

Isolde Ludwig

## Vom Alltagsverstand zum neuen Kollektivwillen Eine gramscianische Perspektive auf gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

Die Frage nach der Bedeutung der Theorie Antonio Gramscis für gewerkschaftliche bzw. politische Bildung ist keineswegs neu. Bereits in den achtziger Jahren gab es eine Reihe von Aufsätzen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzten (vgl. Apitzsch 1986 und Hirschfeld 1988). Aktuelle Brisanz erhält die Verknüpfung von gramscianischen Analysen mit gewerkschaftlichen Bildungsvorstellungen durch die jüngste Reformdiskussion innerhalb der Gewerkschaften. Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet die Debatte um Ziele, Inhalte und Methoden gewerkschaftlicher Bildung, die Ende der achtziger Jahre bei GewerkschaftsfunktionärInnen und den Gewerkschaften nahestehenden Intellektuellen begann und Anfang der neunziger Jahre ihren Höhepunkt erreichte. Als Ursachen für die Notwendigkeit einer Neukonzeptualisierung gewerkschaftlicher Bildung werden der Zusammenbruch des „Realsozialismus“, die Differenzierungs- und Segmentierungsprozesse unter den Arbeitenden, der Einsatz neuer Technologien, die Erosion traditioneller Lebensmuster und der Einfluß der neuen sozialen Bewegungen und der Frauenbewegung genannt (vgl. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung 1991). Die Ereignisse im Jahre 1989 und die damit einsetzende Distanzierung von den traditionellen bildungspolitischen Vorstellungen verliehen den Auseinandersetzungen eine besondere Schärfe. Große Empörung bei FunktionärInnen und Mitgliedern der IG Metall löste beispielsweise 1991 die Aufforderung von Karlheinz Hiesinger, dem damals im Hauptvorstand der IG Metall Zuständigen für Bildungsarbeit, nach einer „Entrümpelung“ von Methoden und Inhalten der Bildungsarbeit aus, die sich seiner Ansicht nach, „– ob gewollt oder ungewollt – im Fahrwasser des ‚realsozialistischen Menschenbildes‘ bewegten“ (Hiesinger 1991, S. 289). Innerhalb der IG Metall gab es in den nachfolgenden Jahren eine organisationsweite Debatte über die Zukunft gewerkschaftlicher Bildung, die im Herbst 1994 mit einer bundesweiten Bildungskonferenz ihren vorläufigen Abschluß fand. Andere Einzelgewerkschaften wie die IG Chemie konnten die von oben forcierte Modernisierung ohne nennenswerte Reibungsverluste vollziehen (siehe Walter 1994).

*„Traditionalisten“, „Modernisierer“ und Feministinnen*

Der Reformprozeß der Gewerkschaften nimmt gegenwärtig vorwiegend die Gestalt eines Konfliktes zwischen „Traditionalisten“ und „Modernisierern“ an. Dieser übergreifende Gewerkschaftsdiskurs beeinträchtigt die Debatte um die Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Die Definitionsmacht liegt dabei bei jenen, die sich selbst als „Modernisierer“ verstehen. Deren als „Traditionalisten“ gekennzeichnete Gegner charakterisieren sich selbst nicht mit diesem Begriff. Die Einteilung in die beiden Kategorien ist als offensive Strategie der „Modernisierer“ zu werten, um sich von bestimmten Traditionen, z.B. sozialistischen Politikkonzeptionen, auf schnellstem Wege zu verabschieden (siehe Müller-Jentsch 1993). Den als „Traditionalisten“ Bezeichneten fällt in diesem Diskurs die negative Rolle zu. Sie werden als diejenigen identifiziert, die den für notwendig erachteten Modernisierungsprozeß blockieren und an alten Errungenschaften festhalten. Vor dem Hintergrund des dominanten konservativ-neoliberalen Diskurses, der den Subalternen einen massiven Abbau von sozialen Rechten und Sozialleistungen zumutet, ist die Einteilung in „Modernisierer“ und „Traditionalisten“ äußerst wirksam. Als dritter Diskursstrang zeichnet sich eine feministische Position ab, die außerhalb des dominanten Schemas liegt und als Kritik daran zu werten ist. Die dargelegten Diskursstränge sind als idealtypisch zu betrachten, im Alltagsdiskurs der GewerkschafterInnen ist es durchaus möglich, Elemente von allen drei Positionen wiederzufinden.

