbeit“ sah er eine „arbeitspädagogische Aufgabe von großer volkserzieherischer Bedeutung“ (1932, S. 45). Die Schulung beim Freiwilligen Arbeitsdienst sollte nicht über eine 3 bis 4-wöchige Anlernzeit hinausgehen. Aus der Sicht der Arbeitswissenschaft war das primäre Ziel, das Finden eines „inneren Kontakt[es] zur Arbeit“, das Erreichen der „Normalleistung des Lagers“, durch die Exaktheit bei der Handhabung der technischen Geräte. Unterstützt werden sollte die durch „arbeitskundliches Material speziell für den freiwilligen Arbeitsdienst [...] in Form von Merkblättern“ (RKW-Nachrichten 1932, S. 124) und anhand von umfangreichem Bildmaterial, mit dem falsches und exaktes Handeln demonstriert werden. So beispielsweise auf einem Bild, auf dem ein „Arbeitsdienstwilliger“ zu sehen ist, der in gebückter Stellung steinigem Boden urbar macht; im Kommentar darunter heißt es: „Man sieht deutlich, wie der junge Mann sich infolge seiner ungünstigen Stellung an seinem Arbeitsplatz viel zu tief bücken muß, außerdem fasst er den Spaten mit dem oberen Arm nicht am

Griff, sondern am Stiel an, seine Ermüdung ist ungleich stärker“ (ebd.). Auch über die „Lernerfolge“ wird berichtet: „Es herrscht ein frischer Geist ohne jeglichen Zwang, die Kolonnenführer besitzen auf Grund ihres Könnens und Auftretens eine anerkannte Autorität. Die Arbeitsdienstwilligen haben jede Anregung auf Verbesserung ihrer Körperhaltung bei der Arbeit, die sie als Erleichterung empfanden, mit Humor entgegengenommen“ (S. 125).

10. Zusammenfassung

Bald, nachdem Arbeitslosenbildung zu einem arbeitsmarktpolitischen Instrument avanciert war, unterlag sie dem Druck der Mittelkürzungen und Ressourcenreduktion. Paradoxerweise nahmen diese Restriktionen mit zunehmender Arbeitslosigkeit zu. Gleichzeitig zeichnete sich im Laufe der 1920er Jahre ein Funktionswandel ab. Neben der berufsqualifizierenden Aufgabe in Kursen zur Nachschulung, Fortbildung, Umschulung, Unterweisung und Nachlehre übernahm die Arbeitslosenbildung zunehmend die Funktion der Krisenintervention und Sozialintegration. So ging es darum, die Arbeitslosen vor dem „Herumlungern“ und dem „demoralisierenden Nichtstun“ zu bewahren, sie in eine gewisse Regelmäßigkeit des Lebens und in Verpflichtungen einzuspannen, die ein, wenn auch nur annähernder Ersatz sein sollten für die Ordnung und den Zwang des täglichen Berufslebens. Die Freizeit der Erwerbslosen, deren individuelle Gestaltung nicht berechenbar zu sein schien, musste minimiert werden, und dies sollte durch zwar beruflich nominierter, schließlich aber von stark moralpädagogisch akzentuierten Beschäftigungs- und Bildungsveranstaltungen für Erwerbslose bewerkstelligt werden.

Insbesondere anhand der Darstellung unterschiedlicher Formen und Funktionen von Maßnahmen der Arbeitslosenbildung sollte verdeutlicht werden, dass im Laufe der Weimarer Republik eine sukzessive Reduktion von allgemeiner und berufsbezogener Bildung hin zur funktionalen Anpassung an einzelne Tätigkeiten, eine immer stärkere Gewichtung von Arbeitserziehung, Disziplinierung und Vergemeinschaftung jenseits des primären Arbeitsmarktes stattgefunden hat und dass der arbeitsmarktpolitische Anspruch von Arbeitslosenbildung am Ende der Weimarer Republik längst aufgegeben war. Die Protagonisten der Arbeitserziehung abseits vom regulären Beschäftigungssystem bedienten sich erziehungs- und bildungstheoretischer Denkmuster zur Legitimation der „Umleitung“ einer großen Zahl Arbeitsloser auf künstlich geschaffene Beschäftigungsfelder.

Insgesamt hatte die berufliche Arbeitslosenbildung in der Weimarer Republik mit erheblichen Widerständen umzugehen, zu denen nicht zuletzt eine nicht-verlässliche Kooperation relevanter Einrichtungen und schwer absehbare Vermittlungsaussichten zählten. Immer mehr verloren die Arbeitsmarktpolitik und Arbeitslosenbildung die Anschlussfähigkeit an das Beschäftigungssystem, begünstigt dadurch, dass die Betriebe, insbesondere die industriellen Kernsektoren, sich mit ihrer Arbeitskräfte- und Qualifizierungspolitik nach außen abschirmten

und ihre eigene Weiterbildungsstrategien verfolgten. Dies erschwerte der Arbeitslosenbildung ihre Verbindung mit der betrieblichen Beschäftigungs- und Weiterbildungspolitik und reduzierte zugleich ihre arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit.

VIII. Weiterbildung im Betrieb

Wie die Arbeitslosenbildung, deren Wurzeln bis ins 19. Jahrhundert zurück reichen, ist auch die betriebliche Weiterbildung das Ergebnis eines längeren kontinuierlichen historischen Prozesses. Auch ihre Konturen wurden erst in den 1920er Jahren deutlicher sichtbar. Beide Weiterbildungstypen reagierten relativ losgelöst voneinander auf die Anforderungen ihrer jeweiligen Systemzusammenhänge. Während die Arbeitslosenbildung als Instrument der Arbeitsmarktregulierung verstanden werden kann, ist die von Betrieben seit jeher autonom gestaltete Weiterbildung Folge des betrieblichen Interesses an einer weitgehenden Selbstversorgung mit Qualifikationen der Mitarbeiter und an einem Medium umfassender betriebsinterner arbeitskräftepolitischer Strategien.

Verschiedene Impulse wirkten seit Ende des 19. Jahrhunderts auf die allmähliche industriebetriebliche Ausgestaltung von solchen Erziehungs- und Bildungsformen, die von betriebsexternen Zugriffen weitgehend abgeschirmt, unbürokratisch gestaltet, ausschließlich von Betrieben gesteuert werden konnten und auf den betrieblichen Bedarf zugeschnitten waren:

- sozialpolitische und bildungsökonomische Erwägungen und Initiativen der Industrie sowie ihre Aufmerksamkeit gegenüber Erziehung und Bildung von Beschäftigten als Medium zur Sicherung ihres politischen und ökonomischen Einflusses (vgl. Baethge 1970; Görs 1999);
- die Funktionalisierung von an Industriearbeit geknüpfter Erziehung und Bildung als Symbolform, um die Verbindung zwischen dem autonomen industriellen Agieren und dem Volkswohl und der „Volksgemeinschaft“ zu legitimieren und zu unterstreichen;
- ein industriespezifischer Qualifikationsbedarf; dieser hat einerseits die Anfänge industrieller Ausbildung im 19. Jahrhundert begründet, andererseits suchten Betriebe – angesichts des Kosten- und bürokratischen Aufwandes bei der Erstausbildung (vgl. Tollkühn 1926, S. 6) – nach unaufwendigen Modi der Qualifikationsversorgung;
- die Ausdifferenzierung betriebsspezifischer Tätigkeiten und Positionen infolge komplexer, hierarchisch gegliederter Organisationsstrukturen, von Lohndifferenzierungen nach Anforderung und Leistung und die „vertikale Beweglichkeit der Arbeitskraft“ im Betrieb (Schumpeter 1916, S. 67); zudem war die industrielle Nutzung unterschiedlicher Optionen beim Technischeinsatz und bei der Gestaltung von Arbeitsorganisationen ein entscheidender Auslöser für die Heterogenität in der Qualifikationsstruktur im industriellen Vergleich, die nur durch betriebsspezifische Qualifizierungsprozesse (re-)produziert werden konnte;
- der Ausbau betriebsinterner Arbeitsmärkte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Lutz 1984), in dessen Kontext betriebliche Weiterbildung neben der Leistungswirtschaft, der Entlohnung und Sozialpolitik zu einem Instrument der nach außen hin relativ abgeschirmten, unter betriebl-

cher Eigenregie verfolgten Strategie der Arbeitskräftepolitik wurde. Aus dieser Sicht trug (und trägt) betriebliche Weiterbildung zur Sicherung betrieblicher Autonomie und Bindung bestimmter, in der Regel schwer ersetzbarer Belegschaftsgruppen an den Betrieb bei;

- die Sozialpolitik und die Vergemeinschaftungsstrategien (vgl. Krell 1994) der Industrie, in die betriebliche Weiterbildung als ausbildungsübergreifende Form der Interessenharmonisierung und der Erziehung zur „Werks-“ und „Volksgemeinschaft“ einbezogen wurde.

Die betriebliche Weiterbildungspolitik konnte mit ihren Argumenten und Strategien das pädagogische Denken der Weimarer Zeit (Kap. III) reproduzieren. Zum einen wurde betriebliche Bildung nach außen hin als Dienst an der Volksgemeinschaft begründet, während sie im Innern des Betriebs die Werksgemeinschaft festigen sollte. Parallel zu den Ansätzen zum Umgang mit Bildung als zu dosierendem Gut und gesellschaftsdifferenzierendem Medium fungierte Weiterbildung im Betrieb als Instrument der Statuszuweisung und als Legitimationsgrundlage für Beschäftigtensegmentationen. Die industrielle Forderung nach Praxis-, Betriebs- und Arbeitsnähe von Bildungsprozessen, die betriebliche Internalisierung von Schule sowie die arbeits- und betriebsspezifische Ausrichtung von Weiterbildung konnten an reformpädagogische Ansätze zur Verzahnung von Arbeit und Bildung anknüpfen.

Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung der betrieblichen Weiterbildung aus der betrieblichen Sozial-, Personal-, Organisations- und Qualifizierungspolitik unter Rekurs auf zentrale Argumentationsfiguren der Industrie und der Entwicklungen in Betrieben beleuchtet (Kap. 1-5). Danach werden betriebliche Autonomiebehauptungen und Schließungsstrategien in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung anhand der Tendenz zur betriebsinternen „Verschulung“ dargestellt (Kap. 6), um im Anschluss Formen und Funktionen arbeits-, berufs- und betriebsbezogener Weiterbildung sowie vergemeinschaftender Erwachsenen-erziehung (Kap. 7-8) zu skizzieren.

1. Industriebetriebliches Weiter-Bildungsengagement vor 1919

Industrielle Initiativen zur weiterführenden Bildung von Werksangehörigen sowie ihren Verwandten und Bewohnern der jeweiligen Regionen lassen sich bereits im 19. Jahrhundert nachweisen. Zu den sozialpolitisch engagierten Unternehmern gehörten beispielsweise Friedrich Wilhelm Harkort (vgl. Satzvey 1978), Ernst Abbe (vgl. Fischer 1978), Werner Siemens (vgl. Matschoß 1916; Burhenne 1932) und Friedrich Oechselhäuser. Diese haben den Zusammenhang zwischen sozialen, gesundheitlichen und materiellen Missständen und Bildung betont, die Bildung der unteren Volksklassen gefordert und gefördert und zu diesem Zweck Vereine zur Förderung allgemeiner und gewerblicher Kenntnisse errichten. Auch die als patriarchalisch-autoritär bekannten Unternehmer wie Alfred Krupp (vgl. Engelmann 1970) und der Hüttenwerksbesitzer Friedrich Stumm

(vgl. Gergen 2000) bauten werkseigene Schulen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zur allgemeinen und beruflichen Elementar- und Fortbildung auf. Einige Unternehmen beteiligten sich im Kontext ihrer Wohlfahrtspolitik am Aufbau von Armen- und Sonntagsschulen für Mitglieder der jeweiligen Gemeinden und unterhielten Volksschulen. In seinem Generalregulativ von 1872 forderte Alfred Krupp: „Ein besonderer Gegenstand der Sorge wird es sein, Anstalten für die Erziehung und den Unterricht der Kinder zu errichten, und den Erwachsenen die Gelegenheit zur Belehrung, Fortbildung und Unterhaltung zu bieten“ (zit. n. Matschoß 1954, S. 223).

Seit den 1870er Jahren, vor dem Hintergrund zunehmender Liberalisierung von Besitz und Bildung, wurden Unternehmensstiftungen¹²⁷ gegründet, aus dessen Fonds Stipendien an Beschäftigte sowie deren Söhne verteilt wurden. Auch waren Unternehmer in örtlichen Volksbildungsvereinen vertreten und an der Gründung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ beteiligt (vgl. Kap. IV, 1). Die Firma Krupp gründete einen eigenen Bildungsverein, dem im Jahre 1920 7.547 Mitglieder aus der Arbeiterschaft angehörten (vgl. Büchter 2003).

Mit den industriellen Erziehungs- und Bildungsinitiativen wurde auf der einen Seite die Möglichkeit der Kompensation von schlechtem Bildungsstand und des Aufbaus und der Erweiterung allgemeiner und fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen. Insbesondere Bewohnern ländlicher Regionen, welche von der städtischen sozialen Infrastruktur abgeschnitten waren,¹²⁸ kamen solche kompensatorischen und beruflich-qualifizierenden Bildungsangebote zugute. Andererseits konnten die Fabrikbesitzer durch diese Leistungen nicht nur für ihren eigenen Qualifikationsbestand sorgen, sondern auch nach außen hin die besondere Bedeutung ihres Betriebs in der Erziehung und Bildung demonstrieren und hierüber Einfluss und Kontrolle nicht nur über die eigenen Arbeiter, sondern auch innerhalb der jeweiligen Region ausüben. Sie konnten ihre spezifischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen geltend machen und zusätzliche Abhängigkeiten zwischen sich und denjenigen, die diese sozialen Leistungen beanspruchten, schaffen. Mit der am Ende des 19. Jahrhunderts immer deutlicher werdenden „Verschränkung von Wirtschaft und Bildung“ (Baethge 1970, S. 32) versuchten einzelne Unternehmer ihre Existenz und Machtposition in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit zu festigen und zu legitimieren, gleichzeitig ihre Autonomie zu sichern und öffentliche Eingriffe abzuwehren.

¹²⁷ Mit diesen Motiven wurden beispielsweise 1872 die Cramer-Klett-Stiftung der MAN AG und 1889 die Zeiss-Stiftung gegründet. F.A. Krupp gründete 1890 eine Stiftung zur Vergabe von Stipendien für die weitere Ausbildung von Facharbeitern an Fachschulen (vgl. Foth 1943; Fischer 1978).

¹²⁸ „Die Georg-Marien-Hütte unterhielt eine für ländliche Verhältnisse im vergangenen Jahrhundert geradezu luxuriös ausgebaute Volksschule, für die die Werkschule eine [...] Ergänzung war. Die Norddeutsche Jutespinnerei hatte ebenfalls eine Fabrikvolksschule, Kindergarten und Handarbeitsschule für Mädchen“ (Dehen 1928, S. 15-16).

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spielten auch bildungsökonomische Gründe für die Auseinandersetzung der Industrie mit der Förderung beruflicher Kenntnisse der Beschäftigten eine wichtiger werdende Rolle. Die Theorie der politischen Ökonomie und die Arbeitswerttheorie lieferten hierfür zentrale Argumentationsfiguren (vgl. Thünen 1826; Görs 1999). Der Industrie wurde klar, dass sie, um technisch und ökonomisch konkurrenzfähig bleiben zu können, zumindest auf ein paar qualifizierte und aufgrund längerer Erfahrungen mit den betrieblichen Erfordernissen vertraute Arbeiter angewiesen war. Die Weltausstellungen in Wien (1875) und in Philadelphia (1876) hatten der deutschen Industrie vor Augen geführt, dass wenn sie qualitativ höherwertige Waren liefern wollte, für einen tüchtigen und qualifizierten Arbeiterstab zu sorgen hatte¹²⁹. Fast zur gleichen Zeit legten Untersuchungen des „Vereins für Socialpolitik“ über das Lehrlingswesen 1875 und das Fortbildungswesen 1878 sowie die Reichsenquete über das Verhältnis der Lehrlinge, Gesellen und Fabrikarbeiter von 1875 den schlechten Zustand der gewerblichen Ausbildung in Handwerk und Industrie offen (vgl. Tollkühn 1926; S. 12; Abel 1963; S. 9f.). Bei den daran anknüpfenden, unterschiedlichen Reformvorschlägen bestand Konsens darin, „daß man die Sorge für die gründliche praktische und theoretische Ausbildung sowie für die sittliche Erziehung des gewerblichen Nachwuchses nicht allein dem guten Willen und der Willkür des einzelnen überlassen dürfe“ (Tollkühn 1926, S. 12). Neben Forderungen des Ausbaus staatlicher (Berufs-)Bildungseinrichtungen (vgl. Bücher 1877), setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass die Industrie für die Aus- und Fortbildung ihrer Arbeiter mehr Verantwortung tragen müsse (vgl. Scheven 1894).

Die allmähliche Ausbreitung industrieeigener Lehre war mit dem Aufbau von Werkschulen und Lehrwerkstätten verbunden (vgl. Tollkühn 1926; Dehen 1928). Diese stellten auch für die erwachsenen Betriebsangehörigen von Beginn an zentrale Lernorte dar. Obwohl also für die Werkschulen „im allgemeinen nur jugendliche Werksangehörige in Betracht [kamen]“ (Dehen 1928, S. 40), fanden sich hier auch immer wieder erwachsene Arbeiter: „Die Leitung der Schule von W. Spindler in Spindlerfeld bei Köpenick hatte, während der Besuch der Werkschule für alle Lehrlinge verpflichtend war, 'auch anderen in der Fabrik beschäftigten männlichen Personen' (gedacht war an ältere Arbeiter) die Teilnahme am Unterricht gestattet“ (S. 41). Erwachsenen Beschäftigten wurde zunächst die Möglichkeit offeriert, am Unterricht teilzunehmen, später wurden für sie in Werkschulen besondere Kurse, Nebenkurse, Abend- und Sonntagsunterricht angeboten.

¹²⁹ In seinen „Briefen aus Philadelphia“ resümierte der Berliner Gewerbeschuldirektor Reuleaux, „daß Deutschland eine schwere Niederlage auf der Philadelphiaer Ausstellung erlitten hat“ (zit. n. Dehen 1928, S. 17); und weiter: „Unsere Leistungen stehen in der weitaus größten Zahl der ausgestellten Gegenstände hinter denen anderer Nationen zurück“ (S. 18).

Ein besonderes Interesse hatte die Großindustrie an der höheren Weiterbildung ihrer qualifizierten Beschäftigten. Seit Ende des 19. Jahrhunderts setzte sie sich für Möglichkeiten zur Förderung von aufbauendem, vom unmittelbaren Produktionsprozess losgelöstem technischen Spezialwissen ein, war an der Etablierung des technischen Hochschulwesens maßgeblich beteiligt und gründete betriebseigene Lehr- und Untersuchungsanstalten. Neben Alfred Krupp und Werner Siemens drängte beispielsweise auch Heinrich Roesler, Geschäftsführer der Deutschen Gold- und Silber-Scheideanstalt (DEGUSSA), auf die Einrichtung einer solchen Anstalt für qualifizierte Handwerker. In einem seiner Bittschreiben an den Berliner Staatsminister heißt es: „Es handelt sich darum [...], auch den physikalischen Unterricht [...] zu erweitern, und zwar, um vornehmlich den Gewerbetleiß unmittelbar zu nützen, eine ‚elektronische Lehr- und Versuchsanstalt‘ zu errichten, welche jedoch keineswegs gleich den technischen Hochschulen Ingenieure auszubilden, sondern vielmehr jungen strebsamen Handwerkern der Elektrotechnik nach Beendigung ihrer Lehrzeit durch Vorlesungen und praktische Übungen Gelegenheit geben soll, sich das wünschenswerte Maß von theoretischen Kenntnissen zu erwerben“ (zit. n. Wolf 1993, S. 81).¹³⁰ Für die Förderung mathematisch-wissenschaftlicher Kenntnisse der Mitarbeiter der Industrie trat vor allem auch Ernst Abbe ein. In dem Gründungsstatut der Carl Zeiss Stiftung von 1896 war dieses Ziel explizit festgelegt (vgl. Fischer 1978, S. 47).

Insgesamt betrachtet haben die einzelnen Industriebetriebe bereits im 19. Jahrhundert damit begonnen (vgl. Adelman 1978), entsprechend ihrem spezifischen Bedarf an Qualifikationen und ihren arbeits- und betriebspolitischen Strategien im Innern des Betriebs und in ihrem regionalen Kontext, eigene Weiterbildungsstrukturen aufzubauen. Hierbei besaßen sie eine vollständige Autonomie, die ihr auch von außen zugestanden wurde, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie ihr Tun in der Öffentlichkeit als Dienst an Gemeinwohl und am Vaterland plausibel machen konnten.

2. Betriebliche Bildung und Volksgemeinschaft

Auf der Linie jener, seit dem 19. Jahrhundert von unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessengruppen geteilten Hoffnung, durch Erziehung und Bildung die Integration des Volkes, die „Volksgesamtheit“ wiederherstellen zu können (vgl. Kap. III, 1), nutzte auch die Industrie diese Symbolfunktion von Bildung, indem sie ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit als Hilfe am Aufbau von Vaterland und Volk propagierte. Gestützt wurde die Verbindung von betrieblichem Erziehungs- und Bildungsengagement und Volkswohl durch die Theorie der politischen Ökonomie, die auf den Zusammenhang von nationalem Wohlergehen,

¹³⁰ Roesler gehörte auch zu den Begründern des Frankfurter Volksvorlesungswesens, dem Vorläufer des Frankfurter Bundes für Volksbildung (S. 80), und zum Aufsichtsrat der Frankfurter Societätendruckerei, da er fand, dass „die Zeitung [...] für die demokratische Entwicklung wichtiger [ist] als die ganze Partei“ (S. 81).

industrieller Produktion und qualifizierter Arbeiter aufmerksam gemacht hatte. Symptomatisch für die industriellen Bildungsimperative war, dass sie in enger Verbindung mit einem Arbeitsimperativ standen.

Bereits während des Ersten Weltkriegs sahen Großindustrielle berufliche Bildung in der Funktion, den „Sieg Deutschlands“ herbeiführen und die Volksgenossenschaft unterstützen zu können. A. v. Rieppel (1916), Generaldirektor der MAN Augsburg-Nürnberg AG, betonte den Zusammenhang zwischen der technischen-industriellen Qualifizierung und den „technischen Leistungen im jetzigen Kriege“ (S. 15f.). Während des Krieges wäre aufgrund der technischen Intelligenz Deutschlands ein „Ruck durch unser ganzes Volk“ (S. 3) gegangen, der dazu geführt hätte, dass „alle Angriffe von außen wie Granaten an Kruppschen Panzerplatten zerschellen müssen“ (ebd.). Zur weiteren Stärkung Deutschlands und zur Förderung seiner Unabhängigkeit sollten Wissenschaft und Technik, die „die Kampfeswunden in einer geradezu zu Herzen gehenden Weise zu lindern [suchen]“ (S. 1) auch im Anschluss an den Fortbildungsschulbesuch und die Militärzeit in Abendkursen, „die im Zusammenwirken von Staat, Gemeinde, Arbeitgebern und Arbeitnehmern errichtet werden“ (S. 13), verbreitet werden. Fortbildung dürfe nicht als eine egoistische Angelegenheit verstanden, sondern müsse als Beitrag zum Wiederaufbau Deutschlands gesehen werden: „Ein jeder dachte nur an seinen eigenen persönlichen Vorteil und hatte für die Allgemeinheit des Volksganzen keinen Sinn. Auf diesen Mangel an Gemeinsinn ist es auch zurückzuführen, daß von den einzelnen Volksklassen und Erwerbszweigen der persönliche Vorteil zu rücksichtslos, ohne genügende Beachtung der berechtigten Ansprüche der anderen Volksgenossen betrieben wurde“ (ebd.). Nach dem Ersten Weltkrieg kündigte Rieppel die Gründung einer „Pflegerstätte für wissenschaftlich-wirtschaftliche Weiterbildung“ an. Zuvor gründete er den „Friedrich-List-Verein e.V.“, dessen Zweck er darin sah, im Sinne des Volksganzen Wissen zu verbreiten. Der Verein verdanke seiner Gründung der Erkenntnis, „daß wir in Deutschland auf allen Gebieten des Wirtschaftslebens ausgezeichnete Spezialisten mit langjährigen praktischen Erfahrungen besitzen, aber keine Männer der Praxis mit wirklich gründlichem Überblick über größere Abschnitte“ (zit. n. Foth 1943, S. 237).

Nach dem Ersten Weltkrieg forderte die Industrie ihre Belegschaften mit Nachdruck zunächst dazu auf, sich auf ihre Arbeit, und damit auf ihren Beitrag am ökonomischen Wiederaufbau und am politischen Frieden zu konzentrieren: „Was uns in Deutschland in unserer schweren Lage jetzt nottut, ist Arbeit, Ruhe und Ordnung. [...] Wir erwarten, daß unsere Belegschaft auch ferner zu den Kruppschen Werken steht. Treue um Treue!“ (Kruppsche-Mitteilungen 1919, S. 17). In den Werkzeugzeitschriften wurde Arbeit als Beweis für Verantwortung für Betrieb und Volk hochstilisiert. Stilbildend waren zu dieser Zeit Texte wie der folgende in einer DEMAG-Werkzeitung (1923), auf deren Titelbild schwer arbeitende Männer vor der Industrie abgebildet sind: „Es ist nicht leicht, in einer Zeit,

wo überall die Sorge ihre dürrn Arme emporreckt, aufrechten Mutes zu bleiben und an des Vaterlandes und der eigenen Zukunft nicht zu verzagen. Dazu bedarf es des engen Zusammenschlusses aller derjenigen, die in der Stärkung des Pflichtgefühls und der Hebung der Gütererzeugung durch intensive Arbeit das einzige Rettungsmittel aus der Not des Volkes sehen. Die Arbeits- und Volksgemeinschaft aller produktiven Stände im gegenseitigen Vertrauen und Zusammenwirken muß mehr als bisher zur Tat werden, um das Schmarotzertum auszuschalten und den ausschlaggebenden Wert ehrlicher Arbeit wieder zu Ehren kommen zu lassen“ (S. 1).

Arbeit und berufliche Anpassung galten als Garanten des Wiederaufbaus Deutschlands, unabhängig davon, um welche Tätigkeit es handelte. So beschrieb beispielsweise die BASF die „Anpassung der weiblichen Arbeitskräfte an die Anforderungen im Bereich Stenographie und Schreibmaschine als einen Dienst am Großbetrieb und Vaterland zugleich. Denn diejenigen weiblichen Arbeitskräfte, die nach einer Fortbildung über solche Kenntnisse verfügten und die Bereitschaft besäßen, diese sich anzueignen, folgten dem Mahnrufe [...], der wie Posaunenton durch deutsche Lande dringt: ‚Arbeiten, arbeiten und wiederum arbeiten!‘, dann werden Stenographie und Schreibmaschine im Dienste der Großindustrie an ihrem Teil ebenfalls mithelfen zum glücklichen Wiederaufbau des Wirtschaftslebens in unserem aus tausend Wunden blutenden, geliebten Vaterlande“ (Barthels 1920, S. 39).

Die betrieblichen Angebote an fachlicher und kultureller Bildung wurden in den Werkzeitungen als besonderes Entgegenkommen der Industrie umschrieben, die es im Sinne der wirtschaftlichen Restauration und des Aufbaus des Volkes zu nutzen galt. So forderte Carl Friedrich von Siemens auf einer Vorstandsitzung der Siemens-Schuckertwerke im Jahre 1919, „daß im Sinne des nationalen Wohls die Behandlung der Personalien bei unserer Gesellschaft in Zukunft eine weit gründlichere sein muss“ (zit. n. Homburg 1991, S. 404). In einem Artikel der BASF-Werkzeitung über die „Berufsausbildung für Metallhandwerker“ heißt es: „Das schaffende Volk war endlich frei und löste Kräfte aus, die nach Betätigung auf politischem und wirtschaftlichem Gebiete stürmen und drängen. Zu Macht und Einfluß gelangt, verlangt das Volk nun auch teilzunehmen an den Schätzen unserer nationalen Kultur [...]. In allen größeren Orten der Pfalz sowie auch von dem Arbeiter- und Angestellten-Ausschuß unseres Werkes ist die Wichtigkeit dieser Angelegenheit erkannt und es sind Bildungsausschüsse errichtet worden, die schon ganz ansehnliche Erfolge zu verzeichnen haben [...]. Hierdurch kann die B.A.S.F. am Wiederaufbau unserer Volkswirtschaft hervorragenden Anteil nehmen. [...]. Wenn wir von innen heraus das Volk der Gesundung entgegenbringen, dann werden wir in einer verhältnismäßig kurzen Zeitdauer diese große Krise überwunden haben“ (Schmid 1920, S. 47).

Im selben Jahr wurde in dieser Werkzeitung ein Artikel an die Werksangehörigen von Strecker (1920) über „die neuen Aufgaben der Volksbildung“ publi-

ziert, in dem Volksbildung als Mittel zur Herstellung von „Seelenkraft“, zum „Ertragen und Überwinden schweren Unglücks“ gesehen wurde (S. 62). Der erzieherische Auftrag der Volksbildung laute: „Arbeitsfreude an Stelle der Genußsucht“, denn: „was uns die straffe militärische Disziplin bisher gebracht hat, muß künftig durch andere Antriebe ersetzt werden“. Deshalb „muß alles an diese Volkserziehungsaufgabe gesetzt werden, [...] daß die Seele des Volkes dabei gewinnt und wahre innere Aufrichtung erfährt, statt daß sie, wie heute nur zerstreut und den schädlichsten niedrigsten Instinkten ausgeliefert wird“ (S. 63).

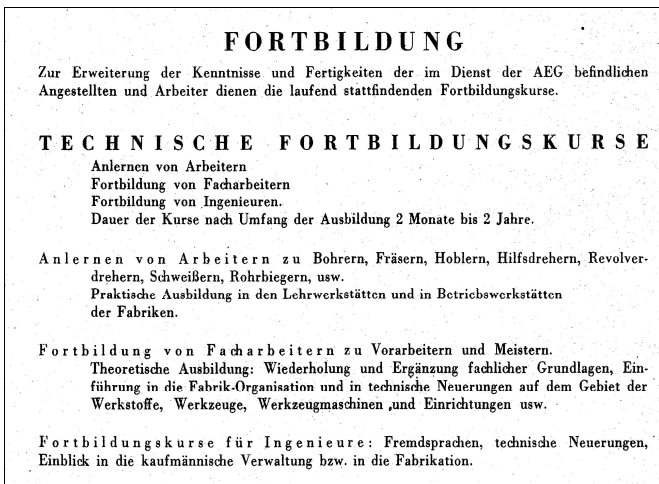
In den Ostram-Nachrichten wurde in einem Artikel über „Unterricht und Volksgesundheit“ (Schneider 1920) explizit für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zum Zweck eines „gesunden Wiederaufstiegs Deutschlands“ geworben: „Trotz aller Fortbildungs-, Fach- und Handelsschulen ist für das geistige Wohl der unbemittelten, werktätigen Bevölkerung noch lange nicht genug getan. Hier kommen in erster Linie die in Handel und Industrie beschäftigten Hand- und Kopfarbeiter in Frage. Da sie die Masse des arbeitenden Volkes bilden, ist ihre geistige Förderung für einen gesunden Wiederaufstieg Deutschlands unerlässlich. [...] So wurden in einzelnen industriellen Groß-Betrieben Lehrkurse ins Leben gerufen, in denen fast alle Fächer des Berufslebens berücksichtigt werden und zu denen sich Angestellte und Arbeiter beiderlei Geschlechts als Hörer anmelden können“ (S. 1). Den Beschäftigten wurde dabei die Verantwortung für Deutschlands Zukunft zugeschrieben: „Sie alle sind Menschen, die schwer arbeiten und das Bedürfnis haben, sich fortzubilden. Man wollte Ihnen helfen, so helfen, daß alle Ihre Wünsche erfüllt würden [...]. Helfen Sie alle, helfen Sie bauen an diesem Bau, der gefestigt sein muß auf dem fröhlichen Glauben und das Hinausstreben der Menschen!“ (Kornell 1920, S. 1).

Mit solchen in der Öffentlichkeit konsensfähigen Verlautbarungen demonstrierte die Industrie nach außen ihr Verantwortungsbewusstsein, durch Arbeit und Bildung der Beschäftigten zum Volkswohl beizutragen. Gleichzeitig befreite sie sich damit von zusätzlicher Rechtfertigung für ihr betriebsinternes beschäftigungs- und bildungspolitisches Agieren und von öffentlichen Eingriffen in ihren personalpolitischen Hoheitsbereich. Schließlich konnte sie durch die Arbeits- und Bildungsimperative an jeden einzelnen an die Loyalität der Belegschaft in Zeiten der Arbeiterproteste und Massenentlassungen appellieren.

3. Betriebsorganisation, Arbeitsteilung und Qualifikationsbedarf

Im Innern der Industriebetriebe fanden in mehr oder minder systematisierter Form unterschiedliche fachliche Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte aus dem kaufmännischen und technischen Bereich statt.

Abb. 22: Technische Fortbildungskurse bei AEG 1928



Quelle: AEG 1930, S. 6

Seit der Industrialisierung hat sich in den Betrieben eine Reihe an organisatorischen Veränderungsprozessen vollzogen, denen eine Auffächerung von Positionen und Tätigkeiten folgte. Mit dem Wachstum der betrieblichen Organisationen, dem Ausbau der Bürokratie, der Arbeitsteilung und den veränderten Kooperationsformen in der Hierarchie trat quer zur skalaren Ordnung (Lehrling-Geselle-Meister) von Positionen die „funktionale Differenzierung“ (Dahrendorf 1965), die durch wissenschaftliche Vorschläge zur Rationalisierung von industrieller Arbeit und Verwaltung zu Beginn des 20. Jahrhunderts forciert wurde. Kennzeichnend für die funktionale Differenzierung war eine zunehmende Vielfalt an Positionen (z.B. Ingenieure, Betriebsbeamter, Werkmeister, Facharbeiter, Vorarbeiter, Werkhelfer, u.ä.), deren Ausübung nicht durch eine einfache Übernahme der Tätigkeit nach Eintritt in den Betrieb und durch eine einmal abgeschlossene Berufsausbildung gewährleistet werden konnte. Das für die Großindustrie der Weimarer Republik charakteristisch werdende „aufgaben-diskontinuierliche Status-System“ (Offe 1970, S. 24)¹³¹ war gekennzeichnet durch eine Heterogenität von Arbeitsfunktionen und Qualifikationen in horizon-

¹³¹ Offe (1970) differenziert zwischen einem kontinuierlichen Typ der Status-Organisation, in der die Positionen übereinander geordnet sind und von oben nach unten betrachtet jeder die Aufgaben der unteren Positionen übernehmen könnte, weil er über ihre Qualifikationen verfügt. Bei aufgaben-diskontinuierlichen Status-Organisationen ist das Verhältnis zwischen hierarchisch angeordneten Positionen so beschaffen, daß die Qualifikationen einer unteren Position nicht wesentlicher Bestandteil der nächst höher liegenden ist. Die Ausübung der Positionen erfordert unterschiedliches Spezialwissen (vgl. S. 21ff.).

taler und vertikaler Rangfolge. Für die Industrie hatten die funktionale Differenzierung und die aufgaben-diskontinuierliche Status-Organisation nicht nur den Effekt, betriebliche Abläufe und Kommunikationsprozesse im Zuge des Wachstum der Betriebe zu rationalisieren, sondern die Differenzierung von Positionen und Funktionen förderte zudem den Prozess der „Re-Individualisierung bzw. Vereinzelung sozialer Beziehungen und Strukturen, um dem Problem der Vermassung der Arbeiterschaft in Fabrikhallen, Mietskasernen und politischen Versammlungen, die als Nährboden für soziale Unruhen angesehen werden, zu begegnen“ (Staehe 1989, S. 15).

Besonders im Produktionsbereich haben sich unterschiedliche Aufgabenfelder und Qualifikationen mit enger Bindung an den Betrieb herauskristallisiert. Dies zeigt sich am Beispiel einzelner Industriezweige (vgl. Schudlich 1994), besonders in der Hütten- und Metallindustrie, die über zahlreiche „Spezialarbeiter“ verfügten. Konnten beispielsweise noch die Metallgrundberufe in einer handwerksmäßigen Lehre gelernt werden, so konnte die Ausbildung für die qualifizierten Spezialberufe nur an den Maschinen selbst statt finden und war damit auf den Industriebetrieb beschränkt (vgl. Homburg 1991, S. 97).

Die Betriebsspezifität der Qualifikationsstruktur und die damit einhergehende „Illiquidität von individuellem Arbeitsvermögen“ (Offe 1970, S. 22) spezialisierter Arbeiter waren Ausdruck von unterschiedlichen Produktionsanforderungen und -bedingungen, verschiedenen technischen Möglichkeiten und arbeitspolitischen Strategien im zwischenindustriellen Vergleich. Dies führte dazu, dass die Zahl und der Grad qualifizierter Arbeit, die quantitative Relation zwischen gelernter, spezialisierter, angelernter und ungelerner Tätigkeit zwischen unterschiedlichen Industriezweigen variierten. Waren in bestimmten Industriebereichen überwiegend Strategien der Arbeitszerlegung und Dequalifizierung, wie z. B. die in der Textil- und Chemieindustrie, anzutreffen, setzten andere Industriezweige auch darauf, durch den Einsatz einer größeren Anzahl gelernter und spezialisierter Beschäftigter „Qualitätsarbeit“ zu leisten und hierdurch am Markt zu bestehen. Selbst innerhalb einer Branche, im zwischenbetrieblichen Vergleich, fielen Qualifikationsdifferenzierungen unterschiedlich aus (vgl. Homburg 1991, S. 142). Auch innerhalb eines Industriebetriebes existierten verschiedene technische Reifegrade, Formen der Produktion und Arbeitsorganisation nebeneinander. So trat die industrielle Fertigung zwar immer massiver neben die handwerksmäßige, die Maschinenarbeit ersetzte diese in einigen Bereichen, eliminierte sie jedoch nicht zwangsläufig. Anders: Veränderte Arbeitstechniken und Arbeitsorganisationen führten zwar in der Regel zu Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der Belegschaften, jedoch betrafen diese Entwicklungen nicht jeden Arbeitsbereich bzw. -platz zur gleichen Zeit und in gleicher Weise, und deren Ergebnisse ließen sich nicht auf einen Nenner bringen. In unterschiedlichen Betriebsbereichen und Abteilungen gab es innerhalb der Gruppen der Ge-

lernten und Un- und Angelernten eine Vielzahl an Abstufungen der Qualifikationen (vgl. Kap. II).

Die komplexe industriebetriebliche Qualifikationsstruktur wurde dadurch begünstigt, dass in vielen Großbetrieben neben der Hauptproduktion einige Subabteilungen bzw. „Nebenbetriebe“ mit Beschäftigten unterschiedlicher Aufgabebereiche und Qualifikationen zu finden waren. Deutlich wird dies am Beispiel der Farbenfabriken Bayer Leverkusen, die neben der chemischen Produktion ein Konglomerat verschiedener, der chemischen Herstellung zuarbeitender Satellitenindustrien umfassten. So gab es hier eigene Kalandröden, eine eigene Fabrikbahn, Wasserwerk, Gasfabrik und elektrische Gaszentrale. Ferner eine eigene Buchdruckerei und -binderei, eine Kartonagenfabrik, Bücherfabrik, Küferei und Holzbearbeitungswerkstätten, in denen die benötigten Behälter produziert wurden. Zudem gab es noch Metallbearbeitungswerkstätten, in denen die chemischen Anlagen installiert und repariert wurden (vgl. Stolle 1980, S. 26). Neben den Chemikern waren dort „Hafen- und Kranarbeiter, Lokomotivführer, Rangierer, Heizer, Maschinisten, Buchdrucker und -binder, alle Arten von Holzarbeitern und Zimmerern, Anstreicher, Schlosser, Dreher, Fräser, Zuschläger, Bleilöter, Installateure und Transportarbeiter der Ladekolonnen, Lagerarbeiter der Farben- und technischen Lager [beschäftigt]. Zusätzlich gab es noch Kehrler, Boten, Kaffeestubenwärter, Sicherheitsdienstler und Feuerwehrleute, die als Werkschutz fungierten“ (ebd.). In den unterschiedlichen Abteilungen der eigentlichen Chemieindustrie, der Anorganischen Abteilung, der Zwischenprodukte-, Farben- und Pharmaabteilung, waren jedoch überwiegend un- und angelernte Arbeiter beschäftigt, die sich aber auch nicht einfach in diese zwei Untergruppen unterteilen ließen, sondern innerhalb dieser Gruppe existierte eine breit gefächerte Differenzierung: „So entstanden z.B. in den ‚kontinuierenden‘, großchemischen Betrieben der Anorganischen Abteilung, auf Grund der dort weit fortgeschrittenen Mechanisierung, neben niedrigen auch anspruchsvollere Qualifikationsanforderungen als z.B. in den Farbenbetrieben. In den Farbenbetrieben können Arbeiter kaum nach verschiedenen Funktionen unterschieden werden, sondern höchstens, und auch das ist recht problematisch, nach dem Grad der Einarbeitung in identische Funktionen“ (S. 27). Deutlich wird hieran, dass selbst in der chemischen Industrie, die in der Weimarer Republik zu den Industriezweigen mit hohem Anteil Geringqualifizierter gehörte, eine überaus komplexe Qualifikationsstruktur anzutreffen war, mit der betriebspezifische Qualifizierungsprozesse verbunden waren.

Aufgrund der funktionalen Differenzierung und der betriebseigenen Produktionsökonomie und -gestaltung, Aufgaben- und Qualifikationsschneidung gab es kaum qualifizierte Tätigkeiten, für die ausschließlich betriebsextern, etwa in Anlernungsprozessen in anderen Betrieben, in einer Erstausbildung oder im Ingenieurstudium erworbene Qualifikationen genügten. Unterschiedliche Formen betrieblicher Weiterbildung erfüllten vor diesem Hintergrund die Funktion eines

betrieblich gesteuerten Regulativs bzw. Scharniers zwischen dem individuellen Qualifikationsvermögen der Beschäftigten und den betriebsspezifischen Qualifikationsanforderungen (vgl. Büchter 1999, S. 45).

Die Arbeitgeber waren auf die betriebsspezifische kontinuierliche Qualifizierung von Beschäftigten angewiesen, förderten daher die bereitere, geschweige denn überbetriebliche Anwendbarkeit der Qualifikationen nicht, sondern offerierten ausgewählten, betrieblich qualifizierten und erfahrenen Arbeitern innerbetriebliche Karrieremöglichkeiten.

4. Weiterbildung als Selektions- und Rekrutierungsinstrument

Die personalpolitische Strategie der Rekrutierung von Personal für höhere Positionen über betriebliche Weiterbildung und der Steuerung von betriebsinternen Karriereleitern, die von der Entscheidungsmacht der Vorgesetzten abhing, war in den 1920er Jahren ein Bestandteil der Werksgemeinschaftspolitik, wie beispielsweise bei der Adam Opel AG. In den „Gedanken über Werksgemeinschaft“ (Der Opel-Geist 1930, S. 1) hieß es, der Vorgesetzte habe darauf zu achten, „welche starken Kräftequellen in jedem Menschen schlummern, welche naturgewachsene Intelligenz, welche schaffensfreudige Tatkraft und welch gesundes Vorwärtstreben dort zu finden ist. Diesen Kräften zum Durchbruch zu verhelfen, muss die Pflicht und Schuldigkeit jedes Vorgesetzten gegenüber dem Werk sein, weil er damit den Interessen des Werkes dient [...]. Er weiß aber auch, daß nur da Höchstleistungen zu erwarten sind, wo jeder mit innerster Anteilnahme an seiner Arbeit schafft“ (S. 1 und 4).

Dank der Kombination – arbeits- und betriebsspezifische Qualifizierung und Aufstieg über betriebsinterne Karriereleitern - konnte in einigen Industriezweigen die regulierte Ausbildung für Facharbeiterberufe umschifft, in Betrieben, in denen die industrielle Ausbildung bereits zu einem festen Bestandteil betrieblicher Qualifizierungspolitik gehörte - wie im Maschinenbau, der Metall- und Elektroindustrie (vgl. Greinert 1998, S. 65; Kap. II) - wesentlich ergänzt werden. Ein Vorteil dieser Äquivalenzlösung lag aus der Sicht der Industrie nicht nur in der raschen, unbürokratischen und kostengünstigen Form der Qualifikationsbeschaffung,¹³² gleichzeitig konnte damit die Bezahlung nach Facharbeiter-Lohn umgangen werden, ohne dass Betriebe auf fachlich qualifizierte Beschäftigte verzichten mussten. Zudem „bewahrten sich die Unternehmungen die Kontrolle über ihre Arbeiter. Denn nur eine offiziell anerkannte, abgeschlossene Ausbildung konnte der Arbeiter als erworbenen Anspruch behaupten“ (Zollitsch 1990,

¹³² So heißt es in einem Schreiben des Generaldirektors der DEMAG vom 21. April 1917: „Ich möchte dagegen hervorheben, daß nach meinen Erfahrungen große Firmen mit der Anlernung von Arbeitern in ihren eigenen Betrieben recht günstige Erfahrungen gemacht haben. Ein wesentlicher Vorteil dieser Einrichtung liegt darin, daß sie nach Beendigung der Lernperiode ohne weiteres als mehr oder weniger vollwertiger Einsatz für gelernte Facharbeiter gelten können“ (zit. n. Foth 1942, S. 242).

S. 60). Auch war es möglich, dass Arbeiter aufgrund von Anlernung und daran anschließender umfassenderer Weiterbildung und von Erfahrungen in, bezogen auf Anforderungen und Qualifikationsniveau, dem Facharbeiterstatus vergleichbare betriebsgebundene Funktionsgruppen hineinwuchsen. So konnte – wie in der Chemieindustrie – mit einer äußerst geringen Zahl an Arbeitern mit regulärer Ausbildung eine qualifizierte Stammebelegschaft entstehen (vgl. S. 47).

In der BASF waren zu dieser Zeit drei relativ große Gruppen betriebsspezifisch qualifizierter Arbeiter, die angelernten Anilinschlosser¹³³, die Heizer und Maschinisten, beschäftigt. Da sie für spezielle Anforderungen qualifiziert und „auf die Ordnungsvorstellungen und Verhaltenserwartungen der Betriebsführung erzogen“ (Schiffmann 1983, S. 121) waren, wurde ihnen schließlich der Zugang zum Facharbeiterstatus gewährt. Ähnlich gab es auch bei Siemens neben jenen qualifizierten Arbeitern, „die aufgrund einer drei- bis vierjährigen Ausbildung in einem Facharbeiterberuf“ standen, solche, die „in langjähriger Werkstatttätigkeit dieselben vielseitigen Fähigkeiten erworben hatten und [sogar] in die beiden obersten Tariflohnklassen [des Tarifvertrags für die in der Berliner Metallindustrie beschäftigten Arbeiter und Arbeiterinnen vom 16. Juli 1928] eingestuft waren“ (Homburg 1991, S. 556).

