

Industriebetriebliche Weiterbildungspolitik und die Reaktion der Freien Volksbildung in der Weimarer Republik

Mit dem folgenden Beitrag soll ein Einblick in die betriebliche Weiterbildung in der Zeit zwischen 1919 und 1933 gegeben werden. Außerdem wird gezeigt, dass sich bereits die damalige theoretische Volksbildungsdiskussion mit industriepädagogischen Fragen auseinander gesetzt hat.

1. Interessen und Strukturen in der industriellen Weiterbildung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war berufliche Weiterbildung kein ungewöhnlicher Begriff mehr. Der 1908 gegründete Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen wies in seinen unterschiedlichen Schriften auf die Bedeutung der „Weiterbildung der Facharbeiter“ (DATSCH 1911, S. 115) hin. Im Laufe der 1920er-Jahre tauchte der Begriff Weiterbildung, zumal in Texten über die verschiedenen Träger des freien beruflichen Bildungswesens (vgl. Kühne 1929), häufiger auf. Im Anschluss an die damalige Diskussion um den Entwurf des Berufsausbildungsgesetzes wurde auch die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung betont, wobei unter „Berufsw Weiterbildung [...] alle die Maßnahmen, 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) gefasst wurden. Neben Sozial- und Arbeitsmarktpolitikern forderte auch die Großindustrie Arbeiter und Angestellte dazu auf, mehr Zeit in ihre Weiterbildung zu investieren, wie beispielsweise die Robert Bosch AG: „Bilde Dich weiter. Stillstand bedeutet Rückschritt. Wer klug ist, hält Schritt mit den Neuerungen in Werkstatt und Büro, um nicht ins Hintertreffen zu geraten. Er hält nicht nur Schritt, er sucht voranzugehen; dadurch wird man aufmerksam auf ihn [...] und zum Hinzulernen ist keiner zu alt“ (Der Bosch-Zünder 1931, S. 55).

Betrieblich organisierte und praktizierte Weiterbildung ist kein Novum der letzten Jahrzehnte. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts zeigten sich erste Konturen. Als Ergebnis eines sozialhistorischen Prozesses, in dessen Verlauf sich das betriebliche Interesse an weitgehend selbst verwalteten Modi der Qualifizierung und Sozialintegration von Beschäftigten durchgesetzt hat, wurde sie von nun an weiter ausdifferenziert, nach dem Ersten Weltkrieg intensiviert und im Nationalsozialismus als Komplement zur industriellen Berufsausbildung zunehmend institutionalisiert (vgl. Harney 1990, S. 81f.). Anstöße für die betriebliche Weiterbildung – bzw. „Erwachsenenschulung“, „Fortbildung“, „Personal-“, oder „Erwachsenen-Ertüchtigung“, „Unterricht“ – kamen in der Weimarer Republik nicht nur von Seiten der Betriebe, sondern auch von den Beschäftigten selber. In den unterschiedlichen Industriezweigen und Einzelbetrieben gab es trotz der

hohen Zahl an dequalifizierten Arbeitsplätzen eine komplexe Qualifikationsstruktur innerhalb der Spannweite gelernter und unqualifizierter Arbeit. Aufgabenbereiche und Qualifikationsanforderungen waren je nach Produkt, technischen Möglichkeiten und arbeitsorganisatorischen Entscheidungen unterschiedlich definiert. Aufgrund dieser Betriebs- und Tätigkeitsspezifität von Anforderungen und eines fehlenden Angebots an entsprechenden Qualifikationen auf dem externen Arbeitsmarkt versorgten sich Betriebe selber mit der für sie nötigen Qualifizierung in Form von Anlernung, Vorträgen, Lehrkursen, Betriebsbesichtigungen, Erfahrungsaustauschen bis hin zur Einrichtung von Werkschulen für Jugendliche und Werkfach- und Werkhochschulen für Erwachsene. Betriebliche Weiterbildung als Anpassungs- und Aufstiegsmedium war somit Ausdruck und Folge fortgeschrittener industriebetrieblicher Internalisierungsprozesse von Qualifikationskonstruktionen, Berufsschneidungen und Zuweisungen von Aufstiegschancen auf dem betrieblichen Arbeitsmarkt. Als Modus bedarfsgerechter, unaufwendiger Qualifikationsversorgung gewann sie vor allem vor dem Hintergrund des zögerlichen Ausbaus industrieller Erstausbildung (vgl. Schütte 1992, S. 65) sowie der betrieblichen Präferenz für eine kleine stabile, längerfristig beschäftigte Stammbeflegschaft an Bedeutung. In der Weimarer Republik war der Anteil älterer Beschäftigter an der industriellen Gesamtbeflegschaft relativ hoch (vgl. Landmann 1930, S. 63). Allein hierdurch bedingt waren industriebetriebliche Qualifizierungsprozesse überwiegend von älteren Beschäftigten frequentiert.

Unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg galt die berufliche Weiterbildung in der Wahrnehmung großer Betriebe als Hoffnungsträger beim Wiederaufstieg Deutschlands: „Trotz aller Fortbildungs-, Fach- und Handelsschulen ist für das geistige Wohl der unbemittelten, werktätigen Bevölkerung noch lange nicht genug getan. 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. [...] Dadurch nun [...] wird das eingangs erwähnte Ziel näher gerückt: Klarer Kopf und fachliches Urteil! Der Geist erhält eine feste Willensrichtung: Ich will lernen, und damit ist der Anfang gemacht“ (Osram-Nachrichten 1920, S. 1). Aber auch die öffentliche Sozial- und Arbeitsmarktpolitik trug nach dem Ersten Weltkrieg dazu bei, dass betriebliche Weiterbildung häufiger thematisiert wurde. So wurden für die Reintegration von Kriegsrückkehrern in Beschäftigung und die Fortbildung und Umschulung von Arbeitslosen auf der Basis der Erwerbslosenfürsorge – ab 1927 des AVAVGs – Betriebe als Qualifizierungsstätten eindeutig bevorzugt (vgl. Büchler/Kipp 2002b).

Immer mehr erkannten auch die Beschäftigten ihre eigene Weiterbildung als Voraussetzung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und setzten sich deshalb für einen Ausbau ein: So äußerte sich beispielsweise zu Beginn der 1920er-Jahre ein Werkzeugdreher der Robert Bosch AG folgendermaßen: „Da nicht vorauszusehen ist, ob in den nächsten Monaten die Aussichten für uns wesentlich günstiger sein werden, muss je-

der, der sich in einem gewissen Gleichgewicht halten will, bestrebt sein, in seinem erlernten Beruf etwas mehr als den bloßen Broterwerb zu sehen. Man muss sich zu diesem Zweck die Mühe nehmen, möglichst tief in sein Handwerk einzudringen. Was man selbst gemacht und selbst gesehen, genügt hier nicht ganz. Im weiten Sinne des Wortes verstanden, lässt sich ein Beruf wie der eines Mechanikers nicht ausschöpfen, denn immer Neues, Unbekanntes taucht auf. Hier macht nur der Besitz der bereits vorhandenen Kenntnisse die Aneignung solcher neuen Errungenschaften in verhältnismäßig kurzer Zeit möglich“ (Schönhaar 1921, S. 24). Es gibt unterschiedliche Quellen, aus denen hervorgeht, dass Beschäftigte der jeweiligen für betriebliche Bildung zuständigen Stelle ihre Weiterbildungswünsche nannten, die dann auch Berücksichtigung fanden, wie zum Beispiel die „Kruppschen Mitteilungen“ (1919): „Um mehrfacher Anregung zu entsprechen, beabsichtigt der Bildungsverein technische Lehrgänge, die für alle Werksangehörige bestimmt sind, wieder aufzunehmen. Der Lehrplan umfasst: Geometrisches, Projektions- und Maschinenzichnen, Arithmetik und Algebra, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie, Mechanik und Physik, Werkstoff und Werkstattkunde. Der gesamte Unterrichtsstoff verteilt sich auf 2 Jahre“ (S. 268).