Die Position der „Traditionalisten“ geht davon aus, daß es sich bei den aktuellen Lage um einen Formationswechsel im Kapitalismus handelt. Der Klassenwiderspruch wird weiterhin als der zentrale gesellschaftliche Widerspruch gesehen. Für die Gewerkschaften gilt es, politisch die Kraft aller sozial benachteiligten Menschen zu einer gemeinsamen Gegenmacht zu bündeln (vgl. Bierbaum/Urban 1994). Politische Bildung heißt in diesem Kontext Aufklärung über den Grundwiderspruch und damit in Zusammenhang stehende Phänomene wie Rassismus, Frauendiskriminierung oder Umweltzerstörung (vgl. Beerhorst 1992 und Scherbaum/Schaumburg 1993).

Die Position der „Modernisierer“ wertet den Antagonismus zwischen Lohnarbeit und Kapital als überkommenes Gesellschaftsschema. Die Gesellschaft wird stattdessen als Gesamtheit einer Vielzahl von unterschiedlichen Interessen verstanden, in der den Gewerkschaften die Aufgabe zukommt, die Individuen diskursiv zu vergesellschaften (vgl. Kowalsky/Schroeder 1993). Dabei werden die Gewerkschaften unter Bezugnahme auf Habermas als Orte für eine herrschaftsfreie und rational geführte Kommunikation entworfen (vgl. Zoll 1994). Die primäre Aufgabe gewerkschaftlicher Bildung wird in der Herausbildung „selbstreflektierender Individuen“, die selbsttätig handeln und sich frei entwickeln können, gesehen (vgl. Müller 1992).

Die feministische Position hebt den Geschlechterkonflikt als zentralen Widerspruch hervor. Für die Gewerkschaften werden paritätische Geschlechterräte gefordert, in denen alle Konflikte zwischen den Geschlechtern von den Alltagsproblemen bis zu den politischen Programmen diskutiert werden sollen. Weder Konzeptionen des „Klassenkampfes“ noch der „Sozialpartnerschaft“ werden als praktikable Wege gesehen, um die Gewerkschaften als „soziale Emanzipationsbewegungen“ zu erhalten. Zur Demokratisierung der Gewerkschaften wird die Eingliederung von bisher ausgegrenzten und degradierten Gruppen und die Neudefinition des Arbeitsbegriffes gefordert (vgl. Jansen 1995). Feministische Bildung will den Frauen Räume bieten um ihre Interessen zu artikulieren und Handlungsstrategien zu entwickeln. Darüber hinaus sollen Frauen- und Geschlechterfragen zum inhaltlichen Bestandteil aller Seminare werden (vgl. Derichs-Kunstmann 1994).

### *Klassentheoretische, pluralistische und feministische Bildungskonzeptionen*

Die unterschiedlichen Positionen im Gewerkschaftsdiskurs knüpfen an Bildungskonzeptionen an, die seit Ende der sechziger Jahre von gewerkschaftsnahen Intellektuellen ausgearbeitet wurden. Ich werde im folgenden kurz die verschiedenen Gesellschafts-, Subjekt-, Bildungs- und Intellektuellenbegriffe herausstellen und auf ihre Unzulänglichkeiten hinweisen.