Solche spezialisierten Qualifikationsgruppen mit quasi Gelerntenstatus fanden sich auch in anderen Industriezweigen (vgl. Muth 1985; Hachtmann 1989; Schudlich 1994). Dieser Politik des Arbeitereinsatzes und der betriebsspezifischen Qualifizierung entsprach es, dass die industrielle Beteiligung an der Erstausbildung insgesamt betrachtet schleppend verlief. Die Lehrlingsbildung bildete nur einen kleinen Teil im Gesamt der betrieblichen Personal- und Qualifizierungspolitik. Selbst am Ende der Weimarer Republik hatte die industrielle Lehrlingsausbildung nicht das Niveau erreicht, was die Arbeitgeber einige Jahre zuvor in Aussicht gestellt hatten (vgl. Schütte 1992, S. 61f.; Kap. II). Hingegen gab es Qualifizierungsprozesse für unterschiedlich Vorqualifizierte, sei es in Form von Anlernkursen, Aufbaukursen, Lehrgängen, Vorträgen, Arbeitsgemeinschaften bis hin zu „Studiengängen“ an Werkfach- oder -hochschulen.

Aufgrund der Auswahl von Teilnehmern durch Vorgesetzte und die Zuweisung von Karriere- und Statuschancen reproduzierte betriebliche Weiterbildung die Beschäftigtensegmentierung. Sie war ein wesentliches Instrument betrieblicher Stamarbeiterpolitik.

¹³³ „Die Betriebsschlosser gewannen durch die Beteiligung an der Montage von Neuanlagen im Bereich der Fabrikationsabteilungen, die sie zu betreuen hatten, eine fundierte Kenntnis der Maschinen und Apparate. Im Rahmen der Anlagenüberwachung sollten sie ein Gespür für die Schwachstellen entwickeln, um Verschleißerscheinungen rechtzeitig erkennen bzw. bei auftretenden Störfällen zumindest rasch lokalisieren zu können“ (Schiffmann 1983, S. 116).

Stammarbeiterpolitik und Weiterbildung

Seit der Hochindustrialisierung bestand ein besonderes Ziel betrieblicher Sozialpolitik darin, die erfahrenen, qualifizierten und loyalen Arbeiter im Betrieb sesshaft zu machen (vgl. Kaelble 1983, S. 84). Alfred Krupp legte aus diesem Grund Wert darauf, dass das Eintrittsalter der ersten Generation nicht zu niedrig ausfiel und damit die Neigung zum Betriebswechsel gering war. Die darauffolgende Generation sollte frühzeitig durch sozialpolitische Maßnahmen an den Betrieb gebunden werden (vgl. Schmiede 1994, S. 78-79). Werner Siemens beklagte im Jahre 1873, dass die Arbeiter „nicht mehr wie früher und noch in einigen älteren Fabriken dauernd an ihrer Arbeitsstelle bleiben, sondern es vorziehen, häufig zu wechseln. Sie erhalten daher nicht mehr die volle Übung und Routine in ihrer Arbeit, leisten weniger und liefern schlechtere Arbeit. Natürlich kann ein solcher vagabundierender Arbeiter auch nicht soviel verdienen wie ein sesshafter. Außerdem geht jeder innigere Zusammenhang zwischen Arbeitsstelle und Arbeiter verloren und die Folge ist, daß die letzteren umso leichter von sozialistischen Schwindlern eingefangen und für ihre Zwecke ausgenutzt werden“ (zit. in: Heintzenberg 1954, S. 262f.).

Die Bedeutung eines Arbeiterstammes wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den unterschiedlichen Industriezweigen häufiger betont (vgl. Schudlich 1994, S. 90-93; Kap. II, 2) und fand ihren praktischen Ausdruck „in dem außerordentlich hohen Durchschnittsalter und der starken Besetzung der höheren Altersgruppen“ (S. 90). Die betriebliche Relevanz des längerfristig beschäftigten Arbeiterstammes lag nicht nur in seiner sozialen Betriebsverbundenheit, sondern auch darin, dass seine Mitglieder über jene Qualifikationen verfügten, die auf dem externen Arbeitsmarkt selten oder nicht zur Verfügung standen.

Die Firma Borsig praktizierte in den 1920er Jahren eine „bewußte Politik“ der Rekrutierung für einen „zahlreichen Stamm älterer, erfahrener Angestellter“ (Landmann 1930, S. 63): „Wir stehen auf dem Standpunkt, daß ein zahlreicher Stamm, wenn ich so sagen darf, altgedienter Angestellter und Arbeiter für unser Werk von unschätzbarem Wert ist. Wir beschäftigten auch tatsächlich eine verhältnismäßig recht große Zahl Angestellter mit hohem Dienst- und Lebensalter [...]. Wir haben nun unsererseits ein großes Interesse daran, diesen Arbeiterwechsel nach Möglichkeit zu beschränken, da uns jeder neu eingestellte Arbeiter, bis er sich richtig eingearbeitet hat, Geld kostet“ (S. 63 und 66). Längerfristig beschäftigte, ältere Arbeitnehmer wären „für fast alle Arbeiten geschulter und fähiger, vor allem den jüngeren gegenüber weitaus disziplinierter“ (S. 66).

Die Mitglieder der Stammebelegschaft bildeten eine wichtige Zielgruppe in der betrieblichen Weiterbildung. So handelte es sich bei der betrieblichen Weiterbildung bei Siemens „um ein Maßnahmenbündel, das auf berufserfahrene, beständige bzw. ‚sesshafte‘ Arbeitskräfte [...] zugeschnitten war. Die Leistungen waren zwar als generelles Angebot formuliert, blieben aber durch besondere Zugangs-

voraussetzungen und/oder interne, meist mehrstufige Selektion des Empfängerkreises letztlich auf eine relativ kleine Gruppe von Beschäftigten beschränkt. Sie zielten aufgrund ihres spezifischen Charakters insbesondere auf die Herausbildung und Förderung einer betriebsbezogenen, leistungsmotivierten und hochqualifizierten Stammarbeiterschaft“ (Homburg 1991, S. 594).

Zwar versuchte die Industrie in erster Linie, die qualifizierten, erfahrenen und loyalen Arbeiter durch betriebliche Weiterbildung und innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten an sich zu binden. Aber auch Mitgliedern des gering qualifizierten Beschäftigtensegments bot der Betrieb mitunter längerfristige Beschäftigungsmöglichkeiten an, weil sie aufgrund von Erfahrung und Anlernung über betrieblich relevante Verhaltensweisen und Qualifikation verfügten, die über den externen Arbeitsmarkt nicht rekrutierbar waren. Dies wird am Beispiel der Beschäftigung von Industriearbeiterinnen deutlich. Trotz Arbeitslosigkeit und „Frauenüberschuß“ in der Industrie nach dem Ersten Weltkrieg waren die schon lange vor Kriegsende entworfenen Pläne für die Zurückführung der weiblichen Ersatzkräfte in ihrer Umsetzung nicht durchweg erfolgreich. In einigen Betrieben wollten die Vorgesetzten nicht auf das von den Frauen erworbene Produktionswissen und die Arbeitserfahrungen verzichten, zumal deren Ausnutzung aufgrund der lohnpolitischen Benachteiligung der Industriefrauen für die Betriebe auch billig waren.

Bei Bosch zum Beispiel „waren sogar die minderqualifizierten, d.h. die angelernten, die weiblichen Arbeiter [...] nicht beliebig ersetzbar“ (Stolle 1980, S. 234). Nach Kriegsende wurde auch in anderen Industriezweigen deutlich, dass die Industriearbeiterinnen, die als Ersatz für die in den Krieg gezogenen Männer für die Produktion rekrutiert worden waren, Erfahrungen und Qualifikationen erworben hatten, auf die die Arbeitgeber nicht mehr verzichten wollten. Zwar kamen Frauen, die in der Industrie als billige Arbeitskräfte nur auf den untersten Stufen der Betriebshierarchie beschäftigt waren, in der Regel über den Hilfsarbeiterstatus nicht hinaus, nicht zuletzt auch, weil durch Arbeitszerlegung der Bedarf an Qualifikationen auf diesen Arbeitsplätzen weitgehend gering zu halten versucht wurde.¹³⁴ Aber auch die unmittelbare Produktionsarbeit konnte nicht ausschließlich mit unqualifizierten Arbeitskräften geleistet werden. Um den Anforderungen an „Qualitätsarbeit“ zu genügen, wurden zunehmend spezialisierte Kurse für einige Produktionsarbeiterinnen konzipiert. In Zusammenarbeit mit dem im November 1915 gegründeten reichsweiten „Verein für handwerkmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau“ wurden systematische Lehrkurse für Frauen in speziellen Lehrsälen durchgeführt. Diese wurden auch „in der Folgezeit beibehalten und war charakteristisch für die Beschäftigung von

¹³⁴ Es ging um „Anpassung des Produktionsprozesses an das veränderte Menschenmaterial“ (Oppenheimer, zit. in Schecker 1963, S. 192).

Frauen in der Industrie“ (Schecker 1963, S. 192), und häufig gegen Widerstand der männlichen Kollegen.¹³⁵

Aufgrund der personalpolitischen Strategie, bestimmte Beschäftigte, die über jene für die Betriebe unverzichtbaren Verhaltens-, Wissens- und Erfahrungsressourcen verfügten, an sich zu binden, wurde es den Bewerbern auf dem externen Arbeitsmarkt, der großen Gruppe der Arbeitslosen, erschwert, Eingang in das reguläre Beschäftigungssystem zu bekommen, es sei denn, sie besaßen aufgrund ihrer Ausbildung und beruflichen Erfahrungen jene speziellen Qualifikationen, die ein Betrieb gerade suchte. Oder aber sie konnten aufgrund eines betrieblichen Bedarfs an Ungelernten vorübergehend auf nicht anspruchsvolle, instabile Arbeitsplätze gelangen. Vielmehr trachteten Betriebe aber danach, sich personalpolitisch weitgehend selber zu versorgen und anhand ihrer Definitionsmacht über Selektions- und Rekrutierungskriterien auf dem internen Arbeitsmarkt nach außen hin abzuschirmen. Arbeitslose wurden so lange wie möglich von der betriebsinternen Arbeitsmarktpolitik und Schließungsstrategie ausgegrenzt.

Das Interesse der Wirtschaft, d.h. der Einzelbetriebe sowie ihrer Verbände und Körperschaften, daran, ihre Position „gegenüber den Ansprüchen eines sich zunehmend ausprägenden Interventionsstaates und in Auseinandersetzung mit den sozial- und bildungspolitischen Forderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen“ (Gladen 1979, S. 57) zu behaupten, fand seinen Ausdruck in Bemühungen um die weitgehende Selbststeuerung in der Personal-, Sozial- und Berufsbildungsverwaltung und -organisation, der Weiterbildungsangelegenheiten subordiniert waren.

5. Ausbau betrieblicher Personal- und Bildungspolitik

Die staatlichen Anstrengungen zur Regulierung des Arbeitsmarktgeschehens, staatliche Appelle an die industrielle Unterstützung bei der Beseitigung des Arbeitslosigkeitsproblems und die Anforderungen an die Gestaltung beruflicher Bildung sowie die arbeits- und lohnpolitischen Forderungen der Gewerkschaften waren Herausforderungen für die Autonomie der Unternehmer im Hinblick auf die freie Verfügung über den Produktionsfaktor Arbeit (vgl. Kap. VI, 2).

Die Industrie reagierte auf diese Herausforderungen auch mit Neuansätzen und Umstrukturierungen der Personalarbeit und -verwaltung. Die ersten wirtschaftlichen Betriebslehren (vgl. z.B. Dietrich 1914; Nicklisch 1922; Seyffert 1922), die sich mit dem „Mensch im Betrieb“ und Fragen der „Menschenwirtschaft“ auseinandersetzten, gaben der betrieblichen Personalpraxis weitere Impulse (vgl.

¹³⁵ „Die Arbeiter weigerten sich oft – aus Konkurrenzbefürchtungen – ihre weiblichen Kollegen anzulernen. Aber auch die Meister lehnten aus einem Vorurteil heraus es zunächst häufig ab, Frauen anzulernen, und man sah sich daher (in einzelnen Betrieben) gezwungen, ein Prämiensystem einzuführen, durch das die Meister bei erfolgreicher Anlernung der Frauen eine Sondervergütung erhielten“ (Meister 1938).

Wunderer 1983, S. 218). Konsens bestand darin, dass die Personalarbeit der wichtigste Kern der Gemeinschaftsbildung im Betrieb wäre, und dass diese mit ihren unterschiedlichen Aufgabenfeldern dafür zu sorgen hätte, die Leistung der Arbeitskräfte aufrechtzuerhalten und zu fördern, Konfliktpotential in der Belegschaft auszuschalten und die betriebliche Ordnung zu sichern. In diesem Sinn umschrieb Arthur Weiß (1930), Professor der Münchener Handelshochschule, die Aufgabe der betrieblichen Personalverwaltung: „Es ist Sache der mit Personalverwaltung betrauten Stelle, dafür zu sorgen, daß die im Einvernehmen mit der Betriebsbelegschaft und im Sinne der Betriebswirtschaftlichkeit festgelegte ‚Betriebsordnung‘ eingehalten, die ‚Dienstvorschriften‘ strenge befolgt werden; sie in erster Reihe ist für die Dienstzucht und ‚Ordnung im Betriebe‘ [...] verantwortlich. Zu den nicht minder wichtigen Aufgaben gehört die Sorge für gründliche Ausbildung des ‚Nachwuchses‘. [...] Endlich leitet sie auch die ‚Weiterfortbildung‘ sämtlicher, im Betriebe tätigen Menschen [...] in geordnete Bahnen“ (S. 3488f.).

Die Betriebe der Kernindustrie (vgl. Kap. II) besaßen bereits in der Weimarer Republik institutionalisierte Personalabteilungen mit hauptamtlichen Beschäftigten. Zu den zentralen Aufgaben gehörten personalrechtliche, lohnpolitische und andere Verwaltungsaufgaben. In zusätzlichen, meist angegliederten sozial- oder wohlfahrtspolitischen Abteilungen wurden Fragen der Pensionierung, Gesundheitsfürsorge, Wohnungsfürsorge, Spareinrichtungen, Kinderfürsorge, des Vorschlagswesens und der Freizeitgestaltung behandelt. In unmittelbarer Nähe gab es gesonderte Bildungsabteilungen, die zuständig für das Lehrlingswesen, die Begabtenförderungen, die Weiterbildung, das Werkzeitungswesen und die Werkbibliotheken waren, wie bei der Firma Zeiss (vgl. Zeiss-Werkzeitung 1926, S. 45). Die Adam-Opel AG verfügte über eine personalpolitische Abteilung, in der auch berufliche Aus- und Fortbildung geregelt wurden sowie über eine sozialpolitische „Abteilung Bildung und Kunst“. Bei der Osram GmbH war der Bereich „Unterricht und Fortbildung“ einer von insgesamt sechs „Wohlfahrtseinrichtungen“, ähnlich bei der Firma Borsig, hier gehörten Aus- und Weiterbildung zur „Sozialen Werkspolitik“ (vgl. Büchter 2003).

Vielfach befanden sich die Personalabteilungen in unmittelbarer Nähe zum Hauptvorstand. So war die „Verwaltungsabteilung Wirtschaft/Recht/Personal und Soziales“ der Firma DEMAG direkt unterhalb der Vorstandsebene angesiedelt (DEMAG 1922, S. 3). Dies lässt sich auch bei Bosch nachweisen. Die „Personalleitung“, die ein „Angestellten-“, und ein „Arbeiterbüro“ umfasste, war Bestandteil der Verwaltungshauptabteilung, von der aus auch die Arbeit in den Bildungsabteilungen koordiniert wurde, die hier jedoch, in Verbindung mit der Personalleitung, den einzelnen Fachabteilungen (kaufmännische und technische Hauptabteilung) zugeordnet waren (Der Bosch-Zünder 1927, S. 84).

Bereits nach 1919 wurden bei Siemens eine zentralisierte, hierarchisierte Personalverwaltung und eine Vereinheitlichung der Arbeits- und Angestelltenbüros

auf der Konzernebene geschaffen. In diesem Zuge kam es auch zu der Einrichtung der „Sozialpolitischen Abteilung“ als Bestandteil der Personalpolitik. Diese Abteilung umfasste unterschiedliche Büros, deren Zahl im Laufe der 1920er Jahre stetig zunahm. So gehörten im Jahre 1928 zu dieser Abteilung das Büro für „allgemeine und grundsätzliche Fragen des Arbeitsrechts und der Sozialpolitik“, ein weiteres Büro sollte das Personalreferat „bei der Bearbeitung aller grundsätzlichen oder allgemeinen, die Angestellten des Konzerns betreffenden Fragen und Einrichtungen“ unterstützen. Als Pendant dazu kümmerte sich ein drittes Büro um „Arbeiterfragen“, daneben gab es das Büro für Bildungsangelegenheiten, eines für arbeitsgerichtliche Streitfragen und ein Büro für Wohlfahrtsfragen (vgl. Siemens-Archiv/Aktenstück 1929).

Gegen Ende der Weimarer Republik wurde die Bedeutung betrieblicher Personalarbeit für die Werksgemeinschaft immer nachdrücklicher betont: „Die Personalfrage muß notwendigerweise weitestgehende Beachtung zuteil werden“ (Der Opel-Geist 1930, S. 2). Kurt Meißner, Leiter des „Büros für Angestelltenfragen“ des Siemens-Konzerns schrieb 1930: „Die Aufgabe der heutigen Personalpolitik muß [...] darin bestehen, den die friedliche Zusammenarbeit im Betrieb störenden, von außen auf ihn eindringenden Einflüssen aus dem Betriebe heraus entgegenzuwirken mit dem Ziel, den Gedanken der Verbundenheit aller am gleichen Werke Schaffenden neu zu beleben, den Geist der Arbeitsgemeinschaft wiederherzustellen. Die Personalpolitik muß diese Wege gehen, wenn sie sich nicht damit abfinden will, daß Leerlauf und Reibungsverluste als Ausfluß der heute unser öffentliches und privates Leben zersetzenden Mächte und Strömungen auch weiterhin der Wirtschaftlichkeit des Betriebes Abbruch tun. Sie muß es umso mehr, als heute unsere Volks- und Wirtschaftslage äußerste Steigerung der Wirtschaftlichkeit zur zwingenden Notwendigkeit macht“ (S. 18).

6. Schulkritik und betriebsinterne Verschulung

Zu den Anstößen für den Ausbau betrieblicher Personal-, Sozial- und Bildungsarbeit gehörte nicht zuletzt auch die Kritik der Industrie und ihrer Vertreter an der staatlichen Bildungs- und Schulpolitik, der ein Aufbau betriebsinterner Schulen folgte. Besonders kritisiert wurde die Leistungsfähigkeit der Volksschule, die den betrieblichen Anforderungen nicht gerecht würde (vgl. Kap. II, 6). Ende der 1920er Jahre wurden einige Untersuchungen (vgl. Arnhold/Senft 1929; Heilandt 1929) durchgeführt, die die Unzufriedenheit der Wirtschaft mit den Kenntnissen der Jugendlichen bestätigen sollten. Negativ hervorgehoben wurden insbesondere die Kenntnisse der Volksschulabgänger in den Fächern Deutsch und Mathematik. Mit dieser Argumentation wurden bei der Einstellung von Lehrlingen Realschüler bevorzugt, was Lehrer, Wohlfahrts- und Arbeitsmarktpolitiker dazu veranlaßte, die Rekrutierungspraxis der Betriebe unter Legitimationsdruck zu setzen: „Die Robert Bosch AG stellt entgegen der viel verbreiteten Ansicht durchaus nicht nur Lehrlinge mit der mittleren Reife ein, sondern nimmt

auch Volksschüler auf, von denen aber der erfolgreiche Abschluß der 8. Klasse verlangt wird. [...] Aber allgemein zeigt sich, daß Realschüler im klaren Denken, im folgerichtigen, selbständigen Durcharbeiten einer Aufgabe Volksschülern überlegen sind“ (Bernhardt 1931, S. 245).

Besonders die Berufsschule geriet in die Kritik der Wirtschaft. Sie wäre eine Störung für den Betriebsablauf. Der Ausdehnung der Berufsschulpflicht auf alle volksschulentlassenen Jugendlichen unter 18 Jahren stand die Wirtschaft ablehnend gegenüber. Befürchtet wurden auch der Einfluss der Berufsschullehrerschaft und eine damit verbundene Entfremdung der Schule von der Wirtschaft. Anfang der 1930er Jahre kam in Industriekreisen die Idee auf, die Verwaltung der Berufsschulen den Kammern zu übertragen, mit dem Argument, „daß durch die Fehlentwicklungen der Vergangenheit eine Gefahr für den Bestand des gesamten Berufsschulwesens entstanden wäre, der nur durch die Übernahme der für die Arbeitgeber interessanten Teile durch die Wirtschaft selbst begegnet werden könnte“ (Muth 1985, S. 520). Dieser Vorschlag wurde von Seiten der Kammern abgelehnt, da seine Realisierung den Aufbau eines Verwaltungsapparates bedeutet hätte, der aufgrund fehlender Kapazitäten als unmöglich eingeschätzt wurde (vgl. ebd.). Schließlich hat die zu dieser Zeit sukzessiv erfolgte Einschränkung an Ressourcen im Berufsschulwesen auch dazu geführt, dass diese weniger als Bedrohung für den wirtschaftlichen Einfluss auf die Jugendlichen angesehen wurden.

Die Industrie und ihre Vertreter plädierten in ihren Vorstellungen von Schule für mehr Grundkenntnisse in den Elementarfächern, für einen stärkeren Arbeitsbezug zumal in der beruflichen Bildung, für die „Vermeidung aller überflüssigen Theorie“ (Debatin 1926, S. 40) und den Abbau bürokratischer Berufsbildungsreglements. Kritisiert wurde besonders das Berechtigungswesen (vgl. Muth 1985, S. 61), das, wie es im Bosch-Zünder heißt, „uns Deutsche mit Fug und Recht schon zum Gespött des Auslands gemacht hat“ (Debatin 1926, S. 39). Oder: „Über das deutsche Titel- und Rangunwesen machen sich schon die jungen Amerikaner lustig“ (Fischer 1929, S. 247). „Auch in dieser Beziehung lobe ich mir die Amerikaner, die sich um Titel im allgemeinen überhaupt nicht kümmern“ (1929a, S. 97).

Nicht nur Defizite der Volks- und Berufsschulbildung wurden vorgetragen, sondern auch die Hochschulausbildung der Ingenieure wurde kritisiert: In einer Glückwunsch-Rede zum 50-jährigen Jubiläum der Technischen Hochschule in Karlsruhe kritisierte Robert Bosch die Ingenieurausbildung: „Man wird in Zukunft eine verhältnismäßig kleine Zahl hochstehender Forscher und Theoretiker brauchen und neben diesen eine sehr große Zahl von Technikern, gesund, leistungsfähig und tatkräftig, zuverlässigen Charakters, erfahren und begabt mit einem klaren Blick für das Notwendige und Erreichbare. [...] Es ist Sache jedes einzelnen Studierenden, sich zu prüfen, ob er sich für berufen hält, ein Hoherpriester der Wissenschaft zu werden, oder ob er das Zeug in sich hat, prak-

tisch tätig unsere Wirtschaft vorwärts zu bringen“ (zit. n. Debatin 1926, S. 40-41). Gegen die Akademisierung und das Berechtigungswesen finden sich in den Werkzeitleitungen noch etliche andere Beiträge, so beispielsweise unter dem Titel: „Muß studiert sein“ (Schwenk 1929). Die dahinter liegende Botschaft war, den Einfluss der Wirtschaft auf die Berufsbildungspolitik für einen stärkeren Anwendungsbezug nicht einzuschränken: „Schwimmen lernt man am sichersten und zuverlässigsten im Wasser; sich wehren lernt man im unmittelbaren Lebenskampf! [...] Theoretische Kenntnisse allein stehen in der Produktion nicht allzu hoch im Kurs, ja, mit praktischem Können vereint, gelten sie viel“ (S. 50). Plädiert wurde für eine kontinuierliche Qualifizierung: „Es ist auch nicht zu übersehen, dass sich eine stattliche Anzahl an Möglichkeiten findet, nach und nach seine theoretischen Kenntnisse, die gewiß nicht mißachtet werden dürfen, anzueignen; es sei nur an die immer mehr in Aufnahme kommenden Aufbaukurse, insbesondere aber an die heute weitverzweigte Fachliteratur erinnert, die eine Wissensquelle ersten Ranges für den ist, der sich fortlaufend und planmäßig damit abgibt“ (ebd.).

Der Schulkritik folgte in der Weimarer Republik der großindustrielle Ausbau von betriebsinternen Stätten und Schulen für die Aus- und Weiterbildung der Beschäftigten.

Werkschulen, Werkfachschulen, Werkhochschulen und Weiterbildung

Um die Lehrlingsausbildung weitgehend selbst steuern zu können, begannen Großbetriebe bereits im 19. Jahrhundert, verstärkt seit Beginn des 20. Jahrhunderts, Lehrwerkstätten und Werkschulen einzurichten. Die Zahl der Lehrwerkstätten, an die die Hoffnung geknüpft wurde, dass sie die „Mängel und Hemmungen bisher üblicher Systeme zu beseitigen und geeignetere Voraussetzungen für eine sorgfältige Ausbildung zu schaffen“ (Tollkühn 1926, S. 82) vermöchten, nahm in der Weimarer Republik zu.

Die Vorteile der Lehrwerkstatt lagen aus betrieblicher Sicht darin, dass die Lehrlingsausbildung nicht mehr länger betriebsstörendes Moment sein musste und dass die Lehrmeister, als Angehörige der Werksgemeinschaft, zu einer intensiven Bindung der Lehrlinge an den Betrieb beitragen konnten (vgl. Tollkühn 1926, S. 91f. und S. 148f.).¹³⁶ Tollkühn kam Mitte der 1920er Jahre auf eine Zahl von 175 Lehrwerkstätten.

Gleichzeitig nahm auch die Zahl der Werkschulen zu. Auch für ihre Einrichtung war Betriebsnähe ein zentraler Grund. In der Werksschule wäre eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis (in der Lehrwerkstatt) und eine stärkere Berücksichtigung betriebspezifischer technischer und arbeitsorganisatorischer Ent-

¹³⁶ Im Hinblick auf die moralisch-sittliche Erziehung wurde auf die Berufsbildungstheorie von Kerschensteiner, von der Sachlichkeit zur Sittlichkeit, zurückgegriffen (ebd.).

wicklungen¹³⁷ im Unterricht gewährleistet. Das werkseigene Lehrpersonal verfügte über Kenntnissen über die Besonderheiten des Werkes und der Produktion. In den Werkschulklassen wäre die Schülerschaft hinsichtlich ihres Ausbildungsziels weniger unterschiedlich, sondern hier wären Lehrlinge gleicher oder ähnlicher Berufe vereint. Der theoretische Unterricht, der in der öffentlichen Berufsschule nur drei Jahre betrug, könnte mit der Werkschule viel besser an die praktische Lehrzeit (vier Jahre) angepasst werden. Im Vergleich zu den öffentlichen Berufsschulen wären die Werkschulen technisch weitaus besser ausgestattet. Zudem könnte eine Zeitersparnis durch den Wegfall längerer Schulwege erfolgen, ebenso wie die Anpassung der Unterrichtszeit an die Werksbedürfnisse. Nicht zuletzt stünden die Lehrlinge unter der permanenten Aufsicht der Betriebe. Äußerer erzieherischer Einfluss könnte reduziert und damit die Integration der Schüler in die Werksgemeinschaft begünstigt werden (vgl. Tollkühn 1926, S. 102f.; Muth 1985, S. 551f.).

Obwohl Aufsicht, innere Ausgestaltung, Bestimmung von Unterricht und Methode in der Werkschule nach dem Ersten Weltkrieg nicht mehr ausschließlich bei den jeweiligen Werkleitungen lagen,¹³⁸ behielten die einzelnen Betriebe als Träger der Werkschulen ein hohes Maß an Autonomie. Die Schulen expandierten.¹³⁹ Die Werkschulgründungen können vor allem als eine Reaktion auf die Verbreitung des öffentlichen Fortbildungsschulen interpretiert werden: „Bisher hatten die Fabrikbesitzer eigene Schulen gegründet, weil öffentliche Fortbil-

¹³⁷ In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, daß die Industrie die „Berücksichtigung ihrer Sonderinteressen“ im Unterricht erfordere: „Gerade für die Maschinenindustrie kommt es in hohem Maße darauf an, daß die Einrichtungen des betreffenden Werkes im Unterricht behandelt werden. Das Arbeitsgebiet der einzelnen Betriebe und Werkstätten ist spezialisiert worden. Der Betrieb besitzt zum Teil Einrichtungen und Arbeitsverfahren, die in anderen Betrieben unbekannt sind. In einem Allgemein-Unterricht kann deshalb nicht das für diese Werke Brauchbare gelehrt werden“ (Tollkühn 1926, S. 103).

¹³⁸ Ebenso wie die öffentlichen Berufsschulen wurden die Werkschulen den staatlichen Behörden unterstellt: „Um als Ersatz der öffentlichen Berufsschulen anerkannt zu werden, müssen die Werkschulen zum mindesten die gleichen Anforderungen hinsichtlich des Umfangs des Unterrichts und der Befähigung der Lehrpersonen erfüllen wie diese“ (Stolzenberg 1929, S. 185). Neben dem 1921 gegründeten „Reichsverein der deutschen Werkschulen“ im „Deutschen Verband der Reichsvereine hauptamtlicher Lehrkräfte an Berufs- und Fachschulen“ waren insbesondere die wirtschaftsaffinen Körperschaften, wie DATSCH und DINTA, um eine Verbreitung und Vereinheitlichung der Werkschulen im Hinblick auf Ordnung, Organisation und Standards bemüht (vgl. hierzu ausführlich Kopsch 1928, S. 45-50 und S. 53-67 sowie Dehen 1928, S. 176).

¹³⁹ Für den Untersuchungszeitraum läßt sich die „zahlenmäßige Entwicklung der Werkschulen [...] nur relativ schwierig rekonstruieren“ (Muth 1985, S. 558). Nach einer Zusammenstellung unterschiedlicher Datenangaben aus verschiedenen Untersuchungen kommt der Autor zu folgendem Ergebnis über die Entwicklung der Werkschulen in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts (vgl. S. 558): 1911: 56; 1919: 94; 1923: 64; 1926: 158; 1928: 125.

Lehrwerkstätten fehlten, jetzt gründen sie Schulen, weil öffentliche Fortbildungsschulen da sind“ (Dehen 1928, S. 65).

Von Beginn an waren die Lehrlinge nicht die ausschließliche Adressatengruppe der Werkschulen. In den meisten Betrieben waren sie auch Stätten der Weiterbildung anderer Beschäftigtengruppen: „Schon bei den Werkschulen des vergangenen Jahrhunderts haben wir die Beobachtung gemacht, daß sie [die Betriebe] bemüht waren, neben den eigentlichen Betriebslehrlingen auch kaufmännische Lehrlinge und ungelernete Arbeiter zu unterrichten, und daß sie es sehr gern sahen, wenn ältere Fabrikangehörige sich am Unterricht beteiligten“ (S. 94). Ein vorrangiges Ziel dabei war es, „möglichst die gelernten, hochwertigen Facharbeiter zu fördern, um geeigneten Nachwuchs für Qualitätsarbeit heranzubilden“ (Stolzenberg 1929, S. 189).

Abb. 23: Werkschule für Aus- und Fortbildung



Quelle: AEG 1928, S. 5

Die erfolgreiche Werkschularbeit führte in der Weimarer Republik nicht nur dazu, dass die Zahl der Betriebe, die Werkschulen einrichteten, zunahm, sondern auch, dass „einzelne Firmen [...] auf Grund dieser Erfahrungen sogar dazu übergegangen [sind], besondere Ausbildungsmöglichkeiten für vorwärtsstrebende, nicht mehr schulpflichtige Facharbeiter zu schaffen“ (Stolzenberg 1929, S. 195). Gehilfen- und Meisterkurse fanden sich zunehmend seit Ende der 1920er Jahre in jenen größeren Betrieben, in denen auch Werkschulen und Lehrwerkstätten

anzutreffen waren. Das Krupp-Grusonwerk in Magdeburg-Buckau hat beispielsweise zu dieser Zeit die Fortbildung zum Werkmeister intensiviert und die „Weiterbildung und Vervollkommnung der Konstrukteure des Werks“ (Kaiser 1930, S. 55) gefördert.

Die Werkschule wurde zudem als geeignete Stelle der sozialtechnischen Weiterbildung für Aufsichtspersonal und Erzieher gesehen: „Und hier ist die Werkschule die gegebene Stelle! Sie verfügt über die beste Betriebsnähe und erzielt durch Unterrichtung des eigenen Werkstattpersonals eine ideale wechselseitige Arbeitsbefruchtung. Die Werkschularbeit wird zugleich auf eine breitere Basis gestellt; ihre Erziehungsarbeit wird ausgedehnter, und das ist sicherlich wertvoll, denn wir brauchen bekanntlich heute mehr als je in Deutschland erzogene Erzieher!“ (Dehning 1931a, S. 656).

Der Aufstiegsweiterbildung dienten bereits im 19. Jahrhundert die „teils staatlichen teils industrieeigenen privaten Fachschulen, wie etwa Webschulen, Berg- und Bergvorschulen und die 1882 in Bochum gegründete, später nach Duisburg verlegte Rheinisch-Westfälische Hüttenschule. In der mechanischen Industrie erfolgte im allgemeinen die Weiterbildung – auch der technischen Angestellten – in Nebenkursen, Abend- und Sonntagsunterricht an den Fachschulen, die von den Betrieben durch Bereitstellung von praktischen Lehrkräften und Sachmitteln unterstützt wurden“ (Adelmann 1979, S. 21). Die Einrichtung werkseigener Fachschulen, die für ausgebildete und ältere Werksangehörige eingerichtet wurden (vgl. Dehen 1928, S. 276-278), erfolgte parallel zum Werkschulaufbau – wenn auch in geringerem Umfang.

Aufgrund des Mangels an öffentlichen Fachschulen, insbesondere im mechanischen Bereich, haben größere Firmen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts besondere Werkfachschulen zur Weiterbildung vor allem in speziellen Berufen eingerichtet. So gründete die Robert-Bosch AG 1924 eine „auf ihre Erfordernisse zugeschnittene“ (Ottmann 1926, S. 149) eigene Werkfachschule, „deren Aufgabe es ist, unter möglicher Beschränkung auf praktische Bedürfnisse, aus geeigneten Angehörigen unserer Firma, Technikern, Meistern, Kalkulatoren, Arbeitsstudienleuten, aber auch befähigten Facharbeitern, ausgesuchte tüchtige Betriebsbeamte für die besonderen Erfordernisse unserer feinmechanischen und elektrotechnischen Massenfertigung heranzubilden“ (ebd.).¹⁴⁰ Ein Lehrgang an der Werkfachschule umfasste drei Halbjahreskurse mit insgesamt 270 Unterrichtsstunden, d.h. in allen drei Kursen wöchentlich 4 Stunden, die abends abgehalten werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts standen die betriebstechnischen Fächer (Werkstattrechnen, Werkstattphysik, Werkerzeugnisse, Betriebs-

¹⁴⁰ Ein Lehrgang umfaßte ca. 25 Teilnehmer. Die Aufnahmebedingungen waren: a) 3-4-jährige abgeschlossene Lehrzeit als Werkzeugmacher, Mechaniker oder Maschinenschlosser (Lehrzeugnis) und Nachweis des Besuches einer Gewerbeschule, b) Gehilfentätigkeit von etwa 5 Jahren (somit ein Mindestalter von 22 bis 25 Jahren), c) Nachweis der grundlegenden Vorkenntnisse durch eine Aufnahmeprüfung (ebd.).

organisation und Arbeiterfragen). Durchgeführt wurde der Unterricht von den Ingenieuren des Betriebs, weil sie, anders als die Lehrer an öffentlichen Schulen, „ihre Vorträge in der volkstümlichen Sprache der Werkstatt [halten]. Buchwissen und abstrakte Betrachtungen spielen keine große Rolle, wirklichkeitsfremde Aufgaben und Dinge werden nicht behandelt“ (S. 150). Eine Gesamtabschlussprüfung fand nicht statt.¹⁴¹

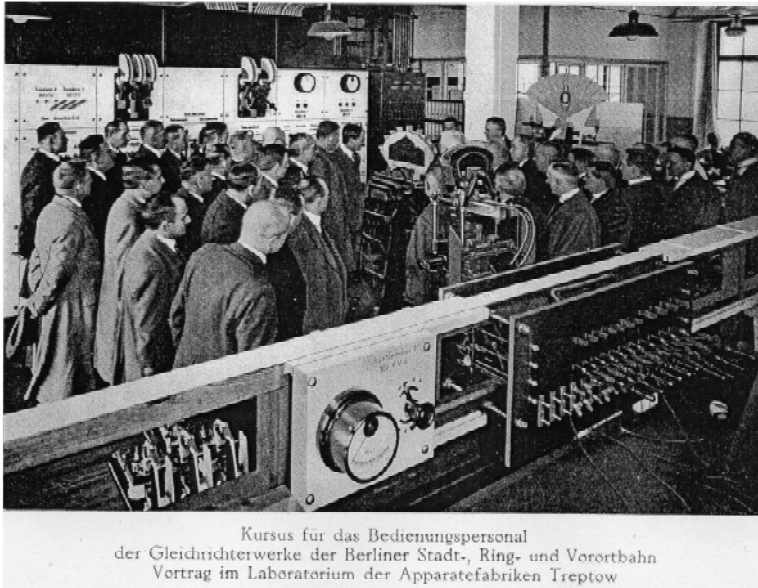
Zu den Werkfachschulen zählten auch die in einigen Großbetrieben eingerichteten Verkaufs- und Serviceschulen, wie die Verkäuferschule der Robert-Bosch AG¹⁴² oder die Serviceschule der Adam-Opel AG. Die im März 1931 von Opel gegründete Service-Schule war Bestandteil des Kundendienst-Programms. Begründet wurde ihr Aufbau mit dem Hinweis auf die Produktion und den Verkauf neuer Automobilmodelle, die Anwendung neuer Spezialwerkzeuge bei der Reparatur und die Bedeutung einer systematischen Organisation des Ablaufs von Reparaturarbeiten. Da weder die fachliche Vorbildung noch die praktischen Erfahrungen der leitenden Personen in den Automobil-Reparatur-Werkstätten ausreichten, wurden insbesondere Meister von Reparaturwerkstätten in zweiwöchigen Kursen theoretisch und praktisch unterwiesen.¹⁴³

¹⁴¹ Nach Beendigung der Werkfachschule wurde ein Zeugnis über die Leistungen in den einzelnen Fächern ausgestellt. Auf Wunsch konnten die Ergebnisse den Studierenden mitgeteilt werden, „die Aushändigung der Zeugnisse erfolgte jedoch erst, wenn der Betreffende aus der Firma ausscheidet“ (S. 151).

¹⁴² Die im Jahre 1929 bei der Robert-Bosch AG eingerichtete „Verkäuferschule“ war folgendermaßen gestaltet: „Der erste Kurs, der anfangs November abgehalten wurde, und an dem vor allem Barverkäufer teilnahmen, dauerte 2 Wochen. In 71 Vortrags- und Übungsstunden wurden folgende Fragen behandelt: 1. Die Geschichte unseres Hauses [...]. 2. Das Wichtigste über unsern Geschäftszweig [...]. 3. Die für den Verkauf bedeutsamen Erzeugnisse [...]. 4. Die Kunden, eingeteilt nach Gruppen, Charaktertypen und Kaufmotiven. 5. Der Verkaufsvorgang [...]. 6. Das Schaufenster [...]. 7. Verkaufs- und Werbebriefe [...]. 8. Reisendenwesen [...]“ (Seitz 1929, S. 265-266).

¹⁴³ „Sämtliche Arbeiten, die an dem dafür bereitgestellten Wagen vorgenommen werden, führen die Kursteilnehmer selbst aus, denn allein dieser Weg sichert die Vertrautheit mit den vorgenommenen Arbeiten, die es allein möglich macht, später selbst Anweisungen für derartige Arbeiten zu geben. Die Montage- und Demontagearbeiten sind durchaus den praktisch vorkommenden Fällen angepasst [...]. Die theoretischen Unterweisungen und Erklärungen stehen jeweils im Zusammenhang mit den am betreffenden Tag vorgenommenen praktischen Arbeiten [...]. Den Abschluß des Kursus bildet eine Prüfung, über deren Bestehen den Kursus-Teilnehmern ein Diplom ausgestellt wird. Diese Prüfung wird keineswegs nur als eine Formalität aufgefasst, und sie soll nicht ein weiteres Glied der endlosen Kette von Prüfungen bilden, deren Schrecken man in Deutschland erst überstanden haben muß, ehe man für wert befunden wird, zu zeigen, ob man nach so vielem Lernen auch tatsächlich etwas kann. Die Anforderungen für die Prüfung sind hoch, und die Prüfung bestanden zu haben, bringt tatsächlich den Nachweis, mit der Materie durchaus vertraut zu sein“ (Der Opel-Geist 1931, S. 5).

Abb. 24: Kursus in der Serviceschule



Quelle: AEG 1928, S. 60

Wie eine betriebsinterne Variante der Volkshochschule mutet die von der Adam-Opel AG im Jahre 1931 gegründete „Werkhochschule“ an. In der Zielformulierung spiegelt sich die Diktion der damaligen Volksbildungsbewegung wider: „[...] unseren Werkangehörigen über die engen Grenzen ihrer Berufstätigkeit hinaus Wege zu weisen zur persönlichen Lebensgestaltung, zum klaren Erfassen der Grundlagen von Beruf und Arbeit, zur Mitarbeit an der Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft, und zur Erkenntnis der schicksalhaften Verbundenheit mit Heimat, Volk und seiner Kultur. Diesem Ziel ist auch die Arbeitsmethode der Opel-Werkhochschule angepasst. Entsprechend ihrer ganzen Einstellung verzichtet sie auf bestimmte Vorkenntnisse und knüpft vielmehr an die Lebenserfahrung des einzelnen an. Demgemäß ist auch die pädagogische Haltung der Dozenten bestimmt. Alle Vorträge sind populär gehalten. Die Lehrmethode der in langer Volkshochschultätigkeit erprobten Dozenten verbürgt jedem Teilnehmer die Möglichkeit wirklicher Förderung. Jeder Werkangehörige sollte daher diese Gelegenheit zur Fortbildung wahrnehmen und sich zu den ihn interessierenden Vorträgen anmelden. Die beste Waffe im Daseinskampfe jeder Art ist und bleibt die Macht des Wissens“ (Der Opel-Geist 1931, S. 2). Schließlich ging es aber um die „Anpassung der Bildungsarbeit an die Bedürfnisse des Wirtschaftslebens“, darum, „den geistig beweglicheren Mitarbeiter

zu fördern und in die Lage zu versetzen, die wirtschaftlichen Zusammenhänge und Erfordernisse des Betriebs besser zu erkennen und zu würdigen und damit auch eine vollkommeneren Leistung zu erzielen“ (Der Opel-Geist 1932a, S. 1). Neben dem Fachwissen sollte die Werkhochschule „auch Verständnis und Freude an den Schätzen der Kunst und Literatur vermitteln. So verstanden, sei die Gründung ein Bekenntnis zu einem festen Lebenswillen, so dunkel auch die Zukunft vor uns liege, ein Ausdruck der Zuversicht, aber auch des Glaubens an die eigene Kraft“ (ebd.).

Nach Ablauf des ersten Winterhalbjahres, am 2. Mai 1932, hatten „500 Hörer, von denen zirka 60% dem Arbeiterstand angehören, [...] sich mit großem Interesse an den Vorträgen beteiligt“ (Der Opel-Geist 1932, S. 1). Nach dem Winterhalbjahr 1933/34 konnten 700 Hörer gezählt werden.

7. Formen und Funktionen arbeits-, berufs- und betriebsspezifischer Weiterbildung

In der betrieblichen Weiterbildung der Weimarer Republik lassen sich unterschiedliche Formen und Funktionen herauskristallisieren. Die in den Untersuchungsmaterialien am häufigsten genannten arbeits-, berufs- und betriebsbezogenen Maßnahmen werden im Folgenden näher beschrieben: 1. arbeitsbezogene Anlernung und Anlernkurse, 2. berufsbezogene Anpassung, Aufbaukurse und Selbstschulung, 3. Förderung von betriebsspezifischem Zusammenhangswissen und Erfahrungsaustausch und 4. Vorgesetzten- und Führerschulung.

Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik (Auszug)¹⁴⁴

Anpassung an den Arbeitsplatz/ Aufbaukurse		Betriebszusammenhangsschulung/ Führungskräftequalifizierung		Sozialpolitik/ „Volksbildung“	
tätigkeits-/arbeitsplatz- bezogene	berufs- und positionsbe- zogene Qualifizierung	Aneignung von Werkswissen/ Produktions- und Rationalisie- rungswissen	Vorgesetztenschulung	„Lebenshilfe“/ „Fürsor- ge“	Freizeitkurse
„Einlernen“, psychotechni- sche Anlernung (Fähig- keitsschu- lung/Fertigkeitsschulung)	Anlernung und Anpassung nach Stellenwechsel	Vorträge (z.B. Bürokratisie- rung/Techniken/Produkt/ Arbeitsschutz/Unfallverhütung/ Betriebsrätegesetz)	Anlernung der Anlermer	„Entsorgung des Arbeiters daheim“ (z.B. Haushalts- führungs-/Erziehungskurse für Arbeiterfrauen) (DIN- TA)	Reim-/Mal-/Photo- /Gesangkurse/Astronomie/ Landeskunde/ Reiseberich- te (Volksbildung)
Berufsumleitung und Ein- arbeitung Arbeitsloser (nach dem AVAVG)	technische, kaufmänni- sche, betriebswissenschaft- liche (Aufbau-)Kurse für Arbeiter und Angestellte	Betriebsbesichtigungen (z.B. Pro- duktionsweise/ technische Vor- richtungen/Organisationsablauf)	Vorgesetzten- /Betriebsbeamten- /Ingenieurkurse (z.B. Betriebsführung/ Psycho- tech- nik/„Menschenökonomie	Gesundheits- /Hygienekurse/ Ernäh- rungsunterricht	Schreibkurse/ „Fremdwör- terunterricht“/Sprachkurse
„Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ (nach dem Schwerbehinder- tengesetz)	Studium in Werkfach- und Werkhochschulen	Filmvorführungen (z.B. Funkti- onsweise neuer Techni- ken/Rationalisierung/ Psychotech- nik/ Zeitstudien)	„Frauenwallerinnenkurse“ (z.B. Arbeitsschutz für Arbeiterinnen)	Gartenpflege-/ Tierzucht- kurse	„Selbstbildungs-material“: Werkzeugen/ Werkbib- liotheken/ Filme
	Serviceschulung für die Angestellten im Kunden- dienst	Erfahrungsaustausch (Transparenz von Wissen und Anhörung von Arbeitern und Führungskräften)	Weiterbildung für Be- triebsräte	Bau-/Sparkurse	

¹⁴⁴ Die Tabelle ist das Ergebnis einer Auswertung von Archivmaterialien großer Industriebetriebe und deren Werkzeugen aus den Jahren 1919-1933: „Der Bosch-Zünder. Zeitschrift für alle Angehörigen der Robert-Bosch A.G.“, „Werkzeitung der Badischen Anilin- & Soda-Fabrik Ludwigshafen“, „Borsig-Zeitung“, „Zeiss-Werkzeitung“, „Der Opel-Geist“, „Osram-Nachrichten. Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H.“, „Siemens-Mitteilungen“, „AEG-Zeitung“, „Kruppsche Mittelungen mit der Beilage, Nach der Schicht“, „DEMAG-Werkzeitung“, „Telefunken-Zeitung“ und „Daimler-Werkzeitung“.

