

Zum Einfluß bürgerlicher Technikphilosophie auf die imperialistische Bildungsideologie

Akademie-Verlag Berlin 1974

Reihe: Zur Kritik der bürgerlichen Ideologie. Hrsg. v. Manfred Buhr, Nr. 37

Die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz

Im „Manifest der Kommunistischen Partei“ trafen Karl Marx und Friedrich Engels die grundlegende Feststellung: „Die Bourgeoisie kann nicht existieren, ohne die Produktionsinstrumente, also die Produktionsverhältnisse, also sämtliche gesellschaftlichen Verhältnisse fortwährend zu revolutionieren.“¹

Die daraus erwachsende Notwendigkeit von Disponibilität und Universalität der Arbeitskraft erfordert dringend die Demokratisierung der Bildung für das werktätige Volk; die kapitalistischen Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse setzen der Realisierung solcher Forderungen nach Demokratisierung der Bildung der werktätigen Menschen jedoch unüberwindliche Schranken, die herrschende Klasse sucht mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu verhindern, eine demokratische, humanistische, wissenschaftliche Bildung für die Befreiung der Arbeiterklasse und die allseitige Entwicklung des Menschen wirksam werden zu lassen.

Diese Erkenntnis zeigt sich auch im gegenwärtigen Stadium des Imperialismus in aller Schärfe im Bereich der Bildungspolitik und -ideologie: Das Ziel der imperialistischen Schul- und Bildungspolitik besteht darin, eine den ökonomischen und politischen Interessen der Monopolbourgeoisie entsprechende Arbeitskraft heranzubilden, die sich als Produzent von Mehrwert in den Augen der Bourgeoisie „bewährt“ und die zugleich politisch-ideologisch manipulierbar ist. Dieser Zielvorstellung wird eine spezifische Form technisch-ökonomisch-sozialer bzw. technisch-ökonomisch-politischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen der BRD dienstbar gemacht, für die sich die Bezeichnung „Arbeitslehre“ allgemein durchgesetzt hat. Aber auch diese seit Jahren diskutierte „Ergänzung zeitgemäßer Allgemeinbildung“ erzeugt einen die herrschende Klasse [10] beunruhigenden Nebeneffekt: Sie hilft dem Jugendlichen und künftigen Produzenten, sich der gesellschaftlichen Zusammenhänge und der Stellung des Produzenten im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß unter den Bedingungen des staatsmonopolistischen Kapitalismus bewußt zu werden.

Die Monopolbourgeoisie ist um den Preis ihrer Profitgewinnung und der Sicherung ihrer Konkurrenzfähigkeit gleichsam gezwungen, ihre eigenen Totengräber heranzubilden. Um diese objektiv bedingten Wirkungen nach Möglichkeit zu paralisieren, ist in den letzten Jahrzehnten ein umfassendes System der geistigen Manipulierung der westdeutschen Schuljugend entwickelt worden, in dessen Rahmen die technisch-ökonomisch-soziale Bildung einen vorderen Platz einnimmt.² Über Ziel und Inhalt geben die bildungsideologischen Grundpositionen der entsprechenden Institutionen Aufschluß.

Grundsätze der Bildungsideologie der Monopolverbände im Bereich technisch-ökonomisch-sozialer Bildung

Die Ursache für das starke Interesse der Bildungsideologen der Monopolverbände der BRD am Bildungswesen ist in den Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung an die künftigen Produzenten der technisch modern ausgerüsteten Monopolbetriebe und in den sich daraus ergebenden Zielen bezüglich der ideologischen Manipulierung der künftigen Staatsbürger zu suchen.³ In

¹ Karl Marx/Friedrich Engels, Manifest der Kommunistischen Partei, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 4, Berlin 1959, S. 465.

² Vgl. die Materialien der gemeinsamen Konferenz der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und der UdSSR zum Kampf der marxistisch-leninistischen Pädagogik gegen die Schulpolitik und Pädagogik des Imperialismus, auszugsweise veröffentlicht in: Pädagogik, Berlin, H. 2/1972. Das gesamte Konferenzmaterial liegt vor in dem Sammelband „Die marxistisch-leninistische Pädagogik – eine streitbare Waffe im Kampf gegen den Antikommunismus“, Berlin 1972.

³ Vgl. hierzu folgende Äußerungen von Vertretern der Monopolverbände: „Längst hat der Arbeitnehmer aufgehört, ein bloßer Lohnempfänger zu sein. Er ist Mitarbeiter geworden, der – oft seit Jahrzehnten im Betrieb tätig – sich diesem ähnlich verbunden fühlt wie der Arbeitgeber ...“ Der Arbeiter werde durch die Rechte, die ihm das Betriebsverfassungsgesetz gewährt, zum Mitdenken, Kritisieren und eigenen Vorschlägen veranlaßt. (!) „Deshalb kommen auch in aller Regel klassenkämpferische Parolen beim deutschen Arbeiter nicht mehr an; denn dieser unser Arbeiter ist kein ‚ausgebeuteter Proletarier‘ mehr – sondern er ist ein voll anerkanntes Mitglied unserer freien Gesellschaft. Er fühlt, daß die Klassengegensätze

Grundsatzserklärungen der Unternehmerverbände werden Schulen, Schulverwaltungen und Lehrer aufgerufen, die Schulbildung an den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung zu orientieren. Sie fordern

1. eine Erhöhung des Niveaus der Allgemeinbildung,
2. die Integration einer technisch-ökonomischen Grundbildung in die Allgemeinbildung,
3. Die Betonung der Erziehung zu „positivem Arbeits- und Lernverhalten“, zur Vorbereitung auf die „Arbeitswelt“ mit deutlichen Bezügen auf die sozial-ökonomische Erziehung (betriebsökonomische und -soziologische Kenntnisse und Einsichten – Prinzipien der Partnerschaft von Unternehmen und Werktagen), [11]
4. die Befähigung zu technisch-ökonomischem Denken, zu geistiger Mobilität und Disponibilität.

in einer anderen Form, als Marx es erdachte, allmählich verschwinden. Für uns Arbeitgeber aber ergibt sich daraus die Verpflichtung, nicht nachzulassen, sondern im Gegenteil unsere Bemühungen um eine stete Verbesserung des menschlichen Klimas in unseren Betrieben zu verstärken.“ (Hans-Christian Paulssen, Zehn Jahre Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände – Rückblick und Ausblick, in: Schriftenreihe der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Heft 22, Köln 1959).

„Die Wirtschaft sieht in den Prinzipien der Bildungspolitik eine begrüßenswerte Entwicklung. Dies sollte sie durch ein freimütiges Bekenntnis und durch ihre Beteiligung beweisen ... Die Beteiligung der Wirtschaft ist erforderlich; denn eine Ausrichtung der Bildungsplanung in personeller und institutioneller Art auf die technisch-ökonomisch-soziale Entwicklung bedarf der Erfahrungen der führenden Männer unserer Arbeits- und Wirtschaftswelt. Sie ist ebenso notwendig für die inhaltliche Gestaltung; denn die Bildungsinhalte werden sich auch an den konkreten Anforderungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt orientieren müssen.“ (Fritz Arlt, Moderne Bildungspolitik und die Wirtschaft, in: Vortragsreihe des Deutschen Industrieinstituts, Köln, Nr. 42, 20. Oktober 1964, S. 3.).

„Für die Erhaltung unserer freiheitlichen Gesellschaftsordnung ist es aber entscheidend, daß eine Vielzahl von Menschen diese Ordnung, ihren Inhalt und ihre Zusammenhänge versteht, um sie verantwortlich mittragen zu können. Die industrielle Produktionsweise und ihre Produktionsstätten – die Betriebe – sind zu Faktoren geworden, die die Gesellschaft maßgeblich mitprägen. Haltung und Einstellung der in diesen Betrieben arbeitenden Menschen zum Betrieb als einer gesellschaftlichen Grundordnung, zur Arbeit, zur Technik, zu den Mitarbeitern sind dabei von entscheidender Bedeutung ...“ (Anne Beelitz, Die Betriebseskundung, Sonderdruck der Wirtschafts- und Sozialpolitischen Grundinformationen, hrsg. von der Bildungs-abteilung des Deutschen Industrieinstituts, Deutsche Industrieverlags GmbH, Köln 1962, S. 5 und 6.). Die Autorin stellt fest, daß sich auf Grund der Kompliziertheit der modernen Produktion eine „positive Einstellung“ nicht mehr allein aus der Arbeit entwickle. „Es entsteht vor allem beim jungen Menschen eine Entfremdung der eigenen Arbeit gegenüber, die dadurch leider zur reinen ‚Verdienstchance‘ herabsinkt.“ (Ebenda, S. 6).

Die Technisierung fordere jedoch in wachsendem Maße gültige Mitarbeit und Mitverantwortung, Verständnis für die Probleme der technischen Entwicklung. „Um dieses Verständnis zu wecken, das bis hin zu den Zusammenhängen von Wirtschaft und Gesellschaft führt, bedarf es der geistigen und seelischen Vorbereitung, der Orientierung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt, der Hilfe zum Finden eines eigenen Standortes.“ (Ebenda).

„Unter dem Einfluß der fortschreitenden Technik vollzieht sich eine Entwicklung, die für alle im Betrieb Tätigen weitgehende Veränderungen ihres Arbeitsbereiches und ihrer Verantwortung zur Folge hat. Die mit dem Menschen im Betrieb zusammenhängenden Fragen sind darüber hinaus auch für das gesellschaftliche Gefüge unserer freien Welt von schicksalhafter Bedeutung. Wie Arbeitgeber und Arbeitnehmer die hier zu lösenden Aufgaben bewältigen, entscheidet über den Ausgang der Auseinandersetzung mit der Welt der kollektiven Gesellschaftsformen.

In der freien Gesellschaftsordnung sind Entwicklung der Persönlichkeit und Aufstiegsmöglichkeiten nicht gebunden an die widerspruchslöse Hinnahme der politischen Ideologie. In ihr kann sich daher die Anpassung an den veränderten industriellen Ablauf ohne den Zwang vollziehen, den das kommunistische Kollektiv dem von den veränderten Verhältnissen betroffenen Menschen zusätzlich auferlegt. Diese Erkenntnis ist von entscheidender Bedeutung für die Bemühungen der freien Welt um die Erhaltung und Gestaltung ihrer Gesellschaftsordnung. Der Ausgang dieser Bemühungen wird im wesentlichen davon abhängen, wieweit der elementare Grundsatz Anerkennung findet, daß im Mittelpunkt der freien Welt der Mensch und nicht das Kollektiv, die Individualität der einzelnen Persönlichkeit und nicht die Anonymität der Masse steht.“ (Kuration der Walter-Raymond-Stiftung: Grundsätzliches zum Thema aus der Sicht der Walter-Raymond-Stiftung. In: Der Mensch im Betrieb. Freiheit und Persönlichkeit – Möglichkeiten und Grenzen. Sonderdruck aus Band 2 und 3 der Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen 1962, S. 23.).

Vgl. hierzu ferner: Herbert Mahr, Die philosophischen Grundlagen der spätbürgerlichen Erziehungstheorie in Westdeutschland. Ein Beitrag zur Analyse und Kritik der Integration der imperialistischen Pädagogik Westdeutschlands in das staatsmonopolistische Herrschaftssystem. Habilschrift, Halle (Saale) 1969.

Herbert Mahr, Die Herausbildung einer antikommunistischen Strategie in der Gesellschafts- und Bildungspolitik durch die konzeptionsbildenden Monopole der BRD (Walter-Raymond-Stiftung, Deutsches Industrieinstitut, Köln). Diskussionsbeitrag auf der Konferenz „Der Kampf gegen den Antikommunismus in der Schulpolitik und Pädagogik des Imperialismus – eine grundlegende Aufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik“, Berlin, November 1971, Manuskript.

Diese Positionen zeigen, daß die Monopole den hauptsächlichlichen Beitrag der allgemeinbildenden Schule zur Vorbereitung der Jugend auf die Arbeit unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution in der kapitalistischen Gesellschaft in einer teilweisen Erhöhung des Bildungsniveaus, des Niveaus der geistigen Fähigkeiten und sozialen Verhaltensweisen im Hinblick auf die Theorie von der Partnerschaft und der Harmonie zwischen Arbeitgebern und -nehmern sehen. Sie verlangen von der allgemeinbildenden Schule eine *allgemeine* Arbeitsvorbereitung.

Die allgemeinbildende Schule soll sich auf die Erweiterung des traditionellen Kanons der Allgemeinbildung konzentrieren: Neben den allgemeinen Kulturtechniken soll sie sich auf die stärkere Beachtung der Naturwissenschaften, der Technik und Arbeitswelt, d. h. auf ökonomisch-soziale Kenntnisse und Einsichten in die monopolkapitalistische Wirtschaft orientieren, weil das „legitimer Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung“ sei.

Der „Ettlinger Kreis“, eine Vereinigung westdeutscher Unternehmer, hat z. B. seine Forderungen an die allgemeinbildende Schule folgendermaßen umschrieben:

- „a) Erhöhte Sicherung der Grundtechniken im Kultur- und Sachbereich,
- b) gesunde Arbeitshaltung: zuverlässig, gewissenhaft, einsatzbereit,
- c) sauberes Sozialverhalten, Einordnung, Unterordnung, Verantwortungsbereitschaft, Führungsbereitschaft,
- d) Anbahnung von Einsichten in politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge.“⁴

Diese Erhöhung des Niveaus der Allgemeinbildung und ihre Erweiterung um den Bereich der Technik und der Ökonomie auch in der bürgerlichen Schule ist nur teilweise möglich. Sie kann das bürgerliche Bildungsprivileg nicht brechen – dies im politischen Interesse der herrschenden Klasse. Darüber hinaus wird versucht, die teilweise Erhöhung des Bildungsniveaus durch intensivere politisch-soziale Erziehung im Sinne der herrschenden Klasse zu paralysieren.

Die Propagierung der Bereiche der Naturwissenschaften, [12] von Technik, Wirtschaft, Produktion und Arbeit als „legitime“, lebensnahe und praxisverbundene Bildungsgüter für die allgemeinbildende Schule wird durch das Profitstreben und die Manipulierungsbemühungen der Monopolbourgeoisie motiviert. Hier zeigt sich das Bemühen um Beseitigung des Widerspruchs zwischen der Entwicklung der Produktivkräfte und der demgegenüber ungenügenden Leistungsfähigkeit der Volksschule alten Stils. Diese Position wird wesentlich durch ihre die humanistischen und demokratischen Ideale der allseitig entwickelten, kulturvollen Persönlichkeit de facto ablehnende, auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit gerichtete Grundauffassung von den Zielen und Inhalten der Erziehung und Bildung im Sinne der staatsmonopolistischen Pädagogik charakterisiert. Diese Pädagogik ist durch die Unterordnung des Menschen unter die auf Höchstprofit und Sicherung des imperialistischen Herrschaftssystems gerichteten politischen und ökonomischen Ziele der herrschenden Klasse gekennzeichnet.

Die Monopolideologen sind angesichts der antagonistischen Widersprüche, die im staatsmonopolistischen Kapitalismus herrschen, gezwungen, ihre utilitaristischen Grundpositionen mittels Deklaration der „Humanisierung der Arbeit“ im modernen Monopolbetrieb, mittels der „Besinnung auf den Menschen in der technischen Welt“ (Fritz Arlt) und der Propagierung der Notwendigkeit eines „partnerschaftlichen Mit- und Füreinander“ von Unternehmern und Werktätigen zu bemänteln.

Dem gleichen Ziel dient die Forderung nach Ausnutzung aller sich bietenden Möglichkeiten der allgemeinbildenden Schule zur maximalen erzieherischen Vorbereitung der Schüler auf ihre künftige Tätigkeit als Produzent und auf ihre Rolle als Bürger des imperialistischen Staates.

In den Bemühungen um eine Theorie der technisch-ökonomischen Bildung und Erziehung schlagen sich deutlich solche Faktoren nieder, die wesentlich sind für die Einschränkung der Widersprüche zwischen dem Profitinteresse der Monopole, den Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution und dem derzeitigen Zustand der Massenschule (Volks- bzw. Hauptschule).

⁴ Schule und Arbeitswelt. Drei Arbeitstagungen an der Wirtschaftsakademie für Lehrer in Bad Harzburg, Typoskript, o. O., o. J., S. 4.

Diesem Ziel soll die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, von Naturwissenschaften, Technik, Ökonomie und Arbeit sowie „allgemeiner Menschenbildung“, eine [13] Anpassung „zeitgemäßer Bildung“ an die Erfordernisse der modernen Wissenschaft, Technik und industriellen Produktion dienen. Wie weit die Bildungstheoretiker sich die Intentionen der Monopole zu eigen machen, zeigt sich in der Hervorhebung der erzieherischen Potenzen der technisch-ökonomischen Bildung, besonders im Hinblick auf eine politisch-soziale Erziehung im Sinne der Monopole, zeigt ferner die Propagierung der Notwendigkeit eines höheren Niveaus der Allgemeinbildung für die Masse der Schüler (die Hauptschule als wichtigstes Nachwuchsreservoir für die Monopolwirtschaft).

Der Überwindung des Widerspruchs zwischen den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung und dem ungenügenden Beitrag der Schule dient die Propagierung der Arbeit als einer „zentralen pädagogischen Kategorie“ und die Betonung der Erziehung zu geistiger Mobilität und selbständigem technisch-ökonomischem Denken, zu Arbeitsfreudigkeit, Entschlußkraft und Verantwortungsbewußtsein.

Dieser Zielstellung entspricht die Forderung nach „geistiger Elastizität“⁵ im Hinblick auf die künftige Entwicklung. Das gilt auch für die Konkurrenz auf internationaler Ebene, weil es zu einer Lebensfrage für die Monopole der BRD geworden ist, ob es ihnen gelingt, den Rückstand ihres Bildungswesens gegenüber anderen kapitalistischen Ländern aufzuholen.

Insgesamt ergibt sich, daß die Grundpositionen der monopolistischen Bildungspolitik durch die politischen und ökonomischen Interessen der Monopole gekennzeichnet sind, die unmittelbar mit den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung als einer Vorbedingung für Höchstprofite zusammenhängen und sich in den politisch-ideologischen Grundauffassungen der Monopolideologen widerspiegeln.

Die Monopolbourgeoisie ist in verstärktem Maße gezwungen, die Schule den sich ändernden Anforderungen von Wissenschaft und Technik anzupassen – um ihren Profit und ihre internationale Konkurrenzfähigkeit nicht einzubüßen. Für die Hauptschule hat das die Konzentration auf Probleme der technisch-ökonomischen Bildung und Erziehung zur Folge, die sich nach den Meinungen der monopolistischen Pädagogen immer mehr in der „Arbeitslehre“ konsolidieren soll, die als Fach und als Unterrichtsprinzip verstanden wird.

[14] Das Ziel der monopolistisch orientierten „Arbeitslehre“ besteht darin, die künftigen Produzenten zu befähigen, die moderne Produktionstechnik beherrschen zu lernen, soweit das im ökonomischen Interesse der Monopole liegt. Das schließt die politische Bildung mit einer die Schüler politisch-sozial aktivierenden Stoßrichtung ein. Es ist das Ziel der Monopole, daß sich bei den Schülern mittels einer technischen Bildung „Arbeitstugenden“ herausbilden und festigen, die zur Sicherung der Profitinteressen erforderlich sind. Dabei spielen Eigenschaften und Verhaltensweisen wie geistige Mobilität, technisch-ökonomisches Denken, Verantwortungsgefühl und Bereitschaft zur „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ – das heißt nichts anderes als Tilgung des Klassenbewußtseins der Arbeiter und ihr Verzicht auf Klassenkampf – eine wichtige Rolle.

Die „Arbeitslehre“ stellt den unter staatsmonopolistischen Vorzeichen stehenden Versuch dar, einen Teil des Schulwesens der BRD – die Hauptschule – mit dem Leben in der imperialistischen Gesellschaft enger als bisher zu verbinden unter dem Aspekt einer „zeitgemäßen“ staatsbürgerlichen Erziehung, einer den monopolistischen Anforderungen entsprechenden Berufsvorbereitung (vorwiegend, um bestimmte „Arbeitstugenden“ und Verhaltensqualitäten herauszubilden) und einer „zeitgemäßen“ Allgemeinbildung.

Das Hauptziel besteht dabei in einem optimalen Nützlichkeits-effekt im Brauchbarmachen der Schüler für die Ziele der Monopolbourgeoisie, in der Ausschaltung des Klassenbewußtseins der künftigen Produzenten. Das Hauptergebnis ist eine verstärkte Pragmatisierung der Hauptschule statt allgemeiner Hebung des wissenschaftlichen Niveaus.

⁵ Vgl. Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung, (West-)Deutscher Bundestag: Drucksache V/2166, Bonn, 13. Oktober 1967, S. 23.

Im Rahmen der „Arbeitslehre“ spielen alle jene Formen und Methoden eine wichtige Rolle, die einen unmittelbaren Kontakt mit Monopolbetrieben und der monopolistischen Wirtschaft insgesamt herstellen. Darüber hinaus kann die Verallgemeinerung abgeleitet werden, daß im Rahmen der Mittel und Methoden zur geistigen Manipulierung die Möglichkeiten, die der Monopolbetrieb und die monopolistische Wirtschaft insgesamt bieten, einen wesentlichen Platz einnehmen. Es kommt den Monopolideologen vorrangig auf die Nutzung jener Potenzen an, die sich aus Betriebsbesichtigungen und Schülerpraktika in Monopolbetrieben, die sich aus der „Arbeits-[15]lehre“, kurz aus allen Formen direkter und indirekter Berührung der Schüler mit der monopolistischen „Arbeitswelt“ ergeben.

In diesem Zusammenhang ist es für die Realisierung der monopolistischen Erziehungs- und Bildungskonzeption wesentlich, die jungen Menschen gegen Einflüsse durch progressive gesellschaftliche Kräfte, die der DKP, der politisch progressiv engagierten Gewerkschaften, schließlich gegen den Einfluß, der von der DDR und ihrer sozialistischen Gesellschaftsordnung ausstrahlt, zu „immunisieren“.

Aus den hierauf Bezug nehmenden Grundsatzserklärungen der Monopolvertreter und ihrer Bildungs-ideologen sowie aus den pädagogischen Umsetzungsversuchen der Bildungstheoretiker und Didaktiker im Bereich der technischen Bildung ist das Bestreben der staatsmonopolistischen Pädagogik erkennbar, die soziale Struktur des Monopolbetriebes, die innerbetriebliche Hierarchie, das betriebliche „Ordnungsprinzip“, das „Mit- und Füreinander“ von Ausbeutern und Ausgebeuteten, von „Führungskräften der Wirtschaft und Arbeitnehmern“, 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 popularisieren. Eine vom „Herr-im-Hause“-Standpunkt durchtränkte Betriebsordnung soll das Modell für eine autoritäre Staats- und Gesellschaftsordnung bieten.

Wir haben es hier mit dem raffinierten Versuch zu tun, die Möglichkeiten des Monopolbetriebes für die erzieherische Beeinflussung, für die eindeutige geistige Manipulierung der Schüler im Sinne der Formierungskonzeption des westdeutschen Monopolkapitals bis hin zu einer verderblichen nationalistischen Beeinflussung der Schüler zu nutzen.⁶

In diesem Zusammenhang ist folgendes zu beachten:

Die Bildungsideologen der Monopolverbände der BRD und die in ihrem Fahrwasser segelnden Pädagogen verfolgen bereits seit etwa 15 Jahren eine Konzeption der „Zusammenarbeit von Wirtschaft und Schule“, die von pragmatischen Absichten des Brauchbarmachens der Schüler geprägt wird.

Eine besonders intensiv betriebene Form der erzieherischen [16] Beeinflussung stellen die Betriebspraktika dar, die im Regelfall zwei Wochen dauern und in denen die Schüler in unmittelbarem Kontakt mit „Führungskräften“ im Sinne der Monopole beeinflußt werden. Diese „Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Schule“ kann nur einer engen pragmatischen Bildungskonzeption dienen und niemals einen Beitrag zur allseitigen Entwicklung des Schülers leisten. Die Vorbereitung auf das Leben und die „Arbeitswelt“ wird in eindeutiger erzieherischer Absicht auf die „Welt“ des kapitalistischen Betriebes reduziert.

Die Aufgabe der fortschrittlichen Pädagogen müßte in diesem Zusammenhang darin bestehen, die Schüler zu einer kritischen Sicht der ökonomischen, politischen und sozialen Ziele zu führen, die die Monopolbourgeoisie verfolgt.

Für eine solche Zielstellung setzt sich z. B. mit Nachdruck der westdeutsche Pädagoge F. Nyssen ein, der in seinem Buch „Schule im Kapitalismus“⁷ die vielfältigen Methoden der imperialistischen Ideologen zur Verschleierung ihrer wahren Absichten aufdeckt und dies am Beispiel einer kritischen Analyse der Ideologie der „Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände“ im Felde der westdeutschen Schule exemplarisch demonstriert. Aus diesem Grunde verdient diese Publikation die besondere Beachtung aller jener Kräfte unter den Pädagogen der BRD, denen die Einschränkung der Macht

⁶ Vgl. Hermann Apel/Hans-Georg Hofmann, Die Bonner Bildungspolitik – Ausdruck staatsmonopolistischer Manipulierung, in: Einheit, Berlin, Heft 8/1968, S. 1004 ff.

⁷ Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus, Köln 1969.

der Monopole im Bildungswesen und eine grundlegende Demokratisierung des westdeutschen Schulwesens am Herzen liegt.

Der Wert der Publikation liegt darin, daß der Autor die ideologischen Aktivitäten und die bildungspolitischen Ambitionen der BDA in der westdeutschen allgemeinbildenden Schule einer fundierten kritischen Analyse unterzieht. Die Ergebnisse, zu denen er gelangt, sind aufschlußreich und bestätigen in vielen Punkten die marxistisch-leninistischen Analysen, die Pädagogen der DDR zum westdeutschen Bildungswesen vorgenommen haben. Dabei zeigt sich, daß Nyssen zu vielen beachtenswerten Teilergebnissen gelangt, die den progressiven Kräften Ansatzpunkte für die Ausarbeitung und Praktizierung von Alternativvorstellungen zur monopolistischen Bildungskonzeption im Bereich einer technisch-ökonomisch-sozialen Grundbildung zu bieten vermögen.

Nyssen untersucht den „Umfang der Möglichkeiten zu ‚per-[17]sönlichen Kontakten‘ zwischen den Sozialparteien aus dem Wirtschaftsbereich und Schülern sowie Lehrern“⁸ und bietet in diesem Zusammenhang eine instruktive Darstellung des Mechanismus, dessen sich die Unternehmerverbände bedienen, um ihren Einfluß in Pädagogik und Schule geltend zu machen, und der im wesentlichen aus dem organisierten Wirken der verschiedenen bildungspolitischen Einrichtungen der Monopole besteht. Diese Institutionen sind

1. Walter-Raymond-Stiftung
2. Deutsches Industrieinstitut (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände)
3. Bundesvereinigung der Zentralen Arbeitgeberverbände
4. Deutsche Volkswirtschaftliche Gesellschaft
 - a) Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft, Bad Harzburg
 - b) Wirtschaftsakademie für Lehrer, Bad Harzburg
 - c) Akademie für Fernstudien, Bad Harzburg
5. Ettlinger Kreis
6. Jugend- und Bildungsausschuß Baden-Württembergischer Kammern und Verbände
7. Kammergemeinschaft Ausbildung und Bildung der Vereinigung der niedersächsischen Industrie- und Handelskammer des Verbandes der Industrie- und Handelskammern des Landes Schleswig-Holstein, der Handelskammer Hamburg, der Handelskammer Bremen
8. Arbeitskreise Schule – Wirtschaft und Wirtschaft – Lehrerbildung.