Neben den unmittelbar auf Beruf und Arbeitstätigkeit bezogenen Qualifizierungsmöglichkeiten existierte bereits zu dieser Zeit ein breites Bildungsangebot für Arbeiter und Angestellte. Im Kontext betrieblicher Sozialpolitik bauten einige industrielle Großbetriebe ihre Bildungsabteilungen, industrieeigenen Bildungsvereine oder Bildungs(-unter-)ausschüsse weiter aus. Die Adam-Opel A.G. beispielsweise verfügte über die „Abteilung Bildung und Kunst“, die Badischen Anilin- und Sodawerke hatten einen „Ausschuss für Bildungswesen in der B.A.S.F.“, die Firma Carl Zeiss in Jena organisierte im Rahmen ihrer „Fabrik-Wohlfahrt“ Angebote beruflicher Fortbildung und kulturelle Bildung für die Mitarbeiter, bei der Firma DEMAG wurden berufliche Weiterbildungsveranstaltungen je nach Bedarf von der Werksleitung organisiert und in den Werkzeitungen angekündigt, bei der Osram G.m.b.H war der Bereich „Unterricht und Fortbildung“ einer von insgesamt sechs „Wohlfahrtseinrichtungen“, ähnlich bei der Firma Borsig, hier gehörten Aus- und Weiterbildung zur „Sozialen Werkspolitik“. Bedeutendste Bildungsverein zählte im Jahre 1920 bereits 7547 Mitglieder aus der Arbeiterschaft. In einem Bericht nach dem Ersten Weltkrieg heißt es: „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 technischen Lehrgänge, die neugegründete Vereinigung zur Pflege des Freihandzeichnens und der alte Freundeskreis. Daneben wurden einige Arbeitsgemeinschaften im Sinne des ursprünglichen Volkshochschulgedankens eingerichtet. Sie sollen den eigentlichen 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 1920, S. 140). Auch für ande-

re Großbetriebe, wie Siemens, AEG, M.A.N. und Thyssen, war die Weiterbildung der Beschäftigten im Betrieb oder in Kooperation mit betriebsexternen Anbietern, wie den Hochschulen oder Volkshochschulen, Gewerbeschulen, Körperschaften oder Vereinen, wie den Kammern, dem VDI etc. keine Seltenheit mehr.

Im Bereich der nicht-beruflichen, kulturellen und allgemeinen Weiterbildung werden ab der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre zunehmend betriebliche Erziehungsintentionen deutlich. Diese Entwicklung ist in engem Zusammenhang mit der Werksgemeinschaftsbewegung, den Bemühungen um den „Kampf um die Seele unseres Arbeiters“ (Osthold 1926) oder um den „Kampf um die Arbeitsfreude“ (de Man 1927) zu sehen. Zu dieser Zeit etablierten sich die Arbeits- und Industriepädagogik, zu deren Hauptvertreter Riedel (1925) und Schürholz (1930) gehörten. Im Jahre 1925 wurde das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA) gegründet, auf dessen Programm eine umfassende „Bewirtschaftung des Menschenmaterials“ stand.¹ All diese Impulsgeber hatten bei ihrem Engagement für die „Beseelung“ der Industrie ihr Augenmerk nicht nur auf die Jugendlichen, sondern auch auf die Erwachsenen gerichtet. Hornefer, Gedankenslieferant des DINTAs, betonte in seiner „Wirtschafts-Pädagogik“ (1925) nachdrücklich die Notwendigkeit einer Erwachsenenpädagogik für die Wirtschaft: „Aber ebenso nötig wie das Heer hat die Wirtschaft eine Pädagogik der Erwachsenen“ (S. 58). Bäumer (1930) sah in dem Programmpunkt, „erwachsene Arbeiter im Aufgabenkreis des ‚Dinta‘“ (S. 70) eine „ungleich schwere“ Aufgabe, und zwar „nicht nur wegen der großen Anzahl von erwachsenen Arbeitern [...] sondern auch durch die Tatsache des für eine solche Erziehung spröden Materials“ (S. 71).

