

**GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG
HISTORISCHE UND
SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN**

Andreas Tietze

**Die theoretische Aneignung
der Produktionsmittel**

Gegenstand, Struktur und
gesellschaftstheoretische
Begründung der polytechnischen
Bildung in der DDR

BAND 11

I. Einleitung

1. Voraussetzungen und Konzeption der Untersuchung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die konzeptionelle Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR. Insofern die Idee der allgemeinen polytechnischen Bildung seit ihrer gesellschaftstheoretischen Grundlegung bei MARX unmittelbar auf die Verbindung der Sphäre der Erziehung mit der Sphäre der Produktion abzielt, ordnet sie sich ein in einen bedeutsamen Traditionsstrang der neuzeitlichen Pädagogik. Diese war seit dem 17. Jahrhundert¹ immer wieder bestrebt, die gesellschaftlichen Sphären Erziehung und Arbeit miteinander zu verknüpfen bzw. deren Verhältnis zueinander zu klären. Um die Konzeption der polytechnischen Bildung fassen und systematisieren zu können, bedarf es daher eines übergreifenden historisch-theoretischen Verständnisses der Verbindung

1 Der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung entsprechend, fanden auch Fragen der Arbeitserziehung als erstes in England Beachtung. So regte John Locke am Ende des 17. Jahrhunderts vor dem Hintergrund wachsender Armut und mit dem Ziel der Verwertung bisher ungenutzter Arbeitskraft die Einrichtung von „working schools“ an. Diese verstand er als Heilmittel (remedy) gegen die Belastung der Gemeinden (parish), durch die Ernährung unproduktiver kindlicher Arbeitskraft. „Besides the grown people above mentioned, the children of labouring people are an ordinary burden to the parish and are usually maintained in idleness, so that their labour is also generally lost to the public till they are twelve or fourteen years old.“ Er schlägt daraufhin vor, „...it be further provided, that working schools be set up in every parish, to which the children of all such as demand relief of the parish, above three and under fourteen years of age, whilst they live at home with their parents, and are not otherwise employed for their livelihood by the allowance of the overseers of the poor, shall be obliged to come.“ (John Locke: On working schools. Erstveröffentlichung in: Fox Bourne, Henry Richard: The life of John Locke (in two volumes). London 1876, Band 2, S. 383). Hier wird deutlich, wie eng die Idee der Arbeitserziehung bereits in ihrer Entstehung an die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Klassen gebunden ist. Die Kinder des im Entstehen begriffenen Proletariats, sei es als Land- oder Manufakturarbeiter, sollen einer möglichst nutzbringenden Verwertung ihrer Arbeitskraft zugeführt werden. (Vgl. auch Moseley, Alexander: John Locke. Continuum Library of educational thought Vol. 6. London, New York 2007, S. 138f.) Damit antizipiert Locke das im 18. Jahrhundert auch im deutschsprachigen Raum einsetzende Bedürfnis der gesellschaftlichen Nutzarmachung menschlicher Arbeitskraft.

von Arbeit und Erziehung. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kommt hier dem Begriff der *Arbeitserziehung* die zentrale Bedeutung zu.²

1.1 Arbeitserziehung als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Geht man von einem Verständnis der Erziehung als, im weitesten Sinne, einer „Funktion der Gesellschaft“³ aus, dann kommt dieser die Aufgabe zu, die zu Erziehenden in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu integrieren und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Von anderen Prozessen der Enkulturation, verstanden als Integration eines jeden Menschen in die kulturellen Gegebenheiten seines „Lebenskreises“ durch sowohl Anpassung des Individuums als auch durch Weiterentwicklung des kulturellen Bestandes⁴, unterscheidet sich Erziehung also in erster Linie durch das Merkmal der Intentionalität. Insofern sie also bewusst auf die soziale Integration der Individuen gerichtet ist, kann Erziehung ganz allgemein als „Sozialmachung“ aufgefasst werden.⁵ In der neuzeitlichen Pädagogik steht ein so verstandener Erziehungsbegriff vielfach in einem engen Bezug zur Kategorie der Arbeit, hier im weitesten Sinne verstanden als die auf Bedürfnisbefriedigung gerichtete Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur.⁶

