

Die Krise der Gewerkschaftsjugendarbeit und neue Ansätze in der Jugendbildung

Michael Joost, Jahrgang 1944, studierte in Göttingen Sozialwissenschaft und ist seit kurzem im Haus der Gewerkschaftsjugend Oberursel/Taunus als Teamer tätig.

Gudrun Kalms, ebenfalls im Jahre 1944 geboren, studierte Politologie an der Freien Universität Berlin und arbeitet seit September 1971 im Haus der Gewerkschaftsjugend.

Dieter Kraushaar, Diplom-Soziologe, wurde 1940 geboren, besuchte das Hessen-Kolleg und studierte an der Universität Frankfurt/Main Soziologie.

Hinrich Oetjen, 1933 geboren, arbeitete bis 1956 als Werkzeugmacher, war in den folgenden Jahren Jugendsekretär beim DGB Hameln₁ beim Vorstand der Gewerkschaft Leder und beim Vorstand der IG Chemie. Seit Juli 1970 Leiter des Hauses der Gewerkschaftsjugend in Oberursel.

Norbert Trautwein, geboren am 4. Dezember 1941, Studium der Politik und Pädagogik in Marburg, ist seit Juni 1969 als Teamer im Haus der Gewerkschaftsjugend.

Methodische Vorbemerkungen

Überblickt man die vielen Diskussionen, die in letzter Zeit in den Gewerkschaften, an Hochschulen und in den vielfältigsten politischen Gruppierungen über gewerkschaftliche Jugendbildungskonzeptionen geführt worden sind, so fällt auf, daß sie meist als akademischer Streit zwischen „Theoriebegriffen“ oder als Auseinandersetzung um richtige „Definitionen“ erscheinen. Bei solchen Auseinandersetzungen wird nicht Rechenschaft darüber abgelegt, welches die in der gewerkschaftlichen und gesellschaftlichen Realität zunächst vorgefundenen Voraussetzungen sind und welche praktischen Wirkungen, vor allem in der Organisation, unterschiedliche Bildungsansätze gezeigt haben. Das Haus der Gewerkschaftsjugend möchte den vorhandenen Konzeptionen daher nicht eine „eigene“ mit dem Anspruch auf „ewige Wahrheit“ hinzufügen, sondern die konstituierenden Momente, die unsere Arbeit heute bestimmen, aus seinem eigenen Entwicklungsprozeß und vor allem aus dem der Gesellschaft während der letzten Jahre ableiten, auf den Bildung reagiert und in den sie — freilich in geringerem Maße — gestaltend eingegriffen hat.

Wenn gewerkschaftliche Bildung unseren Anspruch einlösen will, in praktischer Absicht zu erfolgen, und das heißt verändernd und nicht bloß aufklärend zu wirken, muß sie den jeweils konkreten Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand der Praxis der Gewerkschaftsjugend und der sie bestimmenden gesellschaftlichen Faktoren mit dem erreichten Stand der theoretischen Reflexion herstellen. Daraus folgt, daß einmal die Darstellung der Bildungskonzeption als Prozeß mit der der praktischen Entwicklung gewerkschaftlicher Jugendarbeit einhergehen muß, und daß es zum ändern eine Bildungskonzeption mit dem Anspruch auf absolute Richtigkeit nicht geben kann, weil die gesellschaftliche Entwicklung nicht stehenbleibt und Theorie und Praxis in einem Wechselverhältnis ständiger gegenseitiger Korrektur stehen müssen. Freilich lassen sich aus dieser Betrachtungsweise Maßstäbe zur Beurteilung eines Bildungsansatzes insoweit ableiten, als über seine Richtigkeit letztlich die Praxis und nicht die theoretische Absicht entscheidet. Je nachdem, ob diese Rückkoppelung zwischen Theorie und Praxis gelingt oder ausbleibt, wird die Entwicklung vorangetrieben, stagniert sie oder kommt es zu Rückschlägen. Entsprechend unterschiedlicher regionaler Bedingungen, die von der indu-

striellen Struktur, den Verhältnissen der gewerkschaftlichen Organisation bis zu den allgemeinen politischen Voraussetzungen reichen, ist daher auch der Entwicklungsstand der Jugendarbeit unterschiedlich weit. Für die Bildungsarbeit in einer zentralen Bundesjugendschule bedeutet das, da sie von Teilnehmern aus unterschiedlich entwickelten Gebieten besucht wird, daß sie einerseits mit dem unterschiedlichen Stand der Praxis vertraut sein muß, um überall theoretische Hilfen anbieten zu können, und um Fehler, die sich in der Praxis als solche erwiesen haben, vermeiden zu helfen, andererseits aber darf sie nicht in den Fehler verfallen, zu meinen, durch Bildung seien Entwicklungsstadien — wie etwa das der Lehrlingszentren — vollends zu überspringen. Auch wenn in der Wirklichkeit die verschiedensten Entwicklungsstadien (und ihr jeweiliger organisatorischer Ausdruck) nebeneinander bestehen, kann eine differenzierte Darstellung nicht geleistet werden. Manchen mag der historische Abriß daher ein wenig idealtypisch erscheinen, aber es kann schon aus Platzgründen nur darum gehen, die wichtigsten Tendenzen und Stationen gewerkschaftlicher Jugendarbeit und Jugendbildung nachzuzeichnen und die jeweils bedeutsam werdenden theoretischen Grundlagen und deren Veränderung darzustellen.

Die Krise der gewerkschaftlichen Jugendarbeit

Fast bis zum Ende der fünfziger Jahre war die Gewerkschaftsjugend treibender Teil der politisch interessierten Jugend: sowohl bei der Kampagne für ein neues Jugendarbeitsschutzgesetz ab 1954, bei den Protestaktionen gegen die Wiedereinführung der Wehrpflicht 1956, bei den Demonstrationen im Rahmen von „Kampf dem Atomtod“ 1958, als auch später bei den Ostermärschen gehörten junge Gewerkschafter zum aktivsten Kern der engagierten Jugend.

Während der zunehmenden Restauration in der Bundesrepublik änderte sich das Bild: Zug um Zug gingen die gewerkschaftlichen Aktivitäten zurück. Die verbreitete antikapitalistische Einstellung der Vorjahre erwies sich als vorwiegend moralisches Engagement. Aus der damaligen emotional-idealistischen Politisierung aber konnte sich keine langfristige gewerkschaftliche Perspektive entwickeln, zumal durch Nationalsozialismus und Krieg ein Großteil der fähigsten Funktionäre beseitigt und die Lohnabhängigen aus der Tradition der Arbeiterbewegung herausgerissen worden waren. Wirtschaftswunderideologie und antikommunistische Narkotisierung, zusammen mit dem hohen Wahlsieg der CDU 1957 und der Wandlung der SPD zur Volkspartei bis zum Godesberger Programm 1959, trugen zur politischen Lethargie und zur Resignation der in der Nachkriegszeit aktiven Gewerkschafter bei.

Diese allgemeine Krise der Gewerkschaftsbewegung machte auch vor den Jugendlichen nicht halt. Symptomatisch für die Entwicklung war der Niedergang der Jugendgruppen, die vorwiegend bündischen Charakter aufgewiesen hatten. Mit der anrollenden Konsumwelle erlagen viele der Konkurrenz der Freizeitindustrie oder paßten sich ihr an (Freizeit-Neigungsgruppen). Der Versuch der Gewerkschaftsjugend, auf der Konsumwelle mitzuschwimmen und sie für die eigenen Ziele nutzbar zu machen, schien begründet: Die erwerbstätigen Jugendlichen konnten kaum über Erfahrungen in praktischen betrieblichen Auseinandersetzungen verfügen, an denen gewerkschaftliche Jugendarbeit hätte ansetzen können. Zudem hatte bei vielen der Kampf um eine Lehrstelle den Blick für die realen Probleme am Arbeitsplatz verstellt. Von der Akzentuierung der Freizeit- und Konsumsphäre versprachen sich die Organisatoren der Gewerkschaftsjugend deshalb einen Ausweg aus der Krise der Jugendarbeit.