Im Zuge des Ausbaus betrieblicher Weiterbildung erfolgte auch eine Ausdifferenzierung der Methoden. Am Ende der Weimarer Republik lässt sich in den unterschiedlichen Industriebetrieben neben der Anlernung am Arbeitsplatz, den Vorträgen, Lehrkursen und Arbeitsgruppen auch der „Fernunterricht“ nachweisen. Dieser fand gegen Ende der 1920er-Jahre zunehmend Verbreitung in der Industrie. Einen besonderen Wert legten Betriebe auf die „Selbstbildung“, die sie durch das Werkzeugzei- und Werksbibliothekswesen unterstützten (Bücher/Kipp 2002a).

2. Rezeption der Industriepädagogik in der Theorie der freien Volksbildung

Jenseits der sich in der Weimarer Republik etablierenden und in erster Linie vom Hohenrodter Bund getragenen Diskussion um die Gestaltung der Volks(-hochschul-)bildung gab es in der Praxis eine Reihe an Verbindungen zwischen Institutionen der freien Volksbildung, zumal solchen, die sich in der Nähe von Betrieben befanden, und betrieblichen Bildungseinrichtungen. So wurden nicht nur Programme von umliegenden Volkshochschulen und Fachschulen in den Werkzeugzeiungen abgedruckt, auch führten Volkshochschulen selber Kurse zur „Berufsertüchtigung“ für Beschäftigte durch. In den Osram-Nachrichten von 1922 steht geschrieben, dass „diese Arbeit unserer Volkshochschule im Interesse der beruflichen Ertüchtigung eine bedeutungsvolle gerade für

unsere gegenwärtige Lage, die zur Anspannung aller Kräfte aufruft [, ist]" (S. 2). Dozenten aus öffentlichen Einrichtungen wurden zu abendlichen Vorträgen in die „Kasinos“ der Firmen eingeladen und Ingenieure erklärten sich dazu bereit, Unterricht auch für die Öffentlichkeit anzubieten. Kooperationen existierten insbesondere auch zwischen den öffentlichen Bibliotheken und den Werksbibliotheken, zwischen Volkshochschulen und Werkfreizeiten.

Aber nicht nur eine einfache Theorie-Praxis-Diskrepanz relativiert die Vorstellung von einer Zweckfreiheit der Volksbildung, sondern auch die unterschiedlichen Positionen in der theoretischen Diskussion. Auch wenn die Zweckfreiheit sowohl der Institution Volkshochschule als auch ihrer Angebote ein oberstes Prinzip der damaligen Auseinandersetzung um die Volksbildung war, wie es beispielsweise mit Nachdruck auf der Reichsschulkonferenz von 1920 (vgl. Reichsministerium des Innern 1921) postuliert wurde, wandten sich nicht alle Hohenrodter völlig von jener Erwachsenenbildung ab, die im Kontext Betrieb stand oder für berufliche Zwecke funktionalisiert wurde, mehr noch: Einige sahen eine Auseinandersetzung als unumgebar an. Während Rosenstock um eine humane Betriebsgestaltung und -erziehung bemüht war, bekannte sich unmittelbar nach dem Krieg von Erdberg (1919) zu Kerschsteiners Bildungsaxiom und vertrat den Standpunkt, dass individualisierende Bildungsarbeit eines beruflichen Bezuges bedürfe: „Der Beruf muß das Zentrum sein, von dem aus sich die Bildung gestaltet, denn im Beruf liegt der stärkste Zwang und der wirkungsvollste Ausgangspunkt zu einer Auseinandersetzung mit der Außenwelt“ (S. 31). Am Ende der 1920er-Jahre – der Zeit der ersten realistischen Wende (Laack 1984, S. 125) – nahm die Zahl der Publikationen, in denen sich die Autoren mit der beruflichen Bildung auseinandersetzen zu. Und Ende der 1920er heißt es bei Weitsch (1929): „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“ (S. 85).

