

Karl Lauschke*
Soziologische Phantasielosigkeit und verdinglichtes Lernen
Zur Kritik neuerer Diskussionsbeiträge zur gewerkschaftlichen
(Jugend-)Bildungsarbeit

Weise am Weisen ist die Haltung

Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: „Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem.“ Der Philosophieprofessor wurde zornig und sagte: „Nicht über mich wollte ich etwas wissen, sondern über den Inhalt dessen, was ich sagte.“ „Es hat keinen Inhalt“, sagte Herr K. „Ich sehe dich täppisch gehen, und es ist kein Ziel, das du, während ich dich gehen sehe, erreichst. Du redest dunkel, und es ist keine Helle, die du während des Redens schaffst. Sehend deine Haltung, interessiert mich dein Ziel nicht.“

(Bertolt Brecht, Geschichten vom Herrn Keuner)

Seit geraumer Zeit wird wieder über das Selbstverständnis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit verstärkt diskutiert. Nach der in erster Linie mit dem Namen *Oskar Negt* verbundenen Neubesinnung gegen Ende der 60er Jahre findet gegenwärtig eine neuerliche Auseinandersetzung darüber statt, wie innerhalb der Arbeiterbildung konkret dazu beigetragen werden kann, klassenbewußtes Handeln der Arbeiterschaft zu fördern. Allerdings wird weitgehend nur negativ an die von *Negt* zuvor formulierte Position angeknüpft. Die dahinter verborgene Stoßrichtung der aktuellen Diskussion macht eine Replik der diversen Publikationen unumgänglich.

Ungewollt, nämlich durch einfaches Aussparen, machen die zahlreichen Beiträge (1 a) auf eine Problematik aufmerksam, die innerhalb der aktuellen Diskussion bislang noch vielzuwenig Beachtung gefunden hat. Darin liegt eine Gefahr, die nicht

* Der Verfasser ist selbst seit einigen Jahren im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft für gewerkschaftliche Fragen (AgF) in Marburg/Lahn als Teamer in der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit tätig.

1a Dieser Artikel bezieht sich dabei auf:

Jutta Ahrweiler, Kritik der Konzeption gewerkschaftlicher Jugendbildungsarbeit, in: Sozialistische Politik, 7. Jg. (1975), Nr. 33, S. 45 ff.

Harald Werner, Das Prinzip des exemplarischen Lernens bei Oskar Negt oder die Folgen einer Theorie, in: Demokratische Erziehung, 1. Jg. (1975), Heft 4, Juli 1975, S. 41 ff.

Käthe Gerstung, Th. Hoffmann, Wlfg. Niclas, Michael Thiel, Jürgen Schulte, Beitrag zur Konzeptionsdiskussion in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in: Sozialistische Politik, 8. Jg. (1976), Nr. 34/35, S. 185 ff.

Udo Achten, Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit unter veränderten ökonomischen Bedingungen, in: Demokratische Erziehung, 2. Jg. (1976), Heft 4, Juli 1976, S. 409 ff. sowie neuerdings:

Udo Achten, Gemeinsam lernen, solidarisch handeln. Ein Beitrag zum Selbstverständnis gewerkschaftlicher Jugendbildungsarbeit, Frankfurt/M. – Köln 1976

Hermann Brammerts, Gerhard Gerlach, Norbert Trautwein, Lernen in der Gewerkschaft. Beiträge aus dem DGB-Projekt ‚Mitbestimmung und politische Bildung‘, Frankfurt/M. – Köln 1976

unterschätzt werden sollte. Drastisch und zugespitzt formuliert handelt es sich darum, einer drohenden Langeweile und abweisenden Kälte auf den Lehrgängen ebenso zu begegnen, wie zu verhindern, daß Subalternität als praktischer Habitus der Teilnehmer gefördert wird. Angesichts der sich gegenwärtig abzeichnenden, politischen Entwicklungstendenzen hat *Oskar Negt* gerade vor den fatalen Folgen einer „Lagermentalität“ gewarnt und deshalb mit Nachdruck auf einer Bildungsarbeit bestanden, die ihr Politisierungspotential der Gesamtsituation des Arbeiters entnimmt, ohne von vornherein vitale Alltagsbedürfnisse auszugrenzen und zu verdrängen; anstatt „vor dem Risiko antibürokratischer Kritik und vor der Entfaltung basisdemokratischer Aktivitäten“ zurückzuschrecken, führt ihmzufolge kein Weg daran vorbei, sich stets neu auf das Wagnis einzulassen, Initiativen freizusetzen, die nicht vorab auf reglementierte und kontrollierte Bahnen festzulegen sind (1 b). Allerdings scheint die Beschwörung eines verstärkten äußeren Drucks eher alternatives Denken und Handeln zu lähmen, als umgekehrt Verkrampfungen zu lösen.

Auch wenn man der gegenwärtigen Bildungsarbeit in den Gewerkschaften „einen wesentlich politischeren Charakter“ (2) zuspricht, so werden doch an keiner Stelle wirklich Fragen politischer Pädagogik explizit aufgeworfen. Weder in den Diskussionsbeiträgen noch in den gewerkschaftlichen Konzeptionsentwürfen (3) wird an der kritischen Einsicht festgehalten, daß sich die politische Zielvorstellung von Bildungsarbeit, nämlich selbstbewußtes Handeln der Teilnehmer zu stimulieren, selbst diskreditiert, wenn nicht bereits im Lehrgangsverlauf produktiven Initiativen und Impulsen Raum geschaffen wird. Verschüttet ist, daß politisch verstandene Bildungsarbeit nur „eine Einheit von kognitiven, emotionalen, motivationalen und vor allem auch von Verhaltensaspekten bilden“ (4) kann. Die politische Qualität scheint sich allein an den Inhalten auszuweisen, die über die Bildungsarbeit transportiert werden sollen, als ob sich politische Lernprozesse nicht grundsätzlich unterscheiden von

1 b Oskar Negt, Politische Aufgaben der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 26. Jg. (1975), Heft 5, S. 308 - 313

Zur Kategorie des ‚Lagers‘ vgl. im übrigen ders., Alexander Kluge, Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/Main 1972, S. 111 - 115 und S. 341 - 355.

2 Käthe Gerstung, u. a., a.a.O., S. 185

3 Dieser Artikel bezieht sich in erster Linie auf die Diskussion innerhalb der ÖTV-Jugend, obgleich die hier angesprochene Problematik auch andernorts anzutreffen ist, und behandelt die Entwürfe:

– Protokoll der Konzeptionstagung vom 25.2. bis 1.3.1974 des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Hessen, in: Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 6/Okttober 1974

– Beitrag des Berliner Bezirksjugendausschusses, in: Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 7/Juli 1975

– Beitrag des Bezirks NRW II, in: Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 9/September 1975

4 Thomas von Freyberg, Ursula Jaerisch, Berndt Kirchlechner, Helgard Kramer, Bildungsurlaub. Bericht über ein Experimentalprogramm, unveröffentlichtes Manuskript des Instituts für Sozialforschung, Frankfurt/Main, Juli 1975, S. 34.

Ansatzweise fand sich diese Problematik noch in: Gewerkschaftliche Jugendbildung – Rahmenkonzeption, hrsg. vom DGB-Bundesvorstand, Abt. Jugend, Frankfurt/Main 1973, S. 100 ff.

puren Rezeptionsformen schulmäßiger Wissensaneignung, als ob nur die Inhalte ausgetauscht werden müßten, um ein verändertes, praktisches Verhalten hervorzurufen. Wie auch immer die konzeptionellen Vorstellungen im Einzelnen aussehen, darin besteht zumindest stillschweigend Übereinstimmung, daß diesen vorgängig festgelegten Inhalten der Bildungsveranstaltungen eine entscheidende und ausschlaggebende Bedeutung beizumessen sei; sie interessieren in erster Linie und stehen im Mittelpunkt der kontroversen Debatte neben einer auf Didaktik reduzierten Methode. Kurz gesagt, Bildungsarbeit stellt sich dar als ein rein kognitiver Prozeß: Es gilt die notwendigen Erkenntnisziele gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu ermitteln und deren didaktische Umsetzungsformen zu reflektieren; Dreh- und Angelpunkt der Diskussionsbeiträge bilden die ‚objektiv notwendigen Interessen‘ der angesprochenen Zielgruppe – wenn auch über deren nähere Bestimmung Uneinigkeit herrscht –, um sie innerhalb der Bildungsarbeit auf die vorfindliche Erfahrungswelt der Lehrgangsteilnehmer zu beziehen, damit schließlich eine diesen Interessen entsprechende und angemessene Praxis möglich wird.

Ganz abgesehen davon, daß damit der Stellenwert konzeptioneller Vorausplanungen in ihrer Tragweite überschätzt wird – so werden sie verantwortlich gemacht für die Stagnation und Perspektivlosigkeit gewerkschaftlicher Jugendarbeit (5) –, wird, als Kehrseite davon, die praktische Gestaltung des Lehrgangsverlaufs stiefmütterlich behandelt wie ein gänzlich nebensächliches Problem, das in die Diskussion um den Charakter von Bildungsarbeit nicht hineinzugehören scheint. Alles damit Zusammenhängende bleibt jeweils individueller Handwerkelei überlassen, letztlich dem zufälligen Vermögen oder Unvermögen der Teamer, die völlig auf sich selbst gestellt sind. Unsicherheiten und Ängste, nur allzuoft hinter unflexiblen und rigiden Verhalten versteckt, können nur schwerlich abgebaut werden, und die Herausbildung von Souveränität im praktischen Umgang wird angesichts einschüchternder Kunststücke auf dem Papier weitgehend abblockt (6). In der so gewichtigen Frage, wie ein politischer Lernprozeß wirklich organisiert werden kann, sind sie allein gelassen, obwohl nicht konzeptionelle Überlegungen über zu behandelnde Inhalte den Lehrgangserfolg bestimmen, sondern einzig und allein sein realer, vielschichtiger Verlauf. Allen gegenteiligen Bekundungen zum Trotz hat die Diskussion über gewerkschaftliche Bildungsarbeit den Boden unter den Füßen verloren und steht Kopf. Man verständigt sich über unterschiedliche Vorstellungen zur Lehrgangsthematik und ihrer möglichen logischen Abfolge, diskutiert aber nicht die komplexe Wirklichkeit der Lehrgangspraxis. Mehr noch, man tut im Grunde genommen so, als ob sich derartige Konzeptionen ungebrochen in der gedanklich projektierten Weise umsetzen – vorausgesetzt das Team wird seiner ihm zugeteilten Aufgabe gerecht. Zugleich dokumentiert man allerdings damit, daß die real und insbesondere auch jenseits der kognitiven Ebene ablaufenden Prozesse keine besondere Bedeutung und Aufmerksamkeit

5 vgl. den Beitrag des Bezirks NRW II, S. 1 f.

6 Davon, wie ermutigend und anregend sich eine öffentliche Diskussion praktischer Lehrgangserfahrungen auswirken kann, die sich von einer nüchtern-illusionlosen Beurteilung leiten läßt und nicht von zweckoptimistischen Erfolgsmeldungen, kann sich jeder selbst überzeugen, der derartige Berichte liest, wie den von Thomas von Freyberg u. a. (a.a.O.), der sehr empfehlenswert ist, jedoch nur als Manuskript vorliegt.

verdienen über ihre Funktion hinaus, ein Vehikel für zu transportierende Inhalte bereitzustellen; sie wecken nur negativ, in ihrer möglichen Widerständigkeit, Interesse, als sie nämlich der Rezeption des Stoffs nennenswerte Schwierigkeiten bereiten könnten. Dahinter mehr und anderes zu vermuten als ein bloßes Störpotential, das anstatt einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, die konzeptionelle Planung gefährdet, wird durch die Anlage der Diskussionsbeiträge bereits weitgehend ausgeschlossen.

Der Bericht von *Thomas von Freyberg u.a.* enthält in dieser Hinsicht aufschlußreiche Beispiele, die plastisch und anschaulich die Problematik einer einseitig an kognitivem Lernen orientierten Bildungsarbeit schildern (7). Der mögliche Einwand im übrigen, daß einzelne, verunglückte Lehrgänge nicht der Konzeption anzulasten sind, weil entweder ungünstige Begleitumstände in Rechnung zu stellen seien oder das jeweilige Team zu sklavisch den vorgegebenen Leitfaden kopieren wollte, muß als unzulässiger Immunisierungs- und Abwehrversuch gewertet werden, um eigene Mängel und Fehler als Reibungsverluste in der Praxis zu bagatellisieren bzw. auf das Team abzuwälzen; er dokumentiert letztlich selbst die geringe praktische Aussagekraft derartiger Konzeptionen, die entweder den jeweiligen Bedingungen entsprechend stets neu formuliert werden müssen, dazu aber keinerlei Handreichungen zu geben vermögen, oder gewaltsam jedem Lehrgang aufgedrückt werden, weil man ängstlich nur den Leitfaden zu umklammern weiß. Viel eher kann umgekehrt behauptet werden, daß erfolgreiche Lehrgänge gerade dadurch möglich werden, daß das Team sich von Konzeptionen nicht beeindruckt läßt. So wird zu einem Lehrgang, der durch Offenheit und auch Unsicherheit des Teams geprägt war, im Protokoll vermerkt:

„Der Verlauf dieses Lehrgangs legt die seltsame Vermutung nahe, daß jene Lehrgänge am ehesten politische Relevanz haben können, bei denen das Team nicht mehr ‚mitbringt‘, als eine hohe Bereitschaft, offen und flexibel auf die Teilnehmer einzugehen, alle Erfahrungen während des Lehrgangs miteinander und mit den Teilnehmern zur Sprache zu bringen, und bei denen das Team möglichst wenig vorgeprägt ist durch routinierte gewerkschaftliche Bildungsarbeit.“ (8)

Andere Lehrgangsbeispiele stützen ebenfalls diese These. Sie zeigen, daß gerade der Versuch, einer festgelegten Konzeption entlang die Diskussion entwickeln zu wollen, insofern scheitert, als er die Teilnehmer zur Sprachlosigkeit verurteilt, wie unterschiedlich es sich auch immer im Einzelnen darstellen mag (9). Während etwa in einem Lehrgang sich die Teilnehmer zur offenen sprachlosen Sabotage der pädagogi-

-
- 7 vgl. ebd., Kapitel 5.3, S. 124 ff. und darin insb.:
– Protokoll Nr. 1: Auszubildende der Stadt Frankfurt, S. 124 - 140
– Protokoll Nr. 11: Lehrlinge von Opels Rüsselsheim, S. 141 - 156
– Protokoll Nr. 16: Junge Arbeiterinnen und Lehrlinge aus Textilbetrieben, S. 171 - 189
– Protokoll Nr. 7 a: Schwesternschülerinnen und Krankenpflegerschüler des Stadtkrankenhauses Kassel, S. 223 - 231
- 8 ebd., Protokoll Nr. 7 a, S. 224.
- 9 Vgl. auch die Zusammenfassung der Lehrgangsaufarbeitung von von Freyberg u. a., ebd., S. 114 - 120, in der abschließend zwischen 5 Lehrgangstypen unterschieden wird: die Skala reicht von Lehrgängen, in denen die Teilnehmer sprachlos, aktiv oder passiv boykottierend bleiben, und „zum Schweigen gebrachten“ Lehrgängen über Lehrgänge, in denen nichts Unerwartetes passiert, bis zu Lehrgängen, die notwendige Voraussetzungen oder gar selbst ein Modell für gemeinsames politisches Handeln schaffen.

schen Bemühungen gezwungen sahen, um sich dem Objektstatus zu entziehen (10), zogen sie sich in einem anderen Fall resignativ und apathisch aus der Diskussion zurück (11). Auffällig ist bei beiden Lehrgängen, daß sie vonseiten der Teilnehmer verstanden wurden als Arbeit, wie sie sie tagtäglich antreffen und die ihnen Leistung abfordert:

„Offensichtlich begriffen die Teilnehmer unseren Unterricht in Kategorien von Lohnarbeit, entfremdeter Arbeit.“ (12)

Nur – für die Teilnehmer werde das alles kaum mehr als ‚Feilübungen‘ sein, politische Feilübungen. . . . Da machte man mit, weils verlangt war, hier und da wars dem einen oder andern irgendwie recht interessant, wie im Betrieb halt auch manchmal. Und dann ist Freizeit, also keine Arbeit, also keiner, der einem sagen darf, was man tun muß; wo man rumhängt, es einem fad ist, einem so wenig einfällt wie zuhause, man aber machen kann, was zuhause nicht geht – nämlich saufen . . . und spät ins Bett gehen.“ (13)

Ist jedoch hier noch das Scheitern des Vorhabens unverkennbar, innerhalb eines asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses politischen Unterricht abspulen zu wollen, erweckt ein anderer Lehrgang auf den ersten Blick den Eindruck, als sei er relativ problemlos verlaufen, gäbe also Anlaß zur Zufriedenheit über das Erreichte (14). Das Bild, das im übrigen häufig zu finden ist, täuscht aber; denn die Teilnehmer machen zwar mehr oder weniger mit, die Schwierigkeiten und Konflikte erreichen nicht ein Ausmaß, das den Verlauf empfindlich stört, und, wenn auch keine Euphorie, so gibt es doch ebenfalls keine Enttäuschung; aber es läßt sich keineswegs behaupten, daß ein politischer Lernprozeß stattgefunden hätte. Die Teilnehmer konnten sich ‚ihren‘ Lehrgang nicht aneignen und paßten sich vielmehr den Vorstellungen und Interessen des Teams an, oder andersherum, um mit *Negt/Kluge* zu sprechen: „Der proletarische Lebenszusammenhang bleibt für diese bürgerliche Öffentlichkeit ein ‚Ding an sich‘, in sie hineinwirkend, aber unbegriffen.“ (15)

Zur besseren Konturierung der behandelten Problematik unterscheiden *Freyberg u. a.* idealtypisch zwei Pole:

„entweder liegt das Interesse des Teams stärker darin, die Teilnehmer selbst zur Sprache zu bringen und aus der Antizipation dessen, was vermutlich zur Sprache kommen wird, Arbeitsvorschläge und -hilfen zu entwickeln (Prozeßorientierter Planungstypus), oder das Team geht eher davon aus, daß bestimmten Teilnehmergruppen bestimmte Lerninhalte vermittelt werden müssen, womit didaktische Probleme in den Mittelpunkt der Vorbereitungsarbeit rücken (Lernzielorientierter Planungstypus). Im ersten Fall ist die Beziehungsstruktur thematisierbar, im zweiten Fall wird sie tendenziell ausgeblendet.“ (16)

Der Ausrichtung des Teams mehr oder weniger entsprechend stellen sich schließlich auch die Weichen für den Lehrgangsverlauf und seinen Erfolg.