Neue Ansätze in der gewerkschaftlichen Jugendarbeit

Mit dem Scheitern der bisherigen Jugendarbeit, die ihrerseits die problematische Situation der Arbeiterbewegung insgesamt zum Ausdruck brachte, begannen gleichzeitig

die Versuche zu einer Neuformulierung der gewerkschaftlichen Jugendbildung. Gerade im gewerkschaftlichen Jugendsektor waren solche Experimente am ehesten möglich, weil er bis zu einem gewissen Grad als Schonraum angesehen wurde, für den zudem die nur an Mitgliederzahlen orientierten Gewerkschaftsfunktionäre über kein Konzept verfügten. Unmittelbare Impulse erhielt die Reform der gewerkschaftlichen Jugendbildung von der kritischen Diskussion über die Konsum- und Freizeitwelle, die auch in den Gewerkschaften geführt wurde. So gehörten *David Riesmann*, „Die einsame Masse“, und *Vance Packard*, „Die geheimen Verführer“, zu den meistdiskutierten Autoren. Dem Zerfall der Jugendgruppen und dem beschränkten gewerkschaftlichen Engagement sollte durch kritische Freizeitgestaltung begegnet werden. „Freizeit — deine Zeit“ wurde als Parole ausgegeben, Jazzkonzerte und Hobby-Abende fanden Eingang in das Veranstaltungsprogramm der Gewerkschaftsjugend. Doch schon bald erwiesen sich diese Aktivitäten als fragwürdig; denn trotz ihrer aktuellen Erfolge vermochten sie nicht, eine größere Zahl von Jugendlichen kontinuierlich in die Gewerkschaftsarbeit einzubeziehen. Sie demonstrierten eher die Konzeptionslosigkeit der Gewerkschaftsjugend. Im Gegenzug setzte deshalb ein Reflexionsprozeß ein, bei dem es um eine Neuorientierung ging. Die Notwendigkeit gesamtgesellschaftlicher Analysen zur Bestimmung des eigenen Standortes wurde erkannt, Themen wie „Die Situation des jungen Arbeitnehmers in der Gesellschaft“, „Schein und Wirklichkeit in unserer Gesellschaft“, „Jugend in Staat und Gesellschaft“ und „Aufgaben der Gewerkschaften in unserer Gesellschaft“ fehlten auf keiner Schulungsserie der Gewerkschaftsjugend. Kennzeichnend für diese Bemühungen ist ein 1958 von der Gewerkschaftsjugend verabschiedetes Papier zur Jugendarbeit (*Friese*), das der Jugendbildung primär gesellschaftspolitische Themen zuweist. Mit dieser „soziologischen Welle“ bahnte sich eine bedeutsame Veränderung in der gewerkschaftlichen Jugendbildung an: kritische Intellektuelle, die in lockerer Verbindung zu den Gewerkschaften standen, wurden in zunehmender Zahl zur Mitarbeit herangezogen. Damit setzte eine zunächst auf den Bildungsbereich beschränkte Diskussion ein, die wesentlich die zukünftig sichtbar werdenden Veränderungen in der Gewerkschaftsjugend beeinflusste.

Wecken individueller Motivationen durch neue pädagogische Methoden

Die Hereinnahme gesellschaftlicher Analysen in die Jugendbildung brachte neue Probleme: die Lehrveranstaltungen ähnelten vielfach Einführungen in Soziologie, Geschichte, Volkswirtschaftslehre. Die Lehrinhalte gingen über die Köpfe der Teilnehmer hinweg. Dies äußerte sich etwa in der ungeheuren Fluktuation der Lehrgangsbesucher. Neue pädagogische Methoden, verbunden mit „lebensnahen Inhalten“ sollten diesem Mißstand abhelfen. In dieser Situation kamen der Gewerkschaftsjugend die Überlegungen der fortgeschrittensten Jugendpädagogik zunutze (*Kentier*, Jugendarbeit in der Industrie-weit, München 1962 und *H. Giesecke*, Politische Bildung in der Jugendarbeit, München 1965), die durch den Ansatz an den subjektiven Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen Betroffenheitserlebnisse auslösen und dadurch neue individuelle Motivationen wecken wollten. Zugleich wurde die Lehrgangsführung „demokratisiert“ und auf die Sprach- und Abstraktionsschwierigkeiten der Teilnehmer Rücksicht genommen. Es ging darum, Bildung neu zu begreifen, als „Auslösung von Selbsttätigkeit“, und die Lehrgangsstrukturen so zu verändern, daß die Teilnehmer nicht mehr als ohnmächtiges Objekt vorgeprogrammierter Bildungsprozesse galten, sondern zum Subjekt der Lehrgänge werden sollten, in dem sie selbst deren Inhalte und Ziele mitbestimmten. Ziel dieses Ansatzes war es, „Chancen für Selbstbildung, für die weitgehend selbständige Behebung der individuell erfahrenen Schwierigkeiten (zu) bieten.“¹⁾ Über diesen Weg sollte Interesse an politischen und gesellschaftlichen Fragen geweckt werden. Deshalb sah auch die damalige

1) Günter Hillmann in: Heidelberger Blätter 11/67, Seite 4.

Konzeption der IG Chemie, die als erste praktische Konsequenzen aus diesen Diskussionen gezogen hatte, vor, die Themen „Freizeit“, „Arbeit“ und „Gesellschaft“ in der Stufe 1 zu behandeln, während die politischen und historischen Themen den Stufen 2 und 3 vorbehalten blieben.

Mit der zunehmenden Verbreitung gewerkschaftlicher Stufenbildungspläne wurden die Themen der Stufe 1 (Chemie-Konzeption) zusehends aus ihrem ursprünglichen Sinnzusammenhang herausgelöst. Vor allem der Freizeitansatz, um die Themenbereiche „Sexualität“, „Familie“ und „Bildung“ ergänzt, entwickelte sich zur vorherrschenden Lehrgangspraxis in der gewerkschaftlichen Jugendbildung. Das hatte mehrere Gründe. Zum einen kamen diese Themen den subjektiven Interessen der Jugendlichen entgegen, und erleichterten das didaktische Arrangement eines Lehrganges, zum andern waren die meisten Lehrgangsleiter oder Teamer keineswegs so ausreichend theoretisch geschult, daß sie den schwierigen Weg von den sinnlichen Erfahrungen in die Abstraktion schon selbst hätten gehen können. Hinzu kam vor allem der immer stärker werdende Einfluß der antiautoritären Bewegung. Noch vor deren Scheitern wurde die Begrenztheit dieses Ansatzes in der gewerkschaftlichen Jugendbildung offenkundig. Gesellschaftliche Probleme tauchten nur noch in ihren subjektiv vermittelten Erscheinungsformen auf. Allen Beteuerungen zum Trotz, daß selbstverständlich die individuellen Probleme auf die gesellschaftlichen Ursachen zurückzuführen seien, blieben diese Absichten in formalen Anmerkungen stecken. Die Klassenstruktur der Gesellschaft wurde von den ideologiekritischen Inhalten der Lehrgängen nicht mehr erfaßt.

Dieser Ansatz blieb deshalb unpolitisch, weil ihm bestenfalls ein dunkles Aufbegehren gegen Autorität, Manipulation und Repression entsprang. Angesichts des Fehlens organisierter kämpferischer Praxis wurde zwar der Blick frei für die psychische Deformation, die politische Aktivität gar nicht erst aufkommen ließ, zugleich aber verstellte die am subjektiven Leiden fixierte Bildungspraxis den Blick für die Veränderungsmöglichkeiten der Realität.

Rückzug auf die Theorie

Parallel zur Herausbildung eines subjektivistisch-antiautoritären Ansatzes in der Jugendbildung ist deshalb die stärkere Hinwendung zur Theorie gerade bei den fortgeschrittenen, erfahrenen Referententeams zu verzeichnen. Ausgehend von den Erfahrungen, daß die Arbeiterbewegung historische Aufgaben so lange nicht lösen kann, wie sie blind auf die Veränderungen des Kapitalismus reagiert, wurde nun der bereits in den vorangegangenen Jahren erhobene Anspruch eines neuen Selbstverständnisses im Bereich der Bildung einzulösen versucht. Man wollte die Jugendlichen „mit der Tradition der deutschen Arbeiterbewegung zusammenbringen“²⁾, um daraus Orientierungsmaßstäbe für künftige Klassenauseinandersetzungen abzuleiten. Da Massenaktionen unvorstellbar schienen, sollten wenigstens Kerne von klassenbewußten Arbeitern herangebildet werden, denen man zu theoretischem „Durchblick“ verhelfen wollte. Die elende Realität schien /sich so total der ihr Unterworfenen bemächtigt zu haben, daß nur noch die alles umfassende Gesellschaftskritik, das Aufzeigen der „differenzierten gesellschaftlichen Totalität“ Chancen zu ihrer Durchbrechung zu eröffnen schien.

Typisch für die Marx-Rezeption jener Zeit war die Theorie der Frankfurter Schule, die nun durch kritische Intellektuelle in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit eindrang. Diese Theorie vermochte deshalb in der Jugendbildung die Brücke von dem psychologischen Ansatz zur gesamtgesellschaftlichen Analyse zu schlagen, als sich für sie Veränderungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Realität allein auf die Veränderung des *Bewußtseins* reduzierten. Das Fehlen einer politökonomischen Analyse der immanenten Widersprüche der Kapitalverwertung und die lange Zeit krisenloser Nachkriegsentwicklung der kapitalistischen Länder hatten dazu geführt, daß eine

2) Helmut Dahmer in: Heidelberger Blätter 11/67, Seite 6.