Auch als Ende der 1920er-Jahre die Industripädagogik aufkam, ging dies nicht an der Theoriediskussion der Volksbildung vorbei. Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung hat – so Bäuerle (1930) – der Industripädagogik „von Anfang an besondere Aufmerksamkeit geschenkt“ (S. 55): „Industripädagogik: kaum war das Wort geboren, da war es schon zum Schlagwort geworden! Es sollte bisher Getrenntes vereinigen – und schon ist der Kampf gegen den ‚industripädagogischen Unfug‘ entbrannt. Soll man also die Hände davon lassen oder warten bis sich die Sache ‚geklärt‘ hat?“ (S. 55).

Auf ihrer ersten Akademie, die im März 1927 stattfand, ging es auch um das Thema Industripädagogik. Eingeladen waren neben Volkshochschullehrern und Studenten

Betriebsangehörige und Unternehmer (vgl. Hohenrodter Bund 1927, S. 52). 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). Im Protokoll wurde das Interesse der Deutschen Schule, die Volksbildung stärker für die Wirklichkeit des modernen Lebens zu öffnen, deutlich: Weniger plädierte dafür, dass die „Techniker“ ihre Erwartungen an die Volksbildung konkret formulieren müssten. „Alles käme darauf an, dass das Verhältnis von Technikern und Volksbildnern [...] jetzt möglichst genau erfasst würde (Gefahr der Versandung der Volksbildungsarbeit; ihrer Ausschaltung aus den entscheidenden Vorgängen der Gegenwart). Hier sei das Anliegen, das auch für die Deutsche Schule und ihre Weiterwirkung dringend sei“ (S. 130). Die Volksbildner müssten sich nun „ständig bereithalten [...] die neuen Aufgaben der Industriepädagogik zu übernehmen“ (ebd.). 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“ (S. 134).

Die auf dieser ersten Akademie „begonnene Aussprache“ (Bäuerle 1930, S. 55) wurde auf der zweiten weiter fortgesetzt. In Kooperation mit dem Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften der Universität Köln und dem Verband Rheinischer Volkshochschulen hat die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung 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 Industriepädagogik“ ging. Außer der Erwachsenenbildung waren verschiedene Richtungen beruflicher Bildungsarbeit vertreten – der Reichsverbandes der deutschen Industrie, das DINTA, durch Arnhold und Schürholz, die christlichen Gewerkschaften und der ADGB.

Volksbildner und Industrievertreter trafen sich – 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. Andererseits kam nicht nur von gewerkschaftlicher Seite, sondern auch von Volksbildnern massive Kritik an der Politik der Industriepädagogik und den Vorstellungen des DINTAs. Honigsheim (1930) sah eine Gefahr darin, dass „das zur Macht gelangte Neue, nämlich eben die Wirtschaftsmachtgebilde [versuchen], als Erben des Staates diese Erziehungsfunktionen in die Hand gespielt zu erhalten“ (S. 113). Er war auch einer der wenigen, der nicht die Verstaatlichung oder Verschulung von Bildung und Erziehung kritisierte, sondern im Gegenteil forderte: „Unter den heute in Frage kommenden Trägern derartiger Erziehung ist er 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). Auch Michel

(1930) stand dem „direkte[n] Vorstoß der Industrieunternehmerschaft in die pädagogische Provinz“ (S. 51) äußerst kritisch gegenüber.