10 vgl. ebd., Protokoll Nr. 1

11 vgl. ebd., Protokoll Nr. 11

12 ebd., S. 135

13 ebd., S. 150 und S. 152

14 vgl. ebd., Protokoll Nr. 16

15 Oskar Negt, Alexander Kluge, a.a.O., S. 12

16 Thomas von Freyberg u. a., a.a.O., S. 63

„Stimmt das Team unter dem Gesichtspunkt der politisch-pädagogischen Zielvorstellungen überein, so trägt der prozeßorientierte Planungstypus, insoweit Offenheit und Lernbereitschaft des Teams impliziert ist, zu einer günstigen Ausgangssituation für den Lehrgang bei. Entsprechen dagegen die Vorstellungen des Teams eher dem lernzielorientierten Planungstypus, so kann das einen einheitlichen, rigiden und harmonistischen Verhaltensstil des Teams forcieren, der gegen Korrekturen durch Teilnehmerreaktionen und Lehrgangsverlauf abgedichtet ist.“ (17)

Die gegenwärtige Diskussion um die gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit neigt fraglos dem lernzielorientierten Planungstypus zu. Deshalb drängt sich auch der sicherlich überspitzt formulierte Eindruck auf, als erscheine ihr die Lehre weitaus wichtiger als die Lernenden selbst. Nicht erst die Aussage, die Aufgabe der Arbeiterbildung bestünde darin, „die Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Gesellschaft in die Köpfe der Arbeiter zu tragen“ (18), macht deutlich, daß in den Lehrgangsteilnehmern weitgehend nur anzufüllende Wissensspeicher gesehen werden, in der Hoffnung, damit zwangsläufig eine diesem Wissen entsprechende Praxis zu induzieren. Ein Gericht über die ‚Folgen‘ des Negtschen Beitrages zur Bildungsarbeit zu halten, wie es neuerlich Mode zu werden scheint, verkennt, daß insbesondere gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit kaum darüberhinausgekommen ist, Inhalte auszutauschen und erfahrungsbezogener Bildungsangebote didaktisch attraktiver zu offerieren, und schießt sich deshalb auch auf eine bloße Karikatur der Negtschen Überlegungen ein (19). Noch immer besitzt die Feststellung weitreichende Gültigkeit, „daß diese Abkehr von bürgerlicher Pädagogik nicht radikal genug vollzogen war.“ (20) Noch immer läßt sich im Selbstverständnis vieler ‚Jugendbilder‘ ein bürgerlicher Bildungsidealismus aufspüren. Auch das scheinbar selbstkritische und realistische Argument ist davon noch berührt, wenn zwar konzidiert wird, in einem Lehrgang keine aktiven Gewerkschafter produzieren zu können, aber trotzdem auf der Lehrplanerfüllung bestanden wird, weil es doch darum ginge, zumindest die Bedingungen zu verbessern, als könne man gleichsam ‚auf Vorrat‘ politisch reflektieren (21). Erfahrungsberichte,

17 ebd., S. 63 f.

18 Harald Werner, a.a.O., S. 42

19 vgl. z. B. Käthe Gerstung u.a., a.a.O., S. 196 ff., wo der Ansatz von Negt auf eine Didaktik reduziert wird, in deren Mittelpunkt der sogenannte ‚Erfahrungsansatz‘ steht; die Kritik setzt folglich auch am „Verhältnis von Erfahrungen und gesellschaftlicher Wirklichkeit im Erkenntnisprozeß“ (S. 197) an. Noch deutlicher wird dieses Verständnis bei Harald Werner: Probleme der Didaktik in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Thesen zum Referat, Mskr. o.O. o.J.. Im Beitrag von Oskar Negt sieht er nur einen Versuch zu einer „Didaktik der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die sich etwa mit der Didaktik der üblichen Schulfächer vergleichen ließe“; das Resultat war allerdings, daß „in vielen Fällen der geplante, wissenschaftlich begründete Lernprozeß zugunsten einer spontaneistischen Diskussionsrunde aufgegeben worden (ist)“. Um diese Sackgasse zu vermeiden, steht für ihn im Vordergrund „die Frage nach der Erlernbarkeit abstrakter Aussagen über die herrschende Gesellschaftsordnung. Diese Frage ist keineswegs damit beantwortet, daß man sich statt für Referententätigkeit nunmehr für Gruppenarbeit ausspricht. Die Entscheidung darüber, ob man sich für einen Vortrag oder für Gruppenarbeit entscheidet, ist zweitrangiger Natur.“

20 Nader Diafari, Nasiv Diafari, Thomas von Freyberg, Klaus Möbius, Ulrike Wiemann, Politische Arbeit mit Lehrlingen (LAW-Bericht), in: Ästhetik und Kommunikation, 5. Jg., Heft 17, Oktober 1974, S. 61

21 vgl. Thomas von Freyberg u.a., a.a.O., S. 149 f.

die wie das LAW-Projekt zu einer kritischen Wendung gegen „die idealistische Überschätzung von intellektuellen Einsichten“ (22) gelangt sind, werden in der Diskussion kurzerhand totgeschwiegen. Aber wie könnte man auch in der alten Weise fortfahren angesichts des vernichtenden Urteils?

„Die Ersetzung von bürgerlichen, herrschaftslegitimierenden Informationen durch gesellschaftskritische, herrschaftsdemaskierende Informationen wurde der Problematik politischer Pädagogik nicht gerecht, solange die so Aufgeklärten und Informierten sich weiterhin nicht als Subjekt politischer Praxis begreifen können. Dies aber ist zunächst keine ausschließliche Sache des Kopfes, keine Sache bloßen intellektuellen Lernens, Analysierens, Begreifens, sondern Sache politischen Handelns und politischer Erfahrungen. . . . die Illusion, daß Einsichten im Kopf stringent zu politischem Handeln führen; zeigte, wie sehr jene kritische politische Pädagogik noch den idealistischen Erziehungsvorstellungen des Bürgertums verhaftet war. . . . Politische Bildung ist reduziert auf die Aneignung der kapitalistischen Widersprüche per Kopf. Durch politische Kopfarbeit, sprich Denken, Diskutieren, Analysieren, Reflektieren werden Verhalten und Motivationen verändert; Konflikte löst man im Raum dieses pädagogischen Idealismus nicht so sehr durch kollektives politisches Handeln, sondern recht eigentlich durch ‚Bewußtmachen‘ und ‚Stellen in ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge‘. Befreiung wird nach diesem idealistischen Konzept von Bildung zur Aufklärung in den Köpfen, die als möglich gilt, ohne daß die handfeste wirkliche Unterdrückung außerhalb der Köpfe davon berührt wird. Falsches Bewußtsein, Vorurteile u.ä. gelten hier als bloßer Irrtum, der sich in den Köpfen befindet und deshalb auch dort zu kurieren sein muß.“ (23)

Das pädagogische Verhältnis – um eine zentrale Dimension der Bildungsprozesse herauszugreifen – ist diesem Bildungsidealismus immanent und wird auch als selbstverständliche Lernform akzeptiert. Nirgendwo wird als Kriterium formuliert, die Teilnehmer sollten zum gestaltenden Subjekt des Lehrgangsverlaufs werden, auf sie hätte die Initiative, die Entscheidungsfunktion und die Aufgabe der Interpretation möglichst überzugehen. Das Drei-Schritt-Schema in den Leitfäden der Bildungsarbeit verbietet es bereits im Ansatz, ganz abgesehen davon, daß „das Schema unrealistische Annahmen über die Abfolge politischer Bildungsprozesse (unterstellt), die sich nicht in eine Sequenz emotionale Betroffenheit – intellektuelle Einsicht – Verhaltensänderung, einordnen lassen“ (24). Demgegenüber formulierten *Diafari u.a.* programmatisch:

22 Nader Diafari u. a., a.a.O., S. 62

23 ebd., S. 61 und S. 63. Bei Hermann Brammerts wird im übrigen der Bildungsidealismus auf die Spitze getrieben: Lernen ist ihm ein purer ‚Denkvorgang‘: „Dieser Vorgang, Gedankengut fremder Herkunft zu übernehmen, heißt Lernen. Lernen ist die Aneignung – nicht die selbsttätige Schaffung – von Wissen, das also anderswo schon bestehen muß. . . . Lernen ist denkender Nachvollzug und Speicherung von fremdem Gedankengut.“ (a.a.O., S. 122) Falsches Bewußtsein ist ihm gleichbedeutend mit ‚Wissensmangel‘, ‚Irrtum‘, ‚Fehler des Denkens‘ und ‚Fehldiagnosen‘, denn: „Ist die Realität so der Anlaß der theoretischen Inkonsistenz, kommt die Verantwortung für diesen Fehler des Denkens gleichwohl den Subjekten zu – schließlich kann die Wirklichkeit niemanden das Denken abnehmen.“ (ebd., S. 150)

24 Thomas von Freyberg u. a., a.a.O., S. 237

Die unterstellte Sequenz offenbart im übrigen technische Denkformen; abgesehen vom ersten motivationstaktischen Schritt reproduziert sie nur die Bestimmungen des kapitalistischen formbestimmten Arbeitsprozesses (vgl. Karl Marx, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Frankfurt/Main und Wien, o.J., S. 582 ff.) und wird zum Teil auch so erfahren: Kopf- und Handarbeit sind voneinander getrennt, und während die Wissen-

„Politische Kommunikation zielt notwendig auf den Abbau asymmetrischer Beziehungen und steht in permanentem praktischen Widerspruch zum pädagogischen Verhältnis. . . . Man kann solidarischeres Handeln nicht jemandem beibringen, man kann es nur gemeinsam lernen.“ (25)

An der geläufigen Entgegnung, derartige Überlegungen redeten gruppendynamischen Spielereien das Wort und lenkten nur ab von wesentlichen Erfordernissen zugunsten sekundärer Begleiterscheinungen (26), zeigt sich bereits das Ausmaß der Verkrampfung in der gegenwärtigen Diskussion. Die Betonung liegt zur Zeit unzweideutig darauf, durch Planung die Bildungsarbeit besser in den Griff zu bekommen. Wenn *Thomas von Freyberg u. a.* aufgrund ihrer Lehrgangsanalysen zu dem Schluß kommen, plädieren zu müssen für eine „gründliche, aber gezielte Auswahl thematischer Schwerpunkte, die für die Lebens- und Arbeitssituation der Teilnehmer relevant sein könnten, aber Entscheidungen über den inhaltlichen Verlauf des Lehrgangs im Hinblick auf artikuliert Bedürfnisse der Teilnehmer offen läßt“ (27), so stößt dieser Vorschlag bei den gegenwärtig dominanten Positionen auf Unverständnis und Ablehnung: „Das führt zwangsläufig zur Konzeptionslosigkeit, und Erfolge bleiben Zufallstreffer.“ (28) Was kann das anderes heißen, als daß dem unreglementierten Potential auf den Lehrgängen, das es als Initiativen freizusetzen gelte, gründlich mißtraut wird? Im Klartext kann der Einwand auch so gelesen werden: Es muß allgemeinverbindlich geklärt sein, was das Ergebnis zu sein hat, und jedes Einlassen auf die artikulierten Teilnehmerinteressen gefährdet dieses Ergebnis, überläßt es dem Zufall.

Me-ti nannte jene Art von Erkenntnis die beste, welche Schneebällen gleicht. Diese können gute Waffen sein, aber man kann sie nicht zu lange aufbewahren. Sie halten sich auch zum Beispiel nicht in der Tasche.

(Bertolt Brecht, Me-Ti. Buch der Wendungen)

Ganz untypisch wird folgender Protokollauszug nicht sein können:

schaft gesetzmäßige Zusammenhänge zu erfassen sucht, setzt die praktische Tätigkeit die gewonnenen Einsichten nur um, reduziert sie sich auf die bloße Exekution intellektuell bereits vorab bestimmter Imperative.

25 Nader Diafari u. a., a.a.O., S. 66 und S. 67

26 So schreibt Harald Werner in seinem Aufsatz zu den Folgen des Negtschen Beitrages: „Diese spontaneistische Theorieschöpfung begünstigte in der Praxis der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit das Entstehen theoriefeindlicher (!) Arbeitsformen, in denen die individuelle Erfahrung der Arbeiter mystifiziert und zum alleinigen Mittel der Erkenntnis gemacht wurde. Die Bedeutung des historisch entwickelten wissenschaftlichen Sozialismus trat dagegen völlig in den Hintergrund.“ (a.a.O., S. 43) Im Gegensatz dazu konnte z. B. Jürgen Büsow noch formulieren: „Ziel antikapitalistischer Bildungsarbeit ist . . . die Vermittlung von solidarischen Handlungsmustern, . . .“ (Zur Frage nach dem Standort antikapitalistischer Bildung, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 22. Jg. (1971), Heft 11, S. 678)

27 Thomas von Freyberg u. a., a.a.O., S. 236

28 Udo Achten, a.a.O., S. 410. Da Sprachformen dem Denken nicht äußerlich sind, sollte der mehr als überstrapazierte Gebrauch des Wortes ‚Plan‘ in verschiedenen Variationen zu denken geben: Formulierungen wie ‚Planungsräume‘, ‚Planungsvoraussetzungen‘ oder ‚Plankorrektur‘ erinnern mehr an Verwaltungswissenschaft als an politischer Bildung.

„Schon am ersten Tag müssen die Teilnehmer den Verdacht bekommen haben, wenn sie ihn nicht schon mitbrachten, hier soll ihnen was untergejubelt werden; sie sind Objekte von Erziehung, deren Äußerungen eigentlich nicht ernst genommen werden, sondern den Teamern nur Mittel zum Zweck, um ihr Programm durchzuziehen. Was sie äußern als ihr Interesse bzw. nicht ihr Interesse, wird nicht ernst genommen, die Teamer wissens immer schon besser, was die ‚eigentlichen Interessen‘ sind – genauso wie die Eltern, Onkels, Meister usw.“ (29)

Allerdings wird man den Vorwurf der Manipulation kaum auf sich sitzen lassen können, zumal die Teamer fraglos von ihrer guten Sache überzeugt sind. Nichtsdestoweniger liegt das Dilemma gerade in der Vorstellung begründet, zu wissen, ‚was die eigentlichen Interessen sind‘. Vor sich selbst legitimiert man im allgemeinen dieses Verständnis von Bildungsarbeit mit dem Hinweis darauf, daß ihr Bezugspunkt nur das „von der subjektiven Beurteilung einzelner Kollegen unabhängige objektive Interesse“ (30) sein kann; deshalb käme es in erster Linie auch nicht darauf an, „was die Kollegen gerade für ihre Interessen halten, sondern was in ihrem Interesse aufgrund ihrer gesellschaftlichen Lage für sie notwendig ist“ (31). Damit ist jedoch nicht nur eine thematische Verschiebung eingetreten, insofern sich die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftliche Lage der Teilnehmer selbst richtet, unabhängig von ihrem eigenen Selbstverständnis, darüberhinaus wird auch ein Vermittlungszusammenhang geleugnet zwischen diesem Selbstverständnis und der gesellschaftlichen Lage der Lehrgangsteilnehmer, so als verhielten sie sich zueinander wie ein nebelhafter Dunstschleier um den eigentlich wirklichen Kern der Sache. Den Diskussionsbeiträgen liegt die gemeinsame Vorstellung zugrunde, gesellschaftliches Sein und Bewußtsein entsprächen der Beziehung von Bild und Gegenstand; das gesellschaftliche Sein bestünde auch für sich, ohne bestimmte Bewußtseinsformen, die ihrerseits diesem Sein nur beigeordnet sind als treffende oder – im Regelfall – unzutreffende Wiedergabe. Die alltäglichen, unmittelbar hervorgerufenen Bilder seien auf jeden Fall zu wenig zuverlässig, als daß daraus der wirkliche Gegenstand herauslesbar sei. Wie man sich auch drehen und wenden mag, die Verzerrungen, Unschärfen und Falschbelichtungen seien aus derartigen Abzügen selbst nicht zu entfernen, um schließlich eine getreue Wiedergabe erreichen zu können, denn „die wesentlichen Erkenntnisse über unsere gegenwärtige Gesellschaft (sind) nicht zu erfahren oder unmittelbar aus den Erfahrungen einzusehen“ (32). Um diese Bilder zu korrigieren, bedürfe es Fix-

29 Thomas von Freyberg u.a., a.a.O., S. 150

30 Beitrag des Bezirks NRW II, S. 10

Daß Kollegen sich auf Lehrgängen manipuliert fühlen, wird auch hier konstatiert (S. 16); verblüffend ist allerdings die Logik der damit verbundenen Argumentation: Verantwortlich wird ein Vorgehen gemacht, das nur scheinbar Erkenntnisse aus Erfahrungen gewinnt. Obwohl jedoch damit eine Karikatur des exemplarischen Prinzips kritisiert wird, schlußfolgert man nicht, tatsächlich exemplarisch vorgehen zu müssen, um den Eindruck der Manipulation zu vermeiden, nun Ernst zu machen mit der Absicht, aus den Erfahrungen herauszulesen; das exemplarisch Prinzip selbst scheint diskreditiert, weil es sich nicht anders realisieren läßt. Der Ausweg wird in einer begrifflichen Annäherung gesehen. Aber was ist das anderes als Hineininterpretieren? Die Konsequenz aus dem unterstellten Scheitern des exemplarischen Prinzips scheint folglich darin zu bestehen, daß man auch offenlegt, was man wirklich unternimmt, nämlich das Hineininterpretieren, Unterjubeln, wie man es auch immer nennen mag.

31 ebd.

32 ebd., S. 16

punkte, die ihnen selbst nicht zu entnehmen sind. Woher allerdings die dazu erforderlichen Abstraktionen genommen werden, ohne ihre Genese in Erfahrungen zurückverfolgen zu können, bleibt rätselhaft, es sei denn, man greift auf irgendeine Form unmittelbaren Wissens zurück. Und in der Tat wird in der aktuellen Diskussion unausgesprochen die Transzendentalphilosophie *Kants* gemüht, obgleich man meint, *Marx* zum Vorbild genommen zu haben (33).