Veränderung durch gewerkschaftliche und politische Kämpfe, die sich an den von den Arbeitern — wie verzerrt auch immer — erfahrenen ökonomischen und betrieblichen Konflikten und Lebensbedingungen entzündeten, unvorstellbar schien.

Wo Praxis unmöglich oder nur in bestimmten zukünftigen Situationen möglich scheint, bleibt nur der Rückzug auf die Theorie. Dieser Rückzug korrespondierte mit der resignativen Haltung vieler kritischer Intellektueller, wonach man erst den totalen theoretischen Erkenntnisprozeß über die gesellschaftliche Realität durchlaufen müsse, bevor man sich ans schwere Geschäft ihrer Veränderung machen könne. Angesichts der verfestigten gesellschaftlichen Strukturen wurde von der Jugendbildung deshalb erwartet: „Die Aufgabe wird als erfüllt betrachtet, wenn tatsächlich ein beträchtlicher Teil der Lehrgangsteilnehmer in der Lage ist, selbständig politisch weiterzuarbeiten, auch wenn sich keine Organisation mehr um sie kümmern kann.“³⁾ Die Möglichkeiten politischer Weiterarbeit, soweit damit nicht bloß theoretische Vervollkommnung gemeint sein sollte, blieben aber außerhalb der Lehrgänge, weil der ursprüngliche Anspruch historisch-materialistischer Theorie — Theorie und Praxis dialektisch zu verbinden — sich selbst schon in der Theorie verflüchtigt hatte. Das Problem, wie denn die Teilnehmer die in der theoretischen Schulung gewonnenen Einsichten in der täglichen politischen und gewerkschaftlichen Praxis umsetzen sollten, wurde nur insoweit gesehen (und darin ging man schon über die „kritische Theorie“ hinaus), als die Vermittlung der Lehren aus der Geschichte der Arbeiterbewegung helfen sollte, eine falsche Praxis zu vermeiden. Da die ausgewählten Kapitel aus der Geschichte der Arbeiterbewegung jedoch ohne konkreten Bezug zu den Praxismöglichkeiten der Teilnehmer und der aktuellen gesellschaftlichen Situation blieben, bestand allzuleicht die Gefahr, daß sie sich in Anekdoten verwandelten, mehr Politikrisis als strategische Handlungsanweisungen.

Konsequenzen der neuen Jugendbildung für die Praxis

Tatsächlich hatte diese Bildung daher zur Folge, daß ihre Absolventen sich als heroische Einzelkämpfer versuchten oder aber praktische Interessenvertretung durch intellektuelle Anstrengungen ersetzten. In beiden Fällen konnten sie sich lediglich auf das richtige Argument, nicht aber auf eine nennenswerte Basis stützen. Ihre Aktionen im Betrieb und in der Gewerkschaft glichen zuweilen einem Amoklauf (in Extremfällen: Demolieren von Stechuhren, Ausschlußanträge gegen inaktive Vorstandsmitglieder u. ä.). Sie rannten gegen Betriebsräte und uneinsichtige Kollegen an, doch diese empfanden die revolutionäre Phraseologie als Gewäsch. Besonders die Betriebsräte, keineswegs so dumm wie vermutet, ließen sie ins offene Messer laufen. Die konkreten Bedingungen des Klassenkampfes, die außerhalb der Lehrgänge geblieben waren, schlugen zurück: Viele junge Gewerkschafter resignierten, weil die Wirklichkeit nicht so wollte wie sie. Von den politisch Bewußtesten und Ausdauerndsten zog ein großer Teil individuelle Konsequenzen: sie versuchten eine Lösung über den zweiten Bildungsweg oder den Eintritt in den Gewerkschaftsapparat. Da keine reale praktische Perspektive sichtbar wurde, ergaben sich individueller Aufstieg oder Flucht ins studentische Milieu oft als einzige Alternative zur unerträglich gewordenen Arbeiterexistenz.

Und doch hatten solche Rückzüge auch einen positiven Aspekt. Auf den Lehrgängen hatten manche Teilnehmer erfahren, daß sie Repressionen, denen sie täglich im Betrieb und in der Familie ausgesetzt waren, in Diskussionen mit anderen verarbeiten und ihre Lage dadurch ein wenig erträglicher gestalten konnten. Während sich die noch dahingevegetierenden Gruppen alten Stils meist ganz auflösten, entstanden so neue, politischere Gruppierungen. Zwar verfügten diese Gruppen über eine äußerst geringe Basis und schlossen sich oftmals ungewollt gegen Neankömmlinge ab, die noch nicht ein entsprechendes theoretisches Niveau erreicht hatten. Aber immerhin überdauerte in diesen sek-

3) Helmut Dahmer in: Heidelberger Blätter 11/67, Seite 12.

tenhaften Schonräumen am Rande der Organisation das Wissen vom Klassencharakter unserer Gesellschaft und wirkte auch in die Organisation hinein. Denn diese Kollegen waren oft die aktivsten in den Jugendausschüssen und Vertrauensleutegruppen und hielten als linke Einzelkämpfer durch entsprechende Anträge in diesen Gremien und auf Gewerkschaftskongressen ein antikapitalistisches Selbstverständnis der Gewerkschaftsjugend wach: „Man kann nachweisen, daß alle Jugendlichen, die bei den Kundgebungen die Kritik am schärfsten formulierten, durch die Gewerkschaftsschulungen gelaufen waren" (*Matthöfer*).

Gewerkschaftliche Praxis als Problem

Während der sechziger Jahre bildeten die beiden beschriebenen Ansätze die Eckpfeiler der Diskussion. Regional und zeitlich unterschiedlich ausgeprägt schwankten die vorwiegend studentischen Referententeams zwischen dem psychologischen Ansatz an den Bedürfnissen der Teilnehmer und einer an der Klassenstruktur der Gesellschaft orientierten Bildung. Da beide Ansätze nicht miteinander vermittelt werden konnten, reduzierte sich der Anspruch auf Selbsttätigkeit und auf ein bloß methodisches Problem (selbständiges Lernen) wie die Analyse der Klassengesellschaft sich zur bloßen Anhäufung von Bildungsgütern verwandelte. Doch enthielten beide Ansätze dynamische Momente, die sich gegenseitig vorantrieben. Auf der einen Seite wurde immer deutlicher, daß politische und ökonomische Veränderungen ohne die Selbsttätigkeit der Lohnabhängigen nicht möglich sind und daß diese Selbsttätigkeit nur initiiert werden kann, wenn die individuellen Probleme als kollektive aufgezeigt und dadurch Möglichkeiten zur kollektiven Veränderung der individuellen Situation eröffnet werden. Auf der anderen Seite muß solidarisches Handeln so lange perspektivlos bleiben, wie es sich auf Randphänomene (z. B. Haarlänge, Sexualverhalten) bezog, ohne durch die Analyse der Klassenlage der Lohnabhängigen und der Klassenauseinandersetzungen auf eine neue betriebliche Praxis strategisch gerichtet zu sein. Hier nun zeigte sich die historische Berechtigung des „Rückzuges in die Theorie", weil sie in einer Zeit praktischer Dürre die Erinnerung an die theoretischen Grundlagen der Arbeiterbewegung wachhielt. Während die bürgerlichen Wissenschaften und die Publizistik nicht müde wurden, die „Integration der Arbeitnehmer in die Gesellschaft" sowie ihre politische Apathie und Wohlstandszufriedenheit zu verkünden, gelang es der Jugendbildung, den ideologischen Schleier zu lüften und auf die Widersprüche der Nachkriegsgesellschaft der BRD aufmerksam zu machen. Damit leistete sie einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zum Begreifen der gegen Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre wieder aufbrechenden Konflikte.

Es ist daher ein unzweifelhaftes Verdienst dieser Jugendbildung, zum Bindeglied zwischen den verschiedensten politischen Gruppierungen und der Gewerkschaftsorganisation geworden zu sein. Dadurch erst entstanden in der Phase der sich verschärfenden kapitalistischen Widersprüche (Notstandsgesetze, Rezession, Septemberstreiks) gemeinsame Aktionen und neue Organisationsansätze, die dann die gewerkschaftliche Jugendarbeit viel nachhaltiger beeinflusst haben als alle Bildung zuvor, und auf die sie nun reagieren mußte.

Zunächst gelang es noch nicht, die weitertreibenden Momente beider Ansätze der gewerkschaftlichen Jugendbildung in eine neue Konzeption zu integrieren, da die gewerkschaftliche und betriebliche Praxis, auf die sie hindrängten, spärlich entfaltet war und nicht ohne weiteres aus Bildungsveranstaltungen entwickelt werden konnte. Begrenztheit und Unvermitteltheit beider Ansätze spiegelten sich daher zu Beginn als pädagogische Probleme der Lehrgänge wider. Man hatte inzwischen die Erfahrung gemacht, daß die Teilnehmer der Lehrgänge häufig mit Theorie überfüttert wurden, statt dessen aber Kenntnisse über gewerkschaftliche Praxis und Taktik benötigten.