7.1 Anlernung und Anlernkurse

In der Spannweite zwischen planloser arbeitsplatzbezogener Einweisung von Arbeitskräften in neue Tätigkeiten und systematisierter Qualifizierung für betriebliche Spezialarbeiten gehörte die Anlernung zu einem wesentlichen Bestandteil betrieblicher Arbeitskräftepolitik, die täglich im Kontext von Neueinstellungen, Tätigkeitsveränderungen oder Stellenwechseln statt fand. Diese Qualifizierungsform nahm in der Industrie „seit jeher [...] beträchtlichen Raum ein“ (Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 35). Mit der Arbeit war sie in zweierlei Hinsicht eng verzahnt: einmal aufgrund der inhaltlichen und prozessualen Nähe, andererseits als sozialer Integrationsmodus, an dem auch „Arbeitsethos“ und „Arbeitswille“ der Anzulernenden abgelesen werden konnten. Als betriebsspezifische Form der Qualifizierung war die Anlernung nicht unwesentlich für Positionsverbesserungen auf dem internen Arbeitsmarkt: Je nach Intensität der Anlernung und kombiniert mit Erfahrungen konnten Un- und Angelernte hierdurch auf Angelernten- bzw. Spezialarbeiter- und in Ausnahmen auf facharbeiteräquivalente Positionen gelangen, (vor-)qualifizierte Belegschaftsmitglieder konnten anspruchsvollere Tätigkeiten übernehmen oder aufsteigen.

Als betriebliches Rekrutierungsmedium wurde die Anlernung in der damaligen Theorie nicht diskutiert. Die Berufsbildungstheorie hatte solche Qualifizierungsformen aus ihrer Diskussion ausgeklammert, weil sie keine Vorbereitung auf den „eigentlichen“ Beruf waren. Der DATSCH war bemüht, die Anlernung zu systematisieren und von der Ausbildung abzugrenzen. Die Arbeitspädagogik und -psychologie betrachteten Anlernung unter den Aspekten der Psychotechnik und Erziehung.

Das DINTA sah in der Anlernung ein wesentliches Instrument der „Bewirtschaftung der Ungelernten“ (Bäumer 1930, S. 75): „Die Wirkung [der Anlernung] auf den Arbeiter scheint mir ferner die zu sein, [...] daß auch der ungelernete Arbeiter über ‚Chancen‘ verfügen lernt, Herr seiner Arbeit zu sein“ (S. 75). Anlernung war in der DINTA-Konzeption Bestandteil der Erwachsenenschulung, da sie sich zu einem überwiegenden Teil an erwachsene Ungelernte richtete, die als besonders arbeitserziehungsbedürftig eingeschätzt wurden, „denn es wächst die Erkenntnis dafür, daß diese Arbeiterkategorie ohne eine planvolle Einführung in die arbeitstechnischen Grundlagen ihrer Funktion kein Verständnis für ihre Arbeitsaufgabe haben und kein Gefühl der Verantwortung für die von ihr geforderte Arbeitsleistung besitzen kann“ (Arnhold 1931c, S. 106).

Das DINTA hatte ein starkes Interesse daran, die Anlernung weitgehend zu rationalisieren. Seine Vertreter wollten weg von der empirischen Anlernung, die durch Zuschauen und Abschauen von Handgriffen erfolgte, hin zur planvollen Anlernung: „Eine planvolle Anlernung gewisser Gruppen von Arbeitern und Arbeiterinnen ist [...] der allgemein üblichen, empirischen Anlernung vorzuziehen, selbst dann, wenn zu Anfang messbare ‚Anlernkosten‘ erwachsen. Um ge-

eignete Methoden für eine geordnete Anlernung zu entwickeln, werden zunächst wieder Untersuchungen darüber veranstaltet, auf welchem Wege die hochwertigen Arbeiter bzw. Arbeiterinnen des Betriebes ihre Bestleistungen erzielen“ (Arnhold 1931a, S. 69). Die „planvolle“ Gestaltung sollte durch Arbeitsanalysen, psychologische Begutachtungen, Gruppierungen der Belegschaft nach individuellem Arbeitstypus und Bestimmungen von Anlernmethoden für die einzelnen Arbeitsfunktionen erfolgen.

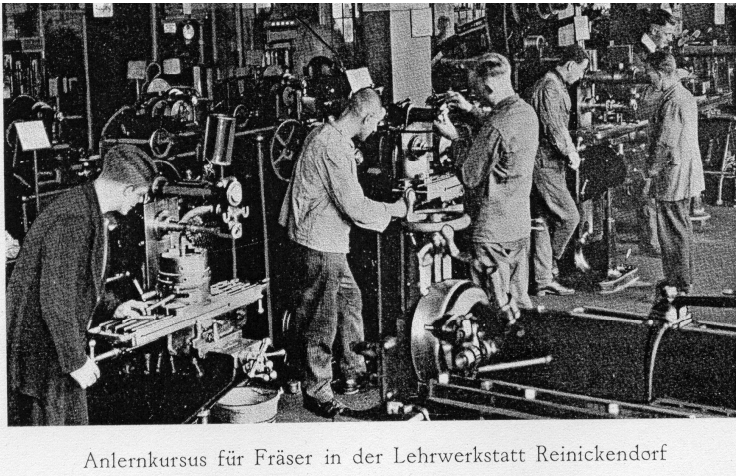
Arbeitspädagogen und -psychologen wie Riedel (1925a), Rupp (1928) und Popelreuther (1930) waren um die Erstellung von wissenschaftlichen Regeln für die Anlernung bemüht. So wurde eine länger dauernde Beobachtungsphase vorgeschlagen, die die Mängel der kürzeren Einweisung in der Produktion ausgleichen sollte und in der Lage war, „das ‚beste‘ Verfahren mit allen Einzelheiten einzudrillen“ (Riedel 1925a, S. 93). Auch wurde dafür plädiert, die planmäßige Vorbereitung einer Arbeit von der eigentlichen Ausführung zu trennen. Der gesamte Anlernprozess sollte folgendermaßen organisiert werden: Die erste Anlernung sollte von der Produktion losgelöst stattfinden, damit der Arbeiter jeden einzelnen Handgriff solange üben kann, bis er ihn beherrscht, nicht durch das Fabrikleben oder durch Arbeitsgewohnheiten älterer Arbeiter, die gegenüber den rationalisierten Verfahren der Anlernung meist schlechter seien (vgl. Korn 1932a). Ein „Lehrarbeiter“ sollte darauf achten, dass der Arbeiter jeden einzelnen Griff „nach der besten und praktischsten Methode“ ausführt. In einem sich abseits vom Produktionsprozeß befindenden besonderen Vorschulungs- oder Einübungsraum sollte der Arbeiter sich nach einem auf arbeitspsychologischer Grundlage aufgebauten Übungsplan Griff für Griff auf seine Tätigkeit vorbereiten. Ziel dieser „vorbereitenden Anlernung“ sollte es sein, bei den Lernenden eine Fertigkeit zu erreichen, die der „mittleren Leistung“ im Betrieb entspricht, die durch einen Vergleich von errechneten Zeitwerten mit den Registrierungen aus dem Betrieb ermittelt wurde (ebd.).

Ein erzieherisches Element dieser Anlernung wurde in dem Aufbau von Leistungsorientierung gesehen: „Der Ehrgeiz wird angefacht, und ein gewisser sportlicher Wettbewerb verhindert, daß die Arbeit als eintönig und langweilig empfunden wird, was sonst leicht der Fall ist, weil ihr das produktive Moment fehlt. Es hat sich immer wieder gezeigt, daß das allgemeine Streben stets darauf gerichtet war, möglichst bald in die Produktion zu kommen“ (Mann 1930, S. 9). Ferner würden hierdurch die Arbeitstugenden geschult. Rupp (1931) sah hierin die Möglichkeit zur „Erziehung allgemeiner Arbeitsgewohnheiten“: „Sorgfalt bis zur peinlichen Genauigkeit; andererseits frisches, flinkes Arbeiten; zielbewußt arbeiten, nicht abspringen; Arbeiten unbedingt erledigen, nicht hinauschieben bei kleinen Schwierigkeiten oder Widerwärtigkeiten usw. Es kommen auch die sozialen Arbeitsanforderungen hinzu: sich nicht gegenseitig stören, sich helfen, gut einander Hand in Hand zu arbeiten, sich in den gemeinsamen Rhythmus fügen usw.“ (S. 48).

Innerhalb der Diskussion um die Systematisierung und Rationalisierung der Anlernung ist ferner zwischen zwei psychotechnischen Schulungstypen unterschieden worden: der „Fertigkeits-“ und der „Fähigkeitsschulung“. Unter Fertigkeitsschulung wurde das Einüben von mechanisiertem und routinisiertem Handeln verstanden: „Wir nennen F[ertigkeit] die durch Übung erworbene Leichtigkeit in der Ausübung einer bestimmten Tätigkeit. F. ist ein ausgesprochener Übungseffekt. [...] Jede F. bzw. F.-Übung ist durch die im Individuum gegebene Fähigkeit begrenzt. Wessen Fähigkeiten etwa für die motorischen Leistungen, wie sie z.B. beim Klavierspielen als Koordination von Bewegungen, Schnelligkeit und Exaktheit der Bewegungen der Finger, der Hände bzw. der Arme u.a. in Frage stehen, eng begrenzt sind, wird es – rein technisch genommen – nie zu F. im Klavierspielen bringen können“ (Fabian 1930a, S. 1856f.). Auch bei der Fähigkeitsschulung ging es um Leistungsoptimierung. Hierbei sollte „das Wesentliche der Berufsausübung nachgeahmt [werden], so daß der Übende möglichst die gleiche innere Einstellung wie bei der wirklichen Arbeit hat“ (Riedel 1925, S. 324). Das Besondere an dieser Schulung war, dass bestimmte Schwachstellen beim Arbeitsvollzug so lange geübt werden mußten, bis die höchste Leistungsfähigkeit erreicht war. Die Fähigkeitsschulung sollte „zur Meisterschaft im beruflichen Können, dem Bewußtsein davon und den daraus quellenden Seiten des Arbeitserlebnisses“ (ebd.) führen. Friedrich (1922) hat seine Überlegungen, die für die Ausübung bestimmter Tätigkeiten erforderlichen Fähigkeiten übar und damit steigerbar zu machen, in der Kruppschen Gussstahlfabrik erprobt: „Man will einzelne berufswichtige Funktionen für sich üben lassen, wählt also Versuchsanordnungen, die unter möglichst enger Anlehnung an die tatsächlichen Verhältnisse im Arbeitsbetrieb selbst die übrigen Funktionen stark zurücktreten lassen. Da es z.B. beim Nietern in erster Linie auf das gleichmäßige Umfahren des Nietkopfes mit dem Meißel ankommt, läßt man das Umfahren üben, wobei jede unzulässige Abweichung des Meißels durch Glockenzeichen und Zählwerk angezeigt wird. Übungen dieser Art ergeben Leistungssteigerung“ (Fabian 1930, S. 1745).

Inwieweit solche Vorschläge zur Rationalisierung und Psychotechnisierung der Anlernung in der Praxis Verbreitung fanden, ist schwer auszumachen. Fest steht, dass Anlernprozesse in der Regel arbeitsplatzspezifisch ausgerichtet waren, jedoch ohne dass sie stets unmittelbar am Arbeitsplatz stattfanden. Die meisten Großbetriebe, insbesondere jene, die auch über Lehrwerkstätten verfügten, hatten hiermit eng verbundene Anlernräume oder Anlerncken, einige sogar produktionsfähige Anlernbetriebe, in denen die Anlernung nach systematischen Kriterien erfolgen sollte (z.B. AEG, Krupp, Siemens).

Abb. 25: Anlernkursus für Spezialarbeiter



Anlernkursus für Fräser in der Lehrwerkstatt Reinickendorf

Quelle: AEG 1928, S. 61

Die Teilnehmer von systematisierten Anlernkursen waren häufig Belegschaftsmitglieder der unteren Hierarchieebene: Ungelernte, Angelernte, Arbeitslose, „Anbrüchige“ und „Anormale“ (vgl. Büchter/Kipp 2002a). Aber auch Lehrlinge wurden in kurzen Anlernkursen für zusätzliche Bereiche qualifiziert, ebenso wie Facharbeiter im Sinne einer „Nachschulung“ für spezielle Tätigkeiten.

7.2 Berufliche Anpassung, Aufbaukurse und Selbstschulung

Betriebliche Weiterbildung in Form von institutionalisierter Qualifizierung, die all jene Maßnahmen umfasste, „die dazu dienen, die Kenntnisse und Fähigkeiten in der eigentlichen Berufstätigkeit, aber auch auf den damit in Verbindung stehenden Arbeitsgebieten auf gleicher Höhe zu halten und darüber hinaus zu steigern“ (Bonin 1930, S. 286), war in Kreisen der Großindustrie und ihrer Vertreter in den 1920er Jahren keine Besonderheit mehr. Bereits in den Vorschlägen des DATSCH, dessen Konzeptionen sich in erster Linie auf das technische Schul- und Hochschulwesen und auf die Lehrlingsausbildung in der mechanischen Industrie konzentrierten, war auch von beruflicher Weiterbildung für technische Berufe, die möglichst betriebsnah ausgerichtet werden sollte, die Rede. Schon hier war der Lehrabschluss nur noch ein „Transitorium“, der „kein Finale beruflichen Lernens markiert“ (Stratmann 1999, S. 409).¹⁴⁵ So heißt es in der Ab-

¹⁴⁵ Während die Berufsbildungstheorie noch lange am ständisch-orientierten Berufsbegriff festhielt, hatten die Industrie und ihre Vertreter Aus- und Weiterbildung als zusammengehörig begriffen.

handlung des DATSCH (1912) über die „Weiterbildung des industriellen Facharbeiters“: „Was wir wollen, ist die Heranziehung einer Klasse besonders guter Arbeiter, die sich leichter dem heutigen Zuge unserer Werkstatttechnik: schärfste Ausnutzung der vorhandenen menschlichen und maschinellen Kräfte anpasst“ (S. 74). Die Weiterbildung sollte in Kursen „ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit“ stattfinden, also in Sonntags- und Abendkursen, die „jede den jeweiligen Bedürfnissen entsprechende Entwicklung ohne Schwierigkeiten und mit verhältnismäßig geringen Kosten [ermöglichen]“ (S. 71), sowie in Kursen „mit Unterbrechung der Berufstätigkeit“ (S. 74), d.h. in Maschinenbauschulen, Werkmeisterschulen o.ä.. In den Ausführungen des Fabrikbesitzers Gustav Wagner (1919) für den DATSCH über „die Weiterbildung der Facharbeiter im Maschinenbau“ heißt es: „Die richtige Durchführung der Weiterbildung der Facharbeiter hätte ferner den Vorteil, daß, wie dies schon seit Jahren in Amerika der Fall ist, ein gewisser Wettbewerb zwischen den Arbeitern in Höchstleistung stattfinden und die Freude am Beruf gehoben werden müßte“ (S. 114). Die Weiterbildung hätte durch besonders tüchtige Fachleute in Fortbildungswerkstätten zu geschehen, welche größeren Betrieben oder Maschinenschulen angegliedert sind und im ersten Fall der Kontrolle der Betriebsleiter, andernfalls der Aufsicht besonders bewährter Fachleute unterstellt sind. Der theoretische Unterricht hätte sich dabei nur auf technische Weiterbildung zu beschränken, auch wäre der Selbstunterricht durch Stellung guter Lehrbücher und Freilassung der Abendstunden zu unterstützen, überhaupt durch möglichst wenige gesetzliche Vorschriften dem Tüchtigen freie Bahn zu lassen“ (S. 113).

Für Riedel (1925) waren die Charakteristika organisierter „Weiterbildung neben der Arbeit“, dass sie an die Berufsvorbereitung anschließen und von den Betrieben geleistet werden sollten, mit dem Ziel der Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit der Beschäftigten: „Unter der Bezeichnung Weiterbildung neben der Arbeit wollen wir alles das zusammenfassen, was an bewußter beruflicher Bildungsarbeit nach Abschluß der Berufsvorbereitung noch durch die Betriebsleitung geleistet wird oder geleistet werden sollte. Es handelt sich dabei sowohl darum, die Leistungsfähigkeit der einzelnen zu erhalten und zu vergrößern, als auch darum, die innerhalb und außerhalb des Betriebes unablässig gemachten Erfahrungen fortlaufend für die Betriebsarbeit zu verwerten“ (S. 335).

Konsens bestand in der Notwendigkeit betrieblicher Weiterbildung zur Förderung von Leistungsfähigkeit und darin, die Verantwortung und Steuerung organisierter beruflicher Weiterbildung der Beschäftigten den Betrieben zu überlassen.

In der Praxis fanden berufliche Anpassungs- und Aufbaukurse neben der Arbeit in den meisten Großbetrieben statt. Hierbei handelte es sich um einzelne Vorträge, Vortragsreihen, Unterrichtskurse bis hin zu längerfristigen Lehrgängen. Sie wurden entweder durch die Personalabteilung, die Vorgesetzten oder mitunter auch durch die Beschäftigten selbst angeregt. Eine besondere Bedeutung hatte

das betriebliche Vortragswesen, das der Ergänzung von beruflichem Wissen dienen sollte, wie beispielsweise die belehrenden Vorträge für Kranführer der Borsig GmbH¹⁴⁶ oder für Konstrukteure in Werkstoff-Fragen der Firma DEMAG.¹⁴⁷ Krupp beispielsweise bot für die Mitarbeiter Lehrkurse an der Gewerblichen Fortbildungsschule/Industrieschule/Abteilung Krupp der Stadt Essen an. Hier hatten sie die Möglichkeit, nach der Arbeit Unterricht in Fachkunde für Metallarbeiter, Rechenschieberechnen und technische Zeichenkurse zu besuchen. (Kruppsche-Mitteilungen 1921, S. 72.). Hier wurden auch die „Technischen Lehrgänge für Kruppsche Werksangehörige“ durchgeführt.¹⁴⁸ In solchen und ähnlichen industriellen Lehrkursen wurde auch Wert darauf gelegt werden, die „aktive Selbstbeteiligung der Teilnehmer im Unterricht“ (ebd.) zu fördern.

Außer den in den meisten Großbetrieben durchgeführten technischen Kursen wurden vor allem auch kaufmännische Weiterbildungsmaßnahmen angeboten sowie Sprach-, Stenographie- und Schreibmaschinenkurse. So spielten beispielsweise die „Ertüchtigungsmaßnahmen für Stenotypistinnen und Maschinenschreiberinnen, deren Arbeiten in jedem Wirtschaftsbetriebe für das Buchungs- und Nachrichtenübermittlungsverfahren von Bedeutung sind“ (Elbel 1930, S. 28), bei Siemens und AEG¹⁴⁹ eine bedeutende Rolle.

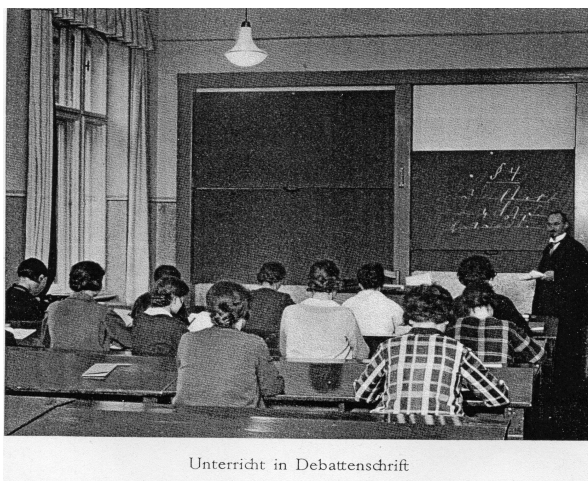
¹⁴⁶ „Seitens des Betriebs sind in letzter Zeit wiederum 7 Vorträge für unsere Kranführer veranstaltet worden, um durch ständige Belehrung über die Handhabung der Kranapparatur und die richtige Bedienung Kranunfälle nach Möglichkeit zu verhüten“ (Borsig-Zeitung 1927, S. 84).

¹⁴⁷ „Um unseren Konstrukteuren Gelegenheit zu geben, sich mit den Werkstoff-Fragen und den neueren Forschungen auf dem Gebiete der Metallkunde zu beschäftigen, wird der Leiter unserer Materialprüfanstalt, Herr Professor Dr. Keßner, einen Kursus von 12 Vorträgen abhalten über das Thema: „Was muß der Konstrukteur von den Eigenschaften des Eisens, der Stähle und der Metallegierungen wissen?“ Die Vorträge beginnen Ende Januar und finden voraussichtlich Donnerstag abends von 8.-9.15 in der Tonhalle statt“ (DEMAG-Werkzeitung 1923a, S. 19).

¹⁴⁸ Der Lehrplan umfasst: Geometrisches, Projektions- und Maschinenzeichnen, Arithmetik und Algebra, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie, Mechanik und Physik, Werkstoff und Werkstatkunde. Der gesamte Unterrichtsstoff verteilt sich auf 2 Jahre“ (Kruppsche-Mitteilungen 1919, S. 268).

¹⁴⁹ So wurden für ausgebildete Kaufleute, die als kaufmännische Angestellte beschäftigt waren, „Buchhaltungs- und Korrespondenz-Kurse, Werksführungen und Vorträge abgehalten. Ein ganz besonders wichtiges Gebiet dieser Art stellt der Warenvertrieb dar. Die sich schnell fortentwickelnde Technik bringt dauernd neue, verbesserte Erzeugnisse auf den Markt, über deren Entstehung, Vorteile im Gebrauch, Haltbarkeit und Preiswürdigkeit die im Vertrieb Tätigen von Zeit zu Zeit unterrichtet werden müssen. Langfristige, größere Aufträge bedingen unter Umständen die Einrichtung besonderer Kurse, die auf die Verhältnisse im Belieferungsgebiet Rücksicht nehmen, vielleicht auch, falls es sich um das Ausland handelt, Sprachkenntnisse auffrischen oder vermitteln sollen“ (ebd.).

Abb. 26: Stenographiekursus



Quelle: AEG 1928, S. 65

Auch die Sprachkurse für die kaufmännischen Angestellten nahmen an Bedeutung zu. Die lässt sich auch aus den betrieblichen Aufforderungen an die Belegschaft, an Englisch- und Französischkursen teilzunehmen, die seit Mitte der 1920er Jahre immer häufiger in den Werkzeitungen zu lesen waren, schließen.

Abb. 27: Sprachkursus



Quelle: AEG 1928, S. 53

Die technischen und kaufmännischen Anpassungs- und Aufbaukurse waren karriererelevant, auch wenn ihnen nicht in jedem Fall ein Aufstieg folgte. Sie waren in Relation zur arbeitsbezogenen Anlernung auch weit stärker berufsspezifisch ausgerichtet und damit überbetrieblich transferierbar. Die Amortisierung der Weiterbildungsinvestition war aber oftmals dadurch gesichert, dass die ohnehin betriebsgebundene und loyale Stammebelegschaft Zielgruppe solcher Maßnahmen war.

Neben der Förderung technischer und kaufmännischer Vorträge, den Unterrichtskursen und Lehrgängen hatte die „Selbstschulung“ und „Selbstbildung“ der Beschäftigten eine nicht wesentliche Bedeutung. Vor allem, so der betriebliche Tenor, wäre es wichtig, wenn sich die Beschäftigten selber um die Erweiterung ihrer Fachkenntnisse kümmerten: „Aber auch der Industrieangestellte und -arbeiter steht in einem Beruf, der es von jedem einzelnen immer mehr erfordert, sich das beste berufliche Rüstzeug zu schaffen und zu erhalten. Dieses Rüstzeug ist neben der persönlichen Tüchtigkeit das berufliche Wissen, das sich keiner heute ohne stetige Selbstschulung erhalten kann [...]. Der Strebsame wird sich durch Selbststudium immer fördern können“ (Weisser 1928, S. 217f.). Vielfach wurde „der Gedanke des Selbsterarbeitens“ aus der Schulbewegung übernommen: In diesem Sinn sollte „man nicht fertige Vorschriften von vornherein geben, sondern sie selbst suchen lassen [...]. Man soll z.B. nicht immer das richtige Verfahren von vornherein zeigen, sondern die Lernenden zum eigenen Suchen und Nachdenken anspornen, wohl aber nachher zur Kritik, zum Vergleich verschiedener Verfahren und zur bewussten und überzeugten Entscheidung für das beste Verfahren hinführen“ (Der Bosch-Zünder 1928, S. 50).

Die durch die Betriebe zur Verfügung gestellten Selbstbildungsmedien waren Werkzeitungen mit ihren fachlichen Berichten sowie Bücher aus den Werkbibliotheken: „Jeder kann sich aus Büchereien Fachschriften beschaffen und dadurch seinen Überblick über das gesamte Gebiet erweitern. Erst dann lässt sich auch ermessen, welche Summe von Mühe, Ausdauer und Kraft dazu nötig war, Werkzeuge und Werkzeugmaschinen auf die hohe Stufe zu bringen, die uns fast als selbstverständlich erscheint“ (Schönhaar 1921, S. 24). Gerade den Werkzeitungen wurde ein hoher Fortbildungs- und Erziehungswert beigemessen (vgl. Büchler/Kipp 2002). Die Werkbibliotheken galten bereits in frühen betriebswissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Dietrich 1914; Krauß 1924) als eine „eigentümliche Anstalt erziehlischen Berufs“ (S. 755), als das „bequemste wie äußerlich größte Bildungsmittel“ (S. 756). Sie stehe „ununterbrochen im Betrieb“, „sie bietet Mittel für allerlei Bildung, soweit das gedruckte Wort sich dazu eignet; die Wahlfreiheit hat das weiteste Feld“ (S. 755). Nach Krauß (1924) leisten Werkbüchereien in zweifacher Weise „ein[en] Beitrag zur Bildungsarbeit in der Industrie“: Sie dienen der betriebstechnischen Schulung und kompensierten Kenntnislücken und Praxisdefizite: „Alle Spezialbildung hat nur Wert, wenn sie vorhandene elementare Kenntnisse bei ihrem Objekt voraussetzen kann. Nicht

nur die Mängel einer von der Produktionsstätte getrennten Fachschule, sondern auch die den praktischen Lebenserfordernissen entfremdete Lernschule sind zu überwinden“ (S. 20). Zudem wurden Lehrfilme zum Zweck der Unterrichtung zur Verfügung gestellt. Daneben wurde auch der Fernunterricht angeboten.¹⁵⁰

Die Selbstschulung war nicht für eine definierte Belegschaftsgruppe vorgesehen, sondern prinzipiell für jeden möglich. Hinweise auf diese Qualifizierungsform konnten zu einer Verwischung der Grenze zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern an der betrieblichen Weiterbildung führen und der Kritik, bestimmte Belegschaftsmitglieder würden von der betrieblichen Weiterbildungsförderung ausgegrenzt, vorbeugen.

7.3 Förderung von Zusammenhangswissen und Erfahrungsaustausch

Eine besondere Aufmerksamkeit erfuhr im Laufe der 1920er Jahre jene betriebspezifische Weiterbildung, in der den Beschäftigten „Zusammenhangswissen“ über betriebliche Bereiche und Prozesse vermittelt und Einblicke in den „Gesamtorganismus“ Betrieb gegeben werden sollten. Die Belegschaft sollte „im Ganzen“ denken, Werkstreue, Firmenstolz und die Überzeugung von der Richtigkeit und Bedeutsamkeit der Betriebspolitik sollten hierdurch gefördert werden (vgl. Borst 1925, S. 258): „Durch Werkschulen, Vorträge und Führungen sind die vielverzweigten Zusammenhänge zu zeigen. Es muss Verständnis dafür geweckt werden, warum die heutige Arbeitsweise notwendig ist, warum jeder einzelne, auch der kleinste Teil der fertigen Ware, gut, genau und auswechselbar gefertigt sein muss, und wie sehr das Schicksal des Betriebes davon abhängt, dass jeder einzelne auch im Kleinsten treu seine Pflicht tut“ (ebd.). Hieraus sollte sich „ein besonderes Verhältnis zur Gesamtaufgabe, zu dem großen Betriebskörper“ entwickeln (ebd.).

Diese Schulung konzentrierte sich auf bestimmte Beschäftigtengruppen. Der Bedarf an Zusammenhangswissen, so die Vorstellung des Siemens Konzerns, erfordere vor allem die betriebliche Weiterbildung der Werkmeister, Ingenieure und Facharbeiter sowie der Angestellten im kaufmännischen und Verwaltungs- und Sekretärinnenbereich (vgl. Elbel 1930, S. 27): „Um den Blick auf die Notwendigkeit des Verständnisses der Zusammenhänge hinzulenken, müssen die auf den verschiedensten Spezialgebieten Tätigen [bei Siemens] in Betrieb und

¹⁵⁰ „Im Verlag des Athenäums am Lech erscheinen seit einiger Zeit Selbstunterrichtsbriefe über Volkswirtschaftslehre und Staatskunde, die zum Teil namhafte Wissenschaftler zum Verfasser haben. Diese Briefe wollen strebsamen, im praktischen Leben stehenden Leuten, denen ein Hochschulstudium nicht möglich ist, einen vollwertigen Ersatz bieten [...]. Mag man an sich solchen Unterrichtsbriefen auch mit gewissen Zweifeln gegenüberstehen, ob sie als Ersatz für ein regelrechtes Hochschulstudium gelten dürfen, soviel ist sicher, daß mit dieser Einschränkung hier Möglichkeiten zur Weiterbildung eröffnet werden, die nur zu empfehlen sind“ (Osram-Nachrichten 1924, S. 50).

Büro auch Einblick in Entstehung, Aufbau und Organisation des Unternehmens, dem sie dienen, erhalten“ (ebd.).

Auch die Adam-Opel AG berichtete über ihre Überlegungen zur Förderung von Zusammenhangswissen: „Wir wollen versuchen, zunächst in ungebundener Folge Themen durch Fachleute behandeln zu lassen, die dem Interessenkreis vieler Mitarbeiter unserer Organisation nahe liegen. Als nächstliegendes Stoffgebiet könnte beispielsweise das Thema zur Diskussion gestellt werden: ‚Wie entsteht ein Opel-Wagen?‘ Es dürfte für viele Werksangehörige von Interesse sein, über die grundsätzlichen Voraussetzungen unterrichtet zu werden, die mit der Herstellung und dem Vertrieb unserer Fabrikate zusammenhängen, und auch den Vermittlern dieses Wissens, nämlich den hierin erfahrenen Kollegen, würde sich dadurch eine in vielerlei Hinsicht dankbare Aufgabe bieten“ (Der Opel Geist 1930, S. 1). Vorgeschlagen wurde „ein Leitfaden für eine Vortragsreihe“: „1. Grundsätzliche Ausführungen über Werte, die erzeugt werden, über Bedürfnisse, die befriedigt werden, über das Verhältnis von Herstellung und Verbrauch und die rechtlichen Voraussetzungen, die bezüglich der Benutzung von Kraftwagen vorhanden sind. 2. Die Organisation und Beschaffung von Rohstoffen und Halbstoffen. 3. Ablauf des eigentlichen Produktionsprozesses, Betriebsgliederung nach Abteilungen, besondere Fragen der Betriebsorganisation, Betriebskontrollen, Nebenbetriebe und Hilfsbetriebe. 4. Die Verkaufsorganisation einschließlich Werbewesen und Absatzfinanzierung. 5. Kapital-Basis, Kapital-Quellen, Gesellschaftsformen und Verknüpfungen, Bedeutung des Konzerns in der deutschen Volkswirtschaft und der Gesamtwirtschaft“ (ebd.). Zur Förderung des Werkswissens wurden auch die Werkzeitungen eingesetzt. Sie lieferten Berichte über die Geschichte der Firma, stellten einzelne Abteilungen vor, beschrieben Produktionsprozesse, technische Neuerungen, neue Produkte und deren Einsatz (vgl. Michel 1997; Büchter/Kipp 2002).

Zur Schaffung von Transparenz in Werksgeheimnisse wurde auch der Erfahrungsaustausch gefördert, der nach dem Ersten Weltkrieg zunächst die Funktion der industriellen Selbsthilfe erfüllte. So forderte beispielsweise der Berliner Bezirksverein des VDI, der BBVDI, in dem die Großbetriebe der Berliner Metallindustrie, wie Borsig, AEG, Siemens-Schuckert, Ludwig-Loewe & Co., vertreten waren, gegen Ende des Ersten Weltkrieges einen „Erfahrungsaustausch unter den Betrieben“, um die unverzügliche qualifikatorische Anpassung der Arbeiter an die aus der Rationalisierung der Fertigung und der Arbeitsvorgänge resultierenden veränderten Arbeitsanforderungen voranzutreiben. Diskussionsabende wurden eingerichtet, um Ratschläge, Anregungen, Berichte über Erfolge und Misserfolge zur Anlernung von Facharbeitern auszutauschen, mit dem Ziel, die heraus gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinern. Nach dem Krieg institutionalisierte der BBVDI den „Erfahrungsaustausch“, und es kam zur Gründung

verschiedener Ausschüsse¹⁵¹, die neben dem „Ausschuß für das Anlernen von Facharbeitern“ existierten (vgl. Homburg 1991, S. 258-261). Diese Ausschüsse boten für Meister und Ingenieure der Berliner Werke Möglichkeiten der Weiterbildung, wie die „technischen Sonderkurse“ (S. 260), an.

Neben dem Austausch von Wissen sollte der Erfahrungsaustausch auch der Pflege sozialer Beziehungen und der Gemeinschaftsförderung dienen, wie bei Krupp, wo er als „Arbeitsgemeinschaft“ konzipiert war, bei der die „Förderung der Erkenntnis, nicht Anhäufung von trockenem Wissensstoff, sondern [...] warmes Erleben wahren Menschentums in unermüdlicher kameradschaftlich geistiger Arbeit“ (Kruppsche-Mitteilungen 1920, S. 200) im Mittelpunkt stehen sollte. Um ein „gemeinsames Werkverständnis“ unter den Meistern und Ingenieuren zu erreichen, organisierte der Siemens Konzern den Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Werken. (vgl. Siemens-Mitteilungen 1925, S. 99).

Für den „laufenden Erfahrungsaustausch“ als Bestandteil betrieblicher Weiterbildung plädierte Riedel (1925), um dem „Zustand des Mißtrauens aller gegen alle ein Ende zu machen“ (S. 337). Der Erfahrungsaustausch habe einen „unmittelbar wirtschaftlichen Wert“. Als noch wichtiger schätzte er den sozialpflegerischen Wert ein, denn durch ihn würden „selbständige und selbstbewußte Mitarbeiter an Stelle ausführender Organe erzogen werden. Es wird vielfach gerade in den Kreisen der geistig hochstehenden und deshalb wertvollsten Arbeiter darüber geklagt, daß ihre Anregungen unbeachtet bleiben und ihr Wirkungsstreben künstlich beschränkt wird“ (ebd.). Im Hinblick auf die „Organisation des Erfahrungsaustauschs“ schlug Riedel zwei Stufen vor: Erfahrungssammlung (Motivieren der Arbeiter zur Preisgabe ihrer Erfahrungen, Sammeln von Beamtenberichten etc.) und Erfahrungsverwertung (z.B. schriftliche Aufzeichnungen für Anlernung und Fähigkeitsschulung) zur Optimierung von Arbeitsprozessen und „Vervollkommnung der Leistungsfähigkeit der im Betrieb Tätigen“ (S. 339).

In den meisten Werkzeiteungen der Großbetriebe wurde über Erfahrungsaustausche, die mehr oder weniger längerfristig institutionalisiert waren, berichtet. Beispielsweise hat Mitte 1931 die Robert-Bosch AG den so genannten „Technischen Erfahrungsaustausch“ ins Leben gerufen, um Möglichkeiten zur „regelmäßigen Aussprache“ (Huber 1931, S. 270) zu schaffen: „Diese Zusammenkünfte, in denen von Werksangehörigen Vorträge mit Themen aus ihrem Arbeitsgebiet gehalten werden, dienen hauptsächlich dazu, die Erfahrungen einzelner Stellen den anderen zu übermitteln. Sie sind von dem Grundsatz getragen: Fehler dürfen nur einmal gemacht werden, besondere Erfahrungen einzelner Stellen sollen allen zugute kommen. Diese Zusammenkünfte sollen auch das Zusammengehörigkeitsgefühl wecken und die Gemeinschaftsarbeit fördern“ (S.

¹⁵¹ „Unterausschuß für Betriebsorganisation“ (1917), „Arbeitsausschuß für industrielle Psychotechnik“ (1918), „Ausschuß für Wirtschaftswissenschaften“ (1919), „Ausschuß für technische Mechanik“ (1919) und „Ausschuß für Wärmewirtschaft“ (1920)

270-271). In einem Artikel im Bosch-Zünder aus dem Jahre 1933 über Erfahrungsaustausch heißt es: „Jeder einzelne wird dadurch besser befähigt als früher, im Sinne des großen Ganzen zu arbeiten“ (Goerner 1933, S. 38).

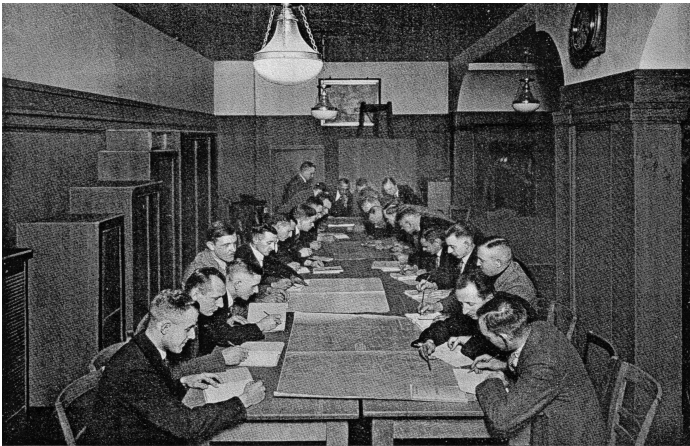
7.4 Vorgesetzten- und Führerschulung

Von zunehmender Bedeutung war auch die Vorgesetztenschulung, die Betriebsorganisations- und Führungsfähigkeiten fördern sollte. Die Schwerpunkte der Vorgesetztenschulung lagen auf unterschiedlichen Ebenen:

Zum einen gehörten hierzu solche Kurse und Lehrgänge, in denen mittleren und höheren Führungskräften das zur Einhaltung von Standards rationalisierter Betriebsorganisation notwendige Wissen vermittelt wurde. In Kooperation mit der „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Betriebsingenieure“ (ADB) und dem „Reichsausschuss für Arbeitszeitvermittlung“ (REFA), die um die „Bestgestaltung“ von Arbeiten und Lernen bemüht waren, organisierte die Industrie Kurse für Betriebsbeamte, Ingenieure, Meister und Vorarbeiter. Zu den Hauptthemen gehörten Zeitstudien, Differentiallohn, Auslese, Eignungsprüfung und Anlernung von Personal. An den REFA-Kursen bei Siemens sollten vorrangig jene Arbeiter teilnehmen, „die gleichsam die Rationalisierung insgesamt und der Maschinenprozesse im besonderen durch ihr fachliches Wissen, ihre Arbeitserfahrung, ihre Flexibilität und Lernbereitschaft mit- und vorantragen [...]. Dabei überwogen die (gelernten und hochwertigen angeleiteten) Metallfacharbeiter bei weitem“ (Homburg 1991, S. 555).

Einen weiteren Schwerpunkt bildeten die „Werkmeister-Fortbildungskurse“, deren „Zweck und Ziel“ es war, „die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten unserer Werkmeister zu erweitern, damit sie den Anforderungen ihrer Stellung voll und ganz gerecht werden können, und mit der Entwicklung der Industrie Schritt zu halten vermögen“ (Der Opel-Geist 1931a, S. 5). Zu den Themen der Werkmeister-Fortbildung gehörten beispielsweise: „Persönliche Kennzeichen und Aufgaben des Meisters“; „Moderne Organisation und ihre wesentlichen Erfordernisse“; „Der Meister in der Organisation und in seiner Abteilung“; „Der Meister und seine Leute“; „Arbeiterbehandlung“; „Aufrechterhaltung einer wirksamen Belegschaft“; „Die Einstellung des Meisters zu den Grundsätzen der Firma und seine Gesinnungstreue“; „Aufrechterhaltung der Disziplin“ (ebd.).

Abb. 28: Vorarbeiterkursus



Vorarbeiter-Kursus im Kabelwerk Obersprece

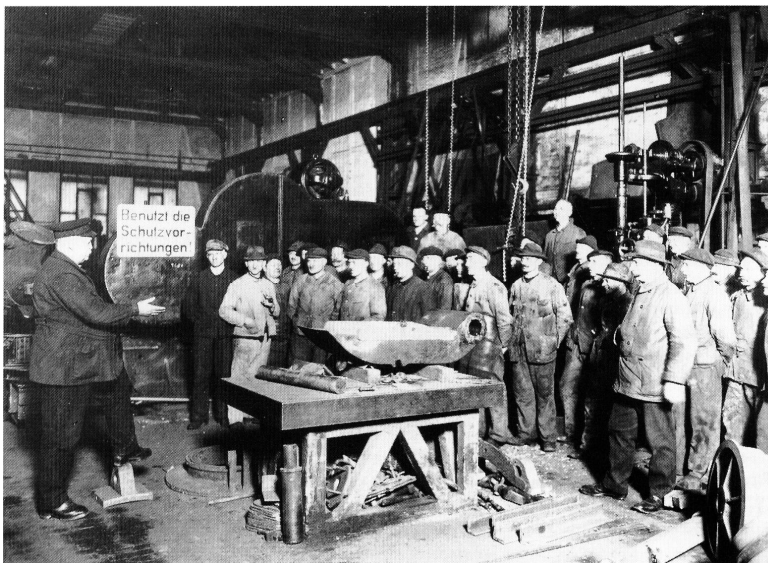
Quelle: AEG 1928, S. 63

Zu einem wichtigen Bestandteil der Vorgesetztenschulung avancierte in der Weimarer Republik die Unfallverhütung. Unfälle während des Produktionsablaufes bedeuteten für die Betriebe unter Umständen nicht nur Personalausfall, Zeit- und Materialverluste, sondern angesichts der Arbeiterschutzregelungen waren sie auch zur Fürsorge und zum Unterhalt der am Arbeitsplatz Verletzten verpflichtet (vgl. Feeg 1930). Die Unfallverhütung wurde daher als „Aufgabe des ganzen Volkes“, als „große Erziehungsarbeit“ (Borsig 1929, S. 45) im Betrieb angesehen. Anhand von Vorträgen von Gewerbeaufsichtsbeamten, Kursen für Betriebsleiter und Werkmeister, Wanderausstellungen, Bildpropaganda und Filmvorführungen für Arbeiter sollte über Maßnahmen der Unfallverhütung belehrt werden. Die „Zentralstelle für Unfallverhütung“ und die „Unfallverhütungsbild-G.m.b.H.“ sorgten dafür, dass Schulungskurse zur Unfallverhütung von den Betrieben selbst durchgeführt werden konnten, indem sie das hierzu nötige Anschauungsmaterial, die so genannten „Unfallverhütungsbilder“ entwickelten und an einzelne Betriebe schickten.

Das DINTA hielt auch seine Vorstellungen zur Unfallverhütungsschulung nicht zurück. Die Kurse „haben die Aufgabe einer Schulung für praktische Unfallverhütung und befassen sich meist mit den spezielleren Gebieten: Gasschutz, erste Hilfe bei Unglücksfällen, Bekämpfung von Bränden usw. Von besonderem Wert sind sie dadurch, daß sie sich nicht mit theoretischen Belehrungen begnügen, sondern, was zu Werkmännern so ungleich stärker spricht, immer praktische Übungen sind, die nach und nach - bei den Betriebsführern und Werkmeistern

beginnend - zuletzt die ganze Belegschaft erfassen, so daß schließlich alle Belegschaftsmitglieder tätige Mitarbeiter in der Unfallverhütung sein können“ (Bäumer 1930, S. 79).

Abb. 29: Unterricht zur Unfallverhütung für Arbeiter bei Hoesch 1927



Quelle: Rasch 1997, S. 84

Ein weiteres Gewicht in der Vorgesetztenschulung bildete die Anlernung der Anlerner. Sie gehörte zu einem festen Bestandteil betrieblicher Weiterbildung. Anstöße hierfür waren die Häufigkeit von Anlernprozessen in Betrieben sowie der gestiegene Bedarf nach Systematisierung von Anlernung. Hinzu kam, dass die Anlerntätigkeit zunehmend auch als Erziehungsaufgabe im Kontext der Werksgemeinschaft gesehen wurde (vgl. Korn 1932, S. 113). Denn die „erste Aufgabe“ des Lehrenden ist es, „einen Menschen dahin zu bringen, daß er später Produktion liefern kann. Das bedeutet eine so wesentliche Umstellung des durch jahrelange Arbeit auf Materialbehandlung eingestellten Menschen, daß er häufig zur Menschenbehandlung nur schwer findet“ (S. 117).

Sowohl in der Theorie der Arbeitspädagogik als auch in der Praxis wurde die Vorgesetztenschulung immer mehr auch als „Führerschulung“ und Instrument der „Menschenökonomie“ gesehen. In den Werkzeugzenungen setzte man sich seit der zweiten Hälfte der 1920er Jahre zunehmend mit Fragen der „Menschenführung“ im Betrieb auseinander. Hier finden sich häufig auch Ankündigungen von Vorträgen zum „Umgang mit den Menschen im Betrieb“. Das DINTA war be-

müht, das „Führertum in der Industrie“ (vgl. Arnhold 1930) zu fördern und liefert Argumente für die Ausweitung der Führerbildung in Betrieben: „Die größte und schwierigste Aufgabe aber besteht darin, das Verständnis für industrielles Führertum auch in die weitesten Kreise der im Betrieb tätigen Ingenieure hineinzutragen. Eine tiefe Tragik ist darin zu erblicken, daß ein großer Teil dieser Ingenieure zwar die tote Materie bis in alle Feinheiten beherrscht, dagegen es gar nicht oder nur unvollkommen versteht, den wichtigsten Faktor des Betriebes, den Menschen, zu führen“ (S. 8).

Überlegungen und Initiativen zur „Menschenbewirtschaftung“ und „Führerschulung“ wurden in den Betrieben flankiert von Angeboten an Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, die in die Lebenswelt der Arbeiter hineinreichten und darauf zielten, sie als „ganze“ Personen zu erfassen. Solche Angebote blühten vor dem Hintergrund anthropozentrischer und werksgemeinschaftsideologischer Konzepte und Programmatiken auf.

8. Anthropozentrik, Werksgemeinschaft und Erwachsenenbildung

Als „Erwachsenenbildung“ und „-erziehung“ gehörte betriebliche Weiterbildung zu einem umfassenden Programm betrieblicher Sozialpolitik – neben Werkswohnungsbau, Werksvereinen, Werkssport, Pensionskassen, Invaliden- und Altersfürsorge, Kinderpflege, unternehmerischer Jugendarbeit und Ausbildungsförderung – deren Anfänge im 19. Jahrhundert liegen. Anstöße für den weiteren Ausbau betrieblicher Sozialpolitik in der Weimarer Republik waren die staatliche Sozialpolitik sowie die Arbeiterunruhen, auf die die Industrie mit einer weiteren Internalisierung eigener Fürsorgeeinrichtungen reagierte. Kerngedanke der betrieblichen Sozialpolitik war, daß über die Zuwendung und Fürsorge der Belegschaft, „dem starken Abströmen seelischer und geistiger Energien aus dem Arbeitsraum in den sozialen und politischen Kampfraum“ (Michel 1953, S. 189) entgegengewirkt und über die Pazifizierung im Betrieb ökonomischer Wohlstand hergestellt werden könnte.