Skepsis wurde auch gegenüber der DINTA-Arbeit laut. Während Bäuerle (1930) sie noch recht wohlwollend rezipierte und hoffte, „daß sie sich auch über das Werk hinaus auswirkt“ (S. 58), sah Weitsch (1928) schon vor der industriepädagogischen Tagung das DINTA „als gemeinsames Problem der Gewerkschaften und der freien Volksbildung an“. Seine zentrale Kritik richtete sich gegen die Funktionalisierung von Pädagogik für die auf die christliche Lehre rekurrierende Ideologie und gegen das Menschenbild des DINTAs: „Es berührt schon sonderbar [...] wenn es heißt, daß der Wirtschaftskampf zwischen Unternehmer und Arbeiter auf einer gemeinsamen Ebene ausgefochten werden soll [...], so merkt man sehr bald, daß diese im Grunde nicht wirklich als gemeinsam gedacht ist, sondern daß es die des Kapitalismus ist, die Plattform, auf der der Unternehmer sich zu Hause fühlt, und auf die nun der Arbeiter eingeladen wird. [...] Was aber noch mehr [...] eigenartig berührt, sind einige menschliche Mißzüge, die in ihren Schriften auffallen. Die öfter wiederkehrende Auffassung des Arbeiters als ‚das menschliche Material‘, das es zu ‚bewirtschaften‘ gälte, [...] und ebenso schlimm ist der Satz Horneffer’s, in dem er die Unternehmer auffordert, bezüglich der Auslese der Arbeiter sich der Chance der Zeit, der Arbeitslosigkeit ‚erbarmungslos zu bedienen‘. (So der Philosoph!)“ (S. 32f.). Er schlussfolgerte: „Die freie Volksbildung und ebenso die öffentliche Berufsschule werden also nicht in mehr oder minder freundlicher Haltung dem Dinta gegenüber Gewehr bei Fuß stehen können“ (S. 34). Die freie Volksbildung solle sich „auf die Seite der Gewerkschaften“ stellen (S. 35). Auch Michels Position war eindeutig: „Im zunehmenden Maße nämlich übernimmt das Unternehmertum in eigener Regie die Aufgabe nicht nur der theoretischen und praktischen Werks- und Berufsschulung, sondern auch der ‚Menschenführung‘ als ‚Kampf um die Seele des Arbeiters‘: durch ein geistig-seelisches Erziehungssystem altpreußischer Art, das unter der Leitung besonders dafür vorgebildeter Ingenieure zunächst dem jugendlichen Arbeiter nach Analogie des Staatheeres und im Geiste Oswalds Spenglers (‚Preußentum und Sozialismus‘) in seiner Totalität gewinnen, d.h. wirtschaftshörig machen will“ (Michel 1930, S. 51).

Dennoch bestand Einigkeit unter den Volksbildnern der Deutschen Schule darin, dass Begegnungen und Aussprachen mit Unternehmern, Ingenieuren, Angestellten und Arbeitern fortgesetzt werden müssten. Unmittelbar nach den Treffen in Köln und Königswinter forderte der Rat der Deutschen Schule einen Arbeitsentwurf – allerdings ausgerechnet von Schürholz. Dieser bestätigte seine industriepädagogische und im Grunde DINTA-nahe Position, sah die pädagogische Arbeit der Wirtschaft in einer Isolation, plädierte für ein höheres Engagement der Volksbildner auf diesem Gebiet und eine öffentliche Anerkennung der Industriepädagogik. Jedoch bestand die Deutsche Schule auch darauf, dass die Auseinandersetzung mit der Industriepädagogik nur dann fortgesetzt werden könnte, wenn ihr umfassende sozialwissenschaftliche Forschungen der industriellen Tatsachen vorangehen würden. Auch sollte industriepädagogisches Material „unter dem Gesichtspunkt der Erwachsenenbildung“ (Bäuerle 1930, S. 61) ge-

sammelt und bearbeitet werden, denn „wer Erwachsenenbildung am Industriemenschen treiben will, muß wissen, was und wie dort schon, besonders bei dem industriellen Nachwuchs, gearbeitet wird“ (ebd.).

Vorgeschlagen wurde der Aufbau einer „industriepädagogischen Arbeitsstelle“ bei der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, die aber nicht 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 Finanzierung einer solchen Arbeit anzusprechen, verbot sich von der Sache her“ (Laack 1984, S. 196).

Schließlich war es die NS-Diktatur, die diese ersten Annäherungsversuche zerstörte und die betriebliche Weiterbildung in den Dienst ihrer Ideologie stellte.

