

Akademie-Verlag Berlin 1972

Reihe: Zur Kritik der bürgerlichen Ideologie. Hrsg. v. Manfred Buhr, Nr. 16

Einleitung

„Es gehört zur Dialektik des Klassenkampfes, daß im Gefolge des Erstarkens des Sozialismus auf der einen Seite und der Vertiefung der Widersprüche des Imperialismus auf der anderen Seite die Unversöhnlichkeit der gegensätzlichen Gesellschaftssysteme immer schärfer hervortritt.“¹

Diese prinzipielle Feststellung trifft auch in vollem Maße für den sich verschärfenden ideologischen Klassenkampf, speziell auch im Bereich des Bildungswesens, zu. Dabei gehört es zur taktischen Umorientierung des Imperialismus, daß diese Unversöhnlichkeit seit einigen Jahren auch im Bildungswesen mit flexibleren Mitteln, mit „feineren“, in der Form versachlichten, „verwissenschaftlichten“ Methoden kaschiert werden soll. Das derzeit wichtigste ideologische und methodologische Instrumentarium, mit dem das Ziel der Monopolbourgeoisie – die Intensivierung und größere Flexibilität des ideologischen Klassenkampfes – erreicht werden soll, besteht auch für Bildungspolitik und Bildungsideologie in der „Industriegesellschaftstheorie“, die weitmaschig, durchlässig und elastisch genug ist, für die ideologische Diversion der imperialistischen pädagogischen „Ostforschung“ die ideologisch-theoretische Plattform abzugeben, die den herrschenden Kräften der Globalstrategie für den Bereich des Bildungswesens am geeignetsten erscheint.

Welche Charakteristika, Merkmale und Tendenzen der „Industriegesellschafts-“ und der – mit ihr eng verwandten – Konvergenztheorie lassen den imperialistischen Inspiratoren des ideologischen Kampfes gegen den Sozialismus, speziell gegen die sozialistische Schulpolitik und marxistisch-leninistische Pädagogik, diese Theorien besonders geeignet erscheinen, als theoretisches Feigenblatt für den unverhohlenen [10] Antikommunismus der imperialistischen „Ostpädagogik“ zu gelten? Welche Hintergründe hat diese Tendenz, welche Motive bewegen die imperialistischen Ideologen, wenn sie zu der „modernen“, flexiblen Variante des Antikommunismus im Bereich des Bildungswesens übergehen?

Die Antwort auf diese Fragen ist von aktueller Bedeutung im ideologischen Kampf im Bereich der Schulpolitik, der Bildungsideologie und Pädagogik als wesentlichen Teilgebieten, auf denen die Auseinandersetzung der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaftler mit der imperialistischen Ideologie geführt wird.

Dafür sind folgende Faktoren relevant:

Der Imperialismus, schwächer, aber gefährlicher geworden, befindet sich historisch in der Defensive. Der Sozialismus ist auch im Bereich des Bildungswesens die zukunftsbestimmende Kraft. Der Imperialismus versucht – im vollen Bewußtsein dieser Tatsache –, aus der Defensive in die Offensive zu gelangen. Diesem Ziel ist die ideologische Globalstrategie des Imperialismus untergeordnet; in dieser Strategie nimmt seit einigen Jahren die „Industriegesellschaftstheorie“ einen vorderen Rang ein. Sie hat sehr deutlich die ideologische Diversion im Bereich der „Ostpädagogik“ beeinflusst und geprägt. Das zeigt sich stellvertretend für viele Bereiche exponiert am Beispiel der polytechnischen Bildung.

Hier zeigt sich exemplarisch an einem Teilbereich des ideologischen Kampfes, daß sich der Klassenkampf verschärft, daß er mit immer neuen Methoden und Varianten geführt wird. Daraus ergibt sich die prinzipielle und ständige Aufgabe der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaftler, die imperialistische Ideologie – in welchem Gewande sie auch auftritt, auf welchem Gebiet sie auch sichtbar wird – wirksam zu bekämpfen und die Positionen der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften immer präziser auszuarbeiten.

In den folgenden Ausführungen soll ein Teilbeitrag zur ideologischen Auseinandersetzung im Bereich des Bildungswesens geleistet werden, speziell zur ideologischen Aktivität der imperialistischen

¹ Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Berichterstatter: Erich Honecker, Berlin 1971, S. 24.

„Ostforscher“ im Bereich der polytechnischen Bildung auf der Grundlage der „Industriegesellschaftstheorie“. Dabei soll auch der historische Aspekt entsprechend berücksichtigt werden, um den Wandel der „Ostpädagogen“ deutlich [11] zu machen, das heißt besonders ihr Einschwenken auf die „neue Linie“ der imperialistischen Globalstrategie im Zeichen der „neuen Ostpolitik“.

Dieses Teilgebiet der ideologischen Auseinandersetzung kann stellvertretend für viele stehen; denn auch hier zeigt sich, daß die Ideologieregulierung im Rahmen der imperialistischen Globalstrategie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erfaßt und alle Bereiche den Zielen der Globalstrategie des Imperialismus unterordnet. [13]

Zur Funktion der Bildungsideologie in der imperialistischen Globalstrategie

Wie auf dem XXIV. Parteitag der KPdSU und auf dem VIII. Parteitag der SED erneut bestätigt wurde, ist der Sozialismus der die Entwicklung der Weltpolitik bestimmende Faktor, prägt er in ständig wachsendem Maße die Entwicklung des Kräfteverhältnisses in der Welt.

Dies gilt auch auf dem Gebiet des Bildungswesens seit Jahrzehnten. Der Imperialismus befindet sich historisch in der Defensive. Er ist gezwungen, sich in seiner Innen- und Außenpolitik den durch die Entwicklung des Kräfteverhältnisses geschaffenen neuen Bedingungen anzupassen.

Heute ist im Rahmen der Globalstrategie des Weltimperialismus der Antikommunismus das Hauptinstrument im Arsenal der ideologischen Diversion gegen den Sozialismus. In diesem Zusammenhang richten sich die Aktivitäten der imperialistischen Ideologen auch gegen die sozialistische Schulpolitik, gegen den Marxismus-Leninismus als unveräußerliche Grundlage des sozialistischen Bildungswesens. Aus diesem Grunde ist es eine wesentliche Aufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik, sich mit diesen Ideologen parteilich und prinzipiell auseinanderzusetzen.

Die imperialistische Pädagogik in der Defensive

Die antikommunistischen Ideologen im Bereich der Pädagogik versuchen, mittels Diffamierung und Fälschung die Ausstrahlungskraft der sozialistischen Pädagogik auf die progressiven Kräfte in der BRD zu paralysieren, der positiven Auswirkung der Bildungspolitik der DDR auf jene Kräfte zu begegnen, indem sie eine umfangreiche, vielfältige Reform-[14]demagogie betreiben mit der Tendenz zu erweisen, sie würden die Bildungsprobleme der Gegenwart und Zukunft besser lösen als die sozialistische Bildungspolitik und sie würden – ausgehend von den realen Gegebenheiten der „modernen Industriegesellschaft“ – ein Modell für ein fortschrittliches „gesamtdeutsches“ Bildungswesen entwickeln. Die Vertreter des Antikommunismus beziehen die Bildungspolitik bewußt in ihre Gesamtstrategie ein, da sie sie zur geistigen Manipulierung der Jugend mißbrauchen wollen.

Ein weiteres Kennzeichen dieser Abwehrstrategie ist es, daß bestimmte Positionen und Erfahrungen aus der Realisierung der polytechnischen Bildung und Erziehung für die imperialistische Bildungspolitik mit dem Ziel umgewertet werden, „Arbeitslehre“ und andere Formen technisch-ökonomischer Bildung zur Erhöhung des Maximalprofits der Monopole und zur besseren Anpassung der Schule an die neuen Existenzbedingungen des Imperialismus zu nutzen.

Aus diesen Zielen der antikommunistischen Tätigkeit der „Ostforscher“ wird die Defensivposition der imperialistischen Ideologen deutlich und zugleich ihr untauglicher Versuch, in die Offensive zu gelangen.

Die polytechnische Bildung und Erziehung als ein revolutionäres Element der sozialistischen Schulentwicklung ist seit ihrer Einführung in die sozialistische Schule der DDR ein bevorzugtes Betätigungsfeld für antikommunistische Manöver speziell der imperialistischen „Ostpädagogik“ in der BRD. Auch an diesem Teilgebiet der imperialistischen Globalstrategie zeigt sich stellvertretend für andere Gebiete, wie sich die Formen und Methoden der imperialistischen „Ostforschung“ in der BRD – bei unveränderter antikommunistischer Zielstellung – den veränderten Bedingungen des internationalen Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus anpassen.

Grundpositionen der polytechnischen Bildung – Hauptziel der antikommunistischen Diversion

Die prinzipielle, durch die Gesellschaftsordnung bedingte Überlegenheit des sozialistischen Bildungswesens, das allen Angehörigen des Volkes eine hohe, moderne Allgemein-[15]bildung vermittelt, gegenüber der Schule in der Klassengesellschaft dokumentiert sich auch ausdrücklich im Bereich der polytechnischen Bildung und Erziehung, die im Gegensatz etwa zur „Arbeitslehre“ in der BRD eine völlig andere Qualität repräsentiert und ihre Wurzeln in der sozialistischen Gesellschaftsordnung und in der marxistisch-leninistischen Pädagogik hat.

Mehr als zwei Jahrzehnte Schulentwicklung in der sozialistischen DDR und über ein Jahrzehnt allgemeine, obligatorische polytechnische Bildung in der allgemeinbildenden Schule der DDR dokumentieren die erfolgreiche Realisierung unveräußerlicher Prinzipien der marxistisch-leninistischen Pädagogik in Bildungspolitik und Schulpraxis:

Der polytechnischen Bildung und Erziehung liegt die marxistisch-leninistische Erkenntnis zugrunde, daß die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit nur dann gewährleistet ist, wenn das Lernen mit der produktiven Arbeit der Schüler verbunden wird. Marx erkannte die Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik als die einzige Methode zur Heranbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten, und Lenin charakterisierte die unmittelbare Teilnahme der jungen Menschen am revolutionären Kampf der Arbeiterklasse als entscheidendes Mittel der kommunistischen Erziehung. In diesen Grunderkenntnissen zeigt sich die Anwendung der dritten Feuerbach-These von Marx auf die Bildungspolitik in der sozialistischen Gesellschaft, der These, daß sich der Mensch im Prozeß der revolutionären Praxis, der aktiven Gestaltung der neuen Gesellschaft zur bewußten sozialistischen Persönlichkeit entwickelt.

Marx und Engels haben die pädagogischen Maßnahmen zur allseitigen Entwicklung des Menschen in dem Grundsatz der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit zusammengefaßt, von dem die Bildung und Erziehung der Jugend in unserer sozialistischen Schule geprägt ist.

Das Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit ist nicht von dem Grundsatz zu trennen, daß Schule und revolutionäre gesellschaftliche Praxis zusammengehören. Dadurch wird gewährleistet, daß das Prinzip in seiner generellen Bedeutung erkannt und realisiert wird – als pädagogisches Mittel der Verbindung der sozialistischen [16] Bildung und Erziehung der Schuljugend mit dem Kampf der Werktätigen‘ der aktiven Teilnahme der Schüler an gesellschaftlich nützlicher Tätigkeit und der vollen Ausschöpfung der Kraft der Arbeiterklasse für die klassenmäßige Erziehung der Jugend. Diese Zielstellung des VII. Pädagogischen Kongresses erfüllen heißt die Potenzen des sozialistischen Betriebes als Gegenstand und Mittel der Bildung und Erziehung und die produktive Tätigkeit der Schüler für die sozialistische Erziehung voll zu nutzen eingedenk der Tatsache, daß die produktive Tätigkeit ein wesentliches Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit darstellt.

Die polytechnische Bildung, im Kern in der genialen Konzeption von Marx angelegt, kann nur in der sozialistischen Schule verwirklicht werden, eben weil nur in der sozialistischen Gesellschaft die sozialökonomischen, politischen und ideologischen Voraussetzungen zur Realisierung des Marxschen Prinzips der polytechnischen Bildung als wesentlicher Bestandteil allgemeiner Menschenbildung gegeben sind, weil die Betriebe volkseigen sind, die Arbeiterklasse die machtausübende Klasse ist und der gesamte Bildungs- und Erziehungsprozeß auf die Realisierung der humanistischen Prinzipien der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei gerichtet ist.

Im Zeichen des „kalten Krieges“ – doktrinärer Antikommunismus mit starren Methoden

Polytechnische Bildung ist bedeutsamer Bestandteil sozialistischer Allgemeinbildung, weil sie den Schülern produktive Arbeit, Produktion, Ökonomie und Technik als fundamentale Bereiche menschlichen Lebens, gesellschaftlicher Praxis erschließt und damit einen Beitrag zur Herausbildung eines umfassenden wissenschaftlichen Welt-, Gesellschafts- und Menschenbildes leistet. Polytechnischer Unterricht in enger, wechselseitiger Verbindung zum naturwissenschaftlichen Unterricht führt die Schüler in Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten der ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung ein und läßt sie aus unmittelbarer Erfahrung die historische Mission der Arbeiterklasse verstehen.

[17] Polytechnische Bildung läßt die Schüler im Prozeß der Realisierung des Marxschen Prinzips der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit die menschenbildende Kraft und Bedeutung der produktiven Tätigkeit für die Gesellschaft erkennen und beteiligt die Schüler durch eigene produktive Arbeit am Prozeß gesellschaftlicher Tätigkeit, läßt sie unmittelbar an der Praxis des Kampfes der Arbeiterklasse teilnehmen. Das geschieht vorzugsweise durch die enge Verbindung von Schule und Betrieb, von Schüler- und Arbeitskollektiven.

Weil durch eine solche konsequente Realisierung des Marxschen Prinzips der polytechnischen Bildung unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaftsordnung zugleich wesentliche Seiten der marxistisch-leninistischen Pädagogik, des sozialistischen Bildungs- und Erziehungszieles – der sozialistischen Persönlichkeit – verwirklicht werden, war die polytechnische Bildung von Anfang an

ein „bevorzugt“ Gegenstand der ideologischen Tätigkeit der imperialistischen „Ostforschung“. Dabei zeigt sich, daß die Haltung der „Ostpädagogen“, wie man die „Experten“ für pädagogische „Ostforschung“ in der BRD zu nennen pflegt, in der Periode des kalten Krieges, der „Roll-back“-Variante der imperialistischen Globalstrategie, von einem doktrinären, primitiven Antikommunismus gekennzeichnet war.

In dieser Phase, d. h. vornehmlich in den fünfziger Jahren, werden die Anfänge der polytechnischen Bildung in der DDR als „unmenschliche Kinderarbeit“ diffamiert und generell abgelehnt. Das betrifft sowohl die bildungstheoretischen und politisch-ideologischen Grundlagen als auch die schulpraktischen Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen, wie die als „Standardwerke der Ostpädagogik“ geltenden Schriften von Wilhelm, Froese, Mieskes, Lange oder Möbus², aber auch zahlreiche Äußerungen solcher Pädagogen wie Litt und Weinstock, die aus ihrer antikommunistischen Grundhaltung nie ein Hehl gemacht haben.

Kennzeichnend für die ideologische Grundposition dieser „Ostpädagogen“ ist die Tatsache, daß sie bewußt die Methode der Diffamierung und Verfälschung als Mittel des ideologischen Klassenkampfes praktizieren.

So charakterisiert sich der Antikommunist Möbus selbst, indem er den Sozialismus im Namen des „christlichen Abend-[18]landes“ zum „Widerpart und Zerstörer der europäischen Kultur“³ erklärt, ebenso wie Theodor Wilhelm mit seiner absurden Behauptung, die Methoden der Produktion würden bei der polytechnischen Bildung einfach auf die Erziehung übertragen,⁴ und die „totale Politisierung“ der Schule sei weiter vorangetrieben worden, da die Schule „die polytechnische Bildung als Leitbild akzeptieren mußte“.⁵

Die „Hauptmerkmale der bourgeoisen Rezeption der historischen Entwicklung des sozialistischen Bildungswesens in der DDR“⁶: Antikommunismus, das „Totalitarismusprinzip“, die „Sowjetisierung-“ bzw. „Russifizierungsthese“, die These von der „totalen Politisierung“ und die bewußt gefälschte Interpretation des Marxismus-Leninismus⁷ lassen sich auch speziell in den westdeutschen Publikationen zur polytechnischen Bildung und Erziehung nachweisen.

In diesem Zusammenhang hat sich Litt besonders engagiert und in mehreren Schriften das Problem Mensch – Technik – Arbeit – Menschenbildung behandelt. Er behauptet, daß die sozialistische Pädagogik in einem „höchst zwiespältigen Verhältnis“ zum humanistischen Erbe stehe und es in einem Atemzug bejahe und verneine.⁸ Seine noch stark von kultur-pädagogischen Anschauungen geprägten Auffassungen vom Verhältnis des Menschen und der Menschenbildung zu Naturwissenschaft, Technik und industrieller Produktion bemüht er, um „nachzuweisen“, daß der Mensch in der sozialistischen Gesellschaft – mittels der „kommunistischen Pädagogik“ – deformiert und seines eigentlichen Selbst beraubt werde, weil das „Kollektiv“ sein Menschentum, seine Individualität aufzehre.⁹ Durch solche vom „Kommunismus“ verursachten und erzwungenen Vereinseitigungen, die in der alleinigen Orientierung auf „rational konstruiertes Getriebe“, auf Technik und Produktion wurzeln, werde der Mensch verunstaltet und in seiner Persönlichkeitssubstanz gefährdet.¹⁰

² Vgl. Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1960; Hans Mieskes, Pädagogik des Fortschritts?, München 1960; Leonhard Froese, Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens, Freiburg-Basel-Wien 1962; Max Gustav Lange, Totalitäre Erziehung, Frankfurt/Main 1954; Gerhard Möbus, Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln und Opladen 1959.

³ Ebenda, S. 174.

⁴ Vgl. Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, a. a. O., S. 486.

⁵ Vgl. ebenda, S. 366.

⁶ Ernst Machacek, Die Bildungspolitik der Deutschen Demokratischen Republik in der Sicht der westdeutschen „Ostpädagogik“, Diss. Phil. der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle/Saale 1966, S. 74.

⁷ Vgl. ebenda, S. 74-76.

⁸ Vgl. Theodor Litt, Das humanistische Erbe im technischen Zeitalter, in: Vom Geist abendländischer Erziehung, Zürich 1961, S. 171.

⁹ Vgl. ebenda, S. 176 und 177.

¹⁰ Vgl. ebenda.

Litt unterstellt, daß der Marxismus-Leninismus die den Menschen in seinem Menschsein angeblich gefährdenden Naturwissenschaften, Technik und Industrieproduktion simpel ignoriere und die „Wahrheit“ verdrehe, indem er behaupte, von diesen Mächten ginge das Heil für die Menschen aus, und sie könnten die Lösung aller gesellschaftlichen Probleme garantieren;¹¹ sie könnten am besten „Humanität“ verwirklichen. [19] Litt scheut sich nicht, von einem „feurigen, fast religiösen Enthusiasmus“ zu sprechen, „mit dem die Jugend der Ostblockstaaten sich der Erlöserin Technik hingibt“.¹² Litt entstellt die Wahrheit, indem er dem Marxismus-Leninismus ein vereinseitigtes, von Technokratie bestimmtes Menschen- und Gesellschaftsbild unterschiebt. Er macht sich grober Unwissenschaftlichkeit schuldig, weil er ignoriert, daß das sozialistische Menschenbild reich an kräftigen Farben und feinen Nuancen ist, daß die sozialistische Persönlichkeitsbildung sich nicht auf die pragmatisch eingeschränkte Vermittlung bestimmter fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, bestimmten speziellen Wissens beschränkt, sondern alle Bereiche eines kulturvollen Lebens und eines sinnerfüllten schöpferischen Wirkens zum Wohle der sozialistischen Gesellschaft, alle Bereiche des Menschen als des „Schöpfers seiner selbst“ (Alfred Kurella) umfaßt.

Litt mißbraucht den Humanitätsbegriff und verfälscht seinen Gehalt, wenn er behauptet, daß für große Teile der Jugend in den sozialistischen Ländern „der technisch-industrielle ‚Fortschritt‘ zum Range eines letzten, alles Weiterfragen überflüssig machenden Lebensideals aufgerückt“ sei. „Man glaubt dem Dasein einen ausfüllenden Inhalt gegeben zu haben, indem man sich der Bewegung dieses Fortschritts als leistungswilliges Glied einreicht.“¹³

Seine entstellende Darstellung der Beziehungen von Persönlichkeit und Kollektiv kehrt in verschiedenen Varianten immer wieder. Das Kollektiv „verschlinge die Person“, heißt es da in schwer überbietbarer Ignoranz. „Die Seele des Menschen“ werde zum „Inventar der von diesem Kollektiv her geforderten Arbeitsantriebe“.¹⁴ Litt meint jedoch nicht nur eine „allgemeine Vermassung“ des Menschen im „kommunistischen Kollektiv“, im Prozeß der produktiven Arbeit, er geht vielmehr noch einen Schritt weiter, indem er dem Menschen im Sozialismus einen „Pseudorationalismus“, ein „falsches Freiheitsbewußtsein“ vorwirft. Diese Menschen verrieten angeblich ihr Menschsein, schlugen aus der Preisgabe ihrer Persönlichkeit an Technik und Produktion ideologisches Kapital, wobei sie daraus ein „falsches Sendungsbewußtsein“ ableiteten, indem sie, ausgehend von ihrer Überzeugung von der „Machbarkeit der Welt“, die Gesetze aus Natur und Technik mecha-[20]nisch auf die menschliche Gesellschaft übertragen und die Menschen in den Dienst ihrer falschen Lehre zwängen.¹⁵

Zusammenfassend können wir feststellen: Litt überträgt die These der Kulturkritiker von der Mechanisierung und Vermassung des menschlichen Daseins durch Technik und industrielle Produktion in unwissenschaftlicher Weise auf die sozialistische Gesellschaft und unterstellt damit, daß die „Gefahr der Vermassung und Mechanisierung“ durch Technik und Industrie objektiv und real existiere, daß die von moderner Technik und Industrialisierung hervorgebrachten Phänomene unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen im Kapitalismus und Sozialismus gelten und daß die Prinzipien der Technik und industriellen Produktion im Sozialismus als bewußtes Mittel zur Manipulierung der Menschen im Sinne des „kommunistischen Systems“ angewandt und ungerechtfertigt in den Rang einer „Heilslehre“ erhoben würden, mit der alle Gebrechen, die der Gesellschaft noch anhaften, radikal zu beseitigen seien.

Litt macht sich mit den genannten Auffassungen objektiv des Verrats am Humanismus schuldig, indem er das humanistische Menschen- und Gesellschaftsbild des Marxismus-Leninismus diffamiert und verfälscht, jene humanistische Grundauffassung, die die allseitig und harmonisch entwickelte, wissenschaftlich gebildete, gesellschaftlich aktive, kulturvolle, sittliche Persönlichkeit zum Inhalt hat.

¹¹ Vgl. Theodor Litt, *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes*, Heidelberg 1958, S. 71 und 72.

¹² Ebenda, S. 25 und 26.

¹³ Ebenda, S. 78.

¹⁴ Ebenda, S. 80.

¹⁵ Vgl. ebenda, S. 24 und 110.

Die gleiche Grundtendenz wie Litt vertritt Weinstock. Er behauptet, daß in der „totalen Arbeitswelt des Kommunismus“ alles dem Zweck der Produktionssteigerung untergeordnet sei, und beklagt die „Ausrichtung der Erziehung nach den Bedürfnissen der modernen Arbeitsgesellschaft“¹⁶. Kollektiv und Gesellschaft schlossen die Entfaltung der Persönlichkeit aus, Individuum und Kollektiv stünden in feindseliger Gegensätzlichkeit zueinander. Weinstock fehlt aus klassenbedingten Gründen jegliche Basis für die Erkenntnis, daß Persönlichkeit und Gesellschaft, Individuum und Kollektiv eine höhere Einheit bilden, einander nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig bedingen und in einem fruchtbaren, auf Höherentwicklung orientierten Wechselverhältnis zueinander stehen. [21]

Verändertes Kräfteverhältnis zwingt den Imperialismus zu veränderter Taktik

Neue Töne, andere Akzente werden zu Beginn der sechziger Jahre erkennbar. Der Sozialismus wird in jener Zeit immer stärker zur entwicklungsbestimmenden Kraft, auch für den Antikommunisten endgültig und unwiderruflich dokumentiert in der Errichtung des antifaschistischen Schutzwalls im August 1961 und der damit verbundenen schweren Niederlage der imperialistischen „Roll-back“-Politik.

Ferner wird in jener Zeit das wachsende Interesse des Auslands – Westeuropas, der USA, Asiens und Afrikas – an der polytechnischen Bildung in den sozialistischen Ländern und die damit zusammenhängende erhöhte Aufmerksamkeit westdeutscher Pädagogen für die polytechnische Bildung in der DDR sichtbar.

Das führt zu der Tendenz, sich von der pauschalen Ablehnung und prinzipiellen Diffamierung abzuwenden und die Auseinandersetzung unter den Bedingungen des sich weiter zugunsten des Sozialismus und der antiimperialistischen Bewegung verändernden Kräfteverhältnisses sowie der wissenschaftlich-technischen Revolution und der damit für die Monopole verbundenen Konsequenzen im Ton zu versachlichen.

So kommt es Anfang der sechziger Jahre zu Tendenzen, die sich in den folgenden Jahren immer stärker ausprägen: Die „Ostpädagogen“ untersuchen aufmerksamer als früher, welche didaktisch-methodischen und schulorganisatorischen Erfahrungen und Ergebnisse aus dem polytechnischen Unterricht der DDR sie dem westdeutschen Bildungswesen als verwertbare Lösungswege für die „technische Elementarerziehung“ und „Einführung in die moderne Arbeitswelt“ mit dem Ziel der besseren Anpassung der Schule an das staatsmonopolistische System anbieten können.

In seinem 1960 erschienenen Buch „Pädagogik der Gegenwart“ gibt zum Beispiel Wilhelm zu erkennen, daß er in der polytechnischen Bildung einen „guten pädagogischen Sinn“¹⁷ entdeckt habe. Auch Froese läßt unter dem Einfluß bestimmter Kräfte der Monopolbourgeoisie Töne hören, die zwar an seiner unverrückbaren ideologischen Position des Anti-[22]kommunismus keinen Zweifel aufkommen, aber ein gewisses Bemühen um Differenzierung vermuten lassen. Er anerkennt das polytechnische Prinzip, das ein „echtes Anliegen unserer Zeit“ zum Inhalt habe, aber er unterstellt „die praktische Pervertierung des Prinzips der Verschränkung von Berufs- und Allgemeinbildung durch einseitig politisch utilitäre Indienststellung“.¹⁸

Diese Phase ist in sich uneinheitlich und widerspruchsvoll, sie ist dadurch gekennzeichnet, daß die gesellschaftlichen, ideologisch-politischen Grundlagen und Voraussetzungen der polytechnischen Bildung nach wie vor aus klassenbedingten, politisch-ideologischen Motiven abgelehnt werden, daß aber in verstärktem Maße die „pragmatischen Aspekte“ der polytechnischen Bildung aufmerksame Beachtung erfahren. Mit anderen Worten: Die westdeutschen „Ostpädagogen“ untersuchen aufmerksamer als früher, welche Erfahrungen und Ergebnisse aus dem polytechnischen Unterricht der DDR sie dem westdeutschen Bildungswesen als verwertbare Lösungswege für die „technische Elementarerziehung“ und „Einführung in die moderne Arbeitswelt“ unter dem Aspekt der Einschränkung der Bildungskrise im Interesse der Monopole anbieten können.