Deshalb wurden theoretisch-historische Teile der vorhandenen Bildungspläne — insbesondere bei der IG Metall — entfernt und durch praxisnahe Themen ersetzt. Darunter war Aufklärung über die Rechte der Jugendvertretung, die Aufgaben der Vertrauensleute und die Funktionsweise der Gewerkschaften zu verstehen. Nun aber tat sich ein neuer Bruch auf zwischen der immer noch beibehaltenen Absicht, gesellschaftliche Totalität einsichtig zu machen, und dem neu hinzugekommenen Element, betriebliche und gewerkschaftliche Praxis über Bildungsveranstaltungen anzukurbeln. Die vorgenommenen Änderungen blieben im Grunde bei der Vermittlung von Organisationswissen stehen. Die Schulung von jungen Funktionären, die sich vor allem in den bestehenden Gesetzen auskennen und sie im Interesse der Beschäftigten auszulegen verstehen, schien wichtiges Ziel der Lehrgänge geworden zu sein. Weil die Teilnehmer abstrakte Kapitalismuskritik mit dem Erlernen von Funktionärsaufgaben nicht zusammenbringen konnten, blieb eine „kleinkarierte“ Praxis übrig, die über die bisher betriebene gewerkschaftliche Arbeit qualitativ kaum hinausreichte.

Gerade aus den Erfahrungen mit diesem noch unzulänglichen Versuch, die betriebliche Realität und die Möglichkeiten einer effektiveren gewerkschaftlichen Interessenvertretung in die Lehrgänge einzubringen, entwickelte sich nun eine breite Diskussion über eine grundlegende Neukonzeption der gewerkschaftlichen Jugendbildung. Wesentlicher Anteil an der Konkretisierung gerade des zuletzt hinzutretenen Elements, wie gewerkschaftliche Praxis in die Lehrgänge einzubeziehen sei, kam dabei dem Drängen der Kollegen aus der Organisation zu, vor allem aus der IG Metall. Nun galt es, die drei zu verschiedenen Zeitpunkten sichtbar gewordenen Elemente, die meist isoliert gesehen wurden und daher jeweils unterschiedliche Bildungsansätze prägten, in einer Konzeption zu integrieren.

Die Reorganisation der gewerkschaftlichen Jugendbildung

Bei den Bemühungen, die gewerkschaftliche Jugendbildung zu reorganisieren, konkretisierten sich die Elemente der vorher skizzierten Diskussion. Erstens wurden die Begriffe „Bedürfnisse“, „Interessen“, „Motivation“ usw., die in der progressiven bürgerlichen Pädagogik subjektivistisch und klassenindifferent gefaßt werden, auf die kollektiven Lebensbedingungen der Teilnehmer bezogen. An die Stelle der Palette individueller Bedürfnisse und Interessen treten deshalb jetzt im Lehrgang *soziale Erfahrungen* der Jugendlichen, einer spezifischen Gruppe innerhalb der Lohnabhängigen. Zweitens wird die rasonnierende kritische Theorie durch die sozialen, ökonomischen und politischen Interessen der Teilnehmer verändert. Dadurch wird die *Analyse der ökonomischen Bewegungsgesetze* der gegenwärtigen Gesellschaft und der damit verbundenen sozialen Auseinandersetzungen ermöglicht. Drittens läßt sich aus der Verbindung von Sozialerfahrungen und polit-ökonomischer Theorie eine Praxis entwickeln, die nicht an den unmittelbaren Problemen klebt, sondern neben der Beachtung taktischer Schritte durchaus *strategische Handlungsperspektiven* für die gewerkschaftliche Arbeit entwerfen kann. Diese Ergebnisse standen am Ende einer mehrjährigen Auseinandersetzung innerhalb der Gewerkschaftsjugend, wobei in der theoretischen Begründung vor allem auf zwei Ansätze der Arbeiterbildung zurückgegriffen werden konnte. Einmal beeinflusste Negts Beitrag „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“⁴⁾ die Diskussion, zum anderen halfen die Erfahrungen sozialistischer Pädagogen aus der Weimarer Zeit, wie Kanitz, Bernfeld, Hoernle⁵⁾, das Verhältnis von pädagogischem Lernprozeß und politischer Praxis genauer zu bestimmen.

4) Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt 1971.

5) Vgl. Siegfried Bernfeld: *Ausgewählte Schriften*, Neuausgabe, Darmstadt (März) 1969; Edwin Hoernle: *Grundfragen proletarischer Erziehung*, Berlin 1929, Nachdruck Darmstadt 1969; Otto F. Kanitz: *Kämpfer der Zukunft*, Nachdruck, Darmstadt 1969.

Negt weist auf die Tendenz hin, daß die Arbeiterbildung — auch in den Gewerkschaften — die bürgerliche Bildung zu imitieren versucht oder aber zu einer spezialisierten Funktionärsbildung degenerieren läßt. In beiden Fällen sei der Bezug zu den sozialen Interessen der Lohnabhängigen ebenso abgeschnitten wie zur Tradition der Arbeiterbewegung. In der Bildung setze sich deshalb ein grundlegendes Problem der gegenwärtigen Gewerkschaften fort: „Eine unmittelbare, selbstverständliche Verbindung zwischen den emanzipativen Zielsetzungen der Arbeiterbewegung und einer Theorie, die sie wissenschaftlich begründen könnte, gibt es heute nicht mehr.“⁶⁾ Deshalb müßten „die von den bürgerlichen Erfahrungswissenschaften gelieferten Informationen soziologisch interpretiert werden, um sie für den Emanzipationskampf der Arbeiterschaft und für die Organisation der Gesamtgesellschaft dienstbar zu machen.“⁷⁾ Die gewerkschaftliche Bildung habe ihren Absolventen zu einer „soziologischen Orientierung“ zu verhelfen, anstatt sie zu Spezialisten in Sachen Interessenvertretung auszubilden. Die Verwirklichung dieser Zielsetzung verhindere zudem das Eindringen autoritärer mittelständischer Ideologien in die Arbeiterbewegung. „Soziologische Phantasie“ kann nach Negt nicht künstlich auf das bestehende Bewußtsein der Lehrgangsteilnehmer aufgesetzt werden, sondern muß sich in einem Prozeß „exemplarischen Lernens“ entwickeln: Konfliktfälle aus dem Erfahrungsbereich des Teilnehmers sollen in einer Form entschlüsselt werden, „in der sich soziologische und historische Aspekte miteinander verbinden.“⁸⁾

Wesentliche Gedanken Negts finden sich bereits in den Überlegungen zu Experimenten mit Kinder- und Jugendkollektiven in den zwanziger Jahren. Auch dort wird als Erziehungsziel „soziologisches Denken“ formuliert, um über die Beobachtung der sozialen Realität Einsicht in die Klassenlage zu gewinnen. Allerdings gehen die sozialistischen Pädagogen über Negt hinaus, denn sie geben konkret die Bedingungen an, unter denen sich erst „soziologische Phantasie“ entwickeln kann: kollektive und solidarische Praxis im Bildungsprozeß selbst. Während Lernen bei Negt als zunehmende theoretische Abstraktion verstanden wird, das erst außerhalb des Lehrganges in Praxis mündet, begreifen Hoernle, Kanitz u. a. den Lernprozeß als Wechselverhältnis von theoretischer Verallgemeinerung und organisierter politischer Praxis, aus der wiederum die entscheidenden Anstöße zu erweiterter theoretischer Reflexion entstehen. „Die politische Erziehung des Proletariats ist also nicht nur historisch-theoretische Aufklärung, sondern darüber hinaus und in enger Wechselwirkung damit: Beteiligung des Kindes an den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Tagesaufgaben seiner Klasse.“⁹⁾

Für die Reorganisation der gewerkschaftlichen Jugendbildung wurden daraus folgende Schlüsse gezogen: Die Prinzipien exemplarischen Lernens erfordern, an dem unmittelbaren Bewußtsein und den sozialen Erfahrungen der Teilnehmer anzusetzen. Indem diese dann zum Gegenstand des Lehrganges gemacht werden, orientiert sich die Theorievermittlung an ihnen. Im Lehrgang gilt es nun, aus den konkreten Konfliktfällen nachvollziehbare Verallgemeinerungen zu entwickeln. So etwa werden typische, wiederkehrende Konflikte aus der Arbeitswelt, die Ausdruck grundlegender gesellschaftlicher Widersprüche sind, unter dem Aspekt diskutiert, daß alle Lohnabhängigen ähnlichen Arbeitsbedingungen unterworfen sind. Diese ersten Einsichten fördern bei den Teilnehmern Solidarität und Neugier für Sachverhalte, die über die unmittelbare Betriebs-sphäre hinausreichen. Somit entwickelt sich das Bedürfnis nach Theorie, um konkrete praktische Probleme zu lösen. Dennoch bleibt selbst in der Abstraktion der Bezug zur realen Lebenssituation gewahrt, weil die Teilnehmer merken, daß sie selbst mit theoretischen Inhalten „etwas anfangen können“. Praktische Selbsttätigkeit wird nun durch kollektive Problemlösungen erreicht, wodurch ein erster Schritt getan ist, die Konkurrenz der Lohnabhängigen untereinander aufzuheben.