Anmerkung

- 1 Karl Arnhold, Direktor des DINTAs, bescheinigte seiner Werkserziehung, dass sie „den Arbeiter bereits als Frucht im Mutterleibe erfasse und ihn erst entlasse, wenn er, unter den Klängen der Werkskapelle, nach der Einsegnung der Leiche in der Invaliden- und Alterswerkstatt des Werkes, auf den Schultern der Werksjugend zum Friedhof getragen werde“ (zit. n. Fricke 1950, S. 23).

Literatur

- Bäuerle, T.: Mensch und Wirtschaft. In: Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Stuttgart 1930, S. 55–62
- Bäumer, P. C.: Das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta). München 1930
- Bonin, W. v.: Sozialpolitik und berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Soziale Praxis, 39. Jg., 12, 1930, S. 284–286
- Büchter, K./Kipp, M.: Werkzeugzeugen als Erziehungsinstrumente in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 98, 2, 2002a, S. 225–245
- Büchter, K./Kipp, M.: Zur „Wiederertüchtigung der Anbrüchigen“ in der industriellen Produktion. In: Baabe, S. u.a. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Paderborn 2002b, S. 63–73
- DATSCH (Hrsg.): Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen. Band II, Leipzig 1911
- De Man, H.: Der Kampf um die Arbeitsfreude. Jena 1927
- Der Bosch-Zünder: Ratschläge für Mitarbeiter. 13. Jg., 3, 1931, S. 55
- Erdberg, R.v.: Das freie Volksbildungswesen im neuen Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Freies Volksbildungswesen. Berlin 1919, S. 1–62
- Fricke, F.: Dintageist und Wirtschaftsbürger. Köln 1950
- Harney, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a.M. 1990

- Hohenrodter Bund (Hrsg.): Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung. Das erste Jahr. Stuttgart 1927
- Honigsheim, P.: Menschenbildung und Industriepädagogik. In: Brauer, T. u.a. (Hrsg.): Sozialrechtliches Jahrbuch. Mannheim 1930, S. 106–117
- Horneffer, E.: Wirtschafts-Pädagogik. In: Der Arbeitgeber. 15. Jg., 13, 1925, S. 57–59
- Kruppsche Mitteilungen: Technische Lehrgänge für Kruppsche Werksangehörige, 10. Jg., Nr. 44, 1919, S. 268
- Kruppsche Mitteilungen: Jahresversammlung am 26. Juni. 11. Jg., 27, 1920, S. 140
- Kühne, A.: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl., Leipzig 1929
- Laack, F.: Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- Landmann, H.: Betriebspolitik I. In: Der Arbeitgeber. 20. Jg., 3, 1930, S. 61–67
- Michel, E.: Arbeitswoche für Erwachsenenbildung und Industriepädagogik im Rheinland. In: Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung (Hrsg.): Jahrbuch für Erwachsenenbildung. 2. Folge, Stuttgart 1930, S. 48–54
- Osram-Nachrichten (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der Volkshochschule. 4. Jg., Nr. 19, 1922, S. 2
- Osram-Nachrichten: Unterricht und Volksgesundung. 2. Jg., 7, 1920, S. 1
- Osthold, P.: Der Kampf um die Seele unseres Arbeiters. Düsseldorf 1926
- Reichsministerium des Innern (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig 1921
- Riedel, J. (Hrsg.): Arbeitskunde. Grundlagen, Bedingungen und Ziel der wirtschaftlichen Arbeit. Leipzig 1925
- Schönhaar, R.: Über Fachkenntnisse. In: Der Bosch-Zünder. 3. Jg., 1, 1921, S. 23–24
- Schürholz, F.: Industrie und Volkserziehung. In: Brauer, T. u.a.: Sozialrechtliches Jahrbuch. Mannheim 1930, S. 91–105
- Schütte, F.: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Weinheim 1992
- Weitsch, E.: Dinta und freie Volksbildung. In: Freie Volksbildung. 3. Jg., 1928, S. 25–38
- Weitsch, E.: Hauskrieg oder Arbeitsteilung in der Erwachsenenbildung. In: Freie Volksbildung. 4. Jg., 1929, S. 77–91