Die betriebliche Sozialpolitik in der Weimarer Republik galt - zumal in Kritikkreisen - als Ergänzung zum Taylorismus und zur Psychotechnik mit ihren inhumanen und „entseelenden“ Wirkungen (vgl. Michel 1932; Preller 1978). Unterstellt wurde hier, dass es sich beim Taylorismus und der Psychotechnik um Systeme lückenloser Kontrolle handelte, die den Menschen zu Objekten im Arbeitsprozess degradierten, so dass nur außerhalb der Arbeit menschenwürdigere Kompensations- und Befriedigungsangebote bereit gestellt werden müssten, um so Arbeitskraft zu reproduzieren und Leistung und Loyalität der Belegschaft zu sichern. Weder in der Theorie noch in der Praxis lässt sich jedoch eine vollständige Akzeptanz und Durchsetzung von Taylorismus und Psychotechnik mit dem Effekt lückenloser Steuerung und Überwachung menschlicher Arbeitskraft belegen (vgl. Vahrenkamp 1977; Volpert 1977). Genau genommen führten die Erkenntnisse der Betriebs-, Arbeitswissenschaften, der Arbeitspsychologie und der

Betriebssoziologie, nach denen die noch so rationalisierten Verfahren methodisch weder perfekt, noch in der Lage wären, die Subjektivität im Arbeitsprozess vollständig zu eliminieren, dazu, dass man in diesen Disziplinen teils in kulturphilosophisch-romantisierter Manier die „Irrationalität“ der Menschen im Arbeitsprozess und im Betrieb besonders betonte, zu einer übersteigerten Anthropozentrik neigte und dabei die Frage nach der richtigen Pädagogik aufwarf, die sich im Hinblick auf ihre Ziele schließlich mit der Ideologie der damaligen Werksgemeinschaft traf.

Selbst die ersten Betriebswissenschaftler, denen es um maximale Leistung der Arbeitskräfte bei gleichzeitiger Herstellung des wirtschaftlichen Friedens ging und die eine starke Affinität zum Taylorismus hatten, kritisierten seine methodische Unzulänglichkeit. So wusste Georg Schlesinger (1913) bereits um die Grenzen einer Nur-Taylorisierung: „Auf gewaltige Schwierigkeiten aber wird das Taylorsystem wohl immer oder doch lange Zeit noch stoßen“ (S. 547). Als Ergänzung zur wissenschaftlichen Betriebsführung schlug er eine Übertragung der militärischen Erziehung auf den betrieblichen Bereich vor. Auch Walter Moede, der das erste „Institut für Psychotechnik“ in Deutschland leitete, und beanspruchte, bei der Anwendung der Psychotechnik auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben das ganze Individuum in Struktur und Persönlichkeit erfassen zu können, war klar, dass Maximalleistung und Dauerleistung auseinanderfallen und der Mensch nicht nur ein homo oeconomicus ist. Eine auf reine Arbeitsorganisation und Arbeitsverdichtung, unter Abstrahierung von der Komplexität der Psyche des Menschen zielende Leistungssteigerung wurde als „helpless psychological dilettantism“ (Münsterberg 1913, S. 56) bewertet, was zwar in den Folgejahren zur Intensivierung und Optimierung psychotechnischer Methoden führte, aber schließlich gerieten auch diese ersten Ansätze der Psychotechnik in die Kritik praktizierender Psychologen und Mediziner: „Die Tatsache, daß durch experimentelle Untersuchungen mit Messungen und Apparaten die Eigenart eines Menschen nicht zu erfassen ist, [...] hatte die Psychotechnik in ihren ersten Anfängen völlig außer Acht gelassen“ (Fabian 1930, S. 725). Das 1928 von Goetz Briefs an der Technischen Hochschule Berlin gegründete „Institut für Betriebssoziologie und soziale Betriebslehre“ sah eine seiner zentralen Aufgaben darin, die angehenden Betriebsingenieure auf die betriebliche Sozialpolitik vorzubereiten. Briefs (1928) lehrte, dass hinter jeder Arbeitsrationalisierung und Psychotechnik „ein mit diesen Methoden nicht zu überwindender Rest Widerstand gegen die beste Leistung im Arbeiter, Spannung wider die beste Betriebsorganisation [bleibt]. An diesem Rest und an dieser Spannung kann die beste Eignungsprüfung und Anlernung scheitern, an ihr kann die wissenschaftlichste Betriebsorganisation zum toten Apparat werden. Der Rest, der trotz Psychotechnik verbleibt, ja den die bloße Psychotechnik und Physiotechnik der Arbeit nur zu steigern die Neigung hat, ist jedem Betriebsleiter und jedem Besucher eines Betriebes spürbar als das geheime, dumpfe Grollen unter dem Boden der Betriebe, als eine über dem Betriebe liegende gewittrige Atmosphäre. Hier offenbart

sich, daß es von Hause aus irrationale Seelenschichten im Menschen und also auch und gerade im lohnarbeitenden Menschen gibt, denen gegenüber jede Psychotechnik und jede Physiotechnik draußen bleibt“ (S. 145).

Die Arbeitswissenschaft, die „wissenschaftliche Lehre von der rationellen, zweckhaft gerichteten ‚Tätigkeit‘ für berufsbedingte Kulturziele“ (Giese 1930, S. 418), warnte zudem vor einer übersteigerten Taylorisierung von Arbeit: Bei Fritz Söllheim (1922), der über „die Grenzen seiner [des Taylor-Systems] Einführung in deutsche Betriebe“ schrieb, heißt es: „Wir haben zwar gesehen, daß zur selben Zeit, in der Taylor seine Versuche machte, auch in Deutschland dieselben Ideen praktische Verwirklichung fanden (vielfach sogar schon früher)“ (S. 149), jedoch „im Interesse einer gesunden Kulturpolitik“ (S. 151) dürfe das Taylor-System nicht vollständig auf deutsche Betriebe übertragen werden: „Bei der Menschenarbeit kann die Ergiebigkeitssteigerung Raubbau bedeuten, die auf Kosten der Gesundheit und des seelischen Wohlbefindens der Arbeiter geht. Durch eine Überschraubung der Leistungsfähigkeit der Arbeiter erwachsen schlimme soziale Schäden und volkswirtschaftliche Nachteile“ (S. 151). Fritz Giese (1932) wies seit Ende der 1920er Jahre auf die Grenzen der Rationalisierung und Psychotechnik in ihrer Kontrollfunktion hin und forderte in seiner „Philosophie der Arbeit“ die Rückkehr zu einer „harmonisierenden Romantik“ (S. 265), die Besinnung auf das Metaphysische. Er hatte dabei nicht nur das Funktionieren des Betriebsablaufs und die Lösung der Arbeiterfrage im Blick, vielmehr ging es ihm auch um die Überwindung der Staatskrise durch die „Enkulturation“ der Arbeiterschaft und der ganzen Bevölkerung. Giese (1930a) warnte vor der „Mentalitätsumbiegung der Bevölkerung durch R.[ationalisierung]“, vor einer „Senkung des geistigen Niveaus aus Teilarbeit; Lebensunlust aus Unmöglichkeit stabilisierungsfähiger Berufe; [...] romantischen Kitsch; Alkohol; Politisieren, [dem] angstvolle[n] Suchen nach Eigenart im Meer des Ewigen“ (S. 3630).

Seit Mitte der 1920er Jahre erschien parallel zu der Flut an Literatur zum Thema technische, arbeitsorganisatorische und psychotechnische Rationalisierung eine Fülle an Publikationen, in denen in romantisierender Weise die „Eigenart“, „Irrationalität“, die „Seele“ des Menschen, seine nur begrenzt rationalisier- und fassbare Subjektivität in den Mittelpunkt gerückt und für die Rettung des Humanen im Betrieb plädiert wurde.¹⁵² Während beispielsweise Ernst Horneffer (1925) in seiner „Wirtschafts-Pädagogik“ für eine Berücksichtigung der „moralische[n] Persönlichkeit“ (S. 59) der Arbeiter in der Wirtschaft plädierte, verfasste Karl Dunkmann (1925) seinen Aufsatz mit dem Titel: „Der Mensch im Proletariat“. Artur Zickler (1925) schrieb über „die Menschlichkeit des Arbeiters“ und Alfred Striemer (1925) über „die Wünsche der Arbeiterschaft“. Paul

¹⁵² Dieses „seelische Problem der Arbeit [...] tritt uns heute in der Literatur, in den Debatten stark entgegen, daß man fast versucht sein könnte zu glauben, daß sich eine frühere Zeit überhaupt nicht damit befaßt hätte“ (Friedrich 1930, S. 5).

Osthold (1926) legte sein in mehreren Auflagen publiziertes Werk über den „Kampf um die Seele unseres Arbeiters“ vor und Hendrik de Man (1927) veröffentlichte seine Untersuchungsergebnisse für den „Kampf um die Arbeitsfreude“ (vgl. Kap. III).

Die Arbeitspädagogik nahm sich vor, durch Erziehung die „Lücken“ (Riedel 1925a, S. 98) der rationalisierten Betriebs- und Arbeitsteuerung zu kompensieren. Fest stand auch hier, dass, wie Johannes Riedel betonte, „die wissenschaftliche Betriebsführung [...] zu wenig mit der menschlichen Unvollkommenheit, mit der Tatsache des zum erheblichen Teil nicht verstandesmäßig regelbaren menschlichen Wesens [rechnet]“ (S. 97). Arnhold (1931) wollte sodann die „Be-seelung der industriellen Arbeit“ nicht durch die Förderung von „Nummermenschen“ (S. 38), sondern durch den Aufbau persönlicher Beziehungen erreichen. Der Arbeiter, so der Tenor des DINTA, müsse als „Ganzes“, samt seiner emotionalen und „irrationalen“ Seite begriffen werden: Das „Sich-berühren der rational bestimmten technischen Entwicklung mit Komplexen irrationalen Charakters macht eine Beschäftigung der im Reiche der Technik Arbeitenden mit irrationalen Momenten, in Sonderheit mit der menschlichen Persönlichkeit, mit dem Menschenwesen in seiner Totalität zur Notwendigkeit“ (Bäumer 1930, S. 11). Schließlich zielte hier die „Beschäftigung“ mit den „irrationalen Momenten“ der Arbeiter nicht auf die Förderung ihrer Persönlichkeit, sondern auf Vergemeinschaftung.

Die Überlegungen zum Umgang mit der „Arbeiterseele“ im Betrieb waren eingebunden in die damalige Werksgemeinschaftsbewegung (vgl. Krell 1994), von der aus wesentliche Impulse für die betriebliche Jugend- und Erwachsenen-erziehung kamen. Ihr Ziel war die konfliktfreie Gemeinschaft zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern und darüber die Restauration der Volksgemeinschaft: „Alles das, was seine Wurzel im gemeinsamen Volkstum hat, muß gepflegt werden. Das Erkennen und das Bewußtsein der völklichen Verbundenheit erleichtert dann wiederum die Erweckung des Gemeinschaftsgefühls im Werk“ (Vorwerck 1928, S. 26). Die politische Macht der Arbeiterklasse war der wesentliche Auslöser dafür, dass die Idee der Werksgemeinschaft von Arbeitgebern mit hohem publizistischem Aufwand propagiert wurde. Mit dem Bild einer Interessengegensätze harmonisierenden „Werkfamilie“ sollten die „sozialen Probleme des Betriebes“ (Potthoff 1925) gelöst und der „industrielle Friede“ (vgl. Davis/Lüddecke 1928) (wieder-)hergestellt werden.¹⁵³

¹⁵³ Um die unternehmenspolitischen Interessen an der Werksgemeinschaft zu kaschieren, wurde sie von ihren Vertretern als etwas organisch Gewachsenes gedeutet, in dem „alle persönlichen Gegensätze einfach aus[geschaltet sind]“ (Dunkmann 1928, S. 107). Das Werk „gleich einem ‚organischen Ganzen‘“ (ebd.), einem „lebendigen Organismus“: „Ein wohlgeordneter Betrieb ist mehr als nur die Summe seiner Teile; er ist ein höheres Ganzes, vergleichbar einem lebendigen Organismus, der die verschiedenartigen Leistungen einer Vielzahl von Organen zusammenfasst und einem einheitlichen Ziel dienstbar macht. Es

Innerhalb der Werksgemeinschaftsbewegung existierten unterschiedliche Positionen: jene sich eher als „liberal“ verstehenden Vertreter, die einen engen Bezug zur Praxis, zur großbetrieblichen Personalpolitik und zu Arbeitnehmervertretungen hatten, wie Alfred Striemer¹⁵⁴ und Otto Debatin.¹⁵⁵ Sie verneinten die Gewerkschaften nicht, waren aber bemüht, aus der Perspektive der Arbeitnehmer die Vorteile eines friedlichen Zusammenlebens, einer „Arbeitsgemeinschaft“ zwischen beiden Seiten zu betonen.¹⁵⁶ Deziert antigewerkschaftlich waren jene Theoretiker, die der Ideologie des DINTA nahe standen, wie beispielsweise Karl Dunkmann (1928) und Karl Vorwerck (1928). Die Gewerkschaften, so Dunkmann (1928), „betonen grundsätzlich eine [...] Solidarität der Belegschaft, die dem Tüchtigen zumutet, sich mit dem Trägen und Minderbegabten auch in der Lohnquote eins zu fühlen, demgemäß auf seinen erhöhten Lohn zu verzichten. Derartige Zumutungen bauen auf eine so weltfremde wirtschaftliche Gesinnung und auf ein so irgeleitetes sittliches Pathos, daß der ganze ideologische Charakter der Gewerkschaften daraus deutlich hervorspringt“ (S. 90).

Die Werksgemeinschaftsbewegung setzte zur Bindung der Arbeiter an den Betrieb auf eine umfassende Fürsorge: „Wirtschaften bedeutet einmal für alle Ewigkeit Fürsorge für die Zukunft treiben, Fürsorge vom Sommer auf den Winter, von der Jugend oder der Lehrzeit auf das Mannesalter, von diesem auf die Zeit der Arbeitsruhe im Alter und schließlich von der ganzen lebenden Generation auf die nachwachsende [...]. Denkt man sich diese familiäre Fürsorge weg, so wäre auch der Zusammenbruch aller Wirtschaft unabwendbar“ (S. 103f.).

Das „Werksgemeinschaftsproblem“ wurde in erster Linie als „ein Erziehungsproblem“ (Vorwerck 1928, S. 39) gesehen, das am ehesten von der Bewegung selbst gelöst werden könnte. Die Bewegung unterstützte damit die Autonomie und Selbstverwaltungsansprüche der Industrie in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten. Da der Staat nicht dazu beitrage, die Fehde zwischen Unternehmern und Arbeitgebern zu überwinden, und die Gewerkschaften kein Entgegenkommen in Richtung einer Interessensharmonie zeigten und einseitige Bildungs-

liegt daher besonders nahe, den Betrieb nach der Analogie eines lebenden Wesens, einer selbständigen Persönlichkeit zu betrachten und zu behandeln“ (Fischer 1925, S. 304). Eine erstaunliche Parallele findet sich in der Diskussion um Unternehmenskultur und Lernende Organisationen der 1980/1990er Jahre (vgl. Büchter 1997, S. 217-219).

¹⁵⁴ Alfred Striemer war verantwortlicher Schriftleiter der Borsig-Zeitung. Seine Gedanken zur Werksgemeinschaft publizierte er in etlichen Artikeln der Werkzeitung, wie, „Der Klassenkampf“ (1927) und „Führung und Vertrauen“ (1927a), mit moralisierender und appellierender Diktion an die Aufgabe des Klassenkampfes und an die Bereitschaft der Arbeiter zur Gemeinschaft mit den Arbeitgebern.

¹⁵⁵ Otto Debatin war Leiter der Arbeiter- und Angestelltenbüros und Redakteur des Bosch-Zünders. Er publizierte hierin Beiträge wie: „Die Masse und der Einzelne“ (1922) und „Arbeitsfreude“ (1923).

¹⁵⁶ Vgl. eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Richtungen der Werksgemeinschaftsbewegung bei Krell (1994), S. 85-92.

arbeit praktizierten, läge die Aufgabe der Erziehung zur Werksgemeinschaft in den Händen der Werksgemeinschaftsbewegung: „Wir stehen auf dem Grundsatz, daß die Wirtschaft selber für ihre Nöte zu sorgen hat und daß es allerhöchste Zeit ist, daß ein ‚sozialpolitisch‘ verfahrenes Geschlecht, das dauernd mit Humanität und Ethik kommt, sich bescheidet und seine Forderungen im ‚Rahmen des Möglichen‘ wirtschaftlicher Leistung aufstellt“ (Dunkmann 1928, S. 123). Und weiter: „Unsere deutsche Arbeiterschaft hat längst eingesehen, daß der Gesamtsozialismus mit seiner Theorie und Praxis sie jahrzehntelang ‚geblufft‘ hat und daß es höchste Zeit ist, wenn sie sich nach wirklichen ‚Ideen‘ umsieht, die aus der Wirtschaft selbst unmittelbar hervorgehen“ (S. 124). Auch die Lehrenden in der betrieblichen Bildung sollten aus der Wirtschaft selbst kommen. Denn eine Dozenten- und Lehrerschaft, „die auf dem Boden des Klassenkampfgedankens steht, ist natürlich nicht fähig, sich für eine Idee einzusetzen, die letzten Endes doch auf dem sittlichen Gemeinschaftsgedanken aufbaut“ (Vorwerck 1928, S. 40).

Die oberste Aufgabe der Erziehung zur Werksgemeinschaft war die Entindividualisierung des Denkens der Arbeiterschaft: Die Werksgemeinschaft bedeute „eine Abkehr von dem rein individualistischen Denken“, vom „gesteigerten Individualismus“ (S. 15): „Die Werksgemeinschaftsidee steht im Gegensatz zu diesem Individualismus, weil sie von der Erkenntnis des Aufeinanderangewiesenseins, der gegenseitigen Abhängigkeit und der Gliedhaftigkeit ausgeht“ (S. 21). Maßnahmen der Erziehung zur Werksgemeinschaft waren: „Lehrlingswerkstätten und Werkzeitungen sind wertvolle Hilfsmittel, Sportplätze, Lesehallen und Haushaltungsschulen dienen der körperlichen Ertüchtigung, der Weiter- und Ausbildung; Wanderfahrten der Jugend sollen die Liebe zur engeren und weiteren Heimat wecken. Besondere Fürsorge fordern die mitarbeitenden Frauen. Ausgaben, die für Sportlehrer, Sozialbeamte und Sozialbeamtinnen gemacht werden, bringen sich vielfach ein“ (S. 43). In der DINTA-Konzeption waren diese generationenübergreifenden und lebensweltumfassenden Erziehungsmaßnahmen zentrale Programmpunkte.

Auffällig sind die nachdrücklichen Hinweise der DINTA-Anhänger auf die Erwachsenen im Betrieb, denen in Erziehungsfragen eine ebensolche Aufmerksamkeit zuteil werden sollte, wie den Jugendlichen (vgl. Kap. III, 4): In der „Entwicklung der Erwachsenen haben wir nun eine Aufgabe vor uns, die von dem Führer noch in weitaus höherem Maße zu beachten ist, als es bisher geschieht“ (Friedrich 1930, S. 7). Nicht zuletzt die Altersstruktur der industriellen Belegschaft (vgl. Kap. II, 2) führten zu der Erkenntnis, dass die Erwachsenen „das Hauptkontingent unserer Belegschaft“ (ebd.) wären, und dass es darum gehen mußte, „auch den einzelnen Erwachsenen schon jetzt zu erfassen“ (ebd.).

Inwieweit die Betriebe die DINTA-Programmatische übernommen oder sich davon distanziert haben, muss offen bleiben. Auffällig ist zunächst eine Parallelität zwischen DINTA-Sprache und sozialpolitischer Topoi in den Werkzeitungen.

Zu den Angeboten der persönlichkeits- und lebensweltunfassenden betrieblichen Erziehung und Bildung gehörten solche, mit denen, im Gegensatz zu den berufsspezifischen Weiterbildungsmaßnahmen, jeder Arbeiter erreicht werden konnte.

8.1 Erziehung und Selbstbildung durch Medien: Werkzeitungen, Werksbibliotheken, Werkfilme

Nach 1918 nahm in der Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsmitteln die Bedeutung von Medien zu. Zeitungen, Bücher und Filme wurden als Informationsvermittler und Aufklärungsorgane, als Möglichkeiten zur Belehrung und Erziehung einer möglichst großen Zahl an Menschen gesehen. So fanden auch in der Volksbildung und beruflichen Weiterbildung diese Medien ihren Einsatz. Auch Betriebe gingen dazu über, zum Zweck der Unterrichtung und Betriebserziehung der Belegschaft, eigene Zeitungen zu erstellen und zu verbreiten, Werksbibliotheken einzurichten und auszubauen und Werkfilme zu produzieren und vorzuführen.

Das Werkzeitungswesen als ein wesentliches Element betrieblicher Sozialpolitik expandierte in der Weimarer Republik (vgl. Büchler/Kipp 2002). Die Funktion von Werkzeitungen erstreckte sich von der eines betriebskundlichen „Aufklärungs“blattes, einer Fachzeitschrift zur Selbstunterrichtung von Arbeitern in technischen und ökonomischen Dingen, eines Bekanntmachungsorgans als Ergänzung zu den „Schwarzen Brettern“ in den Firmen, eines Medium der kulturellen Bildung und Unterhaltung, bis hin zu der eines rührseligen Familienblattes.

Neben Werkzeitungen, die sich bewusst als rein technische Mitteilungsblätter, wie die AEG-Zeitung, Telefunken-Zeitung und Daimler-Zeitung, verstanden, gab es solche, die ein umfassendes Angebot an Beiträgen über das Werk, seine Geschichte und gegenwärtigen Erfolge, an fachlichen Berichten für bestimmte Tätigkeitsgruppen im Betrieb, an allgemeinbildenden und kulturellen Artikeln (Astronomie, Geographie, Literatur, Kunst, Theater, Musik, Berichte aus anderen Ländern) und Beiträgen zur „Verstandesbildung“, zur ästhetischen Bildung und „Herzensbildung“ (Gruben 1957, S. 84) lieferten, daneben heimatkundliche und sozialpolitische Beiträge, Arbeitergedichte, werksinterne Berichte über Belegschaftsmitglieder und deren Familien, Fürsorgeleistungen der Betriebe, Tipps für Gartenbau und Viehzucht, Ankündigungen von Weiterbildungskursen, Witz-, Sprach- und Tüftelecken enthielten. Darüber hinaus wurde mit den Werkzeitungen versucht, unmittelbar erzieherischen Einfluss auf die Beschäftigten auszuüben, indem Verhaltensregeln in Form von Sprüchen oder als „10 Regeln“ abgedruckt wurden: Gesundheitsregeln¹⁵⁷, Unfallverhütungsregeln¹⁵⁸, „zehn Ge-

¹⁵⁷ Die BASF-Werkzeitung hat in den 12 Ausgaben im Jahre 1926 jeweils „Zehn Gesundheitsregeln“ zur Kleinkindpflege, Körperpflege, Ernährung, Schlaf, Leibesübungen etc. abgedruckt.

bote für die Arbeiter“ (Werkzeitung der BASF 1924, S. 103), „zehn Gebote für Werkmeister“ (Zeiss-Werkzeitung 1926b, S. 43), „wie du vorwärts kommst!“ (Der Bosch-Zünder 1929, S. 217), „Richtlinien für Vorgesetzte“ (1928, S. 73).

Zentrales Ziel der Werkzeitungen war die Förderung der Zusammengehörigkeit unter den Mitarbeitern und die Weckung des „Werksgeistes“.¹⁵⁹ Gegen eine einseitige Funktionalisierung der Werkzeitungen für betriebliche Interessen wandten sich die Betriebsräte, die nach der Verabschiedung des Betriebsrätegesetzes von 1920 und des „Gesetzes über die Entscheidung von Betriebsratsmitgliedern in den Aufsichtsrat“ von 1922 die Werkzeitung als aktuelles und nüchternes Informationsblatt für Arbeiter und ihre Vertreter begreifen und mitgestalten wollten. Von einer Instrumentalisierung der Werkzeitung als einem Interessengegensätze verschleiernenden Medium setzte sich die 1919 gegründete „Daimler-Werkzeitung“ ab, deren Redakteur der Volksbildner Eugen Rosenstock-Hussey war, und die der „Akademiezeitung“ der Akademie der Arbeit Vorbild (vgl. Picht/Rosenstock 1926, S. 97) war.¹⁶⁰

Trotz der Kritiken erlebte das Werkzeitungswesen in den folgenden Jahren einen weiteren Aufschwung. Das DINTA legte einen besonderen Eifer an den Tag, das Werkzeitungswesen voranzutreiben und auf der „Werkzeitung als Notwendigkeit“ zu bestehen: „Es ist nicht nötig, die landläufige Astrologie zu bemühen, um zu erkennen, daß die Geburt der Dinta-Werkzeitungen unter einem bedeutsamen Stern gestanden hat. Sie waren fällig und traten in Erscheinung, als Krieg und Aufstand im öffentlichen Leben einen Zustand der Verwirrung der Gefühle und eine ‚Störung‘ der Geister erzeugt hatten“ (Benser 1931, S. 36). Mit antige-

¹⁵⁸ „Vor jeder Arbeit denke dran, ob nichts dabei passieren kann! Führ’ dann die Arbeit sicher aus, und du gehst unverletzt nachhaus!“ (Werkzeitung der BASF 1926d, S. 155).

¹⁵⁹ „Es soll Zweck der Zeitung sein, das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Werksangehörigen zu stärken“ (DEMAG-Werkzeitung 1921, S. 1); „Der ‚Opelgeist‘ will kein Kampfblatt sein. Er will vielmehr Pionierarbeit leisten für die Förderung des gegenseitigen Vertrauens zwischen Werksleitung und Arbeitnehmerschaft“ (Der Opel-Geist 1930, S. 1). „Erste Voraussetzung für unser aller Wohlergehen bleibt die einsichtsvolle Erkenntnis und fachliche Wertung unserer gemeinsamen Aufgaben, unsrer Zusammengehörigkeit. Dieser Überzeugung [...] zu dienen, das ist Zweck und Ziel dieser Blätter“ (Debatin 1921, S. 6).

¹⁶⁰ „Die ‚Daimler-Werkzeitung‘ nahm die Gestalt einer gedruckten Volkshochschule an und spiegelte somit die sozialpädagogischen Entwürfe ihres Redakteurs Rosenstock-Huessy“ (Michel 1997, S. 177). Aber rund ein halbes Jahr, nachdem die erste Ausgabe der „Daimler Werkzeitung“ erschienen war, entschloß sich die Direktion der Daimler Werke zur Herausgabe der „Daimler-Werksnachrichten“: Diese Werkzeitung beanspruchte, ebenso wie die AEG-Nachrichten, nicht Mittel der Unterhaltung und Bildung zu sein, sondern Informationsblatt über technische, produktbezogene Fragen (S. 184). Weil die Existenz der Daimler-Werkzeitung ihre Basis in der Zusammenarbeit zwischen Riebensahm und Rosenstock-Huessy hatte, ging dem Projekt mit dem Antritt einer Berliner Professur durch Riebensahm eine tragende Stütze verloren. Die Akzeptanz der „Daimler-Werkzeitung“ unter den Mitgliedern des Direktoriums war aber während der gesamten Dauer ihres Bestehens brüchig (S. 182).

werkschaftlicher Haltung wies Arnhold (1928) in „Werkzeitungen in der Idee“ auf die „ungeheure Wirkung der Arbeiter-Massierung“ (S. 506) hin und plädierte dafür, Werkzeitungen zu „Steuerungsmitteln der modernen Industriearbeit“ (ebd.) zu machen.

Die Beiträge der DINTA-Werkzeitungen sollten „den Arbeiter aus der Gewalt ganz bestimmter Vorstellungen befreien, die ihm ein unzutreffendes Bild von den Tatsachen geben“ (Bäumer 1930, S. 100). Mehr noch: „Bis in die Seele des einfachsten Arbeiters hinein will man mit Hilfe der Werkzeugzeitung Gedanken verpflanzen, die von der objektiven Vernunft der Arbeit sprechen [...]. Auch den letzten Werkmann sollen die Werkzeitungen dazu bringen, sich mit Gedanken zu beschäftigen, die über den engen Kreis seiner täglichen Arbeit hinaus den Blick auf das Ganze richten, seinen Sinn auf die Gemeinschaft des Werkes lenken“ (S. 94). Die offensichtliche Indoktrination der Arbeiter durch die Werkzeitungen versuchte das DINTA in geradezu penetranter Weise durch die Beteuerungen von Neutralität, „Lauterkeit“, „Offenheit“ (S. 95) zu kaschieren, um so Kritiker, die die Arbeit des DINTA als „neues Kampfmittel der Unternehmer im Kampfe gegen die Gewerkschaften“ (Fricke 1931a, S. 98), als „Seelenfang“ (Reger 1929, S. 367), ihre Werkzeitungen als „schleichendes Gift“ oder „Einseifungsorgan“ (Schmitz 1929, S. 182) erkannten, abzuwehren – dass dabei aber dennoch, so die Unschuldserklärung des DINTA, „der Marxismus nicht gut abschneidet, ist nicht Schuld der Wirtschaft. Die Wahrheit über alles“ (Schenz 1930, S. 10).

Ein breites inhaltliches Angebot entsprach der Strategie umfassender Vereinnahmung und Erziehung der Beschäftigten und ihrer Angehörigen durch das DINTA: Seine Werkzeitungen enthielten die Abschnitte „Politischer Rundfunk“, „Wirtschaftlicher Rundfunk“ mit dem Ziel: „Ablenkung des Blickes der Arbeiter von ihren täglichen und kleinsten Sorgen auf andere Dinge, Anregungen des Geistes zu Urteil und Nachdenklichkeit. Denn das Interesse und darüber hinaus: das Verstehen solcher Dinge fördert auch das Verständnis der eigenen engeren Aufgaben, die im Werk gegeben sind“ (Bäumer 1930, S. 95). Die Rubrik, die „Bemerkenswertes außerhalb der Grenzen unseres Vaterlandes“ brachte, hieß „Drinnen und Draußen“. Die hierunter publizierten Berichte sollten „zu einer objektiven Beurteilung heimatlicher Verhältnisse schulen“ (S. 95). Auch beanspruchten die Werkzeitungen einen Beitrag zur fachlichen Schulung zu leisten. Auffällig ist jedoch hier der Anspruch, weniger anhand von Texten und Theorie, sondern eher anhand von Bildern, Sprüchen, Schlagwörtern und Statistiken zu schulen (S. 96). Die den Arbeiter geradezu infantilisierende Begründung hierfür lautete: „Da man dem Arbeiter mit diesen Bildern zeigt, warum etwas falsch ist, so wird er leicht aus eigenem Entschluß das Falsche ein für allemal in seinen Vorstellungen ausstreichen. Sie verlangen eine Selbsttätigkeit des Denkens und Urteilens; lernt er sie dabei, dann wird er es später nicht nur bei Bildern, die man ihm zeigt, anwenden“ (S. 97).

Der Arbeiterfrau wurde ein besonders großes Kapitel gewidmet, in dem Ratschläge für Haus, Küche und Gartenbau erteilt wurden. Sportberichte, „Plaudereien über die Ereignisse der Heimatstadt“ (S. 98), eine „Witzecke“ und ein Ausschnitt „Erlesenes“ (ebd.) sollten für die Unterhaltung und „Ablenkung“ daheim sorgen. Für eine Reduzierung der Werkzeitungsrubrik „allgemeine und kulturelle Bildung“ setzten sich das DINTA und seine Befürworter mit Nachdruck ein. „Was gerade die geistig aktiven und durch das ungeheure Berieselungsverfahren der modernen Großstadtspresse hauptsächlich zu einer geistigen Führerrolle bestimmten Volkskreise endlich lernen sollten, ist die Einhaltung der geistigen Disziplin“ (Schürholz 1930, S. 100). Entsprechend lehnt „die Werkzeugzeitung [...] den Standpunkt ab, daß die Fülle des Gelernten gar nicht groß genug sein kann“ (Bäumer 1930, S. 96). Der Arbeiter sollte durch die Werkzeugzeitung nicht gebildet, sondern indoktriniert werden, deshalb sollte sie an seine nächste Umgebung anknüpfen und so konzipiert sein, dass sie rasch und tief in „seinen Vorstellungskreis einzugehen vermag. Darum muß es Fleisch von seinem Fleische sein [...]. In den Gedanken, die uns leiten, gehen wir immer von dem Zentralen, dem Ruhenden, dem schlechthin Gegebenen aus, das schon von sich her, ohne ein wesentliches Zutun unsererseits, bestimmend ist: von der Arbeit, dem Arbeitsplatz, dem Werk! Und dabei wollen wir nur Einfluß darauf gewinnen, wie die Arbeit selbst aufgefaßt wird, wie das Verbringen des größten Teils eines Lebens am Arbeitsplatz, in einem industriellen Werke auf den Menschen wirkt und wirken soll, um den ‚Stand der Arbeit‘ zu heben“ (Benser 1931, S. 38f.).

Um die Ziele, die das DINTA mit den Werkzeugzeitungen verband, zu erreichen, sollten diese weitgehend vereinheitlicht werden. Denn: „Sind Leitung, Redaktion und Mitarbeiter verbunden und zusammengeschlossen durch eine Gesinnung, aus der sie ihre beste Kraft im Dienste für das Gesamtwohl der in einem Werke schaffenden Menschen einsetzen, dann wird der Vorwurf, daß sie eine Richtung gegen den Arbeiter verfolgen, immer nichtig bleiben“ (S. 40). Die DINTA-Werkzeitungen erhielten ein einheitliches Format, Stoffbeschaffung und Darstellung waren nach einheitlichen Prinzipien geregelt.

Obwohl die Angaben in der Literatur zur quantitativen Entwicklung von Werkzeugzeitungen auseinander gehen, kann für den Zeitraum gegen Ende der 1920er Jahre von ca. 150 aktiven Werkzeugzeitungen im Industrie- und Dienstleistungsbereich ausgegangen werden. Darunter waren einige Werkzeugzeitungen, die nicht der Kontrolle des DINTA unterlagen, sondern „selbständig“ (vgl. Klein 1959, S. 48) bleiben wollten. Hierbei handelte es sich überwiegend um Werkzeugzeitungen von Großbetrieben: „Aber gerade die großen Unternehmer zeigten Herrn Arnhold die kalte Schulter. Sie sahen nicht ein, weshalb sie sich für ihr Geld nicht selbst einen Redakteur halten sollten. Das Dinta war ihnen unsympathisch; sie betrachteten es als Konkurrenzmanöver. Der Direktor eines Weltkonzerns sagte: wofür der Arnhold die Reklametrompete bläst, das haben wir im Stillen und ohne daß wir die Gewerkschaften aufreizen, schon längst. Herr Arnhold berief eine Kon-

ferenz aller Werkszeitungsredakteure: sie machten eine vergnügte Dienstreise nach Jena und lehnten das Dintaprojekt ab. [...] Herr Arnhold machte Bittgänge zu den Industriekapitänen: vergebens. Die Krupp, Borsig, Siemens und soweit bestandenen auf der Herausgabe eigener Blätter“ (Reger 1929, S. 369f.). Immerhin erschienen im Jahre 1930 die DINTA-Werkzeitungen in etwa 85 Ausgaben mit einer wöchentlichen Auflage von 500.000.

Neben dem Werkzeitungswesen expandierten in den 1920er Jahren die Werkbibliotheken – parallel und teilweise in Kooperation mit den Volksbibliotheken. Jede Großindustrie verfügte zu dieser Zeit über die „Bildungseinrichtung“ (Debatin 1923a, S. 239) Werkbibliothek. Sie diente der Belehrung, Unterhaltung, dem „sinnvollen Freizeitausgleich nach getaner Arbeit“ (Der Bosch-Zünder 1922, S. 221) und dem Fernhalten der Belegschaft von „Schundliteratur“ (Werkzeitung der BASF 1922, S. 22). Die 1914 gegründete Kruppsche Bücherhalle war für Beschäftigte und für die Öffentlichkeit zugänglich. Der Gesamtbestand war nach den Rubriken: „Theoretische Nationalökonomie“, „Wirtschaft und Technik“, „der Krieg und seine Folgen“, „Handelswissenschaft“, „Technik“ und „Betriebswissenschaft“ geordnet (Kruppsche-Mitteillungen 1920, S. 61f.). Die meisten Werkbibliotheken verfügten Mitte der 1920er Jahre über einen Bestand von etlichen Tausend Büchern. Die Werkbücherei der BASF zählte im Jahre 1921 11.379 Bände (Frey 1922, S. 154). Die Hauptbücherei der Firma Osram hatte zu dieser Zeit rund 8.922 Werke in ihrem Bestand, von denen 1.640 zur Unterhaltungsliteratur, 1.282 zur wissenschaftlichen Literatur und ca. 6.000 Werke zur Handbücherei gehörten (vgl. Osram-Nachrichten 1925, S. 127f.).

Über Bestände und Neuanschaffungen wurde regelmäßig in den Werkzeitungen berichtet, ebenso wie über die ständig steigende Nachfrage nach Büchern und das Nutzerinteresse. Um einen Einblick in den Leserkreis der Bücherei zu bekommen, wurden von Bibliotheksleitungen in unregelmäßigen Abständen Berichte erstellt: „Überblickt man alle die im Laufe eines Jahres ausgeliehenen Bücher, so ergibt sich die Tatsache, daß die leichte Lektüre, die das Unterhaltungsbedürfnis des einzelnen befriedigt, mehr bevorzugt wird als die ernstere, die dem Leser zwar tiefere Werte übermittelt und seine Lebens- und Weltanschauung zu bereichern imstande ist, aber dafür auch stärkere Anforderungen an seine geistigen Kräfte stellt [...]. Außerordentlich beliebt sind ferner geschichtliche Romane, Lebensbeschreibungen von Industriellen, Heerführern, politischen Persönlichkeiten u.a.m., bei männlichen Lesern kommt noch die Vorliebe für Reisebeschreibungen, Abendteuer- und Detektivromane hinzu. Dagegen werden die Werke allgemeinwissenschaftlichen Inhalts nicht allzu häufig verlangt; höchstens sind es solche, die Gegenwartsfragen behandeln, wie z.B. Rundfunk, Rundfunkbastelbücher. Öfter allerdings werden natürlich solche wissenschaftlichen Werke entliehen, die irgend welche Kenntnisse übermitteln, die für geschäftliche Arbeiten gebraucht werden. Aus dem Ausleihmaterial ist ferner zu ersehen, daß die Bücherei viel mehr von den weiblichen Angestellten als von den männlichen in

Anspruch genommen und daß ferner in den Kreisen der Angestellten mehr gelesen wird, als von Seiten der Arbeiter“ (S. 127f.).

In den Siemens-Mitteilungen (1929) wurde zwischen Lesertypen anhand von „Schichten“ unterschieden: „Als unterste die der ungelerten Arbeiterin, deren Wunsch nach einem Roman – einer recht schönen Liebesgeschichte – sagen wir von der Courths-Mahler bis zu Rudolf Herzogs ‚Abenteurer‘ geht [...]. Die zweite Stufe wäre die des ungelerten Arbeiters [...]. Er liest Gerstäcker und Wallace, Jack London und Jules Verne, Zola und Hedin oder Shackleton oder Nansen. Die dritte Stufe wäre die des gelernten Arbeiters, und da muß man schon wieder unterscheiden nach dem Alter und auch nach der Fachrichtung. Der Schlosser hat deutlich andere Interessen als der Dreher oder Monteur oder Bauhandwerker neben denen, da sich alle zusammenfinden. In dieser Schicht, zumal unter den Jüngeren werden auch die großen klassischen Dichter gelesen [...]. Hier werden auch die Bücher über Russland und Amerika angefordert, Einführungen in die Volkswissenschaftslehre werden verlangt und in großem Ausmaß [...] Bücher über Weltanschauungsfragen praktischer Art [...], schließlich aber nicht zuletzt Werke religiösen Gehalts [...]. Neben dem Interesse für Reichsbeschreibungen, das eigentlich durch alle Schichten der männlichen Leserschar durchgreift, meldet sich hier ein stärkeres Interesse für Völkerkunde und Geschichte und Gesellschaftskunde [...]. Das Interesse für den Weltkrieg wiederum ist nicht schichtenmäßig einzuordnen, sondern begreift alle Kreise ein, heut schon wieder sehr stark allerorten spürbar“ (Busse 1929, S. 12ff.).

Für die Beschäftigten waren die Werkbibliotheken eines von mehreren betrieblichen Fürsorgeinstrumenten sowie Medium der Selbstbildung und Unterhaltung. Für die Betriebe waren Werkbibliotheken eine Möglichkeit der Steuerung von Freizeitgestaltung. In den Werkzeiten wurde nachdrücklich für die Nutzung von Werkbibliotheken geworben. Zudem verschafften ihnen die Bibliotheksberichte Transparenz in das Freizeitverhalten und die inhaltlichen Interessen der Beschäftigten.

Ein weiteres Medium betrieblicher Erziehung und Bildung war der Film. Nach dem Ersten Weltkrieg sollte „der Film als Volksbildner“ (Richter 1924a) „eine möglichst breite Masse“ belehren und bilden und den trockenen Unterricht beleben, denn „Auge und Ohr müssen schnell und gut hören lernen, die Auffassungsgabe wird ausgebildet, logisches Denken ist notwendig; denn das unabänderlich fortlaufende Filmband gestattet keine gedanklichen Seitensprünge“ (S. 39).

In der Industrie wurde der Film zunächst als Medium der Repräsentation nach außen eingesetzt, um „Umfang und Organisation großer Fabrikbetriebe auch im Ausland und namentlich Übersee bekannt zu machen“ (Ascher 1924, S. 160) und um die „Weltgeltung der deutschen Industrie wieder zu erwerben“ (S. 165): „Ein solcher Film zeigt Werkanlage, Fabrikation, Lager von Rohmaterial oder

von Fertigfabrikaten, innere Einrichtungen des technischen und kaufmännischen Betriebes usw., gibt also ein getreues Bild von der Bedeutung und Leistungsfähigkeit des betreffenden Unternehmens“ (ebd.). Später verschaffte er sich im Kontext der wissenschaftlichen Betriebsführung und der psychotechnischen Arbeitsstudien Geltung, um „überflüssige“ oder störende Vorgänge und Bewegungen zu erkennen. Solche Aufnahmen wurden zu Unterrichtszwecken beispielsweise für die Unterweisung von Betriebsbeamten, die den betriebs- und arbeitswissenschaftlichen Verfahren zu ihrer Durchsetzung verhalfen, eingesetzt. In einem Schreiben der deutschen Lichtbild-Gesellschaft e.V. vom 15. November 1921, welches an die Gewerkschaft der August Thyssen-Hütte AG adressiert war, wurde die Bedeutung des Industriefilms dargelegt: „Immer mehr bricht sich in allen Kreisen der Industrie die Erkenntnis Bahn, daß der Film wegen seiner mannigfachen Verwendungsmöglichkeiten für die Industrie ein unentbehrliches Hilfsmittel darstellt. Man verwendet den Film als Darbietung in Sitzungen, als Repräsentation für Ausstellungen und Kongresse, als Erläuterung zu Vorträgen, als Gebrauchsanweisung für Arbeiter zur Ersparung der teuren Instruktoressen, als Kundenwerber und Offertenträger für die Vertretung im In- und Auslande, als Propagandamittel für ein neues Verfahren usw. In den öffentlichen Kinetographen benutzt man einen derartigen Film, um weiteste Kreise mit Fabrikationshergang bestimmter Erzeugnisse bekannt zu machen“ (zit. n. Rasch 1997, S. 9).

Großbetriebe begannen eigene kinematographische Abteilungen aufzubauen und stellten hier ihre Propaganda-, Forschungs- und Lehrfilme selber her (vgl. Rasch 1997a, S. 82; Köhne-Lindenlaub 1997, S. 43). Als technischer Lehrfilm sollte der Industriefilm Lehrvorträge unterstützen: „Immer mehr erkennen Hochschul- und Gewerbelehrer den Wert des technischen Films, mit dem sie ihren Vortrag unterstützen und interessant machen können“ (Ascher 1924, S. 163). Auch in der Aus- und Weiterbildung fand er seinen Einsatz. Im Betriebsinnern - als Medium für die Belegschaft - hatte der Industriefilm eine vergemeinschaftende Funktion: „Eine in ihrer Wirkung nicht gering einzuschätzende Verwendung des Industriefilms ist auch die, ihn der Belegschaft vorführen zu können. Die starke Arbeitsteilung im Großbetriebe lässt das Zusammengehörigkeitsgefühl der einzelnen Arbeiter, die jahraus, jahrein nur an ihrem Spezialteil zu tun haben, oft unterentwickelt. Hier kann ein entsprechend aufgenommenen Film aus dem eigenen Betriebe aufklärend über den Zusammenhang der Einzelarbeit, der allgemeinen Fabrikation und das Ziel des Unternehmens wirken und so die Freude am Beruf auch an der kleinen, nur ein Glied in der allgemeinen Arbeitskette bildenden Teilarbeit wecken und fördern“ (Tenfelde 1997, S. 162). Krupp setzte den Film bereits recht früh zu betriebskulturellen Zwecken und zur Stärkung „des Betriebsgeistes“¹⁶¹ ein.

¹⁶¹ Wie beispielsweise zur Betriebsfeier im Jahre 1912. Aus Anlaß der Hundertjahrfeier der Firma Krupp im August 1912 wurde ein Ritterspiel aufgeführt, das in der Zeit von Kaiser Maximilian I spielte und während dessen die künftige Entwicklung der Firma als Traum in

Nach dem Ersten Krieg gehörte die Produktion von Lehrfilmen neben der von betrieblichen Präsentationsfilmen zu den zentralen Aufgaben der kinematographischen Abteilung bei Krupp. Die zunächst für den Eigenbedarf gedrehten Lehrfilme wurden bald weiter verliehen oder verkauft. Nach einem Verzeichnis „der für Lehrzwecke bearbeiteten technischen Filme“ von 1920 verfügte der Krupp-Konzern in dieser Zeit über 34 Filme unterschiedlicher Länge, „die die Eisen- und Stahlerzeugung in den verschiedenen Produktions- und Verarbeitungsstufen bis zu den Walzerzeugnissen darstellten. Weitere Filmthemen waren: Die Hammer- und Presswerke [...], Die richtige und falsche Handhabung von Maschinen und Werkzeugen [...], Materialprüfung von Stahl und Eisen [...], Herstellung eines Eisenbahnradreifens [...], Schmieden und Schweißen eines Ruderstevens [...], Herstellung einer Granate bzw. eines Schrapnells [...] sowie Aufnahmen mit der Zeitlupe“ (Köhne-Lindenlaub 1927, S. 49).

Zu den ersten Filmen der Firma Hoesch gehörte der Film „Kamerad hab' Acht“ – um 1927 zum Zweck der Unfallverhütung gedreht. Ellerbrock (1997) hat in seiner Beschreibung diesem Film einen hohen Dokumentationswert zugeschrieben, „denn er zeigt die gesamte Bandbreite der damaligen Maßnahmen von der ‚Bildpropaganda‘ über technische Verbesserungen an einzelnen Arbeitsplätzen bis hin zum betrieblichen Vorschlagswesen in ‚laufenden Bildern“ (S. 33). Eingesetzt wurde er im Kontext der betrieblichen Jugend- und Erwachsenenenerziehung zur Vermeidung von Unfällen.¹⁶²

Kennzeichnend für diesen Film war nach Ellerbrock die Perspektive des „Selbstverschuldens“ der Unfälle durch die Arbeiter, Bevormundungen, Belehrungen und Warnungen vor Unachtsamkeit in einer patriarchalischen Diktion: „Im Grunde genommen lebte der alte Disziplinierungsgedanke des 19. Jahrhunderts ungebrochen fort, wie er in den älteren Fabrikordnungen mit ihren Strafbestimmungen zu finden ist“ (S. 34).