6) Negt, a.a.O., S. 9.

7) Negt, a.a.O., S. 9.

8) Negt, a.a.O., S. 14.

9) Edwin Hoernle, Grundfragen proletarischer Erziehung, Berlin 1929, Seite 131.

Der Einfluß der Praxis auf die Reorganisation der Jugendbildung

Schwieriger noch als das Prinzip exemplarischen Lernens war der zweite Aspekt einzubeziehen: der der dialektischen Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, zwischen gewerkschaftlicher Jugendarbeit und -bildung. Da zunächst gewerkschaftliche Jugendarbeit noch wenig entwickelt war, konnte die Vermittlung zu Beginn nur so angestrebt werden, daß mögliche Praxis im Lehrgang selbst thematisiert wurde. Bald aber zeigte sich, daß die pädagogische Praxis in Gefahr stand, von der realen Praxis in Betrieben, Ausbildungswerkstätten, Berufsschulen, Jugendgruppen, Lehrlingszentren u. ä. überholt zu werden. Mehr als alle Bildung hatte die Verschärfung der kapitalistischen Widersprüche die gewerkschaftliche Jugendarbeit verändert, hatten Studentenbewegung und Rote-Punkt-Aktionen, Rezession und Septemberstreiks auch zu verändertem Bewußtsein geführt. Vor allem die Lehrlinge hatten aus den Protestbewegungen der sechziger Jahre Erkenntnisse zur Durchsetzung ihrer eigenen Forderungen gewonnen. Innerhalb und außerhalb der Gewerkschaften demonstrierten sie gegen Ausbildungsmißstände und drängten zu neuen Organisationsformen. Damit waren für die gewerkschaftliche Jugendbildung neue Voraussetzungen entstanden, die der in der Konzeption schon angestrebten Verbindung zwischen praktischer Arbeit und Bildung bessere Realisierungschancen bot. Zugleich bedeutet dies aber, daß neue Anforderungen auf sie zukamen. Die neuen Aktivitäten, mehr spontaner Protest als strategisch und praktisch geplant, verstärkten die Gefahr der „blutigen Nasen“ in betrieblichen und gewerkschaftlichen Auseinandersetzungen und daraus resultierender Resignation und enttäuschter Abwendung von den Gewerkschaften. Diese Folgen mußte Bildung nun aufzufangen und zu korrigieren suchen. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, galt es zunächst einmal, die neue Szenerie zu analysieren.

In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre begann die Rebellion der Studenten, deren vorwiegend moralische Kritik an den Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft zur Propagierung von antiautoritärem Verhalten und zu radikalen Aktionen führte, weil man sich anders als durch „Verweigerung“ (*Marcuse*) und die totale praktische Negation des Bestehenden der Integration in dieses System nicht entziehen könne.

Der Einfluß der antiautoritären Studentenbewegung wie auch ihr Scheitern "wird im Hinblick auf die gewerkschaftliche Jugendarbeit jedoch vielfach überschätzt. In diesem Zusammenhang verweist man immer wieder auf jene sektiererischen intellektuellen Gruppen, die nach dem Ende der Studentenbewegung die Arbeiterklasse entdeckt haben und nun Einfluß auf die Lehrlinge zu gewinnen versuchen.

Dabei darf man allerdings nicht übersehen, daß viele dieser Gruppen in sich uneinheitlich sind, und es gerade über die Gewerkschaftsfrage zu Spaltungsprozessen gekommen ist und noch kommen wird. In dem Maße nämlich, wie sich diese Gruppen wirklich auf die praktischen Probleme und die Schwierigkeiten betrieblicher Arbeit einließen, korrigierten die praktischen Erfahrungen die Mängel der Theorie. Andererseits kann man manche Gewerkschaftsfunktionäre nicht von einer Mitschuld an Fehlentwicklungen freisprechen. Durch ihre Politik undifferenzierter Vorbehalte gegen Intellektuelle und ihre Theoriefeindlichkeit, die jede Gesellschaftsanalyse als „Spinnerei“ denunziert, haben sie mancherorts eine gewerkschaftliche Orientierung von Studenten verhindert oder erschweren sie noch.

Tatsächlich aber ist es ein Irrtum, wenn man den zweifellos wirksamen Einfluß der Studenten auf die gewerkschaftliche Jugendbildung gerade bei den politisch extremen Gruppen sucht. Vielmehr waren ja schon ab 1960 gewerkschaftlich engagierte Studenten an den ersten neuen konzeptionellen Ansätzen der Jugendbildung beteiligt. Die studentischen Gewerkschaftsgruppen, aus denen sie kamen, diskutierten seitdem in Arbeitskreisen und Seminaren Probleme der Arbeiterbewegung und führten seit 1966 in zunehmendem Maße Lehrgänge im ganzen Bundesgebiet mitverantwortlich durch. Auch diese Gruppen veränderten sich in der Studentenbewegung: zum einen griffen sie das Moment der Selbsttätigkeit, des Lernens in der Aktion, stärker auf, zum andern wurden sie immer

mehr Sammelbecken für jene Studenten, die aus dem Scheitern der antiautoritären Bewegung gelernt hatten, daß ihre politischen Ziele nur zu erreichen sind, wenn sie bereit sind, Selbsttätigkeit und emanzipative Bedürfnisse aus den konkreten Lebenserfahrungen der Lohnabhängigen zu entfalten. Wo immer dieses Prinzip nicht berücksichtigt wurde, schwand der politische Einfluß auf die Lehrlinge in dem Maße, wie die theoretischen Streitereien zwischen politischen Fraktionen den Lehrlingen verdeutlichten, daß es dabei nicht um die Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen ging.

Die Lehrlingszentren

Der Kampf gegen die Notstandsgesetze, die Studentenbewegung, die sich anbahnende Krise des Qualifikationssektors und der zusammenbrechende Glaube an die harmonische Entwicklung des Kapitalismus sowie die Einflüsse der nationalen Befreiungsbewegungen in den Ländern der Dritten Welt hatten zu einer allgemeinen Politisierung geführt, von der, allerdings mit deutlich zeitlichem Abstand, auch eine Minderheit von jungen Arbeitern und Angestellten erfaßt wurde. Teils nach dem Beispiel der studentischen Aktionen, teils unter der Leitung und Mitarbeit von Studenten entstand in der BRD eine Vielzahl von „halb“-gewerkschaftlichen Zentren.

Diese Jugendgruppen neuen Stils stellten eine Übergangsform dar zwischen den bereits vorhandenen Debattierzirkeln und den neuen, organisatorisch gefestigten Gewerkschaftsgruppen. Kennzeichnend für fast alle diese Zentren (LZ, SALZ, AKL) war, daß sich ihre Aktionen, die schnell öffentlichkeitswirksam wurden, fast ausnahmslos auf den Ausbildungssektor beschränkten (die Erfahrungen von den Auseinandersetzungen um das Berufsbildungsgesetz waren noch frisch oder fielen zeitlich damit zusammen), und daß sie am Rande der Gewerkschaften entstanden, meist aber personell mit ihnen verbunden waren. Typisch war zudem, daß diese Zentren nicht durch ein verbindliches politisches oder gewerkschaftliches Selbstverständnis, sondern durch die gemeinsame Orientierung auf bestimmte Aktionen zusammengehalten wurden. Von einem Übergang muß deshalb gesprochen werden, weil der offene, aktionsbestimmte Charakter dieser Zentren zunächst ihre Wirksamkeit ausmachte, aber im Verlauf der Aktionen zum Hemmschuh der weiteren Entwicklung wurde. Im wesentlichen sind es drei Gründe, die dazu führten, daß die zunächst besonders öffentlichkeitswirksame Macht der Lehrlingszentren oft in Ohnmacht umschlug: Konflikte mit „dem Apparat“, Unverbindlichkeit der Arbeit, Verengung der Aktivitäten auf die Ausbildung.