Die als „Traditionalisten“ Bezeichneten beziehen sich auf klassentheoretische Bildungsentwürfe wie „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, eingegangen in die Bildungsgeschichte als „Erfahrungsansatz“ (Negt 1971), oder das „Sprockhöveler Modellseminar“ (Projekt „Modellseminar“ der IG Metall 1974), in Gewerkschaftskreisen besser bekannt als „Deutungsmusteransatz“, die bereits in den siebziger Jahren der Anlaß für heftige Positionskämpfe innerhalb der Gewerkschaften waren. Allerdings werden in der heutigen Debatte weniger die Unterschiede herausgestellt, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten beider Konzeptionen betont.

Den Kern der beiden klassentheoretischen Bildungskonzeptionen bildet die Analyse des Doppelcharakters der Ware, der als Ursache für die Verschleierung der realen gesellschaftlichen Verhältnisse gesehen wird. Die ArbeiterInnen, die aufgrund ihrer objektiven Klassenlage eine einheitliche soziale Gruppe bilden, können subjektiv ihre gesellschaftliche Lage nicht erkennen und müssen infolgedessen durch ReferentInnen aufgeklärt werden. Die Erfahrungen der Arbeitenden werden in richtige und falsche unterteilt, wobei die richtigen auf die Klassenlage verweisen. Im Bildungsprozeß wird neben der Bezugnahme auf die Erfahrungen der Arbeitenden viel Wert auf die Vermittlung von zusätzlichem Wissen

gelegt, darüber soll ein Bewußtsein über die Zusammenhänge zwischen einzelnen Ereignissen und der gesellschaftlichen Totalität erzielt werden.

Problematisch an dieser Konzeption ist die Unterordnung aller gesellschaftlichen Widersprüche unter die Klassenfrage. Durch die theoretische Fokussierung auf den Fetischcharakter der Ware und die daraus folgende Verdinglichung des Arbeiterbewußtseins erscheint der Kapitalismus als eine einheitliche Wirtschaftsstruktur, die ein einheitliches Bewußtsein hervorbringt (vgl. Projekt Ideologie-Theorie 1979, S.39ff). Die vollkommene Reduktion einer Struktur auf andere Strukturen, die Althusser als „Theorie des Ausdrucks“ (Althusser/Balibar 1972, S.17) bezeichnet hat, verhindert die konkrete Analyse einer konkreten Situation. Die Subjekte werden zuallererst über ihre Stellung im Produktionsprozeß definiert, damit wird die Bedeutung anderer Praxen und Identitäten, z.B. als Frau/Mann, Mutter/Vater oder Deutsche/Migrantin vernachlässigt. Die widersprüchlichen Alltagserfahrungen werden folglich nur funktional aufgegriffen, um den Arbeitenden die richtige Einsicht in die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu vermitteln. Die Tätigkeit der ReferentInnen besteht im wesentlichen aus der Vermittlung einer historischen Wahrheit. Ihnen ist bereits zu Beginn des Lernprozesses klar, worin die Erkenntnis liegt. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wird dadurch in seiner Asymmetrie festgeschrieben und verhindert einen wechselseitigen Lernprozeß, in dem ständig neue Formen von Konsens produziert werden.

Die selbsternannten „Modernisierer“ distanzieren sich von den klasstheoretischen Konzeptionen und suchen nach neuen Modellen. Eins dieser neuen Modelle ist das „Selbstorganisierte Lernen“, das im Auftrag der IG Chemie entwickelt wurde. Nicht mehr die Soziologie, sondern die Psychologie bildet die Leitwissenschaft bei diesem Bildungsentwurf. Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht das ganzheitlich und komplex strukturierte Individuum, das zur Selbsttätigkeit angeleitet werden soll. Die Führungsrolle der LernberaterInnen soll im Lernprozeß weitgehend zurückgenommen werden, sie sollen im Idealfall „draußen vor der Tür“ bleiben. Die konkreten Inhalte des zu Erlernenden sind zweitrangig, da es primär um die Aneignung bestimmter Subjektqualitäten wie Selbstständigkeit, Kreativität und Verantwortung geht (vgl. Greif u.a. 1993).