Darüber hinaus förderte die Industrie auch den Besuch ihrer Arbeiter von kulturellen Filmveranstaltungen. Durch eigene Filmabende und durch Hinweise auf

Gestalt von Filmaufnahmen eingeblendet werden sollte. „Aus dem Textheft zum Ritterspiel und zeitgenössischen Berichten in kinematographischen Fachzeitschriften geht hervor, daß die Filme Episoden aus dem Leben von Friedrich und Alfred Krupp und wichtige Ereignisse aus der Firmenentwicklung zeigten. Diese wurden von Schauspielern auf einer eigens auf dem Werkgelände errichteten Aufnahmebühne nachgespielt. Für die beiden letzten der acht Bilder, die das Jahr 1912 darstellten, hat man offensichtlich eigens Dokumentaraufnahmen gedreht, u.a. den Stapellauf eines Panzerschiffes, das Gefechtsbild einer modernen Feldbatterie im Feuer und die Besichtigung der Kruppschen Werke durch Vertreter in- und ausländischer Behörden“ (Köhne-Lindenlaub 197, S. 42).

¹⁶² „Nach den persönlichen Erinnerungen von Helmut Neukirch, der vor dem Zweiten Weltkrieg als Lehrling bei Hoesch eingestellt wurde und später in den DGB-Bundesvorstand aufstieg, wurde zu diesem Zweck das Asshauer-Kino am Borsigplatz angemietet und gemeinschaftlich der Film ‚Kamerad hab Acht‘ [...] angesehen“ (Ellerbrock 1997, S. 34).

öffentliche Kinovorstellungen. Dabei wurde häufig mit einer Schelte der öffentlichen Kinos und Artikeln „wider die Kinoseuche“ (Ulbrich 1920, S. 7) betont, dass Wert auf die Seriosität der ausgewählten Filme gelegt würde.

8.2 Volkshochschulähnliche Angebote

Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einem „Bildungshunger“ der Arbeiterschaft die Rede war, die Arbeiterbildung und Volksbildung expandierten, antwortete die Industrie hierauf mit Angeboten allgemeiner und kultureller Bildung für Jugendliche und Erwachsene (vgl. Büchter 2003). Die starke Resonanz der Jugend- und Volksbildungsbewegung veranlasste die Industrie dazu, solche kulturellen Bildungsangebote im Rahmen der betrieblichen Sozialpolitik weiter auszubauen, die gezielt in die Lebenswelt des Arbeiters und seiner Familien hineinreichten. Gleichzeitig wurde hiermit versucht, die radikalisierende Einflussnahme durch die Arbeitervertretungen einzudämmen. So war bei der Daimler-Motoren-Gesellschaft (DMG) „ein Programm praktischer Volksbildung, zu dem neben Vortragsveranstaltungen und Kinoaufführungen auch betriebspolitische Aktivitäten gehören sollten“, eine „tragende Säule dieser Strategie der Deeskalation“ (Michel 1997, S. 130). Ganz im Sinne der Harmonisierung interessenpolitischer Gegensätze war erklärtes Ziel der Bildung der BASF: „Wir wollen über den Klassenkampf hinaus zu einer Einigung kommen [...]. Ehe wir aber gemeinsam handeln können, müssen wir gemeinsam wollen und denken lernen“ (Werkzeitung der BASF 1919, S. 125).

Die Firma Krupp hatte nach dem Krieg ein umfassendes Bildungsprogramm wiederaufgelegt, über das auf der Jahresversammlung von 1920 berichtet wurde: „Die Fachabteilungen, Sondergruppen und Lehrgänge blühten wieder auf, besonders der gemischte Chor, die musikalische Abteilung, die 4 literarischen Abteilungen, die Schachabteilung, die photographische Abteilung, die beiden stenographischen Abteilungen [...] die neugegründete Vereinigung zur Pflege des Freihandzeichnens und der alte Freundeskreis. Daneben wurden einige Arbeitsgemeinschaften im Sinne des ursprünglichen Volkshochschulgedankens eingerichtet. Sie sollen den eigentlich Zweck des Bildungsvereins: ‚Geistige und sittliche Bildung und Förderung des Gemeinsinnes in besonderer Weise erfüllen‘. Folgende Gebiete wurden behandelt: Naturwissenschaften [...]. Philosophie, Staatskunde, Volkswirtschaft, bildende Kunst, Familienkunde, Heimatkunde, Technik und Kultur. Eine soziale Einrichtung, die ganz besonderen Anklang fand, ist die Bastelstube.“ (Kruppsche-Mitteilungen 1920b, S. 140).

Auch in anderen Betrieben wurde die betriebliche Erwachsenenbildung intensiviert (vgl. Sachse 1991). Neben Musik- und Theaterkursen und -veranstaltungen, konnten die Beschäftigten an Reimkursen, Wanderfahrten, Sportkursen etc. teilnehmen. Die meisten Werkzeitungen hatten eine ganze Seite, mindestens bestimmte Rubriken reserviert, in denen auf Konzert- und Vortragsreihen, Kulturfilm-Vorträge und sonstige Kurse kommentierend hingewie-

sen wurde. Unter der Rubrik „Billige Feierstunden“ in ihrer Werkzeugzeitung schlug beispielsweise die Firma Osram ihren Beschäftigten Freizeitgestaltungsmöglichkeiten vor (Osram-Nachrichten 1923, S. 44).

Der Bildungsausschuss der BASF organisierte „belehrende Bastelabende“ für die Belegschaftsmitglieder. Auf Betriebsausstellungen konnten die Produkte von „Werksangehörigen, [die] mit rührendem Eifer und großem Geschick in ihren Mußbestunden allerlei Künste und Fertigkeiten [treiben] und so [...] in den Alltag Abwechslung, Freude und Befriedigung hinein[bringen]“ (Roßtopf 1922, S. 9), präsentiert werden. Daneben wurden Gemälde und Graphiken von Arbeitern zur öffentlichen Besichtigung im Vereinshaus aufgehängt. Diese Veranstaltungen sollten ein Ansporn sein für die Fortsetzung oder Intensivierung solcher Freizeitaktivitäten. Wenn es gelingen würde, den Arbeiter „aufzumuntern, unentwegt und beharrlich seine Kunstübungen fortzusetzen, so hätten sie ihren Zweck erfüllt“ (Vorholz 1922, S. 27). In der Werkzeugzeitung wurden die Mal- und Bastelwerke der Arbeiter auf Fotos gezeigt, zugleich wurde regelmäßig an die Bedeutung der „haus- und volkswirtschaftlich wertvollen Basteltätigkeit“ erinnert (Werkzeugzeitung der BASF 1922, S. 47). Einerseits waren solche Angebote eine Kompensation der Freizeit, in der der Arbeiter zum „Herumlungern“ und „Agitieren“ (Vorholz 1922, S. 27) neige, andererseits sollten sie ein Ausgleich zu den Arbeitsbelastungen sein, im „Kampf gegen die Ermüdung“ (Lehmann 1927), zur „Hebung der Arbeitsfreude“ und „Verbesserung der Umgebung, sowohl während der Arbeit als auch in der Freizeit“ (S. 180).

In der Arbeitspädagogik gerieten solche volkshochschulähnlichen Bildungsmaßnahmen im Betrieb unter kritischen Aspekt. Riedel (1925) sah hierin eine Gefahr für die „Betriebsgemeinschaft“: „Bildungsmaßnahmen, die nicht mit der Berufsarbeit in Verbindung stehen, z.B. allgemeine Vorträge, künstlerische Veranstaltungen von Betriebswegen einzurichten, ist stets bedenklich. Meist lockern sie die Betriebsgemeinschaft, die sie gerade festigen wollen. Denn die Gemeinschaft eines Betriebes der Gegenwart ist Arbeitsgemeinschaft, die sachlichen und persönlich-sachlichen Verbindungen sind das Einige“ (S. 336f.).

Dem DINTA, mit seinem besonderen Interesse am Bildungsreduktionismus zugunsten von Arbeitserziehung und seinem Anspruch „auf den unkritischen, mehr kleinbürgerlichen Typ des Arbeiters“ (Michel 1932, S. 50), ging es bei seinen sozialpolitischen Angeboten für erwachsene Arbeiter um solche Maßnahmen, die der Reproduktion der Arbeitskraft und der Erziehung zur Gemeinschaft dienten.

8.3 Maßnahmen zur „Entsorgung des Arbeiters daheim“

Um dem Arbeiter, wenn er am Abend nach Hause kommt, von häuslichen und familiären Belastungen zu befreien, damit er sich „sorgenfrei“ und „unbelastet am Arbeitsort der Arbeit hingeben“ (Bäumer 1930, S. 87) konnte, schlug das DINTA betriebliche Maßnahmen zur „Entsorgung des Arbeiters daheim“ (ebd.)

vor, die an Arbeiterfrauen gerichtet waren und sich inhaltlich auf Kinderpflege, Haushalt und Gesundheit beschränkten sollten. Darüber hinaus hat das DINTA selber verschiedene Industrieschulen für Töchter und Hausfrauen von Werksangehörigen eingerichtet, mit dem Ziel, „ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie befähigen sollen, gute Hausfrauen und Mütter zu werden“ (S. 90).

Unabhängig davon hatten in unterschiedlichen Industriebetrieben spezielle Kurse für Arbeiterinnen im Bereich Erziehung, Haushalt und Gesundheit bereits Tradition. So hatte das Carl Zeiss Werk schon vor dem Ersten Weltkrieg für die weiblichen Arbeitskräfte Kurse „zur Vorbereitung auf den späteren Beruf der Hausfrau und Mutter“ angeboten (Zeiss-Werkzeitung 1926, S. 14).¹⁶³

Die Robert-Bosch AG eröffnete im Jahre 1919 ihre „Näh- und Wärmstube“ für Arbeiterinnen: „Wir ließen uns bei ihrer Einrichtung von dem Gedanken leiten, daß manche unserer Arbeiterinnen, die alleinstehend und ortsfremd hier wohnt, nicht weiß, wie sie die freie Zeit nach Arbeitsschluß verbringen soll. Die eigene Kammer kann nicht geheizt und nicht beleuchtet werden, und in der Küche oder Wohnstube der Hausfrau wird die Mieterin nur ‘geduldet’, meistens recht ungerne gesehen“ (Kemmer 1920, S. S. 12) Für solche Arbeiterinnen wurde ein Aufenthaltsraum geschaffen, in dem sie sich „nach der Arbeit erholen, [...] sich an reichhaltig gutem Lesestoff erfreuen und bilden, in Ruhe ihre Briefe schreiben, Wäsche und Kleider ausbessern und auf der Nähmaschine sogar größere Änderungen oder Neuankäufe vornehmen [können]“ (ebd.). Zudem führten allabendlich zwei Lehrerinnen der „Unterrichtszentrale des Arbeitsministeriums“ 1 1/2 bis 2-stündige Kurse im Flecken, Nähen und in der Gesundheitspflege durch. Ferner boten Betriebe Kurse zu den Themen Gartenbau, Kleinviehzucht, Hausbau etc. an.

Insgesamt hatte die Großindustrie in der Weimarer Republik ein geradezu geschlossenes System von Jugend- und Erwachsenenbildung und -erziehung internalisiert, mit dem sie sich nach außen, von der betriebsexternen Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, weitgehend abschirmen und Erziehungs- und Bildungseinflüsse auf die Belegschaft autonom steuern konnte.

¹⁶³ „Seitdem die Firma Zeiss vom Oktober 1913 ab ihren damals etwa 630 weiblichen Geschäftsangehörigen am Feierabend Gelegenheit zu hauswirtschaftlicher und pflegerischer Fortbildung bot, haben sich bis heute stets zahlreiche Mädchen und Frauen zu freiwilliger Teilnahme gemeldet“. In 2 bis 6-monatigen Kursen mit 2 bis 3 Stunden wöchentlich wurde Unterricht in Kochen, Weißnähen, Glanzplätten, Krankenpflege und Gymnastik für Frauen und Mädchen von Werksangehörigen erteilt (Zeiss-Werkzeitung 1932, S. 66-68).

9. Betriebliche Weiterbildung und Industripädagogik in der Berufsschulpädagogik und Volksbildung

Dennoch gab es in der Weiterbildung auch Verbindungen nach außen. Abgesehen davon, dass teilweise die berufsbezogene Weiterbildung, die Erfahrungsaustausche und die Vorgesetztenschulungen auch in Kooperation mit wirtschaftsnahen Verbänden und Vereinen stattfanden (vgl. Kap. VI) und die wenigen in Betrieben durchgeführten Anlernungen Arbeitsloser mit den Arbeitsverwaltungen abgestimmt werden mussten (vgl. Kap.VII), lassen sich – wenn auch äußerst selten – Kooperationen mit den regionalen Berufsschulen, bei denen es jedoch vornehmlich um die Nutzung von Räumlichkeiten ging, nachweisen.¹⁶⁴ Auch gibt es Hinweise auf Kooperationen zwischen den regionalen Volkshochschulen und den Bildungsabteilungen von Großbetrieben. Die Volkshochschulen verbreiteten ihre Angebote in den Betrieben und Betriebe teilten den Volkshochschulen ihren Bildungsbedarf mit. Volkshochschulkurse wurden regelmäßig in den Werkzeugzeitungen angekündigt. Eine enge Zusammenarbeit gab es beispielsweise zwischen der Robert-Bosch AG und dem Stuttgarter „Verein zur Förderung der Volksbildung“ bei, der es um den gegenseitigen Austausch über Angebot und Nachfrage von kulturell-literarischen Kursen ging (Der Bosch-Zünder 1921, S. 328). Die Fabrikpflegerin der Robert-Bosch AG organisierte in Kooperation mit der Stuttgarter Volkshochschule spezielle „Frauenkurse“ für Arbeiterinnen.¹⁶⁵

Bemerkenswert ist, dass in den Werkzeugzeitungen Artikel über Volkshochschulbildung publiziert wurden, in denen auf den Sinn der Volksbildung und Volkshochschulen hingewiesen wurde (vgl. Wagner 1920, S. 38-39). Beispielsweise heißt es in einem Artikel über „Gedanken über Volksbildung“ (Schönhaar 1920, S. 268-270): „Da auch der Bosch-Zünder den Willen hat, Beiträge zur Volksbildung zu leisten, werden sich Versuche, ihn bei diesem Bestreben in genanntem Sinne zu unterstützen, hoffentlich lohnen“ (S. 270). Zudem waren hier Texte von Theodor Bäuerle, wie „Volksbildung und Arbeiterschaft“ (1923) und „Beruf und Persönlichkeit“ (1924), waren zu lesen.

Ende der 1920er Jahre begannen Vertreter der theoretischen Volksbildungsdiskussion sich mit dem „Problem der Industripädagogik“ (Michel 1930, S. 48) auseinanderzusetzen. Über die Zurückhaltung der damaligen Berufsbildungstheorie und ihre Gründe ist bereits an anderer Stelle geschrieben worden (vgl. Kap. VIII; Stratmann 1999).

¹⁶⁴ So wurde beispielsweise in den Werkzeugzeitungen auf betriebliche Weiterbildungskurse hingewiesen, die am Abend oder am Wochenende in den Räumen der naheliegenden Berufsschule stattfanden.

¹⁶⁵ „Ab Donnerstag, dem 21. d.M., findet in der Nähstube Holzgartenstraße 7 ein Kurs über Kunst und Literatur statt. [...] Alle weiblichen Angestellten und Arbeiterinnen sind herzlich eingeladen. Klemm, Fabrikpflegerin“ (S. 327).

Da vielfach angenommen wird, dass sich die Erwachsenenbildung erst in den 1980er/90er Jahren dem Betrieb als Weiterbildungsort zugewandt hat, soll im Folgenden die Rezeption der Industriepädagogik in der damaligen Volksbildungstheorie rekonstruiert werden.

Die 1927 gegründete Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung hat der Industriepädagogik „von Anfang an besondere Aufmerksamkeit geschenkt“ (Bäuerle 1930, S. 55) – wenn auch mit Skepsis: „Industriepädagogik: kaum war das Wort geboren, da war es schon zum Schlagwort geworden! Es sollte bisher Getrenntes vereinigen – und schon ist der Kampf gegen den ‚industriepädagogischen Unfug‘ entbrannt. Soll man also die Hände davon lassen oder warten bis sich die Sache ‚geklärt‘ hat?“ (S. 55). Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung richtete ihre erste Akademie, die im Frühjahr 1927 in Comburg stattfand, an „1. Volkshochschullehrer und Heimleiter, 2. Betriebsangehörige und Unternehmer, 3. ältere Studierende und Lehrer“ (Hohenrodter Bund 1927, S. 52). Arbeiter und Arbeitgeber wurden explizit eingeladen. Begründet wurde dies mit einer für die Volksbildung notwendigen Offenheit nach außen: „Die Zuziehung anderer Volkskreise bürgt erst dafür, daß die ‚Deutsche Schule‘ sich in der gesellschaftlichen und volklichen Wirklichkeit zu verankern bereit ist. Die eigenen Arbeiten werden an den Begegnungen mit verantwortlichen Gliedern anderer Lebensbereiche entzündet und an ihnen nachgeprüft. [...] Gruppe II sollte also einerseits die Volksbildner vor geistiger Inzucht bewahren und zum anderen der Akademie die Autorisierung vor der Außenwelt verbürgen, ohne die eine Stätte der Erwachsenenbildung eine traurige Figur im Volksleben machen müsste“ (S. 61). Die Arbeitsgruppe wurde von Paul Riebensahm, Professor für Maschinenbau an der Technischen Hochschule Berlin-Charlottenburg, geleitet. Die Deutsche Schule hatte ihn mit folgenden Argumenten ausgewählt: „In seiner Leitung verkörperte sich ebenso sehr, daß die Stunde der Industriepädagogik heute geschlagen hat, wie die Bereitschaft und Pflicht der Volksbildner, zu dienen und nicht zu herrschen, und erst zu lernen und zu horchen, bevor sie sich unterfangen, zu wirken“ (ebd.).

Die Aufgabe dieser Gruppe war es, „die aus den Gesetzmäßigkeiten der modernen Wirtschaftsordnung folgende Abspaltung der Welt der Arbeit (des Produktionsprozesses) von den übrigen Lebensbereichen und ihre Wirkung auf die Ordnung unseres Volkes festzustellen“ (S. 62). Werkzeugzeigungen stellten das Analysematerial dar. Die Ergebnisse der Beratungen wurden schriftlich festgehalten. Ein zentrales Ergebnis war beispielsweise die Dokumentation von „Spannungen“ in der Wirtschafts- und Sozialordnung:

Am Ende der Akademie hielt Karl Spieth-Eßlingen (1927) ein Referat „zur pädagogischen Lage in der Technik“, in dem er das Verhältnis zwischen Pädagogen und Technikern thematisierte. Er sprach von einem „Glaubenswagnis“, „in die bestehenden Macht- und Geistessphären bestehender Gruppen ein neues pädagogisches Kraftfeld zu bauen“ (S. 70), denn neue „Kraftfelder“ könnten nur

da entstehen, „wo Menschen in völlig unabhängiger Weise sich begegnen können“, deshalb sei es eine „zeitnotwendige Aufgabe“, „solche Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen zwischen dem Volk der Arbeit“ (S. 71). Pädagogen und Techniker sollten sich zwar austauschen, sich gegenseitig inspirieren, aber sie „sollen einander nicht ins Handwerk pfuschen“ (ebd.): „Jener [der Pädagoge] hat die technischen Widerstände im Betrieb gegen seine pädagogischen Forderungen tiefer und notwendiger erfassen gelernt. Dieser [der Techniker] hat in die menschlichen Fehlerquellen der Technik tieferen Einblick getan. [...] und mit anderen Augen gehen beide, ein jeder wieder an sein Werk“ (ebd.).

Das zweite Referat hielt Franz Schürholz (1927), damals Leiter des Arbeitsausschusses für Berufsausbildung, über „Industriepädagogik“, in dem er die zunehmende Veränderungsdynamik in Wirtschaft und Gesellschaft ausführlich beschrieb, um dann eine neue „Arbeitsethik des deutschen Industrievolkes“ (S. 86) zu fordern. Seine Darstellung lief auf eine Begründung für eine stärkere Wirtschaftsorientierung der Erwachsenenbildung hinaus: „In dieser Akademie für Volksforschung und Erwachsenenbildung hat sich zum ersten Male eine bedeutungsvollere *communio oppositorum* gebildet, um den Kulturpessimismus, der in der Welt der Wirtschaft und Arbeit sichtbar geworden ist, zu überwinden. [...]. Es geht hier nicht etwa um die Fragen der Lehrlinge und Schulbildung, sondern um die Prägung eines schaffensfähigen Erwachsenentyps in den neuen, schwierigen Lebensverhältnissen. Wir Menschen des ‚Industrievolkes‘ haben hiermit Anlaß, die noch größtenteils außerhalb der ‚Welt der Arbeit‘ stehenden Verteidiger objektiver Kulturwerte und Sozialpädagogen durch Mitstreiter aus der ‚Arbeitswelt‘ zu ergänzen. Erst dann wird diese im schlichten und weiten Sinne volksbildnerische Arbeit Zukunft haben. Industriepädagogik wird so den Boden einer Renaissance des Geistes vorbereiten müssen“ (S. 87f.).

Im Protokollbericht von Hans Hofmann wird im Ergebnis das Interesse der Deutschen Schule deutlich, die Volksbildung aus ihrer romantischen Isolierung zu lösen und stärker für die Wirklichkeit des modernen Lebens zu öffnen. Nach Verlesen des Protokolls nimmt Erich Weniger eine Art Ortsbestimmung der Volksbildung vor: Die Volksbildner müßten sich nun „ständig bereithalten [...], die neuen Aufgaben der Industriepädagogik zu übernehmen“ (Hohenrodter Bund 1927, S. 134). Allerdings warnte Weniger auch vor einer zu weit gehenden Vereinnahmung der Volksbildung durch die Industriepädagogik: „Die Beschränkung auf die jetzt in Angriff genommenen Aufgaben sei zu bejahen, doch müsse damit stets die Einsicht verbunden sein, daß es sich bei dieser praktischen Arbeit immer nur um ein kleines Stück des ganzen Aufgabenkomplexes handle“ (ebd.).

Die auf dieser ersten Akademie „begonnene Aussprache“ (Bäuerle 1930, S. 55) wurde auf der zweiten im Jahre 1929 fortgesetzt. In Kooperation mit dem Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften der Universität Köln, was damals von Theodor Brauer geleitet wurde, und dem Verband Rheinischer Volkshochschu-

len hat die Deutsche Schule im Februar 1929 eine Arbeitswoche in Köln und Königswinter durchgeführt, bei der es in einem ersten Teil um Stand und Aufgaben der Erwachsenenbildung, im zweiten Teil um das Thema „Erwachsenenbildung und Industripädagogik“ ging. Neben der Erwachsenenbildung waren verschiedene Richtungen beruflicher Bildungsarbeit vertreten: der Reichsverband der deutschen Industrie, das DINTA, die christlichen Gewerkschaften und der ADGB. Die Deutsche Schule und die Erwachsenenbildung waren durch ihre „wichtigsten Mitarbeiter, die auch Vorträge hielten, repräsentiert. Es waren Kaphan, Flitner, Pfeiderer, Bäuerle, Heinen, Rosenstock, Schürholz und Brauer. Die fünf Erstgenannten sprachen zu Fragen der Erwachsenenbildung. Es folgten Heinrich Heinrichs, der Leiter der Volkshochschule Düsseldorf, und andere rheinische Volksbildner mit Arbeitsberichten. Rosenstock, Schürholz und Brauer befassten sich mit Wirtschafts- und betriebspädagogischen Fragen; dazu kamen Paul Honigsheim mit einem Referat über ‚Menschenführung, Industripädagogik und Volksbildung‘ und Carl Arnhold, der Leiter des Dinta, der über ‚Menschenführung im Sinne des Dinta‘ sprach“ (Laack 1984, S. 189).

Eröffnet wurde der industripädagogische Teil mit dem unveröffentlicht gebliebenen Vortrag von Anton Heinen über „Grundlagen einer Bildungsarbeit am industriellen Menschen“, der nach Michel (1930) „insbesondere die grundlegende Bedeutung einer Erneuerung der Arbeitslehre und der männlichen Verantwortung im sozialen Sinne als betriebspolitische und industripädagogische Aufgabe herausarbeitete“ (S. 50).

Die anderen zum Thema Industripädagogik gehaltenen Vorträge von Theodor Brauer, Franz Schürholz, Paul Honigsheim, Carl Arnhold und Eugen Rosenstock wurden im 1. Band des Sozialrechtlichen Jahrbuchs des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften der Stadt Köln abgedruckt. In dem Geleitwort skizzierte Brauer (1930) die Aufgabe der Industripädagogik, auch mit Blick auf die Erwachsenenbildung. Industripädagogik könnte nur dann „wirklich der Volksordnung dienen“, wenn sie „Volkserziehung und Erwachsenenbildung in sich begreift (S. IX). Er sprach von einer „überragenden Bedeutung für Gemeinschaft und Gemeinschaftsgestaltung“ (ebd.). In seinem Beitrag über „Sozialwissenschaft und Erwachsenenbildung“ übertrug er der „Erwachsenenbildung als Industripädagogik“ (S. 85) die Aufgabe, nicht nur zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgeberschaft zu vermitteln, sondern sie bei der nach den jeweiligen Interessen ausgerichteten Gestaltung der Arbeitswelt zu unterstützen: „Daß eine Erwachsenenbildung, die sich dieser lebendigen Bestrebungen annimmt, gleichwohl nicht mit überraschenden Erfolgen zu rechnen hat, beweist die Tatsache, daß, um noch einmal auf die beiden Partner des Arbeitsvertrages zu exemplifizieren, in der Arbeiterschaft die Idee einer gewissen Selbständigkeit des Industriearbeiters im Großbetriebe und einer solchen Verteilung der Verantwortlichkeiten, daß dabei das Arbeitsleben mit dem zunehmenden Dienstalther einem erstrebenswerten Höhepunkt zugeführt werden kann, ebensowenig Fuß gefaßt hat,

wie in den Kreisen der großen Unternehmer die Idee des ‚DINTA‘, Betriebsleitung und Arbeitnehmerschaft regelmäßig zu persönlicher Aussprache zusammenzuführen. Erwachsenenbildung wird an diesem Punkte wie an keinem anderen Lebensweckung und -gestaltung sich zum Ziel zu setzen haben“ (S. 89).

Noch klarerer ist eine Affinität zur Industrie und einer ihr dienlichen „Volkserziehung“ in dem Beitrag von Schürholz (1930) zu erkennen. Gleich im ersten Kapitel, „Erziehung, nicht Bildung“ (S. 91), betonte er: „Mein Thema lautet Industrie und Volkserziehung, nicht Volksbildung. [...] Auch die schon deutlichere und konkretere Vorstellung der ‚Ausbildung‘ habe ich gemieden und das Wort *Volkserziehung* gewählt“ (S. 91; Herv. i.O.). Schürholz unterstützte den „Einzug des Erziehungsgedankens in die Wirtschaftsfront“ (S. 92), übte Kritik an der „Verbeamtisierung“ und „Verschulung“ (S. 99) Deutschlands, ebenso wie „an einer gefährlich weitverbreiteten Wirtschaftsfeindlichkeit“ (S. 105). Für die Durchsetzung der „Wirtschaft als pädagogischer Provinz“ (S. 95) sei es unabdingbar, dass sich die Unternehmer ihrer pädagogischen Funktion bewußt würden: „Das geringe Zutrauen zu seiner Befähigung lag auch mit daran, daß der Unternehmer, der Betriebsvertreter oder gar der Wirtschaftsverwalter verlernt hatte, sich mit sicherem Bewußtsein seiner erzieherischen Aufgabe im Arbeits- und Gesellschaftsleben bewußt zu werden und damit auch der volksschädlichen Wirtschaftsfremdheit und Wirtschaftsfeindschaft entgegenzutreten“ (S. 95). An die Stelle der „Blutleere geistiger Spielerei“ (S. 103), die für eine der staatlichen Ordnung unterworfenen Berufsbildung charakteristisch wäre, sollte die „große Erziehungsaufgabe an den werk- und industriegewirtschaftlich tätigen Kreisen zum größten Teil von diesen Gesellschaftsschichten selbst [...] [geleistet] werden“, da sie aufgrund der „mit Erziehungskräften überreich verbundenen Arbeit diese Aufgabe auch am besten leisten können“ (S. 104). Allerdings: Wer auf „diesem Arbeitsfelde voller Anfeindungen (querelle d’Allemande)“ tätig sein wollte, dürfte „die Drecklinie vorderster Betriebsarbeit nicht scheuen und gehe mit schlichtem Vertrauen auf die, welche guten Willens sind, an die wahrlich nicht leichte, langwierige, letztlich aber im besonderen Maße volksproduktive Arbeit“ (S. 105).

Im Gegensatz zu seinem Vorredner Franz Schürholz ebenso wie zu dem sich anschließenden Referat von Carl Arnhold ging Paul Honigsheim (1930) in seinem Vortrag über „Menschenbildung und Industripädagogik“ in eine auch für die meisten Hohenrodter charakteristische kritische Distanz zur Industripädagogik. Diese wird bereits anhand seiner einleitenden Fragestellung deutlich: „Inwiefern hat die gesamte soziale Lage der Gegenwart Formen erzieherischen Verhaltens, insbesondere aber bestimmte Arten industripädagogischen Tuns gezeitigt, inwiefern wird aber anderweit durch bestimmte Seiten dieser Gegenwartssituation wiederum der Erfolg eines Teils derartigen Tuns in Frage gestellt, und inwiefern haben schließlich – und zwar eben gerade wegen der Eigenart der heutigen Welt – bestimmte Arten eines solchen Handelns Aussicht auf Erfolg?“

(S. 106). In seinen weiteren Ausführungen umschrieb er die historisch nachweisbare Tendenz gesellschaftlicher Verbände, die Erziehung der Menschen zu determinieren. Zurzeit ließe sich beobachten, wie der Wirtschaftsverband seinen Machteinfluss in der Erziehung geltend machte, und wie Erziehung und Bildung langsam dem Staate entgleiten würden (vgl. S. 108). Unterstützt würde dies durch eine „industrialistisch-städtische Mentalität“ (S. 112) der Menschen, die „eine Schicht nach der anderen und zwar bis in das entlegendste Dorf hinein [erfaßt]“ (S. 109). Honigsheim wollte nicht Programme mit „vorindustrialistischen Ideologien“ (S. 112) oder „irgendwelche Gemeinschaftsideologien“ (S. 113) an die Menschen herantragen, sondern er wollte den Menschen „aktivieren“: „Aber nicht in Hinsicht auf seine ökonomische Betätigung innerhalb des heutigen Wirtschaftsprozesses, sondern ihn zu aktivieren, neben der Erwerbsarbeit, die in unseren Tagen nun einmal um der Selbsterhaltung und um der Angehörigen willen betrieben werden muß, sein anderes zukunftsbezogenes Tun in den Dienst des Werdens einer berufsbehafteten Welt einzuordnen“ (S. 115). Deutlich wurden seine Zweifel an der Möglichkeit einer in diesem Sinne erzieherisch tätigen Wirtschaft - das Wort Industripädagogik benutzt er nur in den ersten Sätzen seines Beitrags: „Das zur Macht gelangte Neue, nämlich eben die Wirtschaftsmachtgebilde, suchen ganz zwangsläufig als Erben des Staates diese Erziehungsfunktionen in die Hand gespielt zu erhalten. Es ist also zunächst zu untersuchen, ob das Tun, das von hier aus unternommen wird, in der Lage ist, dem geschilderten Menschen der großstädtischen Mentalität die Möglichkeit zu verschaffen, sein Leben auf diese Weise in einen größeren Sinnzusammenhang einzugliedern“ (S. 113). Anders als Schürholz beispielsweise kritisierte Honigsheim nicht die Verstaatlichung oder Verschulung von Bildung und Erziehung, im Gegenteil, er befürwortete den staatlichen Einfluß in der Zeit der wirtschaftlichen Macht (vgl. Kap. III)

Diesem Beitrag völlig entgegengesetzt war der von Carl Arnholt (1930). Obwohl es in diesem Teil der Kölner Arbeitswoche um das Verhältnis von Volksbildung und Industripädagogik gehen sollte, ging Arnholt in keinem Wort darauf ein, sondern er nutzte die Tagung als Forum zur Verbreitung der DINTA-Ideologie.

Rosenstock (1930) nahm in seinem Vortrag eine Standortbestimmung der Erwachsenenbildung vor, und trennte sie deutlich von der staatlichen Schulpolitik und ordnete sie sogar der Betriebspolitik zu: „Die neue Erwachsenenbildung hat eine andere Zuordnung als zu der staatlichen Machtpolitik. Sie gehört zur Betriebspolitik!“ (S. 135). Ohne konkreter zu werden, plädierte er für eine Harmonisierung von Erwachsenenbildung und Betriebspolitik.

Insgesamt trafen sich die meisten Volksbildner und Industrievertreter - wenn auch mit unterschiedlichen Motiven in einigen brisanten Punkten: Beide Seiten kritisierten die Schulen, die Überladenheit der Berufsschulen mit Unterrichtsstoff, beide Seiten lehnten staatliche Interventionen in die Erwachsenenbildung

ab und beide plädierten für eine „Beseelung“ der Industrie und eine Verbindung von Erwachsenenbildung und Industripädagogik.

Gleichzeitig konnte die Arbeitswoche die Skepsis unter den Volksbildnern beim Blick auf den „direkte[n] Vorstoß der Industrieunternehmenschaft in die pädagogische Provinz“ (Michel 1930, S. 51) nicht ausräumen. Konsens bestand aber darin, dass sich die Erwachsenenbildung der Industripädagogik künftig stärker annehmen sollte, insbesondere auch angesichts der „gefährlichen Tatsache, dass ihr die Wirtschaftsmächte die Aufgaben der Industripädagogik aus den Händen wänden“ (ebd.). Auch wenn die Volksbildner sich darüber im Klaren sein mußten, „daß bei allem guten Willen die grundlegenden Gegensätze und der Kampf um die Wirtschaftsordnung nicht verschwinden werden“ (Bäuerle 1930, S. 62).

Die Deutsche Schule nahm sich vor, gemeinsam mit Unternehmern, Ingenieuren, Angestellten und Arbeitern auch künftig Begegnungen und Aussprachen zu veranstalten, um „wieder eine gemeinsame Sprache der sich vielfach nicht mehr verstehenden Volks- und Wirtschaftsgruppen zu vermitteln“ (S. 61). Unmittelbar nach den Treffen in Köln und Königswinter forderte der Rat der Deutschen Schule einen Arbeitsentwurf – und zwar von Franz Schürholz. Darin bestätigte Schürholz seine bereits im Vortrag vertretenen Positionen, sah die pädagogische Arbeit der Wirtschaft in einer „splendid isolation“, plädierte für ein höheres Engagement der Volksbildner auf diesem Gebiet und eine öffentliche Anerkennung der Industripädagogik.

Einigkeit bestand darin, dass die Auseinandersetzung mit der Industripädagogik nur dann fortgesetzt werden könnte, wenn ihr umfassende sozialwissenschaftliche Forschungen der industriellen Tatsachen vorangehen würden. Auch sollte industripädagogisches Material „unter dem Gesichtspunkt der Erwachsenenbildung“ (Bäuerle 1930, S. 61) gesammelt und bearbeitet werden: „Wer Erwachsenenbildung am Industriemenschen treiben will, muß wissen, was und wie dort schon, besonders bei dem industriellen Nachwuchs, gearbeitet wird“ (S. 61). Dabei erinnerten die Volksbildner der Deutschen Schule daran, dass der Wirkungskreis der Erwachsenenbildung „sehr bescheiden“ (ebd.) wäre. Zudem verfügte die Deutsche Schule nicht über die hierfür notwendigen Ressourcen und Kapazitäten: „Wir dürfen uns also nicht verhehlen, [...] daß in den Kreisen der Erwachsenenbildung die wirtschaftlichen Voraussetzungen für eine solche Arbeit noch vielfach fehlen“ (S. 62). Trotzdem wurde der Aufbau einer „industripädagogischen Arbeitsstelle“ in Aussicht gestellt, allerdings ohne dass diese zustande kam: „[...] es fehlten die geeigneten Persönlichkeiten unter den Mitarbeitern, die sich dieser Aufgabe hauptberuflich widmen konnten, es fehlten auch die Mittel. Gelder aus dem preußischen Volksbildungsministerium waren dafür nicht einzuwerben, da ihm für derartige Bestrebungen die Zuständigkeit fehlte. Es kamen nur Reichsstellen dafür in Frage; sie aber zeigten sich Experimenten gegenüber verschlossen. Die Industrie oder die Gewerkschaften wegen der Fi-

nanzierung einer solchen Arbeit anzusprechen, verbot sich von der Sache her“ (Laack 1984, S. 196).

Die Auseinandersetzung mit der Industripädagogik ließ wieder nach. Die NS-Diktatur hatte diese ersten Annäherungsversuche zerstört und die betriebliche Weiterbildung in den Dienst ihrer Ideologie und Politik gestellte.

10. Zusammenfassung

Neben, in Ergänzung zu oder anstelle der industriellen Lehrlingsausbildung fanden in den 1920er Jahren in der Industrie unterschiedliche Formen von Weiterbildung statt, die ausschließlich von Betrieben gesteuert wurden und eng auf den betrieblichen Qualifikations- und Sozialintegrationsbedarf zugeschnitten waren. Anknüpfend an betriebliche Strategien der Qualifikationsdifferenzierung, des Arbeitskräfteeinsatzes und der personalpolitischen Steuerung stellte betriebliche Weiterbildung mit ihrer arbeitsplatz-, berufs- und betriebsspezifischen Ausrichtung ein wesentliches Instrument interner Arbeitsmarktpolitik dar.

Außer den veränderten Anforderungen an die Personal- und Bildungspolitik im Zuge technologischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen in der Industrie führten die Kritik an den Mängeln betriebsexterner Berufsbildung sowie die Schulkritik insgesamt, die von Industrievertretern kamen, und der gewerkschaftliche und arbeitsmarktpolitische Erwartungsdruck an die betriebliche Arbeits- und Personalpolitik dazu, dass Großbetriebe ihre Personal-, Sozial- und Bildungsarbeit ausbauten. Für die betriebsexterne Arbeitslosenbildung bedeutete diese „Schließungsstrategie“, dass sie von der betriebliche Beschäftigungs- und internen Arbeitsmarktpolitik immer mehr abgeschirmt wurde.

Die damalige Berufsbildungstheorie hatte die betriebliche Weiterbildung noch nicht als Gegenstand in ihre Diskussion aufgenommen. Die Volksbildungsdiskussion näherte sich bereits vor 1933 industriepädagogischen Fragen, die zunächst aufgrund fehlender struktureller Voraussetzungen und schließlich wegen der NS-Diktatur nicht weiter intensiviert werden konnten. Bei diesen ersten Annäherungen trafen sich die Volksbildner mit der Industrie in unterschiedlichen Punkten, wie der Schulkritik und den Hinweisen auf die Notwendigkeit der „Be-seelung“ der Industrie. Die Einstellungen und Interessen in der Volksbildungsdiskussion (vgl. Kap. IV) waren hier (noch) nicht von der Art, dass die Auseinandersetzung mit betrieblicher Weiterbildung bzw. „Erwachsenenbildung“ im Betrieb auch aus der Perspektive und mit dem Ziel weiterbildungspolitischer Verantwortung und Verbindlichkeit hätte angegangen werden können.

Trotz ihrer Existenz hat betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik längst nicht die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren wie heute. Bis in die 1980er Jahre hinein war sie für „die meisten Unternehmen ein seit Jahrzehnten praktizierter Tatbestand, über den deshalb auch gar nicht besonders gesprochen werden muß“ (Wrede, v. u.a. 1981, S.5). Ausschlaggebend

hierfür war auch, dass Weiterbildung erst seit den 1970er Jahren zu einer gesellschaftlichen Verhaltenserwartung avancierte. Zu den weimartypischen Verhaltensimperativen gehörten nicht das lebenslange Lernen, sondern Arbeit und Dienst an der Gemeinschaft.

IX. Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der Arbeit war die Annahme, dass sich Weiterbildung für Arbeitslose und unternehmensinterne Weiterbildung nach dem Ersten Weltkrieg ausdifferenziert haben. Wesentliche Anstöße hierfür kamen von der sozioökonomischen Entwicklung, dem Ausbau arbeitsmarkt- und sozialpolitischer Instrumentarien einerseits und der industriellen Qualifikationsentwicklung und Internalisierung von Arbeitsmärkten andererseits. Gezeigt werden konnte, dass sich beide Weiterbildungsbereiche relativ unvermittelt nebeneinander entwickelt haben. Während die Arbeitslosenbildung im Kontext der Arbeitsmarktpolitik die Funktionen der Qualifikationsnachbesserung, der sozialpolitischen Krisenintervention und erziehenden Aufbewahrung erfüllte, diente betriebliche Weiterbildung der Reproduktion betriebsspezifischer Personal-, Qualifizierungs- und Sozialintegrationsstrategien. Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung verfahren arbeitsteilig: Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Bevölkerung, der sektorale Wandel vom Agrar- zum Industriestaat, die technologische Rationalisierung und arbeitsorganisatorischen Umstrukturierungen in der Industrie nach dem Ersten Weltkrieg waren einerseits mit Massenentlassungen verbunden, deren sich die Arbeitsmarktpolitik und Arbeitslosenbildung annahm, andererseits führten diese Entwicklungsprozesse zu industrie-, branchen-, betriebs- und tätigkeitsspezifischen Anforderungen, die eng hieran ausgerichtete und weniger außerhalb der Betriebe organisierte und gesteuerte Qualifizierungsprozesse erforderten.

Bereits damals wurden die vom Betrieb relativ losgelösten Berufsbildungsmaßnahmen seitens der Wirtschaft aufgrund ihrer Anschlussdefizite an das Beschäftigungssystem kritisiert. Damit zeichnete sich in den 1920er Jahren das ab, was fünfzig Jahre später im Kontext der Diskussion um die Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und der berufs- und arbeitsmarktsoziologischen Flexibilitätsforschung ausführlich thematisiert wurde, nämlich dass die Inhalte von Berufen bzw. von beruflicher Erstausbildung und betriebsextern vermittelten Qualifikationen nicht ein für allemal mit den betrieblichen Arbeitsanforderungen deckungsgleich sind. Als in der Regel nur auf einen grob geschätzten Qualifikationsbedarf hin konzipierte Maßnahmen hatten und haben Arbeitslosenbildungsprozesse demzufolge nicht nur mit dem Problem des reduzierten betrieblichen Bedarfs an Arbeitskräften vom externen Arbeitsmarkt, sondern auch mit dem der fehlenden Passgenauigkeit der Maßnahmen im Hinblick auf betriebliche Erfordernisse umzugehen.

In der Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie der 1920er Jahre war die Frage nach der berufsqualifizierenden Wirkung von Arbeitslosenbildung und den in ihr vermittelten Qualifikationen, nach der industriellen Entwicklung von Arbeit und Qualifikationen sowie der Auffächerung von Qualifikationsanforderungen auf dem Kontinuum zwischen gelernter und ungelernter Arbeit, an die betriebliche Weiterqualifizierungsprozesse zwischen Anlernung und berufsbezogenen

Aufbaukursen und Lehrgängen anschlossen, keine Themen. Hier dominierte eine weitgehend ständisch-statische Berufsauffassung, Berufsentwicklung und industrielle Arbeitswelt wurden separiert, ebenso wie das Jugendalter vom Erwachsenenalter als beruflich abgeschlossener Entwicklungsphase. Die Tatsache und Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung konnten somit nicht zur Diskussion stehen. Während Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung auch nicht das waren, was sich diese Theorien unter eigentlicher Berufsbildung und Volksbildung vorstellten, war die Tatsache beruflichen Nach- oder Umlernens in der arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Diskussion keine Besonderheit mehr, auch für die Industrie und ihre Vertreter wurde die berufliche Qualifizierung im Anschluss an die Erstausbildung bzw. für ältere Beschäftigte zunehmend selbstverständlich. Nur die Industrie- und Arbeitspädagogik thematisierten Erwachsene als Klientel von beruflichen/betrieblichen Erziehungsmaßnahmen.

Die Arbeitslosenbildung, die sich im Zuge des Ausbaus arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien in der Weimarer Republik herausgebildet hatte, war als Möglichkeit der Integration Arbeitsloser in reduziertem Maße wirksam. Zwar gab es eine Reihe politischer, administrativer und juristischer Initiativen, um die berufliche Arbeitslosenbildung zu regulieren, zu denen die „Grundsätze über die Förderung der Schulung Erwerbsloser aus Mitteln der produktiven Erwerbslosenfürsorge“, die das Reichsarbeitsministerium im Jahre 1920 verabschiedet hatte, die §§ 2, 15 und 16 des Arbeitsnachweisgesetzes von 1922, mit denen Umschulungsmaßnahmen als Aufgaben des Reichsministeriums zur Regelung des Arbeitsmarktes erklärt wurden und schließlich das 1927 in Kraft getretene AVAVG, das mit seinen §§ 136 und 137 die Unterstützung von Erwerbslosen, die Bildungseinrichtungen besuchten, regelte, gehörten. All dieses vermochte das Arbeitslosigkeitsproblem nicht zu beseitigen. Die Arbeitslosenzahlen stiegen kontinuierlich an und Arbeitslosenbildung übernahm am Ende der 1920er Jahre zunehmend die Funktion eines pädagogischen Interventionsinstruments zur Reduzierung von Konfliktpotential und zur Erziehung zur Arbeit auf den Ersatzarbeitsmärkten.

Die begrenzte arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit der damaligen Arbeitslosenbildung war weder nur das Ergebnis davon, dass hier die „aktive Arbeitsmarktpolitik“ noch nicht erkannt worden war und exerziert wurde, wie es in der Diskussion um die Verabschiedung des AFG von 1969 hieß, noch nur davon, dass die öffentlichen Mittel für die Arbeitslosenbildung der chronischen Kürzungen unterlagen, mindestens genauso hinderlich war der begrenzte Austausch zwischen den Akteuren von Arbeitslosenbildung und den Betrieben. Aus der Sicht derjenigen, die die Schulungsmaßnahmen für Arbeitslose organisierten und durchführten, waren die Betriebe als Qualifikationsverwerter die primären Orientierungsgeber, allerdings waren diese kaum dazu bereit, die Arbeitslosenbildung inhaltlich und konzeptionell zu unterstützen. Damit fehlte der Arbeitslo-

senbildung eine entscheidende Basis, um gezielt für den regulären bzw. betriebsinternen Arbeitsmarkt qualifizieren zu können.