¹⁶ Heinrich Weinstock, Erziehung ohne Illusion, Heidelberg 1963, S. 70.

¹⁷ Theodor Wilhelm, a. a. O., S. 465/466.

¹⁸ Leonhard Froese, Sowjetisierung der deutschen Schule, a. a. O., S. 79.

Man darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht übersehen, daß unter den „Ostpädagogen“ ein Differenzierungsprozeß vor sich geht. Ein Beispiel dafür bietet Anweiler, der 1965 folgenden Standpunkt vertrat: Manche Veröffentlichungen der „Ostpädagogen“ unterlägen der Gefahr, „die Entwicklung und die pädagogische Situation in der heutigen DDR allzusehr nach dem Modell der ‚totalitären Erziehung‘ zu sehen und die komplexe Realität von Schule und Erziehung ungenügend zu beachten“.¹⁹ Diese Kritik richtet Anweiler auch an die Adresse von Lange, Mieskes und Froese.

Auch Brasche läßt keinen Zweifel an seiner dem Sozialismus, der DDR und ihrer sozialistischen Schule feindlichen Gesinnung aufkommen. In seinem Beitrag „Polytechnische Bildung?“²⁰ liegen Ausläufer einer in früheren Jahren typischen primitiven Hetze²¹ und Ansätze einer sich um Sachlichkeit bemühenen „kritischen Beachtung“ der polytechnischen Bildung eng nebeneinander. Einerseits wirft er der polytechnischen Bildung engspurige Orientierung auf produktive Ar-[23]beit vor, andererseits erklärt er, sie biete eine Lösung an, wie man eine Verbindung zwischen Schule und Arbeitswelt herstellen könne, auch wenn man sich von ihren politischen Zielen distanzieren.²² Er kann nicht umhin zu bestätigen, daß die polytechnische Bildung eine enge Verbindung von Schule und produktiver Arbeit geschaffen habe.²³ Bei allen Vorbehalten gelangt er zu dem Ergebnis, daß die polytechnische Bildung „sehr kritisch“ und „sehr aufgeschlossen“ verfolgt werden müsse; denn hier gäbe es „echte Ansatzpunkte für die Lösung unserer Probleme“.²⁴

Auf ähnlicher Ebene bewegen sich die Äußerungen Klafkis, eines führenden westdeutschen Didaktikers, und Fintelmanns, des Leiters der „Hibernia“-Schule in Wanne-Eickel. Auch Wehnes läßt sich hier einordnen, obwohl bei ihm die ideologischen, aus verzerrter Widerspiegelung der Realität erwachsenden Vorbehalte relativ stark ausgeprägt sind. Davon zeugen seine aus dem Jahre 1964 stammenden Äußerungen zur Abgrenzung der polytechnischen Bildung der DDR gegenüber der „technischen Elementarerziehung“ in Westdeutschland.²⁵

Bezeichnend für diese Phase ist auch der veränderte Standpunkt, den Arlt auf einer Arbeitstagung des „Wissenschaftlichen Beirates der Deutschen Pestalozzi-Gesellschaft“ gegenüber früheren Positionen vertreten hat.²⁶ Im Jahre 1965 äußerte sich Arlt folgendermaßen:

Es sollte darum gehen, das „andere System“ zu verstehen. Drei Fragen seien in der polytechnischen Bildung zu untersuchen: Wieweit gewähre sie eine Orientierung auf die „Arbeitswelt“? Wieweit trage sie zur „Erziehung zur Mobilität“ bei? Wieweit verwirkliche sie den wichtigen Gesichtspunkt der Rationalität im Bildungswesen?²⁷

Die veränderte Position Arlts in seiner Stellung zur polytechnischen Bildung und Erziehung ist deshalb symptomatisch für diese Phase, weil sie von einer pragmatischen Haltung zur polytechnischen Bildung bestimmt ist und davon ausgeht, „pragmatische Aspekte“ der polytechnischen Bildung für die technische Bildung und „Einführung in die moderne Arbeits- und Wirtschaftswelt“ in der westdeutschen Schule nutzbar zu machen.

Abschließend müssen wir nochmals einschränkend feststellen, daß die genannten Zäsuren die vorherrschenden Ten-[24]denzen bei der Abgrenzung der westdeutschen Pädagogen zur polytechnischen Bildung in der DDR nur grob bezeichnen. Es gibt auch in der Zeit seit 1962/63 noch immer solche Tendenzen, wie sie für die vorangegangenen Phasen typisch waren.

¹⁹ Oskar Anweiler, „Ostpädagogik“ in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bildung und Erziehung, Düsseldorf, H. 2/1965, S. 129.

²⁰ Albert Brasche, Polytechnische Bildung? in: Pädagogik und Schule in Ost und West, Bad Harzburg, H. 7/1966, S. 202-207.

²¹ Vgl. DPZI, Abt. Westdeutsche Pädagogik: Schulpolitik und Pädagogik in Westdeutschland. Kommentare und Auszüge, Nr. 2/1966, S. 1-15.

²² Vgl. Albert Brasche, a. a. O., S. 202.

²³ Vgl. ebenda.

²⁴ Vgl. ebenda, S. 207.

²⁵ Vgl. Franz-Josef Wehnes, Schule und Technik in Ost und West, Ratingen 1964, 8. 117 und 118, 190-192.

²⁶ Vgl. Fritz Arlt/Hugo Möller, Das Industriepraktikum, Braunschweig 1960, S. 18.

²⁷ Vgl. Fritz Arlt, Mitteilungen der Deutschen Pestalozzi-Gesellschaft, Köln, Nr. 1/1965, 8. 19.

Davon zeugen zahlreiche Äußerungen, für die die folgenden von Schmitt und Wehnes als charakteristische Beispiele gelten dürfen.

Karl Schmitts Büchlein „Naturlehre – polytechnisch oder exemplarisch?“ erweist sich als eine Hetzschrift gegen die Sowjetpädagogik und die sozialistische Schule in der DDR. Schmitt kennzeichnet sich selbst als einen reaktionären Ideologen der imperialistischen Pädagogik, der der sozialistischen Schule vorwirft, sie habe mit den „Traditionen des deutschen Schulwesens, mit der abendländischen Bildungstradition“ gebrochen.²⁸

Wehnes behauptet noch 1964, aus dem allseitigen Menschen bei Marx sei nur der einseitig entwickelte „homo technicus“ geworden, in dem zahlreiche Kräfte seiner Menschlichkeit nicht voll entfaltet werden könnten. „Verkümmerung“ und „Verkrüppelung“ würden in unserem Schulwesen „systematisch herbeigeführt“.²⁹

Schließlich versteigt sich Dübel zu der Verunglimpfung, die Arbeit sei der Götze, um den sich alles zu drehen und dem man durch „hektische Betriebsamkeit“ zu dienen habe. Die Menschen seien „wirbelnde Teilchen einer großen, pausenlos rotierenden Maschine“.³⁰ Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft sei durch „Wissenschaftsgläubigkeit“³¹, „Kollektivismus“³² und „Aktivismus“³³ gekennzeichnet.

Zweierlei wird in diesem Zusammenhang deutlich:

1. Die „Ostpädagogen“ sind bestrebt, aus den Erfahrungen des polytechnischen Unterrichts zu profitieren; sie anerkennen damit unfreiwillig die Überlegenheit der polytechnischen Bildung gegenüber der „technischen Elementarerziehung“.
2. Sie versuchen gleichzeitig, unter dem Vorwand der „Anerkennung“ der „sachlichen Grundlagen“ der polytechnischen Bildung ideologische Einbrüche in die sozialistische Schule und Pädagogik zu erzielen.

[25]

²⁸ Vgl. Karl Schmitt, Naturlehre – polytechnisch oder exemplarisch?, Bochum o. J. (etwa 1962), S. 13, 50, 51, 54, 57, 58, 64, 65, 81, 82, 90, 91, 92, 94.

²⁹ Vgl. Franz-Josef Wehnes, Schule und Technik in Ost und West, a. a. O., S. 58.

³⁰ Vgl. Siegfried Dübel, Die Situation der Jugend im kommunistischen Herrschaftssystem der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Hrsg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen, Bonn/(West-)Berlin 1963, S. 32.

³¹ Vgl. ebenda, S. 23 ff.

³² Vgl. ebenda, S. 27 ff.

³³ Vgl. ebenda, S. 32 ff.

Industriegesellschafts- und Konvergenztheorie als theoretische Grundlagen der strategischen Umorientierung der pädagogischen „Ostforschung

Im Zeichen der „neuen Ostpolitik“ – „moderner“ Antikommunismus mit flexiblen Methoden

Seit etwa Mitte der sechziger Jahre läßt sich im Zeichen der strategischen Neuorientierung der imperialistischen Globalstrategie und im Gefolge der Bonner „neuen Ostpolitik“ eine strategisch-taktische Umorientierung der „Ostpädagogik“ feststellen. Diese Tätigkeit wird jetzt eindeutig und zielgerichtet der neuen Variante der imperialistischen Globalstrategie, der Taktik des „Brückenschlages“, der „Verführung“, des „Aufweichens von innen“ dienstbar gemacht. Im Zeichen einer angeblichen Konvergenz, der „Annäherung“ und „Angleichung“ wird mit auffallender Aktivität auch im pädagogischen Bereich die „Politik mit Glacéhandschuhen“, die „samtweiße“ ideologische Diversion mit flexibleren Mitteln als früher betrieben.

Aber diese Versuche werden mit untauglichen Mitteln am untauglichen Objekt unternommen; denn es liegt im Wesen und Charakter der Gesellschafts- und Schulsysteme im Sozialismus und Imperialismus begründet, daß sie „Annäherung“, „Angleichung“ und „Gemeinsamkeiten“ prinzipiell ausschließen und sich die Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung in beiden Systemen fundamental voneinander abgrenzen.

Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben des sozialistischen Bildungswesens, die marxistische Grunderkenntnis pädagogisch umzusetzen, daß der sozialistische Mensch nicht einseitig ein Mensch der Produktion und Technik, ein homo oeconomicus und homo technicus ist, wie zum Beispiel Wehnes und andere westdeutsche Pädagogen unterstellen, sondern ein Mensch mit wissenschaftlicher Weltanschauung und sozialistischer Moral, mit umfassender Bildung und einem hohen Kulturniveau.

[26] Die Inhalte der polytechnischen Bildung sind unabdingbar an die sozialistische Gesellschaft gebunden. Sie lassen sich durch keinen Trick auf eine Schule in der kapitalistischen Gesellschaft „übertragen“. Die Klassengebundenheit von Pädagogik und Schule führt die Absichten der Konvergenztheoretiker ad absurdum. Die Ziele und Aufgaben der polytechnischen Bildung in der sozialistischen Schule werden von den Zielen und Grundorientierungen maßgeblich geprägt, die die Partei der Arbeiterklasse als führende Kraft unserer sozialistischen Gesellschaftsordnung für die immer bessere Entwicklung der Gesellschaft gibt; sie werden durch den Beitrag charakterisiert, den die polytechnische Bildung zur Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit leistet. Wo anders als in der sozialistischen Gesellschaft könnte der Schule der humanistische Auftrag erteilt werden, die Jugend so auf das Leben vorzubereiten, daß sie bereit und fähig ist, die sozialistische Zukunft schöpferisch zu meistern? Selbstverständlich kann nur die sozialistische Schule der Jugend die echte Verbundenheit mit Leben und Arbeit der Werktätigen vermitteln; dies ist ein wesentlicher Bestandteil der klassenmäßigen sozialistischen Erziehung.

Unbeschadet dieser Grunderkenntnis betonen „Ostpädagogen“ wie Wittig³⁴, Anweiler, Baske³⁵ und Vogt „Gemeinsamkeiten“ in der Schulentwicklung der DDR und der BRD, vor allem auf dem Gebiet der polytechnischen bzw. technischen Bildung, und fordern ein „gesamtdeutsches pädagogisches Gespräch“. Zum Ausgangspunkt dafür werden „industriestaatliche Tendenzen im Bildungswesen“ in beiden deutschen Staaten gewählt.

So behauptet z. B. Vogt³⁶ unter Negierung der prinzipiellen Gegensätze zwischen Sozialismus und Imperialismus, unter Verneinung der zunehmenden objektiven Abgrenzung beider Systeme „Gemeinsamkeiten“ in den von den Anforderungen der modernen Wissenschaft und Technik geprägten

³⁴ Vgl. Horst E. Wittig, Polytechnische Elementarbildung, in: Pädagogik und Schule in Ost und West, Bad Harzburg. H. 1/1967, S. 6 und 7; Horst E. Wittig, Schule und Arbeitswelt, ebenda, H. 6/1966, S. 163 bis 168; Friedhelm Koehler, Heidelberger Gespräch über Werkerziehung und polytechnische Bildung, ebenda, H. 8/1966, S. 248; Horst E. Wittig, Zur sowjetzonalen Schulentwicklung 1945-1965, ebenda, S. 249 und 250.

³⁵ Vgl. Gerd Iben, Industriestaatliche Tendenzen im Bildungswesen der beiden Teile Deutschlands, ebenda, S. 247.

³⁶ Vgl. Hartmut Vogt, Bildung für die Zukunft. Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen in West und Ost, Göttingen 1967.

„Bildungsbestrebungen in West und Ost“. In „beiden Teilen Deutschlands“ vollziehe sich eine industriestaatliche bzw. industriegesellschaftliche Entwicklung, die vor allem von der Entwicklung der modernen Wissenschaften, der Technik, Wirtschaft und Industrie bestimmt werde.

Da sich die „Tendenz der Gemeinsamkeiten“ in der „industriestaatlichen Entwicklung in West und Ost“ verstärkte, ver-[27]stärkte sich auch die Tendenz der Gemeinsamkeiten in bezug auf die „Bildung und Erziehung in West und Ost“ und damit auch „in beiden Teilen Deutschlands“³⁷, beispielsweise bezüglich der Entwicklung eines „Grundverständnisses für die Gegebenheiten, Zusammenhänge und Erfordernisse der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt“, der Vermittlung wissenschaftlich-technischer und ökonomischer Grundlagen der modernen Produktion oder der „Erziehung zur Arbeitsgesinnung, ökonomischer Verantwortung und sozialen Verhaltens“.

Vogt beehrt sich auch, eine Liste von „Gemeinsamkeiten“ zu präsentieren, die zwischen der polytechnischen Bildung in der DDR und den Bestrebungen nach technischer Elementarbildung in der BRD unbeschadet grundverschiedener gesellschaftlicher Grundlagen und durch sie bedingter pädagogischer Voraussetzungen und Ziele bestünden:

1. Entwicklung eines „Grundverständnisses für die Gegebenheiten, Zusammenhänge und Erfordernisse der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt“,
2. Vermittlung wissenschaftlich-technischer und ökonomischer Grundlagen der modernen Produktion,
3. Förderung technisch-ökonomischen Denkens,
4. Vermittlung grundlegender Arbeitsfertigkeiten,
5. Ausführung „produktionsähnlicher Arbeiten unter zumindest produktionsähnlichen, möglichst aber auch unter echten Produktionsbedingungen“,
6. „Erziehung zu Arbeitsgesinnung, ökonomischer Verantwortung und sozialem Verhalten“,
7. Einführung eines besonderen Faches für die technisch-ökonomische Grundbildung,
8. Beachtung der „Hinführung auf die Arbeitswelt“ als Prinzip für die anderen Unterrichtsfächer,
9. enge Verbindung zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen und „sozialkundlichen“ Fächern,
10. Vermittlung anwendungsbereiten Wissens,
11. „Hinführung auf die Arbeitswelt im eigentlichen Sinne“ in sinnvoller Aufeinanderfolge und Steigerung in den Klassen 7 bis 10,
12. Prinzip, keine berufliche Ausbildung vorwegzunehmen.³⁸

Am Schluß seines Buches erweist sich Vogt mit aller Deutlichkeit als pädagogischer Parteigänger jener Globalstrategen, [28] die den „Brückenschlag“ in sozialistische Länder zu ihrem Metier erkoren haben in der absurden Hoffnung, mittels einer „Politik der Verführung“ doch noch zu ihrem alten Ziel – der Vernichtung des Sozialismus – zu gelangen. Vogt erklärt, daß die angeblichen „Gemeinsamkeiten“ als „Bausteine für einen täglich zu vollziehenden geistigen und dann eines Tages vielleicht doch möglichen realen Brückenschlag dienen“³⁹.

Vogt riskiert auch ruhig eine Kritik am allgemeinen Zurückbleiben in der BRD bei der Lösung jener Fragen, die mit der „Hinführung der Schüler zur modernen Arbeitswelt“ zusammenhängen, und fordert eine „naturwissenschaftlich-technisch-ökonomisch-sozial-arbeitliche Elementarbildung“, in deren Mittelpunkt die „Vermittlung der entsprechenden Grundlagen der modernen Produktion und Volkswirtschaft“ stehen soll.⁴⁰

Die Unwissenschaftlichkeit solcher „Argumentation“ liegt auf der Hand: Die Behauptung der „Gemeinsamkeiten“ auf Grund der „industriestaatlichen Entwicklung“ ist bewußte Irreführung, die gewisse technisch-technologische Tendenzen in unzulässiger, unwissenschaftlicher Weise verallgemeinert, sie

³⁷ Vgl. ebenda, S. 10 f.

³⁸ Vgl. ebenda, S. 71 ff.

³⁹ Ebenda, S. 131.

⁴⁰ Vgl. Hartmut Vogt, Der polytechnische Unterricht in Mitteldeutschland auf neuen Wegen, in: Unsere Volksschule, Stuttgart, H. 1/1968, S. 8 und 9.

aus dem Zusammenhang der gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und ideologischen Grundlagen und Bedingungen reißt und vorgibt, Wissenschaft und Technik wirkten gleichermaßen im Kapitalismus und im Sozialismus, unabhängig von der Gesellschaftsordnung, von den politischen und ökonomischen Zielen der herrschenden Klasse. Die sozialökonomischen Grundlagen der jeweiligen Gesellschaft werden ignoriert, die Klassenfrage wird „ausgeklammert“, die Tatsache, daß Wissenschaft und Technik im Sozialismus dem werktätigen Volke dienen und im Kapitalismus dem Höchst-profit der Monopolbourgeoisie, wird „übersehen“.

Ebenso verfährt Vogt im pädagogischen Bereich im engeren Sinne: Ein „Grundverständnis für die Gegebenheiten, Zusammenhänge und Erfordernisse der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt“ an sich gibt es bekanntlich nicht und kann es nicht geben; denn die „Arbeits- und Wirtschaftswelt“ im Kapitalismus ist von Ausbeutung der Arbeiter und Profitstreben der Kapitalisten bestimmt, vom Grundwiderspruch des Kapitalismus, vom Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit, während sie im Sozialismus von dem Ziel bestimmt ist, [29] die sozialistische Gesellschaft optimal zu entwickeln und immer reichere Grundlagen für die materielle Existenz der sozialistischen Menschen zu schaffen – ein Unterschied in Zielstellung und Grundlagen wie Tag und Nacht, auf Grund dessen die Behauptung von „Gemeinsamkeiten“ zum offensichtlichen Unsinn und zur bewußten Methode aus dem Arsenal der Fälscher wird.

Gleiches gilt für die Vermittlung der ökonomischen Grundlagen der Produktion, die – wiederum durch die Gesellschaftsordnung bedingt – im Kapitalismus und Sozialismus in Zielstellung und Inhalt grundverschieden sind, weil dort die Monopolbourgeoisie als „Herr im Hause“ auftritt und hier die Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei Hausherr im sozialistischen Betrieb und im sozialistischen Staat ist.

Vollends offensichtlich werden die Unwissenschaftlichkeit des Verfassers und seine Parteilichkeit für den Imperialismus, wenn er behauptet, es könne Gemeinsamkeiten bei Arbeitsgesinnung, ökonomischer Verantwortung und sozialem Verhalten geben. Die Arbeitsgesinnung eines sozialistischen Produzenten und Staatsbürgers, eines Miteigentümers an volkseigenen Betrieben ist doch auf prinzipiell andere Ziele und Inhalte gerichtet als die eines ausgebeuteten Werktätigen in einem kapitalistischen Betrieb. Der erste arbeitet bewußt an der Stärkung des sozialistischen Staates, der sein Staat ist, in dem er mitarbeitet und mitregiert; der zweite soll zu einer „positiven Arbeitsgesinnung“ im Interesse der Kapitalisten, zum Produzenten von Maximalprofit für die Monopole manipuliert werden. „Ökonomische Verantwortung“ kann bei ihm nur heißen, „verantwortungsbewußt“ Mehrwert für den Ausbeuter zu schaffen, wobei sich „soziales Verhalten“ im Sinne der Unterordnung unter die politische und ökonomische Macht der Monopolbourgeoisie äußern soll, mit anderen Worten, den Verzicht auf den Klassenkampf und die Austilgung des Klassenbewußtseins in sich schließt.

In seiner These vom „Brückenschlag“ drückt sich Vogts Gesinnung unmaskiert aus: Die Propagierung von „Gemeinsamkeiten“ auf pädagogischem Gebiet soll den „geistigen Brückenschlag“ vorbereiten und vorantreiben und ihr Scherflein zur Globalstrategie beitragen, die auf den „realen Brückenschlag“ [30]schlag“, die Diversion, die „Aufweichung“ des Sozialismus und seiner Schule hinarbeitet. Hier – am Schluß – wird unverhüllt gesagt, was vorher verklausuliert dargeboten wurde: die antikommunistische „Ostpädagogik“ ist in die antikommunistische Globalstrategie integriert und arbeitet an deren verbrecherischen Zielen mit: an dem gegen die Interessen des Friedens und des werktätigen Volkes gerichteten verwerflichen Kampf des Imperialismus gegen den Sozialismus!

In die gleiche Richtung zielt auch Froese, der behauptet: „Die DDR-Pädagogik steht an der Schwelle einer neuen Periode, die im Zeichen ihrer technologisch bedingten Verwissenschaftlichung zu einer gewissen Verselbständigung führen kann“, ⁴¹ nachdem er die alte Lüge wiederholt hat, mit der er die sozialistische Pädagogik als Surrogat des „kommunistischen Parteidogmas“ verunglimpft – immer mit dem Unterton, daß die imperialistische Pädagogik der BRD objektiv und rein der „Wahrheit“ verpflichtet sei.

⁴¹ Leonhard Froese, Von der ideologischen zur technologischen Begründung der DDR-Pädagogik, in: Die Deutsche Schule, Hannover, H. 9/1967, S. 516.

In einem Vortrag, den Froese am 2. Mai 1968 vor dem Forschungsrat Hessens gehalten hat, entwickelte er seine Auffassungen über „Bildungspolitik und die zweite industrielle Revolution“ und versuchte, nicht zuletzt auch an Hand von Zitaten führender Politiker der DDR, darin nachzuweisen, daß die Bildungspolitik „in Ost und West“ entscheidend von Positionen der „Industriegesellschaft“ bestimmt werde.⁴²

Die „gewisse Verselbständigung“ ist gleichsam das Kennwort jener, die sich im Zeichen des „Brückenschlags“ zu ihrem dem Sozialismus feindlichen Tun zusammengeschlossen haben.

Froese und seinesgleichen sehen darin einen Ansatzpunkt für eine – wie sie es nennen – „Entideologisierung“ unserer Pädagogik, d. h. für die Trennung der Schule und Pädagogik der DDR von der wissenschaftlichen Weltanschauung, dem Marxismus-Leninismus von der Politik der Partei der Arbeiterklasse und des Arbeiter-und-Bauern-Staates und damit für die Preisgabe entscheidender Errungenschaften der sozialistischen Pädagogik. Diese These von der „Entideologisierung“ ist eine Hauptthese zur ideologischen Entwaffnung der Arbeiterklasse und zur Zersetzung der Bevölkerung in den sozialistischen Ländern.

Die wissenschaftlich-technische Entwicklung zum Vorwand zu nehmen, um die Thesen von der „Angleichung“, d. h. [31] in Wirklichkeit von der Trennung des sozialistischen Schulwesens von den Grundlagen des sozialistischen Staates zu stützen – das entspricht dem Konzept jener imperialistischen Politiker, die die „Konvergenztheorie“ zum theoretischen Feigenblatt für ihre Politik des „Brückenschlags“ und der „Verführung“ gewählt haben.

Der Bochumer führende „Ostpädagoge“ Oskar Anweiler entwickelt Initiativen, die prinzipiell in gleicher Richtung verlaufen. Wenn er meint, die polytechnische Bildung müsse als ein Bestandteil der Erziehung im technischen Zeitalter betrachtet werden, dieses Zeitalter habe für Ost und West eine ähnliche Problemlage geschaffen, es verlange Antworten, die in vielem gar nicht so verschieden ausfallen,⁴³ dann erweist er sich als ein pädagogischer Verfechter der Theorie von der „einheitlichen Industriegesellschaft“, der die absolut voneinander verschiedenen gesellschaftlichen Grundlagen und politisch-ideologischen Voraussetzungen und Ziele von Kapitalismus und Sozialismus ignoriert und die These von der „zunehmenden Angleichung“ beider Gesellschaftssysteme stützt. Anweiler handelt damit ganz im Sinne der „Konvergenztheorie“, „die behauptet, daß sich auf Grund des wissenschaftlich-technischen Fortschritts Kapitalismus und Sozialismus immer ähnlicher werden und schließlich eine einheitliche Industriegesellschaft mit gleichartigen Problemen entsteht. Allerdings haben die Berater des amerikanischen Präsidenten, Brzezinski und Huntington, die diese These vor allem entwickelten, nicht verschwiegen, daß eigentlich nur eine „Veränderung“ der Welt in der Weise beabsichtigt ist, die sozialistische Gesellschaftsordnung, die sozialistische Völkergemeinschaft zu ändern, ja zu beseitigen.

Die Konvergenztheorie soll den Werktätigen der sozialistischen Länder einreden, Wirtschaft und Wissenschaft ihrer ‚Eigengesetzlichkeit‘ zu überlassen, so daß jede Planung und Leitung durch den Staat überflüssig werde. Sie empfiehlt den sozialistischen Ländern die Preisgabe des demokratischen Zentralismus, die Rückkehr zur bürgerlichen Demokratie, zum bürgerlichen Parlamentarismus, die absolute Freiheit für alle bürgerlichen Ideologien. Das Ziel, das damit verfolgt wird, ist offenkundig. Die erfolgreiche Entwicklung der Wirtschaft und Wissenschaft des Sozialismus soll aufgehoben werden. [32] Das neue ökonomische System der Planung und Leitung, das sich bewährt, soll gestört werden. Die weitere Entwicklung der sozialistischen Demokratie, die immer mehr Bürger für politisch bewußtes Handeln gewinnt und die reale Freiheit des einzelnen bestätigt, soll durchkreuzt werden. Die Verbreitung des Marxismus-Leninismus, die weitere Vertiefung des sozialistischen Bewußtseins der Werktätigen, der Kampf gegen alle Spielarten der Ideologie des Imperialismus, insbesondere gegen den Antikommunismus und die Verleumdung des Marxismus, sollen behindert werden.

⁴² Vgl. Leonhard Froese, Educational Policy and the Second Industrial Revolution, in: Educational Reform in the Federal Republic of Germany. Initiatives and Trends, Unesco Institute for Education, Hamburg 1970, S. 82 ff.