Ein früher Versuch, das Verhältnis zwischen Arbeit und Erziehung zu bestimmen, findet sich repräsentiert in der pietistisch geprägten Tradition einer qualifikatorisch orientierten Arbeitserziehung. In dieser Tradition stehend formulierte August Hermann FRANCKE im frühen 18. Jahrhundert:

„Fleiß und Liebe zur Arbeit ist [...] höchst nötig, in der zarten Jugend eingeflößt zu werden. Denn, wer sich jung zum Müßiggang gewöhnt hat, wird im Alter nicht gern arbeiten.“⁷

2 Vgl. Zimmer, Gerhard: Arbeitserziehung. In: Haug, Wolfgang Fritz.: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 4. Berlin/Hamburg 1994, S. 502–511.

3 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4. Aufl. Weinheim/ München 2008, S. 16ff.

4 Vgl. Köck, Peter: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Augsburg 2008, S. 113.

5 Vgl. Kunert, Hubertus: Erziehung. In: Bernhard, Armin/ Rothmel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997, S. 58.

6 Vgl. Marx, Karl: Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/ Engels, Friedrich: Werke. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1956ff. (MEW) Band 23, S. 192.

7 Francke, August Hermann zit. in: Alt, Robert/ Lemm, Werner. et al.: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 1. Von den Anfängen bis 1900; Berlin;

Hier erscheint die charakterliche Befähigung zur Arbeit bzw. die „Erziehung zur Liebe zur Arbeit“ als bedeutsame Motivation der Sozialmachung und somit als *Ziel der Erziehung*.⁸

Eine zweite Dimension der Verknüpfung von Arbeit und Erziehung entspringt dem bürgerlich-humanistischen Bildungsverständnis, welches der auf *Nützlichkeit* des Menschen orientierten pietistischen Auffassung entgegensteht. Im Widerspruch zwischen dem Rekurs auf das Menschenbild der griechischen Klassik einerseits und der Anerkennung der Arbeit als zentralem Bestandteil menschlicher Lebenswirklichkeit andererseits wird Arbeit neben den klassischen Bildungsgütern als ein Element der vollseitigen Menschenbildung verstanden. So schreibt HUMBOLDT:

„Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbliebe. [...] Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“⁹

Wenngleich HUMBOLDT mit dieser Aussage vorrangig auf die allgemeinbildende Bedeutung altsprachlicher Kenntnisse abstellt, ordnet er auch der Fähigkeit zur handwerklichen Tätigkeit eine Bedeutung im Rahmen humanistischer Bildung zu. Mit seinen Händen produktiv tätig sein zu können, erscheint so als ein – neben den klassischen Bildungsinhalten – zur universellen Bildung gehöriges Bildungsgut. Welche absolute Bedeutung die Griechischkenntnisse für den Tischler und die handwerklichen Fähigkeiten für den Gelehrten haben, lässt sich daran jedoch nicht ermessen. Auch die Bedingungen zur Verwirklichung einer solchen umfassenden Bildung bleiben unberücksichtigt. Stattdessen speist sich HUMBOLDTS Vorstellung von der Entwicklung aller Anlagen zu einem menschlichen Ganzen aus dem Ideal einer durch keinerlei Zwänge beschränkten Freiheit:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein, außer der Freiheit

1970. – Teil 2. Von 1900 bis zur Gegenwart; Band X und XI. Band 1. Berlin 1971, S. 31 (Monumenta Paedagogica).

8 Vgl. ebd. S. 14.

9 Vgl. Humboldt, Wilhelm v.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Ausgabe für die DDR. Berlin 1964, Band IV (Schriften zur Politik und zum Bildungswesen). S. 188f.

erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“¹⁰

Aus dieser Mannigfaltigkeit der Situationen erwächst, folgt man HUMBOLDTS Ideal, die Möglichkeit mannigfaltiger Tätigkeiten, die eine »proportionierliche« Bildung der menschlichen Anlagen ermöglicht. Demgegenüber stellte die fortgeschrittene gesellschaftliche Trennung zwischen Kopf- und Handarbeit am Beginn des 19. Jahrhunderts vielmehr die empirische Negation dieses theoretisch formulierten Bildungsideals, zumindest für das wachsende städtische Proletariat und die Mehrheit der Landbevölkerung, dar.¹¹ Dennoch zeigt sich daran, wenn auch in formaler Abstraktheit, der bildungstheoretische Anspruch, die Befähigung zur Arbeit als Aspekt einer allseitigen Bildung zu berücksichtigen.