Anlaß zur Kritik bietet diese Konzeption aus verschiedenen Gründen. Die Verfaßtheit der Individuen wird von ihrer Einbettung in die gesellschaftlichen Verhältnisse abgetrennt. Ein autonomes Individuum, das sich durch eigene Leistungsanstrengungen vervollkommen kann, wird imaginiert. Fragen von Herrschafts- und Machtbeziehungen tauchen in diesem Kontext nicht mehr auf. Der Stellenwert der Methodenvermittlung wird gegenüber den Bildungsinhalten überbetont, es scheint beliebig zu sein, was zu erlernen ist. Der Wissensvorsprung zwischen Lehrenden und Lernenden bleibt durch die Vorgabe von Regeln und Normen unsichtbar, dadurch kann sich das Machtgefälle ständig reproduzieren.

In der Frauenbildung wird der Gleichheitsansatz, der bis vor wenigen Jahren in der gewerkschaftlichen Frauenbildung dominant war, zunehmend durch differenztheoretische Konzeptionen ersetzt. Der Gleichheitsansatz geht von der doppelten Unterdrückung der Frauen durch ihre Klassenlage und ihre Stellung innerhalb der Geschlechterhierarchie aus; Emanzipation bedeutet für Frauen, über dieselben individuellen Entfaltungsfreiheiten und gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten wie die Männer zu verfügen (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1987). Die Möglichkeiten für die Durchsetzung des Gleichheitsideals erwiesen sich in der Realität als unzureichend. Diese Desillusionierung ist der Grund, warum sich viele Gewerkschafterinnen dem partikularistischen Differenzansatz zuwenden. Darin werden der Geschlechterwiderspruch hervorgehoben und die Unterschiedlichkeit der Geschlechter positiv besetzt. Das Bildungsziel ist die Herausbildung einer weiblichen Identität. Selbsterfahrungsprozesse sind zentral für diese Form der Bildung, Wissen wird anknüpfend an die eigenen Erfahrungen vermittelt. Die besondere Stellung der Feministinnen im Bildungsprozeß ergibt sich aus ihrem Wissensvorsprung um ihre eigene Weiblichkeit (vgl. Rendtorff 1985).

Problematisch am Differenzansatz ist die Reduktion aller gesellschaftlichen Widersprüche auf den Geschlechterwiderspruch. Frauen werden als einheitliches Subjekt konstruiert, das durch die Bezugnahme auf eine imaginierte Weiblichkeit naturalisiert wird. In der Methode der Selbsterfahrung begründet sich sowohl die Stärke wie die Schwäche dieser feministischen Bildungskonzeption. Sie bietet einerseits den Zugang zu der „tiefverwurzelten Fremdbestimmung der Frau“ (Wurms 1992, S.33), andererseits macht die Suche nach der eigenen Identität viele Frauen blind für Gesellschaftskritik (dazu Thürmer-Rohr 1990). Die Stellung der Feministinnen als Expertinnen wird zum Reflexionsgegenstand des Bildungsprozesses, bleibt allerdings auf das Wissen um ihre Weiblichkeit beschränkt.

### *Perspektiven gewerkschaftlicher Bildung*

Zur Weiterentwicklung der vorgestellten Bildungsentwürfe bieten die Theoreme Gramscis zahlreiche Anknüpfungspunkte. Mit Gramsci ist es möglich, von der Existenz einer kapitalistischen Produktionsweise auszugehen, ohne aus den ökonomischen Verhältnissen alle weiteren Sphären des gesellschaftlichen Lebens abzuleiten. Aus Gramscis Überlegungen folgt, daß der Staat „der gesamte Komplex praktischer und theoretischer Aktivitäten ist, womit die führende Klasse ihre Herrschaft nicht nur rechtfertigt und aufrechterhält, sondern es ihr auch gelingt, den aktiven Konsens der Regierten zu erlangen“ (Gramsci 1996, S. 1725f.).