Der allgemeine Hinweis darauf, daß in der bürgerlichen Gesellschaft Wesen und Erscheinung nicht zusammenfallen, gilt als zufriedenstellender Beweis und ersetzt jede weitere Auseinandersetzung mit der aufgeworfenen erkenntnistheoretischen Problematik. Völlig überhört wird dabei, daß das Wesen erscheinen muß, um nicht – wie *Hegel* schreibt – Unwesen zu sein, daß die Erscheinungen das Wesen nicht nur verkehren, sondern zugleich auch darstellen. Unbelastet von derartigen Spitzfindigkeiten vereinfacht man kurzerhand das Verfahren, hat zudem noch den gesunden Menschenverstand auf seiner Seite und bildet politisch, indem der ‚richtige Begriff‘ schlichtweg ‚den Erfahrungen der Kollegen gegenübergestellt wird‘ (34). Jedoch bereits die banale Erkenntnis, daß nicht Fotoapparate, sondern Lohnabhängige ihre eigene Situation erfahren und sich darüber selbst verständigen, müßte die *Negt*-Kritiker bedenklich stimmen, denn es ist paradox anzunehmen, Lohnabhängige verhielten sich nur unbewußt als Lohnabhängige, ihr Kopf enthielte keinerlei Spur von dem, was ihre gesellschaftliche Situation ausmacht. Klärend gegenüber weiterverbreiteten Irrtümern stellt *Oskar Negt* deshalb fest:

„Erfahrungen und Interessen sind für mich kollektive, gesellschaftliche Erfahrungen und Interessen, die allerdings durch die Subjekte hindurchgehen und deshalb selbstverständlich auch den Alltag der Erlebnisrealität umfassen; Erfahrung schließt die Erfahrungsbedingungen ein, Interesse die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen es auftritt. Nur weil Erfahrungen und Interessen etwas Objektives sind, das sich im Subjekt ausdrückt, subjektiven Ausdruck gewinnt, haben sie politische Bildung, sind sie politisierbar. Daß die Erfahrungen der Arbeiter wesentlich Klassenerfahrungen sind, steht allenthalben in ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘ zu lesen. Es sind also nur diejenigen Erfahrungen mitteilbar, die gesellschaftliche Erfahrung sind.“ (35)

33 Das wird besonders deutlich bei Harald Werner, findet sich aber auch andernorts; vgl. z. B. Gerstung u.a., a.a.O., S. 197 f. Indem Werner sich bewußt den „Anforderungen an eine wissenschaftlich begründete und gleichfalls voraussetzungslose Darstellungsform“ (a.a.), S. 48) unterwirft, nähert er sich mehr naturwissenschaftlicher Theoriebildung an, als realen politischen Lernformen Rechnung zu tragen; ein Lernprozeß muß nur dann „mit allgemein bekannten Dingen beginnen und muß andererseits mit etwas beginnen, das logisch elementar . . . ist“ (ebd.), wenn es sich darum handelt, in ein deduktiv gegliedertes Erkenntnisgebäude einzuführen. Konsequenterweise macht er eine ihm wesentliche Unterscheidung, derzufolge „die Erfahrungen der Teilnehmer Gegenstand der Erkenntnis, nicht aber ihr Mittel“ (ebd., S. 50) sind; deshalb gilt ihm schließlich auch Erfahrung nur als ‚individuelle Erfahrung‘, die derart auf ‚andere Maßstäbe‘ angewiesen ist: „es muß die Theorie des wissenschaftlichen Sozialismus hinzutreten“ (ebd., S. 44). Dieses Erkenntnismitel ist allen empirischen Vermittlungen metaphysisch enthoben, sodaß sich das Dilemma *Kantscher Erkenntnistheorie* an dieser Stelle wiederholt.

34 Jutta Ahrweiler, a.a.O., S. 47

35 Oskar Negt, Arbeiterbildung als schrittweise Vermittlung von Klassenbewußtsein. Eine Antikritik (1976), in: ders., Keine Demokratie ohne Sozialismus, Frankfurt/M. 1976, S. 373. Diese These findet sich sogar noch bestätigt in der Dialektik von Spiel und Wirklich-

Völlig verloren geht bei den meisten Diskussionsbeiträgen, „daß die Kategorie Bewußtsein kein Erfahrungs- oder Informationsdatum bzw. deren Summe, sondern eine gesellschaftliche Subjekt-Objekt-Beziehung ausdrückt“ (36), oder wie *Oskar Negt* schreibt, „daß die über bloße Reflexreaktionen auf situationsgebundene Verschlechterungen der Lebenslage hinausgehenden Interpretationen objektiver Konflikte Verarbeitungsprodukte innerhalb einer permanenten, mehr oder minder bewußten und aktiven Auseinandersetzung des Arbeiters mit seinen Daseinsbedingungen als Arbeiter sind“ (37). Erfahrungen sind folglich nicht gleichzusetzen mit bloßem Glotzen, mit der schlichten Registrierung dessen, was sich augenscheinlich darbietet, wie bei einer Photographie; Erfahrungen bezeichnen vielmehr „integrale Bestandteile einer vorausgegangenen Gesamtreaktion auf die Tasche seines Arbeiterdaseins“ (38). So kann beispielsweise am Lohn verdeutlicht werden, daß seine Erfahrungsweise im Bewußtsein der Arbeiter sich keinesfalls deckt mit seiner politökonomischen Bestimmung; den subjektiven Überschuß als Illusion allerdings abtrennen zu wollen bzw. die Fixierung auf die Lohnhöhe als Zeichen der Integration und Anerkennung des Lohnarbeitsverhältnisses zu werten, verfehlt den ‚Symbolcharakter des Lohnkonfliktes‘. Auch wenn ihr gesellschaftlicher Objektstatus als relativ unveränderbar eingeschätzt wird, so stellt der Lohn für die Arbeiter doch ein Vehikel dar, um die empfundene Unzufriedenheit zu artikulieren, um „sich unter diesen Arbeitsbedingungen die vertane Zeit, das entfremdete Leben und die verlorene Freiheit so teuer wie möglich bezahlen zu lassen“ (39). Insofern ist Hoffnung darin gebunden, die sich nicht gänzlich abfinden läßt mit dem gesellschaftlichen Zwangszusammenhang, es zugleich aber auch erlaubt, in ihm leben zu können, ohne unerträglichen Spannungen ausgesetzt zu sein. Und solche Ambivalenzen sind der Arbeiterexistenz in ihrer Gesamtheit wesentlich; einschlägige Untersuchungen bestätigen, „daß der heutige Arbeiter in einer permanenten Spannung zwischen dem Gefühl der Unabwendbarkeit seiner sozialen Lebensbedingungen und dem Wunsch lebt, nicht mehr Arbeiter sein zu müssen“ (40).

Als Momente der ‚condition ouvrière‘ können Erfahrungen nicht mit den Attri-

keit, worauf das Hoffmanns Comic Theater hingewiesen hat: „alles was im Spiel und der Handlung allzu privat, subjektiv ist, fällt bei den Zuschauern durch. . . . Bei diesen Spielen wetzt sich die Phantasie immer an der Wirklichkeit – auch wenn sie anregt, diese zu verstümmeln.“ (Will dein Chef von dir mal Feuer. Rollenspiele und was man damit machen kann, Berlin 1974, S. 15)

36 Frank Deppe, *Das Bewußtsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewußtseins*, Köln 1971, S. 118.

37 Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung, überarbeitete Neuausgabe*, Frankfurt/Main 1971, S. 44

38 ebd., S. 45

39 vgl. Nando Belardi, *Arbeiterbildung und Sozialwissenschaft. Ergebnisse und Probleme beim Versuch sozialwissenschaftlicher Erforschung von Ansatzpunkten zur Arbeiterbildung*, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 1973, Heft 2, S. 133 - 140, hier S. 137 zit. nach Andre Gorz

40 Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, a.a.O., S. 33

Henri Lefebvre sieht im übrigen in der Ambivalenz eine wesentliche Kategorie des Alltagslebens; es wäre sicherlich lohnend, seine Untersuchungen daraufhin abzuklopfen, inwieweit sie für die Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden könnten.

buten ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ belegt werden; dazwischen zu unterscheiden und die dem ‚richtigen Begriff‘ inkongruenten Bewußtseins-elemente auszusondern, ignoriert nicht nur deren Grundlage im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang und setzt sich über die kurzerhand als individuell, zufällig und belanglos angesehenen Erfahrungen einfach hinweg, ohne auch nur ihre „Bedeutung für die Abwehr ‚kognitiver Dissonanzen‘ und für die Aufrechterhaltung eines psychodynamischen Gleichgewichts“ (41) nachzufragen. Auch ihre Authentizität wird bestritten, ihre Vermittlung in der ‚condition ouvrière‘, die es gerade aufzuspüren gilt; die Bestimmung ‚falsch‘ unterstellt die Erfahrungen als versachlichte, reine Informationswerte, deren Wiedergabequalität unzutreffend ist, die also korrigiert werden können und müssen anhand eines realitätsgetreuen Maßstabs. Schein gilt als blankes Trugbild, in der Vernebelung wird nur die Vernebelung gesehen. Apodiktisch wird formuliert, der Ansatz bei subjektiven Bewußtseins-elementen „vermittelt falsche Erkenntnisse“ (42), denn es „lassen sich aus der Zerstörung von falschen Vorstellungen keine richtigen Forderungen entwickeln“ (43). Falsch bleibt falsch, ebenso wie Richtiges als solches beständig bleibt. Deshalb gilt schließlich: Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen.

Das Milchscheibenglas, über das Wirklichkeit erfahren wird, – um die erkenntnistheoretische Problematik in ein Bild zu kleiden – stellt jedoch nicht bloß ein fehlerhaftes Erkenntnisinstrument dar, das ausgewechselt werden muß, um erkennen zu können, was wirklich ist. Die Annahme, sich darüber hinwegsetzen zu müssen, damit der Blick frei werden kann, verkennt, daß das Milchscheibenglas selbst der Wirklichkeit angehört, auf die Erkenntnis abzielt. Es kann also gar nicht in einem Akt freier Verfügung abgesetzt werden; und gerade weil sich in ihm selbst Wirklichkeit darstellt, entfällt auch jede Veranlassung dazu. Erscheinungen sind stets eine ‚Verschränkung des Wahren und Unwahren‘, ohne daß wie bei einer nur additiven Mischung beides fein säuberlich auseinanderzuhalten wäre. Das so oft beschworene Wesen gesellschaftlicher Verhältnisse ist nur zu entschlüsseln *über* und *in* den Erscheinungen. Keinesfalls vermag man es zu besitzen wie ein greifbares, festumrissenes Ding, das vorzeigbar wäre. Ebenso wenig wie ‚Wert‘ für sich allein besteht, sondern gebunden ist an seine Erscheinungsformen und sich auch nur in ihnen zeigt, kann erkenntnistheoretisch ein ‚richtiger Begriff‘ angenommen werden, mit dem die Lehrgangsteilnehmer anschließend „beurteilend, wertend und strukturierend ihre Erfahrungen . . . überprüfen“ (44). Aber auch wenn damit grundsätzlich die bloße Etikettierung mit den Aussagewerten ‚wahr‘ und ‚falsch‘ kritisiert wird und, was noch mehr provozieren mag, überhaupt der Gebrauch dieser Attribute in Zweifel gezogen wird, so ist doch keineswegs die Erkenntnis stillgestellt; indem zugleich der Einwand erhoben wird, die klaren Konturen zu verwischen, feste Umrisse aufzulösen, wird bereits

41 ebd., S. 46

42 Jutta Ahrweiler, a.a.O., S. 50

43 ebd., S. 51. Norbert Trautwein hält deshalb dem exemplarischen Lernen als Kritik vor, daß damit „auf der Ebene bloßen Meinungsaustauschs, des Hin- und Herwälzens von Eindrücken, Meinungen und Einschätzungen der Teilnehmer verharrt wurde. Auf dieser Ebene mußte man sich im Kreise drehen, . . .“ (a.a.O., S. 55)

44 Gerstung u. a., a.a.O., S. 198

darauf verwiesen, daß die vielleicht allzu bequeme Statik in Bewegung geraten ist. Weit davon entfernt, die Erfahrungen so zu belassen, wie sie vorgefunden werden (45) aber auch ebenso ablehnend gegenüber Versuchen, mit fertigen, verselbständigten Ergebnissen zu operieren, die sich bereits im Besitz der ‚Kenner‘ befinden, handelt es sich darum, eine Dynamik in Gang zu setzen, in deren Verlauf Vermittlungen deutlich werden. Fraglos wird damit konzeptionellem Lehrbuchwissen, in welcher Form auch immer, eine strikte Absage erteilt; das Richtige – abstrakt formuliert – steckt nämlich in der Vermittlungsbewegung selbst und kann nicht getrennt von ihr aufbewahrt werden, sowenig es gelingt, ‚Wert‘ als Schatz auf Dauer zu stellen. Erkenntnis erschöpft sich also nicht in der einmaligen Anstrengung, sich durch Erfahrungen hindurch zu bewegen, um danach die Wahrheit in Händen zu halten; dieser mühsame Weg ist stets aufs Neue zurückzulegen, und zwar nicht bloß dem Schein nach, als Wiederkehr des Immergleichen.

Gerade wenn über die Lehrgangssituation hinaus auch die alltäglichen Gespräche und Auseinandersetzungen ins Blickfeld geraten, müssen erhebliche Zweifel an der Realitätstüchtigkeit kognitiver Lernzielorientierung angemeldet werden.

„Wenn in einem politischen Gespräch mein Partner den Eindruck erhält, daß es mir gar nicht um ihn geht, sondern daß ich ihn nur als Agitationsobjekt benutzt . . . , um in seinem Kopfe bestimmte politische Maximen zu erzeugen, dann wird genau dieses kommunikative Verhalten den Lerneffekt blockieren.“ (46)

Der Habitus des ‚Schon-immer-Wissenden‘ bzw. ‚Alles-besser-Wissenden‘ wird kaum verborgen bleiben können; daran mag auch pädagogische Geschicklichkeit oder Wohlwollen nichts ändern. Innerhalb solcher Alltagsdialoge können im übrigen auch die als ‚wissenschaftlich‘ oder ‚objektiv notwendig‘ kenntlich gemachten Argumente und Deutungen keine besondere Erklärungskraft für sich reklamieren und stehen gleichwertig neben anderen; erst im Abarbeiten aneinander kann sich ein gemeinsames Verständnis herausbilden, ohne allerdings apriori verbürgt zu sein. Eine Revision der Lehrgangskonzeptionen aus dem Modellcharakter alltäglicher Gesprächssituationen heraus kann jedoch schon deshalb nicht erfolgen, weil auch das ‚Back-Home-Problem‘ dominiert wird von einer Haltung des ‚Besser-Wissens‘: die Teilnehmer sollen nämlich lernen, „in der Auseinandersetzung mit gegen die Gewerkschaft gerichteten Positionen richtig argumentieren zu können“ (47). Davon, daß es darum ging, die anderen Kollegen, insbesondere wenn sie gegenüber gewerkschaftlichem Engagement Vorbehalte haben, besser zu verstehen, möglichst noch besser als sie sich selbst, ist nirgend-

45 Nur allzu häufig wird dieser Vorwurf gegenüber Oskar Negt erhoben, obwohl er nicht so sehr Unzulänglichkeiten seiner Überlegungen aufdeckt, als vielmehr die nur subsumtionslogische Denkweise der Kritiker.

46 Christian Rittelmeyer, Gerd Wartenberg, Verständigung und Interaktion. Zur politischen Dimension der Gruppendynamik, München 1975, S. 118

47 Gerstung u.a., a.a.O., S. 197

Wenn die Rahmenkonzeption zur gewerkschaftlichen Jugendbildung (a.a.O., S. 91) in gleicher Weise formuliert, „daß sie Unternehmerideologien widerlegen können“ sollen, dann kann damit selbstredend nicht die argumentative Auseinandersetzung mit der Unterseite selbst angesprochen sein, sondern nur mit den Kollegen, deren mangelndes Selbstbewußtsein Ausdruck findet in der Übernahme derartiger Vorstellungen.

wo die Rede (48).