⁴³ Vgl. Oskar Anweiler, Polytechnische Bildung und Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, H. 2/1964, S. 202.

So glauben die USA-Imperialisten und ihre westdeutschen Bundesgenossen leichtes Spiel zu haben, um ihre Globalstrategie durchzusetzen, in die sozialistischen Länder einzudringen und den Sozialismus zu untergraben.“⁴⁴

Die gleiche Tendenz stützen die Aktivitäten der „Ostpädagogen“. Sie verfolgen im pädagogischen Bereich ein entsprechendes Ziel. Dabei nutzen sie gewisse äußere Ähnlichkeiten für ihre Diversionen aus und scheuen nicht vor offenen Verfälschungen und Entstehungen zurück.

Der agile „Ostpädagoge“ Anweiler hat sich ausführlich zu jenen Fragen geäußert, die sich aus dem taktischen Einschwenken auf die Linie der Konvergenzpädagogik ergeben.

Er schreibt u. a.: „Wir (gehen) von der Hypothese aus, daß es im pädagogischen Geschehen und in der staatlichen Bildungspolitik in beiden Teilen Deutschlands Elemente gibt, die nicht mehr wie bis noch vor kurzem eine immer stärker werdende Diskrepanz, eine vollständige Auseinanderentwicklung bewirken, sondern umgekehrt zu einer gewissen Annäherung ‚in der Perspektive‘ führen und daher unsere Fragestellung als sinnvoll erscheinen lassen ... Ist es angesichts der ... völlig disparaten Entwicklung des Bildungswesens in den beiden letzten Jahrzehnten überhaupt sinnvoll, von gemeinsamen Zukunftsperspektiven zu sprechen? Wir können es nur dann tun, wenn wir ... hinter den vorhandenen Gegensätzen politisch-ideologischer Natur die sie teilweise relativierenden neuen Aufgaben und Herausforderungen erkennen, die sich aus den wissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Entwicklungen ergeben und die unmittelbare Konsequenzen für das Bildungswesen und die Jugenderziehung nach sich ziehen, und zwar weitgehend unabhängig von den politischen Systemen. Bei diesen Problemen handelt es sich um internationale Erscheinungen, die für alle Länder mit einem entwickelten ökonomischen Niveau und einer ähnlichen Gesellschaftsstruktur gleichermaßen gelten.“⁴⁵

Die Hinwendung zur Arbeitswelt, die stärkere Berücksichtigung der Technik im Unterricht, die Möglichkeit, berufliche Interessen und Neigungen zu erproben, soziale Erfahrungen im Betrieb zu sammeln und sie dann in der Schule zu reflektieren – all das gehöre „zweifelloos zu den positiven Seiten der polytechnischen Bildung und Erziehung“.⁴⁶

Die weitere Entwicklung des Bildungswesens in den beiden deutschen Staaten werde durch zwei Hauptkräfte bestimmt: den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und durch das Ringen geistiger und politischer Mächte. Während die technisch-ökonomischen Wandlungen die Pädagogik und Bildungspolitik in beiden Teilen Deutschlands nach Anweiler in dieselbe Richtung drängen und damit zu ihrer Annäherung beitragen, sei es „unsere Pflicht, uns rechtzeitig, intentiv und öffentlich, Gedanken darüber zu machen, wie im einzelnen ein gesamtdeutsches Bildungs- und Erziehungswesen aussehen sollte. Die bestehende Kluft zwischen den Bildungssystemen in beiden Teilen Deutschlands soll dadurch nicht überspielt werden ...“ Unter den gegenwärtigen Umständen seien solche Bemühungen selbst schon ein „Stück gesamtdeutscher Bildungspolitik“.⁴⁷

Doppelfunktion der „Industriegesellschaftstheorie“ in der Pädagogik – Anpassung und Diversion

Diese Behauptung von „Gemeinsamkeiten“ auf der Basis der modernen wissenschaftlich-technischen Entwicklung soll auch ideologisch manipulierend nach innen wirken:

Die These von der wachsenden Bedeutung der Technik und Technologie, der Techniker, der „Fachleute“ für die Produktion in der „modernen technisierten Massengesellschaft“, von der zunehmenden Bedeutungslosigkeit der Ideologie und Politik (als Kehrseite der Medaille) soll auch nach innen die Pseudotheorie von der „Entideologisierung“ des modernen Lebens im Zeichen des Massenkonsums

⁴⁴ Kurt Hager, Die philosophische Lehre von Karl Marx und ihre aktuelle Bedeutung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderausgabe 1968, S. 16.

⁴⁵ Oskar Anweiler, Entwicklungsperspektiven des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands, in: Bildung und Erziehung, Düsseldorf, H. 1/1967, S. 17 und 19.

⁴⁶ Ebenda, S. 22.

⁴⁷ Ebenda, S. 30.

und der Massengesell-[34]schaft stützen, wobei die wahre, tatsächlich propagierte und praktizierte Ideologie der herrschenden Klasse verschleiert und schmackhaft gemacht werden soll.

Die Grundpositionen der „Industriegesellschaftstheorie“ werden als geeignet dafür betrachtet, eine theoretische Grundlage für die entsprechenden pädagogisch-didaktischen Theorien abzugeben. Davon zeugt eine fast unübersehbare Buch-, Broschüren- und Zeitschriftenliteratur zur politischen Bildung, zur Sozialkunde, zur sozialökonomischen Bildung, vor allem aber zur technisch-wirtschaftlichen Bildung (in Gestalt der sogenannten Arbeitslehre) als das direkte bürgerliche Gegenstück zur polytechnischen Bildung in der sozialistischen Schule.

In diesem Zusammenhang bestätigt sich mit aller Deutlichkeit auch im pädagogischen Bereich, daß die gegenwärtigen, sozusagen die „modernen“ apologetischen Bedürfnisse des Imperialismus die Verschleierung des Grundwiderspruchs des Kapitalismus, des antagonistischen Charakters der kapitalistischen Gesellschaft erfordern, und daß daher diese Verschleierung auch ein Ziel der Propaganda ist. Der Charakter der Epoche, die wahren Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung, der gesetzmäßige Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus werden verfälscht und negiert, der Klassencharakter der Gesellschaftsformationen geleugnet, die Gesellschaft als eine in zunehmendem Maße vom „Sachzwang“ der Wissenschaft und Technik und nicht von „überholten Klassenkampfvorstellungen“ geprägte „technische Weltgesellschaft“ (Heieck) deklariert.

Wenn Rose zum Beispiel feststellt: „Mit der Umdeutung des Kapitalismus in eine ‚Industriegesellschaft‘ soll ihr Ausbeutungscharakter verschleiert, mit der Errichtung des Bildes eines wandlungsfähigen, sich selbst reformierenden Kapitalismus die Notwendigkeit seiner Überwindung negiert, mit der Verfälschung des Charakters der Epoche die historisch-gesetzmäßige Alternative des Sozialismus aus dem Bewußtsein verdrängt, mit der Bestimmung der Technik als Haupttriebkraft die Rolle der Arbeiterklasse als revolutionärer Hauptkraft und schließlich die Notwendigkeit des organisierten Kampfes und des Zusammenschlusses aller antiimperialistischen Kräfte unter Führung der Arbeiterklasse negiert werden“⁴⁸, dann ist zu [35] konstatieren, daß sich dies alles auch in der gegenwärtigen pädagogischen Theorie in der BRD widerspiegelt. Dies gilt auch für die Ideologen und Bildungspolitiker der bildungspolitischen Institutionen der Unternehmerverbände in der BRD, die in agiler und umfangreicher Propagandatätigkeit bestrebt sind, den Klasseninhalt ihrer Ideologie – Integration des arbeitenden Volkes in die Gesellschaft und den Staat der Monopole – ideologisch zu „entschärfen“, ihn durch „industriegesellschaftlich“ begründete Tendenzen zu „entideologisieren“.

Hier zeigt sich – wie an vielen anderen Beispielen –, daß sich die antikommunistische Funktion der imperialistischen Ideologie nicht in eine „Funktion nach innen“ und eine „Funktion nach außen“ teilen läßt, sondern daß die imperialistische Ideologie komplex nach innen und außen wirken soll.

Eine von den pädagogischen Verfechtern der „Industriegesellschaftstheorie“ immer wieder gebrauchte These ist die von der entwicklungsbestimmenden Rolle der Technik in der modernen Gesellschaft, in den „Industriegesellschaften in West und Ost“. Mit der Behauptung, seit Anfang des vorigen Jahrhunderts sei die Technik ausschließlich oder vorrangig die entwicklungsbestimmende Kraft, wird die Absicht verknüpft, die bestimmende Rolle der Produktionsverhältnisse und ihre Wechselbeziehungen zu den Produktivkräften zu negieren. Der Mensch als Hauptproduktivkraft wird seiner zentralen, führenden Rolle beraubt, ein Element, die Technik, wird verabsolutiert und in unwissenschaftlicher, weil undialektischer Weise in das Zentrum der Entwicklung gerückt.

Stellvertretend für viele der hierzu im Schwange befindlichen Varianten soll im folgenden die Reflexion der spätbürgerlichen Technikphilosophie in der pädagogischen Theorie in der BRD gezeigt werden.

Technikphilosophie und bürgerliche Apologetik

„*Dämon Technik*“ – *Theorie in der Defensive*. – Der Mensch in der sozialistischen Gesellschaft ist Schöpfer und Nutznießer des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, Beherrscher und aktiver Förderer dieser Entwicklung, der Wissenschaft und [36] Technik bewußt zum Zweck der ständigen

⁴⁸ Günther Rose, „Industriegesellschaft“ und Konvergenztheorie, Berlin 1971, S. 89.

Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft anwendet. Völlig entgegengesetzte Aspekte zeigen sich in der kapitalistischen Gesellschaft, wovon die bürgerlich-imperialistische Philosophie zeugt, die durch die Probleme der wissenschaftlich-technischen Entwicklung neue Nahrung fand.⁴⁹

Die nach dem ersten Weltkrieg verbreitete Philosophie des allgemeinen Nihilismus, der pessimistischen Untergangsstimmung war wesentlich von Spengler bestimmt worden, der in seinem Werk „Der Untergang des Abendlandes“ der allgemeinen Zeitstimmung, die im sogenannten gebildeten Bürgertum, in den kleinbürgerlichen Schichten vorherrschte, ihren Ausdruck gab. Ihm folgten später Jaspers⁵⁰ und Heidegger, die für die spezifisch deutsche Richtung des Existentialismus typisch sind.

Der von ihnen wie von Spengler schon in den zwanziger und dreißiger Jahren vertretene Kulturpessimismus schloß eine abwertende, feindselige Haltung gegenüber der Technik und der industriellen Produktion, gegenüber der Wirtschaft überhaupt ein. In Spenglers „Untergang des Abendlandes“ finden sich schon die Wurzeln jener kulturpessimistischen, technikfeindlichen spätbürgerlichen Auffassungen, die in der Literatur mit dem zum Schlagwort gewordenen Begriff „Dämonie der Technik“⁵¹ umschrieben werden und auf die sich auch zahlreiche Pädagogen beriefen, die nach 1945 in Westdeutschland maßgeblich wirksam wurden, wie etwa Litt, Weinstock und Spranger.

Für Spengler ist „der faustische Mensch zum Sklaven seiner Schöpfung geworden. Seine Zahl und die Anlage seiner Lebenshaltung werden durch die Maschinen auf eine Bahn gedrängt, auf der es keinen Stillstand, keinen Schritt rückwärts gibt“.⁵² In seiner später erschienenen Schrift „Der Mensch und die Technik“ erklärte er, daß die Mechanisierung der Welt in ein Stadium gefährlichster Überspannung getreten sei. „Alles Organische“ erliege der Organisation. Eine künstliche Welt durchsetze und vergifte die natürliche. Die Zivilisation selbst sei zur Maschine geworden.⁵³

Jaspers erklärte Anfang der dreißiger Jahre, es sei ein „spezifisches Gefühl der Ohnmacht da: Der Mensch weiß sich gefesselt an den Gang der Dinge, die er zu lenken für möglich [37] hielt ... Der Stolz des heutigen universellen Begreifens und der Übermut, als Herr die Welt sich nach eigenem Willen als die wahre und beste einrichten zu können, schlagen an allen Grenzen, die sich auftun, um in ein Bewußtsein der Ohnmacht, das erdrückend ist.“⁵⁴

Nach dem Zusammenbruch des Faschismus im Jahre 1945 erhielt die pessimistische Philosophie in weiten Kreisen des Bürgertums neue Nahrung und neue Anhänger. Die Existenzphilosophie wurde vorerst zur stärksten philosophischen Strömung. Ihre gesellschaftliche Funktion bestand in der Lähmung der revolutionären Kräfte, in der Errichtung einer „geistigen Barriere“ gegen den Sozialismus. Im Fahrwasser dieser Ideologen segelten auch zahlreiche andere Philosophen und Soziologen, deren Grundhaltung kulturpessimistisch und technikfeindlich ist.

So schrieb Eduard Spranger im Jahre 1960, die Menschen von heute hätten das Gefühl, daß ihnen das Steuer längst entglitten wäre.⁵⁵

Arnold Gehlen behauptet, die „Superkonstruktionen“⁵⁶ der Zivilisation verselbständigten und entfremdeten sich, sie zwängen das innere und äußere Verhalten der Menschen in die Form der Anpassung.

Zusammenfassend ist aus den Äußerungen der angeführten Autoren und aus zahlreichen anderen Textstellen⁵⁷ zu schlußfolgern, daß diese Richtung der bürgerlichen Philosophie offener, unverhohlener

⁴⁹ Vgl. Wolfgang Heise, Aufbruch in die Illusion. Zur Kritik der bürgerlichen Philosophie in Deutschland, Berlin 1964; Horst Ullrich, Staatsmonopolistischer Kapitalismus und Entfremdung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 91-95; Hermann Ley, Einige Strömungen innerhalb der westdeutschen Ideologie in bezug auf die technische Revolution, ebenda, S. 104-108; H. Quitzsch, Die Theorie der „Industriegesellschaft“ und der „Krise der Kultur“, ebenda, S. 114-117.

⁵⁰ Vgl. Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, Berlin-Leipzig 1933.

⁵¹ Vgl. auch Hermann Ley, Dämon Technik?, Berlin 1961.

⁵² Oswald Spengler, Der Untergang des Abendlandes, Bd. II, München 1923, 8. 625 und 626.

⁵³ Vgl. Oswald Spengler, Der Mensch und die Technik, München o. J., S. 55.

⁵⁴ Karl Jaspers, Die geistige Situation der Zeit, a. a. O., S. 6.

⁵⁵ Vgl. Eduard Spranger, Leben wir in einer Kulturkrise?, in: Wo stehen wir heute?, Gütersloh 1960, S. 13.

⁵⁶ Vgl. Arnold Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957, S. 39.

⁵⁷ Vgl. dazu auch Wolfgang Heise, a. a. O., S. 57, 208/209, 236-273, 368-375, 377, 379-381, 386/387, 390-392, 394-425, 431-433, 446-448, 456/457.

Ausdruck der Menschenfeindlichkeit der imperialistischen Ideologie, ihrer Verachtung der werktätigen Menschen ist, ihrer Hoffnungslosigkeit und Flucht aus der Wirklichkeit ins Irrationale, ihres Unvermögens, die wahren Zusammenhänge von Gesellschaft und Technik zu erkennen, ihres Skeptizismus, Pessimismus und Mystizismus, ihrer Flucht in religiöse Vorstellungen, in das letztlich Unerklärbare, Geheimnisvolle, in einen mystischen „Urgrund“ – als Beweis ihres klassenbedingten Unvermögens, die objektive Realität zu erkennen.

Der Grundfehler und die oftmals bewußt angewandte Methode dieser Ideologen besteht darin, daß sie im Interesse der herrschenden Klasse soziale Erscheinungen der technischen Entwicklung und modernen Industriearbeit, die der Kapitalismus hervorbringt, unzulässig generalisieren, sie von [38] ihren klassenbedingten Wurzeln trennen und vorgeben, es handle sich um „ewige“, unabänderliche Erscheinungen, denen „der Mensch“ unausweichlich ausgeliefert sei. Sie wollen damit ihrem Publikum die Auffassung suggerieren, es gebe eine „Technik an sich“, die den „Menschen an sich“ gefährde. Damit ignorieren sie, daß die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse entscheidend dafür sind, daß die Menschen zum Beherrscher und Nutznießer des wissenschaftlich-technischen Fortschritts werden, statt sich von der Technik geistig, physisch und sozial bedroht zu fühlen. Dieses Gefühl der Bedrohung beherrscht das Leben Hunderttausender Werktätiger in den hochindustrialisierten kapitalistischen Ländern, vor allem in den USA, in Großbritannien und der BRD; es erzeugt in ihnen Existenzangst und Sorge um den Arbeitsplatz und macht diese zu ihrem ständigen Begleiter. Das liegt jedoch nicht überhaupt daran, daß im Zuge der Automatisierung viele Arbeitskräfte freigesetzt werden, sondern daran, daß die kapitalistische Gesellschaftsordnung auf Grund ihres Profitstrebens nicht fähig ist, die sozialen Auswirkungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts zu meistern, wie das in der sozialistischen Gesellschaft zum Lebensprinzip geworden ist.

Pädagogische Widerspiegelungen. – Der sich in den philosophischen und soziologischen Ansichten bürgerlicher Ideologen dokumentierende Kulturpessimismus, der Skeptizismus gegenüber Wissenschaft und Technik einschließt und sich bis zur Technikfeindlichkeit steigert, spiegelt sich auch in den Konzeptionen und Auffassungen von pädagogischen Theoretikern wider, die nach 1945 in Westdeutschland eine maßgebliche Rolle gespielt haben. Hier sind in erster Linie die „Kulturpädagogik“ und ihre Hauptvertreter, wie Eduard Spranger, Theodor Litt oder Heinrich Weinstock zu nennen.

Die Vertreter der „Kulturpädagogik“ hatten in den ersten Jahren nach 1945 bis in die Mitte der fünfziger Jahre einen starken Einfluß auf die Entwicklung theoretischer Positionen der Pädagogik in Westdeutschland. Eine Änderung trat ein, als sich die Monopole aktiv und zielstrebig im Bildungswesen zu engagieren begannen, das heißt seit dem Ende der fünfziger Jahre. Seit jener Zeit gingen Einfluß und Wirksamkeit der „Kulturpädagogik“ zurück.

[39] Ihre maßgeblichen Vertreter, Litt und Weinstock zum Beispiel, wandelten sich ebenfalls in bemerkenswerter Weise, wie das in ihren letzten Schriften Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre zum Ausdruck kommt.

In den Äußerungen von Litt und Weinstock nehmen Gedanken von der Entfremdung des Menschen in der „modernen Arbeitswelt“ einen breiten Raum ein, Gedanken über die Zwiespältigkeit, Zwiagesichtigkeit oder gar Fragwürdigkeit des Menschen. In solchen Äußerungen schwingt mehr oder minder deutlich die Klage über den Verlust der „Ganzheit des Menschen“, seines „innersten Selbst“, seines „eigentlichen Menschseins“ mit, eines Ideals, das von antiken Bildungsvorstellungen, vom Bildungsideal der deutschen Klassik, vom Neuhumanismus Wilhelm von Humboldtscher Prägung bestimmt wurde.⁵⁸ Einseitigkeit, Vereinseitigung, Spezialistentum in der „Sach- und Funktionswelt“ der modernen Industrieproduktion hätten zum Verlust des „ganzheitlichen“, kulturell bestimmten, harmonisch gestalteten Menschen geführt.

Diese Autoren haben nicht erkannt, daß gerade das klassische, vom Kulturgut der Antike gespeiste Bildungsideal zur Einseitigkeit führt, weil es negiert oder zumindest abwertend betrachtet, was

⁵⁸ Vgl. Gerhart Neuner, Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, in: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Konferenzbericht, Bd. 1, Berlin 1964, S. 27-54.

entscheidender Bestandteil des Lebens in der modernen Gesellschaft ist – Naturwissenschaft und Technik, Ökonomie und industrielle Produktion, alle jene Grundfragen der Gesellschaft, ohne die ihre Existenz und Entwicklung nicht möglich ist.

In unserer sozialistischen Bildungskonzeption dagegen werden die engen Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Schule, Wirtschaft, Produktion, Wissenschaft und Bildung berücksichtigt.

Die Anforderungen an die Bildung und Erziehung des jungen Menschen und der Inhalt des Begriffs der allseitig entwickelten Persönlichkeit werden von den gesellschaftlichen Erfordernissen abgeleitet.

Welche Auffassungen zeichnen sich hingegen in den Konzeptionen der Kulturpädagogen ab? Welche Rolle weisen sie der Arbeit, der Technik und Produktion für die Entwicklung des Menschen zu? Das Problem wird schlagartig beleuchtet, wenn wir an die These der Kulturpädagogen denken, Arbeit [40] werde durch die Maschinenwelt inhuman. Die Erkenntnis, daß Arbeit im Kapitalismus auf Grund des Ausbeutungsverhältnisses inhuman wird, bleibt ihnen verschlossen. Die klassenbedingten Ursachen des Mensch-Maschineproblems die bestimmende Klassensituation in der Frage Mensch – Arbeit – Humanität sind für diese bürgerlichen Ideologen nicht erkennbar. Litt zum Beispiel hebt hervor, daß das Menschentum der modernen Welt ein geteiltes, aufgespaltenes, zerrissenes Menschentum sei. Der einzelne Mensch werde zu einem „Fragment desjenigen, was ihm zu sein bestimmt ist“; er büße jede persönliche Prägung ein.⁵⁹

Er behauptet, daß der Mensch durch die Arbeitsteilung seines Menschseins beraubt werde, und diese verhängnisvolle Arbeitsteilung hätte in der modernen Industrieproduktion ihre gefährliche Vollen- dung erfahren. Nicht die Bedürfnisse des Menschseins, sondern allein die „Gesetze der Sache“ seien noch wirksam.⁶⁰

In jener Zeit ist Litts Position noch zwiespältig: Obwohl er sich eindeutig als Antikommunist aus- weist, erschöpft sich seine beschwörende Frage: „Wissen wir eigentlich, wofür wir erziehen wollen und sollen?“ in Ratlosigkeit. Das sollte jedoch unter dem Einfluß der bildungspolitischen Aktivität der Monopole anders werden. Aber schon in der genannten Schrift gibt es Anklänge der später sich vollziehenden Änderung der Littschen Auffassungen.

Litt anerkennt bereits in diesem Zusammenhang die erzieherische Bedeutung der „Welt der Arbeit“ und räumt ein, daß das Arbeitsergebnis um so besser sei, je mehr der Arbeitende von der Überzeugung durchdrungen werde, daß er sich durch seine Arbeit zu „seiner Bestimmung durchringe“.

Aber er ist ängstlich darauf bedacht, immer wieder mit Nachdruck zu betonen, daß sich solche mit der „Arbeitswelt“ verbundenen Auffassungen der „westlichen Pädagogik“ grundsätzlich von den Prinzipien der „kommunistischen Pädagogik“ zu unterscheiden haben. Er verbreitet dabei die anti- kommunistische Lüge, daß der Mensch im Sozialismus sein eigentliches Menschsein aufzugeben und „dem Kollektiv zu opfern“ habe, daß alles dem „Moloch“ Arbeit und Produktion unterzuordnen sei.

[41] Weinstock hingegen setzt die Akzente anders; im Prinzip jedoch laufen seine Darstellungen auf das gleiche Ziel hinaus, das Litt verfolgt: Die angebliche Bedrohung deutlich zu machen, die dem Menschen aus Technik und Produktion erwachsen solle, und das „Menschsein“ vor dieser „verderb- lichen Maschinenwelt zu retten“. Er vertritt die Auffassung, daß nicht „böswillige Einzelne“ an der angeblichen Entmenschlichung der Arbeit schuld seien, sondern sie komme aus der „Zweideutigkeit der Arbeit selber“.⁶¹

Weinstock nennt den „unbedingten Wissenschaftsglauben“ eine „moderne Flamme des Aberglau- bens“, gibt vor, gegen die Technik nicht mehr einzuwenden zu haben als gegen „jedes andere Men- schenwerk“, und behauptet, daß „jede Anthropologie“ in jedem Falle „von der Fragwürdigkeit des Menschen und alles Menschlichen“ durchdrungen sein müsse.

⁵⁹ Vgl. Theodor Litt, Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1967. S. 8.

⁶⁰ Vgl. ebenda, S. 13.

⁶¹ Heinrich Weinstock, Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, 2. Aufl., Hei- delberg 1956, S. 52.

Litt und Weinstock beziehen in der hier genannten Periode eine Abwehrhaltung gegenüber den Problemen des Menschen und der Technik, des Menschen in der modernen Produktion. Sie deklarieren die Gefährdung des Menschen durch Technik und Arbeit in der modernen Industrie und machen die Arbeitsteilung für die „Entselbstung“ des Arbeitenden verantwortlich, sehen aber nicht die wahren, in der Ausbeuterordnung verborgenen Ursachen der sozialen Auswirkungen der industriellen Arbeit. Verlust der geistigen Mitte des Lebens, Zerstörung des Zentrums der Persönlichkeit – das sind Schlagworte, unter die sich die Auffassungen der kulturpessimistischen westdeutschen Pädagogen subsumieren lassen, wenn sie davon sprechen, daß die „moderne Arbeitswelt“, vor allem die Automation, den Menschen gefährde, ihn geistig veröde und psychisch entleere, seine Persönlichkeit spalte und ihn „verapparatisiere“.

Diese Pädagogen beklagen den Verlust der „Totalität des Menschen“ und trauern einem „verlorenen Paradies“ nach, das nach ihrer irrigen Meinung von Menschen bevölkert war, die vollkommenen Geist, seelische Harmonie und ungebrochene Ganzheit atmeten, die heute nur noch vereinzelt durch eine „verapparatierte“ Welt irren, an dieser Welt leiden, sich auf verlorenem Posten wähen, von den „Technokraten“ verkannt und verschmäht, bedroht in einer Welt der Massen, der Politik, Wirtschaft und Technik, des kalten Verstandes, der Automati-[42]sierung, des mechanistischen, technisierten, entgeisteten und entseelten Lebens in einem Termitenstaat.

Dies alles ist Ausdruck der Tatsache, daß diese Ideologen nicht in der Lage sind, die objektive Realität, das Leben in seiner Totalität und ständigen Weiterentwicklung zu erfassen und zu begreifen, die Entwicklung von Wissenschaft und Technik, von Politik und Gesellschaft, von Ethik und Kunst als eine höhere Stufe der menschlichen Kulturentwicklung zu erkennen. Ihnen ist die Einsicht verschlossen, daß Wissenschaft und Kultur, Technik und Wirtschaft, Politik und Gesellschaft den Menschen im Zeitalter des Sozialismus prägen und keine Gegensätze, sondern die vielfältigen Stimmen eines Chores darstellen, in dem es keinen Platz für Kulturpessimisten gibt, sondern der durch den Optimismus des sozialistischen Lebens charakterisiert wird.

Die „Heilverfahren“ von Litt und Weinstock sind darauf gerichtet, „den Menschen zu retten“, „Abwehrkräfte“ in ihm wachzurufen gegen die Gefahr der „Mechanisierung und Entseelung“. Diese „Heilverfahren“ sind zum Scheitern verurteilt, weil sie entweder von der konkreten gesellschaftlichen Situation im monopolkapitalistischen Klassenstaat abstrahieren oder Rezepte anbieten, die sich auf die kapitalistische Gesellschaft beschränken.