Eine nicht nur nebengeordnete, sondern gleichsam grundlegende Bedeutung im Prozess der Erziehung erhält die physische Tätigkeit bei PESTALOZZI, dessen Forderung nach ganzheitlicher Menschenbildung durch die Entfaltung von Kopf, Herz und Hand die manuelle Tätigkeit des Menschen als Mittel zu dessen umfassender Entwicklung zu Grunde legte.

„Die Arbeitsamkeit, die physische Tätigkeit unseres Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft, der Kraft der Menschlichkeit.“¹²

Hier steht nicht die Befähigung zur Arbeit als Ziel pädagogischen Handelns im Zentrum der Überlegung, sondern das arbeitsame Tun als Mittel der Entfaltung der dem Individuum innewohnenden Kräfte und die daraus resultierende Anwendung der *Arbeit als Instrument pädagogischen Handelns*.

Beide Seiten der Verbindung von Arbeit und Erziehung, die teleologische und die instrumentelle, lassen sich in verschiedenen Phasen der Erziehungsgeschichte nachweisen und konstituieren in ihrer Allgemeinheit den Begriff der Arbeitserziehung.¹³ Wenngleich, wie exemplarisch gezeigt, in die in der Litera-

10 Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: ders. Gesammelte Werke. Berlin 1852 (Nachdruck 1988), Bd. 7, S. 10.

11 Vgl. u. a.: Kuczinsky, Jürgen: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus. Band 1: Darstellung der Lage der Arbeiter in Deutschland von 1789 – 1849. Berlin 1961, S. 264ff.

12 Vgl. Pestalozzi, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud. In: ders.: Werke. Band 6, Zürich 1960, S. 446.

13 Zu den historischen Wandlungen im Verhältnis zwischen Arbeit und Erziehung und der in diesem Zusammenhang wechselnden Betonung der qualifikatorischen bzw. der instrumentellen Seite der Arbeitserziehung Vgl. Gonon, Philipp: Arbeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 58 – 74.

tur vorliegenden Auffassungen von Arbeitserziehung immer auch die Perspektive und das ideologische Fundament des jeweiligen Autors einfließen und Arbeitserziehung dementsprechend entweder hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Moralerziehung¹⁴ oder die Qualifizierung der Arbeitskraft¹⁵ hervorgehoben wird, lässt sie sich im Allgemeinen auf diese beiden Dimensionen zurückführen.

Um eine perspektivische Verengung des Gegenstandes zu vermeiden, soll daher im Folgenden Arbeitserziehung verstanden werden sowohl als Erziehung *zur* Arbeit mit Arbeit als *Ziel* der Erziehung als auch als Erziehung *durch* Arbeit, wobei Arbeit als *Mittel* und *Inhalt* der Erziehung aufgefasst wird.¹⁶ Versteht man Arbeit abstrakt als epochenübergreifendes, allgemeines Merkmal menschlicher Existenz¹⁷, erhält der so bestimmte, abstrakte Begriff der Arbeitserziehung seinen konkreten Inhalt aus den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen gearbeitet wird.

In der Literatur der letzten zehn Jahre finden sich – neben der von Fachdidaktikern geführten Diskussionen um das Fach *Arbeitslehre* – gelegentliche Hinweise darauf, dass die Kategorie der Arbeit auch darüber hinaus in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Beachtung findet. So wird z. B. die Rolle der Arbeit im Leben der Kinder und Jugendlichen untersucht und deren Bedeutung für den Sozialisationsprozess hervorgehoben.¹⁸ Arbeit wird damit als Bestandteil der kindlichen Lebenswirklichkeit aufgefasst und der weiteren pädagogischen Auseinandersetzung zugänglich gemacht.

