

**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

GESELLSCHAFT UND ERZIEHUNG HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE PERSPEKTIVEN

Herausgegeben von
Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig
Mitbegründet von Bodo Friedrich †

Band 11



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Andreas Tietze

Die theoretische Aneignung der Produktionsmittel

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



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2012

Diese Publikation wurde gefördert
als Projekt der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften
zu Berlin e.V. mit Mitteln der Berliner Senatsverwaltung
für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

11

ISSN 1862-037X

ISBN 978-3-653-02097-7 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02097-7

ISBN 978-3-631-63919-1 (Print)

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2012
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Editorial

Mit der Beziehung von Arbeit und Bildung wird in den Bänden 11 und 12 der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“ ein pädagogisches Grundproblem thematisiert, das nicht nur eine jahrhundertlange Diskursgeschichte und unzählige Gestaltungsversuche hervorgebracht hat, sondern angesichts einer sich global wandelnden Arbeitswelt, neuer wissenschaftlich-technischer und ökologischer Herausforderungen und nicht zuletzt immer wiederkehrender Bildungskrisen eine neue Dimension erlangt. Waren bisherige Diskussionen nicht selten von pragmatisch-aktuellem und auch politischem Argumentationsbedarf bestimmt, ist es Anliegen der hier vorgelegten Analysen, Arbeit, Technik und Bildung in historische und international vergleichende Zusammenhänge einzuordnen, um einen unverstellten Blick auf die Wechselbeziehungen zwischen Allgemeinbildung, technischer Bildung und produktiver Arbeit und deren emanzipatorische Potentiale zu öffnen. Die in Band 11 abgedruckte Dissertationsschrift von Andreas Tietze gilt der Auseinandersetzung mit dem Modell einer polytechnischen Bildung in der DDR, Band 12 enthält Beiträge einer wissenschaftlichen Tagung zu Modellen arbeitsorientierter technischer Bildung im internationalen Kontext. Beide sind, ungeachtet der Verschiedenheit ihrer Gegenstände, als Aspekte des wissenschaftlichen Nachdenkens über Inhalte, Funktionen und Perspektiven von Arbeit, Technik und Bildung zu verstehen. Es erscheint daher sinnvoll und ratsam, beide Bände im Zusammenhang zu sehen und zu rezipieren.

Der Gegenstand des hier vorliegenden Bandes könnte als ein rein historischer betrachtet werden, wenn allein der große, mehr als dreißig Jahre währende Versuch der DDR in den Blick genommen würde, Bildung und Arbeit in einem Konzept der polytechnischen Bildung dialektisch zu verbinden. Denn mit dem Untergang der DDR schienen auch die gesellschaftlichen, ökonomischen und theoretischen Voraussetzungen sowie die materiell-praktischen Bedingungen verschwunden, die polytechnische Bildung als Bestandteil schulischer Allgemeinbildung historisch notwendig und sinnvoll erscheinen ließen. Eine Übertragung dieses Konzepts in die neue bundesrepublikanische Bildungslandschaft stand nicht zur Debatte und war vermutlich auch in Ansätzen weder machbar noch gewünscht. Trotz des Interesses, das der Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung in der DDR nicht nur international, sondern besonders auch von Seiten der alten Bundesrepublik entgegengebracht wurde, schienen die historischen Tatsachen des Vereinigungsprozesses, der auch im Bildungsbereich Experimente und Neuerungen nicht zuließ, der Tendenz einer Historisierung der polytechnischen Idee als Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts Recht zu geben. Was einst als Wettbewerbsvorteil des Ostens gesehen wurde, galt nunmehr als

vergangen, erledigt und obsolet. Diesen Zustand spiegelt auch die bildungshistorische Forschung der letzten zwanzig Jahre, die zwar das Bildungssystem der DDR breit „aufgearbeitet“ und nahezu alle seine Winkel ausgeleuchtet hat, aber gerade in einem seiner Kernbereiche, der polytechnischen Bildung und Erziehung, erstaunliche Desiderata hinterlässt.

Umso höher ist die Arbeit von Andreas Tietze zu bewerten, zumal es ihm gelingt, seine umfassende und gründliche theoriegeschichtliche Untersuchung zum Gegenstand, zur Struktur und zur gesellschaftlichen Begründung der polytechnischen Bildung in der DDR unbeeindruckt von geschichtspolitischem Zeitgeist und Forschungspopulismus vorzulegen. Ausgehend von den Marxschen Denkansätzen über Notwendigkeit, Sinn und emanzipatorische Potentiale der Verbindung von produktiver Arbeit mit Erziehung unter den Bedingungen der großen Industrie, die den durchgehenden Referenzrahmen seiner Untersuchung bilden, dabei die widersprüchliche Rezeptionsgeschichte und die reformpädagogische Transformation des Konzepts der polytechnischen Bildung in der deutschen Arbeiterbewegung nicht aussparend, gilt der Hauptteil der Untersuchung der Verbindung von Arbeit und Erziehung in der Pädagogik der DDR. Dabei folgt er der gängigen Periodisierung der gesellschaftlichen Entwicklung in der DDR, mit der die jeweils konkreten historischen Hintergründe für die Rezeption der Marxschen Ideen und ihre pädagogische Umsetzung erfasst werden. Andreas Tietze beschreibt und erklärt diese Entwicklung als widerspruchsvollen, mehr oder weniger theoretisch reflektierten pädagogischen Suchprozess mit beachtlichen Realisierungsleistungen, zeigt aber gleichermaßen defensive Phasen, Grenzen des Machbaren und theoretisch-konzeptionelle Schwierigkeiten. Eindeutig formuliert er schließlich das Fazit seiner Analyse: Polytechnische Bildung sei, anders als von manchen nach dem Ende der DDR erwartet, als „Kernstück einer marxistischen Theorie der Bildung und Erziehung“ und zentrale Säule des Bildungssystems der DDR schlichtweg nicht auf kapitalistische Verhältnisse übertragbar. Denn eine „organische Verbindung von Schule und Betrieb“ und die „Integration pädagogischer Funktionen“ verlangten einen Aufwand, der unter den Bedingungen der Konkurrenz und der „profitablen Verwertung des eingesetzten Kapitals“ nicht möglich sei. In der pädagogischen, politischen und theoretischen Auseinandersetzung mit den Problemen von Arbeit und Bildung allerdings werden sich die Konzepte und Erfahrungen der polytechnischen Bildung auf Dauer nicht aussparen lassen und, wie Andreas Tietze konstatiert, all jenen „Inspiration bieten, die den aktuellen Entwicklungen auf dem Gebiet der Arbeitserziehung kritisch gegenüberstehen“ (S. 330) – ein Befund, der in einer Reihe von Beiträgen der oben erwähnten Tagung durchaus eine Entsprechung findet.