Seine Konzeption der *società civile* als Sphäre der Hegemoniebildung ermöglicht einen Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, der im Gegensatz zum Erfahrungs- oder Deutungsmusteransatz nicht ökonomi-

stisch fundiert ist. Die Existenz von flexiblen Hegemonieapparaten wie Schulen, Kirchen, Medien oder Gewerkschaften ist ausschlaggebend für die Aufrechterhaltung kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse: In diesen Institutionen wird der gesellschaftliche Konsens stets neu ausgearbeitet. Der widersprüchliche Charakter dieser Institutionen, der auf der Notwendigkeit zur Konsens- und Kompromißbildung aller StaatsbürgerInnen beruht, ermöglicht und erfordert die permanente Einflußnahme gegenhegemonialer Strategien. Es reicht deshalb bei weitem nicht aus, den Grundwiderspruch zu entlarven und alle weiteren Widersprüche darauf zu reduzieren. Da Herrschaft und Macht die gesamte Gesellschaft durchziehen, gibt es nicht den einen zentralen Ort, auf den sich das Projekt der sozialen Emanzipation beschränken könnte. Die Dekonstruktion von Machtverhältnissen muß sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche beziehen: den Betrieb, das Gesetz, die Kultur, die Familie oder das Individuum als Schnittpunkt der verschiedenen Diskurse. Überall gilt es, alternative Programme zu entwickeln.

Gramscis Kategorie der „Subalternen“ ist weiter als Kategorien wie „ArbeiterInnen“ oder „Frauen“ gefaßt. Der Begriff weist auf die Möglichkeit hin, daß sich ganz unterschiedliche Gruppen und Individuen zur Bildung von neuen Kollektivwillen zusammenschließen können, allerdings sind dazu sind zahlreiche Initiativen und Projekte erforderlich. „Denn der einzelne kann sich mit all denen zusammenschließen, die dieselbe Veränderung wollen, wenn diese Veränderung vernünftig ist, kann der einzelne sich in einem imponierenden Ausmaß vervielfachen und eine Veränderung erzielen, die viel radikaler ist, als es auf den ersten Blick möglich erscheint“ (Gramsci 1994, S.1348).

Die Menschen, die durch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit erreicht werden können, nehmen unterschiedliche Positionen im gesellschaftlichen Machtgefüge ein. Sie können sich als Frauen und Arbeiterinnen in einer untergeordneten Position und gleichzeitig als Deutsche in einer privilegierten Position befinden. Die auf vielfältige Weise in „Kollektiven der Klassen, des Geschlechts, der Nation, der Rasse etc.“ zugeordneten Individuen brauchen Orte und Bedingungen zur Selbstkoordination und Vernetzung (vgl. Demirovic 1991, S. 17) Deshalb ist es notwendig die Bildungsarbeit zu öffnen für unterschiedliche Akteursgruppen. Dies kann eine Frauen-, Lesben- oder Schwulengruppe genauso wie eine BetriebsrätInnen- oder MigrantInnenengruppe sein.

Mit Gramsci gesprochen ist der Ansatzpunkt für den Bildungsprozeß der Alltagsverstand mit allen seinen Widersprüchen, die durch die realen Antagonismen in der Gesellschaft erzeugt werden. „Sich eine Persönlichkeit bilden heißt dann, wenn die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist, ein Bewußtsein dieser Verhältnisse gewinnen, die eigene Persönlichkeit verändern heißt das Ensemble dieser Verhältnisse verändern“ (Gramsci 1994, S.1348).

Durch eine Vielzahl von Selbstbildungsprozessen und Hinzuziehung von Theorien, die Einblick in die gegensätzlichen Interessenlagen bieten, kann sich der Übergang von der Fremd- zur Selbstvergesellschaftung der Subalternen vollziehen. Zu diesen Selbstbildungsprozessen gehört eine feministische Bildung oder antirassistisches Training genauso wie eine berufsbezogene Qualifizierung, die zum selbständigen Arbeiten befähigt.