Hinsichtlich der Bemühungen, ein erziehungstheoretisches Verständnis von Arbeit zu entwickeln, seien die diesbezüglichen Arbeiten Dieter KIRCHHÖFERS hervorgehoben.¹⁹ Unter Berücksichtigung sowohl historischer Erfahrungen als

14 Vgl. Arbeitserziehung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007, S. 33.

15 Vgl. Zimmer 1994, S. 502.

16 Vgl. Horney, Walter: Arbeitserziehung. In: Horney, Walter et al.: Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970, S. 159ff.

17 Zur Bestimmung des Arbeitsbegriffs vgl. weiter unten.

18 Vgl. Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen, Weinheim/München 2000.

19 Vgl. u. a. Kirchhöfer, Dieter: Kinderarbeit? – Ein pädagogisches Fragezeichen! Ein subjekttheoretischer Ansatz. Frankfurt am Main 2009; Ders.: Die Kinder stehen vor der Tür der geschlossenen Arbeitsgesellschaft der Erwachsenen. In: Dust, Martin/Sturm, Christoph/Weiß, Edgar (Hrsg.): Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel/Köln 2000b, S. 209 – 224; ders.: Distanz und Nähe zu Marx in der DDR-Pädagogik – Ein materialistisches Tätigkeitsverständnis. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main 2006a, S. 171 – 199.

auch aktueller Anforderungen versucht er, anthropologische und ökonomische Bedeutungen des Begriffs ebenso wie dessen vielfältige institutionelle Bezüge von der Familie bis zur Erwerbsarbeit zu integrieren.²⁰ Vor allem vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des Dienstleistungssektors argumentiert KIRCHHÖFER für ein weites Verständnis des Zusammenhangs von Arbeit und Bildung, welches nicht mehr nur die sich im materiellen Produkt vergegenständlichende, sondern ebenso die sich in gesellschaftlichen Verhältnissen objektivierende Arbeit jenseits der unmittelbar materiellen Produktion zu erfassen vermag.²¹

Derlei Überlegungen knüpfen an allgemeinere Versuche zur Bestimmung pädagogischer Positionen an, die den gesellschaftlichen Formenwandel der Arbeit reflektieren. Die Beiträge zum Band „Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie“ geben einen ersten Überblick über die diesbezüglichen Diskussionsstränge.²²

In schulpädagogischer Hinsicht findet die Beschäftigung mit der Sphäre der gesellschaftlichen Arbeit ihren prägnantesten Ausdruck in einer wachsenden Offenheit gegenüber möglichen Kooperationen von Schule und Betrieb. So ist es das vornehmliche Anliegen verschiedener Modellversuche, durch die Verbindung schulischen und betrieblichen Lernens in der Sekundarstufe I lernschwachen Schülern²³ den Übertritt ins Erwerbsleben zu erleichtern.²⁴ Vor allem das erfahrungsorientierte und anwendungsbezogene Lernen, so der Grundtenor dieser u. a. „Produktives Lernen“ oder „Praxislernen“ genannten Versuche, ermögliche diesen Schülern vielfach eine Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die über konventionelles schulisches Lernen nicht möglich wäre. So kommt eine Untersuchung von 2007 zu dem Ergebnis:

20 Vgl. Kirchhöfer, Dieter: Kinderarbeit – ein notwendiger Entwicklungsraum der Heranwachsenden. In: Diskurs, Jg. 8 (1998), H. 2, 64 – 71.

21 Vgl. Kirchhöfer, Dieter: Arbeit und Bildung. In: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Robert Alt (1905 – 1978), Frankfurt am Main 2006b, S. 61ff.

22 Vgl. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie (Redaktion: Josef Rützel und Werner Sesink). Jahrbuch für Pädagogik 1998, Frankfurt am Main 1998.

23 Wenn nicht ausdrücklich auf das Gegenteil hingewiesen wird, ist die weibliche Form der Substantive stets mitgemeint. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird jedoch auf ihre jedesmalige Nennung verzichtet.

24 Vgl. Horstkemper, Marianne/Killus, Dagmar: Lernen in Schule und Betrieb – ein innovatives Lernmodell? Potsdam 2003; Institut für produktives Lernen in Europa (Hrsg.): Produktives Lernen – eine Alternative zum traditionellen Unterricht. Berlin 2001.