Die Herausgeber

Danksagung

Die vorliegende Studie ist die geringfügig überarbeitete Fassung meiner im Januar 2012 an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt- Universität zu Berlin verteidigten Dissertation. Mein Dank gilt in erster Linie Prof. Dr. Gert Geißler, der als Erstgutachter die Arbeit betreute und mir durch seine kritische und engagierte Unterstützung viele wichtige Impulse gab. Daneben danke ich Prof. Dr. Ingrid Lohmann und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth für ihre Bereitschaft, weitere Gutachten zu übernehmen.

Wertvolle Anregungen insbesondere zur Einordnung des Gegenstandes im Feld der Erziehungsgeschichte der DDR gaben mir neben Gert Geißler vor allem die Herausgeber der Schriftenreihe „Gesellschaft und Erziehung“, Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer und Prof. Dr. Christa Uhlig. Vor allem letztere stand mir im Prozess der Erarbeitung stets als Gesprächspartnerin zur Verfügung und gab mir darüber hinaus wertvolle Unterstützung, für die ich ihr zu Dank verpflichtet bin. Prof. Dr. Heinz Frankiewicz war dankenswerterweise zu einem Gespräch bereit und ermöglichte mir Einblick in unveröffentlichtes Material aus seinem Privatarchiv.

Weiterhin danke ich Nicole Vogel, Margit Ast und Elke Tietze für das Gegenlesen des Manuskriptes und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Berliner Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) sowie des zugehörigen Archivs für ihre freundliche Hilfe und Unterstützung.

Schließlich gilt mein Dank der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften für ihre finanzielle Unterstützung der Veröffentlichung.

Berlin, im Juli 2012

Andreas Tietze

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	15
1. Voraussetzungen und Konzeption der Untersuchung.....	15
1.1 Arbeitserziehung als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	16
1.2 Die polytechnische Bildung in der DDR als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	23
1.2.1 Die polytechnische Bildung in der DDR als Gegenstand der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990.....	23
1.2.2 Die polytechnische Bildung der DDR in der bildungsgeschichtlichen Forschung nach 1990	26
1.3 Zielstellung der Studie	31
1.4 Methodik und Quellen.....	33
1.4.1 Methodik.....	33
1.4.2 Quellen	35
II. Wurzeln und Traditionen – Die theoretischen Voraussetzungen der polytechnischen Bildung in der DDR.....	37
2. Arbeit und Erziehung bei Karl Marx und Friedrich Engels – Zum Ursprung der Idee der polytechnischen Bildung.....	37
2.1 Exkurs 1: Kinderarbeit als Phänomen kapitalistischer Praxis – Zum Entstehungskontext der Erziehungsauffassungen von Marx und Engels.....	39
2.2 Der Begriff der Arbeit.....	43
2.2.1 Arbeit als Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur.....	43
2.2.2 Arbeit als teleologische Setzung	44
2.2.3 Produktionsweise und Arbeitsteilung	46
2.2.4 Arbeit im Sozialismus/Kommunismus.....	47
2.3 Der Begriff der Erziehung.....	53
2.3.1 Bürgerliche Gesellschaft und die Erziehung der Arbeiterjugend.....	53
2.3.2 Die bildungspolitischen und pädagogischen Forderungen.....	56
2.3.3 Die allseitige Entwicklung des Menschen als Erziehungsziel	59
2.4 Die polytechnische Bildung	62
2.4.1 Die Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht	62
2.4.2 Der allgemein-technische Unterricht	69
2.4.3 Polytechnische Bildung als qualitativ neuer Inhalt der Arbeitserziehung.....	71
2.5 Die polytechnische Bildung als erziehungstheoretisches Vermächtnis.....	74

3. Zwischen polytechnischer Bildung und Arbeitsschule –	
Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Erziehung in der Arbeiterbewegung	77
3.1 Die reformpädagogische Transformation der polytechnischen Bildung in der deutschen Arbeiterbewegung	78
3.2 Die polytechnische Bildung in der sowjetischen Pädagogik	84
3.2.1 Polytechnik und Reformpädagogik in der frühen Sowjetpädagogik	84
3.2.2 Die Sowjetschule im Zeichen des „Polytechnismus“	89
III. Die Verbindung von Arbeit und Erziehung in der	
Pädagogik der SBZ/DDR.....	95
4. Wiederaufbau und Arbeitserziehung.....	95
4.1 Arbeitserziehung und antifaschistisch-demokratische Schulreform.....	97
4.1.1 Das Jahr 1945 – Unterrichtsbeginn und Wiederaufbauarbeit.....	97
4.1.2 Die beginnende Schulreform und der Rekurs auf die Idee der Arbeitsschule.....	101
4.1.3 „Lernschule“ und „Arbeitsschule“ – Der Syntheseversuch der Schulreform.....	105
4.2 Von der Reform- zur Sowjetpädagogik – Die Konfrontation divergierender Arbeitserziehungskonzepte im Umfeld der DDR-Gründung	112
5. Der Weg zur polytechnischen Bildung in der DDR – Die fünfziger Jahre	119
5.1 Der Zweijahrplan und der Rohentwurf der polytechnischen Bildung.....	119
5.2 Die sozialistische Reorganisation des Schulwesens	123
5.3 Die „theoretisch-praktische Konferenz“ des DPZI über Fragen der polytechnischen Bildung.....	130
5.3.1 Vorbereitung und Konzeptionierung der Konferenz.....	130
5.3.2 Die inhaltlichen Schwerpunkte der Konferenz	136
5.3.2.1 Zur Begründung der Notwendigkeit polytechnischer Bildung.....	136
5.3.2.2 „Die Forderungen der Industrie und Landwirtschaft an die Volksbildung der DDR“ ...	139
5.3.2.3 „Zur Bestimmung des Inhalts der polytechnischen Bildung und zu den Methoden zu ihrer Verwirklichung“	142
5.3.2.4 „Die Möglichkeiten zur sofortigen Verbesserung der polytechnischen Bildung in der allgemeinbildenden Schule“	144
5.3.2.5 Das Schlusswort	147
5.3.3 Ergebnisse, Wirkungen und Stellenwert der Konferenz.....	148
5.4 Pädagogische Konzeptionierung der polytechnischen Bildung	154
5.4.1 Praxisanleitungen zur Polytechnischen Bildung.....	154
5.4.2 Polytechnische Bildung als Gegenstand und Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung.....	157