Die Lehrlingszentren konnten sich nur deshalb so wirksam organisieren, weil sie sich der direkten Kontrolle des „Apparates“ (damit ist fast immer die örtliche Gewerkschaftsverwaltung gemeint) entzogen. Für viele Funktionäre bedeuteten die neuen Aktivitäten unkontrollierbares Teufelswerk. Das — wie es schien — plötzliche Aufbrechen von Unruhe in der arbeitenden Jugend war ihnen oft nur als linksradikale Verschwörung erklärbar, die von studentischen Rädelsführern ausging. Nur vereinzelt wurde der berechtigte Kern der Forderungen erkannt, der oft chaotischen Bewegung durch taktisch geschicktes Einwirken eine gewerkschaftliche Richtung verliehen. Die in den Aktionen mobilisierten Jugendlichen wiederum sahen selbst im berechtigten vorsichtigen Taktieren des „Apparates“ schon das blinde Wüten des „Klassenfeindes“, der alle Aktivitäten abwürgen will, gerade weil sie über keinerlei klare Zielvorstellungen und Alternativen zur Gewerkschaftspolitik verfügten. Deshalb mußte es in vielen Fällen zu heftigen Zusammenstößen zwischen Lehrlingszentren und „Apparat“ kommen, in denen die Lehrlingszentren um so eher unterlagen, je mehr sie zur Fortführung ihrer Aktionen oder zur Abwehr der Gegenreaktionen der organisatorischen und moralischen Unterstützung der Gewerkschaftsorganisation bedurft hätten. Nur wenige Lehrlingszentren waren in der Lage, diese Konflikte angemessen aufzuarbeiten und die organisatorischen Konsequenzen zu ziehen.

Die Offenheit der Lehrlingszentren, die sich weder gewerkschaftlich noch politisch, sondern nur aktionsmäßig banden, machte sie anfangs zum Sammelbecken kritischer, anpolitisiert oder bloß unruhiger Jugendlicher. Dadurch vergrößerten sie zunächst relativ schnell ihre Basis. Zugleich aber führte das Fehlen eines politischen oder gewerkschaftlichen Selbstverständnisses dazu, daß immer mehr in bunter Fülle entstandene Sekten glaubten, hier eine Rekrutierungsbasis zu finden. Dabei ging es ihnen vor allem darum, ein gewerkschaftliches Selbstverständnis zu verhindern, das allein dem Entwicklungsstand und dem Bewußtsein der Mitglieder hätte entsprechen können. Bald fanden im Jour fix oder Lehrlingszentrum endlose Fraktionskämpfe statt, die völlig am Verständnis und den Interessen der zunächst interessierten Lehrlinge vorbeigingen. Die meisten Jugendlichen wandten sich daraufhin von den Lehrlingszentren ab und der Freizeitindustrie zu. Der enge, ausbildungsbezogene Aktionsansatz hatte zwar zunächst zu spektakulärem Aufsehen geführt. Die krassesten Mißstände gibt es jedoch bei Handwerksbetrieben, die aufgrund ihrer patriarchalischen Struktur die schlechtesten Möglichkeiten zu einer weiterführenden Betriebsarbeit bieten. Die Lehrlingszentren waren daher gezwungen, da nur Aktivität sie zusammenhielt, von Aktion zu Aktion zu hecheln; mehr und mehr Teilnehmer ermüdeten, anstatt daß die Basis verbreitert wurde.

Wo man dies erkannte und sich auch an die großen Betriebe zu wagen begann, traten weitere Probleme auf: Entweder konnten die Betriebe die angeprangerten Mißstände schnell abstellen und der Aktion den Wind aus den Segeln nehmen, weil man sich gerade die anachronistischsten Zustände und offenkundigsten Schikanen ausgesucht hatte, oder es kam zu scharfen Reaktionen der Betriebsleitung und teilweise der Betriebsräte, die sich angegriffen fühlten. In diesem Fall offenbarte sich schnell, daß man seine Machtbasis total überschätzt hatte, und daß, was noch schlimmer war, kaum Solidarisierung seitens der älteren Gewerkschaftskollegen zu verzeichnen war. Die jugend- und ausbildungsspezifische Beschränkung, die häufig nicht mehr mit dem allgemeinen Lohnarbeitsverhältnis vermittelt wurde, und vor allem die fehlende Verankerung im Betrieb mußten ein weiterer Anstoß sein, die bisherige Arbeit zu überdenken.

Selbstkritik und Beginn der Strategiediskussion

In der Krise der Lehrlingszentren setzte bei den meisten Gruppen ein Reflexionsprozeß ein, in dem der Übergangscharakter der Zentren analysiert wurde. Es wurde nun damit begonnen, bestehende Lehrlingsgruppen in die Gewerkschaft zu integrieren und sie durch neue zu ergänzen. Damit verband sich zum erstenmal eine Diskussion über praktische Probleme der Interessenvertretung im Rahmen einer gewerkschaftlichen Strategie, in die auch die Bildungsarbeit einbezogen wurde¹⁰). Aus den Fehlern der Lehrlingszentren hatten viele engagierte junge Kollegen die Konsequenz gezogen, „daß die Gewerkschaftsjugend nicht länger Kindergarten der Gesamtorganisation bleiben (dürfe), sondern auf betrieblicher und örtlicher Ebene eine ‚kritische Integration‘ in die Gesamtorganisation anstreben“ müsse¹¹).

Im Laufe dieser Entwicklung hatte die aktive Gewerkschaftsjugend gelernt, daß langfristige Veränderungen nur mit und in der Organisation durch eine Intensivierung des gewerkschaftlichen Kampfes durchgesetzt werden können. Zugleich war deutlich geworden, daß gewerkschaftliche Arbeit ihre Basis im Betrieb haben muß, weil nur durch die Entfaltung der betrieblichen Kämpfe Gegenmachtpositionen gegen das Kapital erreicht werden können, weil nur dadurch eine Mobilisierung und Verbreiterung der aktiven gewerkschaftlichen Basis im Betrieb zu erlangen ist, und weil dies wiederum Voraussetzung dafür ist, daß Verselbständigungstendenzen und Verharschung des gewerkschaftlichen Apparates verhindert werden können.

10) Strategie-Papier, Bundesjugendausschuß (BJA) 1970.

11) Protokoll der IG-Metall-Jugendkonferenz 1971 in Saarbrücken, Antrag 77.

In diesem Diskussionsprozeß wurde mit der platten und politisch folgenschweren Vorstellung vom „Apparat“ aufgeräumt, der die Initiativen der „brodelnden Basis“ schon im Keim ersticken will. Zugleich erkannte man, daß demokratische Kritik vor den gewerkschaftlichen Institutionen und Gremien nicht haltmachen darf, wenn die Kampfkraft der Organisation verstärkt werden soll.

Die Vermittlung betrieblicher Erfahrung mit der gesellschaftlichen Situation am Beispiel der Lehrgänge im Haus der Gewerkschaftsjugend

Das neue Selbstverständnis der Gewerkschaftsjugend, das sich aus diesen Auseinandersetzungen entwickelte, findet seinen praktischen Ausdruck in der allgemeinen Zielsetzung: Mobilisierung der gewerkschaftlichen Basis vor allem unter den arbeitenden Jugendlichen zur Stärkung der gewerkschaftlichen Organisation. Das heißt im einzelnen:

1. Zentrierung der Arbeit auf die Betriebe, wo dies schon möglich ist (kein Betriebsgruppenfetischismus, wo dieses Stadium noch nicht erreicht ist).
2. Aufhebung der Trennung von Erwachsenen- und Jugendarbeit. Verstärkung der Mitarbeit von jungen Kollegen vor allem in den gewerkschaftlichen Vertrauenskörpern.
3. Wiederbelebung der Jugendausschüsse, denen nun eine neue Funktion zukommt (Informations-, Kommunikations- und Koordinationszentrum der Aktivitäten; wirkungsvolle Vertretung in der Gesamtorganisation).
4. Neuorganisation der gewerkschaftlichen Schulungsarbeit zur Reflexion und theoretischen Fundierung der Praxis.

Das *Haus der Gewerkschaftsjugend* als zentrale Bildungsstätte des DGB hat auf diese neue Qualität gewerkschaftlicher Jugendarbeit einzugehen, will es den Anspruch gewerkschaftlicher Jugendbildungsarbeit einlösen, verändernd zu wirken und dabei das Wechselverhältnis von je erreichter gesellschaftlicher Praxis und theoretischer Verarbeitung zu berücksichtigen. Aufgrund der besonderen Stellung erstreckt sich die Tätigkeit in dieser Schule auf Bereiche, die in anderen gewerkschaftlichen Bildungsstätten nicht berücksichtigt werden können. Dabei konzentriert sich die Arbeit im Haus der Gewerkschaftsjugend vor allem auf folgende Schwerpunkte:

Grund- und Weiterbildung junger Funktionäre in Betrieb und Gewerkschaft

Ausbildung der in den DGB-Landesbezirken tätigen Lehrgangsreferenten (Teamer) und inhaltliche Koordination ihrer Tätigkeit

politisch-strategische Tagungen für alle in der Gewerkschaftsarbeit stehenden Jugendfunktionäre

internationaler Jugendaustausch für den Bereich der Gewerkschaften Im folgenden soll jedoch nur auf die beiden ersten aufgeführten Punkte eingegangen werden. An ihrem¹ Beispiel müssen die unmittelbaren Probleme der Lehrgangsarbeit in Oberursel aufgezeigt werden; zugleich wird dargestellt, welche Veränderungen in Inhalt und Methode der Lehrgänge notwendig geworden sind (bzw. werden), um auf die neuen Bedingungen einzugehen und die aus ihnen entstandenen unterschiedlichen Aufgaben der Lehrgangsarbeit zu bewältigen.