Pseudooptimistische Theorien im Dienst der Monopole. – Seit der Mitte der fünfziger Jahre ist ein verstärktes, zielstrebiges Engagement der beiden großen Unternehmerverbände der BRD – des „Bundesverbandes der Deutschen Industrie“ (BDI) und der „Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände“ (BDA) – im westdeutschen Bildungswesen festzustellen. Über die bildungspolitischen Institutionen der Monopole, wie das „Deutsche Industrieinstitut“ in Köln, die „Walter-Raymond-Stiftung“, den „Arbeitskreis Schule/Wirtschaft“, die „september-gesellschaft“ und den „Ettlinger Kreis“, nehmen sie in wachsendem Maße Einfluß auf den Inhalt der westdeutschen Schulpolitik und die Entwicklung der Bildungskonzeption in der Absicht, die Schule als wesentliches Lenkungsorgan der Großbourgeoisie gemäß den politisch-ideologischen Zielen des Monopolkapitals zu formieren.

[43] In diesem Prozeß der Formierung spielt die Ideologie der herrschenden Klasse eine richtunggebende Rolle. Mit der schrittweisen Herausbildung des staatsmonopolistischen Systems gewinnt die Ideologie wachsende Bedeutung. Die ideologische Beeinflussung der Massen erfährt eine ständige Aktivierung durch die Organisationen und Verbände des Monopolkapitals. Dieser Prozeß erfaßt alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens. Die herrschende Klasse will verhindern, daß sich jemand gegen ihre Bemühungen wehrt oder versucht, sich diesem Prozeß fernzuhalten.

Die Monopolherren richten ihr besonderes Augenmerk auf die Schule, weil sie erkannten, daß sie hier ein Mittel zur Verfügung haben, das ihnen die beste Gewähr für die langfristige Verwirklichung ihrer politisch-ideologischen und ökonomisch-technischen Ziele bietet. Es geht der Monopolbourgeoisie darum, der Jugend ein erzieherisch aktivierendes „Leitbild“ im Sinne des Monopolkapitals vor Augen zu stellen.

Dieses Ziel erfordert u. a. die Überwindung der von Philosophen und Soziologen vertretenen pessimistischen, technikfeindlichen Grundhaltung auch im Bereich der pädagogischen Theorie und Praxis. Die Theorie von der „Dämonie der Technik“ ist den Interessen des Monopolkapitals abträglich, weil sie die maximale Entfaltung der Produktivkräfte zur Gewinnung von Höchstprofiten lähmt. Auch aus diesen Gründen halten die Monopole eine Neuorientierung in schulpolitischen, bildungstheoretischen und schulpraktischen Fragen für notwendig.

Als erste Etappe der theoretischen Umorientierung muß das Bestreben zur Überwindung der kulturpädagogisch beeinflussten, technikpessimistischen philosophischen Grundhaltung und die Orientierung auf eine positive Grundeinstellung gegenüber Naturwissenschaften, Technik und Arbeit in der modernen Produktion bezeichnet werden. In diesem Prozeß nimmt jene Richtung der Philosophie der Technik einen bedeutenden Platz ein, die sich der kulturkritisch-pessimistischen Variante entgegenstellt. Sie beeinflusst die theoretische Standortbestimmung der technischen Bildung in der BRD.

Diese Richtung unter den bürgerlichen Philosophen geht wesentlich auf Friedrich Dessauer⁶² zurück, bei dem sich eine eigenartige Vermischung von rationalen und metaphy-[44]sischen, religiösen Elementen in der Technik-Philosophie findet.

Dessauer ist eine widerspruchsvolle Erscheinung im Gefilde der imperialistischen deutschen Philosophie. Er bildet einen Technik bejahenden Gegenpol zur pessimistischen Technik-Auffassung der „kulturkritischen“ Philosophen und unterstützt damit die Bemühungen der Monopolideologen um ein „positives“ Weltbild. Vage Anklänge materialistischer Auffassungen werden von massiven Äußerungen idealistisch-metaphysischen Charakters überschattet, mit religiösen Elementen verbrämt.

Dessauer rechnet sich zum kritischen Realismus, er ist philosophisch Idealist, anerkennt aber die Objektivität der Erkenntnis. In der Spätzeit seines Schaffens schrieb er: „Es könnte ja wirklich kein Telefon, Telegraph, Radiogerät, kein Generator oder Motor, keine Glühlampe, Leuchtstoffröhre ihren Zweck wirklich erfüllen, kein Mikroskop das Kleine, kein Fernrohr die Sternenwelt nahe bringen, keine Arznei Schlaf, Schmerzlosigkeit gewähren, ja den Tod verscheuchen, kein Maschinenvogel in die Luft emporsteigen, wenn die Gesetze der Mechanik, Thermodynamik, Elektrodynamik, Chemie, Quantenphysik nicht echte Erkenntnisse wären.“⁶³

Obwohl Dessauer als Philosoph im Lager der bürgerlichen Philosophie nie recht zum Durchbruch kam, muß jedoch festgestellt werden, daß unmittelbar nach seinem Tode seine positiven, rationalen Gedanken zur philosophischen Problematik der Technik in der Bildungsdiskussion in der BRD wirksam wurden. Das läßt sich u. a. am Beispiel Klaus Tuchels nachweisen, der sich mit Dessauer kritisch auseinandersetzt und bemüht ist, dessen Gedanken weiterzuführen. Tuchel bemüht sich als Geschäftsführer der Hauptgruppe „Mensch und Technik“ im VDJ („Verein Deutscher Ingenieure“) um die Ausarbeitung und das Wirksamwerden einer von Dessauer ausgehenden, über ihn hinausgehenden bürgerlichen Technik-Philosophie.⁶⁴

Wir müssen allerdings feststellen, daß auch Tuchel – gleich Dessauer – rationale und irrationale Elemente in seinen philosophischen Äußerungen miteinander vermischt. Er vertritt die Meinung, daß Technik – als Mittel zur Daseinsbewältigung –menschlich-rationaler Zwecksetzung entspringe; aber so [45] wenig sich das menschliche Leben in rationale Kategorien zwingen oder durch Erkennen und Handeln „bewältigen“ lasse, so wenig gehe Technik in ihrer Zweckbestimmung auf.⁶⁵ Technik sei mehr als nur Mittel zur „Daseinsbewältigung“.⁶⁶

⁶² Friedrich Dessauer, geb. 19.7.1881 in Aschaffenburg, gest. 16.2.1963 in Frankfurt/Main, Naturwissenschaftler, Ingenieur, Philosoph. Biographisches vgl. Klaus Tuchel, Die Philosophie der Technik bei Friedrich Dessauer, ihre Entwicklung, Motive und Grenzen, Frankfurt/ Main 1964, S. 12.

⁶³ Friedrich Dessauer, Naturwissenschaftliches Erkennen. Beiträge zur Naturphilosophie, Frankfurt/Main 1958, S. 9.

⁶⁴ Vgl. auch Hermann Ley, Einige Strömungen innerhalb der westdeutschen Ideologie in bezug auf die technische Revolution, a. a. O., S. 104 ff.

⁶⁵ Vgl. Klaus Tuchel, a. a. O., S. 121.

⁶⁶ Vgl. ebenda, S. 98 und 99.

Wie eng idealistische Auffassungen und Elemente objektiver Erkenntnisse der Realität bei Tüchel nebeneinander liegen, wie fließend die Grenzen von einem zu anderen sind, beweisen sowohl seine „zusammenfassenden Thesen“⁶⁷ aus der Schrift über Dessauer als auch verschiedene Zeitschriftenpublikationen, in denen er zum Ausdruck bringt, daß der Mensch sich dadurch auszeichne, daß er eine selbstgeschaffene Umwelt hat.⁶⁸ Die gesamte „Kulturkritik“ von Spengler bis Anders lebe von falschen Voraussetzungen.⁶⁹ Tüchel vertritt die Meinung: Indem der Mensch Technik schaffe, verwirkliche er ein Stück seines eigenen Wesens.⁷⁰ Er kritisiert die „Kulturkritik“, die zum Beispiel in der Antike nur die Akademie Platons sähe, aber nicht die Sklavenmassen, die Platon und seinen Schülern erst ein Leben ohne Arbeit ermöglicht haben.⁷¹

Tüchel äußert einen Gedanken über das Verhältnis des Menschen zur Technik, der gegen die pessimistischen Kulturkritiker gerichtet ist: Technik sei nichts dem Menschen Fremdes, sondern ein Ausdruck seines eigenen Geistes und Wesens. Aus diesem Grunde sei es dem Menschen möglich, diese Kräfte in seiner „Dienstbarkeit“ zu behalten. Sie müßten ihn nicht beherrschen, er bediene sich ihrer vielmehr zu den Aufgaben, für die er sie gebrauchen könne und wolle.⁷²

Tüchels bürgerlich-optimistische Auffassungen zur Technik-Philosophie lassen ihn für die Realisierung der ideologischen Intentionen der Monopolbourgeoisie wertvoll erscheinen. Tüchels Auffassungen haben ihren spezifischen Ort innerhalb der ideologischen Formierung. Seine Veröffentlichung „Herausforderung der Technik“⁷³ macht dies besonders deutlich. Auch in dieser Schrift findet eine positive bürgerliche Technik-Philosophie ihren Ausdruck, gibt es Äußerungen gegen Tendenzen der Technokratie⁷⁴, gibt es eine Auseinandersetzung mit der spätbürgerlich-pessimistischen Kulturkritik, mit der idealistischen Gegenüberstellung von Kultur und Zivilisation, mit der „Dämon-Technik“-Theorie⁷⁵.

Aber – und das macht die Beschäftigung mit diesem Buch vor allem notwendig – Tüchel äußert auch Gedanken, die ihn [46] als einen Verfechter konvergenztheoretischer Auffassungen⁷⁶ ausweisen und ihn in unmittelbare Nachbarschaft zur Theorie von der „einheitlichen Industriegesellschaft“ führen.⁷⁷ Es zeugt von der Kompliziertheit und Widersprüchlichkeit bürgerlichen philosophischen Denkens, daß es dicht neben Gedankengängen einer teilweise demokratischen Alternative auch Auffassungen gibt, die eindeutig der Apologetik des herrschenden monopolkapitalistischen Systems dienen.⁷⁸

Tüchel sieht zunächst richtig die gesellschaftlichen Voraussetzungen und sozialen Bezüge der Technik; er meint, daß aus der Technik und ihrer Entwicklung eine Erneuerung „unserer Gesellschaft“ erwachsen müsse. Diese notwendige Erneuerung der Gesellschaft, ihre aus der Herausforderung durch die Technik erwachsende Umgestaltung könne jedoch auf dem Boden der bestehenden Gesellschaftssysteme verwirklicht werden, „freilich nicht ohne Auseinandersetzungen und erneuernde Bewegungen“.⁷⁹ Mit anderen Worten: Tüchel traut der Technik eine die gesellschaftliche Entwicklung beeinflussende Wirkung zu, meint aber, daß im Prinzip alles beim alten bleiben könne; in der monopolkapitalistischen Gesellschaft seien die mit der Technik-Entwicklung verbundenen sozialen Ziele durchaus zu realisieren, zumal einige „erneuernde Bewegungen“ einkalkuliert würden. Da er von den „bestehenden Gesellschaftssystemen“ im Plural spricht, kann das nur bedeuten, daß er die sozialistische Gesellschaft in seine Überlegungen einbezieht. Ob Imperialismus oder Sozialismus, die Technik

⁶⁷ Vgl. ebenda, S. 121-123.

⁶⁸ Vgl. Klaus Tüchel, Technik als Aufgabe des Menschen, in: Die berufsbildende Schule, Wolfenbüttel, H. 10/1964, S. 681.

⁶⁹ Vgl. ebenda.

⁷⁰ Vgl. ebenda.

⁷¹ Vgl. ebenda, S. 682.

⁷² Vgl. ebenda, S. 683.

⁷³ Klaus Tüchel, Herausforderung der Technik, Bremen 1967.

⁷⁴ Vgl. ebenda, S. 50/51.

⁷⁵ Vgl. ebenda, S. 20, 34, 36 und 37.

⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 50 und 64.

⁷⁷ Vgl. ebenda, S. 36, 37, 64, 73, 74, 75, 80 und 81.

⁷⁸ Vgl. ebenda, S. 11, 49, 50, 80 und 81.

⁷⁹ Ebenda, S. 11.

hobelt sozusagen alle gleich, und die Entwicklung wäre damit frei für die vielstrapazierte „moderne Industriegesellschaft“, in der die Ideologen (der sozialistischen Gesellschaft, versteht sich) ohnehin nichts zu bestellen hätten (im Gegensatz zu den „Fachleuten“!).

Wohin soll die Reise also gehen? Tuchel deutet Kritik am Bestehenden an, indem er von notwendiger Erneuerung spricht, sagt aber an gleicher Stelle, daß die Erneuerung im Rahmen des Bestehenden möglich sei. Damit bleibt zunächst alles offen, Verfechter und Gegner des Fortschritts können sich seiner Theorie gleichermaßen bedienen; sie bietet für jeden Brauchbares.

Letztere können zum Beispiel seine von Unverständnis, von Nichtbegreifen der marxistischen philosophischen Auf-[47]fassungen zum Problem „Sozialistische Gesellschaft und wissenschaftlich-technische Revolution“ zeugende Behauptung aufgreifen: „Die objektiven Gesetzmäßigkeiten, von denen aus die marxistisch-leninistische Gesellschaftswissenschaft die Entwicklung des technischen Fortschritts in Wechselwirkung mit der Gesellschaft verstehen will, sind dagegen im wesentlichen nichts anderes als die Beschreibung einiger tatsächlicher oder postulierter Zusammenhänge zwischen technischer und gesellschaftlicher Entwicklung und der daraus sich ergebenden Tendenzen.“⁸⁰

Die Erstgenannten hingegen können durchaus von seinen Gedanken ausgehen, daß Technik weder lediglich Anwendung von Ergebnissen zweckfreier wissenschaftlicher Forschung noch ein wertneutrales Mittel zu beliebiger Verfügung sei.⁸¹

Was unter dem Strich übrig bleibt, ist ein Eindruck von Uneinheitlichkeit, von Sowohl-als-auch-Gedanken, vor allem von der immanenten Betonung solcher Gedankengänge, die auf dem Boden der „Industriegesellschafts-Theorie“ wachsen, aber letztlich doch in apologetische Auffassungen von der politischen Entwicklung einmünden, wie zum Beispiel die folgende: „Einer so strukturierten, die Klassegegensätze abmildernden fortgeschrittenen Industriegesellschaft, die Raymond Aron in ihrer westlichen und östlichen Form als historisch unterschiedlich entstandene Ausprägungen ein und desselben ‚Idealtypus‘ industrieller Gesellschaft auffassen kann, ist weder eine konservativ-elitäre noch eine marxistisch-revolutionäre Auffassung der Gesellschaft angemessen. In den marktwirtschaftlichen wie in den planwirtschaftlichen Gesellschaften entwickelt sich mehr und mehr eine Mentalität, die das Hauptziel der Politik nicht im Austragen von Kämpfen sieht, seien diese ideologischer oder machtpolitischer Art, sondern vielmehr in der Optimierung und Stabilisierung des wirtschaftlichen und sozialen Systems.“⁸² In Tuchels Gedankengängen bündelt sich imperialistische Apologetik, Konvergenztheorie und Theorie der „modernen Industriegesellschaft“. Versuche, die gestellten Fragen zu beantworten, bleiben auf halbem Wege im Unbestimmten stecken oder laufen in eine falsche Richtung, oder die Fragen bleiben unbeantwortet.

So stellt Tuchel zwei Fragen, die aus einem Problem erwachsen, „das sich in Ost und West gleichermaßen stellt“: [48] „Erstens: Inwieweit sind im Fortschritt von Naturwissenschaft und Technik Tendenzen enthalten, die zu einer Versachlichung und Rationalisierung politischer Verhaltensweisen und Entscheidungen beitragen können? Zweitens: Welche politischen Maßnahmen müssen getroffen werden, um die Gesellschaftsordnung diesen Tendenzen nicht nur einfach anzupassen, sondern sie ihnen gegenüber und durch sie freiheitlich und menschlich zu gestalten?“⁸³

Tuchel weist keinen klaren Weg zur Lösung dieser wesentlichen Frage. Er weist zwar darauf hin, daß Technik nicht im luftleeren Raum existiert, sondern durch vielfältige soziale Bezüge an die Wirklichkeit gebunden ist, aber er begeht den Grundfehler der bürgerlichen pessimistischen Kulturkritiker und Soziologen, gegen die er sich zwar wendet, auf deren Linie aber auch er vorgeht, indem er die Probleme der Technik, der „modernen Industriegesellschaft“ von ihren historischen Wurzeln und gesellschaftlichen Grundlagen, Voraussetzungen und Bedingungen trennt. Er weist sich damit als Wortführer konvergenztheoretischer Positionen aus. Er sucht den Eindruck zu erwecken, als ob von den

⁸⁰ Ebenda, S. 49.

⁸¹ Vgl. ebenda, S. 81.

⁸² Ebenda, S. 80/81.

⁸³ Ebenda, S. 50.

Naturwissenschaftlern und Technikern, also den „Fachleuten“ (im Gegensatz zu den Politikern!), eine „Besserung“ oder „Erneuerung“ der Gesellschaft im Rahmen der „bestehenden Gesellschaftssysteme“ in West und Ost – also im Imperialismus und Sozialismus gleichermaßen! – möglich sei und erwartet werden könne!

Er sieht nicht, daß die Weiterentwicklung der Gesellschaft nicht von der Technik, den Fachleuten, der „modernen Industriegesellschaft“ abhängig ist, sondern von den herrschenden Kräften der existierenden Gesellschaftsordnungen, von den Kräften des Monopolkapitals einerseits und andererseits von der Arbeiterklasse unter Führung ihrer marxistisch-leninistischen Partei in den Ländern des Sozialismus. Tuche[kann nicht erkennen, daß die moderne technisch-wissenschaftliche Entwicklung die Widersprüche des Kapitalismus deutlich macht, vor allem den Widerspruch zwischen den sich entwickelnden Produktivkräften und den kapitalistischen Produktionsverhältnissen. Damit verbunden ist das Bestreben des Monopolkapitals, die Ausbeutung durch Intensivierung der Arbeit zu verschärfen.

[49] Die technische Entwicklung hat tiefe soziale Auswirkungen auf die Werktätigen, vor allem auch in bezug auf die Qualifizierung. Unter kapitalistischen Verhältnissen ist es unmöglich, den Widerspruch zwischen Mensch und Technik zu lösen. Die technische Entwicklung erfordert objektiv eine höhere Bildung der breiten Volksmassen, fordert eine ständige Erhöhung des technischen und kulturellen Niveaus. Aber im Kapitalismus ist es unmöglich, diese Ziele zu verwirklichen. Der Arbeiter am Fließband oder in der Teilautomatisierung bleibt Träger einer monotonen Teilfunktion. Die Automatisierung im Kapitalismus bringt den Werktätigen soziale Not: verschärfte Ausbeutung auf der einen Seite, Arbeitslosigkeit oder einen sinkenden Lebensstandard auf der anderen.

Nur im Sozialismus ist es möglich, die objektiv gestellten Aufgaben zu lösen, die der wissenschaftlich-technische Fortschritt an die Entwicklung der Menschen, an ihre höhere Bildung, an die Qualifizierung stellt; denn nur in der sozialistischen Gesellschaft bestehen die objektiven Voraussetzungen dafür, Arbeit und Kultur, Mensch und Gesellschaft zu einer Einheit werden zu lassen und „das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind“⁸⁴, zu ersetzen.

In der sozialistischen Gesellschaft ist jeglicher technikfeindlichen Haltung objektiv der Nährboden entzogen. Technik wird hier im Marxschen Sinne zum Mittel der Nutzung, zur Aneignung der Natur durch den Menschen und für den Menschen. Der sozialistische Mensch wird zum Beherrscher und Nutznießer der Technik, der den wissenschaftlich-technischen Fortschritt für seine humanistischen Ziele und Zwecke meistert.

In den Thesen des Philosophiekongresses der DDR im Jahre 1965 wurde bereits festgestellt, daß das zentrale weltanschaulich-soziale Problem der wissenschaftlich-technischen Revolution in der Entwicklung des schöpferisch tätigen sozialistischen Menschen besteht, seiner gesellschaftlichen Stellung, seiner individuellen und kollektiven Lebensfunktionen und Fähigkeiten. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt wird auf der Grundlage der sozialistischen Produktionsverhältnisse [50] zum entscheidenden Bestandteil der bewußten praktischen Lebensbetätigung des werktätigen Menschen. Die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Entwicklung machen die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit möglich und notwendig.⁸⁵

„Leistungsgesellschaft“ und „Bildungsgesellschaft“ als Mittel der Verschleierung des Grundwiderspruchs des Kapitalismus. – Die apologetische Funktion der „Industriegesellschaftstheorie“ zeigt sich nicht zuletzt darin, daß sie behauptet, die „industrielle Gesellschaft“ sei eine „Leistungsgesellschaft“.⁸⁶

⁸⁴ Karl Marx, Das Kapital, Bd. 1, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S. 512.

⁸⁵ Vgl. Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution – Thesen, Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 11, 21 und 23.

⁸⁶ Vgl. Günther Rose, a. a. O., S. 269.

Damit wird ein weiteres Mal versucht, den Grundwiderspruch des Kapitalismus zu eliminieren, den Ausbeutungscharakter der kapitalistischen Gesellschaft zu leugnen und die These von der – leistungsbedingten – „Chancengleichheit für alle“ zu propagieren. Damit soll der Eindruck erweckt werden, daß Klassenwidersprüche, Klasseninteressen und Klassenkampf der Vergangenheit angehören und es in der „modernen Industriegesellschaft“ allein von der „persönlichen Leistung“ des einzelnen „Arbeitnehmers“ abhängt, ob er „aufsteigt“ oder nicht.

Die spezifisch pädagogische Variante dieser These wird in Form der „Bildungsgesellschaft“ ins Spiel gebracht und vor allem von den bildungspolitischen Institutionen der Unternehmerverbände, der „Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände“ (BDA), dem „Deutschen Industriemuseum“ in Köln, der „Wirtschaftsakademie für Lehrer“ in Bad Harzburg oder dem „Ruhrseminar“ in Gelsenkirchen propagiert.

Die Demagogie dieser Parolen – von ihrer Unwissenschaftlichkeit einmal abgesehen – wird schlaglichtartig deutlich, wenn man sich die tatsächlichen Intentionen der Bildungsideologen der Monopolverbände vergegenwärtigt:

Im Konzept der staatsmonopolistischen Bildungsideologen zur geistigen Manipulierung der Jugend nehmen die vielfältigen Formen einer technisch-ökonomisch-sozialen Grundlagenbildung – neben der politischen Bildung – nicht zufällig einen hohen Stellenwert ein. Im System der Mittel und Methoden zur politisch-ideologischen Beeinflussung der Schüler im Sinne des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems bieten die Monopolbetriebe wichtige Möglichkeiten. [51] Es handelt sich dabei vorrangig um die Nutzung jener Potenzen, die sich aus Betriebserkundungen und Schülerpraktika ergeben, kurz, um alle Formen direkter und indirekter Kontakte der Schüler mit den Monopolbetrieben und der kapitalistischen Wirtschaft insgesamt mit dem Ziel, eine monopolorientierte politisch-soziale Erziehung der Schüler im Sinne der Zielstellung eines „positiven und aktiven Verhaltens“ zum imperialistischen Staat und zum Monopolbetrieb zu forcieren.

Für die Realisierung der staatsmonopolistischen Bildungs- und Erziehungskonzeption ist es wesentlich, über die technisch-technologischen Faktoren, die der Monopolbetrieb als „Bildungsfeld“ repräsentiert, hinaus zu einer größtmöglichen erzieherischen Beeinflussung der Schüler vorzudringen in der Absicht, die Jugendlichen politisch-ideologisch und gesellschaftlich für die politischen und ökonomischen Interessen des Monopolkapitals zu aktivieren und sie gegen Einflüsse von seiten progressiver gesellschaftlicher Kräfte in der BRD und gegen den Einfluß, der von der DDR und ihrer sozialistischen Gesellschaftsordnung ausgeht, zu „immunisieren

Aus den Grundsatzklärungen der Bildungsideologen der Monopole und den pädagogischen Umsetzungsversuchen der Bildungstheoretiker und Didaktiker im Bereich der technischen Bildung ist das Bestreben der staatsmonopolistischen Pädagogik erkennbar, die Struktur des Monopolbetriebes, die innerbetriebliche Hierarchie, das betriebliche „Ordnungsgefüge“, das „Mit-und-Füreinander“ von Ausbeutern und Ausgebeuteten, die These von der „Überholtheit“ des Klassenkampfes, wie sie sich im Arbeitsprozeß angeblich täglich beweise, als „Vorbild“ und „Modell“ für die Gesellschaft, für den Monopolstaat zu deklarieren und den Unternehmer als „Persönlichkeit mit Initiative und Verantwortung“, als „positives Leitbild“ zu bezeichnen. Schließlich sind auch diese demagogischen Methoden ein untrügliches Zeichen dafür, daß die Monopolbourgeoisie gezwungen ist, ihre Herrschaft mittels „neuer“ ideologischer Herrschaftstechniken aufrechtzuerhalten, die den veränderten Existenzbedingungen des Imperialismus angepaßt sind und mit der Propagierung der „Leistungs-“ und „Bildungsgesellschaft“ die Jugend immer vollständiger in das staatsmonopolistische Herrschaftssystem integrieren sollen. [53]

Industriegesellschafts- und Konvergenztheorie im Dienste der ideologischen Diversion im Bereich des Bildungswesens

Die Taktik des Trojanischen Pferdes

Die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Entwicklung verändern sehr deutlich das Gesicht der allgemeinbildenden Schule. Das betrifft prinzipiell sowohl die sozialistischen als auch entwickelte kapitalistische Länder. In der sozialistischen Schule ist die polytechnische Bildung und Erziehung zu einem starken Element der revolutionären Veränderung des Bildungswesens geworden. In der BRD versucht die herrschende Klasse durch verschiedenartige Formen „technischer Elementarerziehung“ den „Anforderungen des technischen Zeitalters“ bzw. der „zweiten industriellen Revolution“ teilweise gerecht zu werden – soweit das in der Sicherung ihrer politischen und ökonomischen Interessen liegt.