5.4.3 Die Wiedereinführung des Werkunterrichts als Ausgangspunkt des polytechnischen Unterrichts	160
5.5 Die Entwicklung des polytechnischen Unterrichts zwischen politischer Forcierung und historisch-theoretischer Reflexion	165
5.5.1 Zur bildungspolitischen Bedeutung der polytechnischen Bildung in den 1950er Jahren	165
5.5.2 Pädagogische Marxrezeption und Abkehr vom polytechnischen Prinzip	175
6. Die Morphologie der polytechnischen Bildung am Beginn der 1960er Jahre	186
6.1. Polytechnische Bildung als Aufgabe der klassischen Unterrichtsfächer	190
Mathematik.....	191
Physik.....	191
Chemie.....	192
Biologie.....	192
Erdkunde.....	193
Deutsch/Fremdsprachen.....	193
Geschichte/Staatsbürgerkunde	194
Zeichnen und Kunstbetrachtung	195
Musik	195
Turnen.....	195
6.2 Die Elemente des polytechnischen Unterrichts an der POS	196
6.2.1 Werkunterricht	196
6.2.2 Schulgarten	199
6.2.3 Technisches Zeichnen	200
6.2.4 Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion	201
Unterrichtstag in der Produktion/ Produktive Arbeit.....	203
Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft.....	205
6.3 Exkurs 2: Der polytechnische Unterricht als Wesensmerkmal sozialistischer Bildung und Ausdruck des wirtschaftlichen Entwicklungsstandes – Ein Ländervergleich.....	209
7. Polytechnik im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung	217
7.1 „Liebe zur Arbeit“ – Polytechnische Bildung und sozialistische Arbeitserziehung.....	217
7.2 Die Kontroverse um „Polytechnische Erziehung“	222
8. Polytechnische Bildung zwischen Allgemeinbildungsanspruch und beruflicher Qualifizierung	228

8.1	Zur Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemein-, Polytechnischer und Berufsbildung	228
8.2	Von der „beruflichen Grundausbildung“ zur „berufsvorbereitenden polytechnischen Bildung“	247
8.2.1	Berufliche Grundausbildung vs. Qualitätssteigerung in der polytechnischen Bildung.....	247
8.2.2	Die Überarbeitung der Lehrpläne	254
8.2.3	Zur Bedeutung der naturwissenschaftlich-technischen Arbeitsgemeinschaften	259
8.3	Die Einführung der „wissenschaftlich-praktischen Arbeit“ in der EOS.....	261
8.3.1	Die Neudefinition des polytechnischen Unterrichts in der EOS	261
8.3.2	Organisationsformen, Inhalte und Methoden der wissenschaftlich-praktischen Arbeit	263
9.	Reflexion des technischen Fortschritts? – curriculare Rückkopplungen und inhaltliche Weiterentwicklung in den 1970er und 1980er Jahren.....	270
9.1	Die „wissenschaftlich-technische Revolution“ als pädagogische Herausforderung	270
9.2	Die technische Wende – Der Technikbegriff als zentrales Paradigma der polytechnischen Bildung	275
9.3	Der „wissenschaftlich-technische Fortschritt“ als Unterrichtsgegenstand	279
9.4	Die Divergenz von technischem Fortschritt und pädagogischem Potential der Produktionsarbeit.....	285
10.	Die polytechnische Bildung in der Defensive	296
10.1	Exkurs 3: Reformpädagogische Ansätze der Arbeitserziehung ab Mitte der 1980er Jahre	296
10.1.1	Reformpädagogik im Blickfeld der Historischen Pädagogik	296
10.1.2	Die Rückkehr der Arbeitsschulidee	300
10.2	Die Abwicklung der polytechnischen Bildung	304
11.	Die polytechnische Bildung im Selbstbild der DDR-Pädagogik der 1980er Jahre.....	310
	APW-Bilanzmaterial: Zur Rolle der gesellschaftlich nützlichen und produktiven Arbeit in der Lebenstätigkeit von Schülern der zehnklassigen polytechnischen Oberschule und ihren persönlichkeitsbildenden Wirkungen.....	311
	Werner Dorst: Der Weg zur polytechnischen Bildung.....	313
	Thesen zur Geschichte der zehnklassigen polytechnischen Oberschule	314
	Frankiewicz et al.: Der polytechnische Charakter der Oberschule der DDR.....	315

IV. Fazit und Ausblick.....	321
12. Die polytechnische Bildung der DDR als Element sozialistischer Gesellschaftsgestaltung	321
V. Anhang A	333
13. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	333
13.1 Quellen und in der DDR erschienene Literatur	333
13.1.1 Archivalien.....	333
13.1.2 Lehrpläne, Lehrplanmaterialien und Lehrbücher.....	333
13.1.3 In der DDR erschienene Literatur	335
13.2 Nicht in der DDR erschienene Literatur	351
14. Abkürzungsverzeichnis.....	367
15. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	369
16. Personenregister.....	371
17. Zeitleiste zur Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR	373

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 Nutzbarmachung 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 ausgerichteten 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.

nischen Bildung besondere Aufmerksamkeit widmete.³⁶ Er vertrat dabei die Auffassung, dass die polytechnische Bildung, wie sie im Ostblock praktiziert werde, nicht zur Erfüllung des MARXschen Bildungsziels, des „allseitig entwickeln, wahren Menschen“ führen könne.³⁷ Trotz scharfer Abgrenzung zu den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in der, von WITTIG auch 1962 noch als SBZ bezeichneten, DDR, plädierte er für eine konstruktive Auseinandersetzung mit der polytechnischen Bildung

„als beachtenswerte[m] Schwerpunkt der sozialistischen Schule. [...] Eine solche geistige Auseinandersetzung mit dem genuin pädagogischen Gehalt der ‚polytechnischen Bildung‘ würde den Ausbau unserer Schule als ‚Pflegestätte mitmenschlichen Verhaltens‘ fördern und die Begegnung der Schule mit dem Konsumangebot und der industriellen Arbeitswelt erleichtern.“³⁸

Daran zeigt sich, dass die Beschäftigung mit dem im Entstehen begriffenen Konzept der polytechnischen Bildung und dessen praktischer Realisierung in der DDR zumindest teilweise mit der Frage nach der Anwendung einzelner Aspekte dessen in der BRD verbunden war. Insofern rückten mit den Entwicklungen, die sich hinsichtlich der Implementierung der polytechnischen Bildung in der DDR vollzogen, auch deren theoretische und historische Wurzeln zunehmend in den Blickpunkt westdeutscher Forschung. So setzte z. B. Dirk BODE den polytechnischen Unterricht in der DDR ins Verhältnis zu den theoretischen Ansätzen einer Polytechnisierung der Schule im Rahmen einer historisch-materialistisch fundierten sozialistischen Bildungskonzeption.³⁹ Über die Grenzen der gesellschaftspolitischen Spezifika in der DDR hinaus betonte Oskar ANWEILER die Relevanz der polytechnischen Bildung als Ideenfundus für den Umgang mit Fragen der technischen Bildung, vor die sich auch die Pädagogik der BRD gestellt sah, und schlussfolgerte,

„daß die polytechnische Bildungsidee sowohl ihrer Herkunft nach als auch in ihrer gegenwärtigen Gestalt als Bestandteil der ‚Erziehung im technischen Zeitalter‘ angesehen werden muß, einem Zeitalter, das eine ähnliche Problemlage für Ost und West geschaffen hat und Antworten verlangt, die in vielem gar nicht so verschieden ausfallen.“⁴⁰

36 Vgl. Wittig, Horst E.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik. Bad Harzburg 1964; ders.: Das Bildungswesen der „DDR“. Literatur zur Einführung in die ideologischen, historischen, politischen Grundlagen und pädagogischen Probleme des mitteldeutschen Bildungswesens. Frankfurt am Main 1960.