Insgesamt werden drei verschiedene Variationen des Grundlehrganges im Haus der Gewerkschaftsjugend durchgeführt: Grundlehrgang I, Grundlehrgang II und Lehrgang für Betriebs- und Personal Jugendvertreter.

Der Grundlehrgang I ist als Einführung in die gewerkschaftliche Jugendarbeit gedacht und auf Jugendliche zugeschnitten, die lediglich gewerkschaftliches und politisches Interesse zeigen, aber weder an örtlichen und regionalen Schulungen teilgenommen haben noch über längere betriebliche und gewerkschaftliche Praxis verfügen. Dieser Lehrgangstypus wurde 1971 aus dem zentralen Schulungsprogramm ausgegliedert und auf die Landesbezirke verlagert. Nur in Ausnahmesituationen führt das Haus der Gewerkschaftsjugend Grundlehrgänge I durch.

Der Grundlehrgang II ist als Einführungslehrgang in das zentrale Schulungsprogramm des Hauses der Gewerkschaftsjugend zu verstehen. Hier sollen die betrieblichen Erfahrungen der Teilnehmer analysiert werden, um daran ihre soziale Lage zu verdeutlichen. Daraus entwickelt sich eine Diskussion über die Möglichkeiten gewerkschaftlicher Praxis im Betrieb und auch außerhalb des Betriebes. An dem Grundlehrgang II sollen junge Gewerkschafter teilnehmen, die bereits örtliche oder bezirkliche Lehrgänge besucht haben und über praktische Betriebs Erfahrungen verfügen.

Der Lehrgang für Betriebs- und Personaljugendvertreter stellt eine Sonderform des Grundlehrgangs II dar. Besondere Schwerpunkte bilden dabei die Problematik der betrieblichen Interessenvertretung und die daraus resultierenden Konflikte der Jugendvertreter.

Im folgenden wird nur auf den Grundlehrgang II eingegangen, weil darüber die umfangreichsten Erfahrungen vorliegen und weil die für exemplarisches Lernen entscheidenden Probleme in ihm am deutlichsten hervortreten.

In den Berichten der Teilnehmer über ihre *Erfahrungen im Betrieb* dominieren Konflikte aus dem Ausbildungssektor sowie Auseinandersetzungen mit der betrieblichen Herrschaftsstruktur. Bei Jugendlichen, die keine Ausbildung erhielten oder sie bereits abgeschlossen haben, tritt ein neuer Konfliktbereich hinzu: Probleme der Entlohnung, der Arbeitsorganisation, der Arbeitsleistung und -bewertung. Bei einer wachsenden Zahl von Teilnehmern werden die Erfahrungen durch ein weiteres wichtiges Element bestimmt — Ärger mit dem Betriebsrat, zuweilen auch mit den lokalen Gewerkschaftsfunktionären.

Bei diesem Lehrgangstyp treten vor allem zwei Schwierigkeiten auf. Erstens soll aus dem diffusen und vordergründigen Erfahrungsmaterial der Teilnehmer, das seinerseits aus betrieblichen Konflikten resultiert, eine *allgemeine Problemstellung* des Lehrganges entwickelt werden. Zweitens muß sich aus dieser Problemstellung der Lehrstoff strukturieren; zugleich soll über die Erklärung der betrieblichen Konflikte hinaus Einsicht in die eigene soziale Lage gewonnen und zudem die Notwendigkeit solidarischer gewerkschaftlicher Interessenvertretung abgeleitet werden. Diese Aufgabe ist weniger durch methodische Tricks als durch sorgfältige inhaltliche Präzision zu lösen. Damit ist gemeint, daß der Stoff, der dem — auch von den Teilnehmern erkannten — jeweiligen Problem angemessen ist, herangezogen werden muß, um mit den jungen Kollegen die genauere Fragestellung zu entwickeln. So wird zum Beispiel die oft plastisch beschriebene Kritik am Betriebsrat nicht abstrakt widerlegt; dies wäre sinnlos, solange für den Teilnehmer die konkreten Erfahrungen größere Beweiskraft besitzen. Vielmehr zeigen sich erst in einer gezielten Diskussion die Unterschiede zwischen Betriebsrat als Person und Betriebsrat als Institution. Die Kritik am Betriebsrat Karl Y. wird dann zu einer Kritik am Betriebsverfassungsgesetz, die dann durch die Analyse der betrieblichen Herrschaftsstruktur und des Interessengegensatzes von Lohnarbeit und Kapital fundiert wird. Dadurch wiederum können die eingangs geschilderten Erfahrungen reflektiert werden, um sie in praktische betriebliche Forderungen und solidarische Aktionen einmünden zu lassen.

Analoge Argumentationsketten lassen sich auch bei scheinbar völlig anderen Konflikt-Erfahrungen der Teilnehmer (Ausbildungsleiter, Berichtsheft, Berufsschulunterricht, Dreckarbeit, zuwenig Lohn, Ärger mit dem Vorgesetzten usw.) herstellen. Entscheidend dabei ist immer, daß konkrete — allerdings oft verengte und verzerrte — Betriebs-Erfahrungen formuliert, problematisiert und durch angemessene Stoffauswahl so weit getrieben werden, daß die Erkenntnis der notwendigen Veränderung der betrieblichen Situation durch gewerkschaftliche Solidarität zur praktischen Konsequenz wird.

In diesem Prozeß zeigt sich allerdings — und hier gibt es eine zweite Schwierigkeit —, daß die Kriterien herkömmlicher Bildung, sei es Schulbildung, außerschulische Jugendbildung oder Erwachsenenbildung, einen schlechten Maßstab zur Beurteilung von

Erfolg oder Mißerfolg der Schulung abgeben. Zunächst wird dies bei der Zusammensetzung des Lehrganges deutlich. Weil frühere Lehrgangsbesuche oder gar allgemeine Vorbildung nicht über konkrete betriebliche Erfahrungen entscheiden, entstehen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen der Teilnehmer selbst bei optimal angeglicherer Vorbildung schwerwiegende Brüche in der Lehrgangsstruktur. Ja, es zeigt sich, daß durch die zunehmenden Aktivitäten der erwerbstätigen Jugendlichen in immer größerem Maße betriebliche und außerbetriebliche Praxiserfahrungen zum entscheidenden Stimulans für Lernprozesse auf einer Gewerkschaftsschule werden. Das Kriterium Praxiserfahrung hat also die immer noch bestehenden Unterschiede bei den Teilnehmern nach regionaler Herkunft, Branchenzugehörigkeit sowie Vor- und Ausbildung überholt. Aus dieser Problematik ergibt sich, daß für eine zentrale Schule mehr noch als für regionale Bildungsorganisationen eine nach Stufenlehrgängen aufgebaute Funktionärsausbildung allenfalls formalen, nicht aber inhaltlich präjudizierenden Charakter haben darf. Wichtiger als das saubere Abgrenzen einzelner Lehrinhalte der jeweiligen Lehrgänge ist die innere Differenzierung des Lehrganges selbst.

Denn nur eine möglichst an dem konkreten Erlebniszusammenhang der Teilnehmer orientierte Organisation des Stoffes vermag ihnen Einblick in grundlegende Strukturen betrieblicher Herrschaft und kapitalistischer Produktionsweise zu geben. So ist dieses Ziel etwa bei Auszubildenden aus Lehrwerkstätten am besten über die Brücke Ausbildungskonflikte — Qualifikationsveränderungen — Kapitalverwertung zu erreichen, während Lehrlingen aus Kleinbetrieben die eigenen erfahrenen Probleme nur aus dem wirtschaftlichen Nachhinken und dem damit verbundenen Zwang zur extensiven Ausbeutung der Arbeitskraft erklärbar sind. Bei Beschäftigten des öffentlichen Dienstes hingegen dominieren häufig idealistische Vorstellungen vom Staat, die ihnen den Blick für ihre prinzipiell gleiche Lage und ihre gemeinsamen Interessen mit den Lohnabhängigen in der sogenannten freien Wirtschaft verstellen; folglich müssen innerbetriebliche Konflikte mit den Funktionsveränderungen des Staates und den daraus abzuleitenden Verwaltungs- und Dienstleistungsaufgaben vermittelt werden. Befinden sich außerdem in einem Lehrgang Jugendvertreter, die bereits die Schwierigkeiten der Interessenvertretung kennengelernt haben, so bilden ihre spezifischen Erfahrungen mit Jugendlichen, älteren Kollegen, Betriebsräten, Vorgesetzten und der Geschäftsleitung das Material, aus dem sich das Verhältnis von Arbeit, wirtschaftlicher Macht und Herrschaft entwickeln läßt.