Während gegen Ende der Weimarer Republik die Arbeitslosenbildung ihre Anschlussfähigkeit an das Beschäftigungssystem immer mehr verlor, die Arbeitslosen zunehmend in Ersatzarbeitsmärkte integriert und zur Dienstwilligkeit, Opferbereitschaft und zur Gemeinschaft erzogen wurden, haben Betriebe im Hinblick auf ihre Personal-, Sozial- und Qualifizierungspolitik die Strategie der Internalisierung verfolgt. Betriebliche Weiterbildung war ausschließlich an arbeitskräftepolitischen Binnenprozessen orientiert. Gefördert wurde die Internalisierung nicht nur durch betriebsspezifische Positions- und Tätigkeitsdifferenzierungen, sondern auch durch betriebsexterne politische Bedingungen und Erwartungen an die Betriebe. Der Ausbau arbeitsmarktpolitischer Instrumentarien und Institutionen, die staatlichen Aufforderungen an die Industrie zur Unterstützung bei der Beseitigung des Arbeitslosigkeitsproblems, die öffentlichen sozial- und bildungspolitischen Ansprüche, die Bemühungen um die Regulierung beruflicher Bildung und die arbeits- und lohnpolitischen Forderungen der Gewerkschaften, all das bewirkte einen äußeren Druck auf die freie Verfügbarkeit der Betriebe über ihre Arbeitskräfte- und Qualifizierungspolitik. Die Etablierung betriebsinterner Arbeitsmärkte, auf denen Allokationen und Qualifizierungen reguliert wurden, war eine Antwort hierauf. Diese erschwerte den Austausch zwischen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik bzw. zwischen Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung enorm.

Die Austauschschwierigkeiten zeigen sich auch heute noch. Zwar hat der industrielle Trend zur Desintegration von produktiven Ressourcen aus dem betrieblichen Kontrollbereich, Outsourcings von Dienstleistungen und die wachsende Zahl so genannter „atypischer“ und „prekärer“ Beschäftigungsverhältnisse zu einer Lockerung der Trennlinie zwischen betriebsinternen und -externen Arbeitsmärkten geführt, allerdings kann nicht von einer Erosion interner Arbeitsmärkte ausgegangen werden. Dies hat Burkhard Lutz in seinem Vortrag auf der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE im Herbst 2002 in Karlsruhe beschrieben. Hiergegen spreche das betriebliche Interesse an der Geringhaltung von Transaktionskosten auf dem Arbeitsmarkt, die bei der Allokation von Arbeitskräften über den externen Anbietermarkt anfallen, sowie an einer möglichst weitgehenden Verfügbarkeit über Arbeitskräfte. Das führe dazu, dass Betriebe auch weiterhin eigene Arbeitskräftestrategien verfolgten, die internalisierte Arbeitsmärkte voraussetzten.

Die industriellen Autonomieansprüche in der Beschäftigungspolitik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihren Niederschlag in dem Bemühen der Wirtschaft, bei Ausbildungsfragen „öffentliche Eingriffe in den Hoheitsbezirk ihrer Betriebe“ (Stratmann 1990, S. 296) abzuwehren, in der Nachkriegszeit darin, „die betriebliche Berufsausbildung als Selbstverwaltungsangelegenheit der Wirtschaft“ (Abraham 1977) zu belassen, fanden, spiegeln sich heute in den betrieblichen

Bemühungen um die weitgehende Reduktion von externen Kontrollansprüchen in dem „letzten Freiraum im Bildungswesen“ (Görs 1986, S. 27), der betrieblichen Weiterbildung, wider. Die seit einigen Jahren in der Literatur konstatierte Tendenz zu einer „Verbetrieblichung von Weiterbildung“ (Kühnlein 1997), zu einem „steigenden Einfluss der Betriebe auf Inhalte und Gestaltung der beruflichen Weiterbildung sowie - komplementär - [...] dem Rückgang staatlicher Regulierungsversuche“ (S. 267) ist historisch betrachtet nicht eine logische Folge technischer Entwicklung, sondern das Ergebnis eines kontinuierlichen Prozesses, in dessen Verlauf sich das betriebliche Interesse an solchen Qualifizierungsformen, die anders als die Erstausbildung weniger sperrig und langwierig, bedarfsgerecht, flexibel einsetzbar und betrieblich autonom steuerbar sind, durchgesetzt hat. Aus dieser Perspektive könnte auch die aktuelle Diskussion um betriebliche Weiterbildung, die sich auf arbeitsnahe Lernen konzentriert und in der ein Trend zur steigenden Bedeutung der Verbindung von Arbeiten und Lernen in Betrieben prognostiziert wird, als jüngster Ausdruck dieses Durchsetzungsprozesses gesehen werden.

Die Industriesoziologie und Erwachsenenpädagogik hatten bis zu Beginn der 1990er Jahre hinein das arbeitsnahe Lernen in Betrieben als pragmatisch reduktionistisch kritisiert und in Anlehnung an den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) nicht als Bestandteil von Weiterbildung gesehen. Diese von Betrieben seit jeher bevorzugte Form der Qualifizierung (vgl. Sass/Sengenberger/Weltz 1974, S. 36) hat erst im Laufe der letzten Jahrzehnte in der Weiterbildungsdiskussion Aufmerksamkeit erregt, und zwar derart, dass der Eindruck entsteht, als ob hierdurch der Bedarf und die Bedeutung von arbeitsnahe Lernen ein Stück weit mitkonstruiert wird. Diese nicht-formalisierten Weiterbildungsformen sind zudem durchaus auch kompatibel mit Leitbildern des aktuellen pädagogischen Denkens: Deinstitutionalisierung, De-regulierung, Flexibilisierung, Informalität und Selbstorganisation. Die Schulkritik, die Ablehnung von Starrheit und Fremdsteuertheit des Lernens und die Auseinandersetzung mit Arbeit als pädagogischem Zentrum geben der Präferenz für arbeitsnahe Lernen einen argumentativen Rückhalt. Bereits in den 1920er Jahren und später in den 1960/70er Jahre wurde mit solchen Begründungsfiguren die Verbetrieblichung von beruflicher Bildung, Weiterbildung und die Vorzüge arbeitsnahen Lernens legitimiert. So heißt es beispielsweise bei Fritz Arlt (1978): „Eine besondere Bedeutung kommt in der EB der Wirtschaft der arbeitsintegrierten Bildung zu, d.h. Wissens-, Könnens- und Verhaltensveränderungen im Arbeitsprozess [...]. Darauf haben gleicherweise Pestalozzi wie Marx [...], die Arbeitspädagogen in den zwanziger Jahren [...] hingewiesen“ (S. 703). Und weiter: „Man sollte dem, was oft geringschätzig als ‚en passant‘ - Lehre bezeichnet wird, den ihm zukommenden Wert beimessen. Die Bedeutung des arbeitsintegrierten Lernens würdigen Illich, Korczak, von Hentig und Blankertz in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Schulbildung“ (S. 704). Dem Vorschlag Arlts (1970), Arbeitsprozesse als Bildungsprozesse anzuerkennen (S. 41), ist die

Erweiterung des Begriffs betrieblicher Weiterbildung durch Formen arbeitsnahe Lernens entgegengekommen.

Die heute als informelle und arbeitsnahe berufliche Weiterbildung bezeichneten Formen, wie Besuch von Fachmessen, Teilnahme an Vorträgen, Anlernen am Arbeitsplatz, Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz, Selbstgesteuertes Lernen mit Medien am Arbeitsplatz und in der Freizeit, Fachbesuche in anderen Betriebsabteilungen, Austauschprogramme mit anderen Firmen etc. (vgl. BMBF 2003, S. 50f.), lassen sich bereits in den 1920er Jahren nachweisen. Auch hier waren Messebesuche, Vorträge, Anlernung, Selbstlernen anhand von Werkzeitleitungen, Büchern aus der Werksbibliothek und Filmen, Arbeitsgemeinschaften, Erfahrungsaustausch und Betriebsbesichtigungen Bestandteile betrieblicher Weiterbildung. Geändert haben sich die Inhalte, schneller als die Formen, möglicherweise auch das quantitative Ausmaß und in jedem Fall die öffentliche Aufmerksamkeit sowie die pädagogische Auseinandersetzung damit. Angesichts der historischen Kontinuität von dem, was heute als neu deklariert wird, lassen sich auch die insbesondere in der betrieblichen Weiterbildungsdiskussion gerne geäußerten Hinweise auf paradigmatische Veränderungen relativieren. Insbesondere die Grenze zwischen alter Lernkultur, die vor dem vermeintlichen „Ende der Arbeitsteilung“ (Kern/Schumann 1984) in Betrieben dominiert hätte, und neuer Lernkultur vor dem Hintergrund neuer Produktions- und Arbeitseinsatzkonzepte lässt sich nur schwer ziehen. Nicht belegt ist, ob beispielsweise die betrieblichen Arbeitsgemeinschaften und Erfahrungsaustausche in den 1920er Jahren nicht auch Züge von dem hatten, was heute als neue Lernkultur bezeichnet wird.

Fest steht, dass die Kopplung von Arbeiten und Lernen nicht das automatische Beiprodukt von neuen Technologien oder der so genannten Wissensgesellschaft ist (vgl. Baethge 2003, S. 102). So gesehen wird bei der breiten Rezeption von informellen und arbeitsnahen Lernformen auch eine überaus politische Dimension deutlich: Erstens entledigt man sich damit der Kritik an der Konzeptionslosigkeit und Unsystematik in der betrieblichen Weiterbildung, wie sie in den 1980er Jahren in soziologischen und pädagogischen Auseinandersetzungen geübt wurde (vgl. BMBW 1990). Zweitens bekommen hierdurch Betriebe als Lernorte eine zusätzliche Legitimation von außen. Drittens wird in der öffentlichen Wahrnehmung der finanzielle Druck und der Teilnehmerrückgang in der formal organisierten Weiterbildung (vgl. BMBF 2003, S. 50) kompensiert durch die verbreitete Vorstellung von einer prinzipiell größeren Möglichkeit der Teilnahme an so genannten „weichen Formen“ von Weiterbildung.

Aus der Perspektive der Arbeitslosenbildung stellt sich nicht nur angesichts der Schwierigkeiten bei der Erfassung von arbeitsspezifischem Qualifikationsbedarf und der Antizipation von Allokationsprozessen auf dem internen Arbeitsmarkt das Problem der Verbindung zur betrieblichen Personal- und Weiterbildungspolitik, hinzu kommt, dass arbeitsnahes Lernen auch zu einer Verfestigung der

„Demarkationslinie zwischen beruflicher Privilegierung und Depravierung auf dem Arbeitsmarkt“ (Baethge 2003, S. 103), zwischen denen die drinnen lernförderliche Arbeitsplätze haben und denen die dies draußen (und auch im Betrieb) nicht haben, führt.

Insgesamt hat „das ganze Problem des Zusammenhangs von Arbeiten und lebenslangem Lernen [...] eine nicht zuletzt eminent sozialstrukturelle Seite“ (ebd.). Die historisch nachweisbare Segmentierung der Arbeiterschaft in eine Stammebelegschaft und eine Belegschaft auf risikoreichen Arbeitsplätzen, zu denen als dritte große Gruppe die Arbeitslosen auf dem externen Arbeitsmarkt gehören, wird auch heute noch durch Weiterbildung reproduziert (vgl. Dobischat/Seifert/Ahlene 2002). Denn: „nur den Kernbeschäftigten stehen zunächst unternehmensinterne Weiterbildungschancen und Personalentwicklung offen. Die Randbelegschaften sind darauf verwiesen, selbst für ihre Qualifikationen zu sorgen“ (Faulstich 1998, S. 237). Arbeitslose werden bei Verteilungs- und Mobilitätsprozessen auf dem internen Arbeitsmarkt nicht berücksichtigt.

Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung erfüllen seit ihrer Ausdifferenzierung in den 1920er Jahren nicht nur die Funktion der Vermittlung fachlicher Qualifikationen, der Initiierung von Mobilitätsprozessen und der Distribution sozialer Positionen für den externen bzw. internen Arbeitsmärkten, sondern sie hatten von Beginn an insofern eine sozialintegrative Wirkung, als sie mit ihrer Programmatik an der Verbreitung gesellschaftlicher Interpretationsmuster mitwirkten und als sozialpolitische Instrumente negative Einflüsse einmal der Arbeitslosigkeit, zum anderen der Arbeiterbewegung abwehrten sowie ihre Klientel in die jeweiligen sozialen Kontexte (Bildungsmaßnahmen, Beschäftigungsprojekte, Arbeitsdienst für Arbeitslose, Werksgemeinschaft für Beschäftigte) integrierten. Arbeitslosenbildung und betriebliche Weiterbildung wurden - obwohl zu dieser Zeit der Arbeitsimperativ und nicht der Weiterbildungsimperativ die gesellschaftliche Verhaltenssteuerung unterstützen sollte - bereits damals im Ansatz schon als Medien zur Meisterung von Krisen und Umbrüchen, zur Restabilisierung der „Volksgemeinschaft“ gedeutet. Die pädagogische Theorie mit ihrer überwiegenden Affinität zu Gemeinschaftskonzeptionen verhalf kaum dazu, individuelle Handlungschancen und Aushandlungsmöglichkeiten auf den pädagogischen Feldern, geschweige denn in der Arbeitslosenbildung und betrieblichen Weiterbildung auszuloten.

Nach wie vor steht die sozialintegrative Funktion von Arbeitslosenbildung außer Frage: „Im Blick auf die Funktion und Leistung solcher ‚Bildungs‘-Angebote geht es jedoch - zumindest in Zeiten anhaltender Massenarbeitslosigkeit - um die ‚Bereinigung‘ der Arbeitslosenstatistik, um Disziplinierung, Befriedung, Betreuung und um die Schaffung von Surrogaten für berufliche Tätigkeit“ (Wittpoth 1997, S. 78). Parallel dazu erweist sich auch der Betrieb in seiner gegenwärtigen Weiterbildungspraxis – unabhängig davon, ob man das, wie in der Erwachsenenbildung der 1970er/80er Jahre, ideologiekritisch oder wie heute eher

affirmativ deuten will – als „erziehende Instanz“ (Gonon 2002, S. 323), in der „die Bereitschaft und Fähigkeit zur Arbeit im Team (als Beitrag zur Absorption von Unsicherheit [...]), etikettiert als soziale Kompetenz oder Schlüsselqualifikation als erwünscht erachtet“ (S. 331) wird.

Anders als in der Weimarer Republik steht im heutigen wissenschaftlichen und öffentlichen, pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs nicht die Vergemeinschaftung, sondern die Individualisierung im Vordergrund. „Der Einzelne soll ein höheres Maß an Eigenverantwortung auch für seine Erwerbsarbeit und Daseinsversorgung übernehmen [...]. Als Leitbild der Zukunft gilt der Mensch als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge“ (Hendrich 1999, S. 13f.) Die Konsequenz ist, dass mittlerweile „eine Epidemie von Selbstbegriffen [grassiert]“ (Faulstich 2003, S. 239). Doch auch der Gedanke der Kollektivierung tritt in der aktuellen Weiterbildungsdiskussion auf, so wenn von „Wissensgesellschaft“, „Lerngesellschaft“, „neuen Lernkulturen“, „Lernenden Regionen“, „Lernenden Organisationen“ und Netzwerken die Rede ist.

Im Gegensatz zur Berufsbildungs- und Volksbildungstheorie der 1920er Jahre setzen sich die heutige Berufs-/Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik mit Fragen der beruflichen Weiterbildung auseinander, wobei jedoch die Arbeitslosenbildung trotz ihrer gesellschaftlichen Relevanz nur eine marginale Rolle spielt. Die stärkere, auch konstruktive Hinwendung zur betrieblichen Weiterbildung in der theoretischen Diskussion der 1990er Jahre war ein Zugeständnis an die historisch kontinuierliche Durchsetzung des Betriebs als Weiterbildungsort, und zwar ohne, dass Betriebe ihrerseits die lang gehegte Autonomie in der betrieblichen Weiterbildung aufgeben mussten. Mit diesem Zugeständnis haben die Berufs-/Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik gleichzeitig ein Stück weit Verantwortung für die betriebliche Weiterbildungspolitik übernommen, der sie bislang durch Publikationen und Kooperationen zwischen Theorie und betrieblicher Weiterbildungspraxis in den letzten Jahren nachgekommen sind – und damit trotz des betrieblichen Fernhaltens von externen Kontrollzugriffen zur „Veröffentlichung“ betrieblicher Weiterbildung beigetragen. Eine zu intensivierende historische Weiterbildungsforschung kann hierzu künftig weitere Deutungshilfen geben.

Eine der künftig anzugehenden Fragen in der beruflichen Weiterbildungsdiskussion könnte die danach sein, inwieweit die Verbindung von Arbeitslosenbildung, die ihre primäre Referenz nach wie vor in der Arbeitsmarktpolitik hat, und betrieblicher Weiterbildung, deren Hauptbezugspunkt die betriebliche Beschäftigungspolitik ist, stärker zu einer bildungspolitischen Angelegenheit gemacht werden kann. Denn das historisch rekonstruierbare Differenzverhältnis dieser beiden Weiterbildungssegmente untereinander und zum Berufsbildungssystem ist wesentlich auch darauf zurück zu führen, dass Weiterbildung (auch das ist historisch begründet) keinen Systemcharakter hat und somit nicht kontinuierlich an das Berufsbildungssystem ankoppelbar ist: „Ihre Form ist sozusagen system-

widrig“ (Harney 1997, S. 98). Die Integration von Weiterbildung in das Bildungssystem, wie sie der Deutsche Bildungsrat vorgeschlagen hatte, und die angesichts der Relevanz von Lernkontinuitäten von Bedeutung ist, ist nach wie vor nicht erfolgt. Mögliche Anschlussstellen von Arbeitslosenbildung und betrieblicher Weiterbildung könnten in der regulierten Berufsbildung, der Berufsvorbereitung und Erstausbildung liegen sowie in den Berufsschulen, die neuerdings zum kontinuierlichen Lernen befähigen und sich für Weiterbildung öffnen sollen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik müsste sich mit erwachsenenbildungswissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lernen und Lernvermitteln, zu den Lernenden und Lernbedingungen in der Weiterbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999) auseinandersetzen. Die Erwachsenenbildung, zumindest derjenige Teil, der sich mit Fragen beruflicher Weiterbildung befasst, müsste die historisch tradierte Vorliebe für wenig verbindliche Formen der Institutionalisierung von Weiterbildung, die Grenzziehung zur beruflichen Jugendbildung und vor allem ihre Abgrenzung vom Schulsystem neu diskutieren. Zudem müssten die Berufs-/Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik bei ihrer Auseinandersetzung mit der beruflichen Weiterbildung öfter auf detaillierte Ergebnisse der industriesoziologischen Qualifikationsforschung rekurrieren, um Strategien der Qualifikationskonstruktion und die komplizierten Prozesse der Qualifikationsdifferenzierung, an die betriebliche Weiterbildung auch in ihrer Geschichte angeschlossen hat und an die Arbeitslosenbildung mehr anschließen sollte, in den Blick zu bekommen.

X. Literatur

Zeitschriften

- Arbeit und Beruf. Halbmonatsschrift für Fragen des Arbeitsmarktes, der Berufsberatung und verwandter Gebiete (1926-1934)
- Arbeitsschulung. Deutsches Institut für Technische Arbeitsschulung (1929-1940)
- Blätter für Berufserziehung (1929-1931)
- DA-Mitteilungen. Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) (1923-1926)
- Der Arbeitgeber. Zeitschrift der Vereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (1910-1933)
- Der Arbeitsnachweis in Deutschland: Zeitschrift des Verbandes Deutscher Arbeitsnachweise. Mit der Beilage „Berufsberatung“ (1913-1921)
- Der Erwerbslose. Kampfblatt für Recht und Arbeit. Nationalsozialistischer Erwerbslosenausschuß (1929-1933)
- Deutsche Handelsschul-Warte. Reichsverband Deutscher Handelslehrer mit Hochschulbildung e.V. (1921-1934)
- Deutsche Handelswacht. Deutscher Handels- und Industrieangestellten-Verband (1896-1984)
- Deutscher Arbeitsdienst: für Volk und Heimat. Zentralorgan der deutschen Arbeitsdienstbewegung (1931-1933)
- Die Arbeit. Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde. Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund (1924-1933)
- Arbeitsgemeinschaft. Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen (1919-1923)
- Die Deutsche Berufsschule (1925-1948)
- Die Deutsche Fortbildungsschule: Centralorgan für das nationale Fortbildungswesen (1892-1925)
- Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben
- Die Preußische Berufsschule. Organ des Landesvereins der Preußischen Gewerbe- und Handelslehrerschaft (1932-1933)
- Freie Volksbildung: Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung (1926-1949)
- Gewerkschafts-Archiv. Monatsschrift für Theorie und Praxis der gesamten Gewerkschaftsbewegung (1923-1933)
- Hamburger Lehrerzeitung. Herausgegeben und verlegt von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg (seit 1922)
- Industrielle Psychotechnik. Der Mensch: Eignung, Leistung, Charakter, Verhalten (1924-1944)
- Jugend und Beruf. Monatsschrift zur Förderung der Berufsberatung und beruflichen Ausbildung Jugendlicher auf jugendpsychologischer, sozialpädagogischer und volkswirtschaftlicher Grundlage (1926-1937)
- Psychotechnische Zeitschrift (1925-1936)
- Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsarbeitsverwaltung.
- RKW-Nachrichten. Reichskuratorium für Wirtschaftlichkeit (1927-1944)
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1892-1927)
- Soziale Praxis. Zentralblatt für Sozialpolitik und Wohlfahrtspflege (ab 1927)

Sozialistische Bildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit (1929-1933)

Technische Erziehung. Organ des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (1926-1939)

Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung (1927-1934)

Volksbildungsarchiv. Zentralstelle für Volkswohlfahrt (1909-1923)

Zeitschrift für das Berufs- und Fachschulwesen (1926-1980)

Zeitschrift für Handelswissenschaft und Handelspraxis (1908-1929)

Zeitschrift für Krüppelfürsorge: Organ der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge (1909-1943)

Zentralblatt für Gewerbehygiene mit besonderer Berücksichtigung der Unfallverhütung und Unfallheilkunde. Deutsche Gesellschaft für Arbeitsschutz (1925-1939)

Werkzeitungen

AEG-Zeitung (1899-1932)

Borsig-Zeitung. Herausgegeben für die Werksangehörigen von A. Borsig GmbH (1923-1931)

Daimler-Werkzeitung (1919-1920)

Daimler-Zeitung (seit 1919)

DEMAG-Werkzeitung (1921-1923)

Der Bosch-Zünder. Zeitschrift für alle Angehörigen der Robert-Bosch A.G. Stuttgart (seit 1919)

Der Opel-Geist (1930-1934)

Kruppsche Mitteilungen, mit der Beilage ‚Nach der Schicht‘ (seit 1921: Kruppsche Mitteilungen) (1910-1955)

Osram-Nachrichten. Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H. (seit 1919)

Siemens-Mitteilungen (seit 1923)

Telefunken-Zeitung (1923-1936)

Werkzeitung der Badischen Anilin- & Soda-Fabrik Ludwigshafen (BASF) (1918-1925)

Werkzeitung der I.G. Farbenindustrie A.G./Badische Anilin- & Soda-Fabrik Ludwigshafen (BASF) (1926-1934)

Zeiss-Werkzeitung (1919-1954)

Archivberichte, behördliche Dokumente, Protokolle, Gesetzestexte und Statistiken

AEG (1928): Ausbildungswesen. Broschüre. Berlin (Deutsches Technikmuseum Berlin/AEG-Archiv)

AEG (1930): Technische Bildung. Broschüre. Berlin (Deutsches Technikmuseum Berlin/AEG-Archiv)

Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1924) (Hg.): Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. 4. Archivbericht. Berlin

- Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1926) (Hg.): Nachweiser für das deutsche Volksbildungswesen. 8. Archivbericht. Berlin
- Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (1929) (Hg.): Merkblatt. Drucksache vom Februar 1929. Berlin
- Berufsschulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.) (1925): Das Berufsschulwesen im großhamburgischen Städtegebiet. Der deutschen Lehrerversammlung in Hamburg zu Pfingsten 1925. Hamburg
- Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hg.) (1930): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. 2. Folge. Stuttgart
- Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hg.) (1912): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band III: Arbeiten auf dem Gebiete des Technischen Niederen Schulwesens. Leipzig/Berlin
- Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hg.) (1914): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band V. Arbeiten auf dem Gebiete des Technischen Hochschulwesens. Leipzig/Berlin
- Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (1924) (Hg.): Fürsorge für erwerbslose Jugendliche. Ergebnisse einer Umfrage des Deutschen Archivs für Jugendwohlfahrt über jugendpflegerische Maßnahmen bei jugendlichen Erwerbslosen. Berlin
- Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (1926) (Hg.): Jugendpflege an erwerbslosen Jugendlichen. Erfahrungen und Vorschläge, bearbeitet von Bruno Klopfer. Berlin
- Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt und Archiv für Volksbildung im Reichsministerium des Innern (Hg.) (1931): Aus der Praxis der Erwerbslosenhilfe an Jugendlichen. Berlin
- Die Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen in bayerischen Fabriken und größeren Gewerbebetrieben (1906): Denkschrift, bearbeitet und herausgegeben im Auftrag des Staatsministerium des Königlichen Hauses und des Äußeren vom Bayerischen Bureau. München
- Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. Kurz erläutert und mit kritischen Hinweisen versehen von Rechtsanwalt Dr. Georg Zöphel. Leipzig
- Hohenrodter Bund (Hg.) (1927): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart
- Hohenrodter Bund (Hg.) (1929): Tagungsberichte des Hohenrodter Bundes. 1. Band 1923-1927. Stuttgart
- Industrie- und Handelskammer (IHK) Altona (Hg.) (1926): Jahresbericht der Industrie- und Handelskammer zu Altona für das Jahr 1926. Altona-Blankenese
- Industrie- und Handelskammer (IHK) Altona (Hg.) (1928): Jahresbericht der Industrie- und Handelskammer zu Altona für das Jahr 1928. Altona-Blankenese
- MAN-Nürnberg (Hg.) (1963): 25 Jahre Paul Reusch Jugend-Stiftung Ms. (Historisches Archiv MAN AG/Augsburg)
- Nachlaß von Wilhelm von Siemens. Betriebsausschuß Siemens & Halske und Siemens-Schuckertwerke. Protokolle 1909-1919. Aktenstück 4/LK 15: (Betriebsausschüsse) (Siemens-Archiv/München)
- Reichsarbeitsministerium (Hg.) (1930): Richtlinien zur Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Vom 17. September 1930, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums, des Reichsversicherungssamts, der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung und der Reichsversicherungsanstalt für Angestellte, 10. Jg, Nr. 27, Teil I, S. 202- 204

- Reichsgesetzblatt (1919): Verordnung über die Beschäftigung Schwerbeschädigter. Vom 9. Januar 1919, Teil I, Nr. 66, S. 28-30
- Reichsgesetzblatt (1920): Gesetz über die Beschäftigung Schwerbeschädigter. Vom 6. April 1920, Teil I, Nr. 67, S. 458-464
- Reichsgesetzblatt (1922): Arbeitsnachweisgesetz vom 22. Juli 1922, Teil I, Nr. 56, S. 657-670
- Reichsgesetzblatt (1923): Bekanntmachung der neuen Fassung des Gesetzes über die Beschäftigung Schwerbeschädigter. Vom 12. Januar 1923, Teil I, Nr. 5, S. 57-62
- Reichsgesetzblatt (1931): Zweite Verordnung des Reichspräsidenten zur Sicherung von Wirtschaft und Finanzen. Vom 5. Juni 1931, 3. Teil: Arbeitslosenhilfe, Teil I, Nr. 22, S. 293-301
- Reichsgesetzblatt (1931a): Verordnung über die Förderung des freiwilligen Arbeitsdienstes. Vom 23. Juli 1931, Teil I, Nr. 42, S. 398-400
- Reichsgesetzblatt (1932), Verordnung über den freiwilligen Arbeitsdienst. Vom 16. Juli 1932, Teil I, Nr. 45, S. 352-353
- Reichsministerium des Innern (Hg.) (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig
- Siemens & Halske Aktiengesellschaft. Der Vorstand (Hrsg.) (1924): Achtundzwanzigster Geschäftsbericht 1922/1923. Berlin (Hausdruckerei Verwaltungsgebäude Siemensstadt) (Siemens-Archiv/München)
- Siemens & Halske Aktiengesellschaft. Der Vorstand (Hg.) (1931): Fünfunddreissigster Geschäftsbericht 1929/1930. Berlin (Hausdruckerei Verwaltungsgebäude Siemensstadt) (Siemens-Archiv/München)
- Siemens & Halske Aktiengesellschaft. Der Vorstand (Hg.) (1932): Sechsenddreißigster Geschäftsbericht 1930/31. Berlin (Hausdruckerei Verwaltungsgebäude Siemensstadt) (Siemens-Archiv/München)
- Siemens & Halske Aktiengesellschaft. Der Vorstand (Hg.) (1933): Siebenunddreißigster Geschäftsbericht 1931/1932. Berlin (Hausdruckerei Verwaltungsgebäude Siemensstadt) (Siemens-Archiv/München)
- Siemens & Halske Aktiengesellschaft. Der Vorstand (Hg.) (1934): Achtunddreissigster Geschäftsbericht 1932/1933. Berlin (Hausdruckerei Verwaltungsgebäude Siemensstadt) (Siemens-Archiv/München)
- Siemens-Aktenstück (1929): Sozial- und Personalpolitik der Siemens-Werke. Siemens-Archiv/München
- Siemens-Schuckertwerke . Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Der Vorstand (1919): Sechszehnter Geschäftsbericht 1917/1918. Berlin (Siemens-Archiv/München)
- Siemens-Schuckertwerke. Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Der Vorstand (1923): Achtzehnter Geschäftsbericht 1921/1922. Berlin (Siemens-Archiv/München)
- Siemens-Schuckertwerke. Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Der Vorstand (1925): Zwanzigster Geschäftsbericht 1923/1924. Berlin (Siemens-Archiv/München)
- Siemens-Schuckertwerke. Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Der Vorstand (1935): Dreiunddreißigster Geschäftsbericht 1933/1934. Berlin (Siemens-Archiv/München)
- Statistisches Reichsamt (1920): Der Arbeitsmarkt im Jahre 1919, in: Reichsarbeitsblatt, 18. Jg., Nr. 1, S. 3-7
- Statistisches Reichsamt (1929): Statistik des Deutschen Reichs. Band 402. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1925. Die berufliche und soziale Gliederung des Deutschen Reiches. Berlin

- Statistisches Reichsamt (1931): Statistik des Deutschen Reichs. Band 408. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1925. Berufszählung. Die berufliche und soziale Gliederung des deutschen Volkes. Textliche Darstellung der Ergebnisse. Berlin
- Statistisches Reichsamt (1935a): Statistik des Deutschen Reichs. Band 462,1. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1933. Gewerbliche Betriebszählung. Die gewerblichen Niederlassungen im Deutschen Reichs. Heft 1: Einführung in die gewerbliche Betriebszählung; systematische und alphabetische Verzeichnisse zur gewerblichen Betriebszählung. Berlin
- Statistisches Reichsamt (1935b): Statistik des Deutschen Reichs. Band 462,2. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1933. Gewerbliche Betriebszählung. Die gewerblichen Niederlassungen im Deutschen Reichs. Heft 2: Die gewerblichen Niederlassungen, ihr Personal und vorhandene motorische Kraft. Berlin
- Statistisches Reichsamt (1936): Statistik des Deutschen Reichs. Band 453,1. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1933. Berufszählung. Die berufliche und soziale Gliederung der Bevölkerung des Deutschen Reichs. Heft 1: Einführung in die Berufszählung. Systematische und alphabetische Verzeichnisse der Berufszählung 1933. Berlin
- Statistisches Reichsamt (1936b): Statistik des Deutschen Reichs. Band 453,2. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1933. Berufszählung. Die berufliche und soziale Gliederung der Bevölkerung des Deutschen Reichs. Heft 2: Die Erwerbstätigkeit der Reichsbevölkerung. Berlin
- Statistisches Reichsamt (1936c): Statistik des Deutschen Reichs. Band 453,3. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1933. Berufszählung. Die berufliche und soziale Gliederung der Bevölkerung des Deutschen Reichs. Heft 3: Die Erwerbspersonen und berufslosen selbständigen nach Alter und Familienstand. Berlin
- Verwaltungsausschuß des öffentlichen Arbeitsnachweises Düsseldorf (Hg.) (1926): Im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit der Jugend. Die Maßnahmen des Arbeitsamtes Düsseldorf zur Beschäftigung der erwerbslosen Jugendlichen. Düsseldorf
- Volksbildungsarchiv (1910): Materialien. Die Volksbildungsorganisationen in Deutschland. Die Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen. Im Auftrage der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin

Literatur vor 1933

- Abraham, K. (1932): Der freiwillige Arbeitsdienst als wirtschaftspädagogische Maßnahme, in: Deutsche Handelsschul-Warte, 12. Jg., S. 307-309
- Achinger, H. (1932): Falsche Fürsorge verschuldet Arbeitslosigkeit. Berlin
- Adler, G. (1894): Die Aufgaben des Staates angesichts der Arbeitslosigkeit. Tübingen
- Agthe, A. (1932): Statistische Übersicht der Arbeitslosigkeit in der Welt, in: Saitzew, M. (Hg.): Die Arbeitslosigkeit der Gegenwart. Erster Teil: Sachverhalt und Problemstellung. München/Leipzig, S. 148-174
- Arnhold, C. (1925): Der Faktor Mensch in der Industrie, in: Industrielle Psychotechnik, 2. Jg., Heft 7/8, S. 206-212
- Arnhold, C. (1928): Werkszeitungen in der Idee, in: Der Arbeitgeber, 18. Jg., S. 506-509
- Arnhold, C. (1930): Führertum in der Industrie, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 2, S. 6-9

- Arnhold, C. (1930): Schulische Voraussetzungen beruflicher Ausbildung, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 3, S. 9-10
- Arnhold, C. (1931): Arbeitsschulung im Rahmen des Betriebes, gemäß den Grundsätzen des Dinta, in: Soziales Museum E.V. in Frankfurt am Main (Hg.): Industrielle Arbeitsschulung als Problem. Fünf Beiträge über ihre Aufgaben und Grenzen, Berlin/Wien, S. 29-50
- Arnhold, C. (1931a): Betriebsrationalisierung, ausgehend vom Betriebsmenschen, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 3, S. 67-71
- Arnhold, C. (1931b): Tätigkeits-Bericht für die Zeit vom 1. Juli 1930 bis 30. Juni 1931. Deutsches Institut für Technische Arbeitsschulung zu Düsseldorf, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 4, S. I-XIX
- Arnhold, C. (1931c): Zur Einführung, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 4, S. 106
- Arnhold, C. (1932): Arbeit als Dienst am Volk, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 4, S. 99-110
- Arnhold, C. (1932a): Arbeitsdienstpflicht. Düsseldorf
- Arnhold, C. (1932b): Vorlehre. Eine gesellschaftliche Aufgabe der Wirtschaft, in: Der Arbeitgeber, 22. Jg., S. 271-272
- Arnhold, C. (1932c): Zur Einführung, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 2, S. 35-37
- Arnhold, C./Senft, F. (1929): Schulische Voraussetzungen beruflicher Ausbildung, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 3, S. 4-10
- Ascher, C. (1924): Der Industriefilm. Seine Anwendung und Verbreitung, in: Beyfuss, E./Kossowsky (Hg.): a.a.O., S. 160-165
- Auburtin (1925): Die Not der älteren stellenlosen Angestellten, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 34. Jg., Heft 51, S. 1148-1149
- Baar, E. (1929): Das Vereinswesen auf dem Gebiete des Fach- und Berufsschulwesens, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 605-623
- Barth (1916): Die Zurückführung der Kriegsbeschädigten ins Berufsleben durch Schulung, in: Kraus, F. (Hg.): Die Verwendungsmöglichkeiten der Kriegsbeschädigten in der Industrie, in Gewerbe, Handel, Handwerk, Landwirtschaft und Staatsbetrieben. Stuttgart, S. 79-106
- Barthels, F. (1920): Stenographie und Schreibmaschine im Dienste der Großindustrie, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 4, S. 39
- Bauer, O. (1931): Kapitalismus und Sozialismus nach dem Weltkrieg. Erster Band: Rationalisierung – Fehlrationalisierung. Wien
- Bäuerle, T. (1921): Staat und Volksbildungswesen, in: Volksbildungsarchiv, 8. Band, S. 166-179
- Bäuerle, T. (1923): Volksbildung und Arbeiterschaft, in: Der Bosch-Zünder, 5. Jg., Heft 1, S. 145-147
- Bäuerle, T. (1924): Beruf und Persönlichkeit, in: Der Bosch-Zünder, 6. Jg., Heft 3, S. 65-66
- Bäuerle, T. (1932): Der Arbeitsdienstgedanke und seine Verwirklichung, in: Die Erziehung, 7. Jg., S. 405-412
- Bäuerle, T. (1932a): Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 7/8, S. 247-262
- Bäuerle, Th. (1930): Mensch und Wirtschaft, in: Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hg.): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 55-62

- Bäumer, P. C. (1930): Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München/ Leipzig
- Bauße, H. B. (1932): Vom Geist und Stil des Arbeitslagers, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 2, S. 38-44
- Becker, H. (1920): Staat und Volkshochschule, in: Die Arbeitsgemeinschaft, S. 5-8
- Becker, H. (1930): Staat und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 4, S. 235-243
- Beckmann (1918): Die Wiederertüchtigung Schwerkriegsbeschädigter im Fabrikbetriebe, in: Zentralblatt für Gewerbehygiene, 6. Jg., S. 34-36
- Behr, H. (1931): Werden die Kosten der Erwerbslosenkurse durch ihre Erfolge gerechtfertigt?, in: Zeitschrift für das Berufs- und Fachschulwesen, 46. Jg., S. 20-22
- Benda, E. (1924): Erwerbslosenfürsorge, in: Karstedt, O. (Hg.): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. Berlin, S. 124-127
- Benda, E. (1926): Zur Umschulungsfrage, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsverwaltung, Teil II, 6. Jg., Nr. 34, S. 605-607
- Benda, E. (1927): Ertüchtigung während der Arbeitslosigkeit, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsarbeitsministeriums und der Reichsverwaltung, Teil II, 7. Jg., Nr. 22, S. 290 - 294
- Benser (1931): Gedanken um unsere Betriebszeitungen, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 2, S. 36-40
- Bernays, M. (1910): Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft der geschlossenen Großindustrie. Dargestellt an den Verhältnissen der „Gladbacher Spinnerei und Weberei“ A.G. zu München-Gladbach im Rheinland. Schriften des Vereins für Socialpolitik. 133. Band. Leipzig
- Bernays, M. (1912): Berufswahl und Berufsschicksal des modernen Industriearbeiters, in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 35, S. 123-176
- Bernhardt, W. (1931): Was erwartet die Industrie von der Volksschule, in: Der Bosch-Zünder, 13. Jg., Heft 11, S. 245-249
- Beyfuss, E./ Kossowsky (Hg.) (1924): Das Kulturfilmbuch. Berlin
- Biener, O (1925): Psychologische Grundlagen der Arbeit, in: Riedel, J. (Hg.): a.a.O., S. 127-135
- Biener, O. (1925a): Das Arbeitserlebnis und seine Wandlungen, in: Riedel, J. (Hg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der Wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig/Berlin, S. 28-39
- Bienkowski, St. V. (1910): Untersuchungen über Arbeitsaneignung und Leistungsfähigkeit der Arbeiterschaft einer Kabelfabrik. Schriften des Vereins für Socialpolitik 134. Leipzig
- Biesalski, K. (1909): Was ist ein Krüppel, in: Zeitschrift für Krüppelfürsorge. Band I, S. 11-20
- Biesalski, K. (1915): Die ethische und wirtschaftliche Bedeutung der Kriegskrüppelfürsorge und ihre Organisation im Zusammenhang mit der gesamten Kriegshilfe. Vortrag im Rahmen der Ausstellung für Verwundeten- und Krankenfürsorge im Sitzungssaale des Reichstages, gehalten am 13. Januar 1915. Leipzig/Hamburg
- Blonski, P. (1921): Die Arbeits-Schule. Berlin
- Bogen, H. (1932): Grundlinien zu einer Sozialpsychologie, in: Psychotechnische Zeitschrift, 7. Jg., Nr. 2/3, S. 33-38

- Bonin, W. v. (1930): Sozialpolitik und berufliche Aus- und Weiterbildung, in: Soziale Praxis, 39. Jg., Heft 12, S. 284-286
- Borchardt, G. (1929): Das freie Bildungswesen der kaufmännischen Verbände, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 673-691
- Borsig, C. v. (1929): Unfallverhütung ist Aufgabe des ganzen Volkes, in: Borsig-Zeitung, 6. Jg., Heft 1/2, S. 45
- Borsig, E. (1924): Was wird aus der Arbeitslosigkeit, in: Deutsche Allgemeine Zeitung vom 2. März 1924, Wiederabdruck in: Borsig-Zeitung, 1. Jahrgang, Nr. 10/11, S. 89
- Borst, H. (1925): Mechanisierte Industriearbeit – muß sie im Gegensatz zu freier Arbeit Mensch und Kultur gefährden, in: Der Bosch-Zünder, 7. Jg., Heft 11, S. 257-259
- Brauer, T./Eckert, C./Lindemann, H./Wiese, L.v. (Hg.) (1930): Sozialrechtliches Jahrbuch. Berichte, Materialien, Untersuchungen zum werdenden Sozialrecht, vornehmlich über Berufsorganisationswesen, Industriepädagogik und Lohngestaltung. Band I, Mannheim/Berlin/Leipzig
- Brauer, Th. (1930): Zum Geleit, in: ebd./Eckert, C./Lindemann, H./ Wiese, L.v. (Hg.): Sozialrechtliches Jahrbuch. Berichte, Materialien, Untersuchungen zum werdenden Sozialrecht, vornehmlich über Berufsorganisationswesen, Industriepädagogik und Lohngestaltung, Mannheim/Berlin/Lepizig, S. VII-XI
- Briefs, G. (1928): Rationalisierung der Arbeit, in: Industrie- und Handelskammer zu Berlin (Hrsg.): Die Bedeutung der Rationalisierung für das Deutsche Wirtschaftsleben. Berlin, 32-52, hier in: Hinrichs, P./Peter, L. (Hg.): a.a.O., S. 131 - 147
- Buchenaus, A. (1917): Die sozialen und nationalen Aufgaben der modernen Volkshochschule, 5. Jg., S. 11-26
- Bücher, K. (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach
- Buchwald, R. (1930): Die Sicherung der Volkshochschule in den Innenpolitischen Kämpfen der Gegenwart, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 5, S. 305-321
- Burhenne, K. (1932): Werner Siemens als Sozialpolitiker. München
- Buss, F. J. (1843): System der gesamten Armenpflege. Nach den Werken des Herrn von Gerando und nach eigenen Ansichten von Dr. F. J. Buß. Erster Band: Die öffentliche Armenpflege. Stuttgart
- Busse (1919): Lehren und Erfahrungen unserer Volks-Fortbildungskurse, in: Die Deutsche Fortbildungsschule, 28. Jg., Nr. 11, S. 344-346
- Busse, K. (1919a): Volksfortbildungskurse, in: Die Deutsche Fortbildungsschule, 28. Jg., Nr. 10, S. 226-228
- Busse, K. (1929): Buch und Arbeiter, in: Siemens-Mitteilungen, 7. Jg., Nr. 14, S. 12-14
- Busse, K. (1929a): Bücherei der Siemens-Werke (Werkbücherei), in: Siemens-Jahrbuch, S. 629-641
- Carozzi (1930): Wiederertüchtigung der Anbrüchigen, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band II, S. 4958-4966
- Chai, C. (1930): Arbeitslosigkeit und Arbeitslosigkeitsbekämpfung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band I., S. 303-307
- Claussen (1932): Die praktische Durchführung des Arbeitsdienstes, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 2, S. 54-59
- Cornely, C. (1930): Über die Ausbildung gewerblicher Industriehilfswesen als betriebswirtschaftliche Aufgabe der Großindustrie. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Dok-

torwürde der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln.
Köln

- Dahrendorf, R. (1965): *Industrie- und Betriebssoziologie*. 3. Auflage. Berlin
- Davis, J/Lüddecke, Th. (Hg.) (1928): *Industrieller Friede*. Ein Symposium. Leipzig
- Debatin, O. (1921): Über Werkzeugzeugen, in: *Der Bosch-Zünder*, 3. Jg., Heft 10, S. 5-8
- Debatin, O. (1922): Die Masse und der Einzelne, in: *Der Bosch-Zünder*, 4. Jg., Heft 8, S. 185-187
- Debatin, O. (1923): Arbeitsfreude, in: *Der Bosch-Zünder*, 5. Jg, Heft 1, S. 50-53
- Debatin, O. (1923a): Werkzeugzeugen und Werkbüchereien, in: *Der Bosch-Zünder*, 5. Jg., Heft 10, S. 239
- Debatin, O. (1926): Vom gefährlichen und vom nützlichen Schulsack, in: *Der Bosch-Zünder*, 8. Jg., Heft 2, S. 39-41
- Dehen, P. (1928): *Die Deutschen Industriewerkschulen in wohlfahrts-, wirtschafts- und bildungsgeschichtlicher Beleuchtung*. München
- Dehning, E. (1931): Schulung erwerbsloser Angestellter, in: *Die Deutsche Berufsschule*, 40. Jg., Nr. 6, S. 173-175
- Dehning, E. (1931a): Zur Aus- und Weiterbildung des Industrie-Facharbeiters, in: *Die Deutsche Berufsschule*, 39. Jg., S. 656-657
- Dellwig, F. (1932): Die Durchführung der Vorlehre, in: *Der Arbeitgeber*, 22.Jg., Heft 3, S. 272
- Dellwig, F. (1932a): Erwerbslosenführung, eine Vorstufe zum freiwilligen Arbeitsdienst, in: *Arbeitsschulung*. 3. Jg., Heft 2, S. 60-61
- Demmer, A. (1932): Erfahrungen im freiwilligen Arbeitsdienst an der Berufsschule, in: *Preußische Berufsschule*, 15. Jg., S. 206-207
- Dermietzel, P. (1920): Landwirtschaftliche Lehrgänge zur Überführung von Industriearbeiterinnen auf dem Land, in: *Der Arbeitsnachweis in Deutschland*, 7. Jg., Nr. 9, S. 131-133
- Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hg.) (1931): *Kundgebung*, in: *Technische Erziehung*, 6. Jg., Nr. 4, S. 25-26
- Dieck, F. (1930): *Fabrik und Schule*. Ein Rückblick, eine Anklage und ein Programm für die Berufsschule der Fabrikarbeiter. Jena
- Dietrich (1908): *Krüppelfürsorge und Staat*, in: *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*. Band I, Heft 2, S. 79-87
- Dietrich, R. (1914): *Betriebs-Wissenschaft*. München/Leipzig
- Dohrin, B. (1930): Ausländer als Arbeitskräfte in der deutschen Wirtschaft, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band I, S. 568-582
- Dosenheimer, E. (1926): Der Alkohol und das Verbrechen, in: *Werkzeugzeug der I.G. Farbenindustrie A.G./BASF*, 14. Jg., Nr. 11, S. 168-169
- Dunkmann, K. (1922): *Die Lehre vom Beruf*. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs. Berlin
- Dunkmann, K. (1925): Der Mensch im Proletarier, in: *Der Arbeitgeber*, 15. Jg., Nr. 3, S. 63-66
- Dunkmann, K. (1928): *Werksgemeinschaft als Organisationsproblem*, in: Vorwerck, K./ders. (Hg.): a.a.O., S. 63-130
- Eckhardt, H. (1926): Ein Rundgang durch die Gesolei, in: *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*. Band 19, Heft 7/8, S. 105f.