Den organischen Intellektuellen kommt die Aufgabe zu, die Subalternen in ihrem Selbstvergesellschaftungsprozeß zu fördern. Egal ob es sich um BetriebsrätInnen, Vertrauensleute oder Feministinnen handelt, ihre Funktion besteht darin, an der Bewußtwerdung derjenigen Gruppe, aus der sie hervorgegangen sind, mitzuwirken. „Kritisches Bewußtsein bedeutet geschichtlich und politisch Schaffung einer Elite von Intellektuellen: eine menschliche Masse ‚unterscheidet‘ sich nicht und wird nicht ‚per se‘ unabhängig, ohne sich (im weiten Sinn) zu organisieren, und es gibt keine Organisation ohne Intellektuelle, das heißt ohne Organisatoren und Führer, das heißt, ohne daß die theoretische Seite des Theorie-Praxis-Nexus sich konkret ausdifferenziert in einer Schicht von Personen, die auf begriffliche und philosophische Ausarbeitung ‚spezialisiert‘ sind“ (Gramsci 1994, S.1385).

Konzeptionen wie das Selbstorganisierte Lernen, die sich eng an die neue Managementliteratur anlehnen, vermitteln die Vorstellung als sei es möglich, von einer arbeitsteilig und hierarchisch strukturierten Gesellschaft unmittelbar in eine hierarchiefreie übergehen zu können. Die Funktion der TeamerInnen oder ReferentInnen als neutraler ModeratorInnen im Lernprozeß trägt eher zur Reproduktion als zur Destabilisierung bestehender Machtverhältnisse bei. Letztlich erweisen sich solche Konzeptionen als verfeinerte Form der Führung, die kaum geeignet ist, den Prozeß von der Fremd- zur Selbstvergesellschaftung der Subalternen voranzutreiben. Stattdessen ist es wichtig, daß die organischen Intellektuellen über ein Wissen von den bestehenden Machtverhältnissen und die Fähigkeit verfügen, konkret auf die Gruppenprozesse einzugehen.

Der Übergang von der Funktionärs- zur Beteiligungsgewerkschaft, wie er in der aktuellen Diskussion gefordert wird, kann nicht per Beschluß durchgeführt werden, dazu ist das Machtgefüge innerhalb der Gewerkschaften viel zu ausdifferenziert. Die Aufhebung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in führende und subalterne Positionen scheint mir nur über längerfristige Bildungsprozesse realisierbar zu sein.

### *Literatur*

- Althusser, Louis / Balibar, Etienne, 1972: Das Kapital lesen, Bd.1, Hamburg  
 Apitzsch, Ursula, 1986: Kultur in der Arbeit. Gramscis universalistischer Entwurf von Bildung in der Industriegesellschaft. In: Alheit, Peter u.a. (Hg.), 1986: Wie wir leben wollen. Krise der Arbeitsgesellschaft, Widerstand, Reform und Perspektiven, Hamburg