Im Rahmen dieser Bemühungen geschieht es zuweilen, daß sich „Ostpädagogen“ gegen einige „engstirnige“ Streiter aus dem eigenen Lager wenden, wie zum Beispiel Voelmy, der Wehnes attackiert, weil er den „neuen Trend“ nicht rechtzeitig begriffen hat, wobei Voelmy offen dazu auffordert, die „wertvollen Erfahrungen“ aus der polytechnischen Bildung den Bemühungen dienstbar zu machen, der westdeutschen Bildungskrise im Bereich des „vorberuflichen Unterrichts“ zu begegnen – das ist eine der zahlreichen Bezeichnungen für die verschiedenen Formen der monopolistisch orientierten technisch-ökonomischen Bildung und Erziehung. Voelmy sorgt dabei für manche „Überraschung“. Aus der Fülle der „Neuigkeiten“ aus seinem letzten Buch nur ein paar Kostproben:

Er hofft zum Beispiel, „überzeugend nachgewiesen zu haben, daß der polytechnische Unterricht nicht nur in den grundsätzlichen pädagogischen Zielen und Absichten tat-[54]sächlich mit dem vorberuflichen Unterricht westdeutscher Prägung übereinstimmt, sondern, daß er auch zahlreiche Anregungen für die Didaktik und Methodik dieses Bildungsbereiches bietet“. ⁸⁷ Angesichts der kühnen Behauptung im ersten Teil des Satzes ist dringend zu empfehlen, sich erst einmal darüber klar zu werden, worin die „grundsätzlichen Ziele“ des polytechnischen Unterrichts und des „vorberuflichen Unterrichts westdeutscher Prägung“ eigentlich bestehen! Oder: „Die gegenwärtig in der ostdeutschen Diskussion befindlichen polytechnischen Lehrveranstaltungen, wie auch der neue Lehrplan für den polytechnischen Unterricht, geben konkrete Antworten auf zahlreiche Fragen, die auch im Bereich des vorberuflichen Unterrichts mit der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule in der Bundesrepublik aufgeworfen worden sind. Es wäre deshalb empfehlenswert und vielversprechend, diesen Plan und die vorliegenden Unterrichtsmodelle als sachliche Diskussionsgrundlage für den Aufbau einer eigenen Didaktik zu verwenden, die sich letztlich, nach der bisherigen Entwicklung zu urteilen, ohnehin nicht mehr allzu weit von den polytechnischen Perspektiven entfernen wird, wenn man von den politischen Unterschieden absieht.“ ⁸⁸

Zunächst ist zu registrieren, daß empfohlen wird, „Anleihen“ bei der polytechnischen Bildung der DDR aufzunehmen, um mit den eigenen Problemen fertigzuwerden. Was allerdings die „polytechnischen Perspektiven“ betrifft, denen die „eigene Didaktik“ nahestehen soll, so möchten wir meinen, daß Voelmys Entdeckungen einer gewissen Pikanterie nicht entbehren. Ob es seinen Vorgesetzten recht ist, wenn er so weit geht – vorausgesetzt, daß er es ernst meint? Ganz so wörtlich werden es die Eingeweihten wohl kaum gemeint haben mit der „Angleichung“ in Richtung von West nach Ost. Umgekehrt dürfte ein Schuh daraus werden! Aber wie dem auch sei – es ist das Wichtigste nicht. Im letzten Nebensatz steckt des Pudels Kern. Das Fiasko des Verfassers und der ganzen Gilde zeigt sich in jenem „Wenn man von den politischen Unterschieden absieht“. Das kann man eben nicht, sofern man Wert darauf legt, als Realist zu gelten. Die politischen Unterschiede sind bekanntlich klassengebunden und niemals von der jeweiligen Gesellschaftsordnung und den [55] Zielen der jeweils herrschenden Klasse zu trennen! Davon kann niemand absehen, wenn er mit politischem Verstand und wissenschaftlicher Akribie zu Werke geht.

⁸⁷ Willi Voelmy, Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1964, Frankfurt am Main, 1969, S. 4.

⁸⁸ Ebenda, S. 95.

Und ein letztes Beispiel: „Insgesamt betrachtet dürfte die Entwicklung des polytechnischen Unterrichts in den letzten Jahren Anlaß geben, verschiedene der noch immer bei uns verbreiteten Vorurteile gegenüber dem Bildungswesen in der DDR zu revidieren. Ohne die in den politischen Leitideen zwischen Ost und West auch weiterhin bestehenden Unterschiede und Gegensätze zu bagatellisieren, sollten wir die pädagogischen Vorzüge anerkennen, die der polytechnischen Bildung und Erziehung innewohnen. Für die Verwirklichung eines unserer modernen Industriegesellschaft adäquaten Bildungssystems könnte es nur vorteilhaft sein, die mit dem polytechnischen Unterricht erzielten Erfolge und Mißerfolge richtig einzuschätzen und zu interpretieren.“⁸⁹

Das sind nur wenige Kostproben, die sich beträchtlich vermehren ließen. Sie alle zusammen zeigen, wes Geistes Kind ihre Urheber sind. Voelmy steht dabei stellvertretend für viele. Seine Auffassungen sind symptomatisch für die pädagogischen Konvergenztheoretiker.

Voelmy hat sich mit der Entwicklung des polytechnischen Unterrichts im wesentlichen seit 1964 beschäftigt. Mit welchen Methoden hat er dabei gearbeitet? Wie interpretiert er? Welche Einschätzungen gibt er? Darüber gibt eine zusätzliche Veröffentlichung Auskunft.⁹⁰

Voelmys Hauptmethode besteht in einer Gegenüberstellung von „Normen“ (inhaltlichen, erzieherischen, didaktisch-methodischen Zielstellungen), die er aus unserem Schulgesetz von 1959 und dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 herausgelesen hat, und die er aus zweieinhalb Jahrgängen der Zeitschrift „Polytechnische Bildung und Erziehung“ (von Mitte 1964 bis Ende 1966) hat herausuchen lassen. Mit Hilfe zahlreicher von ihm aufgestellter „Kategorien“ – zum Beispiel Ausrichtung auf Technik und Wirtschaft, Berufsvorbereitung, kollektives Handeln, politische Intentionen, Wissenschaftlichkeit, Arbeitserziehung, allseitige Entwicklung des Menschen, Lebensnähe, Theorie und Praxis – will er untersuchen, wie sich die Aufgabenstellungen des sozialistischen Bildungsgesetzes von 1965 in den [56] pädagogisch-methodischen Veröffentlichungen widerspiegeln. Quantitativ geht er nach zwei Methoden vor: nach der „Textblock-Zählung“ (1/4 Seite zu bestimmten „Kategorien“) und nach der Artikelzählung. Die quantitativen Auswertungen erfolgten nach drei Merkmalen bzw. auf drei Ebenen: 1. Klassenstufen, 2. Fachrichtungen, 3. Fragen der methodisch-organisatorischen Gestaltung. Bei dieser Art des Vorgehens ist es nicht verwunderlich, daß der Verfasser auf Grund seiner Analyse mit Hilfe von formalen Kategorien zu grotesken Schlußfolgerungen gelangt.

Mit Hilfe willkürlich gewählter formaler Kategorien, nach denen eine Rangreihe der Bildungs- und Erziehungsziele konstruiert wird, kann er beliebig manipulieren; denn ihre Selektion ermöglicht eine beabsichtigte Akzentverschiebung in jene Richtung, die den imperialistischen Ideologen, die die „Konvergenztheorie“ und die Theorie der „einheitlichen Industriegesellschaft“ vertreten, jeweils genehm ist. So werden in jedem Falle die gewünschten Ergebnisse herausgelesen.

Die Beispiele dafür sind zahlreich. So gelangt der Verfasser zu der absurden Auffassung, daß der allseitigen Entwicklung als Ideal sozialistischer Menschenbildung im Gesetz von 1965 kaum noch Bedeutung beigemessen worden sei, weil sie als Vokabel weniger häufig genannt wurde als in früheren Dokumenten. Ähnliches gelte für das Prinzip der Wissenschaftlichkeit und der Arbeitserziehung. Dafür würden Berufsvorbereitung, Technik und Wirtschaft stark betont.

Andere Verdrehungen bestehen in dem Schluß, daß dem Werkunterricht in den pädagogisch-methodischen Veröffentlichungen mehr Bedeutung beigemessen wurde als dem polytechnischen Unterricht der Klassen 7 bis 10, daß „politische Intentionen“ stark zurückblieben hinter dem Prinzip „Lebensnähe“ oder „Verbindung Theorie-Praxis“, die den absoluten Vorrang unter allen allgemeinen Leitlinien hätten.

Das fragwürdige, jeglicher Manipulierung Vorschub leistende formale Prinzip Voelmys besteht darin, aus der Häufigkeit der Nennungen bestimmter „Kategorien“ direkt auf die Bedeutsamkeit der jeweiligen „Kategorie“ (Ziele, Methoden usw.) zu schließen.

⁸⁹ Ebenda, S. 96 und 97.

⁹⁰ Willi Voelmy, Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966. Studien und Berichte, Band 14, Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, (West-)Berlin 1968.

Kein Wunder, daß unter diesen Umständen ein „Hauptergebnis“ des Verfassers in der „Erkenntnis“ besteht, die [57] „politischen Intentionen“ seien schwach vertreten, die Entwicklung ginge sozusagen – um mit Froese zu sprechen – von der „ideologischen zur technologischen“ Aufgaben- und Zielstellung. Daß dabei großzügig ignoriert wird, daß die Arbeitserziehung und die immanenten erzieherischen Potenzen der Prinzipien „Verbindung von Schule und Leben, Theorie und Praxis, Unterricht und produktiver Arbeit“ wesentliche Bereiche sind, in denen sich sozialistische Erziehung realisiert, scheint weder den Verfasser noch den Herausgeber zu stören, weil sich dadurch eine Tendenz herausmanipulieren läßt, die den imperialistischen Konvergenztheoretikern pädagogische Hilfestellung gibt.

Der „vorberufliche Unterricht“ ist für Voelmy das Terrain, auf dem sich die „Gemeinsamkeit“ realisiert. Diese „Erkenntnis“ hat er mit völlig untauglichen Mitteln gewonnen. Um so deutlicher kommt dabei an den Tag, was ohnehin jedem politisch klar denkenden Menschen bewußt ist, daß Feuer und Wasser sich niemals vereinen lassen. Da hilft auch alles Öl der „Gemeinsamkeiten“ nichts, das Voelmy ausgießt.

Man spürt an diesem Beispiel wie an allen anderen aus den Alchimistenküchen der pädagogischen Konvergenz, daß dem Verfasser aus klassenbedingten Gründen verwehrt ist zu begreifen, worum es in der polytechnischen Bildung in Wahrheit geht: um die klassenmäßige sozialistische Erziehung junger Staatsbürger des ersten deutschen Arbeiter-und-Bauern-Staates, um die wissenschaftliche Bildung der jungen Persönlichkeit, des Mitglieds der sozialistischen Gesellschaft in der DDR.

Die Grundprinzipien der sozialistischen Pädagogik, das Prinzip der Verbindung von Schule und Leben, von Unterricht und produktiver Arbeit, haben entscheidende Bedeutung für die Bildung und Erziehung der Jugend. Die gesellschaftlich nützliche Arbeit der Schüler ist ein hervorragendes Mittel zur klassenmäßigen Erziehung der jungen Generation. In der Arbeit für den Sozialismus entfaltet der Mensch all seine Kräfte. Indem die polytechnische Bildung zu einem untrennbaren Bestandteil moderner sozialistischer Allgemeinbildung und klassenmäßiger Erziehung der Jugend geworden ist, verwirklicht sie in hohem Maße wesentliche Seiten der Marxschen Bildungskonzeption; sie hat großen Anteil an der Verwirk-[58]lichung des sozialistischen Bildungsideals der allseitig entwickelten Persönlichkeit.

Unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts gewinnt sie immer größere Bedeutung. Sie integriert einen für die Existenz des einzelnen und der Gesellschaft wesentlichen Bereich der Lebenswirklichkeit – die moderne Produktion und Technik in ihren vielfältigen Beziehungen zu Ökonomie, Politik und Moral – in die sozialistische Allgemeinbildung und trägt damit zur Verwirklichung des Prinzips der Allseitigkeit, eines Grundzugs des sozialistischen Menschenbildes, bei. Darin besteht eine entscheidende humanistische Funktion der polytechnischen Bildung, die die prinzipielle Einheit von Mensch, Gesellschaft, Arbeit, Ideologie, Moral und Technik dokumentiert. So, wie Technik sich niemals „ideologiefrei“ verwirklichen kann, sondern stets gesellschaftlich bestimmten Zielen dient, die im Sozialismus und Kapitalismus grundsätzlich voneinander verschieden sind, ist selbstverständlich auch polytechnische Bildung in die Ziele der klassenmäßigen Erziehung, der weltanschaulichen und politisch-moralischen Erziehung integriert. Gerade in der Einheit von polytechnischer Bildung, sozialistischer Ideologie und Moral liegt die Gewähr für die Erziehung klassenbewußter junger Sozialisten.

Für die polytechnische Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule ist es charakteristisch, Wissenschaft als unmittelbare Produktivkraft begreifen zu lehren, die das Leben jedes Staatsbürgers reicher und schöner macht, als einen wesentlichen Teilbereich der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, als entscheidenden Faktor zur Mehrung des gesellschaftlichen Reichtums, zur Stärkung der materiell-technischen Basis der Gesellschaft, die die Grundlage für die weitere Entwicklung in politischer, ökonomischer, sozialer, geistiger und kultureller Hinsicht bildet.

Der polytechnische Unterricht vermag einen wertvollen Beitrag zur ideologischen Erziehung der Schüler zu leisten, indem er in ihnen den Stolz auf die Leistungen der Werktätigen, der Schrittmacher und Neuerer in den sozialistischen Betrieben weckt, die sie zum Teil aus persönlichen Begegnungen

am Arbeitsplatz kennengelernt und sich zum Vorbild genommen haben. Die Arbeiterklasse ist zum Erzieher der [59] Jugend geworden, sie vertieft ihren Einfluß auf die klassenmäßige Erziehung der jungen Generation im Prozeß des polytechnischen Unterrichts, besonders der produktiven Arbeit der Schüler in sozialistischen Produktionsbetrieben. Die Jugend nimmt selbst Anteil am revolutionären Kampf der Werktätigen zur immer weiteren Entwicklung des Sozialismus und schafft selbst bereits im Prozeß produktiver Arbeit nützliche Werte für die sozialistische Gesellschaft.

Der polytechnische Unterricht ordnet sich in die Gesamtaufgabenstellung der sozialistischen Schule ein, systematisch den für die Lösung der gesamtgesellschaftlichen Aufgaben erforderlichen Bildungsvorlauf zu schaffen, allen Kindern eine moderne, den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechende Oberschulbildung zu geben und die Jugend klassenmäßig und parteilich zur Tat für unsere Republik, zur Treue zur Arbeiterklasse und ihrer Partei zu erziehen.⁹¹

Eine wesentliche Aufgabe der Lehrer und Betreuer besteht darin, die Schüler im Prozeß der produktiven Arbeit in die Praxis der sozialistischen Gesellschaft einzubeziehen und den direkten Einfluß der Arbeiterklasse auf die Erziehung der Jugend zu sichern. Durch die gesellschaftliche Motivierung der produktiven Tätigkeit und die Zusammenarbeit der Schüler mit den Werktätigen werden die Schüler zu bewußtem Arbeiten und kollektivem Verhalten, zur Betriebsverbundenheit und zu Verhaltensweisen, die den sozialistischen Eigentümer kennzeichnen, zu schöpferischer Ungeduld und parteilicher Haltung erzogen.

Wo und wie könnte es da jemals eine „Angleichung“ oder „Gemeinsamkeiten“ mit dem bürgerlichen Schulwesen des imperialistischen Staates BRD geben?

Die Konvergenztheoretiker als „Kritiker“ von Marx und Lenin

Die Werke von Marx, Engels und Lenin sind auch den Pädagogen zuverlässiger Kompaß in ihrer ehrenvollen Arbeit beim Aufbau und bei der ständigen Weiterentwicklung der sozialistischen Schule in unserer Deutschen Demokratischen Republik.

Im § 1 unseres Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem wurde manifestiert, daß das Ziel unseres [60] Bildungssystems eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten ist, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.

Wissenschaftliche Weltanschauung, sozialistische Arbeitseinstellung, Patriotismus, Internationalismus und Erziehung zum Kollektivismus sind Wesensmerkmale des neuen Menschen. Daraus ergibt sich für die Schule, mit allem Ernst das marxistisch-leninistische Prinzip der Verbindung von Schule und Gesellschaft, von Unterricht und produktiver Arbeit als Mittel zur Heranbildung allseitig entwickelter, geistig und körperlich tätiger Menschen zu verwirklichen. Dem Prozeß der sozialistischen Erziehung in der Sphäre der Arbeit und der modernen Allgemeinbildung kommt dabei, wie Lenin klar erkannte, wachsende Bedeutung zu.

In seiner berühmten Rede auf dem III. Komsomolkongreß über die Aufgaben des Kommunistischen Jugendverbandes hat Lenin in meisterhafter Weise deutlich gemacht, daß und wie sozialistische Weltanschauung, Wissenschaft und Parteilichkeit für den Sozialismus und Kommunismus eine untrennbare Einheit bilden müssen, wenn die großen Aufgaben des Aufbaus der kommunistischen Gesellschaft erfolgreich erfüllt werden sollen.

Die wissenschaftliche Weltanschauung des Marxismus-Leninismus ist der sichere Kompaß bei der optionalen Anwendung der Wissenschaft für die große Sache des Sozialismus. Das gilt für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und ganz besonders auch für die sozialistische Bildung und Erziehung unserer Jugend. Dieses Prinzip findet in dem Lehrplanwerk unserer sozialistischen Schule und in den grundlegenden Dokumenten des Ministeriums für Volksbildung der DDR und des Zentralrates

⁹¹ Vgl. Hans Kaiser, Höhere Qualität im polytechnischen Unterricht der DDR, „Polytechnische Bildung und Erziehung“, H. 3/1969, S. 98.

der Freien Deutschen Jugend über die weitere Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend seine erneute Bestätigung und seine Verwirklichung in der täglichen Arbeit tausender Pädagogen unserer Republik.

Die grundlegenden Dokumente unserer Schule und Jugendorganisation sind durch die ideologische Zentrierung, die übergreifende politisch-ideologische Zielstellung des ge-[61]samen Bildungs- und Erziehungsprozesses gekennzeichnet eingedenk der Lehre Lenins, daß Schule und Pädagogik niemals neben der Politik und der Gesellschaft existieren können!

Die Grundsätze der Verbindung der sozialistischen Bildung und Erziehung der Schuljugend mit dem Kampf der Werktätigen, der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, von Bildung und Erziehung, der Einheit von sozialistischem Kollektiv und Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung sozialistischer Beziehungen zwischen Pädagogen und Schülern sowie ihren Kollektiven dokumentieren die volle Übereinstimmung unseres pädagogischen Handelns mit den Lehren W. I. Lenins.

In diesem Zusammenhang dürfen wir jedoch nicht vergessen, daß die Feinde des Sozialismus keinen Tag ruhen; sie suchen auch nach immer neuen Methoden des ideologischen Kampfes, um eine Entideologisierung, eine „Aufweichung“ der sozialistischen Pädagogik von innen her zu erreichen.

Die westdeutschen Konvergenzpädagogen Vogt und Anweiler behaupten, wie wir gesehen haben, es gebe trotz der bestehenden ideologischen Unterschiede „Gemeinsamkeiten“ in der „Schulentwicklung in Ost und West“.

Andere Ideologen des westdeutschen Imperialismus, wie Wittig und Jenkner, schrecken nicht davor zurück, die Bildungskonzeption von Marx und Lenin zu verfälschen, indem sie einen Gegensatz zwischen den beiden hervorragenden Führern der internationalen Arbeiterbewegung konstruieren. Wittig zum Beispiel behauptet: „Lenin gab Schritt für Schritt die humanistischen Zielstellungen der Marxschen Bildungskonzeption auf.“⁹² Das ist die altbekannte Melodie, die schon oft zu hören war! Marx wollte doch im Grunde nur das Beste für den Menschen – trotz aller seiner Beschränkungen auf das vorige Jahrhundert, aber Lenin habe die Marxschen humanistischen Ziele der Menschenbildung dem Moloch Arbeit, Produktion, Wirtschaft geopfert und eine Verengung und Vereinseitigung der Menschenbildung auf eine Produzentenbildung betrieben.

Jenkner assistiert Wittig bei der Erfüllung seines ideologischen Auftrags, indem er die Marxsche Bildungskonzeption und ihre Verwirklichung in der sowjetischen Schule verfälscht [62] und dabei als Fazit seiner Tätigkeit zu offen konvergenz-theoretischen „Ergebnissen“ gelangt.⁹³ Sein verfälschender Ansatzpunkt liegt in der einseitigen Hervorhebung der Forderung nach Aufhebung der Arbeitsteilung als Vorbedingung für die Entwicklung des allseitig entwickelten Menschen. Jenkner verallgemeinert in unzulässiger Weise und „übersieht“ – indem er Anleihen bei der imperialistischen Theorie der Industriegesellschaft aufnimmt⁹⁴ – die kapitalistische Ausbeutung als Wurzel der Entmenschlichung der Arbeiter im Kapitalismus.

Jenkner versteigt sich zu folgender Behauptung: „Einerseits wird nachdrücklich der Anspruch aufrechterhalten, die von Marx und Engels übernommene Bildungskonzeption zu realisieren – und zwar bereits in der Gegenwart und nächsten Zukunft. Insofern kann mit Recht von einer verstärkten Orientierung am utopischen Endziel des Kommunismus und seinem Menschenbild gesprochen werden. Andererseits können sich auch die sowjetischen Wissenschaftler nicht der Einsicht verschließen, daß die Erfahrungen der industriellen Entwicklung gegen die Marx-Engelssche Konzeption sprechen und diese als utopisch, d. h. hier unrealisierbar disqualifizieren.“⁹⁵

⁹² Horst E. Wittig, Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, Bad Harzburg 1964, S. 97

⁹³ Siegfried Jenkner, Arbeitsteilung, allseitige Entwicklung des Menschen und polytechnische Bildung, Braunschweig 1966, S. 171 und 172.

⁹⁴ Vgl. ebenda, S. 172.

⁹⁵ Ebenda S. 171.

Aus der Tatsache, daß sowohl sowjetische Analysen des technischen Fortschritts als auch „westliche Sozialwissenschaften“ übereinstimmend sowohl Tendenzen zur Nivellierung und Austauschbarkeit der Tätigkeit als auch zur stärkeren Spezialisierung konstatieren, daß beide von einer neuen Universalität des Arbeiters sprechen, die jedoch nicht als Aufhebung jeglicher beruflicher Arbeitsteilung zu verstehen ist, sondern vor allem als geistige Aufwertung und breite Profilierung spezialisierter Tätigkeiten, zieht Jenkner den Schluß, daß auch die Folgerungen aus dieser Analyse für die Bildungsforderungen in Ost und West die gleichen seien.

Man brauche ein Mehr an theoretischem Wissen und allgemeinem technischen Verständnis ohne Verzicht auf eine solide Vermittlung spezieller beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Eine sinnvolle Vorbereitung auf das Arbeitsleben kann unter diesen Umständen nur in einer „organischen Verbindung“ von polytechnischer und beruflich spezieller Unterweisung bestehen. Sowohl sowjetische wie westliche Sozialwissenschaftler sehen in dem Wandel der Qualifikationsan-[63]forderungen Chancen für eine „vollere Entwicklung des ganzen Menschen“.⁹⁶

Bei der sowjetischen Bildungskonzeption handle es sich um einen „Komplex von Erkenntnissen und Forderungen, der in allen fortgeschrittenen Industrieländern unabhängig von der gesellschaftlich-politischen Ordnung im wesentlichen übereinstimmt und an dem nichts spezifisch kommunistisch Ideologisches ist“.⁹⁷

Die Einheit von Theorie und Praxis sei wiederhergestellt – „allerdings um den Preis der (wenn auch kaschierten) Trennung von den Idealen der kommunistischen Klassiker“.⁹⁸

Lenin habe zugunsten der neuen ökonomischen Politik die Ideologie und Bildung pragmatisiert, sei damit von Marx abgerückt, und die sowjetischen Schulpolitiker und Pädagogen beriefen sich zwar noch in Worten auf die Klassiker Marx und Engels, aber in ihren Taten zollten sie dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt gezwungenermaßen Tribut, und das führe sie zwangsläufig in die Nähe „westlicher Sozialwissenschaftler“. Die wissenschaftlich-technische Revolution ebne alle Gegensätze ein, sie hoble sozusagen alle gleich. Die „einheitliche Industriegesellschaft“ habe dann auch Lenins Lehre „überholt“.

Diese Wunschgedanken der Konvergenzideologen werden durch Heieck gestützt, dem eine „einheitliche Industriegesellschaft“ schlechthin nicht mehr genügt. Er spricht von der „rational konstruierten technischen Weltgesellschaft“⁹⁹, von dem „Zusammenwachsen der Welt durch die Technik zu einer technischen Weltgesellschaft“.¹⁰⁰

Heieck sieht die „neue Entfremdung“ „unabhängig von den Gesellschaftssystemen in der heutigen technischen Weltgesellschaft ... als eine Folge des technologischen Denkens“.¹⁰¹ Er spricht von der „neuen Entfremdung“, die mehr sei als notwendige „Entfremdung durch Arbeit“ und Selbstentfremdung im Sinne von Karl Marx, die aus der „Sachwelt“ der modernen Technik-Gesellschaft hervorgehe, in der der Mensch lediglich „entpersönlichter Funktionär“ sein könne.¹⁰²

Der Nebel einer technischen „Weltgesellschaft“ kann jedoch keineswegs die Klarheit über die tatsächlichen Ziele der Konvergenztheoretiker trüben, die zum Beispiel die amerika-[64]nischen Antikommunisten Brzeziński und Huntington offenermaßen ausplaudern: „Wenn gleiches im Westen wahrscheinlich mehr Wirtschaftsplanung und Gemein-eigentum geben werde als heute, unterstellt die Theorie doch, daß die Kommunistische Partei und ihr Machtmonopol die eigentlichen Opfer der geschichtlichen Entwicklung sein werden: beide würden allmählich verschwinden.“

⁹⁶ Ebenda, S. 172.

⁹⁷ Ebenda.

⁹⁸ Ebenda.

⁹⁹ Ludwig Heieck, *Bildung zwischen Technologie und Ideologie*, Heidelberg 1969, S. 5.

¹⁰⁰ Ebenda, S. 9.

¹⁰¹ Ebenda, S. 36.

¹⁰² Vgl. ebenda, S. 42.

Die meisten Konvergenztheorien postulieren also in der Wirklichkeit nicht eine Konvergenz der Systeme, sondern den Untergang des anderen Systems.“¹⁰³

Welcher „unverfänglichen“ Methoden bedienen sich die pädagogischen Konvergenztheoretiker, um im Bildungswesen mit den neuen Mitteln die alten Ziele zu verfolgen und im pädagogischen Bereich die Ambitionen der im trüben fischenden Konvergenzideologen zu unterstützen?

Wie wir bereits gesehen haben, vertritt Anweiler die Auffassung, daß die polytechnische Bildung nach Herkunft und gegenwärtiger Gestalt als ein Bestandteil der „Erziehung im technischen Zeitalter“ betrachtet werden muß. Dieses Zeitalter habe für „Ost und West“ eine „ähnliche Problemlage“ geschaffen. Es verlange Antworten, die in vielem gar nicht so verschieden ausfallen.¹⁰⁴ Anweiler erweist sich mit solcher Meinung als pädagogischer Vertreter der Theorie von der „einheitlichen Industriegesellschaft“, der die völlig verschiedenen gesellschaftlichen Grundlagen von Sozialismus und Kapitalismus ignoriert oder bagatellisiert und die These von der zunehmenden Angleichung beider Gesellschaftsordnungen stützt, die nicht mehr von Klassengegensätzen und Klassenkämpfen, sondern von moderner Wissenschaft und Technik geprägt seien.