Um diese pointiert herausgestrichene Alternative dreht sich schließlich die Kontroverse: Repräsentiert der Teamer jemanden, der alles besser weiß als die anderen, oder jemanden, der die anderen besser versteht als sie sich selbst (49). Auf diese provozierend formulierten Kürzel ließe sich der ganze Streit zusammenziehen. Und daß damit bedeutend mehr als nur sprachliche Spitzfindigkeiten zur Debatte gestellt sind und die Gemüter erhitzen, machen nicht zuletzt die praktischen Konsequenzen deutlich: Ist es möglich, Lehrgangskonzeptionen zu entwickeln, die eine konkrete Lernzielabfolge präjudizieren, oder müssen nicht eher stattdessen Teamer-schulungsprogramme ausgearbeitet werden, die sowohl Hintergrundwissen vermitteln, als auch kommunikative Handlungskompetenzen ausbilden helfen? Mit der Herausgabe von Schwerpunktmaterialien, wie es das ÖTV-Bundessekretariat bereits z. T. schon unternommen hat (50), wäre einer Seite des letzten Vorschlags Genüge getan; hinzukommen müßten verstärkt Lehrgangsanalysen. Das alles kann jedoch niemals ersetzen, was Dreh- und Angelpunkt einer optimalen Vorbereitung politischer Bildungsarbeit zu sein hat: nicht mehr und nicht weniger nämlich *als sich selbst* zu verstehen als einen politischen Menschen und als ein solcher auch zu handeln. So banal das klingt, so wichtig erscheint diese Hervorhebung; daß keineswegs offene Tü-

- 48 Die kritischen Einsichten, die z. B. Gertrud Heinrich noch vorbringt, sind allerdings nur plakativ und werden in der Konkretion wieder hintertrieben (vgl. Gewerkschaftliche Jugendbildungsarbeit. Zur Entwicklung ihrer Inhalte und Methoden, IMSF-Informationsbericht Nr. 16, Frankfurt/Main 1975). Ihrzufolge sollte den Lehrgangsteilnehmern deutlich werden, „daß ihre eigenen ‚Erlebnisse‘, sie selbst und ihre Probleme der Inhalt des Lehrgangs sind und nicht theoretische Ansprüche, die sie nicht erfüllen könnten“ (ebd., S. 54), wie auch bei Lernprozessen anzunehmen ist, „daß diese Prozesse nicht gradlinig, bruchlos und ohne Lernbarrieren und Widerstände vonstatten gehen können“ (ebd., S. 50). An der Rolle, die den Teamern zugeschrieben wird (vgl. ebd., S. 46 ff.), zeigt sich jedoch, daß sich im Grunde nichts geändert hat; schließlich schreibt sie auch explizit: „Im wesentlichen steht vielmehr das Problem im Vordergrund, wie die Zielsetzung und das jeweilige Teilziel eines Abschnitts oder Lernschritts unter Berücksichtigung und Einbeziehung vor allem auch der nicht bewußten, nicht als Erfahrung formulierbaren Strukturen des Bewußtseins der Jugendlichen zu erreichen ist“ (ebd., S. 55).
- 49 vgl. dazu Christian Rittelmeyer, Gerd Wartenberg, a.a.O., S. 118 ff., die diese Alternative auch an einem Beispiel veranschaulichen. Das, was man als ‚Situationshermeneutik‘ bezeichnen kann, gliedert sich bei ihnen in die Phasen: (1) Sich an die Stelle des anderen Setzen, (2) Deutung der nachempfundenen Erlebens- und Verhaltensformen und (3) Rückmeldung an den anderen über ein Deutungsangebot. Im Gegensatz dazu wird häufig, ja in der Regel die theoretische Erklärung selbst zurückgemeldet; es unterbleibt die Überlegung, „was mir die erklärende Theorie bei dieser Schweise sagen könnte“ (ebd., S. 123). In der Konsequenz wird dem, was der andere artikuliert hat, nicht viel Bedeutung beigemessen, anstatt umgekehrt zu zeigen, daß man sich in ganz neuer Weise bemüht, es ernst zu nehmen.
- 50 vgl. Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 3/April 1973 (zum Gesundheitswesen); Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 4/Okttober 1973 (zum Sparkassenbereich) und Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 5/Mai 1975 (zur Diskussion um die Reform der beruflichen Bildung)
Im übrigen wird es ebenso möglich sein, zur Krise und Arbeitslosigkeit Materialien zu erstellen, ohne gleich neue Lehrgangsschritte einfügen zu müssen und den ‚Stoff‘ aufzublähen, wie es Gerstung u. a. und Achten ins Auge fassen.

ren eingerannt werden, zeigt die allgemeine Konsequenzlosigkeit derartiger Absichtsbekundungen. Wo geht das Teamer selbstverständnis über den zwar linken, aber dennoch abstrakten Staatsbürger hinaus? Wo bringen sich Teamer über ihr abstraktes Wissen um die Gesellschaft hinaus politisch ein als solche, „die ihren Alltag selbst politisch begreifen und daraus ein stärkeres Bedürfnis nach Kooperation und Behauptung ihrer Interessen entwickeln“ (51)? Nach dem zu urteilen, was zur Sprache gebracht wird, sind sich die Teamer selbst überhaupt kein Problem; stets gehen sie über sich selbst stillschweigend hinweg. In absoluter Selbstvergessenheit verschrieben sie sich dem guten Zweck – wie der Philosophieprofessor, der Herrn K. aufsucht.

Me-ti sagte: Wenn man nicht nach Genuß strebt, nicht das Beste aus dem Bestehenden herausholen will und nicht die beste Lage einnehmen will, warum sollte man da kämpfen?
(Bertolt Brecht, *Me-ti. Buch der Wendungen*)

Nicht zuletzt mit dem Rekurs auf zentrale Überlegungen *Ernst Blochs* hat *Oskar Negt* eindringlich auf die politische Brisanz und Gefahr des puren ‚Kopfglaubens der Agitation‘ hingewiesen:

„Aber eine Bildungsarbeit, die nicht durch die entfremdeten und blockierten Einschätzungen der Arbeiter ihres Lebenszusammenhangs und der Struktur der Gesellschaft hindurchgeht, ist völlig wirkungslos und führt zurück zu jenem Parallelismus von lebloser marxistischer Theorie und tatsächlichem Bewußtsein und Handeln der Arbeiter, der für den Zusammenbruch der kommunistischen und sozialdemokratischen Parteien in der Weimarer Republik angesichts des Faschismus kennzeichnend war.“ (52)

Darüber mit einem Federstrich hinwegzugehen, derartige ‚psychologische Spielereien‘ als zweitrangige ‚Formfragen‘ oder gar belanglose Nebensächlichkeiten von sich zu weisen und den verkniffen-ernsthaften Blick auf das scheinbar Wesentliche zu konzentrieren, verkennt völlig die historische Tragweite solcher Details. Noch in der unversöhnlichen Abwehr psychologischer Momente reproduziert sich die in jeder Hinsicht fatale „Berührungsangst gegenüber dem ‚Irrationalen‘ als dem von abstrakter Rationalität lediglich Ausgesparten“ (53). Solange jedoch nicht die Totalität des Lebenszusammenhangs in den Blick gerät und all das ausgegrenzt bleibt, was sich nicht den zumeist noch auf bloße Arbeitsinteressen eingeebneten Kategorien (54) beugt, solange bleibt es auch trotz aller nach außen gekehrten Wissenschaftlichkeit

-
- 51 Christian Rittelmeyer, Gerd Wartenberg, a.a.O., S. 116
- 52 Oskar Negt, Arbeiterbildung als schrittweise Vermittlung von Klassenbewußtsein, a.a.O., S. 370. Vgl. auch Ernst Bloch, Kritik der Propaganda, in: ders., Vom Hasard zur Katastrophe. Politische Aufsätze aus den Jahren 1934 - 1939, Frankfurt/Main 1972, S. 195 - 206
- 53 Oskar Negt, Erbschaft aus Ungleichzeitigkeit und das Problem der Propaganda, in: Ernst Bloch zum 90. Geburtstag: Es muß nicht immer Marmor sein, Berlin 1975, S. 9 - 34, hier S. 13; vgl. auch Thomas Leithäuser, Das, was schwer zu machen ist: Undogmatische Theorie und phantasievolle Praxis, in: ebd., S. 47 - 58.
- 54 vgl. nur als Beispiel: Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 54 f., wo die objektiven Interessen der Lohnabhängigen aufgelistet sind: sie sind jeder kommunikativen Dimension beraubt!

bei einem bloßen Wunschbild, das von den Lohnabhängigen entworfen wird. Obgleich immer wieder betont wird, von der objektiven Wirklichkeit auszugehen, wird doch keineswegs unverfälscht und ungeschminkt angesetzt; unterstellt wird in der Regel ein ‚homo proletarius‘, wie es *Michael Vester* in seiner Kritik der rationalistischen Verhaltenslehre genannt hat (55). Ausgangspunkt ist eine Wirklichkeit, die wirklicher ist als die, die gewöhnlich auf Lehrgängen angetroffen wird. Infolgedessen besitzen auch solche Untersuchungen keinen Stellenwert, die sich wie diejenige von *Thomas von Freyberg* mit der sozialen Situation und politischen Einstellung jugendlicher Lohnabhängiger auseinandersetzen (56).

Unverkennbar erliegen die aktuellen Diskussionsbeiträge einem Dilemma, das zu Unrecht gerade *Georg Lukacs* angelastet worden ist: Klassenbewußtsein wird nur zugeordnet bzw. zugerechnet.

Ohne Zweifel wird man der Feststellung *Oskar Negts* voll und ganz zustimmen und darin zunächst noch Konsens erzielen:

„Historisches Bewußtsein und allgemeines Zeitbewußtsein sind nicht identisch; . . . Hätten die Arbeiter ein ihrer objektiven Klassenlage adäquates historisches Bewußtsein, dann wäre jede politische Bildungsarbeit überflüssig.“ (57)

Die Konsequenzen, die daraus entwickelt werden, differieren jedoch grundsätzlich. Während *Oskar Negt* die Frage aufwirft, „inwiefern die Gesamtsituation des Arbeiters, seine realen Existenzbedingungen, Konflikte, Sprachformen, Interessen und Hoffnungen, Intentionen auf ein Bewußtsein seiner objektiven Lage und auf einen von Unterdrückung, Ausbeutung und Ungerechtigkeit befreiten Gesellschaftszustand enthalten“ (58), wird bei seinen Kritikern geschlußfolgert, Klassenbewußtsein könne nur von außen an die Arbeiter herangetragen werden. Wo sie nur das Nichtidentische sehen und von einer Kluft auszugehen gezwungen sind, versucht *Negt* umgekehrt der „Frage nach den empirisch feststellbaren Elementen des historischen Bewußtseins der Arbeiterschaft“ (59) nachzugehen, also die Momente aufzuspüren, die über das ‚allgemeine Zeitbewußtsein‘ hinausweisen, es in Bewegung setzen.

55 vgl. Michael Vester, *Solidarisierung als historischer Lernprozeß – Zukunftsperspektiven systemverändernder Praxis im neueren Kapitalismus*, in: Diethart Kerbs (Hrsg.), *Die hedonistische Linke. Beiträge zur Subkultur-Debatte*, Neuwied und Berlin 1970, S. 143 - 198

56 vgl. Thomas von Freyberg, *Die soziale Situation und die politischen Einstellungen von jugendlichen Arbeitnehmern. Ein Vergleich jugendlicher Erwerbstätiger mit erwachsenen Arbeitern und Angestellten zum Problem der Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheiten*, Wien 1973

Berührte die DGB-Rahmenkonzeption (a.a.O., S. 81 - 85) diesen Punkt noch beiläufig, wenn auch nicht in ausreichendem Ausmaß, so entfallen in den gegenwärtigen Konzeptionsentwürfen derartige Verweise völlig. Nicht nur daß sie nicht aufbauen auf dem vorfindlichen Selbstverständnis, es scheint auch sonst von nur untergeordneter Bedeutung zu sein, die keine sonderliche Beachtung verdient. Ohne den Stellenwert derartiger Untersuchungen zu überschätzen, ist es auf jeden Fall ein Zeichen von Betriebsblindheit, wenn weder die Studie von von Freyberg zur Kenntnis genommen wird, noch, um auf eine zweite zu verweisen, diejenige von Gerlinde Seidenspinner, *Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb*, München 1974

57 Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*, a.a.O., S. 83

58 ebd., S. 83 f.

59 ebd., S. 83

„Eine auf Bewußtseinsbildung und Erziehung zu politischem Handeln gerichtete gewerkschaftliche Bildungsarbeit muß sowohl die durch die Klassenlage determinierten, sprachlich nicht qualifizierten Erfahrungsgehalte als auch die in den kollektiven Symbolen der Arbeiterschaft gebundene Gesellschaftskritik als Potential weiterführender Aufklärung aufnehmen und bewußt machen. Es ist nicht notwendig, den emanzipativen Inhalt der Bildung in Form der ‚Gesinnungsschulung‘ von außen an die Arbeiter heranzutragen, es kommt vielmehr darauf an, die nicht explizit gewordenen Erfahrungsgehalte und die in solidarischen Kommunikationen gebundenen Erfahrungen im Medium der formalen Sprache und der erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisse zu entfalten.“ (60)

In diesem Zusammenhang erscheint ein theoretischer Rückbezug auf die – leider nur allzu oft mißverständenen – Überlegungen *Georg Lukacs*‘ angebracht, um die aufgeworfene Problematik auch in einen größeren Bezugsrahmen stellen zu können und von daher einer Klärung näherzukommen.

In einer Kritik an *Lenin* hatte bereits *Leo Trotzki* Entscheidendes festgestellt:

„Die ‚Ökonomen‘ gingen von den subjektiven Interessen des Proletariats aus, wei sie im jeweiligen Zeitpunkt der Entwicklung gerade vorhanden waren; sie stützten sich auf diese Interessen, deren sorgfältige Registrierung sie als ihre einzige Aufgabe betrachteten. Die Lösung der Aufgaben, die den Inhalt unserer Taktik bilden müssen, übertrugen sie dem natürlichen Gang der Dinge, aus dem sie sich einstweilen selbst ausgeschlossen hatten. Im Gegensatz zu den ‚Ökonomen‘ nahmen die ‚Politiker‘ als Ausgangspunkt die durch die marxistische Methode analysierten objektiven Klasseninteressen des Proletariats. Sie wichen mit der gleichen Ängstlichkeit wie die ‚Ökonomen‘ vor dem ‚Abstand‘ zurück, der zwischen den subjektiven und objektiven Interessen der Klasse besteht, die sie prinzipiell ‚vertreten‘. Ebensowenig wie für die ‚Ökonomen‘ existieren für sie Fragen der politischen Taktik im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern da ist einmal auf der einen Seite die historisch-philosophische Forschung, die die Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung offenlegt, und auf der anderen Seite die Ergebnisse dieser Forschung, die sich bereits in ‚unser‘ prinzipielles Guthaben verwandelt haben und von uns stellvertretend weitergedacht worden sind; es bleibt nur übrig, die Schlußfolgerungen, zu denen wir gelangt sind, der Geschichte gleich Wechseln zur Diskontierung zu präsentieren.“ (62)

Seine Warnung trifft auch heute noch den Nagel auf den Kopf:

„Aber soweit es sich um die komplizierte Aufgabe handelt, diese Instinkte in das bewußte Streben einer politisch sich selbst bestimmenden Arbeiterklasse umzuwandeln, nehmen wir unsere Zuflucht zu den verkürzten und vereinfachten Methoden des stellvertretenden Denkens und der Substitution.“ (63)

Und allen, die meinen, bereits einen Königsweg gefunden zu haben, und nun versuchen, andere auf ihren ausgeklügelten Plan zu verpflichten, entzieht er schließlich die selbstgefällig Grundlage:

„Zwischen diesen beiden Faktoren – dem objektiven Faktum seines Klasseninteresses und seinem subjektiven Bewußtsein – liegt der Weg der in der Realität unabwendbaren Stöße und Schläge, Irrtümer und Enttäuschungen, Wechselfälle und Niederlagen.“ (64)

‚Ökonomen‘ wie ‚Politiker‘ oder – in der Terminologie von *Georg Lukacs* – ‚Opportunisten‘ wie ‚Putschisten‘ haben gemeinsam, daß sie das Klassenbewußtsein nur

60 ebd., S. 80

61 entfällt

62 Leo Trotzki, *Unsere politischen Aufgaben* (1904), in: ders., *Schriften zur revolutionären Organisation*, hrsg. v. Hartmut Mehringer, Reinbek 1970, S. 72

63 ebd., S. 73

64 ebd., S. 71

statisch begreifen als eine fertige, existente Größe; sie ist realisiert entweder im unmittelbaren Dasein artikulierter Arbeiterinteressen und -vorstellungen oder aber in einer davon getrennten Instanz, wie immer sie heißen mag. Beide Positionen sehen nur ein Entweder-Oder. Sie unterstellen eine „Zweiheit von Sein und Bewußtsein“ (65) und sind unfähig, „ihre Einheit als dialektischen Prozeß, als den Prozeß der Geschichte zu begreifen“ (66). Diese in sich differenzierte Einheit, die erst noch Klassenbewußtsein aus sich heraustreiben muß und dazu in der Lage ist, kann bei ihnen nur „als starres Sein oder als gleich starres Nichtsein gefaßt“ (67) werden: entweder die Arbeiterklasse besitzt Klassenbewußtsein, oder es muß ihr gebracht werden. Daß Klassenbewußtsein sich innerhalb einer bestimmten Praxis herausbildet, entgeht diesem Verständnis; es vermag es nicht als „etwas Prozeßartiges und Fließendes“ (68) zu begreifen.

Besonders aufschlußreich ist nun, wie *Georg Lukacs* den Ort sich entwickelnden Klassenbewußtseins bestimmt, welche Bedingungen er knüpft an seinen realen Konstitutionsprozeß. Oder anders formuliert: Opportunismus und Putschismus sind beide „dem bürgerlichen Dilemma von Voluntarismus und Fatalismus anheimgefallen“ (69); wie vermag nun *Lukacs* aber in seiner prozessualen Fassung des dynamisch verstandenen Klassenbewußtseins sowohl dem Subjektivismus als auch dem Objektivismus zu entgehen?

Als Schlüsselbegriff verwendet *Lukacs* in diesem Zusammenhang „die konkrete Vermittlung zwischen Mensch und Geschichte“ (70), und er verweist damit auf eine „doppelte Bedeutung der Aktivität, ihre gleichzeitige Beziehung auf den einzelnen Träger des proletarischen Klassenbewußtseins und auf den Gang der Geschichte“ (71). Entscheidend ist demnach, daß der praktische Prozeß, der in seiner Bewegung Klassenbewußtsein zum Ausdruck bringt, zweiseitig angelegt ist: daß er eingreift in das gesellschaftliche Geschehen, aber zugleich mit dieser Außenwirkung auch das Geschehen innerhalb der so Tätigen unmittelbar zu beeinflussen sucht: er nimmt Einfluß auf den Gang der Geschichte und antizipiert darin „freilich nur im Keime, in primitiver, abstrakter und unentfalteter Form jene Bestimmungen, die dem Ziele, das sie (die tätige Arbeiterorganisation, K. L.) zu verwirklichen bestimmt ist, zukommen: die Freiheit in ihrer Einheit mit der Solidarität“ (72). Insofern ist dieser praktische Prozeß, der sowohl die Umstände verändert als auch die Veränderer selbst, „der erste bewußte Schritt dem Reiche der Freiheit entgegen“ (73).

Entscheidendes Kriterium für die Qualität derartiger Prozesse ist schließlich,

65 Georg Lukacs, *Methodisches zur Organisationsfrage*, in: ders., *Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik*, Berlin 1923, S. 324

66 ebd.

67 ebd.

68 ebd., S. 330

Völlig absurd ist im übrigen die These von Gertrud Heinrich (a.a.O., S. 23), der *Lukacs*sche Klassenbewußtseinsbegriff sei „in hegelianischer Weise verdinglicht()“.

69 ebd., S. 325

70 ebd., S. 321

71 ebd., S. 320 f.

72 ebd., S. 318

73 ebd., S. 317

inwieweit bei den Akteuren vom „tätigen Einsatz der Gesamtpersönlichkeit“ (74) ausgegangen werden kann.