„Benachteiligte und schulabschlussgefährdete Schüler(innen) stabilisieren sich in der Regel – sowohl emotional als auch leistungsmäßig – in diesem Projekt und festigen ihre berufliche Perspektive, obwohl es auch Fälle gibt, in denen die Schüler(innen) die Kooperation nicht nutzen können.“²⁵

Damit richten sich solche Programme zumeist²⁶ primär an Haupt- und Sonderschulen bzw. die entsprechenden Zweige der Gesamt- und Oberschulen. Nach wie vor werden solche Konzepte dementsprechend oftmals „gegenüber kognitiv ausgerichtetem Lernen als ‚minderwertig‘ angesehen“.²⁷

Die häufige Attribuierung dieser Programme als „alternativ“ und „innovativ“ erfolgt hinsichtlich der gegenwärtigen weitgehenden Abschottung schulischen Lernens gegenüber der Sphäre der gesellschaftlichen Arbeit zwar zu Recht, verstellt jedoch mitunter²⁸ den Blick auf die historische Dimension der Praxis und vor allem der Theorie dieser Verbindung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen. So werden die vorliegenden Untersuchungen zumeist nicht in den Kontext bisheriger theoretischer Überlegungen und praktischer Erfahrungen zum Thema eingeordnet. So erfolgt auch für das Konzept des „Produktiven Lernens“ nur eine vage Verortung in der „Tradition emanzipatorischer Pädagogik“.²⁹

Ausgehend von der Kritik der standardisierten und spezialisierten Lehr-Lernprozesse in der traditionellen Schule wird die Konzeption des „Produktiven Lernens“ von ihren Urhebern als Teil einer reformpädagogisch orientierten Gegenschulbewegung verstanden, die einem tätigkeitsorientierten Ansatz folgt.³⁰ Damit fügen sich diese Versuche, vereinfacht dargestellt, weitgehend ein in eine reformpädagogische Tradition, die sich um einen stärker tätigkeitsbezogenen Unterricht bemüht. Zwar üben in dieser Tradition verwurzelte Konzepte derzeit keinen großen Einfluss auf die wissenschaftliche Diskussion aus, sie werden aber dennoch hin und wieder als Option schulischer Veränderung ins Spiel gebracht. Der in diesem Kontext in den 1980er Jahren unternommene Versuch, das historische und theoretische Fundament der reformpädagogischen Arbeitsschul-

25 Vgl. Hellmer, Julia: Schule und Betrieb. Lernen in der Kooperation. Baltmannsweiler 2007, S. 33.

26 Einen darüber hinaus gehenden Ansatz stellt das seit 2010 in Berlin eingeführte Duale Lernen dar (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Duales Lernen – Handreichungen für die Praxis. Berlin 2010).

27 Vgl. Institut für produktives Lernen in Europa 2001, S. 46.

28 Vgl. Hellmer 2007, S. 15.

29 Vgl. Böhm, Ingrid: Entstehung des Produktiven Lernens. In: Institut für produktives Lernen in Europa (Hrsg.): Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung. Baltmannsweiler 2004, S. 6.

30 Ebd., S.7ff.

ideen auf die Tragfähigkeit neuer Bemühungen zur Etablierung dieser Ansätze zu untersuchen³¹, blieb allerdings ohne deutliche Auswirkung auf die pädagogische Praxis.

Das Konzept der polytechnischen Bildung im Sinne eines curricular ausdifferenzierten und mit der Produktionspraxis verbundenen Unterrichts, der systematisch die allgemeinen Grundlagen der modernen Produktion vermittelt, ist in den derzeitigen Diskussionen um die Gestaltung des Verhältnisses von Arbeit und Erziehung von untergeordneter, geradezu marginaler Bedeutung. So wurden diesbezügliche Themen in den vergangenen zwanzig Jahren lediglich sehr vereinzelt unter Bezugnahme auf die polytechnische Bildung behandelt. Im Zusammenhang mit bildungstheoretischen Fragen der beruflichen Bildung hat zuletzt Elke GRUBER einen Überblick über die Grundzüge der polytechnischen Bildung gegeben.³² Sie konstatiert dabei deren aktuelle Notwendigkeit und deutet Berührungspunkte zwischen polytechnischer Bildung und dem Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ an. Wolfgang REISCHOCK, der als einer der ersten DDR-Pädagogen zur polytechnischen Bildung arbeitete, wies 1997 auf die Notwendigkeiten hin, die hinsichtlich sowohl der Qualifikation der Arbeitskräfte als auch der Demokratieerziehung für eine allgemeine (produktions-) technische Bildung bestehen und brachte das Konzept der polytechnischen Bildung inklusive der in der DDR gemachten Erfahrungen als pädagogische Strategie ins Gespräch.