Anweiler hat sich wiederholt zu Fragen „gesamtdeutscher Schulentwicklung“ aus der Sicht der Konvergenztheoretiker geäußert. Er geht von der Annahme aus, daß es im „pädagogischen Geschehen und in der staatlichen Bildungspolitik in beiden Teilen Deutschlands Elemente gibt, die zu einer gewissen Annäherung in der Perspektive führen“.¹⁰⁵ Von „gemeinsamen Zukunftsperspektiven“ könne man nur sprechen, wenn „hinter den vorhandenen Gegensätzen politisch-ideologischer Natur die sie teilweise relativierenden neuen Aufgaben und Herausforderungen“ erkannt werden, „die sich [65] aus den wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Entwicklungen ergeben und die unmittelbare Konsequenzen für das Bildungswesen und die Jugenderziehung nach sich ziehen, und zwar weitgehend unabhängig von den politischen Systemen“.¹⁰⁶

Diese angebliche Unabhängigkeit von den politischen Systemen ist in jüngster Zeit zu einem zentralen Begriff im Arsenal der pädagogischen Konvergenztheoretiker geworden.

Unabhängig von den politischen Systemen sind Schule und Pädagogik bekanntlich nie gewesen und können es nie sein. Schule und Pädagogik sind zu allen Zeiten Klassenschule und Klassenpädagogik gewesen; sie dienten stets den Interessen der herrschenden Klasse und waren durch deren Politik und Ideologie in ihrer erzieherischen Zielstellung geprägt.

Es ist nicht überraschend, daß den pädagogischen Konvergenztheoretikern diese historische Wahrheit sehr mißfällt, weil sie ihnen das Konzept verdirbt. Aber Tatsachen sind durch keinen Trick widerlegbar. Das ist auch Anweilers Dilemma. Wir haben niemals geleugnet, daß auch die polytechnische Bildung klassengebunden ist und den übergreifenden Zielen der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten dient, daß sie also an der Lösung wesentlicher schulpolitischer, ideologischer Aufgaben mitwirkt und daß ihr bedeutsame Potenzen der politisch-ideologischen Erziehung junger sozialistischer Staatsbürger innewohnen. Wir haben also nie einen Zweifel daran gelassen, daß unsere polytechnische Bildung in hohem Maße vom politischen System, nämlich von der sozialistischen Gesellschaftsordnung, abhängig ist und ihr dient.

Ist die technisch-ökonomische Bildung in der westdeutschen Schule etwa unabhängig von dem dort herrschenden Gesellschaftssystem? Die Bildungskonzeption der monopolistischen Pädagogik vertreibt in dieser Hinsicht jeden Zweifel. Nach wie vor gilt unverändert, daß die technische Elementarbildung und „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“, ergänzt durch „Arbeitslehre“ und „sozialökonomische Bildung“, fester Bestandteil der Erziehungskonzeption im staatsmonopolistischen Herrschaftssystem sind, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden: [66]

¹⁰³ Zbigniew Brzeziński/Samuel P. Huntington, Politische Macht USA/ UdSSR, Köln/(West-)Berlin 1966, S. 450.

¹⁰⁴ Oskar Anweiler, Polytechnische Bildung und Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, H. 2/1964, S. 202.

¹⁰⁵ Oskar Anweiler, Entwicklungsperspektiven des Bildungswesens in beiden Teilen Deutschlands, in: Bildung und Erziehung, Düsseldorf, H. 1/1967, S. 17.

¹⁰⁶ Ebenda, S. 19.

1. Herausbildung eines nationalistischen Machtbewußtseins, Ausprägung eines autoritären Staatsbewußtseins,
2. Überwindung des „weltanschaulichen Pluralismus“ durch die am nationalistischen Machtbewußtsein orientierte Ideologie der monopolistischen Kräfte,
3. Erziehung im Geiste der „Volksgemeinschaft“, um die Werktätigen in den imperialistischen Staat integrieren zu können und auf diese Weise die soziale Revolution zu verhindern.¹⁰⁷

Es hilft auch kein Leugnen; fest steht, daß es den westdeutschen Bildungsideologen in ihrer Auseinandersetzung mit der sozialistischen Schule und der marxistisch-leninistischen Pädagogik um handfeste politische Ziele geht. Dabei ist aufschlußreich, daß im Zeichen des Nationalismus und der Konvergenz die „neue Linie“ des flexiblen Antikommunismus und die alte des orthodoxen Antikommunismus nebeneinander existieren und ihre politische Funktion nach innen und außen erfüllen sollen.

Dabei ändern auch keine Beteuerungen über die „objektiven“, unpolitischen Ziele der „westlichen Pädagogik“ durch die pädagogischen Konvergenztheoretiker etwas an den Tatsachen, an den politischen Zielen, die die Ideologen der westdeutschen Unternehmerverbände im Bildungswesen verfolgen und die bereits auch von kritisch zur Monopolideologie eingestellten westdeutschen Pädagogen festgestellt wurden.¹⁰⁸

Moderne Wissenschaft und Technik sind selbstverständlich entscheidende Mittel zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität im Kapitalismus und im Sozialismus. Aber mit welchem Ziel und in wessen Interesse und zu wessen Nutzen das geschieht, ist die Kernfrage, die von der herrschenden Klasse der jeweiligen Gesellschaftsordnung bestimmt wird.

Moderne Technik und Wissenschaft sind von entscheidender Bedeutung für den Aufbau und die ständige Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft. Das lehrte uns Lenin, aber er lehrte uns auch, daß in der Wissenschaft und Technik, in der Produktion, im Kampf um höhere Arbeitsproduktivität der Klassenkampf genauso unerbittlich geführt wird wie in allen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, um den Sieg des Neuen über das Alte zu sichern. In diesem Kampf spielt die Schule eine wesentliche Rolle. Lenin hat wiederholt darauf [67] verwiesen, keinen Augenblick zu vergessen, daß die Schule ein überaus bedeutsames Instrument in den Händen der herrschenden Klasse zur Durchsetzung ihrer politischen und ideologischen Ziele ist. Das gilt für Geschichte und Staatsbürgerkunde genauso wie für die Technik und die technische Bildung und Ausbildung; denn Technik ist wesentlich für die Schaffung der materiellen Grundlagen der Gesellschaft, aber sie ist niemals „ideologiefrei“. Es gibt keine „Technik an sich“, sondern stets eine Technik für jemanden und für etwas.

In diesem Zusammenhang muß auch der Lehrerbildner 4; F.-J. Kaiser angeführt werden, der zu den jüngeren Vertretern der Konvergenztheorie im Bereich der Pädagogik gehört.

Er erweist sich mit seinem Buch „Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung“¹⁰⁹ als ein eifriger Verfechter jener Thesen, die sich bei den „alten“ Konvergenztheoretikern, wie Wittig, Anweiler, Froese, Vogt und Voelmy, bereits in mehr oder minder ausgeprägter Form finden. Nun brauchte man kein Wort über einen neuen Namen, über ein weiteres Buch zu verlieren, wenn es sich nur um die Wiederholung von bereits Bekanntem handelte. Aber Kaiser bietet einige neue Akzente, die eine Auseinandersetzung erforderlich machen. Er ist zweifellos ein Exponent jener Richtung der Konvergenzpädagogen, die nicht allein die „Aufweichung“ der sozialistischen Pädagogik, verpackt in das rosa Seidenpapier der „Angleichung“ und der „Gemeinsamkeiten“, auf ihr Panier geschrieben haben, sondern die – offensichtlich ziemlich hemmungslos – Ergebnisse und Erfahrungen der polytechnischen Bildung und Erziehung, des polytechnischen Unterrichts

¹⁰⁷ Vgl. Hans-Georg Hofmann, Nationalismus und Konvergenztheorie in der westdeutschen Pädagogik, in: Einheit, Berlin, H. 11/69, S. 1369.

¹⁰⁸ Vgl. Friedhelm Nyssen, Aktion und Ideologie der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) im Felde der Schule, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln, H. 10/1967, S. 1047 ff.

¹⁰⁹ Franz-Josef Kaiser, Arbeitslehre, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.

der DDR dafür „verwenden“, ihrer technischen Elementarerziehung, ihrer „Arbeitslehre“, ihrem vorberuflichen Unterricht auf die Beine zu helfen.

Kaiser behauptet in echt konvergenztheoretischer Manier, daß eine sogenannte Umstrukturierung des polytechnischen Unterrichts die Tendenz erkennen lasse, die allgemeinbildende Schule in der DDR an die Erfordernisse der „modernen Industriegesellschaft“ anzupassen.

„Viele Maßnahmen der letzten Jahre zur Neuordnung der Inhalte und des Aufbaus des Schulwesens in der DDR geben [68] dem polytechnischen Unterricht Akzente, durch die dieser sich einer ‚Technischen Elementarbildung‘ oder einer ‚Technischen Elementarerziehung‘ annähert“¹¹⁰, schreibt er wörtlich.

Ein anderer Konvergenz- und „Ostpädagoge“, ein Mann namens Dietrich, muß zusätzlich für Kaisers unwissenschaftliche Interpretationsmethoden herhalten: „Th. Dietrich macht darauf aufmerksam, daß Karl Marx möglicherweise mit der Forderung, die ‚polytechnische Bildung‘ solle in die ‚Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte‘ einführen, ‚auf die Bedeutung des Grundlegenden und Einfachen für alle technische Bildung‘ habe hinweisen wollen. Sollte diese Annahme zutreffen, so würde die Marxsche Forderung nach polytechnischer Bildung der technischen Elementarbildung nahekommen, wie sie in der Bundesrepublik seit einiger Zeit angestrebt wird.“¹¹¹

Das erscheint auf den ersten Blick wie eine sensationelle Entdeckung. Was die westdeutschen Bildungspolitiker und Pädagogen, von den Monopolideologen maßgeblich inspiriert und geleitet, auf dem Gebiet der „Arbeitslehre“ bzw. technischen Elementarbildung tun, wäre laut Kaiser möglicherweise gar nicht so weit von dem genialen Marxschen Prinzip der polytechnischen Bildung entfernt.

Wir können Kaiser und allen, die mit ihm eines Sinnes sind, nachdrücklich versichern, daß sowohl diese Annahme als auch seine Behauptung von der „Annäherung“ absolut unzutreffend sind. Warum? Es ist eine haltlose Unterstellung anzunehmen, daß Marx mit seinem Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von polytechnischer Bildung den entsprechenden pädagogischen Prozeß auf die „Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte“ beschränken wollte. In seinen Äußerungen zur polytechnischen Bildung und zur Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit kommt klar zum Ausdruck, daß polytechnische Bildung sich nicht auf technischen Unterricht beschränkt, sondern produktive Arbeit, nützliche Tätigkeit für die Gesellschaft einschließt, die ökonomischen Bezüge der Produktion, ihre gesellschaftliche Bedingtheit und politische Rolle beachtet; daß gerade durch das wesentliche Prinzip der sozialistischen Pädagogik, das Prinzip der Verbindung [69] von Unterricht und produktiver Arbeit, die unmittelbare Einbeziehung der jungen Menschen in die revolutionäre Praxis, in den politischen Kampf der Arbeiterklasse ermöglicht und als Mittel der politischen Erziehung wirksam wird.

Wo sollte es da jemals „Annäherungen“ zwischen der polytechnischen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule und der „Arbeitslehre“ gemäß der Bildungskonzeption der Monopole in der westdeutschen Schule geben können? Die erzieherische Stoßrichtung der monopolistischen Bildungskonzeption zielt eindeutig auf die Stützung des herrschenden Systems.

Alle diese Bemühungen wurden in den letzten Jahren durch die Tätigkeit der bildungspolitischen Einrichtungen der Monopolverbände intensiviert und inhaltlich erweitert, „lebensnaher“ gemacht durch eine emsige Praktizierung der „Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft“ und die „Hinführung der Schüler zur Arbeits-, Wirtschafts- und Berufswelt“, zur „Sozialwelt“ mittels Betriebsbesichtigungen, Schülerbetriebspraktika und durch einen auf die monopolistische ‚Wirtschaft orientierten Unterricht.

Zu diesem Zweck führen bildungspolitische Institutionen der Unternehmerverbände, wie das „Deutsche Industrieinstitut“ in Köln, die „Arbeitskreise Schule/Wirtschaft“, die „Wirtschaftsakademie für Lehrer“ in Bad Harzburg oder das „Ruhrseminar“ in Gelsenkirchen, Kurse, Seminar- und Vortragswochen,

¹¹⁰ Ebenda, S. 86.

¹¹¹ Ebenda, S. 81/82.

Konferenzen mit „Führungskräften der Wirtschaft“ und Betriebsexkursionen und -praktika für Lehrer und Lehrerstudenten durch. Allein von 1953 bis 1963 haben rund 3000 Betriebserkundungen in etwa 1800 Betrieben stattgefunden, an denen rund 72.000 Lehrer teilgenommen haben. Aber auch einzelne Konzernbetriebe „pflegen“ von sich aus ähnliche Beziehungen, auch direkt zu Schulen und Schülern.

Diese und viele andere Maßnahmen zur ideologischen Beeinflussung der Schule durch die Monopole sind seit nunmehr nahezu zwei Jahrzehnten erwiesene Tatsachen. Kaiser aber behauptet‘ daß die Zusammenarbeit zwischen „Schule und Wirtschaft“ eine „ideologiefreie Pädagogik“ fördere, „die sich an der menschlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit orientiert“.¹¹² Mit dieser absurden [70] Behauptung erweist sich Kaiser als einer jener nicht wenigen Pädagogen, die ganz im Interesse der bildungspolitischen Institutionen der Monopolverbände wirken und ihre Aktivitäten auf die Systemstützung im Bereich des Bildungswesens richten, indem sie die monopolistische Wirtschaft als sachliche „Welt der Arbeit“, frei und fern von Politik und Ideologie, vom Klasseninteresse der Monopolbourgeoisie, ausgeben und damit die wahren Klasseninteressen des Monopolkapitals in Nebel hüllen.

Auch hier zeigt sich, daß sich die Widersprüche des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems vertiefen und das Monopolkapital gezwungen ist, auch im Bildungswesen „elastische“ und vielfältige Maßnahmen zur Systemstabilisierung durchzusetzen. Konvergenztheoretisch verbrämte Demagogie im Interesse der Monopole gehört dazu.

Alle diese Bemühungen sind jedoch prinzipiell zum Scheitern verurteilt; denn die bestehenden Widersprüche sind im Rahmen des herrschenden Systems unlösbar. Die Erfordernisse des wissenschaftlich-technischen Fortschritts im Interesse der Monopole bedingen ein höheres Bildungsniveau, und die Monopolbourgeoisie ist gezwungen, entsprechende Konzessionen zu machen, gewissermaßen ihre eigenen Totengräber mit – wenigstens teilweise – erhöhter Bildung zu versehen.

Damit wächst andererseits die „Gefahr“ für die Monopol-bourgeoisie, die ihr von seiten einer besser gebildeten Arbeiterklasse droht. In diesem Zusammenhang werden die dem System innewohnenden Widersprüche durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt nur noch deutlicher gemacht, z. B. der Widerspruch zwischen den sich entwickelnden Produktivkräften und den kapitalistischen Produktionsverhältnissen. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt hat tiefe soziale Auswirkungen auf die Werktätigen. Er erfordert objektiv höhere Bildung für die Volksmassen, fordert eine ständige Erhöhung des technischen und kulturellen Niveaus. Aber im Kapitalismus ist es aus systemimmanenten Gründen nicht möglich, diese Ziele zu verwirklichen. Der Arbeiter am Fließband oder in der Teilautomatisierung bleibt Träger einer monotonen Teilfunktion. Die Automatisierung bringt dem Arbeiter verschärfte Ausbeutung, soziale Not. Das Problem der Meisterung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts im [71] Interesse der Werktätigen ist nur im Sozialismus möglich, wo Wissenschaft und Technik im Dienst der ständigen Verbesserung des materiellen Lebensstandards stehen und zum Wohle aller Mitglieder der Gesellschaft entwickelt und angewendet werden. Das wiederum fordert vom sozialistischen Bildungssystem die Bildung und Erziehung allseitig entwickelter sozialistischer Staatsbürger, die bereit und fähig sind, die Zukunft zu meistern.

Die Politik der „Unpolitischen“ – Propagierung „industriegesellschaftlich“ motivierter „Erosion“ der marxistisch-leninistischen Pädagogik

Wie aktuell die Auseinandersetzung mit den Konvergenzpädagogen nach wie vor ist, beweist u. a. der hemmungslose Antikommunist Brzezinski, der nach der Niederlage der imperialistischen Ostpolitik 1968 schrieb:

„Die Ereignisse in der Tschechoslowakei waren nur ein Vorläufer dessen, was kommen wird.“¹¹³ Der Professor für Antikommunismus, Direktor des Instituts für Kommunismusforschung an der Columbia-University New York, hat also keine Lehren aus der Niederlage gezogen, die die sozialistische Staatengemeinschaft der imperialistischen Globalstrategie im August 1968 in der ČSSR beigebracht hat.

¹¹² Ebenda, S. 103.

¹¹³ Zbigniew Brzeziński, Entspannungspolitik im Schatten Prags, in: Die Zeit, Hamburg, Nr. 40/1969.

Er meint, daß der Imperialismus einen erneuten Anlauf gegen das sozialistische Lager nehmen wird! Dabei hofft er, daß die ideologische Zersetzung eine erhebliche Rolle spielen wird. Freimütig plaudert er aus: „Ideologische Aushöhlung ist die entscheidende Ursache politischen Wandels in den kommunistischen Gesellschaften.“¹¹⁴

Das läßt nichts an Deutlichkeit zu wünschen übrig. Es ist die abermalige Bestätigung der Erkenntnis, daß der ideologischen Zersetzungstendenz im Rahmen der imperialistischen Globalstrategie ein vorrangiger Platz zukommt. Die Politik des „Brückenschlags“ spielt nach wie vor eine hervorragende Rolle. Frappierend ist in diesem Zusammenhang immer wieder, wie nahtlos sich die Bemühungen der westdeutschen Konvergenzpädagogen auf ihrem Teilgebiet in die Bestrebungen der Globalstrategie einfügen.

[72] Die Beispiele dafür sind zahlreich. Eines der typischsten bietet Vogt mit seinem Buch „Bildung und Erziehung in der DDR“.¹¹⁵ Vogt versieht diese Schrift mit dem symptomatischen Untertitel „Sozialistisch-industriegesellschaftliche Curriculum-Reform“.

Das neue Lehrplanwerk der sozialistischen Schule der DDR, das im wesentlichen in den Jahren 1967/68 erschienen ist, als „sozialistisch-industriegesellschaftliche Curriculum-Reform“ zu bezeichnen, ist nicht schlechthin kurios, sondern typisch für die Strategie und Taktik der westdeutschen „Ostpädagogik“; in dieser Bezeichnung dokumentiert sich einmal mehr die Tatsache, daß ideologische Grundlage der Tätigkeit Vogts die „Theorie der einheitlichen Industriegesellschaft“ ist. Vogt leugnet in seinem Buch, daß er mit seinen Schriften die Konvergenztheorie im pädagogischen Bereich aktiv stützt, aber er bekennt sich ausdrücklich zur Theorie der industriegesellschaftlichen Entwicklung!

Die Ignoranz, die sich hinter diesem Tatbestand verbirgt, mag Vogt allein verantworten!

Mangel an sachlicher Information über die wechselseitige Bedingtheit und den engen Zusammenhang beider „Theorien“ mit Diffamierungen jener Pädagogen der DDR überspielen zu wollen, die die objektive Wirksamkeit der westdeutschen Konvergenz- bzw. Industriegesellschaftspädagogen analysieren und kritisch werten (wie Vogt es im 12. Kapitel für notwendig hält), ist allerdings ein völlig untaugliches Rezept!

Ob Vogt sich dessen bewußt ist oder nicht: Es ändert nichts an der Tatsache, daß er den politisch-ideologischen und theoretischen Grundfragen der Beziehungen zwischen beiden deutschen Staaten und ihrer Schulpolitik und Pädagogik direkt ausweicht und auf Nebengleisen „Gemeinsamkeiten“ (mit ausdrücklicher politischer Zielstellung allerdings – nämlich der des „Brückenschlags“) konstruiert und ins politische Spiel bringt. Wie ungereimt und widersprüchlich die Ausführungen Vogts sind, der sehr auf wissenschaftliche Akribie bedacht zu sein vorgibt, zeigt eine Klammerbemerkung in seinem Buch, in der er hochnäsiger fragt, was seine Kritiker denn anderes von ihm erwarten könnten als ein klassenindifferentes Herangehen an die in Frage stehenden Probleme. Natürlich wissen wir, daß Vogt alles andere als ein Marxist-Leninist ist, [73] natürlich ist er Antikommunist und ignoriert infolgedessen Klassen, Klassenstandpunkt und Klassenkampf – in seinen Deklarationen; in Wahrheit aber, bezüglich der objektiven Wirkung seines Tuns, dient er der in der BRD herrschenden Klasse, besorgt die Geschäfte der Apologeten und Diener des Imperialismus, stützt aktiv die imperialistische Globalstrategie in seinem – nicht unwichtigen – Teilbereich und engagiert sich damit politisch-ideologisch für den Antikommunismus, für den ideologischen Klassenkampf auf der Seite des Kapitalismus.

Will er einem ernsthaften Leser wirklich zumuten zu glauben, daß sein Engagement „ideologiefrei und unpolitisch“ sei, daß es ihm in erster Linie auf „Fachgespräche“ mit „versierten Fachkollegen aus dem anderen Teil Deutschlands“ ankäme? Eine „sehr wesentliche vergleichbare Gemeinsamkeit“ im Bereich der Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik und in der DDR besteht angeblich darin, daß auf beiden Seiten in zunehmendem Maße die „industriegesellschaftlich bedingten Bildungserfordernisse und damit ... auch die Begrenztheit der geltenden idealistisch-utopischen

¹¹⁴ Ebenda.

¹¹⁵ Hartmut Vogt, Bildung und Erziehung in der DDR, Stuttgart 1969.

bildungstheoretischen Postulate erkannt und ... in vielen praktisch-konkreten Maßnahmen berücksichtigt werden“¹¹⁶, behauptet Vogt als pädagogischer Ideologe der „Industriegesellschafts-Theorie“.

Von völliger Verständnislosigkeit für das sozialistische Persönlichkeitsbild geprägt ist die Behauptung, die Bildungs- und Erziehungsziele „Befähigung zu personaler Selbstverwirklichung“ (in der BRD) und „Entwicklung der Produktivkraft Persönlichkeit“ (in der DDR) stünden sich bei oberflächlicher Betrachtung unüberbrückbar gegenüber, ihre praktische Gestaltung jedoch weise Gemeinsamkeiten auf, weil die objektiven Bildungsanforderungen der Gesellschaft und die subjektiven Bildungsbedürfnisse in *beiden* „Arten von Industriegesellschaftsordnungen in vielem übereinstimmen“.¹¹⁷ „Folgerichtig“ im Sinne der „Industriegesellschafts“-Theoretiker ist es dann auch, die Herausgabe des neuen Lehrplanwerkes in der sozialistischen Schule der DDR als Reaktion der „Industriegesellschaft sozialistischer Prägung“ auf die Erfordernisse der modernen Wissenschaft und Technik zu disqualifizieren.

[74] Voller Gehässigkeit und mit der offensichtlichen Tendenz, einen Keil zwischen die „Ideologen“ und die „Fachleute“ unter den sozialistischen Pädagogen zu treiben, ist die Behauptung Vogts, „unterhalb des bildungstheoretischen Überbaus“ festige sich ein „zunehmend realistischer bildungs-praktischer Unterbau ..., der sich immer mehr an den tatsächlichen Bildungserfordernissen orientiert“.¹¹⁸

Mit anderen Worten: Die „industriegesellschaftliche“ Entwicklung macht tatsächliche, das heißt „realistische“ Bildungserfordernisse deutlich, die marxistisch-leninistische Ideologie sei daher überflüssig, sie stehe den tatsächlichen Bedürfnissen nur hinderlich im Wege. Was also läge näher, als den ganzen verhaßten „bildungs-theoretischen Überbau“ (sprich: marxistisch-leninistische Ideologie) abzubauen und damit den bürgerlichen und revisionistischen Theorien Tür und Tor zu öffnen? So politisch also ist der „unpolitische“ Herr Vogt in Wahrheit!

Er bezeichnet schließlich revisionistische Theorien als „moderne, weiterentwickelte Auffassungen von Sozialismus“.¹¹⁹ Das ist eindeutig und erlaubt eine politische Standortbestimmung, die den Behauptungen Vogts widerspricht und seine „unpolitische“ Auffassung ad absurdum führt.

Die Grundtendenz der 1967 erschienenen Schrift „Bildung für die Zukunft“ wird wieder aufgegriffen: Die industrie-gesellschaftliche Entwicklung in Ost und West bringe „im Kern gleichartige Bildungsbestrebungen“¹²⁰ hervor, wird Vogt nicht müde zu behaupten. Er nennt dann wiederum jene „Gemeinsamkeiten“, die er in „Bildung für die Zukunft“ zum erstenmal propagierte.¹²¹ Vogt geht auch hier am Kern der Sache, an der politisch-ideologischen Grundfrage, die durch die Gesellschaftsordnung bedingt ist, vorbei, indem er einige Sekundärmerkmale und Erscheinungsformen von ihren Wurzeln trennt und dann Nichtvergleichbares miteinander vergleicht.

Vogt arbeitet offen mit den Mitteln der Diffamierung der DDR-Pädagogen, wenn er unterstellt, daß sie nicht imstande, auf jeden Fall aber nicht willens seien, Sachverhalte der Bildung und Erziehung in der BRD „in ihrer tatsächlichen Gegebenheit und Problematik zu erfassen“.¹²² Diese Unterstellung ist ein erneuter Beweis dafür, daß Vogt – wie die [75] anderen Konvergenz- und „Ostpädagogen“ – nicht in der Lage ist, die objektive Realität zu erkennen, daß er die parteiliche Auseinandersetzung der sozialistischen Pädagogen mit bürgerlicher und revisionistischer Theorie als „von Ideologie vernebelt“ diffamiert und damit gleichzeitig – im Sinne der imperialistischen Ideologie – seinen Angriff gegen die marxistisch-leninistische Pädagogik und ihre Vertreter richtet, daß er schließlich alles verunglimpft, was nicht in das industrie-gesellschaftliche Konzept der Entideologisierung, das heißt, der Preisgabe der Prinzipien des Marxismus-Leninismus paßt. Sachverhalte der Bildung und Erziehung „in ihren tatsächlichen Gegebenheiten“ zu erfassen (entgegen der prinzipienfesten Vertretung des

¹¹⁶ Ebenda, S. 9.

¹¹⁷ Ebenda, S. 10.

¹¹⁸ Ebenda, S. 9 und 263.

¹¹⁹ Ebenda, S. 251 und 252.

¹²⁰ Ebenda, S. 256.

¹²¹ Vgl. ebenda, S. 257 und 258.

¹²² Ebenda, S. 265.

marxistisch-leninistischen Klassenstandpunktes in der Pädagogik) – was kann das anderes heißen als „ideologiefreies Fachgespräch“, als „Annäherung“ bei gleichzeitigem Verzicht auf politisch-ideologische Auseinandersetzung mit den Grundproblemen der Schulpolitik und Ideologie des westdeutschen staatsmonopolistischen Kapitalismus und Aufgabe der Grundpositionen des Marxismus-Leninismus in der Pädagogik?