Der Verfasser deckt die demagogischen Methoden auf, mit denen die Ideologen der BDA, die im Bereich des Bildungswesens aktiv werden, wie Arlt und andere, die wahren Ziele der BDA, nämlich ihre Ideologie in die Schule eindringen zu lassen, zu verschleiern suchen, indem sie diese Ziele als „frei von Ideologie und Politik“ ausgeben und als „sachlich und interessenungebunden“ hinstellen.

Die Untersuchung der Verschleierung der Interessen der Unternehmerverbände in allen Fragen, die den Problemkreis „Schule – Wirtschaft“ betreffen, ist das hauptsächliche Anliegen des Autors. Er analysiert zu diesem Zweck zahlreiche Grundsatzklärungen der BDA zur Bildungspolitik und untersucht auch die Wirkungen dieser „Öffentlichkeitsarbeit“ auf die [18] westdeutschen Lehrer. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß breite Kreise der Lehrerschaft, ja wahrscheinlich fast alle Lehrer, außerstande sind, die Demagogie der BDA zu durchschauen, und infolgedessen in hohem Maße deren Einfluß unterliegen. Nyssen weist ferner nach, daß sich in nahezu allen Veröffentlichungen westdeutscher Pädagogen zum Problem „Schule – Wirtschaft“, bis hin zu didaktischen und methodischen Einzelarbeiten zur „Einführung der Schüler in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“, die Interessen, die politisch-ideologischen Grundpositionen der Monopolverbände widerspiegeln und nicht kritisch reflektiert werden.

Als hervorstechendes Merkmal fast aller pädagogischen Konzeptionen zur technisch-ökonomischen Bildung wird das Umgehen des „sozialen Konflikts“ gekennzeichnet. Die BDA vertritt eine demagogische Konzeption der Harmonie und des „Arbeitsfriedens“, und jene Kräfte, die kritisch gegenüber den herrschenden Zuständen im Betrieb, in Wirtschaft und Politik auftreten, werden als „Gestörte“ diffamiert. Die „Welt“ der BDA sei sozusagen die „beste aller Welten“.

⁸ Vgl. ebenda, S. 29 ff.

Die Taktik und Verschleierungs-Demagogie der BDA-Ideologen besteht – auf einen knappen Nenner gebracht – darin, die eigene Ideologie als „unideologisch“, als „sachlich“ auszugeben und alles davon Abweichende, Kritische als „ideologisch“ zu diffamieren, jegliche Kritik am herrschenden Wirtschafts- und Gesellschaftssystem als „ordnungsgefährdend“ und „totalitäre Zwangslösungen provozierend“ zu verketzern.

Nyssen dringt zwar nicht bis zu solchen Konsequenzen vor, wie sie die DKP in ihren Vorschlägen zur Demokratisierung des westdeutschen Bildungswesens zieht, indem sie die Eindämmung des Einflusses der Unternehmerverbände auf die Schule und die Auflösung der „Arbeitskreise Schule/Wirtschaft“ fordert, also jener bildungspolitischen Einrichtungen der Monopole, über die sich der hauptsächlichliche Einfluß der Unternehmerverbände auf die Schule realisiert; aber trotzdem bietet Nyssen allen progressiven antimonopolistischen Kräften eine gute Hilfe, eigene antiimperialistische Positionen im Bildungswesen zu gewinnen, indem er ihnen den Blick für die wahren Ziele und Methoden der BDA-Ideologen im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens schärft und sie damit anregt, den eigenen demokratischen Standpunkt zu entwickeln.

[19] Wo diese entscheidenden Probleme zur Gewinnung demokratischer Alternativpositionen hervortreten, bricht Nyssens Darstellung allerdings ab. Doch hier müßte die Analyse konstruktiv weitergetrieben werden, um bis an die Wurzeln jener Widersprüche zu gelangen, die im westdeutschen Bildungswesen, im bürgerlichen Schulwesen eines imperialistischen Staates herrschen, wie der Widerspruch zwischen Macht und Bildung, Politik und Humanismus, Persönlichkeit und Gesellschaft, Wissenschaftlichkeit und Erziehung, der Widerspruch zwischen den Zielen der herrschenden Monopolbourgeoisie und den Lebensinteressen des werktätigen Volkes, zwischen Kapital und Arbeit – eben der Grundwiderspruch des Kapitalismus.

Das Ziel eines demokratischen politisch-sozialkundlichen und ökonomisch-technischen Unterrichts müßte darin bestehen, die Schüler zu der Erkenntnis gesellschaftlicher Grundzusammenhänge zu führen und sie auf dieser Grundlage dafür zu aktivieren, ihre eigene Position in einer demokratischen Gesellschaft verantwortungsvoll zu bestimmen mit dem Ziel, die fortschrittlichen Kräfte zu stärken. Ferner ist es von großer Bedeutung, daß die Schüler klare Vorstellungen von den politisch-sozialen Machtverhältnissen im Staat und in den Betrieben erhalten, von der Bedeutsamkeit der Arbeit der Werktätigen und von den Zielen des politischen und ökonomischen Kampfes der Arbeiter und Angestellten, von ihrem Kampf für eine wirklich demokratische Erneuerung der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang gilt es, den Schülern der Wirklichkeit entsprechende Kenntnisse und Erkenntnisse über die Besitz- und Machtverhältnisse im Betrieb, im Konzern, in der gesamten Wirtschaft zu vermitteln, sie über die Rolle der Monopole, die soziale Struktur der Betriebe, den Leitungsmechanismus aufzuklären, über die Rolle der Betriebsräte, die Aufgaben der Gewerkschaften, das Recht auf Mitbestimmung der Werktätigen auf allen Ebenen der Wirtschaft. So müßten den Schülern die unterschiedlichen Interessen der Unternehmer und der Arbeiter und Angestellten bewußt werden, die Besitzverhältnisse an den Produktionsmitteln, die Konflikte, die sich aus der ungleichen und ungerechten Verteilung der Früchte ihrer Arbeit ergeben, die Quellen von Reichtum und Armut, die Notwendigkeit der Verteidigung und Erweiterung der demokratischen Rechte, die Notwendigkeit und [20] die Ziele grundlegender demokratischer Reformen, des vollen Mitbestimmungsrechts der Werktätigen im wirtschaftlichen und politischen Leben.

Die theoretische Vorbereitung und praktische Verwirklichung solcher Grundsätze, wie sie die DKP fordert – Eindämmung des Einflusses der Monopole, Demokratisierung der Erziehungsziele und Bildungsinhalte im Bereich der technischen Bildung –, setzt eine hohe Aktivität der Industriegewerkschaften und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, in der die westdeutschen Pädagogen organisiert sind, voraus; denn es gilt nicht nur, die antimonopolistischen Bildungs- und Erziehungsziele im Bereich der „Arbeitslehre“ bzw. der „Einführung der Arbeits- und Wirtschaftswelt“ zu konzipieren, sondern auch Voraussetzungen für deren pädagogische Realisierung zu schaffen, das heißt, die inhaltlichen Tendenzen und personellen Voraussetzungen, die bisher fast ausschließlich von den Monopolen, den großen Unternehmern und ihren Managern bestimmt und geschaffen werden, in

wachsendem Maße unter der Losung der erweiterten Mitbestimmung von geeigneten Gewerkschaftsvertretern und Gewerkschaftsorganisationen und -einrichtungen bestimmen und realisieren zu lassen; denn nur mit Hilfe der Gewerkschaften können die monopolistischen Tendenzen in der „Arbeitslehre“ abgebaut und die Interessen der Arbeiter und Angestellten gebührend berücksichtigt werden, kann gewährleistet werden, daß die soziale und ökonomische Problematik der „Arbeitswelt“ im staatsmonopolistischen Kapitalismus auch aus der Sicht der werktätigen Menschen schrittweise Eingang in den „Arbeitslehre“-Unterricht findet.

Nyssen setzt sich an anderer Stelle mit der Tatsache auseinander, daß Arbeitslehre bzw. „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“ immer nur vom Standpunkt der Unternehmer, der „großen Kapitaleigner und ihrer hochdotierten Manager“, konzipiert und propagiert wird und daß soziale Konfliktsituationen, daß die Interessen der Arbeiter und Angestellten umgangen werden. Er empfiehlt u. a., solche Werke der Literatur wie Max von der Grüns Roman „Irrlicht und Feuer“ oder Günter Wallraffs Industriereportagen „Wir brauchen dich. Als Arbeiter in deutschen Industriebetrieben“ (München 1966) in den Unterricht einzubeziehen, um ein reales Bild [21] der Wirklichkeit in westdeutschen Industriebetrieben, ein wirklichkeitsnahes Bild von der Lage der Arbeiter in den großen Konzernen zeichnen und damit der einseitigen harmonistischen Propaganda der BDA-Ideologen entgegenwirken zu können.

Nyssen schreibt: „Es müßte zuallererst der kapitalistische Produktionsprozeß nicht nur als Arbeitsprozeß, sondern vorab als Verwertungsprozeß begriffen werden, als ein Prozeß der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, als eine Ausbeutung der besitzlosen Lohnabhängigen durch die Kapitaleigner großen Stils und ihre Betriebsmanager. Bei aller modernistischen Rede von ‚Widerstand‘, ‚Flexibilität‘, ‚Mobilität‘ etc. ist die Diskussion über ‚Hinführung zur Arbeitswelt‘ noch nicht über ein Verständnis solcher ‚Hinführung‘ als ‚Erziehung für den Arbeitsprozeß‘ hinausgekommen – die Konsequenzen, daß sie angesichts des pädagogischen ‚Widerstands‘ postulats auch ‚Erziehung gegen den Verwertungsprozeß‘ sein müßte, haben auch die progressivsten Diskutanten, etwa Klafki und v. Hentig, noch nicht gezogen. Sie schrecken zurück vor den Konsequenzen, daß eine kritische Arbeitslehre im Kapitalismus nur eine antikapitalistische Arbeitslehre sein kann.“⁹

Er kritisiert auch das „Aktivitätsdefizit“ der westdeutschen Industriegewerkschaften im Bereich des Schulwesens und empfiehlt, daß sie Bildungsinstitutionen schaffen, die den Lehrern Rüstzeug für einen Arbeitslehrunterricht vermitteln, der die Interessen des werktätigen Volkes genügend beachtet. „Es ist in der Literatur über das Verhältnis von Schule und Wirtschaft häufig die Rede vom ‚Brückenschlag‘ zwischen Schule und Wirtschaft; vielleicht könnte sich, wenn die hier vorgeschlagenen Kontakte zwischen Lehrern und Gewerkschaften Wirklichkeit würden, dieser Brückenschlag einmal nicht als Brückenschlag zwischen Schule und Kapital erweisen, sondern als Brückenschlag zwischen Schule und Arbeiterschaft, zwischen Lehrern und den ausgebeuteten Massen. Und dieser Brückenschlag ist im Grunde viel näher liegend als der zwischen Schule und Kapital, denn in den besseren pädagogischen Traditionen war schon immer klar, daß das grundlegende pädagogische Interesse, nämlich das Interesse am Wohl des Kindes, übereinstimmt mit dem politischen Interesse der Ausgebeuteten und Beherrschten und nicht mit dem Interesse derer, [22] die nichts anderes im Auge haben als die Erhaltung von Ausbeutung und Herrschaft.“¹⁰

Unter Beachtung der von Nyssen genannten Aspekte könnte die technisch-ökonomisch-soziale Bildung einen Beitrag zur Erfüllung der Forderung der DKP leisten: „Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Revolution entsprechen und den Interessen der Arbeiterklasse und aller schaffenden Menschen gerecht werden.“¹¹

Als Fazit kann festgestellt werden, daß

⁹ Friedhelm Nyssen, Schule und Wirtschaft – zur Kritik einiger „Selbstverständlichkeiten“, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln, H. 7/1970, S. 693.

¹⁰ Ebenda, S. 697.

¹¹ Bildung – Gesellschaft – Zukunft. Vorschläge der Deutschen Kommunistischen Partei für ein demokratisches Bildungswesen, Hrsg.: Deutsche Kommunistische Partei, Parteivorstand, Düsseldorf 1970, S. 16.

- die Monopolkräfte intensiv um die Anpassung der Schule an die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution unter staatsmonopolistischen Bedingungen bemüht sind,
- diese Bemühungen um Anpassung sich in der Tatsache ausdrücken, eine teilweise Erhöhung des Bildungsniveaus der allgemeinbildenden Massenschule zu unterstützen – in ihrem eigenen politischen und ökonomischen Interesse,
- die Monopole bemüht sind, diese teilweise Erhöhung des Bildungsniveaus mit einer zielgerichteten erzieherischen Beeinflussung im Interesse des Staates der Monopole, im Interesse der imperialistischen Bourgeoisie zu koppeln, die Erhöhung des Bildungsniveaus gleichsam sozial zu entschärfen, mittels reaktionärer Erziehung zu kompensieren,
- diese Grundtendenz der monopolistischen Bildungspolitik sich in Lehrplänen für „Arbeitslehre“, etwa in Nordrhein-Westfalen, deutlich widerspiegelt (Befähigung zu technischem Denken ist in ein politisch und sozial bestimmtes Beziehungsgefüge von Bildungszielen und -inhalten eingepaßt),
- alle Reformbestrebungen der etablierten Kräfte auf „Reparaturen“ des Bestehenden, damit auf Stabilisierung des herrschenden Systems gerichtet sind und nicht auf eine grundlegende demokratische Erneuerung des Bildungswesens der BRD,
- aus dieser Tatsache die Notwendigkeit für die progressiven Kräfte erwächst, ein demokratisches Alternativprogramm zur schrittweisen Eindämmung des Einflusses der Monopole auf die Schule und zur Demokratisierung der Bildungs- und Erziehungsziele und -inhalte zu entwickeln. [23]

Technik – Haupttriebkraft der Entwicklung?

Der Zwang für den Imperialismus, sich den neuen Bedingungen seiner Existenz – dem sich ständig zugunsten des Sozialismus verändernden Kräfteverhältnis in der Welt – flexibel anzupassen, prägt in entscheidendem Maße seine ideologische Aktivität. Der Zwang zur Anpassung erfaßt alle Bereiche und Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens. „Der Imperialismus beherrscht nur noch einen Teil der Welt und entwickelt sich unter der Einwirkung immer mächtigerer Gegenkräfte, des weltweiten revolutionären Prozesses, dessen Hauptkraft das sozialistische Weltsystem ist. Der Zwang, sich an diese veränderte Situation anzupassen, gehört zu den entscheidenden Kennzeichen des heutigen Imperialismus ...“¹²

Die einschlägigen Quellen bestätigen die Feststellung von Maier: „Verschiedenartige Gesellschaftstheorien und Gesellschaftsmodelle, deren Kern die Theorie der Industriegesellschaft bzw. der nachindustriellen Gesellschaft darstellen, rücken immer mehr ins Zentrum der antikommunistischen Ideologie und verbinden sich dort mit der Ideologie des Nationalismus, des Revisionismus usw. Zugleich hat die sogenannte Gesellschaftspolitik oder innere Reformpolitik in allen imperialistischen Ländern einen neuartigen innen- und außenpolitischen Stellenwert erhalten, weil sie gewissermaßen das innere Rückgrat für jene flexiblere Politik des Imperialismus nach außen bilden soll.“¹³

In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, daß die Theorie der „Industriegesellschaft“ jene gesellschaftstheoretische Konzeption darstellt, die offensichtlich auf längere Sicht im ideologischen Arsenal des Imperialismus einen vorderen Platz einnimmt. Diese Tatsache ergibt sich daraus, daß die „Industriegesellschaftstheorie“ in hohem Maße den ideologischen Bedürfnissen der Bourgeoisie unter den Bedingungen der Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus, der wissenschaftlich-technischen Revolution und der umfassenden Herausbildung des staatsmonopolistischen Kapitalismus entgegenkommt.¹⁴

Unter der Theorie der „Industriegesellschaft“ ist jene imperialistische Gesellschaftskonzeption zu verstehen, in der die Geschichte nicht als Abfolge qualitativ unterschiedlicher pro-[24]gressiver sozialökonomischer Gesellschaftsformationen verstanden wird, sondern als quantitativ bestimmte Entwicklung von Wachstumsstadien der Produktion und Konsumtion, von technisch-ökonomischen Kennziffern (Anteil der Akkumulation des Kapitals am Nationaleinkommen, der Wissenschaft und

¹² Lutz Maier, Dialektik der Anpassung, in: Einheit, Berlin, Heft 4/1972, S. 515.

¹³ Ebenda, S. 522.

¹⁴ Vgl. Günther Rose, „Industriegesellschaft“ und Konvergenztheorie, Berlin 1971, S. 376 f.

Technik, der Technologie der Produktion usw.) oder von Überbauerscheinungen der kapitalistischen Gesellschaft (Entfremdung, „Vermassung“, Herrschaft der „Technokratie“, der „Apparaturen“ usw.). Grundvorgang der neueren Geschichte sei der Übergang von der „Agrargesellschaft“ zur „Industriegesellschaft“. Indem der objektive Geschichtsverlauf auf das Schema „vorindustrielle – industrielle Gesellschaft“ reduziert wird, erscheinen Kapitalismus und Sozialismus als zwei Varianten der strukturell einheitlichen „Industriegesellschaft“. „Die unterschiedlichen Eigentums-, Klassen- und Machtverhältnisse in den beiden entgegengesetzten Systemen werden ignoriert bzw. auf politisch-ideologische und organisatorische Unterschiede zurückgeführt.“¹⁵

Die Leugnung der gesetzmäßigen Aufeinanderfolge der ökonomischen Gesellschaftsformationen, vor allem des Kapitalismus und des Sozialismus und Kommunismus, bildet den Kern der Theorie.

Nach Raymond Aron, von dem der Begriff stammt, ist für diese Gesellschaft entscheidend, daß die *industrielle Großproduktion* die typische Produktionsweise bilde. Neuerdings betont Aron stärker die Rolle der Wissenschaft. Die „Industriegesellschaft“ habe das Ziel, „die Kräfte der Natur mit den Mitteln der Wissenschaft und der Kraft des Geistes im Interesse der ganzen Gesellschaft zu beherrschen“.¹⁶

Der amerikanische Soziologe Daniel Bell, der Erfinder der Theorie von der „nachindustriellen Gesellschaft“, charakterisiert die „Industriegesellschaft“ mit folgenden Worten: „Eine Industriegesellschaft widmet sich der Herstellung von Gütern, und in dieser Hinsicht sind Kapitalismus und Sozialismus zwei Varianten der industriellen Gesellschaft, die sich nur hinsichtlich der Eigentumsverhältnisse und der über Investitionen entscheidenden Zentren unterscheiden. Die nachindustrielle Gesellschaft hingegen organisiert sich um Wissen und Kenntnisse, und diese Tatsache führt zu neuen gesellschaftlichen Beziehungen und zu neuen Strukturen, die politisch organisiert werden müssen.“¹⁷

[25] Die entscheidenden sozialen Unterschiede im Sozialismus und Kapitalismus werden von den „Industriegesellschafts“-Theoretikern ignoriert, der Klassencharakter der sozialökonomischen Formationen, der in ihnen herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, das Wirken der organisierten Klassenkräfte wird „übersehen“, als unerheblich abgetan. Die Behauptung, Ausbeutung und Klassenkampf würden im Kapitalismus „überwunden“, weist auf den eindeutig apologetischen Charakter dieser Theorie. Die entscheidende Aufgabe der „Industriegesellschaftstheorie“ besteht darin, den Volksmassen im Kapitalismus weiszumachen, der Kapitalismus habe eine Perspektive, er sei eine moderne Gesellschaft, ihm gehöre die Zukunft; die Vertreter dieser Theorie treten mit keinem geringeren Anspruch als dem auf, die „Industriegesellschaftstheorie“ stelle eine wirkliche Alternative zum Marxismus-Leninismus dar. Diese absurde Behauptung soll mit Hilfe der Periodisierungskonzeption dieser Theorie „wissenschaftlich untermauert“ werden; sie geht zurück auf die von Freyer und Gehlen formulierte These von den beiden entscheidenden weltgeschichtlichen Zäsuren des Übergangs von der Jägerkultur zur Sesshaftigkeit und des Übergangs von der Agrargesellschaft zum Industrialismus.

Der Charakter unserer Epoche und der Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung werden verfälscht. Zur Haupttriebkraft der Geschichte seit Anfang des 19. Jahrhunderts wird die Technik erklärt; die historische Entwicklung werde ausschließlich oder vorrangig durch die Technik bestimmt. Mit der Einführung der Technik als geschichtlicher Haupttriebkraft sollen theoretisch die bestimmende Rolle der Produktionsverhältnisse und ihre Wechselbeziehungen zu den Produktivkräften eliminiert werden. Politisch-ideologisch soll dadurch die historische Mission der Arbeiterklasse als Hauptträger des gesellschaftlichen Fortschritts und Vollstrecker der historischen Gesetzmäßigkeit der Ablösung des Kapitalismus durch den Sozialismus geleugnet und der Inhalt des Klassenkampfes und der sozialen Revolution – der Kampf um die Eroberung der politischen Macht – aus der neueren Geschichte verbannt werden. Zugleich soll die These von der Technik als Haupttriebkraft der Entwicklung die elitären Konzeptionen der „Managerherrschaft“ und des „technokratischen Staates“ sowie die von [26] den Revisionisten postulierte Führungsrolle der Intelligenz theoretisch stützen.

¹⁵ Ebenda, S. 14.

¹⁶ Raymond Aron, Fortschritt ohne Ende; zit. nach: Eberhard Weber, Zur Theorie der „nachindustriellen Gesellschaft“, Marxistische Blätter, Frankfurt (Main), H. 2/1972, S. 49.

¹⁷ Daniel Bell, Die nachindustrielle Gesellschaft, in: Das 19. Jahrhundert, Hamburg 1969, S. 353.

Mit der Theorie vom Übergang zum Industrialismus als entscheidender welthistorischer Zäsur soll der Ansatz dafür geschaffen werden, die unterschiedlichen Entwicklungsphasen des Kapitalismus und die qualitativ höhere Gesellschaftsformation des Sozialismus unter dem Oberbegriff der „Industriegesellschaft“ zusammenfassen zu können.¹⁸

Die politisch-ideologische Funktion der Verabsolutierung von Technik und Wissenschaft im Verhältnis zu den spezifisch gesellschaftlichen Struktur- und Entwicklungsgesetzen ist die Apologetik der Gesellschafts- und Machtverhältnisse des Imperialismus. Der hohe Vergesellschaftungsgrad der Produktivkräfte erfordert das gesellschaftliche Eigentum an den Produktionsmitteln, die demokratische und sozialistische Umwälzung der Gesellschafts- und Machtstrukturen des Imperialismus¹⁹, aber seine Ideologen bemühen sich in immer neuen Varianten, zu „beweisen“, daß der Kapitalismus in seiner „modernen Form“ eine Perspektive hat, daß diese Perspektive durch Wissenschaft und Technik gegeben sei und von eben den Wissenschaftlern und Technikern praktisch garantiert werde.

So behauptet Daniel Bell bei der „theoretischen Begründung“ seiner Thesen von der „nachindustriellen Gesellschaft“, daß die „alte industrielle Ordnung vergeht und in der Tat eine neue Gesellschaft im Entstehen ist“.²⁰ An den Schalthebeln der Macht stehen angeblich in dieser Gesellschaft „die Praktiker jener neuen intellektuellen Technologie, die durch die Benutzung des Computers entsteht“.²¹

Von solchen pseudowissenschaftlichen Positionen ist es nur noch ein Schritt zu jener Konstruktion des „technotronischen Staates“, der „technotronischen Gesellschaft“, wie sie Brzeziński in seinem 1970 erschienenen Buch „Amerika zwischen zwei Jahrhunderten“ propagiert. Er schreibt: „Jetzt beginnen die am weitesten entwickelten Industrieländer (in erster Linie die USA) vom industriellen Stadium ihrer Entwicklung zu einer Epoche überzugehen, da die Technik, insbesondere die Elektronik (hieraus meine Wortschöpfung ‚Technotronik‘) zum Hauptfaktor wird, der für die sozialen Wandlungen, für die Veränderung der Sitten, der sozialen Struktur, der Werte der Gesellschaft insgesamt ausschlaggebend wird.“²²

[27] Hier werden jene pseudotheoretischen Positionen ins Extrem gesteigert, die die „Entideologisierung“ der gesellschaftlichen Entwicklung zur Aufgabe haben, die Klassen und Klassenkampf, die bestimmende Rolle der Produktionsverhältnisse, den Grundwiderspruch des Kapitalismus, die realen Machtverhältnisse in der Klassengesellschaft ignorieren und verfälschen, sie eliminieren, was Marx und Engels schon im „Manifest der Kommunistischen Partei“ mit folgenden Worten feststellten: „Die Bourgeoisie hat ... den Arzt, den Juristen, den Pfaffen, den Poeten, den Mann der Wissenschaft in ihren bezahlten Lohnarbeiter verwandelt.“²³

Was Marx und Engels vor 125 Jahren analysierten, trifft auf die Gegenwart im staatsmonopolistischen Kapitalismus in vollem Maße zu. Die Wissenschaftler, die „Experten“ und „Technokraten“ werden voll in den Dienst der politischen, ökonomischen und ideologischen Geschäfte der Monopolbourgeoisie gestellt.

Für die Sicherung der politisch-ideologischen Interessen der herrschenden Klasse wurde es in den letzten Jahren für die Monopolbourgeoisie erforderlich, „die besondere Situation der Entwicklung von Wissenschaft, Produktivkräften und Gesellschaft, die wachsenden Anforderungen an Wissenschaft und Bildung im Zusammenhang mit der Systemauseinandersetzung zwischen Kapitalismus und Sozialismus zu reflektieren.“²⁴

¹⁸ Vgl. Günther Rose, a. a. O., S. 105 ff.

¹⁹ Vgl. ebenda, S. 213.

²⁰ Daniel Bell, a. a. O., S. 351.

²¹ Ebenda, S. 352.

²² Z. Brzeziński, Amerika zwischen zwei Jahrhunderten; Zit. nach: M. B. Mitin, Die Leninschen Traditionen des Kampfes gegen die bürgerliche Ideologie, Neues Deutschland, 27. S. 1972, S. 10.

²³ Karl Marx/Friedrich Engels, Werke, Bd. 4, a. a. O., S. 465.

²⁴ Reinhard Mocek, Weltanschauliche Grundlagen der Bildungspolitik in der BRD, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, H. 3/1972, S. 307.

In diesem Zusammenhang wurde die „Industriegesellschaftstheorie“ für die Bildungsideologie in der BRD relevant und hat bereitwillige Aufnahme in die wesentlichsten pädagogischen Konzeptionen der technischen Bildung gefunden.