Freilich darf die Differenzierung in einem Lehrgang nicht bloß unter didaktischen Gesichtspunkten gesehen werden, um betriebliche Erfahrungen sinnvoller und effektiver aufzuarbeiten. Ebenso notwendig ist es, sie dort aufzugeben, wo eine gemeinsame gewerkschaftliche Arbeit gefährdet wird. Eine weitere Schwierigkeit liegt also dort, wo Einsicht zum solidarischen Handeln geweckt werden soll. Denn allzuoft wird dieses Postulat mit moralischen Appellen einzulösen versucht, anstatt es aus den konkreten betrieblichen Problemen und der kollektiven Interessenlage der Lohnabhängigen abzuleiten. Solidarität aber entsteht durch zielgerichtete Praxis und nicht durch Aufforderungen im Sonntagsredenjargon. Deshalb müssen die Teilnehmer auf Lehrgängen das Problem der Entsolidarisierung an ihren eigenen betrieblichen Konflikten erkannt haben, bevor sie — wiederum an ihren eigenen Konflikten — die Dimensionen solidarischen, gewerkschaftlichen Handelns entwickeln. Auch hier ist das pädagogische Mittel — Falldiskussion, Szenenspiel, Gruppendiskussion usw. sekundär.

Die Verbindung von sozialen Erfahrungen, Gesellschaftsanalyse und gewerkschaftlicher Praxis im Prozeß des exemplarischen Lernens stellt höhere Anforderungen an die Referenten als die traditionelle Gewerkschaftsbildung. Ihre Aufgabe kann es nicht sein, durch brillante Referate zu glänzen und vorgefertigtes Wissen an die Teilnehmer heranzutragen. Vielmehr sind sie in erster Linie Interpretatoren des Erfahrungsmaterials der Teilnehmer und schalten sich als Übersetzer zwischen gewerkschaftlicher Theorie und

gewerkschaftlicher Praxis ein. Deshalb darf sich ihre Qualifikation nicht auf ein begrenztes Sachgebiet beschränken, sondern muß alle drei genannten Bereiche, die in den Prozeß des exemplarischen Lernens eingehen, gleichermaßen umfassen. Außerdem müssen die Referenten, vor allem um Erfahrungen auszutauschen, ihre Arbeit zu kontrollieren und kollektive Problemlösungen zu demonstrieren, in Teams zusammenarbeiten; dies geschieht in den Lehrgängen ebenso wie in Sitzungen zur Vor- und Nachbereitung der Lehrgänge sowie in den sogenannten „Teamer-Seminaren“, die der Aus- und Weiterbildung der Referenten dienen.

Gerade auf den Teamer-Seminaren haben die von allen Teilnehmern geforderten Erfahrungsberichte gezeigt, daß das Hauptproblem zur Zeit fast durchgängig in einer totalen Trennung der Bildungs- von der praktischen Gewerkschaftsjugendarbeit besteht. Mangelnde Kenntnis gewerkschaftlicher Praxis und Organisation und schon gar nicht die Unfähigkeit, Theorie und Praxis in Zusammenhang zu sehen, kann nicht durch ein anderes Konzept (oder Rezept) zur Durchführung der Lehrgänge korrigiert werden. Daher haben die Teamer-Lehrgänge den Schwerpunkt ihrer Arbeit darin gesehen, einen Zwang zur Analyse der bisher geleisteten Arbeit in bezug auf ihre konkreten Voraussetzungen und ihre praktischen Wirkungen auszulösen. Solch sanfter, aber hartnäckiger Druck zur Rechenschaftslegung muß natürlich zu Frustrationen und Widerständen führen, weil niemand sich und seine Arbeit gerne in Frage stellen läßt. Das kontrastiert zudem mit den Erwartungen der meisten Teilnehmer, in gebündelter Form den letzten Stand von Didaktik und Methodik gewerkschaftlicher Jugendbildung serviert zu bekommen, um getrost die pädagogische Trickkiste zur eigenen Verwendung nach Hause tragen zu können. Solchen Erwartungen muß aus zwei Gründen begegnet werden. Einmal kann auch eine Bundesjugendschule nicht über eine „allgemeingültige“ Konzeption verfügen und zum anderen würde die beste Konzeption dann nicht weiterhelfen, wenn sie nicht in Beziehung zu den konkreten Voraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmer und zur örtlichen bzw. regionalen Praxis der Gewerkschaftsjugend gesetzt werden kann. Die Voraussetzung für den Umsetzungsprozeß besteht daher in der Analyse der bisherigen Arbeit und ihrer Bedingungen, wie auch die Schule nicht mehr zu leisten vermag, als gemachte und berichtete Erfahrungen zu vermitteln und theoretische Lösungsansätze zu aufgetretenen Problemen und Schwierigkeiten zu erarbeiten.

Die Erwartungen der Kollegen auf konkrete Hilfestellungen für die Lehrgangsarbeit sind aber insofern berechtigt, als nicht jeder einzelne oder jede Gruppe den langwierigen Weg des Lernens durch eigene Erfahrungen und Rückschläge selbst zu durchschreiten oder gar zu erleiden braucht. Es besteht durchaus die Möglichkeit, diesen Weg durch die Vermittlung anderswo schon gemachter Erfahrungen und erarbeiteter Problemlösungen auf Schulungen zu verkürzen. Vor allem auch bei der theoretischen Durchdringung der ökonomischen Bewegungsgesetze und ihren politischen Folgen sowie den sich daraus ergebenden alten und neuen Aufgaben der Gewerkschaften kann die Schule zu größerer Klarheit beitragen. Diese Themenbereiche sind neben der Aufarbeitung der Erfahrungen mehr und mehr zu weiteren Schwerpunkten der Teamer-Lehrgänge geworden, weil sich zeigte, daß sich hier Lücken auftaten, die zunächst nicht vermutet worden waren.

Die Veränderung und Korrektur der Teamer-Lehrgangskonzeption war nur möglich, weil sie über Spekulationen hinaus wohl zum erstenmal auf DGB-Ebene auf konkretes Erfahrungsmaterial aus den verschiedenen Landesbezirken zurückgreifen konnte. Dabei zeigte sich, daß der — von uns kurz dargestellte — Entwicklungsprozeß gewerkschaftlicher Jugendarbeit und -bildung sich deshalb mit ungeheuren Reibungsverlusten vollzogen hat, weil er unkoordiniert verlief, weil immer wieder die gleichen Fehler gemacht wurden und es eine zentralisierte Aufarbeitung, die allein örtliche und regionale Rückschläge hätte vermindern können, nur in allerersten Ansätzen gab (Strategie-Tagung

April 1970 und Theorie-Seminar April 1971 des BJA). Über die Teamer-Schulungen hinaus müßte es daher eine weitere Aufgabe der Bundesjugendschule sein, zur Koordinierung und Reflexion der auf allen Ebenen und Regionen gewerkschaftlicher Arbeit gemachten Erfahrungen und theoretischen Ansätze beizutragen, um den bisherigen „Wildwuchs“ in koordinierte, zentral organisierte und theoriegeleitete gewerkschaftliche Aktivität überzuführen. Diese sich aus der stärker entfalteten Aktivität der Gewerkschaftsjugend in allen Bereichen ergebende Aufgabe wird in vielerlei Hinsicht anzugehen versucht. Einmal werden in Verbindung mit der Abteilung Jugend des DGB-Bundesvorstands Theorie-Seminare der in der Gewerkschaftsjugendarbeit stehenden Funktionäre und der aktiven gewerkschaftlichen Jugendorganisationen (Lehrlingszentren, Jugendausschüsse) vorbereitet, zum anderen wird schon seit einiger Zeit wiederum in Zusammenarbeit mit der Abteilung Jugend und erfahrenen Teamern an der Erstellung von Lehrgangsunterlagen und Arbeitsheften gearbeitet, in die möglichst umfassend die bisher gemachten Erfahrungen eingehen sollen. Um eine wissenschaftlich fundierte Analyse der Voraussetzungen unserer Arbeit (Bewußtsein, Gesellschaftsbilder, Handlungsdispositionen usw. junger Gewerkschafter) und eine Kontrolle ihrer Auswirkungen in breitem Umfang zu ermöglichen, sind zudem zwei Forschungsprojekte am Institut für Sozialforschung und am Soziologischen Seminar der Universität Frankfurt initiiert worden.

Alle diese Bemühungen müssen dem Ziel untergeordnet bleiben, durch wissenschaftliche Klärung der Voraussetzungen und Kontrolle der Ergebnisse, durch Vereinheitlichung der Erfahrungen und Aktivitäten der gewerkschaftlichen Jugendarbeit und durch die Veröffentlichung der diesen Diskussionen und Untersuchungen entsprechenden Arbeitsunterlagen zu einer Stärkung der Gewerkschaftsjugend, zur kritischen Integration in die Gesamtorganisation und zur ständigen Überprüfung der gewerkschaftlichen Jugendbildung beizutragen.