„Die wirklich aktive Teilnahme an allen Ereignissen, das wirklich praktische Verhalten aller Mitglieder einer Organisation ist nur durch Einsatz der Gesamtpersönlichkeit zu leisten. Erst wenn das Handeln in einer Gemeinschaft zu zentralen persönlichen Angelegenheit eines jeden einzelnen Beteiligten wird, kann die Trennung von Recht und Pflicht, die organisatorische Erscheinungsform der Abtrennung des Menschen von seiner eigenen Vergesellschaftung, seiner Zerstückelung durch die gesellschaftlichen Mächte, die ihn beherrschen, aufgehoben werden.“ (75)

Demgegenüber korrespondieren in bürgerlichen Organisationsformen gerade die nur ausschnittshafte, öffentliche Erfassung der Einzelnen und ihre durchgängige Objektrolle bzw. die „Unmöglichkeit, aktive politische Einheiten . . . zu bilden“ (76);

„da ihre scheinbare Aktivität nur ein Reflex ihres fatalistischen Getragenseins von unbegriffenen geschichtlichen Mächten sein kann, müssen in ihnen sämtliche Erscheinungen, die aus der Getrenntheit von Bewußtsein und Sein, von Theorie und Praxis, aus der Struktur des verdinglichten Bewußtseins folgen, zutage treten. D. h., als Gesamtkomplexe stehen sie dem Lauf der Entwicklung bloß anschauend, kontemplativ gegenüber. Dementsprechend treten in ihnen, die beiden zusammengehörenden, stets zugleich auftretenden, gleich falschen Auffassungen über den Gang der Geschichte notwendig auf: die voluntaristische Überschätzung der aktiven Bedeutung des Individuums (des Führers) und die fatalistische Unterschätzung der Bedeutung der Klasse (der Masse). Die Partei gliedert sich in einen aktiven und einen passiven Teil, wobei der letztere nur gelegentlich und stets nur auf Kommando des ersteren in Bewegung gebracht werden soll. Die ‚Freiheit‘, die in solchen Parteien für die Mitglieder vorhanden sein mag, ist demzufolge nichts mehr, als die Freiheit der Beurteilung von fatalistisch abrollenden Ereignissen oder Verfehlungen von Einzelnen seitens mehr oder weniger, aber niemals mit dem Zentrum ihres Daseins, mit ihrer ganzen Persönlichkeit beteiligter Zuschauer. Denn die Gesamtpersönlichkeit der Mitglieder kann von solchen Organisationen niemals erfaßt werden, ja sie können ein solches Erfassen nicht einmal erstreben. Wie alle gesellschaftlichen Formen der ‚Zivilisation‘ beruhen auch diese Organisationen auf genauester, mechanisierter Arbeitsteilung, auf Bürokratisierung, auf genauer Abwägung und Trennung von Rechten und Pflichten. Die Mitglieder hängen nur durch abstrakt erfaßte Teile ihrer Existenz mit der Organisation zusammen, und diese abstrakten Zusammenhänge objektivieren sich als getrennte Rechte und Pflichten.“ (77)

Bürgerliche Organisationsformen befestigen nur „die Zuschauerrolle des bürgerlichen Menschen der Notwendigkeit des unbegriffenen Geschehens gegenüber“ (78); in dem Maße, wie sie die Produktionsformen gesellschaftlichen Lebens anerkennen und sich nur verwaltend darauf beziehen, in dem Maße erstarrt auch ihr inneres Leben und entzieht sich gestaltender Einflußnahme, vice versa. Wenn im Gegensatz dazu abge-

74 ebd., S. 322

75 ebd.

Allen, die Lukacs nur durch die Krahlsche Brille sehen, sei der Hinweis ans Herz gelegt, daß die letzte Formulierung dem programmatischen Satz von Marx aus „Zur Judenfrage“ (MEW Bd. 1, S. 370) nachempfunden scheint.

Die Aktualität des Lukacsschen Ansatzes zeigt sich nicht zuletzt auch darin, daß wesentliche Grundgedanken von Negt bereits bei ihm vorweggenommen scheinen (vgl. nur der Kürze halber: Bürgerliche und proletarische Öffentlichkeit. Zu dem Buch von Oskar Negt und Alexander Kluge. Eine Diskussion mit Oskar Negt, in Ästhetik und Kommunikation, 4. Jg., Heft 12, September 1973, S. 6 - 27).

76 ebd., S. 321

77 ebd., S. 321 f.

78 ebd., S. 340

hoben wird auf „eine innigst verknüpfte, solidarische Tätigkeit der Glieder eines Gesamtwillens“ (79), dann ist es allerdings ebensowenig getan mit der bloßen Absichtserklärung wie mit einer einmaligen praktischen Anstrengung, mit einem sprunghaften Ruck. Weder kann der Anspruch ernsthaft erhoben werden, die Menschen „durch ein Wunder innerlich zu verwandeln“ (80), noch kann „eine phantastisch-utopische selige Insel im Meere des Kapitalismus“ (81) angenommen werden, sodaß „die Notwendigkeiten des zweckmäßigen Handelns . . . ebenfalls eine weitgehende sachliche Arbeitsteilung aufzwingen, die notwendig diese Gefahren der Erstarrung, des Bürokratismus, der Korruption usw. in sich birgt“ (82). Insofern bestimmt sich – in der Terminologie *Negts* – ‚proletarische Öffentlichkeit‘ gerade durch „ein ständiges Ankämpfen gegen diese ihre kapitalistische Erbschaft“ (83).

„Das entscheidend Neue an ihrer Organisation ist nur, daß sie in bewußter, in ständig bewußterer Form gegen diese innere Gefahr ankämpft.“ (84)

Insbesondere handelt es sich darum, die zwei Pole im Spannungsfeld kapitalistischer Gewaltförmigkeit praktisch zu umgehen: nämlich den Objektivismus einerseits und den Subjektivismus andererseits.

„Die kapitalistische Verdinglichung des Bewußtseins bringt zugleich eine Überindividualisierung und eine mechanische Versachlichung der Menschen zustande. Die nicht auf menschlicher Eigenart beruhende Arbeitsteilung läßt die Menschen einerseits in ihrer Tätigkeit schematisch erstarren, macht Automaten ihrer Beschäftigung, bloße Routiniers aus ihnen. Andererseits aber übersteigert sie zugleich ihr individuelles Bewußtsein, das infolge der Unmöglichkeit in der Tätigkeit selbst die Befriedigung und das Sichausleben der Persönlichkeit zu finden, leer und abstrakt geworden ist, zu einem brutalen, habgierigen oder ehrsüchtigen Egoismus.“ (85)

Beide Formen zerreißen die Einheit des – im emphatischen Sinn – praktischen Prozesses, legen das Gewicht ausschließlich auf eine Seite und müssen deshalb der Gefahr der Erstarrung erliegen; während es in dem einen Fall nur darum zu gehen scheint, die äußeren Umstände zu verändern, ohne die Akteure selbst in diesen Prozeß einzubeziehen, gerät im anderen Fall die eingreifende Tätigkeit aus dem Blickfeld, als gelte es, nur die Selbstveränderung der Individuen zu betreiben. Die Einseitigkeit verhindert letztlich jede wirkliche Praxis, auch die scheinbar nur auf ein Teilziel reduzierte: Halbheiten sind nicht möglich.

Bezieht man nun diese Überlegungen auf die gegenwärtige Diskussion, so dominiert z. Zt. die Gefahr objektivistischer Erstarrung; in der Kritik an den Verzerrungen früherer Bildungskonzeptionen wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, verfällt man dem anderen Extrem und reproduziert in der abstrakten Negation nur dieselbe Schwächen. So stellt beispielsweise *Gertrud Heinrich* fest:

-
- 79 ebd.
80 ebd., S. 338
81 ebd., S. 339
82 ebd., S. 338
83 ebd.
84 ebd., S. 339
85 ebd., S. 338
86 Gertrud Heinrich, a.a.O., S. 15

„Pädagogische und psychologische Probleme standen im Mittelpunkt, inhaltliche Fragen traten in den Hintergrund.“ (86)

Zugleich aber verschwindet bei ihr diese Dimension praktischer Tätigkeit zugunsten der zuvor vernachlässigten Inhalte und Ziele. Kollektive, solidarische Verhaltensweisen verkommen zum ‚Mittel zum Zweck‘, und ihre instrumentelle Geringschätzung wird damit begründet, daß es „eine Illusion (wäre) anzunehmen, daß kollektive Arbeit an sich schon fortschrittliches Denken und Tun hervorruft“ (87). Indem nicht unterschieden werden kann zwischen solidarischer Praxis innerhalb der Arbeiterbewegung und dem Kasernenhauskollektivismus des Militärs oder nationalistischer Bünde (88), wird nicht nur dokumentiert, daß von dem, was Kapitalismus bedeutet, wenig verstanden worden ist, außerdem wird auch der Akzent unverkennbar auf das gelegt, was die Einzelnen im Kopf haben, ohne sich in ihrem Verhalten zueinander niederzuschlagen.

Überdeutlich findet das seinen Ausdruck im Konzeptionsbeitrag des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Hessen: Der Anspruch an Forderungen, daß sie ‚die Kollegen ansprechen, aktivieren und mobilisieren‘ sollen, wie es noch im Leitfadentwurf von 1972 formuliert war, wird grundsätzlich in Zweifel gezogen:

„Dies als kombiniertes Kriterium gesetzt, wird jede Forderung beliebig und austauschbar. Hatten die Ausbildungsforderungen . . . schon zufälligen Charakter so werden hier solche Forderungen herausgegriffen, die den genannten Kriterien entsprechen und weniger den tatsächlichen Notwendigkeiten in der Berufsausbildung. Eine Forderung muß jedoch aus der Erkenntnis der Ausbildungssituation ausreichend begründet werden; nur dadurch ist eine Forderung richtig. . . . Mobilisierung als Selbstzweck . . . kann die Teilnehmer ins offene Messer treiben. Mobilisierung ist immer nur das letzte gewerkschaftliche Mittel, die Forderungen durchzusetzen.“ (89)

Eindeutig besitzt hier die intellektuelle Erkenntnis in ‚gesellschaftliche Notwendigkeiten‘ Priorität; der instrumentelle Charakter der praktisch-tätigen Dimension wird unverkennbar herausgestrichen, ist allerdings bereits schon angelegt in der traditionellen Terminologie: ‚Mobilisierung‘. Verwunderlich ist deshalb auch nicht, wenn zwar das kämpferische Defizit beklagt wird, aber nichtsdestoweniger das Grundaxiom bestehen bleibt, die ‚Durchsetzungsformen‘ hätten sich an den ‚Inhalten‘ auszurichten; das ‚Wie‘ erscheint sekundär, ein bloßes Mittel, das selbst nicht auch ‚Inhalt‘ sein kann, und das ‚Was‘ seinerseits ist vom ‚Wie‘ gelöst, eine Sache außerhalb der Beteiligten. Betrachtet man den Konzeptionsbeitrag des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Nordrhein-Westfalen II, so zeigt sich in der Tat, daß Praxis verstanden wird als von Außen bestimmte und auch nach Außen gerichtete Reaktionsform ohne innere kommunikative Vermittlungen (90). Oberstes Postulat ist zweifellos das harmonische Zusammenstehen der Lohnabhängigen; als Leitworte figurieren „Übereinklang“, „gu-

87 ebd., S. 67; Zitat aus: DGB-Rahmenkonzeption, a.a.O., S. 106

88 vgl. ebd.

89 Protokoll der Konzeptionstagung vom 25.2. bis 1.3.1974 des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Hessen, a.a.O., S. 36 f.

90 vgl. den Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 70 ff. Besonders deutlich wird das im übrigen im Zusammenhang des Wortgebrauchs ‚persönliches Engagement‘ (ebd., S. 72); um Druck nach außen ausüben zu können, bedarf es halt vieler Einzelner, die sich dafür einsetzen.

te Zusammenarbeit“ und „reibungslose Zusammenarbeit“ im Gegensatz zum „Gegen- oder Nebeneinanderwirken verschiedener Gruppen“ (91). Damit bleibt aber nicht nur die Diskussionsebene, wie selbst zugestanden wird, auf einem abstrakten Niveau und reicht nicht bis hinab zu den Problemen, mit denen sich die Teilnehmer wirklich auseinandersetzen müssen:

„Diese Gemeinsamkeit bleibt aber abstrakt, wenn nicht gesehen wird, daß sich für die in den verschiedenen Bereichen Beschäftigten . . . verschiedene Gruppen . . . die Interessen immer als besondere Interessen stellen.“ (92)

Neben der Tatsache, daß von der wirklichen Praxis kaum die Rede ist und also die Teilnehmer gerade in dieser zentralen Hinsicht scheinbar keine Unterstützung erwarten können (93), wird schließlich auch ignoriert, daß Gemeinsamkeit nur Ergebnis praktischer Anstrengung sein kann, daß man sich erst zusammenraufen muß, um eine Gemeinsamkeit herzustellen, die nicht hohl oder nur aufgepfropft ist, wobei allerdings Konflikte und Reibungen unvermeidlich auftreten werden und entscheidend ins Gewicht fällt, wie man sich in derartigen Situationen verhält. Darüber wird kein Wort verloren, und mit dem Hinweis auf die unerläßliche Einigkeit werden kurzerhand schon präventiv mögliche Reibungen negativ belebt; daß gerade in Konfliktsituationen emanzipative Lernprozesse möglich werden, verschwindet hinter der absoluten Dominanz organisationsfunktionaler Erfordernisse (94). Es gilt, die Teilneh-

91 ebd., S. 74 f.

92 ebd., S. 12

93 So umfaßt, was symptomatisch zu nehmen ist, der dritte Lehrgangsteil zu den gewerkschaftlichen Handlungsperspektiven nur ganze 10 Seiten von insgesamt 80 Seiten der Konzeption.

94 Die politisch-gesellschaftliche Dimension der gegenwärtigen Diskussion klingt hier besonders deutlich an: Im Spannungsfeld von gewerkschaftlicher Einheit und gewerkschaftlichem Kampf fällt nur allzuoft eine mehr oder weniger einseitige Entscheidung; der verstärkte äußere Druck dient in der Regel dazu, die Einheit zu beschwören, auch auf die Gefahr hin, damit kämpferische Ansätze gewerkschaftlicher Praxis, ohne die Einheit leer bliebe, zu unterlaufen. Vgl. dazu die ausgezeichnete Analyse von Hajo Funke, Christel Neusüß, Wirtschaftskrise und Krise der Gewerkschaftspolitik, in: Probleme des Klassenkampfes, 5. Jg., Heft 19 - 21, Oktober 1975, S. 171 - 204.

Auch die verstärkt einsetzende Kritik an Oskar Negt verdankt sich nicht nur theoretischen Differenzen, sondern ist unverkennbar politisch vermittelt. Nicht nur der Zeitpunkt des geballten Auftretens solcher Kritiken deutet auf den oben berührten Zusammenhang, sondern auch die Stoßrichtung der vorgetragenen Argumentation, die in ihren Konturen schon früh treffend gekennzeichnet worden ist: „Die Reaktion des Apparats auf entwickeltere Formen dieser Bildungsarbeit besteht heute in einer verstärkten Rückkehr zu traditioneller Schulungsarbeit. Die Kritik aus den hauptamtlichen Funktionärskadern, einiger einflußreicher Betriebsräte und Arbeitsdirektoren an Konzept und Praxis der betriebsnahen Bildungsarbeit hat dazu geführt, daß heute Lehrgänge, Referenten und ‚Teamer‘ stärker beaufsichtigt werden, standardisiertes Material den Lehrgängen zugrunde gelegt wird und jede Kritik an der Praxis der Organisation in den Lehrgängen unterbunden werden soll.“ (Eberhard Schmidt, Edgar Weick, Betriebsöffentlichkeit, Gewerkschaftsöffentlichkeit, proletarische Öffentlichkeit, in: Politische Vierteljahresschrift, 16. Jg., 1975, Sonderheft 6, S. 476). Die Kritik an Negt wird immer wieder damit verbunden, das abstrakte ‚Wollen der Organisation‘ zur Richtschnur werden zu lassen (vgl. Udo Achten, Gemeinsam lernen, solidarisch handeln, a.a.O., S. 112 oder auch Gerhard Gerlach, a.a.O., S.

mer langsam aber sicher in die bestehende Struktur aufeinander abgestimmter Gremien einzuführen, dessen Funktionsfähigkeit bedingungslosen Vorrang zu haben scheint vor der Freisetzung praktischer Initiativen

„Da die weitere Aktivität der Teilnehmer angestrebt wird, genügt es nicht, nur die erkannten Probleme einem Gremium zuzuordnen. Es muß bereits auf dem Seminar erreicht werden, eine Handlungsperspektive für die Zeit nach dem Seminar zu entwickeln, also eine konkrete Planung. Dabei ist natürlich ausgesprochen vorsichtig zu verfahren, wenn die Teilnehmer später in einem Gremium mitarbeiten sollen. Es muß verhindert werden, daß die Teilnehmer völlig andere Perspektiven entwickeln, als das entsprechende Gremium sie zur Zeit hat und es zu einer Zweigleisigkeit der Arbeit kommt.“ (95)

Über einen Appell an die intellektuelle Einsicht der Teilnehmer vermag die Konzeption nicht hinauszukommen (96). Die Schwierigkeiten realer Konfliktaustragung werden umgangen, indem einfach gefordert wird, sich einzufinden in ein geordnetes Netz feststehender Verkehrsformen und Institutionen; die Tätigkeit wird kurzerhand zum Amt, das verbindlich definiert ist.