„Trotz vieler Unterschiede in der Handhabung von Begriffen und theoretischen Akzenten ist die Industriegesellschaftstheorie die in der Bildungsdebatte sowie in den bisherigen Resultaten vorherrschende Leittheorie. Ihre Verknappung zu Schlagworten kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Grundpostulate dieser Theorie, wie die Ignorierung der Rolle der Produktionsverhältnisse für die Entwicklung der Gesellschaft, die gezielt antikommunistische Entideologisierungsthese, die Überbetonung und Verselbständigung der gesellschaftsprägenden Rolle von Wissenschaft und Technik sowie die Leugnung der Klassennatur der imperialistischen Gesellschaft, verbunden mit einer entstehenden Interpretation des Epochencharakters, [28] in den entsprechenden Materialien als theoretische Vorgaben akzeptiert sind.“²⁵

Mocek stellt fest, daß die Neukonstituierung der imperialistischen Bildungskonzeption in der BRD Ende der fünfziger Jahre in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der „Industriegesellschaftstheorie“ stand. Ein Hauptmotiv der „Industriegesellschaftstheorie“, die Verselbständigung der Rolle von Wissenschaft und Technik für die „wissenschaftliche Zivilisation“, die damit verbundene Ignorierung der Produktionsverhältnisse und Leugnung der objektiv gegebenen Klassengegensätze, wird für die bildungsphilosophische „Aneignung der neuen Situation“ durch die Ideologen der Bourgeoisie noch unter anderem Aspekt bedeutsam. Die „Abrichtung der Menschen auf die Sachen hin“ erhält durch dieses industriegesellschaftstheoretische Argument ihre Hauptstütze.²⁶

Solche Motive spielen auch eine wichtige Rolle in den bildungstheoretischen Konzeptionen der Unternehmerverbände der BRD. Seit der zweiten Hälfte 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 – „Deutsches Industrieinstitut“ in Köln, „Walter-Raymond-Stiftung“, „Arbeitskreis Schule/Wirtschaft“, „september-gesellschaft“ und „Ettlinger Kreis“ – nehmen sie in wachsendem Maße Einfluß auf den Inhalt der Schulpolitik und die Entwicklung der Bildungskonzeption in der Absicht, die Schule als wesentliches Lenkungsorgan der Monopolbourgeoisie gemäß den politisch-ideologischen Zielen des Monopolkapitals zu formieren. Dieser Prozeß der staatsmonopolistischen ideologischen Formierung 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 aktivie-[29]rendes „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 für die 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.

²⁵ Ebenda, S. 317.

²⁶ Vgl. ebenda, S. 309 f.

Diese Richtung unter den bürgerlichen Philosophen geht wesentlich auf Friedrich Dessauer²⁷ zurück, bei dem sich eine eigenartige Vermischung von rationalen und metaphysischen, religiösen Elementen in der Technikphilosophie findet.

Dessauer bildet einen die 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, wird zuweilen auch als Neothomist eingeordnet, 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 [30] Sternwelt 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.“²⁸

Obwohl Dessauer als Philosoph im Lager der bürgerlichen Philosophie nie recht zum Durchbruch kam, muß jedoch festgestellt werden, daß unmittelbar nach seinem Tode seine rationalen Gedanken zur philosophischen Problematik der Technik in der Bildungsdiskussion in der BRD wirksam wurden. Das läßt sich u. a. am Beispiel Klaus Tuchs nachweisen, der sich mit Dessauer kritisch auseinandersetzt und bestrebt ist, dessen Gedanken weiterzuführen. Tuchel bemühte sich als Geschäftsführer der Hauptgruppe „Mensch und Technik“ im VDI („Verein Deutscher Ingenieure“) um die Ausarbeitung einer von Dessauer ausgehenden, über ihn hinausgehenden bürgerlichen Technik-Philosophie und deren Wirksamwerden im Bildungswesen der BRD, worauf im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden soll.²⁹ Zunächst sei jedoch daran erinnert, daß seit etwa Mitte der sechziger Jahre die für die Bildungsideologie der Monopolverbände charakteristischen Grundpositionen – Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, Integration von Technik, Ökonomie, Arbeit und „Menschenbildung“, Anpassung der Bildung an die gewandelten Anforderungen von Wissenschaft, Technik und industrieller Produktion, besondere Hervorhebung und Nutzbarmachung der erzieherischen Potenzen der technischen und ökonomischen Bildung, erhöhtes Niveau der Allgemeinbildung als bessere Startbasis für jegliche Spezialbildung – in wachsendem Maße von philosophisch und technisch interessierten Pädagogen vertreten werden. Ferner ist zu beachten, daß folgende Prinzipien, die die bildungsideologischen Positionen der imperialistischen Pädagogik im Bereich technisch-ökonomisch-sozialer Bildung kennzeichnen, den Boden für das Wirksamwerden technikphilosophischer Gedanken im Bereich technischer Bildung in der Schule aufgelockert haben:

1. Die Absage an Kulturkritik und Technikpessimismus, die Ablehnung der im Neuhumanismus wurzelnden einseitigen Bildungsauffassung, die der Naturwissenschaft, der Technik, der Ökonomie und der Industrieproduktion skeptisch [31] bzw. feindlich gegenübersteht, sich im Literarisch-Ästhetisch-Sprachlichen erschöpft und daher als „positives Leitbild“ und Aktivierungsideologie ungeeignet ist.
2. Die Hervorhebung von Naturwissenschaft, Technik, Wirtschaft und industrieller Arbeit als entscheidende Voraussetzungen und Grundlagen für die Existenz der Gesellschaft, die Propagierung dieser Bereiche als echte, lebensnahe, praxisverbundene Bildungsgüter.
3. Eine die humanistischen und demokratischen Ideale der allseitig gebildeten, kulturvollen Persönlichkeit ignorierende und ablehnende, auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit in der modernen Produktion der Monopolbetriebe gerichtete pragmatische Grundauffassung von den Zielen und Inhalten der Bildung und Erziehung im Sinne der Monopolbourgeoisie, Unterordnung der – nur partiell

²⁷ 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.

²⁸ Friedrich Dessauer, Naturwissenschaftliches Erkennen. Beiträge zur Naturphilosophie, Frankfurt (Main) 1958, S. 9.

²⁹ Vgl. auch Hermann Ley, Einige Strömungen innerhalb der westdeutschen Ideologie in bezug auf die technische Revolution, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 104 ff.

- entwickelten – Persönlichkeit unter die politisch-ideologischen und technisch-ökonomischen Intentionen und Machtansprüche, unter das politische und ökonomische Gewinnstreben der Monopole.
4. Die Bemäntelung dieser pragmatisch-utilitaristischen pädagogischen Grundpositionen durch Deklarationen über die Humanisierung der Arbeit, die „Möglichkeiten humaner Existenz im Betrieb“ (Arlt), die „Besinnung auf den Menschen in der technischen Welt“ und die Notwendigkeit des „partnerschaftlichen, tätigen Miteinander“ von Unternehmern und Werktätigen zur Sicherung der ökonomischen und politischen Interessen der Monopolbourgeoisie.
 5. Die Forderung nach Ausschöpfung der Möglichkeiten der allgemeinbildenden Schule zur maximalen erzieherischen Vorbereitung der Schüler auf ihre künftige Rolle als „formierter Staatsbürger und Produzent“ im Geiste der Thesen vom „Gemeinwohl“ aller Bürger des monopolkapitalistischen Staates und vom „gesamtgesellschaftlichen Bewußtsein“ – die Propagierung der „pädagogischen Aufgaben der Wirtschaft“.
 6. Die Kooperation von „Wirtschaft und Schule“, die Ausschöpfung des Monopolbetriebs als Bildungs- und Erziehungsgegenstand und -mittel, die Stabilisierung eines konstruktiven Verhältnisses von „Arbeits- und Bildungswelt“ im Hinblick auf die Herausführung des allgemeinen Bildungswesens aus der Isolierung einer „pädagogischen Provinz“. [32]
 7. Unterordnung des Schulwesens unter die politisch-ideologischen und technisch-ökonomischen Ziele des westdeutschen Monopolkapitals, Integration der Schule in das formierte Herrschaftssystem, Überwindung des Pluralismus in Bildungspolitik und -theorie, Herausbildung einer von der Monopolideologie getragenen staatsmonopolistischen Pädagogik.

Es steht außer Zweifel, daß Wissenschaft, Arbeit und Produktion vielfältige Auswirkungen auf die Entwicklung der gesellschaftlichen Beziehungen, auf das menschliche Zusammenleben, auf die Kultur und das Bildungswesen haben.

In der sozialistischen Gesellschaft kommt die wissenschaftlich-technische Entwicklung allen Menschen zugute; Kontinuität der Entwicklung und stetige Steigerung des materiellen und kulturellen Lebensstandards sind dafür kennzeichnend. Der Mensch ist Beherrscher und Nutznießer dieser Entwicklung. Unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen hingegen dient die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Gewinnung von Höchstprofitten für eine Minderheit. Verschärfung des Konkurrenzkampfes, wachsende Ausbeutung und soziale Unsicherheit sind die Folgen dieser gegen das werktätige Volk gerichteten Entwicklung.

Diese Tendenz hat auch negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Bildungswesens der BRD. Dem sozialistischen Bildungsideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit diametral entgegengesetzt ist das Ziel der Erziehung und Bildung im staatsmonopolistischen Herrschaftssystem der BRD, speziell die bildungstheoretische Funktion einer technisch-ökonomisch-sozialen Bildung und Erziehung. Es ist typisch für die mit den Monopolen verbündeten Pädagogen, daß sie entschieden von den ökonomischen und technischen Erfordernissen der monopolkapitalistischen Wirtschaft ausgehen. Die wissenschaftlich-technische Entwicklung und die damit verbundene Fortentwicklung der Produktivkräfte, die Konkurrenz innerhalb des kapitalistischen Lagers, der ökonomische Wettbewerb zwischen dem Sozialismus und dem Kapitalismus zwingen die Monopolbourgeoisie zur ständigen Modernisierung von Produktionsapparat, Produktionstechnik und -verfahren, ferner zu einer fortwährenden Sicherung des Nachwuchses an Produzenten, die in der Lage sind, die moderne Produktion, soweit für die [33] Monopole erforderlich, zu bewältigen, und die sich gleichzeitig als aktive Bürger des Staates der Monopole erweisen. Daher vertreten die Bildungsideologen der Monopolverbände seit Beginn der sechziger Jahre in verstärktem Maße Auffassungen über Bildung und Erziehung, speziell über die Stellung von Naturwissenschaften, Technik, Ökonomie und Arbeit im Erziehungs- und Bildungsprozeß, die sich von den früheren Meinungen deutlich unterscheiden.

Ausgangspunkt ist die für den Kapitalismus typische Tatsache, daß der Mensch dem Profitstreben untergeordnet wird.³⁰ Mehr Profit hat aber unter den Bedingungen der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung u. a. ein bestimmtes Maß an Bildung zur Voraussetzung.

³⁰ Vgl. Hermann Reusch, Bildung – Produktionsfaktor und sozialer Faktor, contact, Monatsblätter für gesellschafts- und wirtschaftspolitische Bildungsarbeit, Köln, H. 4/1966, S. 26/27.

Dem Zweck der Aktivierung dient ein ausgebautes System politisch-ideologischer Beeinflussung,³¹ in das auch immer deutlicher die vorrangig erzieherisch konzipierte „Arbeitslehre“³² sowie alle anderen Maßnahmen einbezogen werden, die der „Einführung der Schüler in die moderne Arbeits- und Wirtschaftswelt“ und ihrer Hinführung in die „Welt des Berufs und der Arbeit“ dienen.³³ Die Interessen der Monopole bestimmen in zunehmenden Maße Zielstellung und inhaltliche Gestaltung einer technisch-ökonomisch-sozialen Bildung und Erziehung.³⁴

Ausgangspunkt aller Maßnahmen und Überlegungen auf bildungstheoretischem Gebiet – unterschiedlich deutlich ausgesprochen – ist die These, daß Bildung ein Produktionsfaktor und ein sozialer Faktor sei, das heißt, daß Bildung notwendig sei, um den Profit zu erhöhen und das gesellschaftliche System zu festigen.

Bildungstheoretiker, wie zum Beispiel Litt und Weinstock, haben die pädagogischen Konzeptionen der Monopole wesentlich dadurch unterstützt, daß sie die Arbeit zu einer zentralen Kategorie der imperialistischen Pädagogik erhoben und auf diese Weise geholfen haben, die im ökonomischen und politischen Interesse liegenden Ziele der beherrschenden Klasse in der BRD durchzusetzen. Weinstock erklärt Technik und Wirtschaft als legitimes Bildungsgut und als Bildungsaufgabe der allgemeinbildenden Schule und hebt die erzieherischen Aufgaben von Schule und Wirtschaft im Interesse der herrschenden Klasse und zur Sicherung des bestehenden monopolistischen Herrschaftssystems hervor.

[34] An Weinstock schließt der Soziologe Schwerdtfeger an. Er entwickelt Gedanken über das Verhältnis von pädagogischem und gesellschaftlichem Arbeitsbegriff, die den Absichten der Monopole stark entgegenkommen. Wenn die Schüler auch im Bereich „Vorbereitung auf die Arbeitswelt“ zur „Mitverantwortung für die Gesellschaft“ erzogen werden sollen, argumentiert Schwerdtfeger, so müßten die politischen Strukturen von Betrieb und Gesellschaft, Fragen der Machtverteilung und der Herrschaftsverhältnisse in die Vorbereitung der Schüler auf die „Arbeitswelt“ einbezogen werden.³⁵ Er grenzt sich gegenüber dem Standpunkt von der „Schule als pädagogischer Provinz“ ab und wirft die Frage auf, wie den Schülern gesellschaftlich-politische Probleme der industriellen Arbeit einsichtig gemacht und lebendig nahegebracht werden können.³⁶

Ein wesentliches, tendenzbestimmendes Merkmal der promonopolistischen Bildungstheorie ist es, daß ihre Vertreter die Arbeit – in engem Konnex mit industrieller Produktion und Industriebetrieb – als wichtige pädagogische Kategorie etablieren und – wie es bei Schwerdtfeger deutlich wird, aber auch bei Weinstock und Litt zutage tritt – die unmittelbare Verbindung von wirtschaftlicher und politischer Ordnung hervorheben. Das heißt: Die Monopolideologen haben den engen Zusammenhang der „politischen Struktur von Betrieb und Gesellschaft“ (Schwerdtfeger) erkannt und sind bemüht, diesen Tatbestand für die Festigung des herrschenden gesellschaftlichen Systems in der BRD nutzbar zu machen.

Technikphilosophische Positionen im Dienste der imperialistischen Bildungsideologie

Diese Grundtendenz wird schließlich durch technikphilosophische Gedankengänge, die in die Bildungsideologie Eingang gefunden haben, aktiv unterstützt. Eine „positiv-realistische“ bürgerliche

³¹ Vgl. Hans-Georg Hofmann, Grundpositionen der monopolistischen Pädagogik und Schulpolitik, in: Vergleichende Pädagogik, Berlin, H. 4/1965, S. 339 ff.

³² Vgl. Günter Wettstädt, „Arbeitslehre“ in der westdeutschen Volksschule, in: Polytechnische Bildung und Erziehung, Berlin H. 8/9, 1965.

³³ Vgl. Günter Wettstädt, „Einführung in die Arbeitswelt“ im Dienst der „formierten Gesellschaft“, ebenda, H. 11/1966, S. 442 ff.

³⁴ Vgl. Hans-Georg Hofmann, Die Schulpolitik der Monopole – heute, hrsg. v. Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung in Zusammenarbeit mit dem DPZI, Berlin 1966. (Schriftenreihe „Schule und Erziehung in Westdeutschland“, Heft 10).

³⁵ Vgl. Johannes Schwerdtfeger, Zur Entwicklung des Verhältnisses von pädagogischem und gesellschaftlichen Arbeitsbegriff, in: Wolfgang Klafki/Gerhard Kiel/Johannes Schwerdtfeger, Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Heidelberg 1963, S. 12.

³⁶ Vgl. ebenda, S. 13.

Technikphilosophie hat ihren Anteil an der Entwicklung einer proimperialistischen Gesellschaftstheorie zu leisten.

Der Grund dafür liegt in der Tatsache, daß sich Technikphilosophie, wie sie Tuchel und andere vertreten, einfügt in die Theorie der „einheitlichen Industriegesellschaft“ und diese Gesellschaftsauffassung hinsichtlich des Verhältnisses von [35] Mensch und Technik, Mensch und industrieller Produktion, Technik und Gesellschaft stützt und auf Teilgebieten präzisiert. Eine solche „positive“ oder „optimistische“ Technikphilosophie (im Gegensatz zur „pessimistischen“ Technikphilosophie der spätbürgerlichen Kulturkritik) ergänzt die „Industriegesellschaftstheorie“ in bezug auf die Manipulierung eines illusionären Perspektivbewußtseins der Massen im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung.

Solche Auffassungen vom „positiven Wert der Technik“ haben auch in der Bildungsdiskussion vor allem in der bildungsphilosophischen und bildungstheoretischen Diskussion, in der BRD während der letzten zehn bis fünfzehn Jahre große Resonanz gefunden. Sie haben die Intentionen jener Kräfte theoretisch gestützt, die das Bildungswesen im Sinne und Interesse des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems mittels „Reformen“ den veränderten Existenzbedingungen des Imperialismus – von reaktionären Positionen aus – flexibel anpassen wollen.

Typisch für die bürgerliche Technikphilosophie der beiden letzten Jahrzehnte ist einerseits die technikpessimistische Richtung der spätbürgerlichen Kulturkritik, deren Vertreter in der „Dämonie der Technik“ die Bedrohung des Menschen, seine „Verapparaturung“ die Herrschaft der Sachen, die „Entseelung“ des Menschen zu erkennen glaubten, und andererseits die technikooptimistische Richtung, die in den letzten Jahren immer mehr zur vorherrschenden Variante im Bereich der Theorie der Allgemeinbildung geworden ist. Bereits seit Mitte der fünfziger Jahre ist die pessimistische Richtung zurückgedrängt worden, weil sie dem Monopolkapital ungeeignet dafür zu sein schien, als Aktivierungsideologie zur Durchsetzung seiner Profitinteressen zu dienen.

In der dritten Etappe der allgemeinen Krise des Imperialismus dominieren die pseudooptimistischen Varianten der Technikphilosophie die die Aufgabe haben, den Massen ein „positives“ Verhältnis zur Technik und materiellen Produktion zu vermitteln, ihnen Technik als Produktivkraft, als Mittel zur Steigerung der Arbeitsproduktivität und damit des „wirtschaftlichen Wachstums“ bewußt zu machen.

Die pseudooptimistische Grundströmung in der bürgerlichen Technikphilosophie gliedert sich in [36]

- die neothomistische Variante, die von Friedrich Dessauer,³⁷ Heinrich Gartmann und anderen vertreten wird,
- die illusionär-optimistischen Mobilisierungstheorien etwa Arnold Gehlens und Theodor Litts,
- die primitiv-illusionäre optimistische Variante Karl Abrahams und der Meinungsbefragungsinstitute der CDU,
- die „harmonistische“ Konzeption der „zweiten industriellen Revolution“ (Carlo Schmid, Friedrich Pollock³⁸ u. a.)

³⁷ Als einige Beweise, die stellvertretend für viele stehen, mögen die folgenden Textauszüge aus Friedrich Dessauers bereits 1927 in 1. Auflage erschienenem Werk „Philosophie der Technik“ gelten:

„Eine Philosophie der Technik ist aus der eigenen Anlage heraus eine heroisch-optimistische Philosophie, ein neuer Idealismus, so wie eine Naturphilosophie, die sich nur auf das Reich der kausalen Erfahrungswelt stützt, pessimistisch ausklingen muß.“ (S. IX).

„Wir haben es mit einem Neuen zu tun, das jenseits vom Erfinder von seinem menschlichen Ziel, jenseits der Bearbeitung, jenseits der Naturgesetzlichkeit liegt, und doch mit allen dreien verbunden ist. Diese Neue, Transzendente, qualitativ Andere, vom Ursprung sich Loslösende, eigengesetzlich Weiterwirkende, die Menschen Zwingende, die Gestalt der Erde Wandelnde – ruht im tiefsten Wesen der Technik.“ (S. 7).

„Von ihrer (der Technik – G. W.) eigenen Natur her ist sie die *Freundin des Menschengeschlechts*. Denn sie ist Gottes Schöpferkraft, die durch den Geist des Menschen die Erde bereichert.“ (S. 25).

„Technik ist Begegnung mit Gott. Durch sie zieht sein Schöpfergeist ein in unsere Zeit.“ (S. 31).

Es komme nur darauf an, „dem Wesen der Technik näher zu kommen und zu erfahren, wieso Technik möglich ist“. Dieser Vorstoß bedeute jedoch den „Schritt zur *kritischen Metaphysik*“. (S. 33).

³⁸ Der Soziologe Friedrich Pollock gab den Erwartungen der Monopolisten mit folgenden Worten Ausdruck: „Mehr und

– die „positiv-realistische“ Variante der Technikphilosophie.³⁹ Ein in der Bildungsdiskussion in der BRD bekannter und

aktiver Vertreter der letzten Variante ist Klaus Tüchel. An seinen Auffassungen wird deren innere Uneinheitlichkeit, ihre Inkonsequenz, ihre Widersprüchlichkeit besonders deutlich. In seinen Positionen sind

- idealistisch-fideistische,
- idealistisch-rationalistische,
- idealistisch-optimistische,
- konvergenztheoretische und
- antikommunistische

Elemente miteinander vermischt. Antikommunismus, Konvergenztheorie, Verleumdung des Marxismus-Leninismus, Technik als Mittel des Menschen zur Gestaltung seines Daseins und zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, Priorität der „Sachverständigen“, der „Nicht-Ideologen“ – das alles sind Elemente, die sich in dieser Konzeption finden, die die „Industriegesellschaftstheorie“ stützen und auch auf die Bildungsideologie direkt einwirken.⁴⁰

Tüchel vertritt die Meinung, daß Technik – als Mittel zur Daseinsbewältigung – menschlich-rationaler Zwecksetzung entspringe; also so wenig sich das menschliche Leben in rationale Kategorien zwingen oder durch Erkennen und Handeln „bewältigen“ lasse, so wenig gehe Technik in ihrer Zweckbestimmung auf.⁴¹ Technik sei mehr als nur Mittel zur „Daseinsbewältigung“.⁴²

Wie eng idealistische Auffassungen und Spuren objektiver Erkenntnis der Realität bei Tüchel nebeneinander liegen, wie fließend die Grenzen von einem zum anderen sind, beweisen sowohl seine „zusammenfassenden Thesen“⁴³ aus der Schrift über Dessauer als auch verschiedene Zeitschriftenpublikationen, in denen er zum Ausdruck bringt, daß der Mensch sich [37] dadurch auszeichne, daß er seine selbstgeschaffene Umwelt hat.⁴⁴ Indem der Mensch Technik schaffe, verwirkliche er ein Stück seines eigenen Wesens.⁴⁵

Tüchel äußert einen Gedanken über das Verhältnis des Menschen zur Technik, der eindeutig gegen die pessimistischen Kulturkritiker gerichtet ist: Technik sei nichts dem Menschen Fremdes, sondern

mehr wird man von den Arbeitskräften erwarten, daß sie ganz bestimmte technische und menschliche Qualitäten besitzen, die sich folgendermaßen charakterisieren lassen: eine gegenüber der heutigen überdurchschnittliche Schulbildung, elementare naturwissenschaftliche und technische Vorkenntnisse, gute Auffassungsgabe, Verantwortungsbewußtsein und leichte Anpassungsfähigkeit an neue unerwartete Situationen. Zur letzteren gehört auch eine seit langem kaum mehr gekannte Mobilität, das heißt die Bereitschaft nicht nur zum Wechsel des Arbeitsplatzes, sondern auch (trotz der bekannten Hemmungen) des Arbeitsortes und der bisherigen Tätigkeit.“ (Friedrich Pollock, *Automation. Materialien zur Beurteilung ihrer ökonomischen und sozialen Folgen*, Frankfurt (Main) 1964, S. 331).

³⁹ Vgl. hierzu Ottomar Minka, *Bürgerliche Technikphilosophie im Dienste der monopolistischen Bildungskonzeption*, in: Wettstädt, Günter, *Technisch-ökonomische Bildung – Bestandteil der Schulpolitik der Monopole in der westdeutschen Hauptschule*, Berlin 1969, S. 18.

⁴⁰ Vgl. Walter Jacobs, *Technische Bildung – eine Aufgabe für die Schule der Zukunft*, in: *Die Deutsche Schule*, Hannover, H. 3/1966, S. 143: „Wir stellen also fest, nichts ist irriger als die weitverbreitete Meinung, daß unsere Welt in dämonischer Weise von der wissenschaftlichen Technik regiert werde und daß die mit unheimlicher Präzision arbeitende technische Maschinerie den Menscheng Geist knechte. Das Gegenteil ist der Fall, nämlich daß der *technisch handelnde Mensch* in dem gleichen Maße frei wird, wie er die ihm gebotenen Möglichkeiten der freien Entscheidung zur Gestaltung seines äußeren und inneren Lebens wahrnimmt.“

Und an anderer Stelle: „Technik ist nicht nur Existenzsicherung und Lebensförderung. Technik ist ein Objektivwerden von Ideen. Technik ist handelndes Tätigsein in der naturgesetzlich gegebenen Wirklichkeit aus menschlichen Bedürfnissen. Technik ist somit ihrem innersten Wesen nach dynamisch. Technik ist die Vervollkommnung der vom Menschen vorgefundenen Welt ... Technik ist nicht irrational und hintergründig. Technik ist nur verständlich im Zusammenhang mit naturwissenschaftlicher Forschung und ökonomischer Produktion.“ (S. 148).

⁴¹ Vgl. Klaus Tüchel, *Die Philosophie der Technik bei Friedrich Dessauer*, Frankfurt (Main) 1964, S. 121.

⁴² Vgl. ebenda, S. 98 und 99.

⁴³ Vgl. ebenda, S. 121-123.

⁴⁴ Vgl. Klaus Tüchel, *Technik als Aufgabe des Menschen*, in: *Die berufsbildende Schule*, Wolfenbüttel, H. 10/1964, S. 681.

⁴⁵ Vgl. ebenda.

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.⁴⁶

Tuchel gibt der Schlußbemerkung seines Buches über Dessauer die Überschrift: „Das Denken über die Technik als Beitrag zum Selbstverständnis des Menschen“ und leitet sie mit folgenden Sätzen ein: „Indem der Mensch sich über seine Stellung im Kosmos Klarheit verschafft, gewinnt er zugleich Aufschluß über sein eigenes Wesen, dessen Möglichkeiten und Grenzen, Abhängigkeiten und Motive. Sofern der Mensch sich zur Natur als ein Handelnder und Gestaltender verhält, hat dieses sein praktisches Weltverhältnis sein Selbstverständnis immer schon mit bestimmt und beeinflußt.“⁴⁷

Tuchel sieht in der Technik eine „echte Bildungsaufgabe“.⁴⁸ Das heißt, er befürwortet ausdrücklich, daß technische Bildung zu einem festen Bestandteil der Allgemeinbildung junger Menschen – unabhängig von ihrer späteren beruflichen Entscheidung – wird, wie er das als Geschäftsführer der Hauptgruppe „Mensch und Technik“ im VDI seit Mitte der sechziger Jahre propagiert.

Mit dieser Position befindet er sich in völliger Übereinstimmung mit den Grundforderungen der bildungspolitischen Einrichtungen des Monopolkapitals, wie des „Deutschen Industrieinstituts“ in Köln.

Bei aller Beachtung des relativen Fortschritts solcher Positionen im Vergleich zu denen der Kulturpessimisten und Kulturpädagogen ist festzuhalten, daß diese Auffassungen eindeutig den Interessen und Zielen der Monopolbourgeoisie dienen und den Bildungsideologen des Imperialismus stark entgegenkommen.⁴⁹ Der Grundtenor der Tuchelschen technikphilosophischen Auffassungen bestätigt

⁴⁶ Vgl. ebenda, S. 683.

⁴⁷ Klaus Tuchel, Die Philosophie der Technik bei Friedrich Dessauer, a. a. O., S. 123.