Die prinzipienfest die Positionen des Marxismus-Leninismus vertretenden Pädagogen der DDR haben den besonderen Unwillen Vogts hervorgerufen. Sie werden als „Agitator der DDR-Pädagogik“¹²³ abqualifiziert und als „Anti-Konvergenz-Theoretiker“¹²⁴ bezeichnet, die laut Vogt zwar auch die Aufgabe hätten, „aus der Erkenntnis der bestehenden industriegesellschaftlichen Gemeinsamkeiten den höchsten Anwendungsnutzen für die DDR-Pädagogik zu ziehen“, die „aber gleichzeitig die Existenz dieser Gemeinsamkeiten ableugnen und sie als den ‚Ausfluß der heimtückischen westdeutschen Konvergenztheorie‘ brandmarken (müssen). Dabei mißdeuten sie die Feststellung auch konvergierender Erscheinungen als *Konvergenztheorie*, als eine politische Konzeption ...“¹²⁵

Da haben wir einmal mehr das ganze Fiasko jener Vertreter der bürgerlichen Ideologie, die sich nicht gründlich mit dem beschäftigen, was sie bekämpfen wollen. Wer hat denn den „Ostpädagogen“ je unterstellt, sie seien deshalb Konvergenztheoretiker, weil sie im Bildungswesen der DDR und der BRD lediglich konvergierende Erscheinungen festgestellt hätten? Sie haben in Wahrheit jedoch mehr getan als das. [76] Sie haben tatsächlich mit ihrem publizistischen Tun die Geschäfte der professionellen Konvergenztheoretiker im Bereich der Pädagogik besorgt. Damit erweisen sie sich de facto als Pädagogen, die die Konvergenztheorie im Bereich der Schulpolitik und Pädagogik praktizieren. Das ist ein wesentlicher Unterschied, der zu beachten ist! Von dieser Tatsache kann man sich nicht freimachen, indem man mit der Vokabel „Mißdeutung“ operiert.

Vogt erklärt, daß von den Konvergenz- und Ostpädagogen „recht unterschiedliche politische – und nicht nur bildungspolitische – Ansichten vertreten (wurden und werden), die keineswegs immer der Regierungspolitik entsprechen“¹²⁶, und meint damit die Kritik an der ideologischen Diversion der „Ostpädagogik“ entkräftet zu haben. Daß die „Ostpädagogen“ unterschiedliche politische Meinungen haben, mag durchaus zutreffen – bis zu einem gewissen Grade, aber was ändert das an der objektiven Realität des ideologischen Wirkens der Konvergenzpädagogen? Mögen sie im Detail voneinander abweichende Meinungen haben – das ist von untergeordneter Bedeutung angesichts der Tatsache, daß sie eine einheitliche Position in den Grundfragen zusammenführt. Sie sind sich einig in

- ihrer antikommunistischen Grundhaltung,
- ihrer Ablehnung des Marxismus-Leninismus und der marxistisch-leninistischen Pädagogik,
- ihrem Bekenntnis zur „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ der BRD.

Das ist das Entscheidende, in diesen Punkten vertreten die Ideologen des westdeutschen Herrschaftsystems keine unterschiedlichen Auffassungen! Wer das nicht sieht oder sehen kann oder nicht sehen will, der hat – um Vogts eigene, gegen die DDR-Pädagogen gerichteten Worte zu gebrauchen, nicht „die leiseste Ahnung von den tatsächlichen Verhältnissen“¹²⁷.

Vogt glaubt ferner, meiner im Heft 10/1968 der Zeitschrift „Polytechnische Bildung und Erziehung“ publizierten Auffassung, daß sich die Auseinandersetzung der „Ostpädagogik“ mit der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR in vier Etappen vollzogen hat, die sehr reale, handfeste politische Hintergründe und Ursachen aufweisen, folgendermaßen entgegneten zu müssen:

[77] „Dieser Vier-Phasen-Theorie ist nur insofern zuzustimmen, als sie besagt, daß die Beurteilung der Entwicklung im Bereich der Bildung und Erziehung in der DDR und speziell der polytechnischen Bildung durch Erziehungswissenschaftler der Bundesrepublik unterschiedlich gewesen ist. Ein –

¹²³ Ebenda, S. 266.

¹²⁴ Ebenda, S. 267.

¹²⁵ Ebenda.

¹²⁶ Ebenda.

¹²⁷ Ebenda.

wenn auch nicht einziger, so doch sehr wesentlicher – Grund für diese zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Beurteilung wird dabei jedoch übersehen oder nicht genannt: daß nämlich das Bildungswesen und darin auch die polytechnische Bildung in der DDR in dieser Zeitspanne eine mehrphasige Entwicklung durchlaufen hat ...¹²⁸

Es könne kaum überraschen, daß die Phase der „Professionalisierung“ der polytechnischen Bildung, die Vogt für die Zeit von 1963 an entdeckt zu haben glaubt, aus pädagogischer Sicht anders beurteilt werde als die Phase der „Entprofessionalisierung“, die Vogt ab 1966 datiert. Er meint, es sei doch selbstverständlich, daß Pädagogen, die in einer „pluralistisch-demokratischen Gesellschaft“ leben, zwar gleiche Tatbestände konstatieren, diese jedoch in unterschiedlicher Akzentuierung und Nuancierung interpretieren.

Vogt gelangt schließlich zu der lapidaren Behauptung, daß von der „Vier-Phasen-Theorie“ „nur die höchst triviale Feststellung (übrigbleibt), daß verschiedene Vorhaben und Vorgänge im Bereich der Bildung und Erziehung in der DDR von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich beurteilt wurden und werden“¹²⁹.

Das ist eine höchst verwunderliche Art, die Tatbestände zu simplifizieren und die Dinge auf den Kopf zu stellen. Niemand wird so naiv sein abzustreiten, daß verschiedene Wissenschaftler zuweilen bestimmte Erscheinungen verschieden beurteilen. Aber das ist ja gar nicht der Kern der Frage. Doch Vogt weicht auch hier dem Grundproblem aus. Statt auf den Kern der Sache zu kommen, sucht er unserer kritischen Analyse mit dem Hinweis auf Sekundärercheinungen zu begegnen. Wem will Vogt ernsthaft zumuten zu glauben, daß der (wenn auch nicht alleinige) Grund dafür, daß westdeutsche Pädagogen die polytechnische Bildung zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich beurteilen, in den Lehrplänen von 1963/64 bzw. dem Ministerratsbeschuß vom März 1966 oder in den Lehrplänen von 1967/68 zu suchen sei?

[78] Die Wahrheit lautet doch anders: Vogt kann oder will nicht erkennen, daß sich in den Positionen der „Ostpädagogen“ parallel zur offiziellen Regierungspolitik ein erheblicher – wenn auch selbstverständlich nicht prinzipieller – Wandel vollzogen hat: von der generellen Verdammnis hin zur „Angleichung“ und den „Gemeinsamkeiten“. Wer glaubt denn ernsthaft, daß das ganz allein und in erster Linie auf die individuellen Neigungen dieses oder jenes Pädagogen zurückzuführen ist? Das wird ein weiteres Mal durch den schon mehrfach erwähnten „Ostpädagogen“ Anweiler bestätigt, der als Herausgeber eines Sammelbandes zeichnet, dessen Autoren „neue Entwicklungstendenzen“ der Pädagogik in den sozialistischen Ländern in vergleichender Sicht darstellen wollen.¹³⁰ Im Zentrum dieser Abhandlungen stehen Schulpolitik und Bildungswesen der UdSSR und der DDR. Was kennzeichnet diese Publikation pädagogischer „Ostforscher“? In erster Linie die neuere Tendenz der „flexibleren“ westdeutschen Bildungsideologen, ihren Darstellungen, die größtenteils auf hinreichendes Quellenmaterial gestützt sind, den Anschein der „Objektivität“, der von Ideologie und Polemik freien „unpolitischen Tatsachenforschung“ zu geben. Aber auch diese Veröffentlichung, wie alle vorangegangenen dieser Art, beweist erneut, daß es sich eben nur um diesen Anschein handelt, daß in Wahrheit die „pädagogische Konvergenz“ als Methode bewußt praktiziert wird. Das wird an allen Beiträgen – mehr oder weniger direkt – deutlich und tritt in den abschließenden resümierenden Bemerkungen Anweilers gleichsam in hochkonzentrierter Form ans Tageslicht.

Der Verfasser setzt hier seine Linie konvergenztheoretischer, industriegesellschaftlicher Betrachtungsweise, die er bereits in zahlreichen Veröffentlichungen vertreten hat, auf seine Weise konsequent fort. Seine Publikation erweist sich als eine als „Tatsachenforschung“, als sachlich und objektiv ausgegebene, in die Theorie der „einheitlichen Industriegesellschaft“ verpackte Form der „samtwweichen“ schleichenden ideologischen Infiltration gegenüber der sozialistischen Pädagogik, die sich bis zur Aufforderung nach „Opposition in Ost und West“ steigert, objektiv also – trotz aller Beschwörungen der „wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ – der Aushöhlung und Aufweichung der politisch-

¹²⁸ Ebenda, S. 272.

¹²⁹ Ebenda, S. 273.

¹³⁰ Bildungsreformen in Osteuropa. Hrsg. von Oskar Anweiler, Stuttgart, (West-)Berlin, Köln, Mainz 1969.

ideologischen [79] Grundpositionen der sozialistischen Schule und Pädagogik Vorschub leisten soll. In den buchstäblich letzten Zeilen dieses Buches zeigt sich des Pudels Kern: „Diese Aufgabe (,oppositionell‘ zu sein – G. W.) ist nicht auf bestimmte Räume und Systeme beschränkt“¹³¹, behauptet Anweiler. Mit anderen Worten: Man räumt der „Vollständigkeit“ und der „Objektivität“ halber ein, daß das bürgerliche Bildungssystem in den kapitalistischen Ländern „Opposition“ vertragen kann, ohne allerdings das Kind beim rechten Namen zu nennen, meint aber in Wahrheit, daß sich die „Opposition“, das heißt der Angriff, auf die Grundlagen der Schulpolitik und Pädagogik der sozialistischen Länder richten müsse. Das wird durch diskrete Hinweise auf die Entwicklung in der ČSSR 1968 unterstrichen.

Die durch die Gesellschaftsordnung bedingten prinzipiellen Unterschiede zwischen Schule und Pädagogik in sozialistischen und kapitalistischen Ländern werden bewußt „übersehen“ oder als zweitrangig bezeichnet, um die Vorzüge und die „Modernität“ der industriegesellschaftlichen Betrachtungsweise zu betonen („education in industrial societies“¹³²) Auf diese Weise zeige sich bei vergleichenden Untersuchungen der Schulentwicklung „eine breite Skala gemeinsamer Aufgaben und Probleme und – was für ‘die Zukunft noch entscheidender sein dürfte – ähnliche Lösungen und Lösungsversuche“¹³³.

Anweilers „Befund und Prognose“¹³⁴ für die künftige Schulentwicklung „in Ost und West“ hat allerdings – entgegen den Beteuerungen der Konvergenz- und Industriegesellschaftstheoretiker – völlig eindeutige politisch-ideologische Tendenzen und Zielstellungen, die mit Hinweisen und Bezügen auf die „tschechoslowakischen Reformer“ de facto bestätigt werden.

So schreibt Anweiler: „Der slowakische Pädagoge Ondrej Pavlik, der die Bedeutung der wissenschaftlich-technischen Revolution für eine moderne Schulbildung dargelegt hat, bemerkte indessen zu Recht, daß hier über die politisch-ideologischen Systemunterschiede hinweg ein dynamischer Faktor wirksam sei, ‚der ohne Rücksicht auf den Charakter der gesellschaftlichen Ordnung und ohne Rücksicht auf die bestehenden Unterschiede der gesellschaftlichen Basis und des [80] Überbaus die Hauptursache und Quelle der gegenwärtigen Erziehungsveränderungen darstellt; ein Faktor, der sich trotz aller Gegensätzlichkeit der gesellschaftlichen Systeme auch in der Ideologie unaufhaltsam durchsetzt (wenn auch in verschiedener Verkleidung), in den kapitalistischen wie auch in den sozialistischen Gesellschaften!“¹³⁵

Wie untauglich Anweilers „Befund“ auch in der Frage der Beziehungen zwischen Bildung und Kultur und den Volksmassen ist, zeigt u. a. die Tatsache, daß er – unter Berufung auf Marcuse – die Tendenzen zur „Massenkultur“ infolge der technischen Zivilisation in kapitalistischen und sozialistischen Ländern gleichermaßen feststellen zu müssen glaubt, ohne an die gesellschaftlichen Wurzeln der in Wahrheit prinzipiell verschiedenartigen Entwicklung zu gelangen. Einen „Abbau der oppositionellen ... Elemente der Kultur“¹³⁶ führt er in den sozialistischen Ländern nicht auf die „Kommerzialisierung“ zurück, sondern auf die „politisch-ideologische Vormundschaft von Staat und Partei“¹³⁷.

Die Beispiele für die „Objektivität“ des Verfassers sind zahlreich. Als Kostproben seien lediglich noch die Verunglimpfung des marxistisch-leninistischen Erziehungsziels der allseitig entwickelten Persönlichkeit als „Leerformel“¹³⁸ genannt und die auf gleichem Niveau liegende Behauptung, „die Tendenz zu einer uniformen Bildung ist unverkennbar, insbesondere dort, wo an einer ‚geschlossenen Weltanschauung‘, einem ‚einheitlichen Weltbild‘ und an analogen Totalitätsvorstellungen festgehalten wird“¹³⁹.

¹³¹ Ebenda, S. 203.

¹³² Vgl. ebenda, S. 193.

¹³³ Ebenda.

¹³⁴ Ebenda.

¹³⁵ Ebenda, S. 195.

¹³⁶ Ebenda, S. 200.

¹³⁷ Ebenda.

¹³⁸ Ebenda, S. 202.

¹³⁹ Ebenda, S. 201.

Hier wird der sonst in versteckter Form übliche Angriff auf die Grundpositionen der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und Pädagogik offen und ungeschminkt geführt – Diffamierung der Weltanschauung des Marxismus-Leninismus, des materialistischen Weltbildes, die absurde Unterstellung uniformer Bildung im sozialistischen Bildungssystem. Das alles erhält noch seinen besonderen Akzent durch die Redewendung „festgehalten wird“: Hier wird der Angriff auf marxistisch-leninistische Grundpositionen mit der Ermunterung zu revisionistischer Zersetzung und dem indirekten Lob jener, die nicht an diesen Positionen festhalten, eben der Revisionisten, verbunden. Da sage noch jemand, Anweiler und seine Mitarbeiter betreiben ein unpolitisches Geschäft!

[81] Das Gesamtbild dieser politischen Tendenz rundet sich mit den Ausführungen, die in dem von der Bundesregierung 1969 beschlossenen Bericht „Vergleichende Darstellung des Bildungswesens im geteilten Deutschland“¹⁴⁰ enthalten sind und die sich auf die polytechnische Bildung unter dem Aspekt der Theorie von der einheitlichen Industriegesellschaft beziehen. Dieser Bericht wurde im August 1969 vom ehemaligen Bundesminister für „gesamtdeutsche Fragen“, Wehner, und vom ehemaligen Bundesminister des Innern, Benda, vorgelegt.

Eine der tragenden Behauptungen auch dieses Materials besteht darin, daß das Bildungswesen in beiden deutschen Staaten von den Erfordernissen der „modernen Industriegesellschaft“ geprägt würde. In den Vorbemerkungen wird behauptet: „Es herrscht indessen weitgehende Übereinstimmung darüber, daß die westlichen und östlichen Gesellschafts- und Herrschaftssysteme trotz ihrer erheblichen Unterschiede in Teilbereichen miteinander vergleichend betrachtet werden können. Das gilt auch für das Bildungswesen, das in beiden Teilen Deutschlands von den Anforderungen der modernen Industriegesellschaft mitbestimmt wird.“¹⁴¹

Diese Behauptungen sind weder neu noch überraschend. Sie werden lediglich erwähnt, weil sie andeuten, daß die Konvergenz- und Industriegesellschafts-Theorien auch Eingang in die amtlichen Regierungsverlautbarungen zur Bildungspolitik gefunden haben. Die Tendenz, die sich hinter den mehr oder minder offenen Formulierungen dieser Art verbirgt, ist nicht allein und in erster Linie darauf gerichtet, die angebliche Annäherung auf der Grundlage von scheinbar gleichartigen „wissenschaftlich-technischen Entwicklungstendenzen in Ost und West“ zu propagieren, sondern vor allem den Führungsanspruch der Partei der Arbeiterklasse, des sozialistischen Staates, der Arbeiterklasse insgesamt als der tragenden Kraft des Arbeiter-und-Bauern-Staates zu negieren, um dadurch in letzter Konsequenz einer bürgerlichen Bildungskonzeption in den sozialistischen Staaten das Tor zu öffnen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß sich bestimmte Veränderungen in der politischen Entwicklung und die damit verbundenen veränderten Taktiken der westdeutschen Imperialisten gegenüber der Deutschen Demokratischen Republik und den anderen sozialistischen Staaten im Rahmen der imperialistischen Globalstrategie auch in der Taktik der westdeutschen „Ostpädagogik“ widerspiegeln.

Parallel zur Bonner „neuen Ostpolitik“ haben auch die imperialistischen „Ostpädagogen“ in letzter Zeit die Betonung auf die angeblichen „Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung in Ost und West“, auf die „Angleichung“ von polytechnischer Bildung und ihrer „technischen Elementarbildung“ gelegt, um auch auf pädagogischem Gebiet die „Politik der Verführung“ zu praktizieren. An zweiter Stelle sind spezifisch bildungspolitische Gründe zu nennen: Das „sachlichere“ Interesse der „Ostpädagogen“ an unserer polytechnischen Bildung resultiert aus dem Bestreben, „Anleihen“ didaktisch-methodischer Art aufzunehmen mit dem Ziel, die eigene Bildungskrise einzuschränken.

Im Zusammenhang mit unserer konsequenten Abgrenzung gegenüber der imperialistischen Pädagogik in der BRD ist es notwendig, nochmals folgenden Gedanken aufzugreifen:

Indem die polytechnische Bildung zu einem untrennbaren Bestandteil moderner sozialistischer Allgemeinbildung und klassenmäßiger Erziehung der Jugend geworden ist, verwirklicht sie in hohem

¹⁴⁰ Vergleichende Darstellung des Bildungswesens im geteilten Deutschland. Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode. Drucksache V/4609, Bonn, 4. August 1969.

¹⁴¹ Ebenda, S. 4.

Maß wesentliche Seiten der Marxschen Bildungskonzeption; sie hat großen Anteil an der Verwirklichung des sozialistischen Bildungsideals der allseitig entwickelten Persönlichkeit. Sie integriert einen für die Existenz des einzelnen und der Gesellschaft wesentlichen Bereich der Lebenswirklichkeit – die moderne Produktion und Technik in ihren vielfältigen Beziehungen zu Ökonomie, Politik und Moral – in die sozialistische Allgemeinbildung und trägt damit zur Verwirklichung des Prinzips der Allseitigkeit, eines Grundzuges des sozialistischen Menschenbildes, bei. Darin besteht eine entscheidende humanistische Funktion der polytechnischen Bildung, die die prinzipielle Einheit von Mensch, Gesellschaft, Arbeit, Ideologie, Moral und Technik dokumentiert. So, wie Technik sich niemals „ideologiefrei“ verwirklichen kann, sondern stets gesellschaftlich bestimmten Zielen dient, die im Sozialismus und Kapitalismus grundsätzlich voneinander verschieden sind, ist selbstverständlich auch polytechnische Bildung in die Ziele der klassenmäßigen Erziehung [83] der weltanschaulichen und politisch-moralischen Erziehung integriert. In der Einheit von polytechnischer Bildung, sozialistischer Ideologie und Moral liegt eine wesentliche Gewähr für die Erziehung klassenbewußter sozialistischer Persönlichkeiten.

Typisch für das Vorgehen der „Ostpädagogen“ im Zeichen des sich verschärfenden Klassenkampfes ist es nach wie vor, daß zum Teil unsinnigste Unterstellungen und Diffamierungen und „Lobpreisungen“ bestimmter „Lösungswege“ zur Realisierung der pädagogischen Ziele miteinander verquickt werden. Symptomatisch dafür erscheint das Vorgehen etwa von Peege. Er arbeitet zuerst mit handfesten Verfälschungen, um dann unversehens zu einer Variante der Konvergenzpädagogik überzugehen, die von der „Annäherung“ nahezu zur „Verschmelzung“ von „Arbeitslehre“ und polytechnischer Bildung reicht.

Zuerst behauptet er, daß in der polytechnischen Bildung die technisch-ökonomische Wirklichkeit mit der gesamten Wirklichkeit gleichgesetzt würde und durch die Verabsolutierung eines „technischen statt eines ganzmenschlichen Einheitsprinzips“ die Bildung eines allseitig entwickelten Menschen verhindert würde.¹⁴²

Daher käme das Menschenbild der polytechnischen Bildung als „Modell für die Arbeitslehre“ nicht in Frage. Abgesehen davon, daß die polytechnische Bildung kein „eigenes Menschenbild“ hat, sondern ihren Beitrag zur Verwirklichung des sozialistischen Menschenbildes leistet, sind die politischen und ideologischen, schulpolitischen und bildungstheoretischen Grundlagen und Ziele der polytechnischen Bildung in der sozialistischen Schule prinzipiell von denen der „Arbeitslehre“ in der bürgerlichen Schule getrennt, weil diese Grundlagen und Ziele klassenbedingt sind, geprägt von der herrschenden Klasse im sozialistischen und im monopolkapitalistischen Staat, von deren Zielen, die bekanntlich von völlig unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen bestimmt sind.

Aber Peege begnügt sich nicht damit. Die Ignoranz, die sich in seiner Behauptung von der „Verabsolutierung“ des Technischen ausdrückt, hindert ihn nicht, in einem „Strukturgitter“ darzustellen, in welchem Maße die Didaktik der polytechnischen Bildung als „Modell für die Arbeitslehre“ dienen könne.¹⁴³ Dabei konstruiert er eine didaktische Fast-Gleich-[84]setzung von polytechnischer Bildung und „Arbeitslehre“ und erklärt am Ende nicht mehr und nicht weniger als dieses:

„Gelingt es, die polytechnische Bildung in einer theoretischen Analyse ihrer ideologiebezogenen Inhalte zu entkleiden, so kann die dadurch entstehende Konzeption einer reinen polytechnischen Bildung einen fruchtbaren Beitrag zum pädagogischen Problemkreis der Hinführung der Schüler zur Arbeitswelt leisten und damit Modellcharakter für die Arbeitslehre in der Hauptschule erhalten.“¹⁴⁴

Die polytechnische Bildung ihrer „ideologiebezogenen“ Inhalte zu entkleiden und eine „reine“ polytechnische Bildung zu propagieren‘ eine von sozialistischer Ideologie „gereinigte“ polytechnische Bildung, versteht sich, das ist nicht nur schlechthin Unsinn, sondern ein Unsinn mit Methode, der

¹⁴² Vgl. Friedrich-Karl Peege, Polytechnische Bildung als Modell für die Arbeitslehre in der Hauptschule, in: Wirtschaft und Berufserziehung, Bielefeld, H. 10/1970, S. 188.

¹⁴³ Vgl. ebenda, S. 189.

¹⁴⁴ Ebenda, 190.

Methode, die sozialistische Ideologie zu verdrängen und unter dem Deckmantel der „ideologischen Entkleidung“ die eigene bürgerliche Ideologie einzuschmuggeln zu suchen.

Aber das bleibt ein Wunschtraum; denn wir wissen: Ob die Konvergenzpädagogen sich von der polytechnischen Bildung ideologisch abgrenzen oder nicht – sie dienen objektiv der Politik der ideologischen Diversion.

Die demagogische Seite solcher Taktik kommt auch darin zum Ausdruck, daß die polytechnische Bildung in ihrer Ganzheit abgelehnt wird, einzelne Seiten jedoch – methodische Details vornehmlich – als „Modell“ für die „Arbeitslehre“ deklariert werden; denn das „Menschenbild der polytechnischen Bildung“ lehnt Peege ab – nicht ohne Konsequenz, muß übrigens zugestanden werden. Damit kann also die DDR nicht als Modell gelten, wohl aber die BRD; denn dort „wird es besser gemacht“, dort verzichtet man ja auf die politisch-ideologische Durchdringung der „Arbeitslehre“, dort beschränkt man sich auf die „sachlichen Grundlagen“ – so behaupten jedenfalls die „Ostpädagogen“, hält „Arbeitslehre“ angeblich von der „Politik“ fern, läßt die „Ideologie“ außerhalb der Pädagogik.

Abgesehen davon, daß solche Behauptungen bewußt die wahren Ziele verdrehen, die objektive Realität verfälschen, wird hier Demagogie in zweierlei Richtung betrieben: Einmal wird der eigenen Öffentlichkeit vorgemacht: Seht, so gut sind [85] wir, so modern, so konsequent – fern von „Ideologie“ – auf die Erfordernisse der „modernen Industriegesellschaft“ ausgerichtet, zum anderen wird indirekt die BRD und die Art von technischer Bildung in ihrer Schule als „Modell“ für die DDR, als ein Stück Vorlauf für „gesamtdeutsche Bildungspolitik“ deklariert, wie sie Anweiler, Wittig u. a. seit Mitte der sechziger Jahre fordern. Wir haben es hier einmal mehr mit jener „feineren“ Form des Antikommunismus zu tun, der nicht gleich mit der Tür ins Haus fällt, sondern auf Umwegen an sein Ziel gelangen will.

Die „Ostpädagogen“ erfüllen ihre Funktion im Dienst des herrschenden staatsmonopolistischen Systems in ihrem Teilbereich, eben im Bildungswesen, indem sie auch auf pädagogischem Gebiet auf die Theorie von der „einheitlichen Industriegesellschaft“ zurückgreifen und die Konvergenz im Bereich des Bildungswesens predigen. Der Trend ginge von der ideologischen zur technologischen Fundierung der Pädagogik, weil angeblich die technische Entwicklung in Ost und West gleichartigen Gesetzmäßigkeiten folge und die Schule daran nicht vorbeigehen dürfe. Die marxistisch-leninistische Pädagogik hat stets betont, daß die polytechnische Bildung klassengebunden ist und den übergreifenden Zielen der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten dient, daß sie also an der Lösung wesentlicher schulpolitischer, ideologischer Aufgaben mitwirkt und daß ihr bedeutsame Potenzen der politisch-ideologischen Erziehung junger sozialistischer Staatsbürger innewohnen.

In seiner bekannten Rede über die Aufgaben der Jugendverbände sagte Lenin 1920, daß die alte Schule, die bürgerliche Schule, „durch und durch vom Klassengeist durchtränkt war“¹⁴⁵ und daß das Ziel der Erziehung in dieser Schule darin bestand, „für die Bourgeoisie brauchbare Diener heranzubilden, die ihr Profit bringen konnten, zugleich aber ihre Ruhe und ihren Müßiggang nicht störten“¹⁴⁶.

Die Aktualität dieser Aussagen, die auf die bourgeoise Schule des alten Rußland bezogen waren, und ihre Allgemeingültigkeit sind frappierend; das wird deutlich, wenn wir diese Erkenntnisse auf Schule und Erziehung in der monopolkapitalistischen BRD anwenden, speziell auch auf die monopolistische Konzeption zur technisch-ökonomischen Bildung.

[86] Die technisch-ökonomische Bildung in der westdeutschen Schule ist selbstverständlich nicht unabhängig von dem dort herrschenden Gesellschaftssystem. Die Bildungskonzeption der monopolistischen Pädagogik nimmt in dieser Hinsicht jeden Zweifel. Zuerst einmal gilt, daß diese technische Elementarbildung und „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“, ergänzt durch „Arbeitslehre“ und „sozial-ökonomische Bildung“, fester Bestandteil der monopolkapitalistischen Erziehungskonzeption sind. Was Lenin im Jahre 1920 der Sowjetjugend sagte, liest sich, als sei es heute geschrieben und auf den politischen und ideologischen Klassenkampf der Gegenwart bezogen. Lenin erklärte:

¹⁴⁵ W. I. Lenin, Die Aufgaben der Jugendverbände, in: Lenin über Volksbildung Berlin 1961, S. 326.