Fremd, ja utopisch klingt demgegenüber das, was *Georg Lukacs* als eine Konsequenz seiner theoretischen Überlegungen ansieht:

„Jede menschliche Beziehung also, die mit dieser Struktur, mit der Abstraktion von der Gesamtpersönlichkeit des Menschen, mit seiner Subsumierung unter einem abstrakten Gesichtspunkt bricht, ist ein Schritt in der Richtung des Durchbrechens dieser Verdinglichung des menschlichen Bewußtseins. So ein Schritt jedoch setzt den tätigen Einsatz der Gesamtpersönlichkeit voraus.“ (97)

Und den z. T. allergischen Abwehrreaktionen gegenüber gruppenspezifischen Refle-

173 ff.). Als Schlüsselbegriff wird stets eine „stärkere Planung und Systematisierung der Bildungsprogramme (einschließlich der Methoden)“ (Norbert Trautwein, a.a.O., S. 34) befürwortet; die Rede ist von „Vereinheitlichung“ (ebd., S. 40) und „Effektivierung der Bildungsarbeit für die gewerkschaftliche Politik“ (ebd., S. 41), wiewohl zugleich „von einer gewissen Entpolitisierung . . . gesprochen werden“ (ebd.) kann. In schöner Offenheit wird schließlich formuliert: „Der Begriff von Praxis, an die Bildungsarbeit heranzuführen und die sie zu unterstützen habe, erweitert sich von der Betriebspraxis zur Gewerkschaftspraxis, zur Praxis der Organisation.“ (ebd., S. 39)

95 Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 75

Es muß aber auf jeden Fall festgehalten werden, daß im Unterschied zum Konzeptionsbeitrag des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Hessen, der die Gewerkschaft zu einem einfachen Interessensvertretungsorgan macht ohne einen wesentlichen Unterschied zu anderen ‚pressure groups‘, hier die Gewerkschaft wieder in ihre alten Rechte eingesetzt wird; die innergewerkschaftliche Kritik macht das sehr deutlich: gerade um der Gefahr zu entgehen, daß wesentliche Essentials gewerkschaftlichen Selbstverständnisses preisgegeben werden, wird der Beitrag aus Hessen z. T. heftig angegriffen. So erklärt sich z. B. auch der Tenor eines Papiers, das mit dem Satz schließt: „Wer aber lediglich gebannt auf die Entwicklung der Arbeitgeberinteressen starrt, . . . der betreibt keine verbindliche Gewerkschaftspolitik, vertritt Positionen, die der Gewerkschaftsbewegung fremd sind.“ (Probleme gewerkschaftlicher Jugendarbeit. Zu den Positionen der ÖTV-Jugend in Hessen. Ergebnisse der Arbeitstagung am 1./2. November (1975) in Höchst/Odw. des ÖTV-Kreisjugendausschusses Offenbach am Main)

96 vgl. den Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 61 ff., wo die Einsicht in den ‚Hauptwiderspruch‘ die Probleme bereits zu klären scheint bzw. durch die Formulierung gemeinsamer Forderungen gelöst werden.

97 Georg Lukacs, *Methodisches zur Organisationsfrage*, a.a.O., S. 322

xionen sei zu guter Letzt entgegnet:

„Welche Formen der Verständigung . . . wir im mikrosozialen Beziehungsfeld wählen, drückt rudimentär aus, für welche makrosozialen Charakteristiken wir uns einsetzen wollen. Wenn sich politische Zukunftsvorstellungen aber immer auch schon in den Verkehrsformen ausdrücken, in denen wir sie zu vermitteln bzw. durchzusetzen versuchen, dann wird auch für die politische Bewußtseinsbildung eine zentrale Frage sein müssen, wie die Einstellungen, die als Lernziel angestrebt werden, kommunikativ vermittelt wurden, könnte es doch sonst sein, daß die Vermittlungsformen dem Lernenden eine andere politische Botschaft zukommen ließen als in den behandelten Themen angesprochen wurde.“ (98)

*Me-ti lehrte: Umwälzungen finden in Sackgassen statt.
(Bertolt Brecht, Me-ti. Buch der Wendungen)*

Noch immer kann man die hier behandelte Problematik auf die leichte Schulter nehmen und sie für ein bloß didaktisches Streitobjekt ansehen, das – für welche ‚Form‘ man sich auch entscheiden mag – in jedem Fall den ‚Inhalt‘ unberührt läßt. Daß allerdings im Gegenteil auch gewichtige inhaltliche Fragen aufgeworfen sind, gerade weil sie mit den Formen vermittelt sind und davon überhaupt nicht abgespalten werden können, hat bereits *Gerog Lukacs* angesprochen, indem er bürgerliche Verkehrsformen damit in Zusammenhang brachte, daß die so Organisierten „im objektiven geschichtlichen Sinne nicht aktiv sind, da ihre scheinbare Aktivität nur ein Reflex ihres fatalistischen Getragenseins von unbegriffenen geschichtlichen Mächten sein kann“ (99). Sicherlich wird dieser Einwand zunächst mit aller Entschiedenheit zurückgewiesen werden. Mit welcher Berechtigung könne man überhaupt von nur ‚scheinbarer Aktivität‘ sprechen? Wie kann man sich anmaßen, über die ins Auge gefaßten Aktivitäten ein derart schonungsloses Urteil zu fällen? Wo läßt sich denn eigentlich die Behauptung nachweisen, es würde ein ‚fatalistisches Getragensein‘ unterstellt sein?

Erste Hinweise gibt bereits die politische Stoßrichtung, mit der nun das exemplarische Prinzip formuliert wurde. Dabei ist weniger auf *Oskar Negt* zu rekurrieren, als vielmehr wiederum auf *Georg Lukacs*, der in seinem Aufsatz „Zur Frage der Bildungsarbeit“ (100) wesentliche Grundgedanken schon vorweggenommen hat, zugleich aber auch den tieferen Sinn besonders deutlich hervorhebt. So geht er zunächst davon aus, daß sich eine Konzeptionsdiskussion „nur um die Vorherrschaft der Methode, nicht um die Priorität der Stoffgebiete drehen (kann)“ (101).

- 98 Christian Rittelmeyer, Gerd Wartenberg, a.a.O., S. 112.
Es scheint notwendig, noch einmal zu betonen, daß es sich nicht darum handeln kann, die politisch-kommunikativen Lernziele gleichzeitig auch zum Lehrgangsthema zu machen (vgl. ebd., S. 120 f.)
- 99 Georg Lukacs, *Methodisches zur Organisationsfrage*, a.a.O., S. 321
- 100 ders., *Zur Frage der Bildungsarbeit* (März 1921), in: ders., *Revolution und Gegenrevolution. Politische Aufsätze II 1920 - 1921*, Darmstadt und Neuwied 1976, S. 233 - 238
- 101 ebd., S. 233
Im Kurzschluß sollte allerdings Methode nicht im gängigen Wortsinn verstanden werden als Erkenntnismittel, das Erkenntnis erst möglich macht; vielmehr kann darunter das verstanden werden, was Oskar Negt ‚soziologische Denkweise‘ nennt.

„Eben weil wir heute unfähig sind, das ganze Inhaltsgebiet des Erkennbaren mit unserer Methode durchzuarbeiten, müssen wir wenigstens die Methode selbst in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit stellen.“ (102)

Diese Methode ist „eine historische“ (103) und zielt auf „die Erkenntnis des Ganzen und des Ganzen als Prozeß“ (104). Besondere Bedeutung gewinnt diese Argumentation aber erst, weil sie gerichtet ist gegen das „Eindringen bürgerlicher ‚Wissenschaftlichkeit‘ in den historischen Materialismus“ (105). Sie stellt sich damit einer Tendenz entgegen, die *Lukacs* so skizziert:

„eine Weltanschauung des ökonomischen Fatalismus griff um sich und ließ die Vorstellung der Entstehung einer radikal neuen Gesellschaftsordnung, einer revolutionären Umwälzung als etwas Abenteuerliches, ‚Unwissenschaftliches‘, ja Unmarxistisches erscheinen.“ (106)

Kernstück dieser Tendenz ist die Annahme, naturwissenschaftliche Erkenntnis sei der Idealtypus der Erkenntnis, und, daß es sich dabei keineswegs nur um einen Streit um des Kaisers Bart handelt, zeigt schließlich die gesellschaftliche Formbestimmtheit der Naturwissenschaften.

„Die Naturwissenschaften haben für die bürgerliche Gesellschaft nicht nur die – kapitalistische – Rationalisierung der Produktion usw. ermöglicht, ihre Methode war für sie eine vortreffliche ideologische Waffe im Kampfe sowohl gegen den absterbenden Feudalismus wie gegen das aufstrebende Proletariat.“ (107)

Insbesondere die „neue Autorität“ (108) der kapitalistischen Produktionsweise, nämlich das Naturgesetz, verdeutlicht diesen Zusammenhang: es scheint, „als ob die unpersonliche, ‚naturgesetzlich‘ wirkende kapitalistische Produktionsordnung den ‚ewigen‘ Gesetzen der menschlichen Vernunft entsprechend, von menschlichen Willenssetzungen unabhängig, durch menschliche Anstrengungen unzerstörbar: als ob sie eine zweite Natur wäre“ (109).

Ein Blick auf Positionen, wie sie heute noch vertreten werden, belegt nun, daß, so selbstverständlich der *Lukacs*sche Beitrag zunächst auch klingen mag, seine Implikationen keineswegs geteilt werden, sondern im Gegenteil genau dieser *Lukacs*schen Kritik verfallen. Anschaulich demonstrieren läßt sich diese These bereits bei *Hilde Reisig*, deren Buch neuerdings von *Lutz von Werder*, ausgestattet mit überschwenglichem Lob, wieder in die Diskussion gebracht worden ist (110). So schreibt sie unmißverständlich:

„Hinter den politischen Machtkämpfen spielt sich die entscheidende proletarische Revolutionierung der Gesellschaft ab, nämlich auf der Ebene der technisch-ökonomisch bedingten Produktionsverhältnisse. Dort liegt die revolutionäre Dynamik, dort die geschichtliche Kontinuität. Dort wird die Revolution nicht von den Menschen ‚gemacht‘, sondern nur getragen; ‚gemacht‘ wird sie von der in den Produktionsverhältnissen gründenden Dialektik.“ (111)

102 ebd., S. 237

103 ebd., S. 235

104 ebd., S. 236

105 ebd., S. 235

106 ebd.

107 ebd., S. 234

108 ebd.

109 ebd., S. 234 f.

110 vgl. Hilde Reisig, *Der politische Sinn der Arbeiterbildung* (Phil. Diss. Leipzig 1932), Mit einem Vorwort von Lutz von Werder, Westberlin 1975

Die Hypostasierung geschichtlicher Entwicklung läßt bei ihr an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig; sie ist „ein zwangsläufiger Prozeß im Bereich des Materiellen“ (112), sodaß gesellschaftliche Praxis „nicht primär unter einer humanen Idee der Befreiung des Proletariats, sondern unter dem Zeichen des Vollzugs erkannter geschichtlicher Notwendigkeiten“ (113) stehen muß, also nur das durchführen kann, „was die Geschichte mit dem Proletariat im Sinn hat“ (114). Virtuose gesellschaftlicher Prozesse ist der ‚Wille der Geschichte‘, und „das Material der proletarischen Revolution“ (115), die klassenbewußte Arbeiterschaft nämlich, vermag nur die gesetzten Imperative zu exekutieren, oder anders ausgedrückt:

„Was die Kommunisten, obwohl ihr persönliches Proletariersein prinzipiell unwichtig ist, zu wirklichen Repräsentanten des Proletariats macht, ist: daß sie sich lediglich als ausführende Organe der in der Dialektik der Produktionsverhältnisse begründeten Entwicklung der Gesellschaft auffassen.“ (116)

Die Arbeiterschaft hat also in dem Plan, der bereits objektiv „vorgezeichnet“ (117) ist, eine bestimmte Stelle auszufüllen, die ihr „von vornherein zugewiesen“ (118) ist. Um aber angemessen reagieren zu können, muß man zunächst wissen, wohin die gesellschaftlichen Bewegungsgesetze deuten.

„Die Einsicht wählt nicht die Ziele, sie kann sie nur aufzeigen. Die Leistung der Einsicht ist, Art und Beschaffenheit der vorhandenen wirkenden Kräfte und Gesetz und Richtung ihrer Wirkung zu entdecken.“ (119)

Insofern unterscheiden sich Kommunisten von gewöhnlichen Arbeitern nur „im Grad der intellektuellen Entwicklung“ (120), wobei die Erkenntnis „nur rational, nicht gefühlsmäßig, nur als objektives Gesetz . . . erfaßt werden“ (121) kann. Da es sich allgemein darum drehen muß, „die aus den vorhandenen Wirkungskräften sich ergebende Wirkung handelnd zu erreichen“ (122), ist es schließlich unerlässlich, „das Proletariat auf sein wahres Interesse und seinen wahren Gegner hinlenken“ (123) zu müssen. Der eherne Gang der Geschichte bedarf der wissenschaftlichen Erkenntnis und ist als intellektuelle Einsicht an die Arbeiterschaft weiterzuvermitteln, will sie letztlich „in die richtige Bahn lenken“ (124). Die Arbeiterschaft selbst wird damit allerdings zugleich reduziert auf bloß „Energie“ (125) oder „Energiegeladenheit“

-
- 111 ebd., S. 44
 - 112 ebd., S. 49
 - 113 ebd., S. 51
 - 114 ebd.
 - 115 ebd., S. 49
 - 116 ebd., S. 51
 - 117 ebd., S. 45
 - 118 ebd.
 - 119 ebd., S. 54
 - 120 ebd., S. 51
 - 121 ebd., S. 47
 - 122 ebd., S. 54
 - 123 ebd., S. 47
 - 124 ebd., S. 49
 - 125 ebd., S. 46

(126), die es „in revolutionäre Aktivität umzuwandeln“ (127) gilt.

„Die Bildung erreicht das, indem sie Kräfte auslöst. Sie schafft keine revolutionäre Energie, sie versetzt vielmehr die mit der Interessenlage des Proletariats mitgegebene Energie mit dem Ferment der theoretischen Einsicht. . . . sie muß Kräfte auslösen, und zwar muß sie diese durch den Filter der theoretischen Einsicht schicken, um ihnen die nötige Sättigung und Spannkraft zu geben.“ (128)

Nicht zuletzt deshalb wendet sich Bildungsarbeit nicht an den ganzen Menschen, obwohl trotzdem auch die „unproletarischen oder indifferenten Seiten mit erfaßt und gebunden werden“ (129) müssen, denn:

„Die politische Bildung des Proletariats, hier mit der Aufgabe betraut, die einzelnen Proletarier an ihrem unmittelbar lebendigen Interesse zu packen, muß vieles als Mittel zum Zweck in Kauf nehmen. Die ‚allgemeine Bildung‘, die ‚gesellige Unterhaltung‘ sind nicht Elemente der für ein geschichtlich existentes Proletariat nötigen Bildung, sie gehören gar nicht eigentlich zur Bildung des Proletariats“ (130)

Zusammenfassen wird schließlich konstatiert:

„Das historische Geschehen ist ein Geschehen an den Menschen, geschieht also mit ihnen und durch sie. Bildung wird jedesmal an der Stelle eingesetzt, wo die Menschen zu den entscheidenden Stücken des zwangsläufigen Getriebes werden.“ (131)

Wenn *Reisig* selbst diese Theorie als eine „Art Technologie der Revolution“ (132) kennzeichnet, dann zieht sie nur die letzte Konsequenz aus ihren Überlegungen und verweist zugleich, ohne aber die Tragweite bedenken zu können, auf einen grundlegenden Zusammenhang: die von ihr dargestellte Theorie gesellschaftlichen Wandels entnimmt nämlich ihre Kategorien dem kapitalistisch formbestimmten Arbeitsprozeß, oder anders formuliert, sie sind dem automatischen System der Maschinerie nachgebildet und reproduzieren nur die Bestimmungen, die auch dem seiner stofflichen Gestalt nach kapitaladäquaten Arbeitsmittel eigen sind, sodaß der gesellschaftliche Wandel begriffen wird als ein ins Riesenhafte aufgeblähtes, automatisches Maschinensystem (133). Technologie erscheint darin „den ‚ewigen‘ Gesetzen der menschlichen Vernunft entsprechend“ (134) und gibt darüberhinaus den Garanten ab für die gesellschaftliche Weiterentwicklung bzw. in den Worten *Hilde Reisigs*:

„Dort liegt die revolutionäre Dynamik, dort die geschichtliche Kontinuität.“ (135)

Im Schlüsselbegriff des ‚Fortschritts‘ enthüllt sich noch die kapitalistische Erbschaft: Die Menschen sind involviert in das gesellschaftliche ‚Getriebe‘ und tragen zu seiner

126 ebd., S. 64

127 ebd., S. 58

128 ebd., S. 58 f.

129 ebd., S. 64

130 ebd.

131 ebd., S. 65

132 ebd., S. 55

133 In seiner Diplomarbeit hat der Verfasser diesen Zusammenhang exemplarisch aufzuweisen versucht: Die Denkformen in der politischen Theorie Karl Kautsky's. Die Bestimmungen des automatischen Systems der Maschinerie als Kategorien politischer Theoriebildung, Marburg/Lahn 1976. Was hier nur angedeutet werden kann, ist dort detaillierter entfaltet.

134 Georg Lukacs, Zur Frage der Bildungsarbeit, a.a.O., S. 234

135 Hilde Reisig, a.a.O., S. 44

stetigen Funktionsfähigkeit bei; geschichtliche Entwicklung verkommt dabei zum leeren, tautologischen Funktionsablauf, dessen qualitätslose Bewegung entlang einer bloß seriellen, verräumlichten Zeit fortschreitet (136). Nicht zufällig sieht sich z. B. *Edgar Weick* genötigt zu betonen:

„Der Kapitalismus ist . . . mehr als nur Kapitalverwertungsprozeß, er ist . . . auch permanente Selbstbehauptung der Arbeiterklasse, ist Integration und Desintegration der Arbeiterklasse in das kapitalistische System, er ist Erfolg und Niederlage im Klassenkampf, ist ständige Begründung der Organisation der Arbeiterbewegung in diesem Kampf zur Erhaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen und zur Veränderung der Verhältnisse, unter denen der Arbeiter zur Selbstbehauptung gezwungen ist.“ (137)

So wie auf der einen Seite in den konzeptionellen Entwürfen kein Platz ist für ein solches Geschichtsbewußtsein, so wird auf der anderen Seite alles eingeebnet, was quer steht zur linear gedachten, gesellschaftlichen Entwicklungslinie. Aber ganz abgesehen davon, daß an den gesellschaftlichen ‚Notwendigkeiten‘ nicht zu rütteln ist, besteht auch nicht der geringste Anlaß dazu. Es genügt fortzuschreiben, was sich bereits bestimmend durchgesetzt hat, denn damit ist schließlich auch der eigenen Sache am besten gedient.

Insbesondere daran, wie die Tendenzen der zukünftigen Qualifikationsentwicklung eingeschätzt werden, läßt sich zeigen, in welchem Ausmaß ein objektivistischer Fortschrittsfetisch mitsamt seinen weitgestreuten Implikationen Platz gegriffen hat. Bis auf eine rühmliche, jedoch nahezu totgeschwiegene Ausnahme (138) und im Gegensatz zu einschlägigen wissenschaftlichen Untersuchungen (139) wird allgemein als eine Selbstverständlichkeit angenommen, daß die weitere gesellschaftliche Entwicklung zwangsläufig eine Höherqualifizierung der Lohnabhängigen erforderlich mache.