- Becker-Schmidt, Regina / Knapp, Gudrun-Axeli, 1987: Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens, Bonn
- Beerhorst, Joachim, 1992: Chancen in der Krise. Kontinuität und Neubestimmung gewerkschaftlicher Bildung. In: *express* 2/92, S.6f.
- Bierbaum, Heinz / Urban, Hans, 1994: Erosion gewerkschaftlicher Gegenmacht? Gewerkschaften im Modernisierungsprozeß. In: *Z. – Zeitschrift Marxistische Erneuerung*, 9/94, Nr. 19, S. 35-54
- Demirovic, Alex, 1991: Gesellschaftliche Arbeitsteilung und neuer Kollektivwille. Beitrag zur Konferenz „Antonio Gramsci und die Theorie der Zivilgesellschaft“ am 22./23.3.91, Berlin, unveröff. Manuskript
- Derichs-Kunstmann, Karin, 1994: Plädoyer für eine Feminisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Richert, Jochen (Hg.), 1994: *Subjekt und Organisation. Neuorientierung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit*, Münster, S. 156-168
- Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, 1991: Thesen zu einer Neubestimmung der Arbeiterbildung in den 90er Jahren. Tagung „Aufgaben der Arbeiterbildung in der neuen deutschen Republik“, vom 10. bis 11. April 1991, Recklinghausen, unveröff. Manuskript (2. überarb. Fassung)
- Gramsci, Antonio, 1994: *Gefängnishefte*, Bd. 6, Hamburg/Berlin
- Gramsci, Antonio, 1996: *Gefängnishefte*, Bd. 7, Hamburg/Berlin
- Greif, Siegfried u.a. (Hg.), 1993: *Praxis des Selbstorganisierten Lernens. Einführung und Leittexte*, Köln
- Hirschfeld, Uwe, 1988: Zum Nutzen von Gramscis Intellektuellentheorie für die politische Bildung. In: *Sozialistische Politik und Wirtschaft* 8/88, Nr.42, S.341-349
- Hiesinger, Karlheinz, 1991: Bildung nach dem Altweibersommer der Ideologien. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 12/91, S. 286-289
- Jansen, Mechthild, 1995: Feminisierung der Gewerkschaften und die Wirkung auf Frauen und Männer. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 7/95, S.414-424
- Müller, Wolfram, 1992: Selbstbildung durch Selbstbestimmung. In: *express* 6/92, S.6f.
- Müller-Jentsch, Walther, 1993: Gewerkschaftliche Antworten auf den gesellschaftlichen Wandel. In: Kowalsky, Wolfgang / Schroeder, Wolfgang (Hg.), 1993: *Linke, was nun? Nördlingen*, S. 137-153
- Negt, Oskar, 1971: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, Frankfurt am Main
- Projekt Ideologie-Theorie, 1979: *Theorien über Ideologie, Argument-Sonderband 40*, 3. Aufl., Berlin
- Projekt „Modellseminar“ der IG Metall, 1974: *Protokolle der Arbeitstagungen der Projektgruppe Sprockhövel*, Berlin vom 16.1. – 19.1.74 (Klausurtagung)
- Rendtorff, Barbara, 1985: *Weibliches Prinzip – weibliche Praxis. Grundlagen für eine feministische Bildungsarbeit*, Gießen
- Scherbaum, Manfred / Schaumburg, Stefan, 1993: Bildung zur Gegenmacht. In: *Sozialismus* 12/93, S. 20-23
- Thürmer-Rohr, Christina, 1990: Befreiung im Singular. Zur Kritik am weiblichen Egozentrismus. In: Bergmiller, Iris u.a. (Hg.): *Feministische Bildungsarbeit, Dokumentation der Tagung vom 27.–29.4.1990 in Gelnhausen*, VHS/FB Frauenbildung, Rüsselsheim, S. 47-65
- Walter, Jürgen, 1994: „Die individuellen Ansprüche wachsen“. Zum Strukturwandel der Bildungsarbeit in den Gewerkschaften: Orte für den Diskurs. In: *Frankfurter Rundschau*, 8.12.94, S.6

- Wurms, Renate, 1992: „Von heute an gibt's mein Programm“ – Zur Entwicklung der politischen Frauenbildungsarbeit. In: Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hg.), 1992: Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur politischen Frauenbildungsarbeit, Zürich und Dortmund, S.11-40
- Zoll, Rainer, 1994: Diskurs als Beteiligungsform – Gewerkschaften als Diskurs-Organisationen. In: Oetjen, Hinrich / Zoll, Rainer (Hg.), 1994: Gewerkschaften und Beteiligung. Eine Zwischenbilanz, Münster, S.154-168