37 Vgl. Wittig 1962, S. 10.

38 Vgl. ebd., S. 49.

39 Vgl. Bode, Dirk: Polytechnischer Unterricht in der DDR. Frankfurt am Main 1978.

40 Vgl. Anweiler, Oskar: Polytechnische Bildung und Erziehung. Geschichte, Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 10 (1964b), H. 2, S. 202.

Die Bekräftigung einer technischen Allgemeinbildung und das respektvolle Interesse am arbeitserzieherischen Potential der polytechnischen Bildung zogen sich auch weiterhin durch die Diskussion und führten zu Untersuchungen, die vielfach die polytechnische Bildung der DDR in engem Zusammenhang mit der Sowjetpädagogik und den Entwicklungen in der UdSSR betrachteten⁴¹ oder eine noch weiter gefasste vergleichende Perspektive einnahmen.⁴² Demgegenüber stand die Auffassung HEINEMANNS, der aufgrund der unterschiedlichen Produktionsverhältnisse in der DDR und der BRD zu dem Schluss kam, dass die Anforderungen an und die Probleme mit der Verbindung von Unterricht und Arbeit sich in DDR und BRD wesentlich unterschieden, polytechnische Bildung mithin von der Arbeitslehre der BRD wesentlich zu differenzieren sei.⁴³

Eine vom komparatistischen Ansatz abweichende Perspektive eröffnete sich der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung mit der polytechnischen Bildung in der DDR durch die Veröffentlichung monographischer Überblicksdarstellungen ostdeutscher Autoren. So erschienen im Rowohltverlag zwei Schriften Helmut KLEINS, in denen er, teilweise unter Mitarbeit von REISCHOCK, die Entwicklung der polytechnischen Bildung nachzeichnet und gemachte Erfahrungen und Probleme reflektiert.⁴⁴

Wenngleich die theoretischen Wurzeln der polytechnischen Bildung im MARXschen Werk im Bewusstsein der bundesdeutschen Forschung präsent waren⁴⁵, ließ die Dominanz der vergleichenden Perspektive die Reflexion der theoretischen Grundlagen der Polytechnik und die Rückbindung der ostdeutschen Entwicklungen an die Ideen von MARX in den Hintergrund treten. Primär war die Auseinandersetzung durch eine teilweise sehr aufmerksame und gründliche

41 Vgl. Anweiler, Oskar: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidelberg 1968; Schmidt, Gerlind: Die polytechnische Bildung in der Sowjetunion und in der DDR. Heidelberg 1973.

42 Vgl. Anweiler, Oskar (Hrsg.): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1969; Hörner, Wolfgang: Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. In: Anweiler, Oskar et al.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln 1990, S. 218–232.

43 Vgl. Heinemann, Karl-Heinz: Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln 1973.

44 Vgl. Klein, Helmut: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung, Erfahrungen, Probleme. Reinbek bei Hamburg 1962 sowie ders.: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Reinbek bei Hamburg 1974.

45 Vgl. Fuchs, Werner: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR. Marburg 1977; Anweiler, Oskar: Vorwort. In: Schmidt 1973.

Deskription gekennzeichnet, die auch von der Annahme getragen wurde, aus den Erfahrungen der DDR extrahierbare Erkenntnisse zur Entwicklung des eigenen Bildungswesens zu gewinnen.⁴⁶ Diese Annahme charakterisierte in erheblichem Maße die Phase der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Konzept bis zum Ende der DDR.

1.2.2 Die polytechnische Bildung der DDR in der bildungsgeschichtlichen Forschung nach 1990

Nach 1990 veränderte sich der wissenschaftliche Blick auf die Pädagogik der DDR erheblich. Neben die bis dato vorherrschende komparatistische Perspektive und die damit verbundene Fokussierung auf Einzel- und Besonderheiten des ostdeutschen Bildungswesens traten Bestrebungen zur Aufarbeitung der DDR-Pädagogik – teilweise mit bilanzierendem Anspruch – als Gegenstand historischer Bildungsforschung. Ein Ausgangspunkt und gleichzeitig wichtiger Bestandteil dieser Forschung waren Tagungen, auf denen west- und ostdeutsche Pädagogen gemeinsam versuchten, die Bildungsgeschichte des geteilten Deutschlands im Allgemeinen und der DDR im Besonderen aufzuschließen und einer weiteren Erschließung zugänglich zu machen.⁴⁷ Im Umfeld dieser Konferenzen entwickelte sich somit seit 1990 eine pädagogische DDR-Forschung, die sich durch eine große inhaltliche Spannweite und einen enormen output an Literatur auszeichnet.⁴⁸

Schwerpunkte der Auseinandersetzung in erziehungstheoretischer Hinsicht waren vor allem Fragen der Affirmativität bzw. Reflexivität der DDR-Pädagogik gegenüber der Sphäre der Politik⁴⁹ und des Verhältnisses zur Reformpädagogik.⁵⁰ Fragen nach den theoretischen Wurzeln der DDR-Pädagogik

46 Vgl. ebd.

47 Vgl. Cloer, Ernst/Wernstedt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Weinheim 1994; Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. 3 Bände, Weinheim 1994, 1995, 1996; Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.

48 Einen Überblick geben u. a.: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Halbband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998.

49 Vgl. Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961. Weinheim 1998.

50 Vgl. z. B.: Pehnke, Andreas: Zur Reformpädagogikrezeption in der SBZ (1945–49), der DDR (1949–90) und den neuen deutschen Bundesländern (seit 1990). In: Korte, Petra (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Münster 2004, S. 313–326.

fanden zwar ebenfalls Berücksichtigung, hatten jedoch im Vergleich zur Zeit bis 1990 an Bedeutung verloren und wurden häufig von Wissenschaftlern der ehemaligen DDR in die Diskussion eingebracht.⁵¹ Aspekte der pädagogischen Praxis fanden vor allem in institutionengeschichtlichen Arbeiten zum Schulwesen⁵² und zu den pädagogischen Forschungseinrichtungen⁵³ Berücksichtigung.

Die Konzeption der polytechnischen Bildung entrückte dem Blickfeld der historischen Bildungsforschung nach 1990 fast vollständig. Nachdem zu Beginn der 1990er Jahre noch dafür plädiert worden war, die Erfahrungen der polytechnischen Bildung zu bewahren und ihre Perspektiven im vereinten Deutschland abzuschätzen⁵⁴, verlor dieses zentrale Element des DDR-Bildungswesens rasch an Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Dieser Bedeutungsverlust trat ein, als sich abzeichnete, dass die Chancen, „die positiven und anerkannten Teilbereiche der polytechnischen Bildung der früheren DDR zu nutzen und in ein Technik-Curriculum für ganz Deutschland einzubinden“⁵⁵, ungenutzt geblieben waren.