Ausgesprochen deutlich wird im Beitrag des Bezirks Hessen formuliert:

„Verallgemeinernd ist folgendes festzuhalten: Die sichtbare Arbeit, d. h. das, was der ‚Zuschauer‘, der Auszubildende, beim Sachbearbeiter sieht, z. B. Schlüsselzahlen eintragen, Berechnungen vornehmen, Bescheide schreiben, ist enorm vereinfacht worden und nimmt ab. Handwerkliches Geschick wird somit immer weniger gefragt werden. Die vorbereitenden, überwachenden und entscheidenden Tätigkeiten nehmen immer mehr zu und werden Hauptbestandteil der Arbeit. Etwas verallgemeinert kann man sagen, daß die menschliche Arbeit immer weniger die ist, die handwerkliches Geschick, manuelle Fertigkeiten bzw. schematisches Denken erfordert, son-

136 vgl. dazu Georg Christoph Tholen, *Technischer Fortschritt als Gewalt und Ideologie. Zur Kritik systemtheoretischer Bildungsplanung*, mit einem Vorwort von Hans-Dieter Bahr, Gießen 1975.

137 Edgar Weick, *Exemplarisches Lernen und politisches Handeln in der Arbeiterbildung*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 1973, Heft 2, S. 107 - 117, hier S. 113

138 Damit ist der Beitrag des Berliner Bezirksjugendausschusses gemeint (a.a.O.). Er stellt den bei weitem besten der vorliegenden Entwürfe dar und stellt gerade in der Bestimmung der Qualifikationstendenzen alles andere in den Schatten, sodaß es verwundert, wenn ihn Gerstung u.a. (a.a.O., S. 192) kurzerhand übergehen.

139 Verwiesen sei insbesondere auf: Gero Lenhardt, *Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion*, Frankfurt/Main 1974 und Friedrich Gerstenberger, *Produktion und Qualifikation. Technisch-organisatorischer Wandel und die Veränderung der Qualifikationsanforderungen*, in: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, Jg. 1975, Heft 2, S. 251 - 279

dern die, die den Arbeitsprozeß vorzubereiten, zu überwachen und zu regulieren hat. Damit wird der Anteil der geistigen, also der eigentlich menschlichen Arbeit immer höher.“ (140)

Auf den weiteren Gang der Entwicklung kann man demzufolge bedenkenlos vertrauen, zumal eine mit Dequalifikation verbundene Polarisierung der Arbeitskräfte „nur in der Übergangsphase zu einer integrierten Datenverarbeitung“ (141) anzutreffen sein wird. Sowohl allgemein als auch gerade perspektivisch bedeutet die verstärkt einsetzende Rationalisierung gesellschaftlichen ‚Fortschritts‘ und für den Einzelnen, was ihn mit der „Weiterentwicklung der Gesellschaft“ (142) versöhnt, vermehrt Aktivität, Initiative, Selbstverwirklichung in und durch die Arbeit. Aber ganz abgesehen davon, daß die prognostierbare Arbeitsplatzentwicklung eine allgemeine Höherqualifizierung notwendig machen wird und also die Gewerkschaft mit ihrem bildungspolitischen Programm „entscheidend die gesellschaftliche Entwicklung voran (treibt)“ (143), ist auch jeder Widerstandsversuch gegen den ‚Strom der Zeit‘ schon deshalb sinnlos, weil er gesellschaftliche ‚Notwendigkeiten‘ zum Ausdruck bringt, denen man sich niemals entziehen kann. Es handelt sich um, wenn auch mit z. T. marxistischen Worten drapierte, rein technologische Anforderungen der ‚modernen Industriegesellschaft‘, denen Rechnung zu tragen ist, will man sich nicht in antiquierter oder irrationaler Manier dem gesellschaftlichen ‚Fortschritt‘ verweigern.

„Diese Forderungen setzen sich nicht automatisch durch. Deshalb ist es erforderlich, daß die Gewerkschaften sie durchsetzen, notfalls erkämpfen.“ (144)

Oder anders herum formuliert: Die praktischen Anstrengungen der Gewerkschaft „sind beschränkt durch den Platz, der ihr von der Gesellschaft in der Gesellschaft zukommt“ (145). Sie ist nicht vielmehr als ein wichtiges Rädchen im gesellschaftlichen Getriebe und hat darin zu funktionieren:

„Wenn die Kollegen annehmen, mit der Gewerkschaft alles durchsetzen zu können, müssen sie zwangsläufig scheitern. . . . Mehr noch: Kollegen, die diese Illusion von ihrer Gewerkschaft haben, werden früher oder später von der Gewerkschaft enttäuscht sein. Was dann herauskommt, ist oftmals ein der Gewerkschaft abträgliches Verhalten. Die Gewerkschaft ist also nicht Ausdruck der kollektiven Macht der Lohnabhängigen, sondern sie ist der Zusammenschluß zu bestimmten Zielen ihrer Interessenvertretung.“ (146)

140 Protokoll der Konzeptionstagung vom 25.2. bis 1.3.1974 des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Hessen, a.a.O., S. 12 f. Die angeführten Beispiele (ebd., S. 9 ff.) können im übrigen zur Begründung kaum herangezogen werden, wie auch unklar bleibt, wie zugleich „Gesetze schematisiert“ (ebd., S. 7) werden und doch „schematisches Denken“ (ebd., S. 13) annimmt.

141 ebd., S. 14

142 ebd., S. 7 und S. 22

143 ebd., S. 22

144 ebd., S. 21

Die Konzeption könnte man als ‚systemtheoretisch‘ kennzeichnen. Dazu paßt auch, daß der ‚grundlegende Widerspruch unserer Gesellschaft‘ festgemacht wird an der Unstimmigkeit von kurzfristigen Interessen und langfristigen Imperativen (ebd., S. 29 f.), wobei der Staat letzteren dient und das Ganze repräsentiert, das er auch aufgrund seiner Macht (vgl. z. B. ebd., S. 42) zusammenhalten kann.

145 ebd., S. 42

146 ebd.

An dieser Stelle spätestens scheint der Bogen überspannt und die gewerkschaftliche Selbstbehauptung gefährdet. Nicht zufällig setzt die Kritik gerade hier ein; auch der Beitrag des ÖTV-Bezirksjugendausschusses Nordrhein-Westfalen II z. B. kann sich diesen Konsequenzen nicht anschließen, und an ihm läßt sich zeigen, wie sich zwar die Akzente verschieben, aber trotzdem an den grundsätzlichen theoretischen Koordinaten nichts ändert, wie das systemtheoretische durch ein konflikttheoretisches Modell gesellschaftlichen Fortschritts nur ausgetauscht wird.

Zunächst wird auch im Beitrag aus Nordrhein-Westfalen versichert, daß „für das Kapital und den Staat als langfristiges Verwertungsinteresse hochqualifizierte Arbeitskräfte eine Notwendigkeit darstellen“ (147). Auch hier ist die Fortschrittsgläubigkeit unverkennbar:

„Mehr und mehr werden sich in Zukunft die alten Qualifikationsmerkmale Erfahrung, Geschicklichkeit etc. verlagern müssen in Richtung auf Fähigkeiten, die auf modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen fußen. Einfache monotone Wiederholungsarbeiter oder körperlich schwere Arbeiten fallen weg, neue Berufstypen entstehen, wie beispielsweise neuartiges Steuerpersonal, Reparatur- und Instandsetzungspersonal, ingenieurtechnisches und wissenschaftliches Personal.“ (148)

Allgemein wird festgestellt:

„Die Erhöhung des gesellschaftlichen Durchschnittsniveaus der Qualifikation setzt sich zur Zeit gleichzeitig mit einer Auseinanderentwicklung der verschiedenen Qualifikationsstufen durch, d. h. Polarisierung der Qualifikation auf einem höheren Gesamtniveau. Das bedeutet eine Erhöhung der Qualifikation für alle, insbesondere theoretisch.“ (149)

Diese Entwicklung verläuft keineswegs linear oder gar automatisch. Die gegenwärtige „Misere der Berufsausbildung in der BRD“ (150) verweist vielmehr auf „zwei Wesensmerkmale unserer Gesellschaftsordnung“ (151), die stets notwendigen Verbesserungen Steine in den Weg legen werden: nämlich einmal die Anarchie gesellschaftlicher Produktion und zum anderen das „Kostenminimierungsdenken“ (152) oder allgemeiner die „Profit- und Kostenminimierungsinteressen von Unternehmer und Staat“ (153) mit der Konsequenz, „daß für den einzelnen Arbeitsplatz Vorhersagen über die Entwicklung nicht gemacht werden können, ohne die Kosten-/Profitentwicklung mit zu berücksichtigen“ (154). Außerdem kann auch die sich chronifizierende Arbeitslosigkeit und insbesondere Jugendarbeitslosigkeit bei derartigen Überlegungen nicht übergangen werden; sie bedarf der Erklärung und bekräftigt noch einmal die allgemeine Feststellung, „daß in unserer Gesellschaft nicht planmäßig ausgebildet wird“ (155).

147 Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 5

148 ebd., S. 4

149 ebd., S. 28 f.

150 ebd., S. 5

151 ebd.

152 ebd.

153 ebd., S. 7

154 ebd., S. 31

155 ebd.

Zur Arbeitslosigkeit wird vermerkt: „Die Statistiken zeigen, daß davon insbesondere ‚ungelernte‘ Arbeitskräfte betroffen sind, auf der anderen Seite aber hochqualifizierte Arbeitskräfte z. T. noch gesucht werden.“ (ebd.) Der damit gesetzte Akzent greift jedoch

Damit rückt der Begriff eines grundlegenden, gesellschaftlichen Antagonismus in den Mittelpunkt und verdrängt systemtheoretische Ganzheitsbegriffe, denn gerade das Allgemeine wird mit Anarchie gekennzeichnet.

„Ohne die Erkenntnis des Klassencharakters dieser Gesellschaft und Funktion, die den Staat als Stabilisator dieses Herrschaftssystem zukommt, führt gewerkschaftliche Interessenvertretung leicht in die Sackgasse des Zurückweichens vor ‚gesamtgemeinschaftlichen Notwendigkeiten.‘“ (157)

Noch im Verständnis gesellschaftlicher Hintergründe (158) offenbart sich der beson-

neht; es drängt sich nämlich der Eindruck auf, als wären Bildungsdefizite verantwortlich zu machen für die Arbeitslosigkeit einzelner. Die Problematik wird tendenziell individualisiert: „Die private, individuelle Lösungsmöglichkeit erscheint den Kollegen dabei jedoch viel sinnlicher und durchsetzbarer als die gewerkschaftliche Durchsetzung der Interessen an Qualifikation für alle.“ (ebd., S. 39) Die unterstellte Annahme über den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Arbeitslosigkeit ist selbst einer Kritik zu unterziehen; vgl. dazu Gero Lenhardt, Berufliche Qualifikation und Arbeitslosigkeit, in: Leviathan, Jg. 1975, Heft 3, S. 370 - 391, der u. a. feststellt: „Daß mangelhafte individuelle Leistungsfähigkeit zum Verlust des Arbeitsplatzes beiträgt, ist eine Vorstellung, die den Verdacht weckt, daß gesellschaftliche Phänomene nach dem Muster der Leistungsideologie erklärt werden.“ (ebd., S. 374) Seine Kritik an der ‚These vom qualifikationsbedingten Risiko des Arbeitsplatzverlustes‘ faßt er schließlich so zusammen: „Die Annahme, daß berufliche Ausbildung eine wichtige Determinante des Beschäftigungsrisikos sei, läßt sich also mit dem statistischen Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und beruflicher Ausbildung nicht belegen. Sie enthält widersprüchliche Implikationen und widerspricht so vielen empirischen Untersuchungen, daß es naheliegt, nach einer anderen Erklärung für das größere Beschäftigungsrisiko der weniger qualifizierten Arbeitskräfte zu suchen.“ (ebd., S. 377) Vgl. im übrigen auch: ders., Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildungspolitik, in: ebd., Heft 4, S. 594 - 607, wo ebenfalls der These von der Arbeitslosigkeit als einem Qualifikationsproblem grundsätzlich widersprochen wird. Seine Ausführungen sind keineswegs auf einhellige Zustimmung gestoßen (vgl. Eckart Hildebrandt, Wie entsteht denn nun Arbeitslosigkeit in der BRD?, in: ebd., Jg. 1976, Heft 1, S. 130 ff., Gero Lenhardt, Replik auf die Anmerkungen von E. Hildebrandt, in: ebd., S. 134 ff. sowie Rainer Dombois, Massenentlassungen bei VW: Individualisierung der Krise, in: ebd., Heft 4, S. 432 ff., hier insb. S. 450 ff.). Aber wie auch immer man den allgemeinen Zusammenhang von Qualifikationen und Arbeitslosigkeit bestimmen mag, daran, daß Arbeiterjugendliche und jüngere Erwerbstätige besonderen Mechanismen unterworfen sind, die Qualifikationsmerkmale in den Hintergrund treten lassen, scheint kein Zweifel zu bestehen. Das dokumentieren nicht nur die ansteigenden Nicht-Übernahmen nach Beendigung der Ausbildung: Dombois selbst zeigt auf, daß neben Ausländern und Frauen insbesondere jüngere Arbeiter von Entlassungen schwerpunktmäßig getroffen werden, was ihm zufolge resultiert „sowohl aus den arbeitsorganisatorisch institutionalisierten Handlungszwängen und Interessen der Vorgesetzten, dispositive und disziplinierte ‚Stammarbeiter‘ nach Möglichkeit zu halten, als auch aus den spezifischen Legitimationsproblemen des Betriebsrats“ (a.a.O., S. 459)

156 Beitrag des Bezirks NRW II, a.a.O., S. 9

157 ebd., S. 7

158 vgl. ebd., S. 42 - 69: II. Lehrgangsteil (Baustein): Lohnabhängigkeit – Gesellschaftliche Hintergründe. Die Bedeutung dieses Teils wird noch dadurch unterstrichen, daß ausdrücklich formuliert wird: „Keinesfalls sollte die Motivation der Ökonomiediskussion aus experimentellen Interessen erfolgen und die Notwendigkeit der Behandlung der Ökonomieinhalte von der Belastbarkeit oder intellektuellen Wissensbegierde abhängig gemacht werden.“ (ebd., S. 46)

dere Charakter dieses Entwurfs. Was nahezu selbstverständlich als traditioneller Lehrgangbestandteil übernommen wurde, ohne eine besondere Problematik zu beinhalten, dient nämlich im Grunde genommen einer Verstärkung kollektiven Selbstwertgefühls, das sich in einer Weise gegenüber den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen abzugrenzen vermag, die die Produktionsorganisation selbst nicht berührt. So soll die Erkenntnis vermittelt werden, „daß es die Arbeit ist, die Werte schafft“ (159), um daran anschließend auf den Widerspruch verweisen zu können, daß trotzdem die Verfügungsgewalt in anderen Händen liegt, die sich ihrerseits einen Teil der Arbeit aneignen (160). Die Verwechslung von Wert- und Gebrauchswertdimension aber, mit der hier gespielt wird, erzeugt nun gerade das typische Gesellschaftsbild, das dem konflikttheoretischen Fortschrittsmodell angemessen ist: Arbeitswerttheoretisch handelt es sich weder um die konkrete, nützliche Arbeit noch um den gegenständlichen, gesellschaftlichen Reichtum; Subjekt oder Virtuose des gesellschaftlichen Prozesses, der in erster Linie Selbstverwertungsprozeß von Wert ist und nicht Arbeitsprozeß, ist das Kapital, das sich alle Momente gesellschaftlichen Produzierens einzuverleiben sucht, sich also auch schließlich die gegenständliche Gestalt des Arbeitsprozesses angleicht. In genau umgekehrter Weise wird nun aber der Eindruck hervorgerufen, als sei die konkret-gegenständliche Gebrauchswertseite der Produktion bestimmend und die Verwertungs-dynamik darauf nur aufgesetzt. Der Kapitaleigner erscheint als Parasit und Schmarotzer, der einen Teil des Arbeitsentgelts vorenthält und damit zugleich seine Herrschaft begründet, eigentlich aber völlig überflüssig ist, weil der Produktionsprozeß auch ohne ihn läuft. Unter dem Gesichtspunkt einer solchen Produktionslogik stellt er sogar nur Sand im Getriebe dar; er ist letztlich verant-

159 ebd., S. 45

160 vgl. ebd., II. 3., S. 45 - 51

Dieselbe Argumentationsanlage findet sich auch in der DGB-Rahmenkonzeption, a.a.O., S. 26 ff.: „Die Lohnabhängigen sind also die eigentlichen Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums. Sie können aber nicht darüber verfügen, . . .“ (ebd., S. 27) Und ihre Bedeutsamkeit innerhalb der Gewerkschaften wird schließlich auch dadurch hervorgehoben, daß sie sowohl im ‚alten‘ ÖTV-Leitfadentwurf, in: Materialien für Teamer in der Jugendbildungsarbeit, Nr. 1/September 1972, enthalten war als auch im Referentenleitfaden: Jugendfunktionäre I (Stufe I) der IG Metall, Frankfurt/Main 1973 wiederzufinden ist; hier insbesondere ist sie geradezu lehrbuchhaft entwickelt (vgl., S. 144 - 193): „Durch die Erkenntnis, daß nur die Arbeit den gesellschaftlichen Reichtum schafft, sollen die Teilnehmer in ihren Ansprüchen auf bessere Entlohnung und besserer Arbeitsbedingungen stabilisiert werden: Sie haben einen Anspruch darauf, weil sie und nicht die Unternehmer die Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums sind.“ (ebd., S. 171) Und weiter: „Die Teilnehmer können jetzt die Erkenntnis, daß die abhängig Beschäft. die Werte schaffen, für die Begründung ihrer Forderungen anwenden: Sie haben ein Recht auf bessere Arbeitsbedingungen und mehr Lohn, weil sie schließlich die Werte schaffen. Sie haben sogar über diese anfänglichen Forderungen hinaus ein Recht darauf, den Arbeitsprozeß selber bestimmen zu können. Aber die Realität sieht anders aus: Hier besteht ein Widerspruch zwischen dem, was den abhängig Besch. zusteht und was sie bekommen: Die einen (die abhängig Besch.), schaffen durch ihre Arbeit gemeinsam den gesellschaftlichen Reichtum, die anderen (die Unternehmer) eignen sich diesen unentgeltlich an. Dieser ‚Diebstahl‘ vollzieht sich täglich legal, . . .“ (ebd., S. 173) Vgl. im übrigen auch Anlage 11, den wegen seiner offensichtlichen Fehlerhaftigkeit häufig kritisierten Auszug aus: Aake Anker-Ording, Betriebsdemokratie, Ffm 1966 ‚Es ist die Arbeit, die die Werte schafft.‘

wortlich für die Planlosigkeit, Krisenhaftigkeit und Verschwendung gesellschaftlichen Reichtums. Ohne ihn funktionierte die gesellschaftliche Produktion erheblich besser, denn die trotz produktionstechnischer Rationalität noch verbleibenden Reibungsverluste im Bereich gesamtgesellschaftlicher Faktorenabstimmung entfielen, ein wohlgeordneter Ablauf wäre gewährleistet.