⁴⁸ „Was Bildung heißt, muß erst noch vom Selbstverständnis des Menschen im technischen Zeitalter aus begründet werden. Wir setzen mit dieser Vermutung also voraus, daß das gegenwärtige Bildungsdenken nicht mehr von traditionellen Schemata und Weltvorstellungen ausgehen kann, und ferner, daß das Selbstverständnis des Menschen der Gegenwart wesentlich von seiner Beziehung zur und seinem Umgang mit Technik geprägt wird und daß von hier aus eine Neubestimmung zu beginnen habe.“ (Klaus Tuchel, Technik als Bildungsaufgabe, in: Technik als Bildungsaufgabe der Schulen, Hannover 1965, S. 69 und 70). – Den Sammelband „Technik als Bildungsaufgabe der Schulen“ bezeichnet der Herausgeber, Prof. Dr. Heinrich Roth, Göttingen, als einen „Rechenschaftsbericht über die Tätigkeit des Ausschusses Pädagogik und Technik innerhalb der Hauptgruppe ‚Mensch und Technik‘ des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI).“ (Ebenda, S. 7).

⁴⁹ Der monopolkapitalistische Bildungsideologe Fritz Arlt erklärt zum Beispiel: „Die Wirtschaft sieht in den Prinzipien der Bildungspolitik eine begrüßenswerte Entwicklung. Dies sollte sie durch ein freimütiges Bekenntnis und durch ihre Beteiligung beweisen ... Die Beteiligung der Wirtschaft ist erforderlich; denn eine Ausrichtung der Bildungsplanung in personeller und institutioneller Art auf die technisch-ökonomisch-soziale Entwicklung bedarf der Erfahrungen der führenden Männer unserer Arbeits- und Wirtschaftswelt. Sie ist ebenso notwendig für die inhaltliche Gestaltung; denn die Bildungsinhalte werden sich auch an den konkreten Anforderungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt orientieren müssen.“ (Fritz Arlt, Moderne Bildungspolitik und die Wirtschaft, in: Vortragsreihe des Deutschen Industrieinstituts, Köln, Nr. 42, 20. Oktober 1964, S. 3). – Ernst von Siemens ergänzt in bezug auf die Entwicklung der Produktivkräfte: „Mit der Automation wächst in unserer Wirtschaft der Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern aller Berufe. Deshalb ist ein gründlicher Ausbau unseres Bildungswesens erforderlich. Wir müssen Umschulungseinrichtungen schaffen, um die für die automatisierte Fertigung geeigneten Kräfte auszubilden. Und wir müssen Sorge dafür tragen, daß unsere jungen Mitarbeiter eine genügend breite Grundlage erhalten, um später dank ihrer eigenen Fähigkeiten allen Anforderungen der sich unter Umständen schnell wandelnden Verhältnisse gewachsen zu sein.“ (Ernst von Siemens, Automation – Chance der Wirtschaft, in: Vortragsreihe des Deutschen Industrieinstituts, a. a. O., Nr. 44, 3. November 1964, S. 4). – Die Kontinuität des Wirkens und der Auffassungen der bildungspolitischen Monopoleinrichtungen dokumentiert sich u. a. in den folgenden Äußerungen Paulssens und Wolffs: „Das Maß, in dem Freiheit und Persönlichkeit im Betrieb verwirklicht werden, wird bestimmt durch das Wissen, die Einsicht und das Verhalten aller im Betrieb Tätigen sowie die Entschlossenheit der verantwortlichen Führungskräfte, persönlich sich dieser Aufgabe anzunehmen.“ (Hans-Christian Paulssen/Wolf von Wolff, Bildungsarbeit im Betrieb. Anregungen und Grundsätzliches. Empfehlungen des Ausschusses für Nachwuchs- und sozialpolitische Jugendarbeit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, 3. Auflage, Köln 1962, S. 1). – Bereits in der 1959 erschienenen Empfehlung des „Ausschusses für Nachwuchs- und sozialpolitische Jugendarbeit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände“ – „Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft im Dienst an der Jugend“ – heißt es: „Im modernen Produktionsprozeß steht der Einzelne heute vor anderen und höheren Anforderungen als früher. Mit dem Erwerb von bloßen Fertigkeiten ist es nicht mehr getan. Technik, Produktion, Betrieb, Wirtschaft, Gesellschaft und Staat verlangen Mitdenken und Mitverantworten. Fragen der Sozial- und Wirtschaftsordnungen sind die Grundfragen, um die es in dem weltweiten Ringen der Gegenwart geht. Nicht zuletzt entscheidet sich der Bestand unserer Demokratie – Freiheit oder Unfreiheit der Gesellschaft – daran, ob der einzelne Staatsbürger diese Ordnung verstehend

sich in seiner Schrift „Herausforderung der Technik“.⁵⁰ Auch hier findet eine „positive“ [38] bürgerliche Technikphilosophie ihren Ausdruck, gibt es Äußerungen gegen Tendenzen der Technokratie⁵¹, eine Auseinandersetzung mit der idealistischen Gegenüberstellung von Kultur und Zivilisation, mit der „Dämon-Technik“-Theorie.⁵²

Tuchel äußert schließlich Gedanken, die ihn als einen Verfechter konvergenztheoretischer Auffassungen⁵³ ausweisen und ihn in unmittelbare Nachbarschaft zur Theorie von der „einheitlichen Industriegesellschaft“ führen.⁵⁴

Bei aller Uneinheitlichkeit dominieren jedoch solche Auffassungen, die eindeutig der Stützung des herrschenden monopolkapitalistischen Systems dienen⁵⁵ und die bis zu konkreten Realisierungsvorschlägen zum Thema „Technik und Pädagogik“ reichen.⁵⁶ Was in Tuchels Konzeption den Interessen der Bourgeoisie zur Erhaltung ihrer Macht direkt entgegenkommt, ist seine These von den gesellschaftlichen Voraussetzungen und sozialen Bezügen 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“.⁵⁷ Tuchel 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 seine 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 hobelt sozusagen alle gleich, und die Entwicklung wäre damit frei für die „moderne Industriegesellschaft“, in der die Ideologen (der sozialistischen Gesellschaft, versteht sich) ohnehin nichts zu entscheiden hätten – im Gegensatz zu den „Fachleuten“. 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. Dieser Gedanke erinnert deutlich an die Konzeption des Sozialdemokratismus, an die Posi-[39]tionen reformistischer Ideologen, die mittels Reformen den ramponierten Kapitalismus attraktiver, massenwirksamer machen wollen und damit zu direkten Helfern der Monopolbourgeoisie werden. Aus dem gleichen Grunde bejahen bourgeoise Politiker und Ideologen ebenfalls Reformen – als Schönheitspflaster, als Mittel zur „Milderung“ der schlimmsten Auswüchse des Kapitalismus, um eben dieses kapitalistische

und verantwortlich mitzutragen bereit und fähig ist.“ (september-gesellschaft, Wo stehen wir? Eine Standortbestimmung, Frankfurt (Main), Heft 4, Juli 1960, S. 9). – Fritz Arlt polemisiert gegen den Pessimismus der „Zeit- und Kulturkritiker“, die eine Literatur verfaßten, „die Veränderungen in der Arbeitswelt von heute noch nicht zur Kenntnis genommen hat“. Er spricht dagegen klar die Forderungen der Monopolbourgeoisie aus: das Verlangen nach persönlichem Engagement, „Mitarbeit aus Mitverantwortung“. (Fritz Arlt, Von den Möglichkeiten humaner Existenz im Betrieb und von der Bedeutung der Bildung für die Erhaltung und Förderung dieser Möglichkeiten, in: Die berufsbildende Schule, Wolfenbüttel, H. 2/1962, S. 86 und 89). – „Wenn der Mensch sich als arbeitendes Wesen in den Dienst dieses Gefüges von *Naturwissenschaft, Technik und Industrie* stellt, dann ist das nicht etwa, wie man sagt, eine Selbstentfremdung, nicht etwa ein Sichhingeben an äußere Dinge, nicht ein Heraustreten aus dem Kreise seines Menschseins, sondern es ist gleichzeitig die stärkste und kräftigste Bestätigung seiner selbst.“ (Theodor Litt, Erziehung und Wirtschaftsleben, in: Hamburger Lehrerzeitung, H. 11/1962, Beilage, S. 7). – „Ich beobachte mit großer Genugtuung, daß in den führenden Kreisen der Wirtschaft das Bewußtsein stärker und stärker wird, daß unser Wirtschaftssystem sich überhaupt nur dann halten können – in dem Zeitalter der Massengesellschaft – wenn es von dem mit ihm befaßten Menschen bejaht wird, bejaht wird als eine Gestalt des gemeinsamen Lebens, der man sich hingeben kann und darf ... es kommt schlechterdings alles darauf an, daß die Menschen ... auch die Stellung der Wirtschaft im Zusammenhang des ganzen modernen Lebens sehen, die Verflechtungen erkennen, in die die Wirtschaft einbezogen ist.“ (Ebenda, S. 9).

⁵⁰ Klaus Tuchel, Herausforderung der Technik, Bremen 1967.

⁵¹ Vgl. ebenda, S. 50/51.

⁵² Vgl. ebenda, S. 20, 34, 36 und 37.

⁵³ Vgl. ebenda, S. 50 und 64.

⁵⁴ Vgl. ebenda, S. 36, 37, 64, 73, 74, 75, 80 und 81.

⁵⁵ Vgl. ebenda, S. 11, 49, 50, 80 und 81.

⁵⁶ Vgl. ebenda, S. 73 und 76.

⁵⁷ Ebenda, S. 11.

System noch möglichst lange am Leben zu erhalten und es zu festigen, es in den Augen der Massen als „beste aller Welten“ erscheinen zu lassen und damit jeden Gedanken an eine sozialistische Alternative zu vertreiben sowie die Notwendigkeit gesellschaftlicher Umwälzungen im Interesse der werktätigen Menschen zu leugnen.

Was bei Tuchel dominiert, ist objektiv die Stützung des herrschenden Gesellschaftssystems mittels immanenter Betonung von Gedankengängen, die auf dem Boden der „Industriegesellschaftstheorie“ wachsen und in proimperialistische Auffassungen von der politischen Entwicklung einmünden, wie zum Beispiel die folgenden:

„Einer so strukturierten, die Klassengegensätze 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.“⁵⁸

Zunächst also propagiert Tuchel die sozialdemokratische These vom dritten Weg – weder Kapitalismus noch Sozialismus, sondern eine „moderne Industriegesellschaft“, die angeblich die Klassengegensätze einebnet und damit alle grundlegenden Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung leugnet, die zur Zuspitzung der Gegensätze und Widersprüche, der Klassenauseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus gerade auf ideologischem Gebiet führen. Die Stabi-[40]lisierung der Systeme ist schließlich ein deutlicher Ausdruck der Klassenauseinandersetzung: der Imperialismus ist bemüht, sein System zu festigen – in Form der Anpassung an die veränderten Bedingungen seiner Existenz, hervorgerufen durch das ständige Erstarken des Weltsozialismus.

Bei Tuchel wird deutlich, daß die Propagierung konvergenztheoretischer bzw. industriegesellschaftlicher Gedankengänge zur unmittelbaren Unterstützung des herrschenden Systems führen. Er wirft Fragen auf, deren Beantwortungsversuche entweder im Unbestimmten steckenbleiben oder auf die Verteidigung und Erhaltung des Bestehenden hinauslaufen.

So stellt Tuchel zwei Fragen, die aus einem Problem erwachsen, „das sich in Ost und West gleichermaßen stellt“: „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?“⁵⁹

Naturwissenschaft und Technik also als Heilmittel gegen die „ideologische Krankheit“, von der die bestehenden Gesellschaften befallen sind, Versachlichung, Rationalität als Medikamente zur „Gesundung“ einer von Ideologie zu „befreienden“ Gesellschaft?

Politische Maßnahmen, um die Gesellschaftsordnung „freiheitlich und menschlich“ zu gestalten? Das lenkt die Gedanken unversehens auf Thesen und Theorien des Sozialdemokratismus, auf die von abstrakter Rationalität, Vernunft, „Freiheit und Menschlichkeit“ geprägte politisch-ideologische Theorie und Strategie des „demokratischen Sozialismus“, der den „doktrinären“ existierenden, „totalitären“ Sozialismus „überwindet“ und auch die „Gebrechen des Kapitalismus“ beseitigt – also auf den „dritten Weg“, den die „einheitliche Industriegesellschaft“ einschlägt, der in Wahrheit jedoch den real existierenden Kapitalismus nur „verfeinern“, flexibel anpassen, attraktiver, für die Massen anziehender machen und ihn durch solcherart „Erneuerung von innen noch länger am Leben erhalten will.

[41] Tuchel weist zwar darauf hin, daß Technik nicht im luftleeren Raum existiert, sondern durch vielfältige soziale Bezüge an die Wirklichkeit gebunden ist, aber er begeht einen Grundfehler der

⁵⁸ Ebenda, S. 80 f.

⁵⁹ Ebenda, S. 50.

bürgerlichen Ideologen der „modernen Industriegesellschaft“, indem er die Probleme der Technik von ihren historischen Wurzeln und gesellschaftlichen Grundlagen, Voraussetzungen und Bedingungen trennt. Er sucht den Eindruck zu erwecken, als ob von den Naturwissenschaftlern und Technikern, also den „Fachleuten“ (im Gegensatz zu den Politikern!), eine „Besserung“ oder „Erneuerung“ der Gesellschaft im Rahmen der „bestehenden Gesellschaftsordnung“ in West und Ost – also im Imperialismus und Sozialismus gleichermaßen – erwartet werden könne!

Er sieht nicht, daß die Weiterentwicklung der Gesellschaft nicht von der Technik schlechthin abhängig ist, sondern von den politischen, ökonomischen und ideologischen Zielen und Prinzipien der herrschenden Klasse beider Gesellschaftsordnungen sowie von der Art und Weise, wie sie Technik diesen Zielen dienstbar machen.

Tuchel 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 – einen Widerspruch, der durch das Bestreben des Monopolkapitals, die Ausbeutung durch Intensivierung der Arbeit zu verschärfen, noch vertieft wird.

Die technische Entwicklung hat bekanntlich tiefe soziale Auswirkungen auf die Werktätigen, auch in bezug auf die Qualifizierung. Unter kapitalistischen Verhältnissen ist es jedoch unmöglich, den Widerspruch zwischen Mensch und Technik zu lösen. Die technische Entwicklung erfordert objektiv eine höhere Bildung der Volksmassen, erfordert eine ständige Erhöhung des technischen und kulturellen Niveaus. Doch im Kapitalismus werden der Entwicklung des werktätigen Menschen durch das kapitalistische Profitprinzip unüberwindliche Schranken gesetzt. Bildung ist auf flexibleres Brauchbarmachen für die sozialökonomischen Interessen der Bourgeoisie gerichtet und nicht – wie die DKP fordert – auf die Entwicklung der vielseitig gebildeten demokratischen Persönlichkeit, auf die volle Entfaltung aller Wesenskräfte des Menschen als [42] „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx). Arbeit und Bildung sind dem Profitstreben des Kapitalisten untergeordnet, auch das Streben nach teilweiser Erhöhung des Bildungsniveaus ist an diesen Zielen orientiert. Der Arbeiter am Fließband oder in der Teilautomatisierung bleibt Träger einer monotonen Teilfunktion. Die Automatisierung im Kapitalismus bringt den Werktätigen verschärfte Ausbeutung oder sinkenden Lebensstandard und Arbeitslosigkeit.

Nur in der sozialistischen Gesellschaft bestehen die objektiven Voraussetzungen dafür, Arbeit und Kultur, Mensch und Gesellschaft zu einer Einheit werden zu lassen, um „das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind“⁶⁰, abzulösen.

Tuchel spricht über die gesellschaftliche Bedingtheit der Technik und tritt gleichzeitig für Tendenzen ein, die sich auf der Linie der „Industriegesellschaftstheorie“ bewegen; er wendet sich gegen die Technokratie, aber er befürwortet die Herrschaft der „Experten“; er vertritt Positionen der Konvergenztheorie, aber er steht – von seinem Klassenstandpunkt aus gesehen konsequent – auf dem Boden der „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ der BRD und bietet der offiziellen imperialistischen Bildungsideologie systemstützende Argumente. Er erweist sich damit als Verteidiger imperialistischer Herrschaftsverhältnisse.⁶¹

Reformistische Positionen in bildungstheoretischen Konzeptionen

Im Gesamtgefüge der imperialistischen Bildungsstrategie zur Anpassung der Schule an die veränderten politischen und ökonomischen Ziele der Monopolbourgeoisie nimmt technische Bildung ihren spezifischen Platz ein. Sie soll – wie gesagt – den aktiven und disponiblen künftigen Produzenten vorbereiten helfen und entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten herausbilden, die

⁶⁰ Karl Marx, Das Kapital, Band 1, In: Marx/Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S. 513.

⁶¹ Vgl. hierzu auch Dieter Bergner/Walter Jopke, Theoretische Probleme des ideologischen Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Kapitalismus in der Gegenwart, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, H. 12/1968, S. 1413-1440.

zunächst die ökonomische Komponente der komplexen Aufgabenstellung abdecken. Eine „nur [43] technische“ Bildung genügt jedoch nicht, um die Ziele der Bourgeoisie zu erreichen. Daher fordern Bildungsideologen des Monopolkapitals die Einbeziehung der ideologischen und gesellschaftspolitischen Komponente in die Ausweitung der technischen Bildung zu einer technisch-ökonomisch-sozialen oder technisch-ökonomisch-politischen Bildung. Nicht nur der disponible Produzent, sondern auch der politisch aktive Staatsbürger soll herangebildet werden. Zu diesem Zweck nimmt die staatsmonopolistische Bildungsideologie in wachsendem Maße die Ideologie des Reformismus in ihren Dienst. Dieser Trend ist in den letzten Jahren unverkennbar.

Dabei ist frappierend, in welchem hohem Maße die Intentionen der monopolkapitalistischen Bildungsideologen sowohl durch die Theorien des Reformismus aktiv gestützt als auch durch reformistische Bildungstheoretiker gefördert werden.

Erinnern wir uns zunächst an die allgemeinsten Merkmale reformistischer Ideologie:

- Der Anspruch auf die Möglichkeit „weltanschaulicher Neutralität“, einer „Entideologisierung“ der Arbeiterbewegung, die den immer engeren Anschluß der reformistischen Theoretiker an die philosophischen, ökonomischen und sozialpolitischen Konzeptionen der Ideologen der Bourgeoisie tarnen soll.
- Absage an den Marxismus-Leninismus unter dem Vorwand, daß er „veraltet“ sei und der modernen Realität „nicht mehr entspreche“. Das wird mit dem Versuch verbunden, verfeinerte antikomunistische Argumentation auszuarbeiten, die Anspruch auf die „Verteidigung der Interessen der Menschen“ und der „geistigen Werte“ erhebt.
- Verzicht auf die sozialistischen Grundforderungen, auf die Losung von der Vergesellschaftung der Produktionsmittel und Übergang auf die Positionen der bürgerlichen Theorie von der „gemischten Wirtschaft“, ergänzt durch die Auffassung, der bürgerliche Staat sei „klassenindifferent“.
- Die reformistische Form des Antikommunismus, die eine direkte Fortsetzung und Spielart des imperialistischen Antikommunismus ist.⁶²

Unmittelbare Bezüge, mehr noch: einen ursächlichen Zusammenhang gibt es zwischen den Hauptpositionen der „Industriegesellschaftstheorie“ und der pseudowissenschaftlichen These [44] des Reformismus von der „weltanschaulichen Neutralität“, einer These, die auch von den Bildungsideologen des Monopolkapitals (Arlt, Beelitz u. a.) oft und gern im Munde geführt wird, um die Pädagogen der BRD über die wahren Absichten und Ziele der imperialistischen Ideologie, die geistige, weltanschauliche Formierung und Manipulierung zu täuschen.

„Mit der Predigt für die ‚weltanschauliche Neutralität‘ suchen die rechten Führer der Sozialdemokratie ihre Kapitulation vor der bürgerlichen Ideologie zu verschleiern, der Arbeiterklasse die wissenschaftliche Weltanschauung zu rauben und günstige Bedingungen für die Verbreitung der bürgerlichen Ideologie zu schaffen ...

Es wäre jedoch falsch zu sagen, die reformistischen Spekulationen seien nur eine blinde Wiederholung bürgerlicher ‚Ismen‘. Die bürgerliche Philosophie wird von den reformistischen Theoretikern in Anpassung an die Sozialdemagogie variiert, ‚erneuert‘, wenngleich diese Varianten und ihre Neuartigkeit nur scheinbar sind. Die wissenschaftliche Analyse deckt die enge Verbindung der philosophischen Überlegungen reformistischer Theoretiker mit der Hauptrichtung in der modernen bürgerlichen Philosophie, mit dem subjektiven Idealismus in seinen diversen Erscheinungsformen auf: dem Neukantianismus, dem Positivismus, dem Existentialismus, dem Pragmatismus. Mehr noch, in vielen Punkten schließt sich der Reformismus mit offenem Fideismus, dem Pfaffentum, zusammen.“⁶³

„Die reformistischen Theoretiker versuchen, den Werktätigen die Tatsache zu verheimlichen, daß gerade das Privateigentum an den Produktionsmitteln im Kapitalismus die Konzentration des Reichtums in den Händen weniger und die Verelendung der Mehrheit der Bevölkerung hervorbringt sowie solche negativen Wesenszüge der Menschen wie zum Beispiel Egoismus und Raffgier. Die reformistischen

⁶² Vgl. Autorenkollektiv, Ideologie des Sozialdemokratismus in der Gegenwart, hrsg. von der Akademie der Wissenschaften der UdSSR, Berlin 1971, 2. durchges. Aufl., S. 19 f.

⁶³ Ebenda, S. 43.

Theoretiker suchen den Eindruck zu erwecken, daß dem Kapitalismus zwar einige Gebrechen (diese lassen sich doch nicht ganz verheimlichen) anhaften, die Ursachen dafür aber nicht im Charakter des Systems zu suchen seien, sondern in einigen schlechten Entscheidungen einzelner Kapitalisten. Also gilt es, jeden Kapitalisten moralisch zu erziehen, dann werde auch der Kapitalismus insgesamt ‚besser‘.“⁶⁴

Diese Grundpositionen des Reformismus werden in neuerer [45] Zeit in unterschiedlicher Weise auch in bildungstheoretischen Konzeptionen reflektiert.

Im imperialistischen Bildungswesen werden die Ziele und Inhalte der Erziehung des Menschen bekanntlich vom Charakter der imperialistischen Ausbeuterordnung und den Zielen und Interessen der in dieser Gesellschaft herrschenden Klasse – der Monopolbourgeoisie – bestimmt. In den kapitalistischen Produktionsverhältnissen, im Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit liegt letztlich begründet, daß zum Beispiel eine „Arbeitslehre“, die die Ziele des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems vertritt, niemals im Interesse des werktätigen Volkes liegen kann. Dabei steht der Bildungsbereich „Arbeitslehre“ selbstverständlich nur stellvertretend für alle anderen Bereiche des bürgerlichen Bildungswesens.

In jüngster Zeit werden in verstärktem Maße Tendenzen deutlich, sich in theoretischen und didaktischen Konzeptionen zur „Arbeitslehre“ an der Ideologie des Reformismus zu orientieren und pädagogische Positionen zu vertreten, die von reformistischen Theorien durchdrungen sind. Das gilt vor allem für die Tatsache, daß die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildung und Erziehung global und unverbindlich in Worten anerkannt, in Wahrheit aber negiert bzw. zur Stärkung der monopolkapitalistischen Intentionen genutzt wird.

In dieser Tendenz, die sich zum Beispiel bei Schietzel, Blankertz oder Stratmann findet, dokumentiert sich eine Wahrheit, die viele bürgerliche Pädagogen der BRD bestreiten – die die marxistisch-leninistische Pädagogik stets vertreten und wissenschaftlich begründet hat: daß Schule und Pädagogik in keinem Vakuum existieren, sondern Klassenschule und Klassenerziehung sind, daß sie eine ideologische Institution der herrschenden Klasse sind und von deren Zielen und Grundlagen geprägt werden. Die Wahrheit ist einfach, aber von grundlegender Bedeutung: Die sozialistische Schule dient der sozialistischen Gesellschaft und die bürgerliche Schule der imperialistischen Gesellschaft. Hier wird der sozialistische Mensch, die Persönlichkeit der sozialistischen Gesellschaft erzogen, dort der Mensch, der als künftiger Produzent und Bürger des imperialistischen Staates der herrschenden Klasse dieses Staates dient! Darum stoßen auch alle Bestrebungen zu Teilreformen und gewissen Verbesserungen der Bildung und [46] Erziehung in der bürgerlichen Schule an jene Grenzen, die durch die politischen und ökonomischen Interessen der herrschenden Klasse im staatsmonopolistischen Kapitalismus bestimmt sind. In den reformistischen Konzeptionen wird deutlich, daß solche Tendenzen die Interessen der Monopolbourgeoisie direkt vertreten, wenn sie „industriegesellschaftlich“ begründete oder beeinflusste Ziele zum Ausgangspunkt oder zur Grundlage haben, wie es zum Beispiel bei Schietzel zum Ausdruck kommt, der von der „aufgeklärten demokratischen Industriegesellschaft“⁶⁵ und von der Aufgabe „Menschsein in unserer gegenwärtigen Gesellschaft“⁶⁶ spricht.

Die Grenzen solcher Bestrebungen werden zum Beispiel sichtbar, der prinzipielle Gegensatz etwa zum marxistisch-leninistischen Prinzip der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, wenn von der Rolle der Arbeit in der bürgerlichen Schule die Rede ist. Schietzel schreibt zum Beispiel: „Mit der ‚Arbeitslehre als Prinzip‘ oder ... mit dem ‚Prinzip Arbeit‘ ... sind jene Bestrebungen gemeint, die die menschliche Arbeit zu einem *Schwerpunkt in jedem dafür geeigneten Unterricht* machen wollen ... *Das didaktische Prinzip Arbeit* sollte also immer als Moment eines höheren humanen Zusammenhangs gesehen werden.“⁶⁷

⁶⁴ Ebenda, S. 50.

⁶⁵ Karl Schietzel, Arbeitslehre – Versuch einer Zwischenbilanz, in: Franz-Josef Kaiser/Hugo Kielich, Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn/Obb. 1971, S. 84.

⁶⁶ Ebenda, S. 86.

⁶⁷ Ebenda, S. 81.

In diesem Zusammenhang muß man sich vergegenwärtigen, welchen Charakter die Arbeit im Kapitalismus hat und welchen Zielen sie dient. Sie hat eben – im völligen Gegensatz zum Charakter der Arbeit im Sozialismus – den Charakter kapitalistischer Lohnarbeit und dient damit der Profitgewinnung der Kapitalisten. Sie beutet die Werktätigen aus, die gezwungen sind, ihre Arbeitskraft dem Kapitalisten zu verkaufen. Sie ist unfreie Arbeit, sie fördert nicht das Wohl der arbeitenden Menschen, sondern den Profit jener, die die Produktionsmittel besitzen und die sich die Früchte der Arbeit der werktätigen Massen aneignen. Alle didaktischen Konzeptionen der „Arbeitslehre“, die bislang propagiert worden sind, haben diese unfreie Arbeit, Arbeit im Kapitalismus, in fast ausschließlich apologetischer Interpretationsweise zum Gegenstand. Sie haben damit die Einpassung der künftigen Werktätigen in das imperialistische Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnis zum Ziel, sie dienen dadurch direkt der Klassenfunktion der bürgerlichen Schule.