- Ehlert, M. (1920): Berufliche Fortbildungskurse für weibliche Personen während der Zeit der Arbeitslosigkeit, in: Berufsberatung. Beilage zur Zeitschrift der Arbeitsnachweis in Deutschland, 2. Jg., Nr. 1, S. 4-5
- Ehlert, M. (1932): Berufliche Arbeitslosenschulung, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 7, S. 204-209
- Ehmke, B. (1928): Zur Förderung der Berufsausbildung, in: Reichsarbeitsblatt Teil I, 8. Jg., Nr. 4, S. 407-411
- Ehmke, B. (1930): Der Übergang städtischer Arbeitsloser in die Landwirtschaft, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsministeriums, des Reichsversicherungsamtes, der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung und der Reichsversicherungsanstalt für Angestellte, Teil II, 10. Jg., Nr. 1, S. 4-6
- Eickstedt, C. v. (1923): Wiederaufbau und wirtschaftsfriedliches Prinzip. Berlin
- Elbel, K. (1930): Rationalisierung und Personalausbildung, in: Technische Erziehung, 5. Jg., Nr. 3, S. 26-28
- Engelhardt, V. (1931): Erwerbslosigkeit und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg., Heft 1, S. 1-13
- Engelhardt, V. (1932): Die gesetzlichen und verordnungsmäßigen Ansatzpunkte für den sozialpädagogischen Ausbau des freiwilligen Arbeitsdienstes, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 7/8, S. 285-331
- Erben, H. (1929): Berufsschulen der Ungelernten, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O. S. 169-184
- Erdberg, R. (1919): Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen. Berlin
- Erdberg, R. v. (1910): Die Volksbildungsorganisationen in Deutschland. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, in: Erdberg, R.v. (Hg.): Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen, Erster Band. Berlin, 93-108
- Erdberg, R. v. (1926): Die offizielle Stellung der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 1. Jg., Heft 1, S. 39-55
- Erdberg, R. v. (1927): Zur Organisation der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 2. Jg., Heft 4, S. 320-335
- Erdberg, R.v. (1920): Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, in: Henningsen, J. (Hg.) (1960): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart, S. 13-40
- Erdberg, R.v. (1924): Fünfzig Jahre freies Volksbildungswesen, in: Volk und Geist, 3. Heft. Berlin
- Erdberg, R.v. (1927a): Volkshochschule und Erwerbslosenfürsorge, in: Freie Volksbildung, 2. Jg., S. 81-82
- Fabian, G. (1930): Beobachtung, psychologische, in: Giese, Fritz (Hg.): a.a.O., Band I, 723-729
- Fabian, W. (1924): Arbeitsdienstpflicht? Leipzig
- Fabian, W. (1930): Fähigkeit und Fähigkeitsschulung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 1744-1746
- Fabian, W. (1930a): Fertigkeit und Fertigkeitsschulung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 1814-1815
- Feeg, O (1930): Unfallverhütung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band II, S, 4551-4579
- Feld, F. (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza

- Feld, F. (1932): Wirtschaftspädagogische Problematik in Leitgedanken. Berlin/Leipzig
- Feld, F. (1933): Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung, in: Die Erziehung 8, S. 620-642
- Finckh, G. (1931): Was bezweckt der Betriebskurs 'häusliche Krankenpflege'?, in: Der Bosch-Zünder, 13. Jg., Heft 12, S. 282-283
- Fischer, A. (1916): Pädagogische Verführungen, in: Kreitmair, K. (Hg.) (1957): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 5/6: Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulreform. München, S. 269-276
- Fischer, A. (1918): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. Leipzig
- Fischer, A. (1924): Die Humanisierung der Berufsschule, in: Kreitmair, K. (Hg.) (1950): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2: Arbeiten zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München, S. 315-384
- Fischer, A. (1928): Wirtschaftsleben und Schulsystem, in: Kreitmair, K. (Hg.) (1954): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 3/4: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München, S. 301-318
- Fischer, A. (1929): Ethik und Soziologie des Berufes in der Schulerziehung, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 43-60
- Fischer, A. (1930): Gemeinschaftsidee und Staatsidee im Leben der Jugend, in: Kreitmair, K. (Hg.) (1957): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 5/6: Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulreform. München, S. 277-302
- Fischer, A. (o.J.): Psychologie der Gesellschaft, in: Kreitmair, K. (Hg.): Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 3/4. Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München, S. 407-568
- Fischer, L. (1925): Der Betrieb als geistige Gemeinschaft, in: Potthoff, H. (Hg.): a.a.O., S. 301-309
- Fischer, O (1929): Nochmals: „Muß studiert sein?“, in: Der Bosch-Zünder, 11. Jg., 5. Heft, S. 97-99
- Fischer, O. (1929a): Was amerikanischen Werkstudenten in Deutschland auffällt, in: Der Bosch-Zünder, 11. Jg., Heft 11, S. 246-247
- Flächsenhaar, F. (1932): Helft der arbeitslosen Jugend!, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 22, S. 686-688
- Flächsenhaar, F. (1932a): Um unsere arbeitslose Jugend, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 6, S. 174-176
- Fleischner, L. (1930): Bildungswesen, Außerschulmäßige Einrichtungen, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., S. 977-983
- Flitner, W. (1921): Laienbildung, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 29-80
- Flitner, W. (1924): Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. Berlin
- Flitner, W. (1925): Deutschkunde und Volkshochschule, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 145-158
- Flitner, W. (1925a): Die Führer der pädagogischen Erneuerung, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1987): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 4: Die pädagogische Bewegung: Beiträge – Berichte- Rückblicke. Paderborn, S. 12-20

- Flitner, W. (1925b): Die Lage der städtischen Volkshochschulen. Betrachtungen zu Hermann Hellers Buch über das Leipziger Volksbildungsamt, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 131-144
- Flitner, W. (1927): Die Bedeutung der Berufserziehung für Volksbildung und Volkskultur in der gegenwärtigen Lage, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1987): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 4: De pädagogische Bewegung: Beiträge – Berichte- Rückblicke. Paderborn, S. 44-55
- Flitner, W. (1928): Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1987): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 4: De pädagogische Bewegung: Beiträge – Berichte- Rückblicke. Paderborn, S. 232-242
- Flitner, W. (1929): Das romantische Element in der Erwachsenenbildung und seine Überwindung, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Erwachsenenbildung. Band 1. Paderborn, S. 191-200
- Flitner, W. (1930): Extensive und intensive Volksbildung, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 201-214
- Flitner, W. (1933): Die Jugend im Kampf um Deutschland, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1987): Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Paderborn, S. 320-332
- Franzisket, W. (1929): Die Berufsausbildung der Erwerbslosen und der Erwerbsbeschränkten, in: Kühne, A. (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 511-525
- Franzisket, W. (1931): Neue berufspädagogische Aufgaben im Rahmen der Siedlung des freiwilligen Arbeitsdienstes, in: Blätter für Berufserziehung, 7. Jg., S. 413-427
- Frey, A. (1922): Werkbücherei der Badischen Anilin- & Soda-Fabrik, in: Werkzeugzeitung der BASF, 10. Jg., Nr. 11, S. 153-154)
- Fricke, F. (1931): Zehn Jahre gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Berlin. Die Berliner Gewerkschaftsschule. Vierteljahreshefte der Berliner Gewerkschaftsschule. Heft 3/4. Berlin
- Fricke, F. (1931a): Aufgaben und Grenzen technischer Arbeitsschulung, beurteilt vom Standpunkt des Arbeitnehmers, in: Soziales Museum E.V. in Frankfurt am Main (Hg.): Industrielle Arbeitsschulung als Problem. Fünf Beiträge über ihre Aufgaben und Grenzen, Berlin/Wien, S. 87-102
- Friedrich, A. (1922): Das Anlernen auf psychotechnischer Grundlage. Leipzig
- Friedrich, A. (1925): Gott – Mensch – und Arbeit, in: Der Arbeitgeber, 15. Jg., Nr. 20, S. 490-494
- Friedrich, A. (1930): Die Aufgabe des Unternehmertums in der Menschenführung, in: Der Arbeitgeber, 20. Jg., Nr. 1, S. 4-9
- Funcke (1932): Klippen im freiwilligen Arbeitsdienst?, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 45, S. 1431-1436
- Fürsorge für Kriegsteilnehmer. Zentralorgan für das gesamte Kriegsbeschäftigten-Fürsorge u. Wohlfahrtswesen (1916): Schulen für Kriegsverwundete. Hochschulkurse für kriegsbeschädigte Offiziere usw. in Danzig, 2. Jg. Nr. 1, S. 9f.
- Gaebel, K. (1923): Die Not der erwerbslosen Jugendlichen, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 32. Jg., Nr. 52, S. 1067-1068

- Gaebel, K. (1923a): Die Umschulung und Fortbildung Erwerbsloser, in: Reichsarbeitsblatt, Teil II, 32. Jg., Nr., S. 429-437
- Gaebel, K. (1925): Die Erwerbslosigkeit der Jugendlichen, in: Reichsarbeitsverwaltung (Hg.): Berufsberatung, Berufsauslese, Berufsausbildung. Beiträge zur Förderung des gewerblichen Nachwuchses. Sonderveröffentlichung zum Reichsarbeitsblatt (32. Sonderheft). Berlin, S. 165-183
- Gaebel, K. (1929): Umschulung und Fortbildung Arbeitsloser, in: Dünner, J. (Hg.): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege, 2. Aufl. Berlin, S. 697-700
- Geib (1929): Der Reichsminister erläßt unter dem 8. April 1920 folgendes Rundschreiben, in: Der Arbeitsnachweis in Deutschland, 7. Jg., Nr. 15, S. 232-233
- Giese, F. (1927): Zeitgeist und Berufserziehung. Prolegomena zur Kulturphilosophie der Arbeit. Köln
- Giese, F. (1930): Arbeitswissenschaft, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 418-423
- Giese, F. (1930): Werkstattaussiedelung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band II, S. 4938
- Giese, F. (1930a): Rationalisierung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., S. 3619-3631
- Giese, F. (1932): Philosophie der Arbeit. Halle
- Giese, F. (Hg.) (1930): Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft. Band I und II. Halle
- Gilbreth (1921): Ermüdungsstudium, eine Einführung in das Gebiet der Bewegungsstudien. Berlin
- Goergel, P. (1932): Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen, in: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., Nr. 19, S. 591-593
- Goerner, K. (1933): Erfahrungsaustausch, in: Der Bosch-Zünder, 15. Jg., 3. Heft, S. 38
- Gothein (1929): Die Wahrnehmung der berechtigten Interessen der Wirtschaft durch das Reichsarbeitsministerium, in: Der Arbeitgeber, 19. Jg., Nr. 4, S. 88-90
- Gotter (1915): Die praktische Ausbildung von Kriegsbeschädigten als angelernte Arbeiter zur Bedienung von Spezialmaschinen an der Verwundetenschule zu Düsseldorf, in: Die Deutsche Fortbildungsschule, Nr. 24, S. 753-757
- Graff, A. (1925): Der Lehrling in der Industriearbeit: ein Beitrag zur Schulung und Erziehung des Arbeiternachwuchses. Mönchengladbach
- Grempe, M. (1917): Gewerbliche Beschäftigung von Kriegsblinden in der Industrie, in: Der Arbeitgeber. Zeitschrift der Vereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände. Berlin, Nr. 9, S. 59-61
- Gumpert, F. (1923): Die Bildungsbestrebungen der freien Gewerkschaften. Jena
- Habermann (1926): Die große Vertrauenskrise - Ein Besuch beim Dinta, in: Deutsche Handelswacht, Nr. 24, S. 513
- Hahn, W. (1925): „Der Mann von fünfzig Jahren“, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 34. Jg., Heft 31, S. 684-685
- Hamm, D. (1927): Zur Jahreswende, in: Technische Erziehung, 2. Jg., Nr. 1, S. 1-2
- Hammelsbeck, O. (1932): Grundsätzliches zur Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 11, S. 401-426
- Hanauer (1914): Über Zweck und Bedeutung der Arbeiterbibliothek, in: Der Bibliothekar. Zeitschrift für das Arbeiterbüchereiwesen, Nr. 6, S. 748
- Hartmann, K./Schlesinger, G. (1917): Armamputierte im Handwerk und in der Industrie, in: Werkstatttechnik, Heft 24, S. 365-369

- Hartnacke, W. (1931): Entartetes Bildungswesen!, in: Technische Erziehung, 6. Jg., Nr. 1, S. 3-5
- Hauenstein, H. O. (1932): Die Mobilmachung des Arbeitsdienstes, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 2, S. 52-53
- Haußer, G. (1929): Das freie Bildungswesen für das Handwerk, in: Kühne, A. (1929): a.a.O., S. 635-642
- Heidebroek, E. (1921): Technik und Volksbildung, in: Die Arbeitsgemeinschaft. Monatszeitschrift für das gesamte Volkshochschulwesen, 2. Jg., Heft 11, S. 281-294
- Heilandt, (1926): Berufsabgrenzung in der Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie, in: Technische Erziehung, 1. Jg., Nr. 1, S. 4-7
- Heilandt, A. (1929): Berufanforderungen und Vorbildung. Deutsch und Rechnen in der Volksschule, in: Technische Erziehung, 4. Jg., S. 88-89, S. 99-102
- Heller, S. (1915): Ausbildung der erblindeten Soldaten, in: Neue Freie Presse. Nachmittagsblatt. Wien 15. März 1915, Nr. 18161, S. 1f.
- Hellmich (1929): Das freie Bildungswesen der technisch-wissenschaftlichen Verbände, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 624-634
- Hellpach, W. (1925): Geschichte der Arbeit, in: Riedel, J. (Hg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der Wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig/Berlin, S. 8-20
- Hellpach, W./Lang, R. (1922): Gruppenfabrikation. Berlin
- Hennig, G. (1908): Zehn Jahre Bibliotheksarbeit. Geschichte einer Arbeiterbibliothek. Leipzig
- Henningsen, A. (1930): Machtäußerungen und Erziehungskräfte, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 2, S. 95-110
- Herbart, J. F. (1835): Umriß pädagogischer Vorlesungen, in: Kehrbach, K. v. (Hg.) (1902): Sämtliche Werke Bd. 10, Langesalza, S. 65-79
- Hergt, W. (1926): Gedanken zur Reichsgesundheitswoche, in: Werkzeugzeitung I.G. Farbenindustrie/BASF, 14. Jg., Nr. 5, Titelseite
- Herkner, H. (1894): Die Arbeiterfrage. Eine Einführung. Berlin
- Hermberg, P. (1926): in: Berichte über die Nordisch-Deutsche Volkshochschul-Woche in Meissen vom 2. bis 8. 8. 1925. Dresden
- Hermes, G. (1925): Arbeiterschulung. Der geistige Klassenkampf, in: Faulstich, P./Zeuner, C. (Hg.) (2001): a.a.O. S. 130-134
- Hess, W. (1931): Der freiwillige Arbeitsdienst, in: Der Arbeitgeber, 21. Jg., Nr. 16, S. 402-405
- Hess, W. (1931a): Wirtschaft und Arbeitslosenfrage, in: Technische Erziehung, 6. Jg., Nr. 3, S. 17-19
- Hirschberg, E. (1897): Die soziale Lage der arbeitenden Bevölkerung in Berlin. Berlin
- Hische, W. (1931): Freie Bahn dem Tüchtigen, in: Arbeitsschulung, 2. Jg. Heft 4, S. 113-118
- Honé, J. (1930): Kampf gegen Arbeitslosigkeit, Bildung freiwilliger Arbeitsgemeinschaften, in: Der Arbeitgeber, 20. Jg., Nr. 19, S. 549-550
- Honigshaim, P. (1921): Grundzüge der Geschichtsphilosophie der Bildung, in: Wiese, L. v. (Hg.): Soziologie des Volksbildungswesens. Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln. I. Band. München/Leipzig, S. 47-78

- Honigsheim, P. (1921a): Übersicht über die bestehenden Volksbildungseinrichtungen und -strömungen, in: Wiese, L. v. (Hg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München/Leipzig, S. 80-125
- Honigsheim, P. (1930): Menschenbildung und Industripädagogik, in: Brauer, T. u.a. (Hg.): a.a.O. Band I, S. 106-117
- Horneffer, E. (1925): Wirtschafts-Pädagogik, in: Der Arbeitgeber, 15. Jg., Nr. 3, S. 57-59
- Huber, F. (1931): Wirtschaftliches Arbeiten, in: Der Bosch-Zünder, 13. Jg., Heft 12, S. 269-271
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H. (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Leipzig
- Kahn, E. (1930): Der internationale Geburtenstreik. Umfang, Ursache, Wirkungen, Gegenmaßnahmen? Frankfurt a. M.
- Kaiser (1930): Facharbeiterausbildung im Krupp-Grusonwerk in Magdeburg-Buckau, in: Technische Erziehung, 5. Jg., Nr. 6, S. 54-55
- Kantorowicz, H. (1931): Kurse zur Weiterbildung erwerbsloser Facharbeiter, in: Technische Erziehung, 6. Jg., Nr. 2, S. 11-12
- Kastelsteiner, G. (1928): Erwerbslosenschulung und Facharbeitermangel, in: Der Arbeitgeber, 18. Jg., Nr. 2, S. 30-31
- Kautz, H. (1931): Wirtschaft und Bildungskrisis, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 4, S. 107-112
- Kayser, U. (1924): Industriefilme, in: Beyfuss, E./ Kossowsky (Hg.): a.a.O., S. 157 – 159
- Keiser, G. (1928): Bildungsarbeit an Erwerbslosen, in: Freie Volksbildung, 3. Jg., Heft 3, S. 174-189
- Kemkens, J. (1931): Bildungsprobleme der Arbeitslosen, in: Die Deutsche Berufsschule, 39. Jg., Nr. 20, S. 609-619
- Kemkens, J. (1932): Zum Problem ‚Arbeitslosenbetreuung‘, in: Die Deutsche Berufsschule, 41. Jg., Nr. 15, S. 465-470
- Kemm, M. (1920): Unsere Näh- und Wärmestube, in: Der Bosch-Zünder, 2. Jg., Heft 1, S. 12
- Kerschensteiner, G. (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung?, in: Wehle, G. (Hg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band 1. Paderborn, S. 89-104
- Kerschensteiner, G. (1922): Berufserziehung im Jugendalter, in: Wehle, G. (Hg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band I., S. 130-147
- Kerschensteiner, G. (1928): Begriff der Arbeitsschule. 7. Auflage, herausgegeben von Dolch, J., 1965. München
- Kerschensteiner, G. (1929): Berufserziehung und Jugendalter, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 83-98
- Kerschensteiner, G. (1929a): Das Problem der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht, in: Kerschensteiner, G./ Spranger, E. (Hg.): a.a.O., S. 37-58
- Kerschensteiner, G. (1931): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Zehnte Auflage. Erfurt
- Kerschensteiner, G. (1933): Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig/Berlin

- Kerschensteiner, G./Spranger, E. (1929): Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht. Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform. 13. Band. Heft 172. Jena
- Kicherer, K. (1932): Vom „Freiwilligen Arbeitsdienst“ in Württemberg, in: Der Bosch-Zünder, 14. Jg., Heft 7, (Beiblatt), S. 149-151
- Kopsch, A. (1928): Die planmäßige Lehrlingerziehung in der Industrie und die Gewerkschaften. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Hohen Philosophischen Fakultät der Philipps-Universität zu Marburg. Marburg
- Korn, R. (1932): Richtlinien für die Anlernung im Betrieb, in: Arbeitsschulung, 3. Jg., Heft 4, S. 110-117
- Kornell, L. (1920): Zu den Unterrichtskursen, in: Osram-Nachrichten. Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H., Kommanditgesellschaft, 2. Jg., Nr. 4, S. 1
- Krais, F. (Hg.): Die Verwendungsmöglichkeiten der Kriegsbeschädigten in der Industrie, in Gewerbe, Handel, Handwerk, Landwirtschaft und Staatsbetrieben. Stuttgart
- Kranold, A. (1930): Achtstundentag, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 28-49
- Krauß, H. (1924): Die Werkbücherei. Ein Beitrag zur Bildungsarbeit der Industrie, in: Zeitschrift für Handelswissenschaft und Handelspraxis. 17. Jg., Heft 1, S. 17-23
- Kriek, E. (1932): Nationalpolitische Erziehung. Leipzig
- Krüger, W. (1932): Vorlehre, Vorlehre und nochmals Vorlehre!, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 22, S. 679-682
- Kühne, A. (1929): Der Aufbau des Fachschulwesens, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 313-318
- Kühne, A. (Hg.) (1929): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts und Unterricht in Berlin. Leipzig
- Laack, F. (1932): Arbeitsdienst und Siedlung, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 7/8, S. 241-247
- Laack, F./Weitsch, E. (1930): Die Lage der Erwachsenenbildung und die Haltung der Zeitschrift, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 4, S. 229-235
- Landmann, H. (1930): Betriebspolitik I, in: Der Arbeitgeber, 20. Jg., Nr. 3, S. 61-67
- Landmann, H. (1930a): Betriebspolitik II, in: Der Arbeitgeber, 20. Jg., Nr. 4, S. 90-95
- Lashen, E. (1921): Übersicht über die Träger der in Deutschland bestehenden Volkshochschulen, in: Wiese, L.v. (Hg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München/Leipzig, S. 127-147
- Lederer, E. (1927): Sozialversicherung, in: Grundriß der Sozialökonomik, IX. Abt., T.2: Die autonome und staatliche Binnenpolitik im Kapitalismus. Tübingen, S. 365
- Lehfeldt, B. (1925): Die Erwerbslosenfürsorge. Zweite, vollständig neubearbeitete Auflage. Berlin
- Lehmann, G. (1927): Der Kampf gegen die Ermüdung, in: Der Bosch-Zünder, 9. Jg., Heft 8., S. 180-182
- Lehmann, H. (1930): Spitzenverbände, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band II, S. 4161-4167
- Leipart, T./Erdmann, L. (1930): Bildungswesen und Arbeiterschaft, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 983-1006
- Lenz, U. (1929): Das freie Bildungswesen der technischen Angestelltenverbände, in: Kühne, A. (Hg.): a. a. O., S. 663-672

- Levenstein, A. (1912): Die Arbeiterfrage. Mit besonderer Berücksichtigung der sozialpsychologischen Seite des modernen Großbetriebes und der psycho-physischen Einwirkungen auf die Arbeiter. München
- Lilienthal, J. (1925): Fabrikorganisation, Fabrikbuchführung und Selbstkostenrechnung der Ludwig Loewe & Co. Berlin
- Litt, T. (1926): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen, Textauszug in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hg.) (1962): Die deutsche Reformpädagogik. Ausbau und Selbstkritik. Darmstadt, S. 185-
- Litt, T. (1926a): Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Leipzig
- Lochner, R. (1930): Entfaltung der Gemeinschaft. Eine Lehre von den Grundlagen und Zielen der Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 2, S. 77-87
- Löffler, E. (1931): Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin
- Lüders, E. (1932): Verlängerung der Kindheit als eins der Mittel zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 41. Jg., Heft 22, S. 682-686
- Lüttgens (1921a): Der Bauarbeitermangel, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 30. Jg., Nr. 31, S. 811
- Lüttgens (1921): Umschulung, in: Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt, 30. Jg., Nr. 33, S. 861-862
- Man, H. de (1927): Der Kampf um die Arbeitsfreude. Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten. Jena
- Man, H. de (1930): Arbeiterpsychologie, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band I., S. 199-218
- Mangold, R.v. (1931): Die Erwerbslosensiedlung der Notverordnung. Tatsachen, Kritik und Bedeutung, in: Der Arbeitgeber, 21. Jg., Nr. 22, S. 553-557
- Mann, W. (1930): Psychologische Anlernung in der Dinta-Praxis, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 5, S. 4-11
- Martell (1916): Industrie-Lazarettwerkstätten, in: Zentralblatt für Gewerbehygiene mit besonderer Berücksichtigung der Unfallverhütung und Unfallheilkunde. 4. Jg., S. 178-181
- Marx, H. (1931): Die Berufsschulwerkstätte im Dienste der Erwerbslosenbetreuung, in: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., Nr. 4, S. 101-106
- Matheus, J. (1932): Nachwuchsfragen und Arbeitslosigkeit, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 22, S. 674-679
- Matschoß, C. (1916): Werner Siemens. Ein kurzgefaßtes Lebensbild nebst einer Auswahl seiner Briefe, 2 Bände, Berlin
- Mehlich, E. (1912): Werksbibliotheken, in: Literatur-Beilage d. Correspondenz-Blatt, 22. Jg., S. 17
- Mehlis, G. (1925): Das Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, in: Der Arbeitgeber, 15. Jg., Nr. 21, S. 510-512
- Meier, G. (1931): Die Arbeitsdienstplicht als sozialpädagogisches und ökonomisches Problem, in: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., Nr. 6, S. 167-171
- Meißner, K. (1930): Gedanken zur Personalpolitik, in: Menschenführung. Gedanken zur Sozialpolitik. Ehrengabe aus dem Kreise der Sozialpolitischen Abteilung der Siemens-Werke für Gemeinrat Dr.-Ing. Hermann Görz zum 1.10. 1930, Selbstverlag, Siemens Archiv
- Meister (1938):

- Mewes, B. (1929): Die erwerbstätige Jugend. Berlin
- Michalke, O. (1931): Fortbildung der jungen Arbeitslosen, in: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., Nr. 3, S. 70-74
- Michel, E. (1930): Die Politischen Mächte und die gestaltende Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 6, S. 381-395
- Michel, E. (1932): Industrielle Arbeitsordnung. Die soziale Frage des Betriebes als volkspolitische Aufgabe. Jena
- Michel, O. (1929): Angelernt und Teilgelernt, in: Technische Erziehung, 4. Jg., Nr. 2, S. 17-18
- Mieck, P. (1904): Die seitens der industriellen Unternehmer in den preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen getroffenen Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen und ihre volkswirtschaftliche und soziale Bedeutung. Freiburg
- Mockrauer, F. (1927): Zur Organisation der freien Volksbildung. Eine Erwiderung, in: Freie Volksbildung, 2. Jg., Heft 4, S. 335-352
- Mockrauer, F. (1930): Die freie Volksbildung als Institution, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 6, S. 395-401
- Monsheimer, O. (1932): Berufsbildung und Berufsschule, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 4, S. 121-129
- Morgenstern, M./Keck, K./Bernays, M. (1912): Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft in der Lederwaren-, Steinzeug- und Textilindustrie. Schriften des Vereins für Socialpolitik. 135. Band. Dritter Teil. Leipzig
- Müller, A. (1932): Erwerbslosenbetreuung, in: Die Deutsche Berufsschule, 41. Jg., Nr. 10, S. 289-297
- Müller, F. (1930): Das soziale Schicksal des alternden Arbeitnehmers. Vorbericht über die Ergebnisse einer Umfrage, in: Brauer, Th./Eckert, C./Lindemann, H./Wiese, L.v. (Hg.): a.a.O., S. 3 - 83
- Müller, K. V. (1931): Arbeitslosigkeit und Wirtschaftsschulung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg., Heft 1, S. 43-47
- Münsterberg, H. (1913): Psychology and industrial efficiency. Boston/New York
- Nattermann, J. (1929): Das freie Bildungswesen des katholischen Gesellenvereines, in: Kühne, A. (Hg.): a. a. O., S. 643-648
- Neundörfer (1932): Die Aufgabe des Volksbildners beim Wiederaufbau Deutschlands, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 7/8, S. 262-275
- Nicklisch, H. (1922): Wirtschaftliche Betriebslehre. Stuttgart
- Nötzel, K. (1933): Vom Umgang mit Arbeitslosen. Stuttgart
- Oestreich, P. (1923): Die Schule zur Volkskultur. München/Leipzig
- Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit: Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft. Frankfurt a. M.
- Oldenburg, G. (1929): Das freie Bildungswesen der landwirtschaftlichen Verbände, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 691-700
- Osthold, P. (1926): Der Kampf um die Seele unseres Arbeiters. Düsseldorf
- Ottmann, A. (1926): Unsere Werkfachschule, in: Der Bosch-Zünder, 8. Jg., Heft 7, S. 149-151

- Pahl, W. (1933): Die freien Gewerkschaften und republikanischen Verbände zum Arbeitsdienst, in: Deutscher Arbeitsdienst. Für Volk und Heimat, 3. Jg., 1. Folge, 1. Januar, S. 6
- Penschke (1932): Aus der Praxis der Umschulung weiblicher Jugend in die Landwirtschaft, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 6, S. 176-178
- Perls, P. H. (1917): Wiederertüchtigung schwerbeschädigter Kriegsteilnehmer in der Werkstatt, in: Elektrotechnische Zeitschrift, Heft 16, S. 218-220"
- Petersen (1927): Die Beschäftigung städtischer Arbeiter in der Landwirtschaft im Jahre 1926, in: Reichsarbeitsblatt. Amtsblatt des Reichsministeriums und der Reichsarbeitsverwaltung, Teil II (Nichtamtlicher Teil). 7. Jg., Nr. 12/13, S. 152-156
- Pfeiderer, W. (1928): Schlusswort, in: Hohenrodter Bund (Hg.): Tagungsberichte. Band 2. Stuttgart, S.75-83
- Picht, W. (1936): Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Berlin
- Picht, W./Rosenstock, E. (1926): Die Akademie der Arbeit, in: dies. (Hg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig, S. 91-103
- Pietrowski (1931): Das Arbeitslosenproblem, in: Der Arbeitgeber, 21. Jg., Nr. 1, S. 4-10
- Plessner, H. (1924): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn
- Poppelreuther, W. (1930): Erziehung zum exakten Denken mit Hilfe psychologischer Methodik, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 2, S. 3- 11
- Poppelreuther, W. (1931): Gedanken zu einer „Arbeitslosenpädagogik“, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 3, S. 96-102
- Post, J. (1888): Musterstätten persönlicher Fürsorge von Arbeitgebern für ihre Geschäftsangehörigen. Bd. I. Berlin
- Potthoff, H. (Hg.) (1925): Die sozialen Probleme des Betriebes. Berlin
- Preller, L. (1925): Beruf und Freizeit in ihren kulturellen Zusammenhängen, in: Reidel, J. (Hg.): Arbeitskunde. Grundlage, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig/Berlin, S. 244-250
- Probst (1917): Die Kriegsbeschädigtenfürsorge in der Industrie, in: Erste Tagung der Kriegsbeschädigten-Fürsorge am 22. August 1916 im Gürzenich zu Köln. Der Oberbürgermeister der Stadt Köln, S. 110-115
- Prochownik (1924): Berufsumschulung, in: Karstedt, O. (Hg.): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. Berlin, S. 81-83
- Rauecker, B. (1922): Die Berufsfreude im modernen Wirtschaftsleben. Berlin
- Reger, E. (1929): Die wirkliche Arbeiterpresse, in: Die Weltbühne. Wochenschrift für Politik, Kunst, Wirtschaft, 25. Jg., erstes Halbjahr, S. 366-372
- Richter, E. (1924): Erwerbsbeschränktenfürsorge, in: Karstedt, O. (Hg.): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. Berlin, S. 122-124
- Richter, W. (1924): Der Film als Volksbildner, in: Beyfuss, E./ Kossowsky (Hg.): a.a.O., S. 36 – 41
- Riedel, H. (1932): Arbeitsschulung und freiwilliger Arbeitsdienst, in: Arbeitsschulung, 3. Jg. Heft 2, S. 45-51
- Riedel, H. (1932a): Anleitung zur Arbeitsschulung im Arbeitsdienst, in: Arbeitsschulung, 3. Jg. Heft 3, S. 80-85
- Riedel, J. (1925): Betriebserziehung, in: ders. (Hg.): a.a.O., S. 319-325
- Riedel, J. (1925a): Wissenschaftliche Betriebsführung, in: ebd. (Hg.): a.a.O., S. 85-98

- Riedel, J. (Hg.) (1925): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziele der wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig/Berlin
- Rieppel, A. v. (1916): Der Ingenieur als Förderer der Volksbildung. Vorgetragen auf der 56sten Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure am 21. November 1915 in Berlin. Sonderabdruck aus der Zeitschrift des Vereines deutscher Ingenieure. Berlin (Historisches Archiv MAN AG Augsburg)
- Rosenberger, H. (1930): Für und wider den Gedanken einer deutschen Arbeitsdienstpflicht, in: Der Arbeitgeber, 20. Jg., Nr. 16, S. 462-466
- Rosenfeld, L. (1911): Geschichte, Entwicklung, Statistik, in: Zeitschrift für Krüppelfürsorge. Bd. IV, S. 24-32
- Rosenstock, E. (1922): Werkstattaussiedlung. Sozialpsychologische Forschungen des Instituts für Sozialpsychologie an der Technischen Hochschule Karlsruhe. Berlin
- Rosenstock, E. (1926): Das Dreigestirn der Bildung, in: Picht, W./Rosenstock, E. (Hg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig, S. 20-41
- Rosenstock, E. (1926a): Andragogik, in: Picht, W./Rosenstock, E. (Hg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig, S. 193-218
- Rosenstock, E. (1926b): Grundsätze über eine Bildungsstätte für erwachsene Arbeiter (Akademie der Arbeit). Denkschrift vom September 1920, in: Picht, W./Rosenstock, E. (Hg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926. Leipzig, S. 92-103
- Rosenstock, E. (1928): Das Arbeitslager für Jungarbeiter, Jungbauern und Jungakademiker in Loewenberg vom 14.-31. März 1928, in: Freie Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg., Heft 3, S. 217-224
- Rosenstock, E. (1930): Erwachsenenbildung und Betriebspolitik, in: Brauer, T./Eckert, C./Lindemann, H./Wiese, L.v. (Hg.): a.a.O., S. 135-152
- Rosenstock, E. (1932): Zur Strategie des Arbeitsdienstes, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 7/8, S. 275-284
- Rosenstock, E./Trotha, C. D. v. (1931): Das Arbeitslager. Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern, Studenten. Jena
- Roß, K. (1932): Die beruflichen Bildungsmaßnahmen in der Krise, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 48, S. 1525-1531
- Roßtopf, H. (1922): Von der Bastel- und Kunstausstellung des Bildungsausschusses in der Anilin-Fabrik, in: Werkzeugzeitung der BASF, 10. Jg., Nr. 1, S. 9-11
- Rupp, H. (1928): Das Problem der Anlernung, in: Technische Erziehung, 3. Jg., Nr. 1, S. 1-4
- Rupp, H. (1931): Anlern- und Ausbildungsverfahren, in: Arbeitsschulung, 2. Jg., Heft 2, S. 48-54
- Saitzew, M. (1932): Eine lange Welle der Arbeitslosigkeit, in: Saitzew, M. (Hg.): Die Arbeitslosigkeit der Gegenwart. Erster Teil: Sachverhalt und Problemstellung. München/Leipzig, S. 3-96
- Saitzew, M./Wyler, J. (1932): Mathematisch-statistischer Nachweis der langen Welle der Arbeitslosigkeit in der Nachkriegszeit, in: Saitzew, M. (Hg.): Die Arbeitslosigkeit der Gegenwart. Erster Teil: Sachverhalt und Problemstellung. München/Leipzig, S. 99-135
- Schalldach, E. (1930): Rationalisierungsmaßnahmen der Nachinflationszeit im Urteil der deutschen freien Gewerkschaften. Jena
- Scheep, J. (1930): Gibt es Mittel zur Lösung des Problems der stellenlosen älteren Angestellten, in: Soziale Praxis, 39. Jg., Heft 25, S. 596-599

- Scheler, M. (1921): Universität und Volkshochschule, in: Wiese, L.v. (Hg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München/Leipzig, S. 153-191
- Schellenberg, E. (1932): Der freiwillige Arbeitsdienst auf Grund der bisherigen Erfahrungen. Untersuchung auf Grund einer Erhebung des Kommunalwissenschaftlichen Instituts an der Universität Berlin. Sonderschrift, 2. Heft. Berlin
- Schenz, O. (1930): Wie ich mit meinen Leuten zusammen arbeite, in: Arbeitsschulung, 1. Jg., Heft 4, S. 10-12
- Scheven, P. (1894): Die Lehrwerkstätte. Tübingen
- Schlesinger, G. (1913): Betriebsführung und Betriebswissenschaft, in: Technik und Wirtschaft, 6. Jg., Heft 8, S. 525-546
- Schmid, J. (1920): Ein Beitrag zum Arbeiterbildungswesen unter besonderer Berücksichtigung der Berufsausbildung für Metallhandwerker, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 5, S. 47
- Schmidt, W. (1930): Werksgemeinschaft, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band II, Sp. 4926-4933
- Schmitz, C. (1929): Die Welt der modernen Fabrik. Jena
- Schneider, H. (1920): Unterricht und Volksgesundung, in: Osram-Nachrichten, Mitteilungsblatt für die Angehörigen der Osram G.m.b.H., Kommanditgesellschaft, 2. Jg., Nr. 7, S. 1
- Schob (1926): Jugendpflege, in: Veröffentlichungen der Lehrlingskommission des Verbandes Berliner Metallindustrieller, 1. Jg., Nr. 2, S. 23.
- Schönhaar, R. (1920): Gedanken über Volksbildung, in: Der Bosch-Zünder, 2. Jg., Heft 12, S. 268-270
- Schönhaar, R. (1921): Über Fachkenntnisse, in: Der Bosch-Zünder, 3. Jg., Heft 1, S. 23-24
- Schubert, I. (1931): Zur Frage der Umschulung von Erwerbslosen, in: Soziale Praxis, 40. Jg., S. 1154-1158
- Schult, J. (1919): Unsere Arbeit und unsere Pflicht an den erwerbslosen Jugendlichen, in: Pädagogische Reform 43, S. 11-12
- Schulz, O. (1932): Berufsschule und Erwerbslosenschulung, in: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., Nr. 19, S. 582-591
- Schulz-Mehrin (1915): Kriegsfolgen und Taylorsystem, in: Sozial-Technik. Zeitschrift für technische und wirtschaftliche Fragen der Industrie, Unfallverhütung, Gewerbehygiene, Arbeiterwohlfahrt, Gewerberecht. 14. Jg., Heft 18, S. 204-207
- Schumpeter, J. (1916): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: eine Untersuchung über Unternehmervergewinn, Kapital, Kredit, Zins und Konjunkturzyklus. München
- Schürholz, F. (1927): Industriepädagogik, in: Hohenrodter Bund (Hg.) (1927): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart, S. 71-88
- Schürholz, F. (1930): Industrie und Volkserziehung, in: Brauer, T./Eckert, C./Lindemann, H./Wiese, L. v. (Hg.): a.a.O., S. 91-105
- Schwabach (1919): Unterrichtsvorträge für Arbeitslose, in: Die Deutsche Fortbildungsschule, 28. Jg., S. 203-205
- Schwenk (1929): Muß studiert sein? Höhere Schulen verbürgen keinen Aufstieg in Industrie und Handwerk, in: Der Bosch-Zünder, 11. Jg., 3. Heft, S. 49-50
- Seelbach, H. (1932): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit als soziales Hilfswerk an den Arbeitslosen, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 14, S. 437-442

- Seelbach, H. (1932a): Zum zehnjährigen Bestehen der staatlichen Wirtschaftsschulen, in: Olbrich, J. (Hg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig, S. 324-330
- Seible, A. (1932): Beitrag zur Frage des Wirkungsgrades der Arbeitslosenkurse, in: Blätter für Schul- und Standespolitik, Beilage zur Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 47, S. 25-26
- Seiferth, W. (1932): Volkshochschule und Arbeitslosenschule, in: Freie Volksbildung, 7. Jg., Heft 5/6, S. 178-183
- Seitz, F. (1929): Unsere Verkäuferschule, in: Der Bosch-Zünder, 11. Jg., Heft 12, S. 265-266
- Seyffert, R. (1922): Der Mensch als Betriebsfaktor. Stuttgart
- Siemens, A(ugust) (1924): Die Proletarisch-Sozialistische Volkshochschule, in: Hilker, F. (Hg.): Deutsche Schulversuche, Berlin, S. 401-427
- Siemens, A. (1921): Erziehung im Gemeinschaftsgeist. Stuttgart
- Siemens, A. (1926): Beruf und Erziehung. Berlin
- Siemens, A. (1929): Extensive und intensive Bildung, in: Sozialistische Bildung. Monatschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit, Heft 1, S. 1-4
- Söllheim, F. (1922): Taylor-System für Deutschland. Grenzen seiner Einführung in deutsche Betriebe. München
- Sombart, W. (1912): Die gewerbliche Arbeiterfrage. 2. Auflage. Berlin/Leipzig
- SPD (Hg.) (1931): Das Gespenst der Arbeitslosigkeit und die Vorschläge der SPD zu ihrer Überwindung. Broschüre. Berlin
- Spieth-Eßlingen, K. (1927): Zur pädagogischen Lage in der Technik, in: Hohenrodter Bund (Hg.) (1927): a.a.O., S. 63-71
- Spranger, E. (1915): Brief an Kerschensteiner vom 22.3.15, in: Englert, L. (1966): Georg Kerschensteiner – Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931. München/Wien/Stuttgart, S. 35-38
- Spranger, E. (1920): Allgemeinbildung und Berufsschule, in: Stratmann, K./Bartel (Hg.) (1975): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln, S. 30-45
- Spranger, E. (1921): Die drei Motive der Schulreform, in: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hg.) (1962): Die Deutsche Reformpädagogik. Band II. Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf, S. 9-21
- Spranger, E. (1927/28): Die Verschulung Deutschlands, in: Die Erziehung 3, S. 273-284
- Spranger, E. (1929): Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 27-42
- Spranger, E. (1929a): Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung, in: Kerschensteiner, G./Spranger, E. (Hg.): a.a.O., S. 59-80
- Spranger, E. (1930): Wohlfahrtsethik und Opferethik in den Weltentscheidungen der Gegenwart, in: Die Erziehung, Jg., Heft ,S. 385-404
- Stolzenberg, O. (1929): Werkschulen, in: Kühne, A. (Hg.): a.a.O., S. 185-195
- Strecker (1920): Die neuen Aufgaben der Volksbildung, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 6/7, S. 62-63
- Strierner, A. (1925): Die Wünsche der deutschen Arbeiterschaft, in: Der Arbeitgeber, 15. Jg., Nr. 3, S. 61-63
- Strierner, A. (1927): Der Klassenkampf, in: Borsig-Zeitung, 4. Jg., Nr. 9/10, S. 132-134

- Striemer, A. (1927a): Führung und Vertrauen, in: Borsig-Zeitung, 4. Jg., Nr. 11/12, S. 206
- Studders, H. (1931): Fehlleitungen geistigen Volksvermögens, in: Arbeitsschulung, 2. Jg. Heft 4, S. 118-125
- Syrup, (1927): Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik in Deutschland, in: Reichsarbeitsverwaltung (Hrsg.): Arbeitsrecht, Arbeitsmarkt und Arbeitsschutz. Ausgewählte Vorträge aus einem Ausbildungskursus der Reichsarbeitsverwaltung. 38. Sonderheft zum Reichsarbeitsblatt. Berlin, S. 7-26
- Syrup, (1929): Erster Bericht der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung für die Zeit vom 1. Oktober 1927 bis zum 31. Dezember 1928. Beilage zum Reichsarbeitsblatt 1929, Nr. 6. Berlin
- Teitz, J. (1925): Berufsberatung und Eingliederung erwachsener Erwerbsbeschränkter ins Erwerbsleben. Die Praxis der Berufsberatung. Schriften zur Grundlegung und Vertiefung der praktischen Berufsberatung des Landesberufsamts Berlin. 3. Band. Heft 1. Berlin
- Teufer, B. (1930): Textilindustrie, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band II, S. 4362-4378
- Tews, J. (1913): Volksbildungsfragen der Gegenwart. Leipzig
- Tews, J. (1916): Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. 2. Auflage. Leipzig
- Tews, J. (1921): Aufgabe, Ausbau, erzieherische Ziele und unterrichtliche Maßnahmen des Volksbildungswesens, in: Wiese, L. v. (Hg.): Soziologie des Volksbildungswesens. München/Leipzig, S. 192-199
- Tews, J. (1932): Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Beiträge zur Förderung der freien Volksbildungsarbeit. Berlin
- Theiss, I. (1931): Bericht über Erwerbslosenbildung im Rahmen der Volkshochschulen, in: Freie Volksbildung, 6. Jg. Heft 1, S. 37-43
- Thünen, J. H., v. (1926): Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie. Hamburg
- Tollkühn, G. (1926): Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in den metall- und holzverarbeitenden Industrien. Jena
- Tönnies, F. (1912): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 2. Auflage. Berlin
- Tönnies, F. (1928): Gemeinschaft und Werkgemeinschaft, in: Soziale Praxis, 37. Jg., Heft 7, S. 151-154
- Toussaint, E. (1925): Ausbildung des Arbeiternachwuchses in der mechanischen Industrie, in: Reichsarbeitsverwaltung (Hg.): Berufsberatung, Berufsauslese, Berufsausbildung. Beiträge zur Förderung des gewerblichen Nachwuchses. Sonderveröffentlichung zum Reichsarbeitsblatt (32. Sonderheft). Berlin, S. 214-228
- Troeltsch (1907): Das Problem der Arbeitslosigkeit. Marburg
- Ulbrich, M. (1920): Wider die Kinoseuche, in: Werkzeugzeitung der BASF, 7. Jg. Heft 1, S. 7
- Ulbrich, M. (1920a): Zur Anormalenfürsorge, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 3, S. 47-49
- Ullrich, K. (1930): Bildungsarbeit an Erwerbslosen, in: Freie Volksbildung, 5. Jg., Heft 2, S. 115-127
- Volk, C. (1929): Dringliche Entwicklungsfragen der höheren technischen Lehranstalten, in: Technische Erziehung, 4. Jg., Nr. 7, S. 66-68

- Vorholz, W. (1922): Ausstellung 1921 des Bildungsausschusses in der Anilin-Fabrik im Vereinshaus. Gemälde und Graphik, in: Werkzeugzeitung der BASF, 10. Jg., Nr. 2, S. 27
- Vorwerck, K. (1926): Die wirtschaftliche Arbeitnehmerbewegung Deutschlands in ihrem Werden und in ihrem Kampf um Anerkennung. Jena
- Vorwerck, K. (1928): Die Werksgemeinschaft in historischer und wirtschaftswissenschaftlicher Beleuchtung, in: ders./Dunkmann, K. (Hg.): a.a.O., S. 1-62
- Vorwerck, K./Dunkmann, K. (Hg.) (1928): Die Werksgemeinschaft in historischer und soziologischer Beleuchtung. Berlin
- Waas, A. (1931): Arbeitslosigkeit und Bildungsarbeit, in: Freie Volksbildung, 6. Jg., Heft 1, S. 28-36
- Wacker, A. (1983): Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Folgen. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Wagner, G. (1919): Die Weiterbildung der Facharbeiter im Maschinenbau, in: Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) (Hg.): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band VI. Die Lehrlingsausbildung in der mechanischen Industrie. Leipzig/Berlin, S. 113-114
- Wagner, L. (1920): Volksbildung, in: Werkzeugzeitung der BASF, 8. Jg., Nr. 4, S. 38-39
- Wehrle, E. (1930): Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O., Band I, S. 309-316
- Weicker, H. (1910): Staatsbürgerliche Erziehung. Eine Literaturübersicht, in: Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen. Band 1, S. 497-509
- Weil, H. (1930): Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn
- Weiß, A. (1930): Personalverwaltung, in: Giese, F. (Hg.): a.a.O. Band II, S. 3488-3489
- Weisser, D. (1928): Wer rastet, der rostet, in: Der Bosch-Zünder. 10. Jg., Heft 10, S. 217-219
- Weitsch, E. (1920): Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?, in: Tietgens, H. (Hg.) (1969): Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik. Göttingen, S. 37-47
- Weitsch, E. (1926): Die Automatisierung der Arbeit und die Eingliederung der Jugendlichen in die Sozietas. Eine Grenzfrage zwischen Berufsschule und Volkshochschule, in: Freie Volksbildung, S. 211-225
- Weitsch, E. (1927): Das Dinta als gemeinsames Problem der Gewerkschaften und der freien Volksbildung, in: Arbeit, Zeitschrift für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde, 10, S. 685-689
- Weitsch, E. (1928): Ceterum censeo. Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik, Frankfurt a.M.
- Weitsch, E. (1928): Dinta und freie Volksbildung, in: Freie Volksbildung, 3. Jg., S. 25-38
- Weitsch, E. (1928a): Elternpädagogik. Ein methodischer Bericht, in: Freie Volksbildung, 3. Jg., S. 325-353
- Weitsch, Eduard (1929): Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 4. Jg., S. 77-92
- Weitsch, E. (1931a): Arbeitslose als Heimschüler, in: Freie Volksbildung, 6. Jg., Heft 1, S. 13-28
- Weitsch, E. (1931): Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, 6. Jg., Heft 2, S. 90-99