Wengleich ihre systematische Aufarbeitung noch aussteht, wird die polytechnische Bildung als Konstituante des ostdeutschen Schulwesens durchaus wahrgenommen. So kennzeichnet TENORTH die polytechnische Bildung als „curriculare Spezialität der sozialistischen Länder“ und betont deren Bedeutung für den sozialistischen Charakter des Schulwesens der DDR.⁵⁶ Auch die Studie zur staatlichen Schulreform in der SBZ und DDR von Dietrich BENNER und

51 Vgl. Lost, Christine: Sowjetpädagogik – Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Baltmannsweiler 2000, Kirchhöfer 2006a.

52 Vgl. Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1962. Frankfurt am Main 2000a.

53 Vgl. z. B. Malycha, Andreas: Die Akademie der pädagogischen Wissenschaften. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 12, Bad Heilbrunn 2006, S. 205–236 sowie die Beiträge in: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main 2007.

54 Vgl. Kuhrt, Willi: Polytechnische Bildung in den neuen Bundesländern – Bilanz und Perspektiven. In: Lackmann, Jürgen/Wascher, Uwe: Arbeitslehre und Polytechnik: Annäherung und Wandel. München 1991, S. 32–56.

55 Vgl. Memorandum „Allgemeine technische Bildung – fünf Jahre nach der Wende“ zit. In: Kohl, Steffi/Sachs, Conrad: Polytechnischer Unterricht in der DDR. Hamburg 2000, S. 6.

56 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung und Erziehung in der DDR. In: Baumert, Jürgen/Goetz-Weimer, Christiane (Hrsg.): Einfallsreichtum. 60 Jahre Lernen und Forschen in der Bundesrepublik Deutschland. Potsdam 2009, S. 175.

Herwart KEMPER berücksichtigt in ihrem historischen Überblick vereinzelt Aspekte der polytechnischen Bildung im Kontext staatlicher Schulversuche.⁵⁷

Eine wichtige Arbeit, die dem Ansatz komparatistischer Forschung folgt, jedoch aufgrund ihres späten Erscheinungsdatums einen historisch-bilanzierenden Charakter trägt, legte Wolfgang HÖRNER 1993 mit seiner Analyse zum Verhältnis von technischer Bildung und Schule vor.⁵⁸ Darin findet sich eine gründliche Untersuchung der polytechnischen Bildung der DDR unter der Perspektive der Integration technischer Bildung in die allgemeinbildende Schule. In der Rückschau auf die polytechnische Bildung und deren Ende ist HÖRNER in der Lage, die Entwicklungen in der DDR bis 1990 zu analysieren und die Errungenschaften kritisch würdigend zu bilanzieren. Er kommt zu dem Schluss, dass sozialistische und kapitalistische Gesellschaften nicht nur die Notwendigkeit technischer Bildung, sondern ebenso die Schwierigkeiten teilen, die Logik der Produktion in die, fachwissenschaftlich zergliederte und in Lehrplänen kodifizierte, Logik der Schule zu integrieren.⁵⁹

Im „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ geht Siegfried BASKE in dem Kapitel „Schulen und Hochschulen“ überblicksartig auf die „Polytechnische Bildungsreform“ ein.⁶⁰ Darin umreißt er die theoretischen und historischen Wurzeln der polytechnischen Bildung in der DDR und schildert grob die Entwicklung des Systems der polytechnischen Bildung und Erziehung zwischen 1958 und 1968. Wenngleich er sich eines abschließenden Urteils über den Erfolg oder Misserfolg dieses Systems enthält, bescheinigt er der polytechnischen Bildung, dazu beigetragen zu haben, „die Schüler vielfältige Einsichten und Erfahrungen über die moderne Arbeitswelt gewinnen zu lassen.“⁶¹

57 Vgl. z. B. die Ausführungen zur Internatsschule Haubinda (Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim und Basel 2005, S. 135ff.). Vgl. dazu auch: Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim und Basel 2004, S. 259ff.

58 Vgl. Hörner, Wolfgang: Technische Bildung und Schule – Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln 1993.

59 Vgl. ebd., S. 310.

60 Vgl. Baske, Siegfried: Schulen und Hochschulen. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Halbband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998, S. 159–228.

61 Vgl. ebd., S. 184.

Neben diesen Arbeiten ist der aktuelle Forschungsstand zur polytechnischen Bildung in der DDR stark geprägt durch höchst unterschiedliche Beiträge ehemaliger Theoretiker der polytechnischen Bildung, deren Affinität zum Thema meist weniger in dessen aktueller akademischer oder praktischer Bedeutung, als vielmehr in der jeweiligen Biographie der Autoren begründet liegt.

In einem kurzen Überblick über Ausgangsidee, Anfänge und Realisierungsprobleme der polytechnischen Erziehung in der DDR zeichnet REISCHOCK zwar skizzenhaft die MARXsche Idee der polytechnischen Bildung ebenso wie die diesbezüglichen Bestrebungen in der Sowjetunion der 1920er Jahre als Anknüpfungspunkte der DDR-Pädagogik nach, charakterisiert aber die Einführung der polytechnischen Bildung in der DDR metaphorisch als „Kopfsprung in unbekanntes Gewässer“.⁶² So sei die Realisierung der polytechnischen Bildung in der DDR, wenn auch letztlich erfolgreich, ein konfliktreicher, widersprüchlicher Prozess gewesen⁶³, der weniger mit konzeptimmanenten Defiziten zu kämpfen gehabt habe, als mit allgemeinen Problemen sozialistischer Erziehung und sozialistischer Demokratie.⁶⁴

Elviera THIEDEMANN vertritt in ihrem Überblick über das System der polytechnischen Bildung in der DDR die Auffassung, dass von der polytechnischen Bildung im Zusammenwirken mit der Vereinheitlichung der Bildungsstrukturen eine Erhöhung der Bildungschancen von Kindern unterer sozialer Schichten ausging. Darüber hinaus hebt sie die erzieherische Wirkung der Verbindung von Schule und Leben hervor, die eine bewusstere Verortung des Individuums in der Gesellschaft ermöglicht und gleichzeitig dem Einzelnen mit der Kenntnis der grundlegenden Produktionsabläufe auch die Grundlage für die Urteils- und Kritikfähigkeit gegenüber dem Betriebs- und Wirtschaftssystem vermittelt habe. Davon ausgehend plädiert sie für eine Berücksichtigung der in der DDR gesammelten Erfahrungen durch die bundesdeutsche Pädagogik.⁶⁵

Einen wichtigen Beitrag zur umfassenden Aufarbeitung der polytechnischen Bildung, sowohl ihrer theoretischen Grundlagen als auch ihrer praktischen Erscheinungsformen, liefern Steffi KOHL und Conrad SACHS mit ihrer Dokumentation von Forschungsarbeiten, Lehrplänen und -materialien zum polytechnischen

62 Vgl. Reischock, Wolfgang: Polytechnische Erziehung in der DDR. Ausgangsidee, Anfänge, Realisierungsprobleme. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik 1945–1965. Weinheim 1994, S. 281.