Resonanz findet ein derartiges Gesellschaftsbild, das als ‚Facharbeiterideologie‘ qualifiziert werden kann, verständlicher Weise in den Arbeiterschichten, die sich aufgrund ihrer Stellung in der Produktionsorganisation mit dem Arbeitsablauf zu identifizieren vermögen, insbesondere von Prozessen der Entqualifizierung bislang verschont sind und darüberhinaus die Möglichkeit besitzen, sich weiterzuqualifizieren. Relevante Gruppen in der Arbeiterschaft scheidet deshalb aus und können nicht angesprochen werden. Auf die damit verbundene Gefahr hat zuletzt noch *Adolf Brock* hingewiesen, der im übrigen auch die Annahme als falsch zurückweist, „daß der hochqualifizierte Facharbeiter derjenige ist, der heute in erster Linie von der Industrie gesucht wird“ (161).

Merkwürdig ambivalent bleibt im übrigen das Haus team der DGB-Bundesjugendschule in Oberursel; während es auf der einen Seite energisch alle Formen von ‚Stellvertreter-Politik‘ einer grundsätzlichen Kritik unterzieht und emphatisch für die ‚Neuformulierung und Hervorhebung des Erfahrungsansatzes als des entscheidenden Prinzips von Bildungsarbeit‘ (161 a) eintritt, reproduziert auf der anderen Seite Ulrich Mückenberger – als sein gewichtigster theoretischer Repräsentant – gerade die traditionelle Fortschrittsgläubigkeit, die den *Negt*-Kritiken letztlich zugrunde liegt, sodaß schließlich die ‚emanzipatorischen Vermittlungsformen‘ einer hinreichenden, materialistischen Grundlegung noch entbehren (161 b). Allgemein vertritt er die These:

„Qualifikation in der kapitalistischen Form steht unter der widersprüchlichen Anforderung, zugleich eine dem Stand der Produktivkraftentwicklung und des Arbeitsprozesses folgende Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und eine der Unterordnungs- und Abhängigmachungslogik der Einzelkapitalien folgende Beschränkung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten bewerkstelligen zu müssen.“ (161 c)

Er konstatiert schließlich eine ‚Verallgemeinerungstendenz von Arbeit und Qualifikation‘, die sich explizit gegen eine Dequalifizierungs- oder Polarisierungsthese wendet (161 d), hebt allerdings hervor, daß „sie in den Fesseln kapitalistischer Produktionsverhältnisse befangen bleibt“ (161 e), was ihre Widersprüchlichkeit ausmacht.

161 *Adolf Brock*, Die Bildung der Basis gegen die Macht der Macher. Der Bildungswissenschaftler *Adolf Brock* beschreibt die Möglichkeiten emanzipatorischer Arbeiterbildung, in: *Frankfurter Rundschau* vom 28. August 1976, S. 14

161 a DGB-Bundesjugendschule. Thesen zum Konzept gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, in: *B. Hafener, K. Kesselgruber* (Hg.), *Bildungsurlaub in der Bundesrepublik. Beitrag zur Arbeiterbildung?*, Gießen 1976, S. 61

161 b vgl. *Ulrich Mückenberger*, *Bildungsurlaub im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungspolitik. Perspektivische Überlegungen zum Verhältnis von Arbeitsprozeß und Qualifikationsentwicklung*, in: ebd., S. 211 ff.

161 c ebd., S. 221

161 d vgl. ebd., S. 236 f.

161 e ebd., S. 238

„Wo der Produktionsprozeß nicht mehr so sehr Materialkenntnis, Umgang mit dem Werkstoff, Facharbeitertugenden als vielmehr Umsicht, Kommunikations- und Kooperationsvermögen, Einschätzungsfähigkeit, Selbstbewußtsein fordert – da ist natürlich in der Entfaltung dieser Qualifikationen der Widerspruch zu und der praktische Widerstand gegen das kapitalistische Ausbeutungs-, Unterordnungs- und Abhängigkeitssystem schon keimhaft enthalten.“ (161 f)

Gegenüber dem Objektivismus grenzt er sich zwar insofern ab, als er „die Verallgemeinerungstendenz nicht als ‚objektives‘ Gesetz hinstellt, das sich ohne Zutun der Menschen abspielt, sondern als historische Möglichkeit“ (161 g); die von ihm behauptete Tendenz erscheint jedoch bereits vorgezeichnet in der Entwicklungslinie der Produktivkräfte und des dadurch bestimmten Arbeitsprozesses, sodaß das unerläßliche ‚Händeln der Betroffenen und ihrer Organisationen‘ trotz des gegenteiligen, politischen Selbstverständnisses doch nahezu Züge bloßer exekutiver Ausführung bereits gesetzter Ziele annimmt, denn ihm zufolge „setzt eben der Verallgemeinerungsprozeß sein utopisches Element – die objektive historische Bedingung der Entstehung von Solidarität, der Vorwegnahme sozialistischer Vergesellschaftung unter kapitalistischen Bedingungen zu sein – nur frei, wenn er auch subjektiv begriffen und in die Tat umgesetzt wird“ (161 h).

An dieser Stelle schließt sich endlich der Kreis. Nach wie vor besitzt die Erkenntnis Gültigkeit, die *Walter Benjamin* gegenüber dem sozialdemokratischen Konformismus geltend gemacht hat:

„Es gibt nichts, was die deutsche Arbeiterschaft in dem Grade korrumpiert hat wie die Meinung, sie schwimme mit dem Strom. Die technische Entwicklung galt ihr als das Gefälle des Stromes, mit dem sie zu schwimmen meinte. Von da war es nur ein Schritt zu der Illusion, die Fabrikarbeit, die im Zuge des technischen Fortschritts gelegen sei, stelle eine politische Leistung dar. Die alte protestantische Werkmoral feierte in säkularisierter Gestalt bei den deutschen Arbeitern ihre Auferstehung.“ (162)

Auch heute noch scheint die Arbeit Tugend und Auszeichnung; sie begründet gesellschaftliche Ansprüche, die denen verwehrt sind, die nicht produktiv dem Ganze verpflichtet sind. Selbst die Gestaltung gewerkschaftlicher Lehrgänge ist davon noch berührt; sie gleichen eher einem planmäßig ablaufenden Arbeitsprozeß zur Produktion bestimmten Wissens, als daß sie Raum geben für einen gemeinsamen Verständigungsprozeß. Es muß zu denken geben, wenn Teamer sich unter Leistungsdruck gedrängt sehen, in Form von Wandzeitungen etc. Arbeitsergebnisse vorzuweisen, bzw. an ihrer Lehrgangsführung zu zweifeln beginnen, weil entsprechend Handgreifliches nicht vorliegt. (163)

Der Glaube, sich dem Strom der gesellschaftlichen Entwicklung guten Gewissens anvertrauen zu können, ist schließlich auch durch den Verlauf der bundesrepublikanischen Bildungsreform keineswegs erschüttert worden. Zwar ist die Euphorie einer gewissen Ernüchterung gewichen, aber die Fortschrittsgläubigkeit hat keinerlei

161 f ebd., S. 226

161 g ebd., S. 239

161 h ebd., S. 240

162 Walter Benjamin, *Geschichtsphilosophische Thesen*, in: ders., *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze*, Frankfurt/Main 1971 (2. Aufl.), S. 86

163 vgl. Protokoll Nr. 7 a, in: Thomas von Freyberg u. a., a.a.O., S. 223 ff.

Einbuße erlitten. So wird vom „Mut zur ‚Überqualifikation‘“ (164) gesprochen, und man beklagt, daß „die berufliche Bildung auch weiterhin das Stiefkind innerhalb des Bildungswesens“ (165) geblieben ist, obwohl doch die wissenschaftlich-technische Entwicklung ein höheres Qualifikationsniveau erzwingt.

Noch völlig blind gegenüber der Rücknahme von Reformen und Reformvorhaben verhält sich der Beitrag des Bezirks Hessen; weder die Jugendarbeitslosigkeit noch der verstärkte unternehmerische Widerstand gegen eine reformerische Berufsbildungspolitik geraten ins Blickfeld; in geradezu unbekümmerter Naivität schwimmt man auf der Woge sozialdemokratischer Reformillusionen und teilt die noch ungegrübte Hoffnung, dem gesellschaftlichen Allgemeinwohl gerade dadurch dienen zu können, daß bildungspolitisch in die Zukunft investiert wird. Aus Verantwortung gegenüber dem gesellschaftlichen Ganzen fühlt man sich gleichsam genötigt, Reformen in die Wege zu leiten, denn das System erzwingt perspektivisch eine allgemeine Höherqualifizierung, will man nicht im ‚Bildungsnotstand‘ verkommen.

Aber nicht nur daß diese Hoffnungen böß zerschellt sind an der Wirklichkeit der politischen Landschaft und Kinderträumen gleichen, deren man sich retrospektiv mit einem lachenden wie weinenden Auge erinnert, der Ernst des Lebens ruft neben der Ernüchterung auch einen Selbstbehauptungswillen hervor, der ent- und getäuscht in seinem naiven Vertrauen auf einen Beschützer sich auf sich selbst besinnt, um überleben zu können, gleichwohl aber den Kinderträumen insgeheim noch nachjagt allen Widersachern zum Trotz. So rückt mit der unabweisbaren und nicht mehr zu beschönigenden Realität von Jugendarbeitslosigkeit und bildungspolitischer Stagnation im Beitrag aus Nordrhein-Westfalen zugleich die Rückbesinnung auf die eigene Kraft, die sich unter diesen Umständen zu behaupten hat, in den Mittelpunkt der Diskussion. Noch immer mischt sich allerdings diese Realitätsnähe mit längst vergangenen Kinderträumen; man beklagt mit dem Hinweis auf gesamtgesellschaftliche Erfordernisse das Abebben der Bildungsreform und glaubt den Störenfried in unternehmerischen Boykottandrohungen ausgemacht zu haben (166). Die Logik im wirklichen Verlauf

164 So zuletzt noch Dieter Mertens, Unterqualifikation oder Überqualifikation? Anmerkungen zum Bedarf an unqualifizierten Arbeitskräften, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 27. Jg. (1976), Heft 8, S. 488 - 497

165 Gertrud Heinrich, a.a.O., S. 36

166 vgl. demgegenüber Martin Baethge, Lehrstellenboykott? – Einige Bemerkungen zur politischen Ökonomie der gegenwärtigen Berufsbildungspolitik, in: Reinhard Crusius, Wolfgang Lempert, Manfred Wilke (Hrsg.), Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativprogramm für eine Strukturreform, Reinbek 1974, S. 195 - 205, der eine „strukturell bedingte Verknappung von Ausbildungsplätzen“ (ebd., S. 204) feststellt: „Denn der Rückgang des Lehrstellenangebots wird sich fortsetzen, auch wenn die Regierung ‚noch braver‘ wird.“ (ebd., S. 203) Oder auch: Reinhard Crusius und Manfred Wilke, Von der vergessenen zur verlassenen Majorität. Berufsbildungsmisere, Lehrstellenverknappung und Jugendarbeitslosigkeit, in: Sybille Laturner und Bernhard Schön (Hrsg.), Jugendarbeitslosigkeit. Materialien und Analysen zu einem neuen Problem, Reinbek 1975, S. 26 - 38, die schlagwortartig formulieren: „Statt Boykott: Bankrott!“ (ebd., S. 32) Eine Desillusionierung scheint ihnen unerläßlich: „Die notwendige Zerstörung jener Illusion, im Augenblick sei mehr drin als die Absicherung eines ausreichenden Angebots an Lehrstellen, ist also gleichzeitig eine notwendige Zerstörung jener strukturbindenden und staatsgläubig-bürokratischen Illusion, ein neues Gesetz und wenn möglich auch gleich eine neue Bürokratie sei schon die Reform.“ (ebd., S. 33)

der bundesrepublikanischen Bildungsreform bleibt nach wie vor verborgen. Anstatt das Vertrauen in den Strom der Zeit völlig abzuschütteln, nachdem die Woge sozialdemokratischer Reformillusionen versandet ist, tritt man den endlich erreichten Boden Wirklichkeit mit Füßen und hält die Strandung für einen bedauerlichen Betriebsunfall.

Gerade die realen Resultate der Bildungspolitik, das Strandgut sozusagen der Reformillusionen, werfen ein bezeichnendes Licht auf die sie tragende Dynamik kapitalistischer Produktionsorganisation. Ganz im Gegensatz nämlich zur beruflichen Bildung, die weitgehend unverändert geblieben ist, denn auch das Berufsbildungsgesetz von 1969 brachte keinen Wandel, wirkte sich die Bildungsreform im wesentlichen im Bereich von Wissenschaft und Hochschule aus (167). Auf diesen Schwerpunkt hin ist schließlich auch die Gesamtschulproblematik aufzuschlüsseln, denn hinter dem Reizwort der Chancengleichheit steht weniger ein egalitär-demokratisches Interesse als vielmehr die Absicht, über eine verbesserte Durchlässigkeit das Begabungspotential ausschöpfen zu können für den vermehrten Bedarf an Wissenschaftlern und Technikern. Zudem trägt sie noch zur Massenloyalisierung bei und dient nicht zuletzt als Voraussetzung für eine Effektivierung und Rationalisierung von Lernprozessen, wie es sich nun immer deutlicher abzuzeichnen beginnt. Die Reformpolitik reduziert sich zunehmend auf die Durchkapitalisierung des gesamten Bildungsbereichs, während insbesondere Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung Reaktionen darstellen auf die Jugendarbeitslosigkeit, also nicht die Qualität der Ausbildung zu verbessern suchen, sondern vielmehr als ein sozialpolitisches Lehrstellenbeschaffungsprogramm zu kennzeichnen sind.

Zweifellos hat sich das Qualifikationsprofil der Durchschnittsarbeit verschoben in Richtung auf „prozeßunabhängige Fähigkeiten“; aber das „Ausmaß und Gewicht dieses Qualifikationswandels wird in der Regel . . . zu sehr dramatisiert. . . Es hat also durchaus seine Gründe, wenn die gesellschaftlichen Organisationen der Unternehmer ständig einer Drosselung von Reform das Wort reden.“ (168) Der Verlauf der Bildungsreform bestätigt nicht zuletzt die *Marxsche* Analyse, derzufolge mit der realen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital die geistigen von den körperlichen Potenzen der Arbeit getrennt werden und sich in dem Maße verselbständigen in Gestalt der Wissenschaft und gegenständlich im automatischen System der Maschinerie, wie auf der anderen Seite die Arbeitskraft zur abstrakten Verausgabung von Arbeit gerinnt, sodaß „jenes Maß an Wissen, das in die Produktionsmittel eingeht, keine Entsprechung auf der Seite derjenigen erfährt, die die Technik anwenden und tagtäglich mit ihr umgehen“ (169). Weit davon entfernt im technischen Fortschritt gelegen zu sein, können deshalb praktische Eingriffe in den gesellschaftlichen Zwangszusammenhang nur gleichsam quer dazu ansetzen; sie müssen umwälzen, nicht fort-schreiben. Oder wie *Martin Baethge* formuliert:

167 vgl. zu diesem Problemkomplex Martin Baethge, Abschied von Reformillusionen, Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD, in: *betrifft: erziehung*, 5. Jg., Heft 11, November 1972, S. 19 - 28

168 ebd., S. 27

169 ders., Bildungsreform und gesellschaftliche Arbeitsplatzstruktur, in: Reinhard Crusius u. a. (Hrsg.), a.a.O., S. 135 -143, hier S. 139

„Da es also – wie gezeigt – eine Gleichgerichtetheit des ökonomischen Bedarfs und der durch Demokratisierungsforderungen bestimmten Anforderungen an Bildung nicht gibt, kann man sich nicht auf einen Fortschrittsautomatismus der Bildungsreform verlassen, sondern muß klar sagen und die Politiker zwingen zu sagen, in wessen Interesse sie Bildungsreform betreiben wollen: im Interesse eines weitgehend von den Unternehmen bestimmten ökonomischen Bedarfs oder nach Maßgabe der Bedürfnisse der abhängig Tätigen. Damit ist auch die Tragweite einer bildungspolitischen Strategie weiterführender Demokratisierung angedeutet: sie liegt nicht allein und in erster Linie im Bereich der Bildungspolitik als dem separaten Handeln von Kultusverwaltungen, sondern muß auf das dieses Handeln fundierende System der gesellschaftlichen Arbeit abzielen und dieses zu verändern suchen.“ (170)

Die Chance dazu kann in erster Linie nur in der Arbeiterschaft selbst liegen, darin, wie sie sich zu entfalten vermag. Wir müssen deshalb anfangen, die ersten Schritte zum kollektiven Widerstand, zum kollektiven Denken und Handeln überhaupt zu fördern, und das kann der Arbeiterschaft auf keinen Fall stellvertretend abgenommen werden (171).

170 ebd., S. 139 f. vgl. auch ders., Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 256 - 302

171 Damit ist zugleich auch ein wesentliches Kernstück der aktuellen ‚Strategiediskussion‘ innerhalb der Gewerkschaftsjugend benannt; vgl. dazu die Beiträge in der ‚Monatszeitschrift für gewerkschaftliche Jugendarbeit‘: ‚Solidarität‘, 27. Jg. (1976), Nr. 8/9, S. 9 - 14, Nr. 10, S. 9, Nr. 11, S. 10/11, Nr. 12, S. 9 - 11 und 28. Jg. (1977), Nr. 1/2, S. 10 - 15