- Wiedwald, R. (1929): Die Nachwuchsfrage in der deutschen Wirtschaft, in: Reichsarbeitsblatt, Teil II, 9. Jg., Nr. 4, S. 511-514
- Willeke, E. (1927): Die Arbeitslosigkeit in ihrer Verursachung und ihren Erscheinungsformen, in: Reichsarbeitsblatt. Teil II, 7. Jg., Nr. 24, S. 310-314
- Winterfeldt (1916): Organisation und bisherige Arbeit der bürgerlichen Kriegsbeschädigtenfürsorge, in: Erste Tagung der Kriegsbeschädigten-Fürsorge am 22. August 1916 im Gürzenich zu Köln. Der Oberbürgermeister der Stadt Kön, S. 19-27
- Wölbing, P. (1932): Der Siedlungsgedanke in der Berufs- und Fachschule, in: Die Deutsche Berufsschule, 41. Jg., Nr. 14, S. 426-434
- Wölbing, P. (1932a): Siedlungsgedanke in den Berufs- und Fachschulen, in: Die Deutsche Berufsschule, 41. Jg., Nr. 15, S. 462-465
- Woldt, R. (1929): Das freie Bildungswesen der Gewerkschaften, in: Kühne, A: (Hg.): a.a.O., S. 649-662
- Zickler, A. (1925): Die Menschlichkeit des Arbeiters, in: Der Arbeitgeber, 15. Jg., Nr. 3, S. 59-61

Zeitschriftenartikel ohne Autorennamen

- Borsig-Zeitung (1927): Fortbildung unserer Kranführer, 5. Jg., Nr. 6, S. 84
- Borsig-Zeitung (1929): Soziale Werkpolitik, 7. Jg., Nr. 8, S. 141-148
- DEMAG-Werkzeitung (1921): Unsere Werkzeitung, 1. Jg., Heft 2, S. 1
- DEMAG-Werkzeitung (1922): Die Organisation der DEMAG, 1. Jg., Heft 6, S. 4-5
- DEMAG-Werkzeitung (1923): Zum 30. Dezember 1922. 2. Jg., Nr. 1, S. 1
- DEMAG-Werkzeitung (1923a): Zur Fortbildung der Konstrukteure, 2. Jg., Nr. 2, S. 19
- Der Bosch-Zünder (1921): Anschläge am Schwarzen Brett, 3. Jg., Heft 12, S. 327-329
- Der Bosch-Zünder (1922): Über unsere Werksbibliothek, 4. Jg., Heft 1, S. 22
- Der Bosch-Zünder (1927): Gliederung der Robert-Bosch A.G., 9. Jg., Heft 4, S. 83-86
- Der Bosch-Zünder (1928): Richtlinien für Vorgesetzte, 10. Jg., Heft 4, S. 73
- Der Bosch-Zünder (1928): Über Anlernung, 10. Jg., Heft 3, S. 49-50
- Der Bosch-Zünder (1929): Wie du vorwärts kommst, 11. Jg., Heft 10, S. 217
- Der Bosch-Zünder (1931): Ratschläge für Mitarbeiter, 13. Jg., Heft 3, S. 55
- Der Opel-Geist (1930): Der Opel-Geist, 1. Jg., Nr. 1, S. 1
- Der Opel-Geist (1930a): Gedanken über Werksgemeinschaft, 1. Jg., Nr. 7, S. 1, 2 und 4
- Der Opel-Geist (1931): Opel-Service-Schule, 2. Jg., Nr. 4, S. 1-5
- Der Opel Geist (1931a): Über die Abteilung Arbeiter- und Soziale Angelegenheit, 2. Jg., Nr. 4, S. 5
- Der Opel-Geist (1932): Abschluß des I. Semesters der Opel-Werkhochschule, 3. Jg., Nr. 2, S. 1-2
- Der Opel-Geist (1932a): Die Opel-Werkschule ist eröffnet, 3. Jg., Nr. 1, S. 1
- Die Deutsche Berufsschule (1932a): Ein Musterkurs für die Ausbildung jugendlicher Erwerbsloser, 41. Jg., Nr. 7, S. 216
- Die Deutsche Berufsschule (1931): Schulung erwerbsloser Angestellter, 40. Jg., Nr. 5, S. 173-175

- Die Deutsche Berufsschule (1932): Aus dem Berufsschulwesen. Arbeitshilfe für die erwerbslose Jugend, 41. Jg., Nr. 10, S. 312-313
- Die Deutsche Berufsschule (1933): Freiwilliger Arbeitsdienst (FAD.) und Berufsschule, 41. Jg., Nr. 22, S. 697
- Kruppsche-Mitteilungen (1919): Kundgebung, 10. Jg., Nr. 3, S. 17
- Kruppsche-Mitteilungen (1919a): Technische Lehrgänge für Kruppsche Werksangehörige, 10. Jg., Nr. 44, S. 268
- Kruppsche-Mitteilungen (1920): Arbeitsgemeinschaften, 11. Jg., Nr. 41, S. 200
- Kruppsche-Mitteilungen (1920a): Die Bibliothek, 11 Jg., Nr. 12, S. 61-63
- Kruppsche-Mitteilungen (1920b): Jahresversammlung am 26. Juni, 11. Jg., Nr. 27, S. 140
- Kruppsche-Mitteilungen (1921): Lehrkurse für unsere Mitarbeiter, 12. Jg., Nr. 13, S. 72
- Osrām-Nachrichten (1923): Billige Feierstunden, 5. Jg., Nr. 9, S. 44
- Osrām-Nachrichten (1924): Bildungswesen. Volkswirtschaftlicher Fernunterricht, 6. Jg., Nr. 9, S. 50
- Osrām-Nachrichten (1925): Unsere Hauptbücherei, 7. Jg., Nr. 17, S. 127-128
- RKW-Nachrichten (1932): Der Mensch und die Rationalisierung. Schulungsfragen beim freiwilligen Arbeitsdienst, 6. Jg., Heft 9, S. 123-125
- Siemens-Mitteilungen (1925): Erfahrungsaustausch, 3. Jg., Nr. 65, S. 99
- Siemens-Mitteilungen (1933): Notwerk der deutschen Jugend, 11 Jg., Nr. 141, S. 10-11
- Soziale Praxis (1921): Die Stellenlosigkeit der älteren Kaufleute, 30. Jg., Heft 38, S. 989
- Soziale Praxis (1932): Erweiterung der beruflichen Bildungsmaßnahmen – Erfassung ausscheidender Arbeitsdienstwilliger, 41. Jg., Heft 48, S. 1529-1531
- Soziale Praxis (1932a): Freiwilliger Arbeitsdienst und Arbeitsbeschaffung, 41. Jg., Heft 49, S. 1561-1565
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1918): Fürsorge für Kriegsbeschädigte und heimkehrende Krieger, 28. Jg., Heft 7, S. 103-106
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1918a): Fürsorge für Kriegsbeschädigte und heimkehrende Krieger, 28. Jg., Heft 4, S. 56
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1919): Demobilmachung, 28. Jg., Heft 30, S. 525-526
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1919a): Fürsorge für Kriegsbeschädigte und heimkehrende Krieger, 28. Jg., Heft 14, S. 226-227
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1921): Arbeitsmarkt. Arbeitslosigkeit und ihre Bekämpfung, 30. Jg., Heft 6, S. 146
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1921a): Die Statistik der langfristig Arbeitslosen, 30. Jg., Heft 34, S. 881-882
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1922): Arbeitsmarkt. Arbeitslosigkeit und ihre Bekämpfung, 31. Jg., Heft 29, S. 788-790
- Soziale Praxis und Archiv für Volkswohlfahrt (1922a): Für die Umschulung von Arbeitskräften zu gelernten Bauarbeitern, 31. Jg., Heft 27, 437-408
- Werkzeitung der BASF (1919): Ausschuß für Bildungswesen, 7. Jg., Nr. 12, S. 125
- Werkzeitung der BASF (1922): Die Werksbibliothek der B.A.S.F., 10. Jg., Nr. 1, S. 22
- Werkzeitung der BASF (1922a): Mal- und Bastelabende, 10. Jg., Nr. 3, S. 47
- Werkzeitung der BASF (1924): Zehn Gebote für die Arbeiter, 12. Jg., Heft 8, S. 103

- Werkzeitung der BASF (1926a): Film: Wie bleibe ich gesund?, 14. Jg., Nr. 6, S. 95
- Werkzeitung der BASF (1926b): Gesundheitsregeln, 14. Jg., Nr. 6, S. 92
- Werkzeitung der BASF (1926c): Treibt mehr Sport, 14. Jg., Nr. 11, S. 174
- Werkzeitung der BASF (1926d): Unfallverhütungsregeln, 14. Jg., Nr. 10, S. 155
- Zeiss-Werkzeitung (1926): Die sozialen Einrichtungen des Zeisswerks und der Carl Zeiss-Stiftung, 2. Jg., Heft 3, S. 45
- Zeiss-Werkzeitung (1926a): Ein Blick in unsere Fabrik-Wohlfahrt, 2. Jg., Heft 1, S. 14
- Zeiss-Werkzeitung (1926b): Zehn Gebote für Werkmeister, 2. Jg., Heft 3, S. 43
- Zeiss-Werkzeitung (1932): Ein Ausschnitt aus unserer Fabrik-Wohlfahrtspflege, 7. Jg., Heft 4, S. 66-68

Literatur nach 1933

- Abel, H. (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Berlin u.a.
- Abraham, K. (1960): Wirtschaftspädagogik. Heidelberg
- Abraham, K. (1977): Die betriebliche Berufsbildung als Selbstverwaltungsangelegenheit der Wirtschaft, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 73. Band, Heft 11, S. 805-905
- Adelmann, G. (1978): Diskussion, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Beiheft 12: Betriebliche Sozialpolitik deutscher Unternehmen seit dem 19. Jahrhundert. Referate und Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Symposiums der Gesellschaft für Unternehmensgeschichte e.V. a, 25. November 1977 in Hamburg, S. 72-74
- Altmann, N./ Bechtle, G./ Lutz, B. (1978): Betrieb - Technik- Arbeit. Elemente einer soziologischen Analytik technisch-organisatorischer Veränderungen. Frankfurt a. M.
- Antrick, O. (1966): Die Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt a.M. Idee, Werden, Gestalt. Darmstadt
- Arbeitskreis Arbeitsmarktpolitik (Hg.) (2000): Eckpunkte für die Reform der Arbeitsförderung. Dokumente Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hauptvorstand. Dok 92. 12. September 2000. Frankfurt a.M.
- Arlt, F. (1970): Erwachsenenbildung der Wirtschaft, in: Münch, J. (Hg.): Berufsbildung Erwachsener. Aufgaben und Lösungen. Braunschweig, S. 37-49
- Arlt, F. (1978): Wirtschaft und Erwachsenenbildung, in: Wirth, I. (Hg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 699-708
- Arnold, R. (1999): Betriebliche Weiterbildung, in: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 139-141
- Axmacher, D. (1974): Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a.M.
- Axmacher, D. (1977): Qualifikation und imaginäre Bildungsform. Betriebliche Weiterbildung in Unternehmehand für Arbeiter und Führungskräfte, in: Bergmann, K./Frank, G. (Hg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek b. Hamburg, S. 86-117
- Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M.
- Baethge, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung, in: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) (Hg): SOFI-Mitteilungen, Nr. 31, S 91-104

- Balser, F. (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart
- Behr, M.v. (1981): Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt. Materialien und Analysen zur beruflichen Bildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M.
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Bernhard, A. (1991): Erziehung zur Totalität als Widerstand gegen die gesellschaftliche Partikularisierung des Menschen – Zu den Erziehungs- und Bildungsauffassungen bei Paul Oestreich, in: Bernhard, A./Eierdanz, J. (Hg.) (1991): a.a.O., S. 134 - 150
- Bernhard, A./Eierdanz, J. (Hg.) (1991): Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik. Frankfurt a. M.
- Biermann, H./Kipp, M. (Hg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969. 2. Halbband. Köln
- Birkholz, U. (1959): Geschichte und Probleme der Werkbücherei. Eine büchereipädagogische Untersuchung. Stuttgart
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- Bolder, A. (1987): Berufliche Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse. Eine Literaturdokumentation. Institut zur Erforschung Sozialer Chancen. Bericht Nr. 36. Köln
- Bolder, A./Hendrich, W. (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmanagement, in: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung, 55. Jg., Heft 1, S. 19-24
- Bolder, A./Hendrich, W./Nowak, D. u.a. (1994): Weiterbildungsabstinenz. 1: Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland. ISO Institut zur Erforschung sozialer Chancen. Bericht Nr. 49. Köln
- Bonß, W./Heinze, R. G. (1984): Arbeit, Lohnarbeit, ohne Arbeit. Zur Soziologie der Arbeitslosigkeit, in: dies. (Hg.): Arbeitslosigkeit in der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt a. M., S. 7-53
- Borinski, F. (1972): Vorwort, in: Olbrich, J.: a.a.O., S. 1-2
- Bracher, K. D./ Funke, M./ Jacobsen, H.-A. (Hg.) (1988): Die Weimarer Republik. 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe: Band 251, Studien zur Geschichte und Politik. 2. Auflage. Düsseldorf
- Brandenburg, G. (1980): Berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik, in: Weymann, A. (Hg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Neue Folge. Soziologische Texte 117. Darmstadt/Neuwied, 46-65
- Brödel, R. (1984): Volksbildung und Erwerbslosigkeit in der Weimarer Republik, in: Ebert, G./Pflüger, A. (Hg.): Arbeitslosigkeit und berufliche Bildung. Reihe „Berichte Materialien Planungshilfen“. Pädagogische Arbeitsstelle/Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn, S. 26-40
- Brödel, R. (1999): Weiterbildung von Arbeitslosen, in: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, S. 637-645

- Büchter, K. (1997): Betriebliche Weiterbildung. Anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe. München/Mering
- Büchter, K. (1999): Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. Überlegungen zur Rekonstruktion der historischen Kontinuität der Verbetrieblichung von Weiterbildung, in: dies./Hendrich, W. (Hg.): Politikfeld Weiterbildung. München, S. 32-51
- Büchter, K. (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., Heft 3, S. 336-355
- Büchter, K. (2003): Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik, in: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Demokratie. Bielefeld, S. 206-214
- Büchter, K. (2008): Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen, in: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft Lebenslanges Lernen. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 147-162
- Büchter, K./ Kipp, M. (2002): Werkzeitungen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 98, Heft 2, S. 225-245
- Büchter, K./ Kipp, M. (2003): Betriebliche Weiterbildung in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus – Anstöße - Kontexte – Funktionen, in: Dobischat, R./Rottmann, J. (Hg.): Festschrift für Günther Kutscha zum 60. Geburtstag. Hohengehren (im Erscheinen)
- Büchter, K./Kipp, M. (2002a): Zur ‚Wiederertüchtigung der Anbrüchigen‘ in der industriellen Produktion – Reintegrationspolitik und ihre ideologische Funktionalisierbarkeit am Beispiel des Ersten Weltkrieges, in: Baabe, S./Haarmann, E.M./Spiess, I. (Hg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn, S. 63-73
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2002): Literaturdatenbank berufliche Bildung. CD-ROM. Update 3/2002. Aidos Software AG. Meißen
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1990) (Hg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn
- Castell Rüdtenhausen, A. (1989): Familie, Kindheit, Jugend, in: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): a.a.O., S. 65-110
- Ciupke, P./Gierke, W./Hof, C./Jelich, F.-J./Seitter, W./Tietgens, H./Zeuner, C. (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn
- Cleve, B. v. (1990): Bildung und Qualifikation von Arbeitslosen. Frankfurt a.M.
- Dauenhauer, E. (1964): Kaufmännische Erwachsenenbildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Dikau, J. (1968): Wirtschaft und Erwachsenenbildung. Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule. Weinheim/Basel

- Dikau, J. (1985): Integration beruflicher und politischer Bildung als historische Erscheinung, in: Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 117-130
- Dikau, J. (1987): Berufliche Weiterbildung im kaufmännischen Bereich. Historische Ansätze und aktuelle Bezüge, in: Greinert, W.-D./Hanft, G./Schmidt, H./Stratmann, K. (Hg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn, S. 321-346
- Dobischat, R. (1998): Die Zukunft der Weiterbildungs-Branche. Perspektiven der beruflichen Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsreformgesetz (AFRG), in: Bayer, M./Dobischat, R./Kohsiek, R. (Hg.): Die Zukunft der AFG/AFRG-geförderten beruflichen Weiterbildung. Vom Arbeitsförderungs-gesetz zum Sozialgesetzbuch III. Schriftenreihe Berufliche Bildung & Weiterbildung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW). Band 5. Frankfurt a.M., S. 25-39
- Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (2002): Betrieblich-berufliche Weiterbildung von Geringqualifizierten - Ein Politikfeld mit wachsendem Handlungsbedarf, in: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung, 55. Jg., Heft 1, S. 25-31
- Dörschel, A. (1960): Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg
- Dörschel, A. (1960a): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Berlin/Frankfurt.a.M.
- Dräger, H. (1985): Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte, in: Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 31-43
- Dudek, P. (1988) Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935. Opladen
- Eckert, M./Horlebein, M./Lisop, I./Reinisch, H./Tramm, T. (Hg.) (2002): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Frankfurt a.M.
- Eichberg, H. (1989): Lebenswelten und Alltagswissen, in: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): a.a.O., S. 25-64
- Eierdanz, J. (1991): Zwischen Widerstand, Anpassung und euphorischem Bekenntnis – Der Bund Entschiedener Schulreformer und der Nationalsozialismus, in: Bernhard, A./ders. (Hg.) (1991): a.a.O., S. 103-116
- Elias, N. (1994): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.
- Ellerbrock, K.-P. (1997): „Im Mittelpunkt steht der Mensch“ – Zur Geschichte der Hoesch-Filmproduktion, in: Rasch, M./ dies./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 24-40
- Engelmann, B. (1970): Krupp. Legenden und Wirklichkeit. München
- Englert, L. (1966): Georg Kerschensteiner. Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931. München/Wien/Stuttgart
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hg.) (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Fassbender, S. (1966): Die Weiterbildung betrieblicher Führungskräfte in Deutschland. Versuch einer Bilanz. Frankfurt a. M.
- Faulenbach, B. (1997): Erwachsenenbildung und Weimarer Demokratie, in: Faulenbach, B./Jelich, F.-J. (Hg.): Geschichte und Erwachsenenbildung. Band 8. Essen, S. 11-28
- Faulstich, P. (1977): Interessenkonflikte und die Berufsbildung. Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik. Basel

- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Faulstich, P. (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2001): Erwachsenenbildung als soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge. Bielefeld
- Feidel-Mertz, H. (1977): „Ein Stück gemeinsames Leben“. Bemerkungen zur Arbeitslagerbewegung in der Weimarer Republik, in: Bergmann, K./Frank, G. (Hg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Reinbek
- Fichte, J. G. (1971): Grundlagen des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, Sämtliche Werke, in: Fichte, J.H. (Hg.): Zur Rechts- und Sittenlehre. Berlin (fotomechanischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1845/1846), S. 1-17
- Fischer, W. (1978): Die Pionierrolle der betrieblichen Sozialpolitik im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Beiheft 12: Betriebliche Sozialpolitik deutscher Unternehmen seit dem 19. Jahrhundert. Referate und Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Symposiums der Gesellschaft für Unternehmensgeschichte e.V. a, 25. November 1977 in Hamburg, S. 34-50
- Flitner, W. (1979): Die Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 321-338
- Flitner, W. (1986): Erinnerungen 1889-1945, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 11. Paderborn
- Flohr, B. (1981): Arbeiter nach Maß. Die Disziplinierung der Fabrikarbeiterschaft während der Industrialisierung Deutschlands im Spiegel von Arbeitsordnungen. Frankfurt/New York
- Foth, W. (1943): Soziale Chronik aus 100 Jahren M.A.N. Augsburg (Selbstverlag). Historisches Archiv MAN.
- Fricke, F. (1950): Dintageist und Wirtschaftsbürger. Köln
- Friebel, H. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen, in: ders. u.a. (Hg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S. 1-53
- Fromm, E. (1937): Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. München
- Führer, K. C. (1990): Arbeitslosigkeit und die Entstehung der Arbeitslosenversicherung in Deutschland 1902-1927. Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin. Band 73. Berlin
- Gabriel, M. (1965): Werkbüchereien, in: Langfeldt, J. (Hg.): Handbuch des Büchereiwesens. II. Halbband. Wiesbaden, S. 695-714
- Gamm, H. J. (1990): Vorwort, in: Hackl, B.: Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Wien
- Georg, W. (1998): Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems, in: Schütte, F./Uhe, E. (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, S. 177-199

- Gergen, D. (2000): Die geschichtliche Entwicklung des Berufsbildes "Hüttenmann" unter industriesoziologischen und berufspädagogischen Aspekten im Saarrevier von 1828-1928. Dissertationsmanuskript. Universität Potsdam. Institut für Berufspädagogik/Berufliche Fachrichtungen Elektro- und Metaltechnik
- Gladen, A. (1979): Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1918-1945, in: Pohl, H. (Hg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 53-73
- Gonon, P. (2002): Der disziplintheoretische Ort und die bildungspolitische Bedeutung der beruflich/betrieblichen Weiterbildung, in: ders./Stolz, S. (Hg.): a.a.O., S. 135-143
- Gonon, P. (2002a): Neue Technologien und Berufspädagogik – ein Spannungsverhältnis, in: ders./Stolz, S. (Hg.). Philipp Gonon. Arbeit, Beruf und Bildung, Bern, S. 64 - 76
- Gonon, P./Stolz, S. (Hg.) (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern
- Görs, D. (1986): „Der letzte Freiraum im Bildungswesen“. Die neue Unternehmens-Philosophie der Weiterbildung und betriebliche Weiterbildungs-Selektion, in: Demokratische Erziehung, Heft 5, S. 27-30
- Görs, D. (1999): Wem nützt die betrieblich-berufliche Weiterbildung? Historische und aktuelle Aspekte einer politisch kontroversen Diskussion, in: Hendrich, W./Büchter, K. (Hg.): a.a.O., S. 52-71
- Greinert, W.-D. (1975): Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover
- Greinert, W.-D. (1998): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden
- Groothoff, H.-H. (1968): Bildsamkeit, in: ders./Stallmann, Martin (Hg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin, S. 123-124
- Groothoff, H.-H. (1982): Wilhelm Flitners Beiträge zur Erwachsenenpädagogik und die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung, in: Erlinghagen, K./Flitner, A./Herrmann, U. (Hg.) (1982): Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 1: Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 345-360
- Gruben, H.v. (1957): Die Werkzeitschrift als Mittel der betrieblichen Sozialpolitik. Die historische Entwicklung und der heutige Stand des Werkzeitschriftenwesens. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde einer Hohen Staatswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität zu München
- Grünwald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld
- Hachtmann, R. (1989): Industriearbeit im "Dritten Reich". Untersuchungen zu den Lohn- und Arbeitsbedingungen in Deutschland 1933-1945. Göttingen
- Hafeneger, B. (1988): „Alle Arbeit für Deutschland“. Arbeit, Jugendarbeit und Erziehung in der Weimarer Republik, unter dem Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit. Köln
- Hamacher, P. (1976): Entwicklungsplan für Weiterbildung. Braunschweig
- Hans-Böckler-Stiftung (Hg.) (1986): Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse – Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Dortmund, 15. und 16. September 1986. Düsseldorf
- Harney, K. (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle. Frankfurt a.M.
- Harney, K. (1993): Was leistet die historische Berufsbildungsforschung für die berufliche/berufsbildungspolitische Praxis? in: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Berufsbildungsforschung und berufliche Praxis. Bad Boll. Protokolldienst 1/93. Bad Boll

- Harney, K. (1995): Erwachsene in der Berufsbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 75-84
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung, in: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): a.a.O., S. 94-114
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Heintzenberg, F. (Hg.) (1954): Werner von Siemens in Briefen an seine Familie und an Freunde. Stuttgart
- Hendrich, W. (1999): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitspolitik – ein unzeitgemäßer Ansatz, in: ders./Büchter, K. (Hg.): a.a.O., S. 11-31
- Hendrich, W./Büchter, K. (Hg.) (1999): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis. München/Mering
- Henningsen, J. (1960): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Schriften zur Erwachsenenbildung. Veröffentlichungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Stuttgart
- Hentschel, V. (1983): Geschichte der deutschen Sozialpolitik. Soziale Sicherung und kollektives Arbeitsrecht. Frankfurt a.M.
- Herrmann, U. (1974): Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, in: Wulf, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 283-289
- Hesseler, M./Weert-Frick, B.v. (1982): Erfolgskontrolle beruflicher Fortbildungsmaßnahmen in Industrieunternehmen. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen
- Heuß, Th. (1946): Robert Bosch. Leben und Leistung. 4. Auflage. Tübingen
- Heydorn, H.-J./Koneffke, G. (1973): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zu den preußischen Schulkonferenzen 1890/1900 und zur Reichsschulkonferenz von 1920, in: dies. (Hg.): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der Preußischen Schulkonferenzen 1890/1900 und der Reichsschulkonferenz von 1920. Glashütten, S. 5-25
- Hinrichs, P. (1981): Um die Seele des Arbeiters. Arbeitspsychologie und Betriebssoziologie in Deutschland. 1871-1945. Köln
- Hinrichs, P./Peter, L. (1976): Industrieller Friede? Arbeitswissenschaft und Rationalisierung in der Weimarer Republik. Düsseldorf
- Homburg, H. (1991): Rationalisierung und Industriearbeit. Arbeitsmarkt, Management, Arbeiterschaft im Siemens-Konzern Berlin 1900-1939. Schriften der Historischen Kommission zu Berlin, Band 1. Berlin
- Icking, M. (2002): Berufliche Weiterbildung und präventive Arbeitsmarktpolitik, in: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung, 55. Jg., Heft 1, S. 54-60
- Kaelble, H. (1983): Industrialisierung und soziale Ungleichheit. Europa im 19. Jahrhundert. Eine Bilanz. Göttingen
- Keim, H./Olbrich, J./Siebert, H. (1973): Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination, Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung. Düsseldorf
- Keim, W. (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Band 1: Antidemokratisch Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt
- Kern, H./Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München
- Kern, H./Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Zwei Bände. Frankfurt a. M.

- Kiehn, L. (1962): Gedanken zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Wirtschafts- und Berufspädagogik von der philosophischen Anthropologie, in: Abraham, K. (Hg.): Gedanken zur Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Friedrich Schlieper. Freiburg im Breisgau
- Kipp, M. (1977): Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) am Fachbereich für Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Technischen Hochschule Darmstadt. Manuskript
- Kipp, M. (1984): Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich, in: Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 83-99
- Kipp, M. (1987): „Perfektionierung“ der industriellen Berufsausbildung im Dritten Reich, in: Greinert, W.-D./Hanf, G./Schmidt, H./Stratmann, K. (Hg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, S. 213-266
- Kipp, M. (2000): Anmerkungen zu Stand und Standards der historischen Berufsbildungsforschung, in: Pätzold, G./Reinisch, H./Wahle, M. (Hg.): Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg, S. 59-64
- Kipp, M./Biermann, H. (Hg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969. 1. Halbband. Köln
- Kipp, M./Manz, W. (1985): Arbeit und Gehorsam. Berufspädagogische Beiträge zur Sozialgeschichte der Arbeit in Deutschland, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81. Band, Heft 3, S. 195-209
- Kirsch, W./Bruder, W./Gabele, E. (1978): Personalschulung. Empirische Perspektiven der Curriculumplanung. München
- Klein, H.-G. (1959): Die deutsche Werkzeitschrift – ein betriebswirtschaftliches Problem. Diss. Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
- Klusen, N. (1975): Innerbetriebliche Weiterbildung. Methoden und Lösungsformen in der industriellen Praxis. Berlin
- Kock, K. (1994): Zur Soziologie des internen Arbeitsmarktes. München/Mering
- Köhne-Lindenlaub, R. (1997): Filme von Krupp. Anmerkungen zu ihrer Entstehung. Nutzung und Überlieferung, in: Rasch, M./Ellerbrock, K.-P./dies./Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 41 – 58
- Kramer, H. (1994): Interne Arbeitsmärkte in der I.G. – Farbenindustrie AG in den zwanziger und dreißiger Jahren. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland. Teil 3. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen
- Krell, G. (1994): Vergemeinschaftende Personalpolitik. Normative Personallehren, Werks-gemeinschaft, NS-Betriebsgemeinschaft, Betriebliche Partnerschaft, Japan, Unternehmenskultur. München/Mering
- Kuczynski, J. (1965): Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter em Kapitalismus. Band 15. Berlin
- Kuhlenkamp, D. (2001): Arbeitsförderungsgesetz - Sozialgesetzbuch Teil III (AFG), in: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 28-31

- Kunze, A. (1981): Einleitung, in: ders. (Hg.): Die Arbeiterjugend und die Entstehung der industriebetrieblichen Arbeiterausbildung. Fünf Schriften, 1877-1944. Varduz/Liechtenstein, S. IX-XXXII
- Kuper, H. (1997): Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form, in: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): a.a.O., S. 115-146
- Laack, F. (1984): Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche. Bad Heilbrunn
- Lange, H. (1986): Die Geschichte der Berufsbildung in Deutschland im Spiegel ihrer Darstellung. Vorlesungen, gehalten im WS 1986/87 an der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Unv. Manuskript
- Lange, H. (1992): Das Verhältnis von Pädagogik und Politik in historisch-systematischer Perspektive, in: Geißler, K. A./Greinert, W.D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (Hg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, S. 41-78
- Lange, H. (2002): Sackgassen der Ideologiekritik oder Überlegungen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung seit '68, in: Eckert, M./Horlebein, M./Lisop, I./Reinisch, H./Tramm, T. (Hg.): a.a.O., S. 73-98
- Langewiesche, D. (1989): Erwachsenenbildung, in: ders./Tenorth, H.-E. (Hg.): a.a.O., s. 337-370
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (1989): Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945, in: dies. (Hg.): a.a.O., S. 2-24
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München
- Leibfried, S. (1977): De Institutionalisation der Arbeitslosenversicherung in Deutschland, in: Kritische Justiz, 10. Jg., S. 189-301
- Lenhardt, G. (1974): Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a.M.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M.
- Lewek, P. (1992): Arbeitslosigkeit und Arbeitslosenversicherung in der Weimarer Republik. 1918-1927. Stuttgart
- Lipsmeier, A. (1970): Die Berufsschulforderungen der Reichsschulkonferenz von 1920. Ein Programm in fünfzig Jahren Berufsschulgeschichte, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66. Jg., 11, S. 857-874
- Litt, Th. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg
- Lobeck, M. A./ Rohde, H./ Sauerborn, U./ Schenk, G./ Schöne, M. (Hg.) (1985): 75 Jahre Bewahren – Vermitteln – Informieren. Werkbibliothek, Chemische Bibliothek, Information und Dokumentation, Volkswirtschaftliche Abteilung, Werksarchiv. Schriften des Werksarchivs der Henkel KgaA Düsseldorf, Band 16, Düsseldorf
- Loeber, H.-D. (1982): Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. Dissertation. Oldenburg
- Löbner, W. (1955): Das Bild des Menschen und die Wirtschaftspädagogik, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 51. Jg., Heft 3, S. 161-169

- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.
- Lutz, B. (1987): Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Frankfurt a. M.
- Markert, W. (1973): Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus. München
- Marx, K./Engels, F. (1979): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Band 23. Berlin
- Matheus, J. (1932): Nachwuchsfragen und Arbeitslosigkeit, in: Soziale Praxis, 41. Jg., Heft 22, Sp. 674-679
- Matschoß, C. (1954): Große Ingenieure. 4. Auflage. München
- Mayer, C. (1990): Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Friedrich Feld (1889 – 1945), in: Lisop, I./Greinert, W.-D./Stratmann, K. (Hg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, S. 129-149
- Meyer, H. (1978): Leipziger Richtung, in: Wirth, I. (Hg.): a.a.O., S. 462-465
- Michel, A. (1997): Von der Fabrikzeitung zum Führungsmittel. Werkzeitschriften industrieller Großunternehmen von 1890 bis 1945. Stuttgart
- Michel, E. (1953): Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, ihrer Krisenformen und Gestaltungsversuche. 3. Auflage. Frankfurt a.M.
- Müglich, H. (1996): Entstehung betrieblicher Weiterbildungsstrukturen im Dritten Reich. Frankfurt a.M.
- Müller-Jentsch, W. (1986): Soziologie der industriellen Beziehungen. Eine Einführung. Frankfurt a.M.
- Münk, D./Lipsmeier, A. (1997): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext. Hohengehren
- Muth, W. (1985): Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Stuttgart
- Niess, F. (1979): Geschichte der Arbeitslosigkeit. Ökonomische Ursachen und politische Kämpfe: ein Kapitel deutscher Sozialgeschichte. Köln
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6. Auflage, Frankfurt a.M.
- Olbrich, J. (1972): Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart
- Pache, C. (1971): Theodor Bäuerle. Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung. Berlin
- Pätzold, G. (Hg.) (1980): Quellen und Dokumente zur Betrieblichen Berufsbildung. 1918-1945. Köln/Wien
- Pätzold, G. (Hg.) (1991): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung. 1945-1990. 2 Halbbände. Köln/Wien
- Penkert, A. (1995): Arbeit oder Rente? Die alternde Bevölkerung als sozialpolitische Herausforderung für die Weimarer Republik. Göttingen
- Peukert, D. J. K. (1987): Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne. Frankfurt a. M.
- Picht, G. (1972): Erwachsenenbildung – die große Bildungsaufgabe der Zukunft, in: ders./Edding, F. (Hg.): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Plessner, H. (1981) Die verspätete Nation. Gesammelte Schriften. Band VI. Frankfurt a.M.
- Plessner, H. (1981a): Gesammelte Schriften. Band V. Frankfurt a. M.

- Pöggeler, F. (1976): Zum Verhältnis der Pädagogik zur Demokratie, in: Heinemann, M. (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart, S. 245-250
- Preller, L. (1978): Sozialpolitik in der Weimarer Republik. KronbergTs./Düsseldorf
- Raapke, H.-D. (1968): Erwachsenenbildung als Volksbildung, in: Dahmer, I./Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, S. 269-289
- Rasch, M. (1997): Zur Geschichte des Industriefilms und seines Quellenwertes. Eine Einführung, in: dies./ Ellerbrock, K.-P./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 9 – 24
- Rasch, M. (1997a): Von der Kinoempfehlung zum firmeigen, prämierten Dokumentarfilm. Über die Anfänge des Industriefilms auf der August Thyssen-Hütte AG, in: dies./ Ellerbrock, K.-P./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 82 - 93
- Rasch, M./ Ellerbrock, K.-P./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.) (1997): Industriefilm. Medium und Quelle. Beispiele aus der Eisen- und Stahlindustrie. Essen
- Reh, S. (1995): „Man gibt uns Unterricht statt Brot“. Arbeitslosenbildung zwischen Arbeitsmarktpolitik und Wohlfahrtspflege in Hamburg 1914-1933. Hamburg
- Reinisch, H. (1985): Arbeitserziehung in der Arbeitsmarktkrise. Das Beispiel des „Freiwilligen Arbeitsdienstes in der Weimarer Republik“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81. Band, Heft 3, S. 209-224
- Reinisch, H. (1986): Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit in der Weltwirtschaftskrise und heute, in: Die Deutsche Schule, Heft 2, S. 161-179
- Riedel, J. (1943): Wiedereingliederung von Kriegsversehrten in die Industrie. Schriftenreihe der Arbeitsstelle der Reichsgruppe Industrie für Wiedereinschulung von Kriegsversehrten. Heft 1. Stuttgart-Degerloch
- Sachse, C. (1991): „Rationalisierung des Privatlebens“. Betriebssozialpolitik und Betriebssozialarbeit am Beispiel der Firma Siemens, Berlin (1918-1945), in: Otto, H. -U./ Sünker, H. (Hg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a. M., S. 226-250
- Sachse, C. (1994): Werkwohnungsbau und betriebsinterne Arbeitsmarktpolitik in Deutschland von 1880 bis 1945. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland. Teil 2. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen
- Sass, J./Sengenberger, W./Weltz, F. (1974): Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse. Köln/Frankfurt a.M.
- Satzvey, F. (1978): Harkort, Friedrich Wilhelm, in: Wirth, I. (Hg.): a.a.O., S. 333-334
- Sauerborn, U. (1985): 75 Jahre Werkbibliothek. Von der Kaiserzeit zum Computer-Zeitalter, in: Lobeck, M. A. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 6-57
- Sauter, E. (1986): Weiterbildung in Betrieben und außerbetrieblichen Einrichtungen – Bestandsaufnahme, in: Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): a.a.O., S. 31-44
- Sauter, E. (1989): Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 3-8
- Schecker, M. (1963): Die Entwicklung der Mädchenberufsschule. Weinheim
- Scheibe, W. (1976): Die Stellung der Erwachsenenbildung im Bildungssystem des Weimarer Staates, in: Heinemann, M. (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart, S. 325-338

- Schiersmann, C. /Iller, C. /Remmele, H. (2001): Aktuelle Ergebnisse zur betrieblichen Weiterbildungsforschung; in: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 48, Bielefeld: Bertelsmann
- Schiffmann, D. (1983): Von der Revolution zum Neunstundentag. Arbeit und Konflikt bei BASF 1918-1924. Frankfurt a.M.
- Schlieper, F. (1952): Wesen und Inhalt einer Lehre von der Wirtschaftserziehung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 48. Jg. , S. 424 –
- Schlieper, F. (1962): Wirtschaftspädagogik, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, Bd. IV, S. 6440
- Schlüter, A. /Stratmann, K. (1985): Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung. 1869-1918. Köln/Wien
- Schmiede, R. (1994): Die Verfestigung betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland vom Ersten Weltkrieg bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland. Teil 4. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen
- Schmitz, E. (1979): Leistung und Loyalität. Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart
- Schudlich, E. (1994): Von der externen zur internen Arbeitsmarktpolitik. Zur arbeitsmarktpolitischen Rationalisierung des Produktionsprozesses um die Jahrhundertwende. Studien zur Geschichte betriebsinterner Arbeitsmärkte in Deutschland. Teil 1. Arbeitspapiere aus dem Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF). Gelsenkirchen
- Schulenberg, W. (1973): Erwachsenenbildung, in: Groothoff, H.-H. (Hg.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon, S. 64-72
- Schultz-Wild, R. (1978): Betriebliche Beschäftigungspolitik in der Krise. Frankfurt a.M.
- Schulz, E. (1992): Das weibliche Dienstjahr als staatsbürgerliche Erziehung, in: Geißler, K.A./Greinert, W.D./Heimerer, L./Schelten, A./ Stratmann, K. (Hg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9.-11. Oktober 1991 in München. Bonn, S. 432-451
- Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim
- Schwab, H. (1993): Organisationsentwicklung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Studie zur Vorgeschichte eines aktuellen Problems. Unveröffentlichte Habilitationsschrift am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg
- Schwerdtfeger, J./Andräß, H. J. (1966): Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Eine empirisch-statistische Untersuchung. Villingen
- Seitter, W. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, S. 311-330
- Semlinger, K. (Hg.) (1992): Flexibilisierung des Arbeitsmarktes. Interessen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt a.M.
- Sengenberger, W. (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.
- Staehele, W. (1989): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 4. neubearbeitete und erweiterte Auflage. München

- Stolle, U. (1980): Arbeiterpolitik im Betrieb. Frauen und Männer. Reformisten und Radikale. Fach- und Massenarbeiter bei Bayer, BASF, Bosch und in Solingen (1900-1933). Frankfurt a.M.
- Stratmann, K. (1970): Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66, H. 11, S. 824-839
- Stratmann, K. (1975): Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung - dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffs. In: Blaß, J.L. u.a. (Hg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Festschrift für Hans-Hermann Groothoff. Hannover, S. 304-322
- Stratmann, K. (1988): Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84. Band, Heft 7, S. 579-598
- Stratmann, K. (1990): Der Kampf um die ausbildungsrechtliche und ausbildungspolitische Hoheit der Unternehmer während der Weimarer Republik und im NS-Staat – die didaktische Unterordnung der Berufsschule, in: ders./ Schlösser, M. (Hg.): Das duale System der Berufsbildung: eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a.M., S. 35-50
- Stratmann, K. (1999): Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin, in: Pätzold, G./Wahle, M. (Hg.): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a.M., S. 509-580
- Strzelewicz, W. (1978): Statistik, in: Wirth, I. (Hg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 633-636
- Strzelewicz, W. (1985): Krisensituationen und ihre Deutungen als Problem der deutschen Erwachsenenbildung, Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 133-147
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
- Stütz, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a.M.
- Tenfelde, K. (1997): Der Industriefilm als Quelle für die Sozialgeschichte, in: Rasch, M./ Ellerbrock, K.-P./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 258- 263
- Tenorth, H.-E. (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien
- Tenorth, H.-E. (1989): Pädagogisches Denken, in: Langewiesche, D./ders. (Hg.): a.a.O., S. 111-154
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung, in: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 123-140
- Tietgens, H. (1977): Vorwort, in: Olbrich, J. (Hg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis. Braunschweig, S. 9-14
- Tietgens, H. (1985) (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB
- Tietgens, H. (1985): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, in: ders. (Hg.): a.a.O., S. 7-16
- Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen
- Titze, H. (1989): Hochschulen, in: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 209-258

- Vahrenkamp, R. (1977): Zur Einführung in die Lektüre, in: Volpert, W./ders. (1977) (Hg.): a.a.O., S. LII-IXC
- Volpert, W. (1977): Einleitung zum Neudruck, in: ders./Vahrenkamp, R. (1977) (Hg.): a.a.O., S. IX-LI
- Volpert, W./Vahrenkamp, R. (1977) (Hg.): Frederick W. Taylor. Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim/Basel
- Wacker, A. (1983): Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Folgen. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Wahle, M. (1990): Aussagen der Pädagogik zur Berufsschule: Aloys Fischer (1880-1937), in: Lisop, I./ Greinert, W.-D./Stratmann, K. (Hg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. 4.-6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Berlin/Bonn, S. 111-128
- Weiher, S. v. (1978): Diskussion, in: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte. Beiheft 12: Betriebliche Sozialpolitik deutscher Unternehmen seit dem 19. Jahrhundert. Referate und Diskussionsbeiträge des wissenschaftlichen Symposiums der Gesellschaft für Unternehmensgeschichte e.V. a, 25. November 1977 in Hamburg, S. 70-71
- Weinberg, J. (1985): Perspektiven einer Institutionalgeschichte der Erwachsenenbildung, in: Tietgens, H. (Hg.): a.a.O., S. 89-103
- Weinberg, J. (1990): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/OBB
- Wessel, H.A. (1997): Das Mannesmann-Archiv/Filmarchiv, in: Rasch, M./ Ellerbrock, K.-P./ Köhne-Lindenlaub, R./ Wessel, H.A. (Hg.): a.a.O., S. 59-81
- Wirth, I. (1978): Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, in: Wirth, I. (Hg.): a.a.O., S. 195-218
- Wirth, I. (Hg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn
- Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung, in: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): a.a.O., S. 71-93
- Wittpoth, J. (1997a): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung: eine Einführung. Hohengehren
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen
- Wittwer, W. (1982): Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse. München u.a.
- Wolf, M. (1993): Im Zeichen von Sonne und Mond. Von der Frankfurter Münzscheiderei zum Weltunternehmen Degussa AG. Frankfurt a.M.
- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Wrede, E./Moser, W./Frankenberg, H.-H. v. (1981): Vorwort, in: Falk, R./Bönisch, W.: Betriebliche Weiterbildung in Bayern. Eine Dokumentation. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln
- Wunderer, R. (1983): Entwicklungstendenzen im Personalwesen – Beurteilung aus theoretischer und praktischer Warte, in: Die Betriebswirtschaft, 43. Jg., Heft 2, S. 217-235
- Zahn, E. (1992): Die Berufspädagogik der Weimarer Zeit zwischen Kulturkritik und parlamentarisch-demokratischer Erneuerung, in: Geißler, K.A./Greinert, W.-D./Heimerer, L./Schelten, A./Stratmann, K. (Hg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 9.-11. Oktober 1991 in München. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, S. 328-351
- Zeuner, C. (2002): Das Arbeitslosenbildungswerk der Freien und Hansestadt Hamburg von 1950 bis 1965 – ein frühes Weiterbildungsnetzwerk, in: Schneider, G./Jelich, F.-J.

- (Hg.): Netze und lose Fäden. Politische Bildung gegen gesellschaftliche Desintegration. Bad Schalldach, S. 179-198
- Zollitsch, W. (1990): Arbeiter zwischen Weltwirtschaftskrise und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Jahre 1928 bis 1936. Göttingen
- Zymek, B. (1989): Schulen, in: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): a.a.O. S. 155-20

In der Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung mangelt es an Historiographien zur beruflichen Weiterbildung. Die thematischen Schwerpunkte in der Geschichtsschreibung dieser beiden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen konzentrieren sich auf Institutionen, Strukturen, Personen, Theorien und Praktiken ihrer tradierten Forschungsfelder: berufliche Erstausbildung, und hier insbesondere die berufsschulische Bildung, in der historischen Berufsbildungsforschung und außerschulische und -berufliche Bildung Erwachsener in der historischen Erwachsenenbildungsforschung.

Mit der vorliegenden Arbeit, die im Schnittbereich von Berufsbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung anzusiedeln ist, soll ein Beitrag zur Geschichtsschreibung beruflicher Weiterbildung geleistet werden. Es wird versucht, zwei Teilbereiche des beruflichen Weiterbildungssektors historisch zu beleuchten: Weiterbildung für Arbeitslose und Weiterbildung für Beschäftigte der Industrie in der Zeit der Weimarer Republik.

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass Weiterbildung für Arbeitslose und betriebliche Weiterbildung in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg deutliche Konturen erhalten und sich weiter ausdifferenziert haben. Es wird danach gefragt, welche sozioökonomischen Hintergründe, arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Kontexte Auslöser für die Ausgestaltungsprozesse darstellten und welche pädagogischen Leitbilder und weiterbildungspolitischen Überlegungen sie begleiteten und ihnen legitimatorischen Rückhalt gaben. Zudem wird versucht, ein Bild von der Praxis der Arbeitslosenbildung und der betrieblichen Weiterbildung zu zeichnen, von den Angeboten, Zielen, Entwicklungstendenzen sowie Interdependenzen im Untersuchungszeitraum.

ISBN (print)

978-3-86818-011-4

ISBN (elektronisch)

978-3-86818-012-1