[47] Er sagt ferner: „Die Arbeitslehre wird ... aus einer *übergreifenden Gesellschaftslehre hergeleitet* werden müssen, zu deren *gleichberechtigten Gliedern* eine *Wirtschaftskunde*, eine *Rechtskunde*, eine *Sozialkunde* und eine *Grundlehre der Politik* gehören ... Diese Gesellschaftslehre als *didaktisches Zentralprinzip* ... könnte eines Tages den anthropologischen Anteil der Biologie, die Erdkunde, soweit sie nicht physikalisch ist, und die Geschichte integrieren ...“⁶⁸

Eine derartige Zielstellung der „Arbeitslehre“ weist eindeutig auf ihre klassenbedingte Funktion hin: einen optimalen Beitrag zur Einbeziehung der Schule in das System der ideologischen Manipulierung zu leisten.

Kaiser vertritt die Meinung, daß Arbeitslehre allen Schülern die Einsicht vermitteln müsse, „daß es in unserer Industriegesellschaft Abhängigkeits-, Macht- und Besitzverhältnisse gibt, die es in Richtung auf eine ‚Wirtschaftsdemokratie‘ zu verändern gilt. Unter diesem Aspekt spielen Probleme wie Streik, Aussperrung, Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel, Mitbestimmung, Besitzverhältnisse, Verteilung von Arbeitslast und Arbeitslohn, Betriebsklima etc. im Rahmen der Arbeitslehre eine zentrale Rolle.“⁶⁹

Hinter einer solchen Zielstellung, die zwar von der Anerkennung der Existenz bestimmter Macht- und Besitzverhältnisse ausgeht, aber meint, daß die Tendenz zur Veränderung in Richtung einer „Wirtschaftsdemokratie“ gehen müsse, verbirgt sich die Konzeption des Reformismus, die meint, daß mittels bestimmter „Verbesserungen“ die „Mängel“ der bestehenden imperialistischen Herrschaftsverhältnisse behoben werden können, daß also „reformiert“ werden könne, ohne grundlegende, revolutionäre Veränderungen an der imperialistischen Klassenherrschaft vornehmen zu müssen. Da diese Konzeption nicht klar und deutlich Partei für den gesellschaftlichen Fortschritt ergreift, steht sie im Dienste der Festigung der imperialistischen Gesellschaft.

Blankertz bezeichnet „Arbeitslehre“ als Ferment der „Gesamtrevision“ der Schule und der Lehrpläne. Er nennt als Ziele der „Arbeitslehre“: „Didaktik und Lehrplan der Arbeitslehre müssen:

1. Einsicht in die Interdependenzen von Technik, Ökonomie und Politik eröffnen; [48]
2. zur Berufswahlreife, d. h. zur Fähigkeit, sich mit rationalen Kriterien immer wieder neu entscheiden zu können (Mobilität), führen;
3. eine Berufsgrundbildung, d. h. die erste Stufe einer reformierten Berufsausbildung, die die politisch-ökonomischen Voraussetzungen der Arbeit in der industriellen Gesellschaft konkret einbezieht, leisten und schließlich
4. die Theoretisierung des Gesamtzusammenhanges garantieren, damit die Arbeitslehre keinen bewußtseinsumgehenden, ‚volkstümlichen‘ Charakter erhält, der die Hauptschule von anderen weiterführenden Schulen trennen und die integrierte Gesamtschule verhindern müßte, und damit sie jenen Praktizismus mit ausbildungsparendem Effekt für gegenwärtige Anlernberufe vermeidet.“⁷⁰

⁶⁸ Ebenda, S. 85.

⁶⁹ Franz-Josef Kaiser, Die Integration der Arbeitslehre in die Gesamtschule, ebenda, S. 102.

⁷⁰ Herwig Blankertz, Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach „Arbeitslehre“, ebenda, S. 143 f.

Stratmann will die Funktion der „Arbeitslehre“ nicht nur auf Berufsvorbereitung beschränkt wissen. „Schule hat nicht nur auf den Eintritt in das Berufsleben vorzubereiten, sondern für den Eintritt und die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens insgesamt zu befähigen.“⁷¹

Die Befähigung der Schüler zur künftigen „Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ zielt ebenfalls auf die Stützung und Festigung der bestehenden kapitalistischen Klassenverhältnisse. Sie dient der Einpassung der künftigen Staatsbürger in das staatsmonopolistische System mit klarer aktivierender Stoßrichtung: Der Bürger soll die imperialistische Gesellschaft aktiv „mitgestalten“.

Welche Grundabsichten, welche Auffassungen vom Menschen und der Gesellschaft stehen hinter den didaktischen Konzeptionen? Welchen gesellschaftlichen Zielen soll ein solcher „Arbeitslehre“-Unterricht dienen, welche gesellschaftlichen Inhalte soll er vermitteln? Welche Art der Demokratie ist gemeint, was soll wie und in wessen Interesse „in Richtung Wirtschaftsdemokratie“ (Kaiser) verändert werden? Wie soll es realisiert werden, mit welchen Mitteln und Methoden – in den Grenzen der bestehenden imperialistischen Herrschaftsverhältnisse? Fragen, die von grundlegender Bedeutung sind, die die genannten Verfasser (und zahlreiche andere) jedoch unbeantwortet lassen. Sie dienen mit ihren Konzeptionen objektiv der besseren Anpassung der Schule an die imperialistische Gesellschaft.

[49] Das Menschenbild, das hinter den didaktischen Konzeptionen zur „Arbeitslehre“ steht, ist das Menschenbild der „modernen Industriegesellschaft“, der „Wirtschaftsdemokratie“, des „Wirtschaftsbürgers“, der sich den neuen Verhältnissen der spätbürgerlichen Gesellschaft in Produktion, Konsumtion und im Sozialbereich anpassen soll.

Im Referat der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR auf der gemeinsamen Konferenz der APW der UdSSR und der DDR zum Thema „Der Kampf gegen den Antikommunismus in der Schulpolitik und Pädagogik des Imperialismus – eine grundlegende Aufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik“ (Berlin, November 1971) wurde nachgewiesen, daß die Ideologen des Monopolkapitals und die imperialistischen Pädagogen das Ziel verfolgen, mit Hilfe der „Industriegesellschaftstheorie“ einen angeblich neuen, einen „technotronischen“ Menschen zu erziehen, der zum „richtigen Verständnis“ seiner imperialistischen Umwelt geführt wird. Was das unverklausuliert heißt, hat der langjährige Vorsitzende des „Bundesverbandes der (West-)Deutschen Industrie“, Fritz Berg, formuliert: „Bildung und Ausbildung werden immer mehr zu einem wichtigen Produktionsfaktor ...“⁷²

Aus weiteren Äußerungen, etwa von A. Beelitz, geht hervor, daß das Ziel dieser Erziehung in der Heranbildung des angepaßten Produzenten und Staatsbürgers besteht, der sich aktiv für die Profitinteressen der herrschenden Klasse einsetzt und sich – politisch-ideologisch manipuliert – der Illusion hingibt, er handle in seinem eigenen Interesse, der sich also als Ausgebeuteter mit den Zielen seiner Ausbeuter identifiziert. Es ist das Bild eines einseitigen Menschen, der sich „frühzeitig einordnet“ und „opferbereit“ ist, der bereit ist, sich für den imperialistischen Staat zu engagieren, die „Ordnungsnormen“ des kapitalistischen Betriebes auch in der kapitalistischen Gesellschaft insgesamt zu verwirklichen, und der von dort her ein „Wert- und Gemeinschaftsbewußtsein“ antikommunistischer Prägung gewinnt.

Völlig im Fahrwasser des Reformismus segeln auch jene Pädagogen, die die soziale Konfliktproblematik ausdrücklich zum Gegenstand der Bildung machen wollen, aber – gestützt auf die „Theorie des sozialen Konflikts“ – die wahre, klassenmäßige Konfliktproblematik umgehen und sie in apologetisch[50]scher Weise verfälschen, wie das geradezu modellhaft in einer Konzeption von Blankertz, Groth und anderen geschieht.

Die Vertiefung des Grundwiderspruchs zwingt die herrschende Klasse, Theorien in die ideologische Klassenauseinandersetzung zu werfen, die die sozialen Gegensätze bagatellisieren und den Klassenkampf verschleiern sollen.

⁷¹ Karl Wilhelm Stratmann, Signaturen der Diskussion um die Arbeitslehre in der Hauptschule, ebenda, S. 65.

⁷² Fritz Berg, Kein Grund zum Konjunkturpessimismus, in: Vortragsreihe des (West-)Deutschen Industrieinstituts, Köln, Nr. 1/1970, S. 1 f.

Eine dieser apologetischen Sozialtheorien des Imperialismus ist die „Theorie des sozialen Konflikts“, die in demagogischer Weise die Existenz eines solchen Konflikts anerkennt, seinen gesellschaftlichen Inhalt, seine Ursachen und Wurzeln jedoch verfälscht.

Wie Kolbe nachweist, hat die Theorie zum Inhalt, „die Existenz von gesellschaftlichen Konflikten im Rahmen des staatsmonopolistischen Kapitalismus zwar anzuerkennen, aber die Bewegung dieser Konflikte in eine Richtung zu steuern, die zur Sicherung des imperialistischen Systems beitragen soll. Es wird deshalb versucht, Strukturmodelle und ein Instrumentarium zu finden, mit denen die heute objektiv notwendige Entwicklung der Produktivkräfte effektiv genutzt, aber zugleich eine selbständige Entwicklung und Revolutionierung der Arbeiterklasse verhindert werden kann ... Die Vertreter der Theorie des sozialen Konflikts gehen davon aus, daß im heutigen Kapitalismus ‚die eigentliche Klassengesellschaft als überwunden angesehen werden kann‘. Das bedeutet nicht, daß sie für den Kapitalismus der Gegenwart die Existenz von Klassen rundweg bestreiten. Klassen werden jedoch in soziale Gruppen ‚umfunktioniert‘ und erscheinen als ein Typ unter anderen sozialen Schichten, Statusgruppen usw. Dahrendorf akzeptiert die Klassen nur im ‚industriellen Bereich‘. Außerhalb dieses Bereiches sind seiner Meinung nach Klassen ‚nicht mehr Träger des sozialen Konflikts‘. Demzufolge sei die kapitalistische Gesellschaft auch keine antagonistische Klassengesellschaft, sondern eine Gesellschaft ‚sozialer Schichten‘, sei das Bestimmende dieser Gesellschaft nicht der Klassenkonflikt zwischen Kapital und Arbeit, sondern soziale Konflikte in den vielfältigsten Schattierungen.“⁷³

Die Existenz „sozialer Konflikte“ wird in der pädagogischen Theorie in der BRD in unterschiedlicher Weise reflektiert. Die Skala reicht von der Ignorierung sozialer Probleme und Gegensätze in der BRD über die reformistisch und revidionistisch verfälschte Reflexion des „sozialen Konflikts“ in pädagogischen Konzeptionen, Dokumenten und Lehrplänen bis zur Kritik an der verfälschenden Darstellung der sozialen Problematik in der Schule der BRD.

Es gehört zur Funktion, die die herrschende Klasse in der imperialistischen Gesellschaft dem Bildungswesen zuordnet, die Jugend – die künftigen Produzenten und Schöpfer von Mehrwert – ideologisch so zu manipulieren, daß sie im Interesse der Bourgeoisie, also gegen ihre eigenen Interessen als Werktätige handeln. Hierzu bieten „Arbeitslehre“ und Praktika in Monopolbetrieben Möglichkeiten, die die Schule voll auszuschöpfen genötigt werden soll.

In welchem Maße die Intentionen und Zielvorstellungen von Pädagogen, die von reformistischen Positionen ausgehen, den Anforderungen der Bildungsideologen der Monopolverbände an die allgemeinbildende Schule entsprechen, zeigen nicht zuletzt Antworten, die „Führungskräfte der Wirtschaft“ auf die Frage gegeben haben, was sie, was „die Wirtschaft“ von der Hauptschule erwarten.

Welche Grundpositionen der Schulpolitik der Monopolverbände und der staatsmonopolistischen Pädagogik spiegeln sich in den Forderungen der „Führungskräfte der Wirtschaft“ wider? Sie erheben für den Bereich „Wirtschaftskunde“ Forderungen nach „allgemeiner Orientierung über wirtschaftliche Grundfakten und -zusammenhänge, Einführung in wirtschaftliches Verständnis (was ist Wirtschaft, warum wirtschaften wir usw.) , Grundkenntnis vom Wirtschaftsordnungssystem (Soziale Marktwirtschaft, Zentrale Verwaltungswirtschaft) und die sie bestimmenden Faktoren (Funktion des Marktes, Prinzip der Preisbildung, Angebot – Nachfrage), Bedeutung des Geldes als Wirtschaftsfaktor (Geld- und Güterkreislauf, Geld- und Kreditwesen bis hin zum Zahlungsverkehr), Wirtschaftszweige (Industrie, Handel, Handwerk; Produktions- und Dienstleistungsbetriebe) und ihre Entwicklungen, Kostenfragen, Währungsfragen, Wirtschaftliche Verknüpfungen (EWG, EFTA usw.), Struktur und Funktion des Betriebes, Fertigungssysteme; Fragen der Arbeitsteilung, Mechanisierung, Rationalisierung; der Weg vom Rohstoff zum Fertigprodukt, Unternehmensformen, Der Mensch im Wirtschaftsprozeß (einschließlich Konsumverhalten), Entwicklung der Industrialisierung (von der [52] Handarbeit bis zum modernen Industriebetrieb), Verständnis aktueller Berichte in den Massenmedien.“⁷⁴

⁷³ Hellmuth Kolbe, Zur „Theorie des sozialen Konflikts“, in: DWI-Berichte, H. 11/1971, S. 6 und 7.

⁷⁴ Fritz Arlt/Anne Beelitz, Führungskräfte der Wirtschaft äußern sich zu Lehr- und Lernzielen der Hauptschule, Hannover, (West-)Berlin/Darmstadt/Dortmund 1970, S. 54.

Für die „Sozialkunde“ werden folgende Themenbereiche genannt:

„Allgemeine Orientierung über Grundfakten und -zusammenhänge, Versicherungswesen, Grundkenntnisse sozialer Schutzmaßnahmen (Jugendschutzgesetz, Sozialrecht, Arbeitsrecht, Altersversorgung usw.) und sozialer betrieblicher Leistungen, Fragen der Sozialpartnerschaft (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, als spezielle Aufgabe: Tarifvertragswesen). Rechte und Pflichten aus dem Lehr- und Arbeitsvertrag. Betriebsverfassungsgesetz. Der Mensch im Betrieb (Betriebs- und Gruppensoziologie, Bedeutung des Berufes, Aus- und Weiterbildung, persönliche Leistung und wirtschaftliche Entwicklung). Berufskunde, Allgemeine politische Bildung (Parlamentarische Demokratie, Grundgesetz, Grundrechte, Zusammenhang von Politik und Wirtschaft).“⁷⁵

Die Schüler sollen „praktische Fertigkeiten“ erwerben: „Manuelle Geschicklichkeit, Fingerfertigkeit (durch Basteln). Sachlich richtige Handhabung einfacher Werkzeuge und Geräte. Stenografie, Schreibmaschine, Umgang mit Meßgeräten, Tabellen usw., Feststellung und eventuelle Förderung berufsentsprechender Veranlagungen.“⁷⁶

Aus dem Katalog des Wissens und der Fertigkeiten geht hervor, daß von den Vertretern der monokapitalistischen Wirtschaft für die Schüler der Hauptschule als den künftigen Produzenten von Mehrwert nicht eine umfassende, moderne Allgemeinbildung auf wissenschaftlicher Grundlage gefordert wird, sondern daß hier eine eindeutige Orientierung auf die politischen, ökonomischen und ideologischen Interessen der herrschenden Klasse, der Monopolbourgeoisie vorliegt. Ein Wissen soll vermittelt werden, das die Wirtschaftspolitik der Unternehmerverbände „erklärt“ und als einzig richtige Politik interpretiert.

Die Unverbindlichkeit einer „reinen Allgemeinbildung“ wird aufgegeben, eine zweckgerichtete, auf die Integration der künftigen Werkstätigen in das herrschende imperialistische System orientierte Bildung wird propagiert. Das findet seinen deutlichen Ausdruck in Forderungen wie denen nach „Grundkenntnis vom Wirtschaftsordnungssystem“, nach Klärung der Stellung des „Menschen im Wirtschaftsprozeß und im Betrieb“, nach der Behandlung der „Sozialpartnerschaft“, des „Zusammenhangs von Politik und Wirtschaft“, nach den von der allgemeinbildenden Schule zu erbringenden Vorleistungen für die spätere Arbeitstätigkeit, wie sie sich im Katalog der „praktischen Fertigkeiten“ widerspiegeln.

Die wahren Ziele, die die Unternehmerverbände mit ihrer Bildungspolitik verfolgen, treten unverhohlen in ihren Forderungen an das „Arbeitsverhalten“ und an die „Befähigung zur Zusammenarbeit“ hervor. Das „Arbeitsverhalten“ der Schüler soll durch „Fleiß, Lernwille, Zielstrebigkeit, Aufgeschlossenheit, Ehrgeiz, Ordnungssinn, Genauigkeit, Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Pflichtbewußtsein, Berufsinteresse, Arbeitsfreude, Sauberkeit, Ausdauer, gutes Benehmen, Achtung vor Älteren und Vorgesetzten, Konzentrationsfähigkeit, Ehrlichkeit, Verantwortungsgefühl für Menschen und Sachen, selbständiges Denken und Arbeiten, Selbstdisziplin, Urteils- und Kritikfähigkeit, Mobilität“⁷⁷ geprägt werden.

Die „Befähigung zur Zusammenarbeit“ wird durch „kooperative Verhaltensformen“ gekennzeichnet, wie „Verständnis für Einordnung, Bereitschaft zur Gruppen- und Teamarbeit, Kontaktfreudigkeit, Gemeinschaftssinn, Kameradschaftlichkeit, Verträglichkeit, Unterordnung, d. h. Hinnahme von Autorität, Annahme von Anleitungen, Anpassungsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz“.⁷⁸

Diese Forderungen verfolgen das Ziel, die Schule in der BRD als Instrument zur Manipulierung des künftigen Bürgers des imperialistischen Staates und Produzenten im Monopolbetrieb dazu zu mißbrauchen, den an die neuen Existenzbedingungen des Imperialismus angepaßten Menschen zu erziehen, der die herrschenden imperialistischen Verhältnisse als die bestmöglichen Arbeits- und Lebensverhältnisse auffaßt, willig Profit hervorbringt, dabei meint, in seinem eigenen Interesse zu handeln, den Grundwiderspruch des Kapitalismus negiert bzw. gar nicht kennt, den Klassenkampf als überholt

⁷⁵ Ebenda, S. 56.

⁷⁶ Ebenda, S. 62.

⁷⁷ Ebenda, S. 65.

⁷⁸ Ebenda, S. 68.

und seine Interessen und die des „Gemeinwohls“ schädigend betrachtet und sich in das staatsmonopolistische Herrschaftssystem einpassen läßt, ja, dieses System möglichst aktiv unterstützt, statt an der Seite der fortschrittlichen Kräfte für seine Klasseninteressen einzutreten.

[54] Bewußt praktizierte Methode ist dabei die Verschleierung der Klasseninteressen der Monopolbourgeoisie, indem diese Interessen in „Sachlichkeit“, in „rationelle Erfordernisse der modernen Industriegesellschaft“ verpackt werden.

In eine solche Taktik fügen sich – nicht zuletzt als Etikett für „Weltoffenheit“ und „Freiheit“ der Gedanken – durchaus Diskussionen zur „Arbeitslehre als Beitrag zur Transformation des Systems des organisierten Kapitalismus in eine emanzipierte Gesellschaft“ ein.⁷⁹ Bönsch äußert sich dazu in der Harzburger Unternehmerzeitschrift „schule – arbeitswelt“. Er geht davon aus, daß es Ansätze für die Funktionsbestimmung einer Arbeitslehrekonzeption „im Sinne einer systemsprengenden und -überwindenden politischen Bildung“⁸⁰ gibt.

Im Zusammenhang mit solchen Konzeptionen (B. Busch u. a.) spitze sich die Problematik auf die Frage zu, „ob Arbeitslehre der Emanzipation der Arbeiterklasse dient, die auf Veränderung der Produktionsverhältnisse abzielt, oder ob Arbeitslehre ausschließlich den Verwertungsinteressen des Kapitals entspricht“.⁸¹ Nach Bönschs Meinung bleibt allerdings meistens offen, „was konkret Emanzipation der Arbeiterklasse heißen müßte, welche Produktionsverhältnisse die ‚richtigen‘ sein würden“.⁸²

Bönsch erscheint der „marxistische Ansatz“ für die *Analyse* gesellschaftlicher Verhältnisse durchaus brauchbar, die sich aus diesem Ansatz ergebenden Forderungen nach *Veränderung* der gesellschaftlichen Verhältnisse hält er jedoch für problematisch. Er meint, daß „jeder sozial eingestellte Bürger“ solche Zielstellungen bejahen würde wie: „Sicherung der Chancen allseitiger Entfaltung der individuellen Möglichkeiten in einer emanzipierten Gesellschaft, Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, Veränderung der Gesellschaft.“⁸³

Bönsch erklärt, daß diese Zielvorstellungen in solchen – an Marx angelehnten – Formulierungen „losgelöst von den konkreten gesellschaftlichen Gegebenheiten“ seien und „keine Folgerungen für die sozialökonomischen Verhältnisse“ zeigten.

Solche Behauptungen wie: die Beseitigung der Ausbeutung sei eine von den konkreten gesellschaftlichen Gegebenheiten losgelöste Formulierung, sie lasse keine Folgerungen für die „sozioökonomischen Verhältnisse“ zu, bezeichnen die Position [55] des Autors deutlich als die einer letztlich apologetischen Position, die nicht von den Realitäten ausgeht. Solche Formulierungen unterstellen, daß es schließlich gar keine Ausbeutung gibt, daß daher auch kein Grund zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse vorliege.

Oder: Könnten die Chancen allseitiger Entfaltung des Individuums unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen realisiert werden, oder „hätte das nicht eine einschneidende Veränderung dieser Verhältnisse in Richtung auf eine konsequente Demokratisierung zur Voraussetzung“?

Weiter ergeben sich aus Bönschs Ausführungen solche prinzipiellen Fragen wie: Was ist der reale Klasseninhalt einer „emanzipierten Gesellschaft“? Wovon soll die Gesellschaft emanzipiert sein? (Von der Ausbeutung, von der Klassenherrschaft der Monopolbourgeoisie oder lediglich von einigen „kleineren Übeln“ der existierenden imperialistischen Herrschaft?) Welches sind die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse in dieser „emanzipierten Gesellschaft“? Wem gehören die Produktionsmittel? Wer hat die politische Macht inne?

Solche Fragen erfordern eine konkrete Antwort, die der Verfasser jedoch schuldig bleibt. Bei ihm bleibt schließlich der Eindruck der Inkonsequenz, der fehlenden Zielklarheit übrig. Welchen Kurs

⁷⁹ Manfred Bönsch, Perspektiven der konzeptionellen Entwicklung der Arbeitslehre, in: Schule – Arbeitswelt, Bad Harzburg, H. 3/1972, S. 3.

⁸⁰ Ebenda, S. 6.

⁸¹ Barbara Busch, Zur politischen Problematik der Arbeitslehre, in: Friedhelm Nyssen, Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, S. 143.

⁸² Manfred Bönsch, a. a. O., S. 7.

⁸³ Ebenda, S. 8.

soll das von Bönsch gesteuerte Schiff nehmen, wo soll es landen? Welche politischen Grundpositionen und Zielstellungen verfolgt eine solche Konzeption? Zweifellos die der Systemerhaltung, der Systemstützung – die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse sollen nicht angetastet, nur repariert, eben reformiert werden, um auf die neuen Existenzbedingungen des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems elastisch reagieren zu können.

Wenn von einer „Transformation des Kapitalismus in eine emanzipierte Gesellschaft“ und ähnlichem die Rede ist, dann haben wir es in der ideologischen Auseinandersetzung mit einem Tatbestand zu tun, den W. I. Lenin bereits im Jahre 1913 mit den Worten kennzeichnete: „Die Dialektik der Geschichte ist derart, daß der theoretische Sieg des Marxismus seine Feinde zwingt, sich als Marxisten zu verkleiden.“⁸⁴

Das trifft auch in vollem Maße auf die reformistischen Kräfte im bildungsideologischen Bereich zu. Bestimmte Positionen und Ansätze von Marx in Worten anerkennen, aber im [56] nächsten Satz behaupten, das treffe alles nicht die Problematik der Gegenwart und zeige keinen konkreten Lösungsweg, gehe an den Realitäten des Hier und Heute vorbei, nötig sei demzufolge ein anderer – ein dritter – Weg, der einer nebulösen „emanzipierten Gesellschaft“ – was bedeutet das anderes als Propagierung von ideologischen Positionen des Reformismus, Einfluß des Sozialdemokratismus in der Bildungsideologie?

Die „emanzipierte Gesellschaft“ kann keine Alternative zum Kapitalismus sein; eine echte, von den gesellschaftlichen Grundfragen (Klassenfragen, Eigentum an den Produktionsmitteln, politische Macht) ausgehende Alternative zum Kapitalismus bietet allein der Sozialismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse, die eine fundierte Orientierung für das politische Denken und Handeln aller progressiven Kräfte gibt.

Kritik an reformistischen Konzeptionen zur technisch-ökonomisch-sozialen Bildung

Fehlt in der offiziellen „Arbeitslehre“ die Problematik des echten, realen, sozialen Konflikts, der durch die antagonistischen Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft hervorgerufen wird, so spiegelt sich die soziale Thematik in reformistischen Konzeptionen der „Arbeitslehre“ vielfältig verzerrt wider, wobei die hauptsächliche Tendenz in der Anerkennung sozialer Konflikte und der gleichzeitigen Verfälschung ihrer Ursachen besteht.

Die apologetischen Konzeptionen der „Arbeitslehre“ rufen in jüngster Zeit wiederholt die Kritik progressiver Pädagogen der BRD hervor, wie u. a. das Beispiel Barbara Buschs zeigt. Sie geht bei einer Untersuchung der politischen Problematik der „Arbeitslehre“ von der Erkenntnis aus, daß „die ‚moderne Arbeitslehre und Wirtschaftswelt‘ ... unter kapitalistischen Produktionsbedingungen vom Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung geprägt (ist). Aus diesem Grundwiderspruch resultieren die bestehenden Herrschaftsverhältnisse im politischen und sozialen Bereich, die notwendig sind, um der Kapitalistenklasse die private Aneignung der gesellschaftlichen Produktion zu sichern.“⁸⁵

[57] Die konkreten Analysen beschränkt B. Busch auf die Arbeitslehre-Konzeption der sogenannten „Berliner Schule“, die vor allem durch Herwig Blankertz, Georg Groth, Ulrich Kledzik, Peter Werner, Wolfgang Schulz u. a. vertreten wird. B. Busch stellt zutreffend fest, daß sich in dieser Konzeption die „gesellschaftspolitischen Bedingungen“ am stärksten widerspiegeln (deutlicher und stärker als etwa in der als „Modellfall“ geltenden Konzeption, die sich im „Arbeitslehre“-Lehrplan von Nordrhein-Westfalen – 1968 – niedergeschlagen hat), daß diese Konzeption durch das Grothsche „Strukturgitter“ didaktisch am weitesten von allen bekannten Konzeptionen konkretisiert ist und daß diese Schule schließlich vorgibt, „Arbeitslehre ‚im Interesse des abhängigen Arbeitnehmers‘“ konzipiert zu haben.⁸⁶

Die Verfasserin gelangt zu dem Schluß, daß im betriebswirtschaftlichen Teil dieser Konzeption schon durch die Verwendung von Termini, die der bürgerlichen Betriebswirtschaftslehre entlehnt sind, den

⁸⁴ W. I. Lenin, Werke, Bd. 18, Berlin 1962, S. 578.