¹⁴⁶ Ebenda.

„Der Klassenkampf geht weiter, und es ist unsere Aufgabe, alle Interessen diesem Kampf unterzuordnen.“¹⁴⁷

Das gilt unverändert heute wie vor einem halben Jahrhundert, und es gilt auch ausdrücklich und in voller Schärfe für unseren Kampf gegen die „schleichende Diversion“, die die Gegner des Sozialismus gegen die sozialistische Schule und Pädagogik betreiben.

Lenin forderte, die Jugend, während sie in der Schule lernt, „zu Teilnehmern am Kampf für die Befreiung von den Ausbeutern zu erziehen“¹⁴⁸, sie dazu zu erziehen, ihre „Kräfte in den Dienst der gemeinsamen Sache“¹⁴⁹ zu stellen. Das sind wesentliche Kennzeichen sozialistischer Persönlichkeiten, unverwechselbare Merkmale sozialistischer Lebens- und Verhaltensweisen, zu deren Realisierung die polytechnische Bildung und Erziehung einen bedeutenden Beitrag zu leisten hat.

Westdeutsche „Ostpädagogen“ werfen der sozialistischen Pädagogik vor, sie hätte sich einseitig auf die Manipulierung des Produzenten, die Heranbildung eines „homo oeconomicus“ orientiert. Der Grundfehler dieser Ideologen liegt in der Verfälschung des Prinzips der polytechnischen Bildung; denn selbstverständlich kann sie nicht in einem luftleeren Raum operieren, sondern muß, indem sie die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit realisiert, in engem Konnex zu Technik, Arbeit und Produktion, zu den sozialistischen Betrieben stehen. Dabei besteht ein ursächlicher Zusammenhang zwischen Produzent und allseitig entwickelter Persönlichkeit.

Die sich mit der polytechnischen Bildung befassenden westdeutschen Pädagogen erkennen nicht, daß die Aufgabe der [87] polytechnischen Bildung u. a. darin besteht, den Schülern (und künftigen Werktätigen) solche entscheidenden Faktoren für die Lösung ihrer späteren Aufgaben bewußt zu machen wie klare, gesellschaftlich bezogene Motivation der Arbeit, Selbsttätigkeit, Eigenverantwortlichkeit, schöpferisches Denken und Handeln, Initiative, die Erkenntnis der Bedeutung der Arbeit für die sozialistische Gesellschaft, für die menschlichen Beziehungen und für das echte Verhältnis von Persönlichkeit und Kollektiv.

Das erzieherische Ziel besteht darin, „das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum.“¹⁵⁰ zu ersetzen. In diesem Prozeß besteht eine wesentliche Aufgabe darin, die Schüler die humanistische, persönlichkeitsbildende, die Gesellschaft gestaltende Rolle der befreiten, schöpferischen Arbeit erkennen zu lehren.

Unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts kommt hinzu, daß durch ihn bedingte Anforderungen an die polytechnische Bildung und Erziehung schrittweise zu realisieren sind. Es müssen Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausgebildet werden, die für den Produzenten der Zukunft unerlässlich sind; denn der wissenschaftlich-technische Fortschritt erhebt wachsende psychologische und physiologische Anforderungen. Er macht schnelles Reaktions- und Entscheidungsvermögen erforderlich und verlangt steigende schöpferische intellektuelle Fähigkeiten bei der Planung und Leitung des gesamtgesellschaftlichen Prozesses. Das Verhältnis von schematischer und schöpferischer Arbeit verändert sich zugunsten der schöpferischen Tätigkeit.¹⁵¹ Hieraus leitet sich für die sozialistische Erziehung der wichtige Aspekt der Liebe zur Wissenschaft und zur wissenschaftlichen Arbeit ab, die Überzeugung von der Notwendigkeit, ständig weiterzulernen; denn moderne Produktionsarbeit ist ohne die Meisterung der Wissenschaft und Technik undenkbar.

Für die polytechnische Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule ist schließlich charakteristisch, die Schüler wissenschaftliche Entwicklung und wissenschaftlich-technischen Fortschritt als unmittelbare Produktivkraft begreifen zu lehren, als wichtige Faktoren zur ständigen Weiterentwicklung der Gesellschaft, zur Steigerung der gesellschaftlich-[88]lichen Produktion und damit zur Stärkung der

¹⁴⁷ Ebenda, S. 332.

¹⁴⁸ Ebenda, S. 334.

¹⁴⁹ Ebenda, S. 335.

¹⁵⁰ Karl Marx, Das Kapital, Bd. 1, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S. 512.

¹⁵¹ Vgl. Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische. Revolution (Thesen), in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 11 ff.

materiell-technischen Basis der Gesellschaft, die die Grundlage für die weitere Entwicklung in sozialökonomischer, geistiger und kultureller Hinsicht bildet.

Mit den „Entdeckungen“ über angebliche Gemeinsamkeiten geht in letzter Zeit auch eine veränderte Taktik bei der Verunglimpfung des sozialistischen Menschenbildes einher.

Wenn sich zum Beispiel imperialistische Ideologen der BRD hierzu äußern, sind bislang zwei Extreme zu beobachten gewesen. Die eine Gruppe behauptet, das Leitbild der sozialistischen Persönlichkeit sei eine Utopie. So äußert sich zum Beispiel der Soziologe René König: „Entweder er (der Mensch) ist so vollkommen, daß er ‚gottähnlich‘ sein muß; oder aber er ist nur eine Art von ‚Universalkünstler‘, der ‚uomo universale‘ der Renaissance. Dieser selbst ist aber ein typisches Oberklassengeschöpf, womit wieder einmal die romantischen und reaktionären Hintergründe dieser ganzen Konzeption zum Vorschein kommen, über der der Unterbau der durchschnittlichen Arbeit, die immer Fremddetermination bedeutet, völlig aus den Augen verschwindet.“¹⁵² Die „Bonner Rundschau“, um ein anderes Beispiel zu nennen, schrieb in einem Kommentar zum XXII. Parteitag der KPdSU: „Den geistig hochstehenden, sittlich einwandfreien und höchst selbstlosen Einheitstyp des Menschen ... in solcher Vollkommenheit gibt es nicht. Niemand kann ihn in Massen heranziehen.“¹⁵³

Hier ist auch Theo Dietrich einzuordnen, der zum Marxschen Menschenbild behauptet:

„Trotz allem besitzt diese Zukunftsvision (das Marxsche Menschenbild – G. W.) utopische Züge! Marx mag sich noch so sehr dagegen wehren! Das unbekante, noch nicht feststellbare Wesen ‚Mensch‘ der Endgesellschaft – noch nicht feststellbar, weil die Reizfaktoren bzw. die Signale im einzelnen unbekannt sind – ist letztlich ein utopisches ‚Geschöpf‘ von – Karl Marx. Die Ideologie geht an dieser Stelle in die Utopie über, wenn wir Utopie hier nicht als Weltverbesserungsplan, sondern als unerfüllbares und unrealistisches Bild vom Menschen, der Gesellschaft und der Welt auffassen.“¹⁵⁴

Eine andere Gruppe behauptet, das Bild der Persönlichkeit sei im Sozialismus auf den Status eines „homo politicus“ oder „homo oeconomicus“ abgerichtet.¹⁵⁵ Diese verleumderischen [89] Behauptungen nehmen in westdeutschen Veröffentlichungen der vergangenen Jahre einen breiten Raum ein. Die Skala dieser Auslassungen reicht vom seriös dargebotenen Buch über philosophisch-pädagogische Grundfragen (Litt, Weinstock, W. Linke) bis zu übersteigerten Schmähchriften, die im Auftrage des „Ministeriums für gesamtdeutsche Fragen“ verfaßt wurden (Dübel).

Der Jesuit Johannes Lotz zum Beispiel bezichtigt den Sozialismus einer gewaltsam reduzierten Auffassung vom Menschen. Er behauptet, daß der wissenschaftliche Sozialismus die „wirtschaftliche Seite des Menschen überbetont und oft allein sieht, die anderen Bereiche aber zurückdrückt und oft verdrängt“.¹⁵⁶ Er versteigt sich zu der Behauptung, daß damit die „Zerstörung des Menschen“ bewirkt werde, das Menschliche in der Wirtschaft verfallende und das Tierische hervordränge!

In jüngster Zeit wird eine andere Variante erkennbar: Wenn sich zum Beispiel Wehnes im Jahre 1964 noch, wie übrigens auch Mieskes und Möbus, darüber äußern konnte, daß das Erziehungsziel der sozialistischen Pädagogik auf den „homo technicus“ und „homo oeconomicus“, auf das „auswechselbare Glied in der Kette des Kollektivs“ gerichtet sei, so muß er sich vier Jahre später – unter dem trügerischen Zeichen der „Gemeinsamkeit“ – gefallen lassen, daß ihn beispielsweise Voelmy deshalb tadelt. Voelmy aber hat eine andere Lesart parat. Er behauptet u. a., daß ein Vergleich des sozialistischen Schulgesetzes von 1959 mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem aus dem Jahre 1965 die Schlußfolgerung zulasse, „daß in der DDR offensichtlich die seinerzeit mit

¹⁵² Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 2/1960, S. 312 und 313.

¹⁵³ „Bonner Rundschau“ vom 20. Oktober 1961.

¹⁵⁴ Theo Dietrich, Sozialistische Pädagogik – Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse, Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 304.

¹⁵⁵ Vgl. Franz-Josef Wehnes, Die Theorie der polytechnischen Bildung im Marxismus-Leninismus, in: „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, Bochum, H. 1/1964, S. 31 ff.

¹⁵⁶ Johannes B. Lotz, Mensch – Wirtschaft – Sonntagsfeier, München/Salzburg/Köln 1958, S. 12.

dem Polytechnik-Begriff verwobene Konzeption des im ursprünglichen, marxistisch-leninistischen Sinne, allseitig gebildeten Menschen aufgegeben worden ist. An seine Stelle ist der Begriff der ‚sozialistischen Persönlichkeit‘ getreten.“¹⁵⁷

Voelmy konstruiert also einen Gegensatz zwischen dem allseitig gebildeten Menschen, den er als das „ursprüngliche, marxistisch-leninistische“ Ideal bezeichnet, und der sozialistischen Persönlichkeit, die logischerweise dem „ursprünglichen, marxistisch-leninistischen“ Erziehungsziel nicht entsprechen dürfte, ein Anderes, Abweichendes, sich vom Ursprünglichen Unterscheidendes sein mußte.

[90] Voelmy unterstellt, daß es einen Gegensatz, zumindest einen Unterschied zwischen allseitig entwickelten Menschen und sozialistischer Persönlichkeit gebe.

Wie verhält es sich in Wahrheit? Die völlige Haltlosigkeit solcher Behauptungen wird sofort deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß von Marx' Bildungskonzeption bis zu unserem sozialistischen Bildungsgesetz eine konsequente und kontinuierliche Linie verläuft. Das läßt sich von den Frühschriften von Marx und Engels an bis zum Marxschen Hauptwerk „Das Kapital“ verfolgen und setzt sich in den Äußerungen Lenins und den schulpolitischen Dokumenten der Arbeiterklasse und der Arbeiter-und-Bauern-Macht konsequent fort.

Bereits in ihrer Schrift „Die deutsche Ideologie“ aus den Jahren 1845/46 haben Marx und Engels das Individuum in seinen klassenbedingten Beziehungen zum Kollektiv, zur gesamten Gesellschaft als gesellschaftliches Wesen gekennzeichnet und das Bild des Menschen nicht abstrakt „an sich“, sondern historisch konkret bestimmt.¹⁵⁸

„Wir haben gezeigt, daß das Privateigentum nur aufgehoben werden kann unter der Bedingung einer allseitigen Entwicklung der Individuen, weil eben der vorgefundene Verkehr und die vorgefundene Produktivkräfte allseitig sind und nur von allseitig sich entwickelnden Individuen angeeignet, d. h. zur freien Betätigung ihres Lebens gemacht werden können. ... Innerhalb der kommunistischen Gesellschaft, der einzigen, worin die originelle und freie Entwicklung der Individuen keine Phrase ist, ist sie bedingt eben durch den Zusammenhang der Individuen, ein Zusammenhang, der teils in den ökonomischen Voraussetzungen besteht, teils in der notwendigen Solidarität der freien Entwicklung Aller, und endlich in der universellen Betätigungsweise der Individuen auf der Basis der vorhandenen Produktivkräfte. Es handelt sich hier also um Individuen auf einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe, keineswegs um beliebige zufällige Individuen, auch abgesehen von der notwendigen kommunistischen Revolution, die selbst eine gemeinsame Bedingung ihrer freien Entwicklung ist.“¹⁵⁹

Marx hatte auch schon in seinen „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“ (1844) den Menschen als gesellschaftliches Wesen charakterisiert.¹⁶⁰

[91] Friedrich Engels leitete in den „Grundsätzen des Kommunismus“ die Notwendigkeit der allseitigen Entwicklung des Menschen aus der Entwicklung der modernen industriellen Produktion ab und hob hervor, daß die „kommunistisch organisierte Gesellschaft ihren Mitgliedern Gelegenheit geben (wird), ihre allseitig entwickelten Anlagen allseitig zu betätigen“.¹⁶¹

Karras resümiert die Gedanken von Marx im „Kapital“ über Notwendigkeit und Möglichkeit der allseitigen Entwicklung des Menschen in folgender Weise: „Die Notwendigkeit einer allseitigen Entwicklung der Menschen entsteht bereits im Kapitalismus dadurch, daß die große Industrie Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion erfordert, daß sie die Produktivkräfte zu einer Totalität entwickelt und weltumspannende, universelle Verkehrsformen geschaffen hat, deren Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung nicht möglich ist, ohne daß sich die ganze Gesellschaft – das heißt alle Menschen und nicht nur eine Klasse – diese Totalität und Universalität aneignet. Aneignen heißt anwenden; total

¹⁵⁷ Willi Voelmy, Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1964, Frankfurt am Main 1969, S. 35.

¹⁵⁸ Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 3, Berlin 1959, S. 424/425.

¹⁵⁹ Ebenda, S. 425.

¹⁶⁰ Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Ergänzungsband, Erster Teil, Berlin 1968, S. 540 ff. [MEW Bd. 40]

¹⁶¹ Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 4, Berlin 1959, S. 376.

und universal entwickelte Produktivkräfte und Verkehrsformen können aber nur von total und universal entwickelten Menschen angewandt werden, deshalb sagen Marx und Engels in der Deutschen Ideologie: Die Aneignung dieser Kräfte ist selbst weiter nichts als die Entwicklung der den materiellen Produktionsinstrumenten entsprechenden individuellen Fähigkeiten. Hiermit geben sie der Erziehung in der neuen Gesellschaft einen wahrhaft humanistischen Auftrag.

Marx begründet nicht nur die Notwendigkeit einer allseitigen Entwicklung der Menschen, sondern nennt auch ihre materiellen und politischen Voraussetzungen. Die materiellen Voraussetzungen sind bereits im Kapitalismus dadurch gegeben, daß die modernen Maschinen der großen Industrie ihrer Natur nach geeignet sind, die Menschen von der Subsumtion unter die Arbeitsteilung zu befreien und ihnen durch Verkürzung ihres Arbeitstages auch die nötige Zeit und Kraft für die Aneignung einer Bildung zu lassen, die alle Seiten ihrer Persönlichkeit entwickelt. Es kann sich nicht allein darum handeln, vielseitige technische Fähigkeiten und Kenntnisse für die Produktion zu erwerben; das Leben in einer hochentwickelten Gesellschaft verlangt auch ein bestimmtes Maß an Fähig-[92]keiten und Kenntnissen auf den verschiedensten Gebieten der Kultur.

Die politischen Voraussetzungen für die Durchführung von Erziehungsmaßnahmen, die auf Heranbildung allseitig entwickelter Menschen gerichtet sind, können nur durch die den kapitalistischen Überbau und die kapitalistische Basis beseitigende proletarische Revolution geschaffen werden. Erst wenn die kapitalistischen Produktionsverhältnisse aufgehoben sind, kann die vom Entwicklungsstand der Produktionskräfte geforderte allseitige Entwicklung der Menschen realisiert werden.

Die Erziehung kann ihre neue große Aufgabe nicht in der alten Weise, mit den alten Mitteln lösen. Marx sagt der Arbeiterklasse, in welcher Weise sie die Erziehung verändern muß, um der neuen Gesellschaft die allseitig entwickelten Menschen zu geben, deren sie zum wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Aufbau bedarf.¹⁶²

Die volle Entfaltung der sozialistischen Gesellschaft erfordert und ermöglicht die allseitige Entwicklung des Menschen. Diese allseitige Entwicklung – durch die moderne Wissenschaft und Produktion bedingt, bedingt auch durch die sozialistische Demokratie und Kultur, durch die sozialistische Gesellschaft überhaupt – ist historisch begründet und klassengebunden.

Der Mensch ist in seiner Ganzheit ein gesellschaftliches Wesen; er ist ein Klassenindividuum, tausendfältig an die Grundlagen und Bedingungen gebunden, die durch die Gesellschaftsordnung gegeben sind. Ob und wie der Mensch sich als Persönlichkeit entfalten, sich als „total entwickeltes Individuum“¹⁶³ selbst verwirklichen kann, hängt in erster Linie von den objektiven gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Verhältnissen ab, unter denen er lebt.

Während der Kapitalismus heute wie vor 100 Jahren den arbeitenden Menschen durch die Ausbeutung entwürdigt, ihn seiner Persönlichkeit beraubt und ihn zu einem Rädchen im Betrieb des Profits degradiert, erfordert und ermöglicht der Sozialismus die volle Entfaltung aller menschlichen Schöpferkräfte und die harmonische Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit in ihrer Totalität.

Das sozialistische Menschenbild wird von der Rolle des Menschen im gesellschaftlichen Leben geprägt, von seiner gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, geistig-kulturellen und ethischen Aufgabe und Leistung sowie von jenen Grundmerkmalen der allseitig gebildeten Persönlichkeit, die ihn befähigen, in seinem Wirken für die sozialistische Gesellschaft sich selbst zu verwirklichen. Dies geschieht dadurch, daß der sozialistische Mensch als Produzent materieller und geistiger Werte den Reichtum der Gesellschaft mehrt und damit auch sein persönliches Leben reicher und schöner macht, daß er aktiv am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben teilnimmt und als sozialistischer Eigentümer politisch bewußt an der allseitigen Stärkung des sozialistischen Staates mitwirkt.

¹⁶² Heinz Karras, Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk „Das Kapital“, Berlin 1958, S. 111/112.

¹⁶³ Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S. 512.

„An die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt eine Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“¹⁶⁴, schrieben Marx und Engels im Kommunistischen Manifest.

Wie Marx und Engels nachgewiesen haben, verhindern die kapitalistischen Produktionsverhältnisse die allseitige Entfaltung der menschlichen Wesenskräfte; sie lassen sie verkümmern und verkrüppeln. Kurella hat in seinem Buch „Das Eigene und das Fremde“ gezeigt, daß diese Feststellung auch unverändert im modernen staatsmonopolistischen Kapitalismus gilt, weil die Monopolbourgeoisie auf Grund ihres Klasseninteresses nach Maximalprofit und Sicherung ihrer politischen Herrschaft strebt und diesen Zielen, die gegen die Interessen des werktätigen Volkes gerichtet sind, alle andere unterordnet. Die Klasseninteressen der Bourgeoisie verhindern die allseitige Entwicklung des Menschen, der im Kapitalismus Objekt der Ausbeutung ist.

Die von Marx und Engels im Kommunistischen Manifest vorausgesagte freie Entfaltung aller wird in der sozialistischen Gesellschaft in einem zielgerichteten Entwicklungsprozeß Wirklichkeit.

Wenn wir nun Voelmy folgen sollten, müßte sich also ein Bruch zeigen zwischen dem Bild des allseitig entwickelten Menschen, wie ihn Marx und Engels charakterisiert und historisch konkret bestimmt haben, und der Kennzeichnung der sozialistischen Persönlichkeit in den Dokumenten der Partei der Arbeiterklasse und der Regierung der DDR.

[94] Was zeigt eine Analyse dieser Dokumente? Im Referat auf dem V. Parteitag der SED (1958) ist die bekannte Definition der sozialistischen Erziehung enthalten: „*Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit*, Erziehung zur Solidarität und kollektivem Handeln, Erziehung zur Liebe zur Arbeit. Erziehung zu kämpferischer Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und musischen Allgemeinbildung, *Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten*, das heißt Bildung des sozialistischen Bewußtseins zum Wohle des Volkes und der Nation.“¹⁶⁵ Im Programm des Sozialismus (1963) wird nochmals hervorgehoben: „Umfassender Aufbau des Sozialismus heißt Erziehung und Heranbildung des *allseitig* – das heißt geistig, moralisch und körperlich – *entwickelten Menschen*, der bewußt das gesellschaftliche Leben gestaltet und die Natur verändert.“¹⁶⁶

Wir wollen hier bewußt nur einige wenige aus der Fülle der möglichen Beispiele auswählen. So heißt es zum Beispiel im § 1 des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem: „(1) Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“¹⁶⁷

Zusammenfassend kann mit Bittighöfer festgestellt werden, daß die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit Entwicklung aller Seiten und Wesenszüge des Menschen zu einem harmonischen Ganzen heißt: „die Fähigkeit zur schöpferisch-produktiven körperlichen und geistigen Tätigkeit; eine sozialistische politisch-moralische Grundhaltung und Konsequenz des Denkens und Verhaltens in allen Lebensbereichen; das Vermögen und das Bedürfnis, sozialistische Gemeinschaftsbeziehungen herzustellen, die das Leben des einzelnen und der Gesellschaft bereichern; sowie das Streben nach Leistungsfähigkeit, Gesundheit und körperlicher Ertüchtigung.“¹⁶⁸

Wir können also feststellen, daß der angebliche Unterschied zwischen „allseitig entwickeltem Menschen“ und „sozialistischer Persönlichkeit“ aus der Luft gegriffen ist.

¹⁶⁴ Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 4, Berlin 1959, S. 482.

¹⁶⁵ Protokoll der Verhandlungen des V. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin 1958, S. 64 (Hervorhebungen – G. W.).

¹⁶⁶ Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin 1963, S. 366 (Hervorhebung – G. W.).

¹⁶⁷ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, in: Unser Bildungssystem – wichtiger Schritt auf dem Wege zur gebildeten Nation. Aus der Tätigkeit der Volkskammer und ihrer Ausschüsse. Hrsg.: Kanzlei des Staatsrats der DDR, 1965, H. 5, S. 88.

¹⁶⁸ Bernd Bittighöfer, Das Menschenbild in unserer sozialistischen Gemeinschaft, in: Einheit, Berlin H. 4/1969, S. 428.

Natürlich ist die allseitige Entwicklung niemals Selbstzweck, „Entwicklung an sich“ im luftleeren Raum, Individua-[95]lität um ihrer selbst willen, isoliert von der Gemeinschaft, losgelöst von den gesellschaftlichen Bedingungen.

Die Erfordernisse und Bedürfnisse der sozialistischen Gesellschaft geben der Persönlichkeit erst den Inhalt und das Ziel ihrer Entwicklung und ermöglichen ihr gleichzeitig die volle Selbstverwirklichung als „total entwickeltes Individuum“ (Marx).

Die polytechnische Bildung und Erziehung hat in diesem Ensemble der optimalen Entwicklung des Menschen bildungs-theoretisch und praktisch-pädagogisch ihren Platz. Sie ist wesentlicher Bestandteil der allseitigen Entwicklung und gleichzeitig wesentliche Voraussetzung für die volle Entfaltung der menschlichen Wesenskräfte, weil sie dem jungen Menschen den Zugang zu einem wichtigen Bereich der Wirklichkeit des sozialistischen Lebens – der Technik und modernen Produktion in ihrer engen Verflochtenheit mit der Gesellschaft, mit Ökonomie, Politik, Ideologie und Ethik – öffnet.

Im Sozialismus wird der Mensch in wachsendem Maße zum bewußten Gestalter des gesellschaftlichen Lebens. Dabei tritt er millionenfach den Beweis der Wahrheit der Marxschen Erkenntnis an, daß der Mensch sich durch Arbeit selbst geschaffen hat und in der Arbeit seine „Gattungskräfte“ (Marx) entfaltet, sein Wirken jedoch nicht auf Arbeit beschränkt, sondern sich in politisch bewußter gesellschaftlicher Aktivität und in einem geistig-kulturell niveaувollen Leben als sozialistischer Produzent und Staatsbürger zur Persönlichkeit entwickelt. Hier liegt für die sozialistische Pädagogik ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Verwirklichung ihrer Aufgabe.

Als Fazit ergibt sich, daß es eine bedeutungsvolle Aufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik ist, die Ziele und Methoden des Antikommunismus zu entlarven und damit nicht zuletzt den fortschrittlichen westdeutschen Pädagogen eine wirksame Hilfe in ihrem Kampf gegen die imperialistische Manipulierung der Jugend in der BRD und für eine demokratische Erneuerung des westdeutschen Bildungswesens zu erweisen.

Die Funktion der imperialistischen „Ostpädagogik“ als Teil des ideologischen Instruments des Antikommunismus läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Funktion der Anpassung und Stützung des Systems „nach innen“ durch [96]

- Abwehr der Einflüsse der sozialistischen Pädagogik auf die westdeutschen Lehrer mittels Verunglimpfung und Fälschung,
- „Verwertung“ von „brauchbaren Lösungsansätzen“ didaktischer und methodischer Art zur Einschränkung ihrer eigenen Bildungskrise und zur besseren Anpassung des Schulwesens der BRD an die veränderten Existenzbedingungen des Imperialismus.

2. die Funktion der Unterstützung der imperialistischen Globalstrategie, die Funktion „nach außen“, durch

- ideologische Diversion gegen die marxistisch-leninistische Pädagogik mittels „Brückenschlag“ und Aufweichung, mittels der „samtweißen Diversion“,
- ideologische Infiltration, „Annäherung“ von imperialistischer und sozialistischer Pädagogik im Zeichen der Konvergenz, auf der Grundlage der Theorie der „einheitlichen Industriegesellschaft“.

Dabei bedienen sich die imperialistischen Ideologen im Bildungswesen folgender Methoden:

- Verunglimpfung, Fälschung, Nutzung von Lüge, Unterstellung, Halbwahrheiten;
- Vergleich von Unvergleichbarem (von sekundären Erscheinungsformen wird demagogisch auf das Wesen geschlossen), Gleichsetzung von prinzipiell voneinander Verschiedenem (polytechnische Bildung und „Arbeitslehre“);
- unzulässige Verallgemeinerungen, Formalisierung von im Wesen nicht Formalisierbarem (Volmy!), bewußt praktizierte Methoden der Verzerrung der Realitäten, der Manipulierung;
- Propagierung der „Entideologisierung“, um die sozialistische Ideologie von der sozialistischen Schule zu trennen und der bürgerlichen Ideologie Eingang zu verschaffen;

- Propagierung der „Versachlichung“, um den Trends der wissenschaftlich-technischen Revolution, der „Industriegesellschaft“ angeblich gerecht zu werden;
- Streben nach Ausklammerung der sozialistischen Ideologie und Einführung der bürgerlichen und schließlich der Aufforderung zur „Opposition“ auf dem Gebiet der Schulpolitik in „beiden Typen der Industriegesellschaft“, also in der bürgerlichen und der sozialistischen Schule!