63 Vgl. ebd., S. 281f.

64 Vgl. ebd., S. 287f.

65 Vgl. Thiedemann, Elviera: Das polytechnische Prinzip im Bildungswesen der DDR. In: Bollinger, Stefan/Vilmar, Fritz (Hrsg.): Die DDR war anders. Berlin 2002, S. 96f.

Unterricht in der DDR.⁶⁶ Anliegen des darin vorgelegten Verzeichnisses, dessen besondere Bedeutung in der auf Vollständigkeit bedachten Auflistung der Dissertations- und Habilitationsschriften zum Thema liegt, ist es, die Auseinandersetzung mit der theoretischen und konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR zu erleichtern, ohne selbst einen analytischen Beitrag dazu zu leisten.⁶⁷

Einen bedeutsamen analytischen Beitrag zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen und Entwicklungen der polytechnischen Bildung in der DDR liefert die vergleichende Analyse zum Verhältnis von Technik und Bildung von Olaf KOS. Der Autor stellt darin verschiedene Ansätze technischer Bildung kontrastierend nebeneinander, die in ihrer Pluralität, so KOS, „kompatible, alternative Sinnbausteine“ enthielten und jeweils Elemente zu einer „moderne[n] bildungstheoretische[n] Konzeption technischer Bildung“ beitragen könnten.⁶⁸ Dadurch, dass KOS erstmals die Polytechnikkonzepte Wolfgang REISCHOCKS und Heinz FRANKIEWICZS und deren jeweilige bildungstheoretische Implikationen nebeneinander stellt, wird die Dynamik, die der konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR innewohnte, zumindest in Ansätzen erkennbar. So hebt KOS u. a. den unter FRANKIEWICZ vollzogenen Paradigmenwechsel der polytechnischen Bildung vom Begriff der *Produktion* zum Begriff der *Technik* hervor und macht dadurch ein wichtiges Moment der Theorieentwicklung analytisch greifbar. Allerdings bleiben die unterschiedlichen Konzeptionen polytechnischer Bildung in der DDR aufgrund der gewählten Darstellungsweise bei KOS weitgehend unvermittelt nebeneinander stehen.

Im Rahmen seiner erziehungstheoretischen Auseinandersetzung mit Kinderarbeit kennzeichnet KIRCHHÖFER die polytechnische Bildung in der DDR als „Großversuch“ und kritisiert an gegenwärtigen Diskussionen die Tendenz, „diesen Reformversuch sachlich und politisch zu denunzieren und zu verschweigen“.⁶⁹

Resümierend lässt sich feststellen, dass eine eingehende, detaillierte Analyse des historischen Verlaufs der konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR bisher noch aussteht.

66 Vgl. Kohl/Sachs 2000.

67 Vgl. ebd., S.8.

68 Vgl. Kos, Olaf: Technik und Bildung. Frankfurt am Main 1999, S. 138.

69 Vgl. Kirchhöfer 2009, S. 97.

1.3 Zielstellung der Studie

Daraus resultiert das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR aus theoriegeschichtlicher Perspektive zu untersuchen. Ausgangspunkt der Untersuchung bildet dabei die Aussage ANWEILERS, das Konzept der polytechnischen Bildung konstituiere das „Kernstück einer marxistischen Theorie der Bildung und Erziehung“.⁷⁰ Folgt man dieser These, lässt sich die Vermutung aufstellen, dass der polytechnischen Bildung in der DDR ab dem Moment eine zentrale Bedeutung zukam, als die Errichtung und Entwicklung eines sozialistischen Bildungswesens auf der Grundlage eines marxistischen Gesellschaftsentwurfs in Angriff genommen wurde. Beginnend bei den Diskussionen um Arbeitserziehung und reformpädagogische Ansätze der Arbeitsschule in der unmittelbaren Nachkriegszeit, wird die Entstehung und Entwicklung des Konzepts der polytechnischen Bildung bis zum Ende der DDR 1990 nachvollzogen. Die Analyse geht dabei insbesondere der Frage nach, inwieweit mit der Schaffung des Systems der polytechnischen Bildung in der DDR die diesbezüglichen Ideen von Karl MARX praktisch umgesetzt wurden. Es ist dabei zu vermuten, dass der Bezug auf MARX für die Ausgestaltung der polytechnischen Bildung in der DDR von erheblicher Bedeutung, sowohl zur Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen als auch zur theoretischen Orientierung, war. Der Hallenser Erziehungswissenschaftler und Experte für Arbeitserziehung Jürgen POLZIN formulierte dieses Selbstverständnis der Polytechniker der DDR 1983, dem anlässlich des 100. Todestages von Marx ausgerufenen „Karl-Marx-Jahr“, mit der Aussage, in der DDR seien die MARXschen Ideen „verwirklicht“ worden.⁷¹ In der vorliegenden Arbeit soll geprüft werden, inwiefern dieses Postulat beanspruchen kann eine realistische Reflexion der Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR zu sein. Im Rahmen dieser ideologieimmanenten Kritik soll die Analyse auf die Erforschung der konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung hinsichtlich ihrer Inhalte, Strukturen und ihrer Begründung innerhalb einer sozialistischen Gesellschaft, deren politische und ideologische Führung sich auf eine marxistisch-leninistische Weltanschauung berief, fokussiert werden. Neben dem Inhalt und der institutionellen Form, gewissermaßen dem *Was* und dem *Wie* der polytechnischen Bildung steht dabei die Frage nach dem *Warum* im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Anhand des Erarbeitungs- und Diskussionsprozesses, den das Konzept der polytechnischen Bildung durchlief, soll untersucht werden, ob und inwieweit

70 Vgl. Anweiler 1988, S. 59.

71 Vgl. Polzin, Jürgen: Marxsche Ideen in der DDR verwirklicht. In: Pädagogik, Jg. 37 (1983), H. 5, S. 383–389.

das abstrakte, unsystematische, grob skizzenhafte Konzept der polytechnischen Bildung, welches MARX als Element der „Erziehung der Zukunft“ entworfen hatte, im Bildungswesen der DDR seine Konkretisierung fand.