⁸⁵ Barbara Busch, Zur politischen Problematik der Arbeitslehre, a. a. O., S. 141.

⁸⁶ Vgl. ebenda, S. 142.

Schülern die kapitalistischen Produktionsverhältnisse verschleiert werden: „Da verbirgt sich hinter ‚wertmäßiger und mengenmäßiger Ergiebigkeit‘ das Interesse des Kapitals, der Arbeiterklasse Mehrwert abzupressen, und hinter der ‚arbeitsteiligen, rational geplanten maschinellen Produktionsweise der Industrie‘ der kapitalistische Arbeits- und Verwertungsprozeß; da erscheint der die Arbeitskraft des Lohnarbeiters konsumierende Kapitalist plötzlich als der Arbeitgeber und der Lohnarbeiter als Arbeitnehmer ... Dem ‚Faktor Arbeit‘ kann es nicht um die Beseitigung des Ausbeutungsprozesses gehen, er kann sich höchstens eine ‚gerechte Einkommensverteilung‘ zum Ziel setzen.“⁸⁷

B. Busch stellt weiter fest, daß sich an die Intention dieser Konzeption, den künftigen Arbeitern das falsche Bewußtsein zu geben, „Faktor Arbeit“ zu sein, folgerichtig die weitere Tendenz anschließt, die Arbeiter zu privatisieren; denn unter „politischem Gesichtspunkt“ setzt die „Arbeitslehre“ nicht beim Produktionsprozeß an, sondern sie will den Unterricht „aus der Perspektive des privaten Haushalts“⁸⁸ entwickeln. „Die politischen Interessen des Arbeiters werden in seiner Reproduktionssphäre angesiedelt, und damit auf ökonomische – höheren Lohn als Basis höheren Konsums – reduziert.“⁸⁹

Dieser Ansatz, so wird treffend analysiert, habe politisch [58] reaktionäre Folgen: Bereits durch die Konzeption, den Arbeiter als „Faktor Arbeit“ vom Grundwiderspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital abzulenken, werde das Klassenbewußtsein untergraben. Diese Tendenz verstärkt sich durch die Orientierung auf den privaten Haushalt in zweifacher Weise:

Das Klassenbewußtsein, das primär im Produktionsprozeß entstehe, werde durch diese Orientierung verschüttet oder könne gar nicht erst entstehen; ferner diene der Konsum als „Kompensation für die fremdbestimmte Arbeit“.⁹⁰ Der „angepaßte Arbeitertyp“ wird dadurch manipuliert, dem auch das Bewußtsein suggeriert wird, „soziale Konflikte“, die zwar nicht zu übersehen sind, könnten prinzipiell „innerhalb des kapitalistischen Systems“⁹¹ gelöst werden.

B. Busch gelangt bei der kritischen Analyse der „Arbeitslehre“ – Konzeption von Blankertz, Groth, Werner u. a., die die Grundlage eines Lehrplan-Entwurfs bildet – zu folgenden Ergebnis:

„Arbeitslehre als eine Form der Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit hat deshalb auch eine andere Funktion als die von Marx den polytechnischen und agronomischen Schulen zugesprochene: sie dient nicht der Entwicklung des total entfalteten Individuums und stellt insofern auch nicht notwendigerweise ein Umwälzungsferment der kapitalistischen Produktionsverhältnisse dar. Arbeitslehre dient vielmehr der Ausbildung des mobilen Detailarbeiters und dessen Einpassung in den Exploitationsprozeß des Kapitals; sie dient damit in bezug auf die Zirkulationssphäre Lohnarbeitern und Kapitalisten zugleich, indem sie für den schmerzlosen Ablauf von Kauf und Verkauf der Ware Arbeitskraft sorgt, in bezug auf die Produktionssphäre unterstützt sie allerdings ausschließlich die Interessen des Kapitals an einer Aufrechterhaltung der Verwertungsverhältnisse ...“⁹²

Diese Analyse gibt zweifellos eine echte Orientierungshilfe für alle jene progressiven Pädagogen, die um einen kritischen Standpunkt und echte Demokratisierung des Bildungsinhalts in der bürgerlichen Schule ringen.

Progressive westdeutsche Pädagogen haben erkannt, welchen unheilvollen Einfluß die Ideologie der Unternehmerverbände und die von ihr beeinflusste staatsmonopolistische Pädagogik auf die demokratische Bildung und Erziehung der westdeut-[59]schen Jugend ausübt und daß die Bildung auch mit Hilfe „industriegesellschaftlicher“ Tendenzen den Zielen der Bourgeoisie dienstbar gemacht werden soll.

So schätzen fortschrittliche pädagogische Kräfte in der BRD den vielfach als „Modell“ gepriesenen Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen zur „Arbeitslehre“ kritisch ein.⁹³ Sie stellen fest, daß das Fach

⁸⁷ Ebenda, S. 165/166.

⁸⁸ Georg Groth, Arbeitslehre, ein didaktisches Konzept, in: betrifft: erziehung, Weinheim, H. 5/1968, S. 15.

⁸⁹ Barbara Busch, a. a. O., S. 167.

⁹⁰ Ebenda, S. 168.

⁹¹ Ebenda, S. 169.

⁹² Ebenda, S. 171 f.

⁹³ Vgl. Arbeitslehre – aus gewerkschaftlicher Sicht, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Frankfurt (Main), Nr.

„Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ primär aus wirtschaftspolitischen Gründen in den Unterricht der Hauptschule eingeführt worden sei. Die wissenschaftlich-technische Entwicklung habe die Produktion so verändert, daß nicht mehr der ökonomisch Ungebildete und technisch einseitig Spezialisierte nützlich ist, sondern Arbeiter mit breiter technisch-ökonomischer Grundausbildung, die sie befähigt, sich schnell der rationalisierten Technologie anzupassen. Um der Gefahr vorzubeugen, daß Betriebsunabhängige (Lehrer) den künftigen Lehrlingen ideologisch abweichende Positionen vermitteln, boten die Unternehmer („Sachverständige“) ihre Betriebe („Realitäten“ mit einer nützlichen Ordnung) als „außerschulisches Unterrichtsmittel“ an.

Progressive Kräfte erheben die Forderung, im Fach „Arbeitslehre“ „Einsichten in die Zusammenhänge von Technik und Gesellschaft in ihrer historischen und gegenwärtigen Entwicklung ...“ mit zu entwickeln. „Technische Bildung muß Motivation und Befähigung zur Mitbestimmung in der Wirtschaft zum Ziel haben.“⁹⁴

Kritisch wird analysiert, daß im Lehrplan für das Teilfach „Wirtschaftslehre“ „die Lehre vom Zusammenhang der wirtschaftlichen, politischen und der übrigen gesellschaftlichen Verhältnisse keine Rolle“ spielt.

Dabei blieben Fragen wie Eigentumsverhältnisse, Unternehmervhältnisse, Konzentrationsvorgänge, Machtpositionen auf dem Markt und gegenüber den staatlichen Organen, Vermögensverteilung, Prinzipien und Motive der Investitionspolitik, Verflechtung der staatlichen Tätigkeit mit den Interessen der größten Konzerne, Gründe für die Vernachlässigung der Infrastruktur, soweit sie nicht profitnotwendig ist, außerhalb der Betrachtung.

Unreflektiert bleibe auch, daß im Kapitalismus die Produktionsverhältnisse die Bedürfnisse produzieren und nicht die Bedürfnisse ihre Produktionsverhältnisse schaffen. Ziel der [60] „Wirtschaftslehre“ sei die „Erziehung zum guten Verbraucher“, der sich markt- und preisgerecht verhält und seine Bedürfnisse den ihm zugestandenen knappen Mitteln unterordnet.

Im Gegensatz dazu wird als gewerkschaftliche Forderung die exakte Darstellung der gesellschaftlichen Realität in allen Bereichen, ausgehend von den grundlegenden Verhältnissen (Eigentumsverhältnisse, Lohnarbeit, Mehrwertaneignung), Parteinahme für die Interessen der Werktätigen, eine systematische Zuordnung von technischer Tätigkeit, ökonomischem Grundwissen und politisch-gesellschaftlicher Information, der Abbau des Antikommunismus und eine wahre Darstellung der Verhältnisse in den sozialistischen Ländern erhoben.

Im Teil des Lehrplans, der Betriebserkundungen und Schülerpraktika zum Gegenstand hat, werden die Lehrer nicht dazu aufgefordert,

„Lohnabhängige und deren Vertreter an der Planung von Betriebserkundung und Schülerpraktikum zu beteiligen;

die Interessen im Betrieb (wer setzt Lohn-, Preis- und Profithöhe fest, entscheidet über Umfang der Investition und Rationalisierung, wählt eigene Produkte und Geschäftspartner aus, bestimmt die Aufstiegschancen usw.) als gegensätzlich zu bezeichnen;

die Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf die Besitzverhältnisse zurückzuführen;

Konfliktsituationen am Arbeitsplatz politisch zu interpretieren;

die Grenzen der Notwendigkeit zur Kooperation zu reflektieren;

Ausbildungswege von Personen verschiedener Gruppen zu verfolgen;

nicht nur von Aufstiegsmöglichkeiten, sondern auch von Aufstiegsbarrieren zu sprechen und diese zu deuten;

den dominierenden Einfluß privater Interessen auf die Berufsausbildung zu kennzeichnen“.⁹⁵

11/1971, S. 3.

⁹⁴ Ebenda.

⁹⁵ Ebenda.

Betriebserkundungen und Schülerpraktika müßten hingegen den künftigen Lehrlingen eine Lebenshilfe sein, sie müssen den Schülern ihre wirklichen Interessen deutlich machen. Der Unterricht sollte Antwort auf folgende Fragen geben:

„Unter welchen Bedingungen wird gegenwärtig gearbeitet, wie werden wir später arbeiten?

[61] Welche Mitbestimmungs- und Kampfmöglichkeiten, welchen Einfluß auf Veränderungen werden wir haben?

Wie wird der Arbeitsplatz unsere Freizeit, unsere Gefühle, Wünsche, Vorstellungen und Lebensverhältnisse prägen?“⁹⁶

Als Fazit ergeben sich folgende Überlegungen: Die Bestrebungen der fortschrittlichen Kräfte sind darauf gerichtet, den Grundabsichten und Zielen der geistigen Manipulierung der Schüler durch die staatsmonopolistische Pädagogik entgegenzuwirken.

Die Intentionen der staatsmonopolistischen Pädagogik richten sich jedoch auf das „positive Leitbild“ des für das Monopolkapital engagierten Menschen – des von kleinbürgerlichem Bewußtsein durchdrungenen Arbeiters und Angestellten, der als Produzent von Profit und aktiver Staatsbürger den imperialistischen Staat und dessen herrschende Klasse anerkennt und stützt, der auf die wissenschaftliche Weltanschauung, auf ein wissenschaftliches Menschen- und Gesellschaftsbild Verzicht leistet, von wissenschaftlichem Weltverständnis also ausgeschlossen bleibt, der den Klassenkampf für überholt hält, ihn ablehnt, sich dafür gesellschaftlich und politisch für die bestehenden (kapitalistischen) Verhältnisse einsetzt, sein Klasseninteresse aufgegeben hat und sein ganzes Leben, Wirken und Verhalten am Klasseninteresse der Bourgeoisie orientiert, eingeschworen auf die Pseudoideologie von „Partnerschaft“ zwischen Ausbeutern und Ausgebeuteten, vom „Gemeinwohl“ in der formierten Herrschaft des Monopolkapitals. Solcherart wird er auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die herrschende Klasse manipuliert, vereinseitigt, seines wahren Menschseins als frei sich entfaltende, allseitig entwickelte, demokratische Persönlichkeit beraubt.

Das Ziel besteht vorrangig in der Manipulierung des formierten Staatsbürgers, der die „freiheitlich-demokratische Grundordnung verantwortungsbewußt mitträgt“ (Beelitz), dabei eine auf sich selbst und seinen „Job“ zurückgezogene Isolierung von der Politik der imperialistischen Gesellschaft überwindet und von der wissenschaftlichen Erkenntnis der gesellschaftlichen Realität ausgeschlossen bleibt.

Das Ziel ist der angepaßte, „außengeleitete“ Mensch, der sich in dieses Schicksal und die bestehenden Verhältnisse fügt, ohne jedoch in einer individualistisch-subjektivistischen Abwehrhaltung zu verharren, der im Gegenteil ein proimperialistisches Selbstwertgefühl entwickelt und sich in wachsendem Maße mit dem staatsmonopolistischen Herrschaftssystem identifiziert.

Das humanistische Ziel der Heranbildung einer allseitig entwickelten, demokratischen Persönlichkeit ist auf der Grundlage solcher Konzeptionen selbstverständlich nicht erreichbar, weil sie nicht von antiimperialistischen, fortschrittlich-humanistischen Positionen, sondern von den Positionen der herrschenden staatsmonopolistischen gesellschaftlichen Kräfte ausgehen, die die Grundfrage von Macht und Bildung in ihrem Klasseninteresse stellen und zu „lösen“ versuchen, indem sie die Anpassung der Schule an ihre Klasseninteressen, an die veränderten Existenzbedingungen ihres Klassenstaates betreiben.⁹⁷

⁹⁶ Ebenda.

⁹⁷ Vgl. Bildung – Gesellschaft – Zukunft, a. a. O., S. 15 f. Dort heißt es in den bildungspolitischen Grundsätzen der DKP: „1. Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen von den Interessen des Friedens, des Humanismus und der Völkerfreundschaft bestimmt sein. Antikommunismus, Revanchismus, Militarismus und Neonazismus haben deshalb keinen Platz im Unterricht. Eine Erziehung der Jugend zu nationalistischer Überheblichkeit gegenüber anderen Völkern und zur Feindschaft gegen die DDR, UdSSR und andere sozialistische Staaten ist zu unterbinden.

2. Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen vom Geiste der demokratischen Erneuerung von Staat und Gesellschaft, des sozialen Fortschritts, einer vom Volke getragenen kämpferischen Demokratie durchdrungen sein. Sie müssen die

Das Fazit aus den auf dieser Linie liegenden bildungspolitisch-theoretischen und didaktisch-methodischen Materialien läßt sich etwa folgendermaßen ziehen:

Mit Hilfe verschiedenster Bildungsgegenstände und methodischer Formen – vom theoretischen Unterricht über „Projekte“ bis zu Betriebserkundungen und Schülerpraktika – soll eine geistige Manipulierung der westdeutschen Schüler erzielt werden, die darauf gerichtet ist,

- den Grundwiderspruch des Kapitalismus, den Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit, zu verdecken, den Schülern die Meinung zu suggerieren, daß die bestehende – staatsmonopolistische – Ordnung die einzig „richtige“ und erstrebenswerte Gesellschaftsordnung darstelle, die als „freiheitlich-demokratische Grundordnung“ apostrophiert wird, daß demzufolge der Klassenkampf überholt sei und „Arbeitgeber“ und „Arbeitnehmer“ – gewissermaßen in einem Boot sitzend – die Pflicht hätten, gemeinsam, im „partnerschaftlichen Mit- und Füreinander“ an der Festigung der „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ – sprich: an der Sicherung des Profits und der Abwehr aller Formen des Klassenkampfes zu arbeiten;
- die Meinung zu manipulieren, daß die Interessen des künftigen Produzenten am besten vertreten werden, wenn diese Produzenten auf der Seite der Unternehmer stehen und der „Arbeitsfrieden“ nicht „gestört“ wird, daß also die persön-[63]lichen Interessen der Werktätigen mit den Klasseninteressen der Bourgeoisie übereinstimmen, soziale und politische Kämpfe der Arbeiter demzufolge gegen ihre eigenen Lebensinteressen gerichtet seien, der Klassenkampf in der „modernen Industriegesellschaft“ also nicht nur gegenstandslos, sondern unsinnig sei;
- im engen Zusammenhang damit unterschwellig eine Anti-Position gegen alle fortschrittlichen, antiimperialistischen gesellschaftlichen Kräfte aufzubauen und die Schüler gegen echten gesellschaftlichen Fortschritt zu „immunisieren“;
- einen Standpunkt zu suggerieren, daß die bestehende kapitalistische Ordnung – weil die „beste aller Ordnungen“ und die „beste Interessenvertreterin“ des Bürgers – nicht nur „akzeptiert“, „anerkannt“, sondern auch verteidigt, aktiv gestützt werden müsse. (Hier wird besonders der Zusammenhang mit „politischer Bildung“ offenkundig).

Insgesamt laufen diese Tendenzen auf die Leugnung des Klassenkampfes, auf das Vertuschen des Grundwiderspruchs des Kapitalismus hinaus, auf die Herausbildung von Abwehreinrichtungen gegen die gesellschaftlichen Kräfte des Fortschritts, des Sozialismus in der BRD und außerhalb der BRD.

Im Gegensatz dazu könnte auf der Grundlage der genannten Gedanken progressiver Pädagogen der BRD eine technisch-ökonomisch-soziale Grundbildung von folgenden Zielen bestimmt sein:

Jugend befähigen, aktiv an der Verwirklichung einer Politik des demokratischen Fortschritts mitzuwirken, für die Interessen der Werktätigen und damit für die eigenen Rechte einzutreten. Die Bildungseinrichtungen dürfen keine Untertanenfabriken mehr sein.

3. Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Revolution entsprechen und den Interessen der Arbeiterklasse und aller schaffenden Menschen gerecht werden. Das Bildungswesen darf nicht mehr dem großkapitalistischen Profit- und Herrschaftsstreben ausgeliefert bleiben.

4. Eine demokratische Bildungspolitik hat als zentrale Aufgabe die Brechung des Bildungsprivilegs. Das Bildungswesen darf nicht länger die Kinder des arbeitenden Volkes benachteiligen und eine dem Großkapital dienende Herrschaftselite heranziehen.

5. Die demokratische Bildungsreform muß zur Sache aller lernenden und arbeitenden Menschen werden, sie erfordert ihre schöpferische Mitarbeit. Fortschrittliche Pädagogen, Elternvertretungen, demokratische Schüler- und Studentenorganisationen, die Organisationen der Arbeiterjugend sowie die Gewerkschaften müssen an der demokratischen Erneuerung des Bildungswesens entscheidenden Anteil haben.

6. Das einheitliche demokratische Bildungswesen umfaßt die Vorschulerziehung, die allgemeinbildenden Schulen, die Berufsbildung und die zur Gesamthochschule integrierten Fachschulen und Universitäten. Kern des einheitlichen Bildungswesens ist die für alle Kinder obligatorische Demokratische Gesamtschule.

7. Die Demokratisierung des Bildungswesens erfordert eine den Zielen der Politik des demokratischen Fortschritts entsprechende Erziehungstheorie und -praxis. Die Ausbildung der Lehrer und Erzieher ist diesen Prinzipien entsprechend zu gestalten. Sie sind zu befähigen, die Jugend im Geiste einer fortschrittlich-demokratischen Gesellschaft zu bilden und zu erziehen. Sie müssen ein hohes gesellschaftliches Ansehen genießen, das gesetzgeberisch, schulrechtlich und materiell gesichert ist. Sie sind von der Unterordnung unter das Diktat staatsmonopolistischer Planungs- und Regulierungsstäbe und privatkapitalistischer Lehrmittelproduzenten zu befreien.

Der obrigkeitstaatliche Beamtenstatus und die soziale Hierarchie in der Lehrerschaft sind abzuschaffen.“

1. Der technische Aspekt der „Arbeitslehre“ müßte von einer humanistischen Grundauffassung über die Technik geprägt sein – die Technik als Mittel zum Wohle des Menschen, zur Verbreitung des materiellen Wohlstandes *aller* Menschen.
2. Der ökonomische Aspekt der „Arbeitslehre“ müßte an den demokratischen Interessen der arbeitenden Menschen orientiert sein, an einer echten demokratischen Alternative zu den Unternehmerinteressen, die gegenwärtig Ziel und Inhalt der „Arbeitslehre“ einseitig manipulieren.
3. Der technische und ökonomische Aspekt der „Arbeitslehre“ wäre durch den sozial-politischen Aspekt zu ergänzen, in dessen Mittelpunkt die Persönlichkeitsbildung des künftigen werktätigen Menschen und der Anteil der „Arbeitslehre“ an diesem Prozeß der Persönlichkeitsbildung stehen müßten.

[64] Der oft als „Modellbeispiel“ deklarierte Lehrplan von Nordrhein-Westfalen zum Beispiel läßt die Schüler im unklaren über solche Fragen wie:

Welche Rolle spielen die Betriebe in der Wirtschaft der BRD (Monopol – Wirtschaftsgruppierung)?

Wer sind die führenden Kräfte in dieser Wirtschaft?

Welche Beziehungen bestehen zwischen Wirtschaft und Staat? Die Rolle des Betriebes für die Werk-tätigen – Arbeitsbedingungen, Kampf um ökonomische und politische Interessen und Ziele;

Die Rolle der Gewerkschaften für die Werk-tätigen – ihre ökonomischen und politischen Aufgaben und Ergebnisse;

Die Bedeutung der Arbeit – für den einzelnen, für das gesamte Volk;

Nach welchen technisch-technologischen und ökonomischen Prinzipien arbeitet der Betrieb?

Welche Ziele werden dabei verfolgt – von den Arbeitern und Angestellten, von den Besitzern der Betriebe?

In diesem Zusammenhang ist die Forderung nach Verwirklichen der Mitbestimmungsrechte der Gewerkschaften in Betrieb und Wirtschaft außerordentlich bedeutsam. Sie ist für die technisch-ökonomisch-soziale Bildung wesentlich, weil dadurch von seiten fortschrittlicher Kräfte das Monopol der Unternehmerseite im Bereich politisch-sozialer Erziehung durchbrochen werden könnte.

Das Ziel des Unterrichts könnte darin bestehen:

- für alle Kinder des Volkes eine wissenschaftlich-fundierte, mit breitem Profil angelegte technisch-ökonomische Grundlagenbildung zu realisieren, die die Schüler die Grundlagen der Wissenschaft, Technik und Produktion verstehen und erkennen lehrt;
- den technisch-technologisch-ökonomischen Bildungsstoff auf wissenschaftlichem Niveau als organischen Bestandteil umfassender moderner Allgemeinbildung zu lehren;
- die Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewußtem, selbständigem Denken zu fördern, um sie in die Lage zu versetzen, selbständig zu urteilen und begründete eigene Entscheidungen treffen zu können;
- dieses Prinzip auf eine humanistisch-demokratische Persönlichkeitsbildung zu übertragen, das heißt, die Schüler zu [65] lehren, die gesellschaftlichen Grundzusammenhänge zu erkennen und verantwortungsvoll ihren eigenen Standort in der Gesellschaft zu bestimmen mit dem Ziel, die demokratischen Kräfte zu stärken;
- die Erkenntnis anzubahnen, daß im Mittelpunkt aller Bildung der Mensch steht und daß auch im Zentrum technisch-ökonomischer Bildung die vom Menschen gesetzten humanistischen Ziele stehen, Technik und Ökonomie zum Wohle und Nutzen aller arbeitenden Menschen einzusetzen und nicht für das Werk der Zerstörung und der Machtkonzentration auf eine kleine Gruppe zu mißbrauchen;
- die Einheit von Lernen und Arbeiten auf wissenschaftlicher Grundlage schrittweise anzustreben, weil dieses Prinzip eine wichtige Voraussetzung für den Abbau der Grenzen ist, die das bürgerliche Bildungsmonopol zwischen Elite- und Massenbildung errichtet hat, weil damit die humanistisch-

demokratische Erkenntnis realisiert wird, daß ein vielseitig gebildeter Mensch zu geistiger und körperlicher Arbeit fähig sein muß.

Es kommt ferner darauf an, die Schüler in naturwissenschaftlich-technische Gesetzmäßigkeiten einzuführen, sie Naturgesetze und technologische Prinzipien erkennen zu lehren und auch von der technischen Bildung her zu der Einsicht zu führen, daß die Welt ihrem Wesen nach materiell und erkennbar ist. Das ist von großer Bedeutung, weil der Schüler an elementare Grundlagen einer wissenschaftlichen Weltanschauung herangeführt und das Verständnis dafür angebahnt wird, daß auch die gesellschaftliche Entwicklung bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Im Mittelpunkt eines von demokratischen Grundorientierungen ausgehenden Arbeitslehreunterrichts muß der arbeitende Mensch im Prozeß echter Demokratisierung der Gesellschaft stehen mit dem Ziel, seine Persönlichkeitsbildung von Jugend an optimal zu fördern, seinen Blick auf die bestehenden gesellschaftlichen Widersprüche zu schärfen und den Prozeß seiner eigenen gesellschaftlichen Standortbestimmung auf der Seite der progressiven Kräfte voranzubringen. [66]

Die Frage nach der Alternative

Grundzüge reformistischer Bildungspolitik finden in der bildungspolitischen Konzeption der SPD ihren konzentrierten Niederschlag.⁹⁸

Das SPD-Bildungsmodell hält an der Auffassung fest, daß die Bildung „auf die Humanisierung der industriellen Arbeitswelt“ wirke. Es leugnet den Klassenkampf, die führende Rolle der Arbeiterklasse und dient dem Ziel, dem Bundesbürger als Perspektive des staatsmonopolistischen Kapitalismus eine sogenannte Bildungs- oder Leistungsgesellschaft vorzuführen. Dabei wird der Standpunkt verfochten, „die moderne Industriegesellschaft“ würde sich „im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution“ zu einer „freiheitlichen Demokratie“ entwickeln. Zur Triebkraft des gesellschaftlichen Geschehens wird die wissenschaftlich-technische Revolution und zum Drehpunkt ihrer Bewältigung die Bildung des Menschen erklärt. Indem das „Grundrecht auf Bildung“ verwirklicht, jedem Bürger „Chancengleichheit“ eingeräumt und allen jungen Menschen der Weg zu den höchsten Bildungswegen geöffnet werde, könnten die bestehenden gesellschaftlichen Konflikte überwunden und die wissenschaftlich-technische Revolution gemeistert werden.

Hier zeigt sich zweierlei:

1. Die allgemeine Bildungskonzeption der SPD geht von „industriegesellschaftlichen“ Tendenzen aus, umgeht die Klassenfrage, bietet keine Alternative zur Monopolkonzeption;
2. sie dient damit objektiv der Festigung des bestehenden Systems und den Zielen der Monopolbourgeoisie.

Diese Tatsache wirft die Frage nach *Notwendigkeit, Ziel und Inhalt demokratischer Alternativvorstellungen* unter den westdeutschen Pädagogen auf, wie sie in dem programmatischen Material der Deutschen Kommunistischen Partei zur Demokratisierung des Bildungswesens der BRD ihren Ausdruck finden.

In den Vorschlägen der DKP für ein demokratisches Bildungswesen, beschlossen auf der Tagung des Parteivorstandes am 30./31. Mai 1970, werden dazu folgende Feststellungen getroffen.

„Alle Reformvorschläge und Programme der etablierten [67] Kräfte zeigen keinen Ausweg. Sie führen nicht zur Überwindung des Bildungsprivilegs. Im Interesse der Erhaltung des monopolkapitalistischen Systems suchen die Herrschenden nach Lösungen für eine staatsmonopolistische Reformierung des Bildungswesens, ohne die Priorität der Rüstung und Profitinteressen aufgeben zu müssen.

Es geht ihnen darum, solche Veränderungen im Bildungswesen vorzunehmen, die das großkapitalistische Profit- und Herrschaftssystem effektiver gestalten und dadurch sowohl Voraussetzungen für den Ausbau der Macht der Monopole im Innern wie für die weitere Expansion des westdeutschen Imperialismus nach außen schaffen.