„Das Konzept der polytechnischen Bildung (als einer technologisch-ökonomischen *Grundlagenbildung*) wäre eine geeignete Basis für die Entwicklung pädagogischer Entwürfe, die den gegenwärtigen und zukünftigen Erfordernissen der materiellen Produktion (wie der Demokratie) angemessen sind. Man bräuchte da nicht beim Punkt Null zu beginnen: theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen stehen aus DDR-Zeiten zur Verfügung. Sie wären aufzuschließen, freilich auch kritisch zu analysieren und auf ihre Modifikationsmöglichkeiten unter den *heutigen* Bedingungen zu prüfen.“³³ (Hervorhebungen im Original; A.T.)

Wenngleich REISCHOCK die Umsetzungsmöglichkeiten polytechnischer Bildung unter den nach 1990 gegebenen Bedingungen durchaus skeptisch betrachtet, spricht er diesem Konzept dennoch eine gewisse pädagogische Bedeutung für die Gegenwart und auch für die Zukunft zu.³⁴ Obwohl er die Relevanz der poly-

31 Vgl. Hackl, Bernd: Die Arbeitsschule. Wien 1990.

32 Vgl. Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. 2. Aufl., München/Wien 1997, S. 223ff. insbes. S. 273.

33 Vgl. Reischock, Wolfgang: Polytechnische Bildung – Ein aktuelles pädagogisches Problem? In: Mündigkeit: Zur Neufassung materialistischer Pädagogik (Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke) Jahrbuch für Pädagogik 1997, S. 215.

34 Vgl. ebd., S. 215f.

technischen Bildung gerade vor dem Hintergrund moderner produktionstechnischer Entwicklungen im Zuge von »lean production« und wachsenden Flexibilitätsanforderungen der Industrie an die Arbeiter herausstellt, bleiben seine Anregungen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der theoretischen Konzeption und den praktischen Erfahrungen der polytechnischen Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bisher unbeachtet.

1.2 Die polytechnische Bildung in der DDR als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der polytechnischen Bildung im Allgemeinen und ihren konkreten Formen in der DDR hat dennoch eine Vielzahl von Publikationen hervorgebracht. Während die pädagogische MARXforschung dem Problem der polytechnischen Bildung zwar nicht in erster Linie, aber dennoch weitgehend kontinuierlich eine gewisse Bedeutung beimisst, lassen sich hinsichtlich der Erforschung der polytechnischen Bildung in der DDR deutlich zwei Phasen unterscheiden: Die Phase der Existenz zweier deutscher Staaten und die Phase der historischen Aufarbeitung des Bildungswesens der DDR seit 1990.

1.2.1 Die polytechnische Bildung in der DDR als Gegenstand der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990

Solange die DDR existierte, beinhaltete die wissenschaftliche Beobachtung der sich vollziehenden Entwicklungen im jeweils anderen deutschen Staat stets ein Moment der ökonomischen, politischen und kulturellen Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Gesellschaftssystemen. Als Novum in der deutschen Bildungsgeschichte erregte die polytechnische Bildung die besondere Aufmerksamkeit der vergleichenden Erziehungswissenschaft der BRD und tat dies umso mehr, als es galt, ihre Bedeutung für den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt im Ostblock und speziell im Osten Deutschlands zu ergründen. So war es Horst E. WITTIG zufolge vor allem „die Überraschung durch den sowjetischen Sputnik“, die das Interesse für die „polytechnische Schulreform“ der osteuropäischen Staaten auch in der BRD hatte wachsen lassen.³⁵

Zu Beginn der 1960er Jahre untersuchte WITTIG die theoretischen Grundlagen sozialistischer Pädagogik, wobei er der DDR und hier speziell der polytech-

35 Vgl. Wittig, Horst E.: Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland. Bad Harzburg 1962, S. 9.