Dass die konzeptionelle Entwicklung in der DDR von ganz spezifischen, MARX logischerweise völlig unbekannten ökonomischen, politischen und kulturellen Faktoren geprägt war, versteht sich von selbst. Insofern es sich jedoch bei der DDR um einen Staat handelte, der sich spätestens 1952 dem Anspruch verschrieben hatte, auf der weltanschaulichen Grundlage des von MARX und ENGELS begründeten dialektischen und historischen Materialismus eine sozialistische Gesellschaft zu verwirklichen, ist zu vermuten, dass auch das MARXsche Verständnis von Erziehung als Funktion der Gesellschaft in der Theorieentwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR fortwirkte. Darauf weist nicht zuletzt der in der DDR-Pädagogik benutzte Begriff der „sozialistischen Bildungskonzeption“ hin.⁷² Geht man von der Fortwirkung MARXscher Erziehungsideen unter den Bedingungen der DDR aus, dann ergibt sich die Frage, in welchem Verhältnis die einzelnen Phasen und Entwicklungsmomente der Geschichte der polytechnischen Bildung in der DDR zu den MARXschen Aufassungen stehen. Diese Frage stellt sich *zum einen* hinsichtlich der Bewertung der vorsozialistischen Phase der SBZ/DDR bis 1952, in der die polytechnische Bildung nahezu bedeutungslos war, aber dennoch die Voraussetzungen zu deren Entwicklung geschaffen wurden. *Zum anderen* sind es die unterschiedlichen, teilweise kontradiktorischen Ansätze zur Ausgestaltung einer den tatsächlichen ökonomischen und politischen Notwendigkeiten entsprechenden polytechnischen Bildung, die im Hinblick auf ihr Verhältnis zu MARX untersucht werden müssen. Erst auf dieser Grundlage lässt sich klären, inwiefern der formulierte Anspruch, in der DDR die MARXschen Ideen verwirklicht zu haben, gerechtfertigt ist. Die Offenlegung der gesellschaftstheoretischen Hintergründe, Wirkungen und Implikationen, die das Konzept der polytechnischen Bildung sowohl bei MARX als auch in der DDR-Pädagogik in sich trägt, stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um die von REISCHOCK aufgeworfene Frage nach der Aktualität der polytechnischen Bildung diskutieren zu können.

Die vorliegende Analyse versteht sich als Beitrag zur Erforschung der theoretischen Diskussionen und konzeptionellen Entwicklungen der polytechnischen Bildung in der DDR. Berücksichtigt man die Tatsache, dass auch in der SBZ und später in der DDR „mehr oder minder große Differenzen zwischen bildungs- und schulpolitischen Intentionen und der Bildungswirklichkeit“⁷³ exi-

72 Vgl. Klein 1974, S. 11.

73 Vgl. Hübner, Peter: „Proletarisierende Mimesis?“ Anmerkungen zur „Polytechnisierung“ des Bildungswesens in der DDR aus sozialhistorischer Sicht. In: Häder, Son-

stierten, lässt sich die Gefahr minimieren, die bildungspolitischen und bildungstheoretischen Konzeptionen hinsichtlich ihrer Aussagekraft über die Wirklichkeit der polytechnischen Bildung zu überschätzen. Insofern jedoch bis in die 1980er Jahre hinein Probleme und Missstände der Praxis auf die Ebenen der Theoriebildung und bildungspolitischen Maßnahmen zurückwirkten, ermöglicht die theoriegeschichtliche Analyse im Bereich der polytechnischen Bildung in bestimmten Grenzen verlässliche Aussagen über allgemeine Tendenzen der Entwicklung auch der Praxis der polytechnischen Bildung in der DDR.

1.4 Methodik und Quellen

1.4.1 Methodik

Wie die DDR-Pädagogik im Allgemeinen bietet auch die polytechnische Bildung in der DDR der gegenwärtigen Forschung eine Vielzahl möglicher Zugänge von der Literaturanalyse über die Auswertung archivalischen und statistischen Materials bis hin zu Befragungen und Zeitzeugeninterviews.

Die vorliegende Studie basiert auf der Analyse der Entstehung, Entwicklung, Diskussion und Verbreitung des Konzepts der polytechnischen Bildung in Bezug auf die allgemeinbildende Schule der DDR anhand der unten genannten Quellen. Die Verortung der Studie im Feld bildungsgeschichtlicher Forschung erfolgt auf der obersten Ebene durch die Wahl der DDR als historischem Rahmen der Untersuchung. Damit liegt sie in der Schnittmenge epochenbezogener und regionaler historischer Bildungsforschung.⁷⁴ Darüber hinaus folgt sie der Tradition ideen- bzw. theoriegeschichtlicher Forschung, indem die Entwicklung des Begriffs der polytechnischen Bildung inklusive seiner Bedeutung als pädagogisches Programm den Forschungsgegenstand konstituiert. Die unterste methodische Ebene ist bestimmt durch die Analyse gedruckter bzw. schriftlicher Quellen hinsichtlich ihrer Aussagekraft zum Inhalt, zur Struktur und zur gesellschaftstheoretischen Begründung der polytechnischen Bildung in der DDR.

Das Werk von Karl MARX (und in geringerem Maße auch von Friedrich ENGELS) strukturiert dabei das Analyseraster in zweifacher Hinsicht: *Zum einen* ist es die von MARX unabhängig von Erziehungsfragen entwickelte Methodik historisch-materialistischer Forschung, die der Analyse zu Grunde liegt. Um der Ge-

ja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim 1997, S. 205.

74 Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion – Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 12. Bad Heilbrunn 2006, S. 336f.

fahr dogmatischer Verengung zu entgehen, die sich daraus ergeben könnte, die in der Mitte des 19. Jahrhunderts mit Blick auf England entwickelten Erziehungsauffassungen von MARX zum Maßstab der Entwicklungen im Osten Deutschlands in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu machen, ist es notwendig, die im Bildungswesen ablaufenden Prozesse als Ausdruck und Erscheinungsformen der jeweiligen, veränderlichen gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen.⁷⁵ Die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich die polytechnische Bildung in der DDR entwickelte, können allein den Maßstab für deren Bewertung darstellen.

So verstanden, geht die Frage nach der „Verwirklichung der MARXschen Ideen“ weit über die bloße Rezeption seiner Erziehungsauffassungen hinaus und umfasst die Entwicklung pädagogischer Konzepte auf der Basis historisch-materialistischer Gesellschaftsanalyse. Damit müssen selbst jene Konzepte als *Verwirklichung der MARXschen Ideen* aufgefasst werden, die den erziehungsprogrammatischen Aussagen von MARX nicht entsprechen, solange sie auf der Grundlage historisch-materialistischer Analyse der realen gesellschaftlichen Gegebenheiten entstanden sind und in diesem Sinne tatsächlich, wie es in der DDR vielfach gefordert wurde, eine »schöpferische Weiterentwicklung« der MARXschen Erziehungsauffassungen darstellten.

Zum anderen hat die Arbeit darüber hinaus die von MARX und ENGELS getroffenen Aussagen zu Erziehungsfragen, speziell zur *Verbindung von Arbeit und Erziehung* sowie zur *polytechnischen Bildung* zu berücksichtigen. Die Diskussionen um die Verbindung von Arbeit und Erziehung in der DDR werden daraufhin untersucht, ob und inwieweit sie konkreter Ausdruck der allgemeinen MARXschen Konzeption polytechnischer Bildung, bzw. ihrer Elemente sind. So lässt sich die Pädagogik der DDR auf eventuelle Kontinuitäten der MARXschen Gedanken bezüglich der Verbindung von Arbeit und Erziehung hin überprüfen und gleichzeitig die Historizität der MARXschen Erziehungsauffassungen deutlich machen.