⁹⁸ Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf), hrsg. v. Vorstand der SPD, Bad Godesberg 1969.

Es geht ihnen darum, das Bildungswesen dem veränderten Arbeitskräftebedarf der Großindustrie anzupassen. Der Mensch, den das Großkapital an den Schulen und Hochschulen ausgebildet wissen will, soll ein hochqualifizierter fachlicher Spezialist und gleichzeitig willfähriger Untertan sein ...

Die Notwendigkeit einer Bildungsreform ist heute unumstritten, sie wird von allen politischen Parteien ebenso gefordert wie von den Gewerkschaften und Unternehmerverbänden. Die Geister scheiden sich darum heute nicht mehr an der Frage, ob eine Bildungsreform durchgeführt werden soll, sondern daran, wie, d. h. mit welchem gesellschaftlichen Inhalt, von welchen Kräften sie durchgeführt und wie sie finanziert werden soll.“⁹⁹

Die Deutsche Kommunistische Partei geht davon aus, daß Bildung, Ausbildung und Erziehung die Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten zum Ziel haben, „die nicht nur hochqualifizierte Fachkräfte, sondern zugleich verantwortungsbewußte Demokraten sind, die durch Einsicht in die gesellschaftlichen Entwicklungsgesetze ihr Leben bewußt zu gestalten vermögen und die aktiv am Kampf für den gesellschaftlichen Fortschritt teilnehmen“.¹⁰⁰

„Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen in der Jugend die Bereitschaft wecken und die Fähigkeit entwickeln, alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens im Sinne der Erhaltung des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts entscheidend mitzubestimmen.“¹⁰¹

Die Vorschläge der DKP zur konsequenten Demokratisierung des Bildungswesens stellen an jeden westdeutschen Päd-[68]agogen die Forderung, Stellung zu beziehen, den eigenen Standort im ideologischen Klassenkampf zu bestimmen, sich zu entscheiden, wofür er pädagogisch wirken will – für die Stabilisierung des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems oder für die Stärkung und Festigung der konsequent demokratischen, antimonopolistischen Kräfte!

Diese Entscheidung geht eindeutig über den Rahmen der pädagogischen Tätigkeit im engeren Sinne hinaus – sie ist eine politische Entscheidung, eine ideologische Entscheidung, die jeder für sich treffen muß. Davor gibt es kein Ausweichen, wie die Konvergenzpädagogen behaupten. Jeder westdeutsche Pädagoge, der mit dem Anspruch auftritt, er verfechte eine „ideologiefreie“ Pädagogik, die sich weder an Politik noch an irgendeiner Ideologie, sondern an der „Realität“, an der „Sachlichkeit“ und ähnlichem orientiert, vertritt objektiv eine Pädagogik, die, mehr oder minder deutlich der Politik und Ideologie der Monopolbourgeoisie dient, die hilft, deren Ziele durchzusetzen, besonders dadurch durchzusetzen, daß sie verschleiert angeboten werden, angeblich ideologiefrei, nur der „Sache“ verpflichtet.

Hier muß die Frage gestellt werden: Welcher „Sache“ dient der Konvergenz- oder Industriegesellschafts-Pädagoge? Eben der Schul- und Bildungspolitik der Monopole, weil seine Bemühungen der Stabilisierung des imperialistischen Systems dienen, indem sie die Ziele und Absichten der ideologischen Manipulierung des Volkes durch die Ideologen der Monopolbourgeoisie verschleiern und die Widersprüche überdecken wollen, die im Bildungswesen der BRD herrschen, wie der Widerspruch zwischen Macht des Monopolkapitals und Bildung des Volkes, Politik der herrschenden Klasse und Humanismus für das werktätige Volk, zwischen Persönlichkeit, die sich im Kapitalismus nicht entfalten kann, und der herrschenden staatsmonopolistischen Gesellschaft, zwischen den vom Klasseninteresse des Monopolkapitals diktierten Bildungs- und Erziehungszielen und der Forderung der fortschrittlichen Kräfte nach konsequenter Wissenschaftlichkeit der Bildung.

Die Praxis zeigt, daß die Monopole zu immer neuen taktischen Varianten greifen müssen, um ihre Ziele besser durchzusetzen und ihr System zu stabilisieren. Ihre bildungspolitischen Grundpositionen werden daher „industriegesellschaftlich“ [69] verpackt, damit sie wirksamer in die Praxis eingehen können. Dabei werden aus taktischen Gründen auch gewisse Konzessionen gemacht. Eine Kritik in bestimmten Grenzen, die nicht etwa an die Wurzeln geht, sondern nur die Oberfläche betrifft, wird geduldet, um „Demokratie“ vorzutäuschen, in Wahrheit aber, um das bestehende System zu perfektionieren; denn Kritik, die bis zur Klassenfrage vordringt, wird nicht geduldet.

⁹⁹ Bildung – Gesellschaft – Zukunft, a. a. O., S. 10.

¹⁰⁰ Ebenda, S. 19.

¹⁰¹ Ebenda, S. 20.

Aus der Funktion der imperialistischen Pädagogik „nach innen“ geht auch hervor, daß ihre Funktion „nach außen“ –ideologische Diversion gegen das sozialistische Schulwesen – zum Scheitern verurteilt ist; denn wo sollte es „Annäherungen“ zwischen der Schule der BRD, die von der monopolistischen Bildungspolitik beherrscht wird, und der sozialistischen Schule, etwa im Bereich der „Arbeitslehre“ und des polytechnischen Unterrichts geben, der von den Grundlagen und Zielen der sozialistischen Gesellschaft nicht zu trennen ist? Von der sozialistischen Gesellschaft erhält die Schule den Auftrag, den allseitig entwickelten sozialistischen Menschen zu erziehen, die Persönlichkeit, die bewußt den Prozeß der revolutionären Praxis unter Führung der Partei der Arbeiterklasse mitgestaltet, parteilich für den Sozialismus, für die wissenschaftliche Weltanschauung des Sozialismus, den Marxismus-Leninismus.

Damit beantwortet sich auch die Frage, ob es da eine „Annäherung“ und „Gemeinsamkeiten“ mit der Schule des imperialistischen Staates geben könne, von selbst.

In jüngster Zeit macht sich in der BRD auch die Tendenz bemerkbar, daß progressive Ansätze zur „Arbeitslehre“ von Rechtskräften als „Schule des Klassenkampfes“ und „antikapitalistische Agitation“ diffamiert werden. Zum Beispiel macht sich im „Rheinischen Merkur“ ein gewisser Antonius John¹⁰² zum Sprachrohr der Rechtskräfte in ihrer Agitation gegen progressive Ansätze zur „Arbeitslehre“ in der BRD, wie sie von Nyssen¹⁰³, Baethge, Barbara Busch¹⁰⁴, von der Kommission „Arbeitslehre“ in der GEW, der Lehrgewerkschaft in der BRD, Landesverband Nordrhein-Westfalen, u. a. als antikapitalistische, an den Interessen der „Arbeitnehmer“ orientierte „Arbeitslehre“ vertreten werden. Auch auf dem IV. Werkpädagogischen Kongreß im März 1972 in Hannover wurde in der Resolution die Forderung vertreten, die „Arbeitslehre“ an den „Interessen der künftigen Arbeitnehmer“ auszurichten.¹⁰⁵

[70] John verunglimpft die progressiven Kräfte als „Gesellschaftsphantasten“ und bezeichnet die Pädagogen Nyssen und Baethge als „Führer einer Linksideologen-Schule“, die versuchen, die „Arbeitslehre“ „im Sinne einer klassenkämpferischen Orientierung umzufunktionieren“. Ihr Ziel bestände darin, „die Arbeitslehre zu einer Aufklärungsaktion für die ‚Lohnabhängigen‘ in dem Sinne zu machen, daß auf diese Weise die ‚kapitalistische Gesellschaft‘ endgültig als Ausbeutungssystem entlarvt wird“.

Die Tendenz ist eindeutig: Die Monopolkräfte haben die sozialpolitischen Potenzen der „Arbeitslehre“ erkannt. Sie wollen sie in ihrem Klasseninteresse nutzen und diffamieren die Bestrebungen der progressiven Kräfte, weil sie in deren Position eine Gefährdung ihrer Interessen sehen. Daher versuchen die Monopolkräfte, ihre Positionen massenwirksamer zu machen, indem sie ihre „Arbeitslehre“-Konzeption als „ideologiefrei“ und „nur von Sachzwängen bestimmt“ ausgeben. John propagiert – völlig in Übereinstimmung mit den Unternehmerverbänden – eine „sachliche Information über die Wirtschaftswelt“ in Form einer sogenannten didaktischen Sozialökonomie.

„Eine solche Didaktische Sozialökonomie wird in der Lage sein, das Funktionieren der Wirtschaft selbst, die Position des einzelnen und die Komplexe der Sozial- und Arbeitspolitik ebenso wie die Finanzwissenschaft und Betriebswirtschaftslehre im Hinblick auf die didaktisch-pädagogischen Notwendigkeiten transparent zu machen. Ein solches Verfahren darf natürlich nicht in den Fehler einer ideologischen Harmonisierung verfallen. Konflikte sollten nicht als unbeeinflusste Sachzwänge, sondern als die Konsequenz unterschiedlicher Interessen verstanden werden, die oft mit bestimmten gesellschaftlichen und politischen Daten verbunden sind. Dieser gesellschaftliche Aspekt ist aber etwas ganz anderes als das, was uns jene Linksideologen zumuten.“¹⁰⁶

¹⁰² Antonius John, Eine Schule des Klassenkampfes. „Arbeitslehre“ als antikapitalistische Agitation, in: Rheinischer Merkur, Nr. 27, 7.7.1972, S. 3.

¹⁰³ Vgl. Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus, Köln 1969.

¹⁰⁴ Vgl. Barbara Busch, Zur politischen Problematik der Arbeitslehre, in: Schulkritik als Kapitalismuskritik, hrsg. v. F. Nyssen, Göttingen 1971.

¹⁰⁵ Vgl. Werkpädagogen appellieren an Gewerkschaften, in: Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt (Main), H. 5/1972, S. 4 f.

¹⁰⁶ Antonius John, a. a. O.

Was sind die Ursachen für die unterschiedlichen Interessen von Ausbeutern und Ausgebeuteten? Das verschweigt der Verfasser. Was sind politische Daten? Das Credo zur „Arbeitslehre“, wie es John im Interesse der Monopolverbände im „Rheinischen Merkur“ kundtat, ist Apologetik reinsten Wassers und aus demselben Geist verfaßt wie die offiziellen Ver- [71] lautbarungen der Dachorganisation BDA der westdeutschen Unternehmerverbände, die ideologischen Motive Andersdenkender zu diffamieren, die eigenen politisch-ideologischen Interessen als ideologiefrei und sachlich auszugeben.

Allerdings ist das, was BDA und John u. a. anzubieten haben, etwas völlig anderes als eine antikapitalistische Arbeitslehre, wie sie Nyssen, Baethge, Busch u. a. fordern und vertreten; denn die Klasseninteressen, die diese Positionen zum Ausdruck bringen, sind einander entgegengesetzt, die Klasseninteressen der Kapitalisten einerseits und der ausgebeuteten Werktätigen andererseits.

Die Diffamierung Johns gegenüber jenen „Linksideologen“, die gegen die Linie der Monopole opponieren, muß sich folgerichtig auch gegen jene progressiven, antikapitalistischen Kräfte unter den Pädagogen der BRD richten, deren Positionen in einem Artikel von Barbara Reisen im Organ der Gewerkschaft „Erziehung und Wissenschaft“ ihren Ausdruck finden.

Nachdem sie die politisch-ideologischen Tendenzen, die die Unternehmerverbände mit der „Arbeitslehre“ verfolgen, einer eindeutigen Kritik unterzogen hat, umreißt sie den Standpunkt der progressiven Kräfte in folgender Weise: „In unserem Interesse, im Interesse der Lohnabhängigen, liegt es aber, die Ziele und Inhalte der Bildung zu erneuern, sie an Frieden, Humanismus und sozialen Fortschritt zu orientieren. Demokratische Bildung, Ausbildung und Erziehung müssen die Entwicklung vielseitig gebildeter Persönlichkeiten zum Ziel haben, die nicht nur hochqualifizierte Fachkräfte, sondern zugleich verantwortungsbewußte Demokraten sind, die durch Einsicht in die gesellschaftlichen Entwicklungsgesetze ihr Leben bewußt zu gestalten vermögen ... Es ist daher wichtig, daß statt der Unternehmerverbände endlich die Gewerkschaften – vornehmlich IG Metall, IG Chemie, Papier, Keramik und ÖTV – solche Bildungsinstitutionen schaffen, die den Lehrern Rüstzeug für den Arbeitslehreunterricht vermitteln, der die Interessen des werktätigen Volkes gebührend beachtet und die Schüler mit fundiertem Wissen über ihre zukünftige Lage als Werktätige ausrüstet ... Wir sind dazu aufgerufen, allen progressiven Pädagogen wesentliche Denkansätze und Impulse für eine solche pädagogische Realisierung der Arbeitslehre-Thematik anzubieten, die nicht auf Anpassung der Schule an das staatsmono- [72] polistische System und blinde Zustimmung zu den herrschenden Verhältnissen im Betrieb, Wirtschaft und Gesellschaft gerichtet ist, sondern auf eine kritische Reflexion der ökonomischen, sozialen und politischen Probleme.“¹⁰⁷

Reuter kündigt an, daß „Grundlagen einer Konzeption der Arbeitslehre in gewerkschaftlichem Interesse entwickelt werden“. Zielvorstellung soll die „Entwicklung von Fähigkeiten und Dispositionen zu kollektivem Arbeiten und solidarischem Handeln“ sein. „Die Jugendlichen müssen zur Einsicht in ihre soziale, wirtschaftliche und politische Lage als abhängige Arbeitende und zur aktiven solidarischen Mitarbeit an den wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Aufgaben der Gewerkschaften befähigt werden.“¹⁰⁸

Der IV. Werkpädagogische Kongreß stand im Zeichen der Bestrebungen jener jungen Vertreter der „Arbeitslehre“, die den Standpunkt vertreten, daß „Arbeitslehre“ an den „Interessen der künftigen Arbeitnehmer“ ausgerichtet werden müsse. In der Resolution des Kongresses hieß es dazu: „Auf dem Werkpädagogischen Kongreß IV ist die Parteinahme für den künftigen Arbeitnehmer als Richtziel für das Fach Arbeitslehre unumstritten. – Dies bleibt ein verbales Bekenntnis, wenn diese Entscheidung nicht in Unterrichtspraxis umgesetzt wird. – Eine solche Unterrichtspraxis führt zu einem Infragestellen der derzeitigen Wirtschaftsverhältnisse. – Das Infragestellen und die Veränderung der Produktionsverhältnisse sind durch das Grundgesetz abgedeckt. – Alle Lehrer, die die Parteinahme für den lohnabhängigen Arbeitnehmer in Unterrichtspraxis umsetzen wollen, laufen andererseits z. Z. Gefahr,

¹⁰⁷ Barbara Reisen, Wir brauchen eine neue Arbeitslehre, in: Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt (Main), H. 5/1972, S. 5.

¹⁰⁸ E. Reuter, Unterrichtsmaterial zur Arbeitslehre wird analysiert, in: Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt (Main), H. 5/1972, S. 4.

als Verfassungsfeinde diffamiert zu werden. – Die Kongreßteilnehmer wenden sich gegen Disziplinierungsmaßnahmen und fordern die Gewerkschaften auf, alle Lehrer zu unterstützen und abzusichern, wenn sie ihre Unterrichtspraxis an den Interessen der zukünftigen Arbeitnehmer ausrichten ...¹⁰⁹

In diesem Zusammenhang beansprucht die Veröffentlichung einer „Unterrichtseinheit Arbeit“¹¹⁰ das Interesse jener pädagogischen Kräfte, die um eine Orientierung des Bildungsgegenstandes „Arbeit“ an den Interessen der arbeitenden Menschen bemüht sind.

Die Verfasser umreißen Ziel und Zweck ihres Vorhabens mit folgenden Worten: „Das gesamte Projekt beruht inhalt-[73]lich aber auf dem zentralen Begriff der menschlichen Arbeit, der konstituierend für alle Gesellschaftsorganisationen ist. Deshalb kann, vom Mittelpunkt des täglichen Lebens aus – der Arbeit – , ein umfassendes Curriculum entwickelt werden. Es soll anthropogene, politische, ökonomische, historische, soziale und psycho-soziale Gesichtspunkte umfassen und eine Vielzahl von Themenkreisen erschließen: Gesellschaft, Familie, Schule, Schichten, Jugend, Alter, Natur, Verkehr, Wirtschaft, Industrie, Kapital, Geld, Eigentum, Konsum, Werbung, Macht, Wohnen, Freizeit, Sexualität u. a.“¹¹¹

Obwohl diese Konzeption Teil eines größeren Vorhabens ist, kann eingeschätzt werden, daß die inhaltliche Position, die Bildungs- und Erziehungsziele, die die Autoren fixieren, auch eine wichtige Unterstützung jener Bestrebungen progressiver Pädagogen darstellen, die das Fach „Arbeitslehre“ auf die Interessen der künftigen Werktätigen orientieren und damit antimonopolistische Positionen beziehen wollen.

Die Autoren formulieren als ihre inhaltlichen Schwerpunkte u. a.: „Das Schlagwort ‚Chancengleichheit‘ soll möglichst vielen Menschen eine reibungslose Anpassung im Sinne des Kapitals erstrebenswert erscheinen lassen. Die ‚Chance‘ wird kurzfristig als eine für das eigene Leben verstanden und macht blind für die wirkliche totale Ungleichheit zwischen den Menschen. Würde Chancengleichheit inhaltlich auf alle Menschen gerichtet verstanden, so könnten sich die Interessen des Kapitals nicht weiterhin ungehindert durchsetzen. Die totale Ungleichheit der ‚Chancen‘ zwischen Produktionsmittelbesitzern und Nichtbesitzern an Produktionsmitteln würde bewußt und drängte auf die grundsätzliche Veränderung dieses Zustandes der Abhängigkeit. ‚Chancengleichheit‘ meint vom Zweck menschlichen Handelns her die allgemeine und gleiche Möglichkeit aller Menschen, das zum Leben Nötige zur Verfügung zu haben, unabhängig zu sein und die Zufriedenheit aller zu ermöglichen. Chancengleichheit hieße folglich gleiche Möglichkeit zur Verwirklichung des Glücks aller Menschen ...

Der Einzelmensch steht nicht als isoliertes Individuum neben anderen, sondern er ist durch seine Arbeit mit den anderen gesellschaftlich verbunden. Die gesellschaftliche Produktion, die von allen Menschen geleistet wird, muß auch gesellschaftlich verteilt und bestimmt werden.“¹¹²

[74] Die Bestrebungen der Verfasser ordnen sich in ihrer Grundtendenz in die Bemühungen jener Autoren ein, die in letzter Zeit durch die Propagierung antimonopolistischer Positionen in der „Arbeitslehre“ bekanntgeworden sind, wie Friedhelm Nyssen mit seinem Buch „Schule im Kapitalismus“ (Köln 1969), Barbara Busch mit ihrem Beitrag „Zur politischen Problematik der Arbeitslehre“ (in dem Sammelband „Schulkritik als Kapitalismuskritik“, Göttingen 1971), Manfred Dabl und Konrad Schmidt mit ihrem Artikel „Gewerkschaften und Arbeitslehre“ in der Zeitschrift „Schule und Nation“, Heft 2, April 1971, oder Barbara Reisen mit ihrem Artikel „Wir brauchen eine neue Arbeitslehre“ in „Erziehung und Wissenschaft“, Frankfurt am Main, Nr. 5/1972.

Diese Ansätze sind deshalb der sorgfältigen Beachtung wert, weil sie Möglichkeiten bieten, das Monopol der bildungspolitischen Institutionen der Unternehmerverbände der BRD im Bereich der „Arbeitslehre“ zu durchbrechen und deren einseitiger Orientierung auf die Interessen der Monopolbourgeoisie entgegenzuwirken.

¹⁰⁹ Zit. nach: Werkpädagogen appellieren an Gewerkschaften, in: Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt (Main), H. 5/1972, S. 4.

¹¹⁰ Helmut Böttger/Wulfgar von Koerber/Jutta Kühn, Unterrichtseinheit Arbeit. Materialien zur Unterrichtspraxis, Offenbach 1972.

¹¹¹ Ebenda, S. 83.

¹¹² Ebenda, S. 22 f.

Das Fazit

Abschließend ist festzustellen, daß technikphilosophische bzw. industriegesellschaftstheoretische Positionen einen weitverzweigten Einfluß auf Konzeptionen bildungstheoretischer Natur in der BRD ausüben. Damit wird gleichzeitig deutlich, daß eine so umfassende Gesellschaftstheorie des Imperialismus wie die „Industriegesellschaftstheorie“ im Prinzip und im Detail wesentliche Elemente der imperialistischen Bildungsideologie impliziert, daß die „Industriegesellschaftstheorie“ als komplexe Gesellschaftstheorie in wachsendem Maße auch das Bildungswesen erfaßt.

In den Konzeptionen der Theorie der „einheitlichen Industriegesellschaft“ bzw. ihrer Unterströmungen wird dem Bildungswesen, der Erziehung, breiter Raum gewidmet. Nicht wenige Bildungstheoretiker bezeichnen die „Industriegesellschaft“ auch als „Leistungsgesellschaft“ (worin schließlich die Intentionen der Monopolbourgeoisie hinsichtlich der Profitmaximierung ihren Ausdruck finden) bzw. als „Bildungsgesellschaft“ [75] (wofür letztlich dasselbe gilt: Bildung als Mittel zur Profitsteigerung unter den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution).

Vogt zum Beispiel läßt die wissenschaftlich-technische, politische, soziale und kulturelle Entwicklung der „modernen Industriegesellschaft“ von der Lösung der Bildungs- und Erziehungsprobleme direkt abhängig sein und sieht in ihnen zentrale Fragen der gesamten Sozialstruktur.¹¹³ Der Grundfehler Vogts, typisch für die „Industriegesellschaftstheoretiker“, ist es, daß er die Sozialstruktur vom Wesen des Gesellschaftssystems, von dessen Determiniertheit durch die sozialökonomischen Grundlagen der Gesellschaft abstrahiert.¹¹⁴ Das führt ihn auch zu dem weiteren Grundfehler, „Gemeinsamkeiten“ im Bildungswesen in „Ost und West“ zu konstruieren.¹¹⁵ Auch Anweiler hat sich bei der theoretischen Begründung einer „Industriegesellschaftspädagogik“ engagiert und behauptet, daß die wissenschaftlich-technische Entwicklung das wissenschaftliche Denken emanzipiere, es von politisch-ideologischen Strukturen befreie und zur Überwindung der „veralteten Alternative Kapitalismus – Sozialismus“ beitrage.

Anweiler behauptet, daß man erstaunliche Gemeinsamkeiten entdecken würde, wenn man die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten in West und Ost, also auch das Bildungswesen, frei von den diese Realitäten angeblich entstellenden „ideologischen Klischees“ betrachtete. Diese „Gemeinsamkeiten“ erwachsen aus den Erfordernissen der „Industriegesellschaft“ und bezögen sich u. a. auf die „Humanisierung der Arbeit“ und die „soziale Existenz des Menschen“.¹¹⁶

Die ideologische Funktion solcher und ähnlicher Positionen liegt auf der Hand. Sie ist demagogischer und diversiver Natur zugleich: Sie soll vom Prozeß der intensiven Ideologisierung des Bildungswesens im eigenen Herrschaftsbereich ablenken, ihn verschleiern und „eingängiger“ machen, indem sie ihn mit dem Siegel der angeblichen Versachlichung bzw. Verwissenschaftlichung versieht; sie soll gleichzeitig diversiv nach außen, gegen den Sozialismus wirken und mittels der These von der Versachlichung die marxistisch-leninistische Ideologie unterhöheln.

Wie hoffnungslos auf Sand gebaut dieses Unterfangen ist, kann man sich leicht vergegenwärtigen, wenn Anweiler von [76] der „Humanisierung der Arbeit“ und der „sozialen Existenz des Menschen“ als „gemeinsamer Aufgabe in West und Ost“ spricht und dabei „übersieht“, daß Arbeit im Sozialismus freie Arbeit aller Mitglieder der Gesellschaft ist, schöpferische bzw. gesellschaftlich notwendige und nützliche Arbeit zur Sicherung der materiellen Existenz und des geistig-kulturellen Lebens der ganzen Gesellschaft, während sie im Kapitalismus der Produktion von Profit für den Kapitalisten dient und den Arbeiter, den arbeitenden Menschen, der alle Werte schafft, ausbeutet, in ökonomischer, politischer und ideologischer Abhängigkeit hält. Anweiler ignoriert hier die prinzipielle Unvereinbarkeit von sozialistischer und kapitalistischer Arbeit, ignoriert die Determiniertheit des Charakters der Arbeit durch die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, übersieht den Grundwiderspruch des Kapitalismus,

¹¹³ Vgl. Hartmut Vogt, *Bildungsprobleme der Industriegesellschaft in West und Ost*, Braunschweig 1967.

¹¹⁴ Vgl. F. T. Jarkina, *Die bürgerliche pädagogische Gedankenwelt in der BRD*, in: *Sowjetpädagogik (Sovetskaja pedagogika)*, Moskau, H. 3/1971, S. 110 ff., russ.

¹¹⁵ Vogt schreibt zum Beispiel: [\[Siehe hier\]](#)

¹¹⁶ Vgl. Oskar Anweiler, *Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute*, Heidelberg 1968.

übersieht die Realität des Lebens, die prinzipiell voneinander verschiedene Stellung des Menschen im Sozialismus und im Kapitalismus.

Das Problem des Menschen ist in den ideologischen Auseinandersetzungen zwischen Sozialismus und Kapitalismus zu einem geistigen Zentralproblem der Gegenwart geworden. Welche Stellung der Mensch in der Welt, im Leben der Gesellschaft innehat – das gibt Aufschluß über den Charakter der Epoche und der jeweiligen Gesellschaftsordnung. In der marxistisch-leninistischen Philosophie stellt die Position des Menschen in der Welt, die Rolle der Persönlichkeit und des Kollektivs beim umfassenden Aufbau des Sozialismus, die schöpferische Rolle des Menschen bei der Gestaltung der neuen Gesellschaftsordnung ein wesentliches Anliegen dar. Unmittelbar damit zusammen hängt die marxistische Auffassung vom Menschen als der allseitig und harmonisch entwickelten Persönlichkeit, dem aktiven, schöpferischen Gestalter des gesellschaftlichen, beruflichen und kulturellen Lebens.

Marx kennzeichnet in seinem Hauptwerk „Das Kapital“ die Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik „für alle Kinder über einem gewissen Alter“ als „Erziehung der Zukunft“ – „nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“¹¹⁷. Grundlegend ist ferner die Erkenntnis, daß Arbeit ein „Prozeß zwischen Mensch und Natur“ ist, „worin der Mensch seinen Stoff-[77]wechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert“¹¹⁸, und daß Arbeit ein „gesellschaftliches Verhältnis“ ist „in dem Sinne, als hierunter das Zusammenwirken mehrerer Individuen ... verstanden wird.“¹¹⁹ Sie ist „eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit“.¹²⁰ Friedrich Engels nannte sie die „erste Grundbedingung alles menschlichen Lebens ... Sie hat den Menschen selbst geschaffen“.¹²¹

Im Prozeß praktischer Veränderung der Umwelt und schöpferischer Gestaltung des gesellschaftlichen, kulturellen und persönlichen Lebens verwirklicht der Mensch seine Wesenskräfte. Dabei ist zu beachten, daß das *Wesen* des Menschen nicht dem einzelnen Individuum innewohnt, sondern das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, wie Marx in seiner 6. These über Feuerbach formulierte. Dieses Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse muß in seiner ganzen Komplexität erkannt werden im vollen Bewußtsein der Tatsache, daß die Klassiker keinen Zweifel daran gelassen haben, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse entscheidend durch die Produktionsverhältnisse, die Arbeitsteilung und den Charakter der Arbeit geprägt werden. Die Klassiker des Marxismus-Leninismus haben in allen Phasen ihres Schaffens das *Wesen* des Menschen und die einzelne *Persönlichkeit* in Abhängigkeit von den jeweils herrschenden Produktionsverhältnissen und der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen bestimmt. Dadurch war es ihnen möglich – im Gegensatz zu allen vormarxistischen Deutungen des Menschen –, erstmalig in der Geschichte das wahre, wirkliche *Wesen* des Menschen nicht als ein von seinen Entwicklungs- und Existenzbedingungen losgelöstes Abstraktum, sondern in seiner ökonomischen, sozialen und historischen Determination und damit in seiner wirklichen, wesentlich durch Arbeit geprägten Existenz zu erfassen und zu erkennen.

Die Erkenntnis, daß der Mensch nicht an sich existiert, sondern historisch und sozialökonomisch tausendfältig an seine Zeit, an seine Gesellschaft gebunden ist und daß die Persönlichkeit sich entscheidend im Prozeß der Arbeit entfaltet, hat tiefe Bedeutung für die Bestimmung des Anteils der polytechnischen Bildung und der Arbeitserziehung an der allseitigen Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit; denn das Problem der Arbeit ist das Zentralproblem bei der Bestimmung des menschlichen Wesens und bei der Entwicklung des Individuums. Es erschließt den Zugang zum „aufgeschlagene(n) Buch der menschlichen Wesenskräfte“¹²², an dem die jungen Menschen in letzter

¹¹⁷ Karl Marx, Das Kapital, Erster Band, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 23, Berlin 1962, S. 508.

¹¹⁸ Ebenda, 192.

¹¹⁹ Karl Marx/Friedrich Engels, Die deutsche Ideologie, in: Marx/ Engels, Werke, Bd. 3, Berlin 1958, S. 29 f.

¹²⁰ Karl Marx, Das Kapital, a. a. O., S. 57.

¹²¹ Friedrich Engels, Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 20, Berlin 1962, S. 444.

¹²² Karl Marx, Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, in: Marx/Engels, Werke, Ergänzungsband, Erster Teil, S. 542.

Konsequenz mittels gesellschaftlich nützlicher, produktiver Tätigkeit mitschreiben. In *Arbeit* – im weitesten Sinne – manifestiert sich das *menschliche Wesen*.

Die Arbeit im Sozialismus hat eine Doppelfunktion: Sie ist wesentliches Terrain, auf dem sich die Persönlichkeit entfaltet und sich selbstverwirklicht, alle menschlichen Kräfte frei entwickelt – zum Wohle der Gesellschaft und des Individuums; sie schafft ferner – gleichsam in einem einheitlichen Prozeß – die materiellen Existenzgrundlagen der Gesellschaft wie jedes einzelnen.

Der Mensch der neuen Gesellschaft verwirklicht sein Wesen in schöpferischer Arbeit und sinnerfüllter Liebe, in Beruf, Gesellschaft, Politik, Kultur, Moral, Ehe und Familie – als Schaffender, Schöpfer und Gestaltender, als sozialistischer Produzent, Eigentümer, Staatsbürger und Konsument, als Mitglied der sozialistischen Gesellschaft, schließlich als Liebender und Genießender, in Ehe und Familie; denn dieser Bereich ist wesentlicher Bereich echter menschlicher Selbstverwirklichung im Sozialismus.

Die Verwirklichung eines solchen gleichsam totalen, alle Lebensbereiche umfassenden Menschenbildes ist nur im Sozialismus möglich, weil die befreite Arbeit in der befreiten Gesellschaft die Befreiung aller Lebenstätigkeiten des sozialistischen Menschen bewirkt und der freie, vollentwickelte Mensch im Sozialismus sich in allen seinen menschlichen und gesellschaftlichen Beziehungen wahrhaft selbstverwirklichen kann. Die allseitig entwickelte Persönlichkeit ist das oberste Ziel aller Bildung und Erziehung im Sozialismus.

Das erfordert praktisch eine Bildung und Erziehung, die konsequent solches Wissen, solche Erkenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften vermittelt, entwickelt und fördert, die notwendig sind, damit der Mensch im Verlaufe seines Lebens in Arbeit, Politik, Kultur, Gesellschaft, Freizeit, Moral, Liebe, Ehe und Familie alle seine Aktivitäten und menschlichen Beziehungen als gesellschaftliches Wesen bewußt gestalten kann.

[79] Der sozialistische Mensch lernt in steigendem Maße die sich rasch entwickelnden Produktivkräfte zu meistern. Die Wissenschaft ist zur *unmittelbaren* Produktivkraft geworden, Naturwissenschaften und technische Wissenschaften prägen die wissenschaftlich-technische Revolution, deren ideologische und fachliche Probleme, deren soziale Auswirkungen unter den gesellschaftlichen Verhältnissen im Sozialismus in wachsendem Maße gemeistert und gelöst werden.¹²³

Moderne Technik wird – gleichberechtigt neben anderen gesellschaftlichen Bereichen – immer mehr zu einem Kraft- und Bewährungsfeld des Menschen¹²⁴, und die philosophischen Probleme des Verhältnisses des Menschen zur Technik rücken stark in das gesellschaftliche Blickfeld¹²⁵. Sie verursachen auch tiefgehende Auswirkungen auf das Bildungswesen.¹²⁶

¹²³ Vgl. Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution (Thesen), in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 11-28. – Günter Heyden, Die marxistisch-leninistische Philosophie und die technische Revolution (Referat), ebenda, S. 29-44. – Gerda Huth, Produktivkraft Persönlichkeit. Philosophische Bemerkungen über Qualifizierung und wissenschaftlich-technische Revolution, Berlin 1966, besonders S. 5-104 und 190 bis 308. – Kurt Teßmann, Zu einigen Gesetzmäßigkeiten der technischen Revolution, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 69-72. – Kurt Teßmann, Technische Revolution und Sozialismus, in: Einheit, Berlin, H. 2/1965.

¹²⁴ Vgl. Alfred Kurella, Der sozialistische Mensch in der technischen Revolution. Überlegungen zur Problemstellung, in: Sonntag, Berlin, Nr. 10/1966, S. 3-6. – Fred Staufenbiel, Zur Wechselwirkung von technischer Revolution und sozialistischer Kultur, ebenda, Nr. 12/1966, S. 3 und 5. – Horst Keßler, Manipulierung oder geistige Formung des Menschen? ebenda, S. 3 und 4.

¹²⁵ Vgl. Heinrich Vogel, Die technische Revolution und die Zukunft der Menschheit, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 81-85. – Günther Hoppe, Technische Revolution – Krieg – Frieden, ebenda, S. 95-100. – Erwin Herlitzius, Zum Verhältnis von Mensch und Maschine, ebenda, S. 147-152. – Heinz Kallabis, Probleme des Menschen in der technischen Revolution, ebenda, S. 152-153. – Günther Hoppe, Technische Revolution – Individuum – Arbeitskollektiv, ebenda, S. 154-160. – Rudi Weidig, Die Schöpferkraft der Werktätigen in der technischen Revolution, ebenda, S. 160-163. – Jürgen Schmollack, Sozialistisches Menschenbild und technische Revolution, ebenda, S. 168-173. – Hans-Günter Eschke, Technische Revolution und philosophische Anthropologie, ebenda, S. 173-176. – Miladin Zitovič, Humanismus und Technik, ebenda, S. 176-181. – Fred Staufenbiel, Technische Revolution und sozialistische Kultur, ebenda, S. 202-204.

¹²⁶ Vgl. Gerhart Neuner, Das Ideale, das Notwendige und das Mögliche, in: Sonntag, Berlin, Nr. 30/1965, S. 3-5. – Gerhart Neuner, Technische Revolution und Probleme der sozialistischen Bildungs-konzeption, in: Deutsche Zeitschrift für

Die wissenschaftlich-technische Revolution ist zu einer weltweiten, sozialistische und kapitalistische Länder umfassenden Erscheinung geworden, aber sie fördert im Sozialismus und Kapitalismus völlig verschiedenartige, von den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen abhängige soziale Probleme an den Tag.¹²⁷ Die Stellung des Menschen in der wissenschaftlich-technischen Revolution spiegelt sich auch in den vorherrschenden philosophischen Grundauffassungen im Sozialismus und Kapitalismus wider. Ist der Mensch in der sozialistischen Gesellschaft Schöpfer und Nutznießer der wissenschaftlich-technischen Revolution, Beherrscher und aktiver Förderer dieser Entwicklung, der Wissenschaft und Technik bewußt zum Zweck der ständigen Weiterentwicklung der sozialistischen Gesellschaft anwendet, so sah sich die bürgerliche Philosophie durch die Probleme der technischen Entwicklung vor Probleme gestellt, die für sie prinzipiell unlösbar sind.¹²⁸

Wie K. Hager hervorhob, kann man die wissenschaftlich-technische Revolution nicht auf diese oder jene wissenschaftliche Entdeckung oder technische Erfindung reduzieren. Die wissenschaftlich-technische Revolution umfaßt vielmehr „grundlegende qualitative Veränderungen in der materiell-technischen Basis der Produktion und ihrer Leitung, aber auch in der Stellung und Funktion des Menschen im Arbeitsprozeß und damit im Charakter der Arbeit. Ihr Wesen besteht in der organischen Verbindung und Wechselwirkung von Wissenschaft, Technik und Produktion, in der sich daraus ergebenden grundlegenden [80] Veränderung der technisch-ökonomischen Elemente des Produktionsprozesses sowie in der Umwälzung der Struktur und Arbeitsweise der Wissenschaft. All dies übt auf das Leben der Menschen, auf den Charakter der Arbeit, die Bildung, Kultur und Lebensweise einen tiefgreifenden Einfluß aus ...“

K. Hager betonte, „daß es für das Verständnis der wissenschaftlich-technischen Revolution unerläßlich ist, stets den gesellschaftlichen Charakter der Wissenschaft und Technik, ihre sozialökonomische Bedingtheit und Auswirkung im Auge zu behalten. Wir wenden uns entschieden gegen die bürgerlichen und revisionistischen Theorien, die behaupten, die wissenschaftlich-technische Revolution sei unabhängig von den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen, wie auch gegen die These von einer automatischen Veränderung der Gesellschaft durch Wissenschaft und Technik. Das Ziel und der Verlauf der wissenschaftlich-technischen Revolution wie überhaupt des gesamten Fortschritts in Wissenschaft und Technik hängen vom Charakter der Gesellschaftsordnung ab, sind im Sozialismus und im Kapitalismus grundverschieden.“¹²⁹

In diesem Zusammenhang muß auch beachtet werden, daß „die freie, allseitig entwickelte, hochqualifizierte sozialistische Persönlichkeit, der Arbeiter neuen Typus, zu einer unabdingbaren Voraussetzung für die Verwirklichung der wissenschaftlich-technischen Revolution im entwickelten Sozialismus (wird). Konstruktion, Einführung und Bedienung der modernen Technik erfordern ein hohes Verantwortungsbewußtsein, das tiefe Verständnis der gesellschaftlichen Zusammenhänge, sie stellen neue Aufgaben hinsichtlich der beruflich-fachlichen Ausbildung sowie an die sozialistische Einstellung zur Arbeit überhaupt. Schöpferisch tätig zu sein, erfordert heute eine umfassende Allgemeinbildung und fachliche Kenntnisse sowie nicht zuletzt Kenntnisse auf dem Gebiet der Politischen

Philosophie, Berlin, Sonderheft 1965, S. 207-211. – Edgar Drefenstedt, Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung und Entwicklung der Persönlichkeit, ebenda, S. 214-216. – Arno Bendmann, Technische Revolution und Pädagogik, ebenda, S. 216-217. – Gerhart Neuner, Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Bildung und Erziehung, in: Pädagogik, Berlin, H. 4/1965, S. 305-320. – Gerhart Neuner, Wissenschaftlich-technische Revolution, sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption, in: Pädagogik, Berlin, H. 9/1964, S. 796-811. – Gerhart Neuner, Zur Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung, in: Pädagogik, Berlin, H. 6/1965, S. 505-509. – Gerhart Neuner, Technische Revolution und gebildete Nation, in: Deutsche Lehrerzeitung, Berlin, Nr. 35/1964, S. 2 und 7. – Günter Wettstädt, Wissenschaftlich-technische Revolution und sozialistisches Menschenbild, in: Polytechnische Bildung und Erziehung, Berlin, H. 1/1965, S. 2-6, H. 2/1965, S. 51-54, H. 3/1965, S. 89-92.

¹²⁷ Vgl. Günter Heyden, a. a. O.

¹²⁸ 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. – Heinz Quitzsch, Die Theorie der „Industriegesellschaft“ und der „Krise der Kultur“, ebenda, S. 114-117.

¹²⁹ Kurt Hager, Sozialismus und wissenschaftlich-technische Revolution, Neues Deutschland, 22. Juni 1972, S. 4.

Ökonomie, die in vieler Hinsicht zu einem Faktor werden, der die Möglichkeiten der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung maßgeblich beeinflußt.“¹³⁰

[Fortsetzung der sehr umfangreichen Fußnote 115 auf S. 75]

„Vergleicht man nun die einzelnen Bestrebungen und Praktiken, so zeigen sich auch hier – und das ist nun gar nicht mehr so verwunderlich, wie es anfangs scheinen möchte – zahlreiche *Gemeinsamkeiten*, die sich in folgenden Punkten zusammenfassen lassen:

1. Die als notwendig erkannte weit ausholende spezielle Hinführung bereits der Schüler der allgemeinbildenden Schule auf die moderne Arbeitswelt ist vor allem als Vermittlung bzw. Entwicklung eines *Grundverständnisses für die Gegebenheiten, Zusammenhänge und Erfordernisse der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt* zu verstehen und zu verwirklichen.
2. Im Mittelpunkt einer solchen technisch-ökonomischen Grundbildung (Arbeitslehre bzw. polytechnische Bildung) soll die *Vermittlung der wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Grundlagen der modernen Produktion bzw. Volkswirtschaft* stehen.
3. Mit der Vermittlung einer technisch-ökonomischen Syntax bzw. eines polytechnischen Gesichtskreises soll besonders auch das *technisch-ökonomische Denken* entwickelt werden.
4. Die anzustrebende enge Verbindung von Theorie und Praxis bedeutet, daß auch *bestimmte grundlegende Arbeitsfertigkeiten* zu [93] vermitteln sind, und zwar nicht nur handwerklich-manuelle, sondern auch gewisse Grundfertigkeiten in der Bedienung, Einrichtung und Wartung von Maschinen und Automaten entsprechend dem technischen Entwicklungsstand.
5. Nach einer dazu erforderlichen Einführung sollen *auch produktionsähnliche Arbeiten* unter zumindest produktionsähnlichen, möglichst aber auch unter echten Produktionsbedingungen mit Ernstcharakter ausgeführt werden.
6. Die Vermittlung der Kenntnisse und die Entwicklung der praktischen Fertigkeiten in der Arbeitslehre bzw. im polytechnischen Unterricht soll mit der *Erziehung zu Arbeitsgesinnung, ökonomischer Verantwortung und sozialem Verhalten* in der Wirtschaftswelt verbunden werden.
7. Zur Erfüllung dieser Aufgaben ist die *Einführung eines* besonderes Faches notwendig, in dem die erforderlichen theoretischen Kenntnisse vermittelt und die betreffenden praktischen Fertigkeiten entwickelt werden; für dieses Fach ist auch eine entsprechende Lehrerausbildung erforderlich.
8. Die Hinführung auf die Arbeitswelt kann aber nicht nur in einem speziellen Unterrichtsfach erfolgen, sondern muß *als Prinzip auch die anderen Unterrichtsfächer durchdringen*; das gilt besonders für die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die sozialkundlichen Fächer.
9. Von besonderer Bedeutung dabei ist die *enge Verbindung bzw. die Abstimmung mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen und sozialkundlichen Fächern*, ohne diese jedoch der speziellen Aufgabe der Hinführung der Schüler auf die Arbeitswelt unterzuordnen.
10. Dabei soll vor allem gewährleistet werden, daß die vermittelten Schulkenntnisse, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und sozialkundlichen Fächern, *auf die Gegebenheiten der Arbeitswelt anwendbar* sind und daß die praktischen Erfahrungen der Schüler mit der Arbeitswelt ihre *Auswertung im Schulunterricht* erfahren.
11. Die Hinführung auf und die Orientierung über die Arbeitswelt soll sich zunächst auf die *heimatliche Arbeitswelt* und die dort vorherrschenden Zweige beschränken, also auch einen Beitrag zur wirtschaftlichen Heimatkunde leisten.
12. Die Hinführung auf und die Orientierung über die vor allem heimatliche Arbeitswelt soll *in einer sinnvollen Aufeinanderfolge und Steigerung* über Betriebserkundungen und erste Arbeitserfahrungen an einzelnen Arbeitstagen in verschiedenen Betrieben zu einem abschließenden zusammenhängenden Arbeits-Praktikum in einem Betrieb von wenigstens zwei Wochen führen.
13. Die Hinführung auf die Arbeitswelt im eigentlichen Sinne, d. h. [94] als Arbeitslehre bzw. als polytechnischer Unterricht, soll *mit dem 7. Schuljahr beginnen* und sich in bezug auf die sachlichen Anforderungen und die zeitliche Dauer *bis zum 10. Schuljahr steigern*, wobei im 10. Schuljahr etwa ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit auf diese Aufgabe entfällt.
14. Die Hinführung auf die Arbeitswelt als Vermittlung bestimmter Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grunderfahrungen im Bereich der modernen Wirtschaft darf *niemals eine Vorwegnahme der Berufsausbildung* sein, auch nicht einer breit angelegten beruflichen Grundausbildung für viele verwandte Berufe innerhalb eines Berufsfeldes; sie darf nicht über eine allgemeine Vorbereitung auf den Eintritt in die Berufsausbildung in der Arbeitswelt, also über eine Arbeits- und Berufsorientierung hinausgehen; andererseits soll sie eine verständige, auf eigener Anschauung und gewisser Erfahrung beruhende Berufswahl bzw. Berufsfeldwahl ermöglichen.
15. Allerdings ist eine *genaue Abgrenzung* zwischen Hinführung auf die Arbeitswelt, in deren Verlauf auch praktische Fertigkeiten und Erfahrungen in bestimmten Wirtschaftsbereichen erworben werden sollen, wozu ja ein gewisses Anlernen notwendig ist, und beispielsweise einer beruflichen Grundausbildung *außerordentlich* schwierig, so daß hier sehr leicht Grenzüberschreitungen eintreten können.
16. Daher besteht eine besonders wichtige erziehungswissenschaftliche und berufspädagogische Aufgabe darin, die *jeweiligen Aufgabenstellungen*, Inhalte und deren Aufeinanderfolge in Arbeitslehre, beruflicher Grundausbildung und beruflicher Spezialausbildung für die einzelnen Berufsfelder und Ausbildungsberufe möglichst allgemeingültig festzulegen

¹³⁰ Ebenda.

und miteinander in *Übereinstimmung zu bringen*.

17. Zur Lösung der mit der Entwicklung einer sachlich wie pädagogisch vertretbaren Hinführung der Schüler der allgemeinbildenden Schule auf die moderne Arbeitswelt verbundenen Aufgaben ist die enge und auf gegenseitigem Verständnis beruhende *Zusammenarbeit von Wirtschaft und Schule* erforderlich, und zwar *unter pädagogischer Intention und Verantwortung*, jedoch bei Wahrung der jeweiligen wirtschaftlich-sachlichen Erfordernisse der kooperierenden Betriebe.“ (Hartmut Vogt, *Bildung für die Zukunft*, Göttingen 1967, S. 71 ff.).

„Andererseits können aber bestehende Gemeinsamkeiten, vor allem in einem geteilten Land, dessen Teilung *nicht* auf dem Willen der Mehrheit der Bevölkerung beider Teile beruht, sondern *gegen* ihren Willen durchgesetzt wurde bzw. aufrechterhalten wird, die aber doch ein gewisses Auseinanderleben zur tragischen Folge hat, als *Bausteine* für einen täglich zu vollziehenden geistigen und dann eines Tages vielleicht doch möglichen realen *Brückenschlag* dienen.“ (Ebenda, S. 131).

[95] Die Tätigkeit des bürgerlichen „Ostpädagogen“ Vogt, der – neben vielen anderen – die Linie der Konvergenztheorie in der imperialistischen Bildungsideologie vertritt, ordnet sich nahtlos in das Gesamtgefüge der imperialistischen „Ostforschung“ auf pädagogischem Gebiet ein.

Die imperialistische „pädagogische Ostforschung“ bzw. „Ostpädagogik“ hat eine für die imperialistische Ideologie wichtige Funktion zu erfüllen. Die politischen und ökonomischen Ziele des staatsmonopolistischen Herrschaftssystems ziehen Konsequenzen für die imperialistische Bildungspolitik nach sich, die von folgenden wesentlichen Grundpositionen bestimmt wird:

1. Das Bildungswesen als wesentliches Element des staatsmonopolistischen Überbaus soll in das Zentrum der geistigen Manipulierung der Jugend gerückt werden.

Folgende Hauptaspekte treten dabei hervor:

- die Erhöhung des Stellenwertes des Bildungswesens im staatsmonopolistischen Formierungsprozeß,
- die Neubestimmung des Verhältnisses von Politik und politischer Bildung im weiteren Sinne,
- die systematische Bekämpfung der Vorbildwirkung des sozialistischen Bildungssystems,
- die imperialistische Umwertung überlieferter Bildungsauffassungen zur Anpassung der Traditionen an die Bedingungen der staatsmonopolistischen Herrschaft.

2. Das Bildungswesen soll zur Festigung der bestehenden Produktionsverhältnisse eng mit den anderen Bereichen des staatsmonopolistischen Überbaus verbunden werden und zu einem Instrument der imperialistischen Manipulierung und Regulierung ausgebaut werden.

3. Das Bildungswesen soll zur Profitsicherung konsequent den Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution angepaßt werden.

Hier treten folgende Aspekte hervor:

- die Neubestimmung der Erziehungs- und Bildungsziele, des Bildungsinhalts im Hinblick auf eine den Maximalprofit sichernde Erhöhung des Bildungsniveaus, vor allem auf naturwissenschaftlich-technischem Gebiet, und eine engere Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung,
- die verstärkte Nutzung und ideologische Durchdringung der technisch-ökonomisch-sozialen Bildung und der Arbeit im Sinne der angestrebten Formierung,
- die schrittweise Anpassung der einzelnen Bildungsbereiche an die Erfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution, insbesondere Ausbau der „zweiten Bildungsstufe“ unter Beibehaltung des bürgerlichen Bildungsprivilegs. (Vgl. Horst Becker/Ruth Sareik, [96] Theoretische Grundpositionen der staatsmonopolistischen Formierung des Bildungs- und Erziehungswesens in Westdeutschland, in: *Pädagogik*, Berlin, H. 10/1969, S. 969, 973, 975 f.).

Die genannten Aspekte schließen eine Doppelfunktion ein: Die Stabilisierung des imperialistischen Herrschaftssystems und die Abwehr des wachsenden Einflusses der sozialistischen Pädagogik auf die demokratischen Kräfte im westdeutschen Bildungswesen. In diesem Zusammenhang hat die „Ostpädagogik“ folgende generelle Funktion:

„1. Sie soll einen spezifischen ideologischen Beitrag zur Vorbereitung der ‚Wiedervereinigung in Freiheit‘ leisten, das heißt, sie soll die Wiederherstellung der Machtpositionen der imperialistischen Kräfte in den Grenzen von 1937, also über Gebiete, die diese Kräfte infolge ihrer eigenen aggressiven Kriegsführung beziehungsweise durch die Revolution der Werktätigen in der DDR verloren haben, ideologisch vorbereiten helfen. Dazu dient einerseits die Vorbereitung der westdeutschen Jugend auf dieses Vorhaben, andererseits der Versuch der ideologischen Diversion gegenüber der DDR und den sozialistischen Ländern. Hierbei wird die ungebrochene imperialistische Tradition der deutschen ‚Ostforschung‘ weitergeführt. 2. Sie soll deshalb die Realität des sozialistischen Staates auf deutschem Boden, der ein Bildungswesen von nationaler Bedeutung hervorgebracht hat, negieren, die ständig wachsende Ausstrahlung seiner Wirksamkeit auf dem Gebiet des Bildungswesens in Westdeutschland aufhalten und echte demokratische Reformbestrebungen im Schulwesen, die durch das Beispiel der Schulentwicklung in der DDR ausgelöst und gefördert werden, auffangen und in den Monopolleressen genehme Bahnen lenken.“

Dazu bedient sie sich der Diffamierung der schulpolitischen Entwicklung in der DDR in der bereits nachgewiesenen Manier der Verleumdung, Verdrehung und Entstellung.

3. Ihre Informationen sollen dazu dienen, die reiche Quelle der Theorie und Praxis des sozialistischen Bildungswesens für die Perfektionierung des westdeutschen Schulwesens im ökonomischen Wettbewerb zwischen den beiden gesellschaftlichen Systemen zu erschließen. Das geschieht mit der Absicht, eine echte Reform des Schulwesens in der Bundesrepublik zu verhindern, das bestehende Bildungsprivileg als Instrument zur Aufrechterhaltung und Erweiterung der Macht zu nutzen, um eine gut ausgebildete ‚Elite‘ in die westeuropäischen und atlantischen Gremien, in denen der Konkurrenzkampf um die ökonomische Vorherrschaft ausgetragen wird, zu entsenden und um ‚wettbewerbsfähige‘ Nachwuchskräfte

für Wissenschaft und Wirtschaft auszubilden. Das ist die eigentliche Aufgabenstellung der ‚Ostpädagogik‘, die hinter den seriös klingenden, zur Tarnung dienenden Erklärungen verborgen wird, um Objektivität vorzutäuschen.“ (Ernst Machacek, Die „Ostpädagogik im Dienst des westdeutschen Revanchismus, in: Pädagogik, Berlin, H. 11/12, 1966, S. 1072/1073).

Der Realisierung dieser reaktionären Aufgabenstellung dienen zahlreiche Institutionen der „pädagogischen Ostforschung“, wie die „Deutsche Pestalozzi-Gesellschaft“, der „Johann-Gottfried-Herder-Forschungsrat“, das „Osteuropa-Institut“ der Westberliner Universität, die Erziehungswissenschaftlichen Seminare bzw. Arbeitsstellen für Vergleichende Pädagogik der Universitäten Marburg, Hamburg, Gießen und Bochum, die Pädagogischen Hochschulen Bremen und Lüneburg. (Vgl. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Die westdeutsche Bildungskrise. Ursachen – Wirkungen – Auswege, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1967, S. 184 ff.).

Die hauptsächlichen Linien der Verfälschung und Diffamierung des sozialistischen Bildungssystems der DDR beziehen sich auf.

- die Leugnung der gesetzmäßigen Entwicklung des Bildungswesens unserer Republik seit 1945 und.
- die Leugnung des humanistischen Charakters der sozialistischen Bildung und Erziehung.

In diesem System der ideologischen Diversion nimmt die polytechnische Bildung und Erziehung von Anfang an einen „bevorzugten“ Platz ein.

[Zurück](#)