Der Aufbau der Arbeit entspricht der theoriegeschichtlichen Schwerpunktsetzung insofern, als den Schilderungen der jeweiligen Entwicklungen in der DDR die theoretischen Grundlagen und Traditionen, auf die sich die DDR-Pädagogik dabei berief, vorangestellt sind. Neben der Darlegung der Gedanken zur polytechnischen Bildung im Werk von MARX und ENGELS werden auch die weiterführenden Debatten in der deutschen Arbeiterbewegung und in der Pädagogik der Sowjetunion bis 1949 nachgezeichnet, da sie als die wichtigsten Rezeptionslinien der MARXschen Konzeption die Arbeitserziehungsdiskussion in

75 Vgl. Marx, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie – Vorwort. In: MEW 13, S. 8f.

der SBZ und die Einführung der polytechnischen Bildung in der DDR erheblich beeinflussten.

Die Darstellung der Theorieentwicklung in der DDR erfolgt weitgehend chronologisch in dem Bemühen, die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR zu periodisieren und die Entwicklungsphasen von 1945 bis 1990 hinsichtlich ihrer jeweils charakteristischen Merkmale und im Hinblick auf ihr Verhältnis zur MARXschen Theorie zu untersuchen.

Eine der Studie beigefügte Zeitleiste markiert die wichtigsten Entwicklungsschritte der polytechnischen Bildung anhand prägnanter bildungspolitischer Maßnahmen, um dem Leser die zeitliche Orientierung zu erleichtern.

1.4.2 Quellen

Neben der Untersuchung veröffentlichter Dokumente und Schriften bildet die Analyse der Diskussionen in den führenden pädagogischen Forschungseinrichtungen, dem *Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut* (DPZI) (1949–1970) und der *Akademie der pädagogischen Wissenschaften* (APW) (1970–1990) die Grundlage der Arbeit. Anhand der archivalischen Überlieferungen dieser Einrichtungen sollen die konzeptionelle Entwicklung, Erprobung, Evaluierung und Diskussion von Ansätzen und Elementen der polytechnischen Bildung analysiert werden. Die entsprechenden Aktenbestände sind erschlossen und über das *Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) des *Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) zugänglich. Als Dokumente der zentralen, eng mit dem Ministerium für Volksbildung (MfV) verbundenen Forschungseinrichtungen geben jene Bestände im Allgemeinen diejenigen Diskussionen wieder, die von unmittelbarer Wirkung auf die Generallinie pädagogischer Forschung und Konzeptentwicklung waren. Durch ihren bestimmenden Einfluss auf die Erarbeitung von Lehrplänen, die Koordinierung der Forschung und des nationalen wie internationalen Erfahrungsaustausches kamen dem DPZI und der APW eine herausragende Bedeutung bei der konzeptionellen Entwicklung der polytechnischen Bildung zu.

Darüber hinaus erfolgte ausgehend von diesen Institutionen die Popularisierung der polytechnischen Bildung mittels der von Mitgliedern des DPZI bzw. der APW veröffentlichten Texte, der von ihnen herausgegebenen Fachperiodika sowie über die Veranstaltung von Konferenzen.

Insofern also von einem bestimmenden Einfluss dieser Institutionen auf die konzeptionelle Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR ausgegangen werden kann, ist die Konzentration auf den Aktenbestand dieser Einrichtungen sowie auf weitere veröffentlichte Quellen gerechtfertigt. Es sei hier dennoch darauf hingewiesen, dass damit keineswegs der Anspruch erhoben werden

soll, die theoretischen Diskussionen um polytechnische Bildung in der DDR in aller Vollständigkeit abzubilden. Dafür müssten ebenso die Archivbestände der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie des MfV auf entsprechende Debatten untersucht werden.⁷⁶

76 So weist Tenorth am Beispiel der Berliner Humboldt Universität nach, dass auch hier Anteil sowohl an den theoretischen Diskussionen um polytechnische Bildung als auch an deren fachdidaktischer Ausbildung genommen wurde, jedoch übergreifende konzeptionelle Überlegungen zur Entwicklung einer polytechnischen Schule, wie sie am DPZI und der APW stattfanden, kaum eine Rolle spielten. „Die Fachlehrer für Polytechnik wurden zwar hier ausgebildet, [...] aber die integrative Klammer ist das Fach nicht geworden, obwohl auch die universitären Pädagogen in seiner Begründung und in der kritischen Diskussion von weiteren Entwicklungsmöglichkeiten der polytechnischen Bildung intensiv engagiert waren.“ (Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogik seit 1945: Sozialistische Tradition, ideologisierte Alltag, forschende Sozialwissenschaft. In: Bruch, Rüdiger vom/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden (6 Bände). Band 6: Selbstbehauptung einer Vision. Berlin 2010, S. 222). Im Unterschied zu DPZI und APW konstituierte sich die Polytechnik hier auch nicht als eigenständige Sektion bzw. als Institut (Vgl. ebd. S. 223).

II. Wurzeln und Traditionen – Die theoretischen Voraussetzungen der polytechnischen Bildung in der DDR

2. Arbeit und Erziehung bei Karl Marx und Friedrich Engels – Zum Ursprung der Idee der polytechnischen Bildung

MARX und ENGELS äußerten sich zwar an verschiedenen Stellen ihres Werkes zu Fragen der Erziehung, jedoch ohne ein pädagogisches Begriffssystem zu entwickeln. Dennoch wurde ihr gesellschaftstheoretischer Ansatz des historischen Materialismus zur Grundlage einer marxistischen Erziehungstheorie, die sich in ihren Prämissen, ihren Methoden und ihrer Zielstellung wesentlich von bisherigen Theorien unterschied.⁷⁷ Als Phänomen der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie auch als bedeutendes Mittel zur Aneignung dieser Wirklichkeit durch das Subjekt, nahmen MARX und ENGELS Erziehungsfragen durchaus wahr. Wenn auch nicht systematisch herausgearbeitet, finden sich die zentralen Elemente eines materialistischen Erziehungsverständnisses daher bereits in ihrem Werk.

Die Relevanz der polytechnischen Bildung innerhalb der MARXschen Erziehungsauffassungen bzw. innerhalb der sich auf MARX berufenden pädagogischen und erziehungstheoretischen Positionen wird dabei höchst unterschiedlich bewertet. Während vor allem bis 1990 zahlreiche Autoren der polytechnischen Bildung zentrale Bedeutung zuschrieben⁷⁸, bzw. manche sie auch heute noch zumindest als wichtiges Element der MARXschen Erziehungsauffassungen verstehen⁷⁹, bleibt sie in aktuellen Beiträgen zur pädagogischen Marxforschung bzw. zur Bestimmung marxistischer Pädagogik vielfach unberücksichtigt. So stellt z. B. SCHMIED-KOWARZIK zwar heraus, dass die „Aneignung der totalen Produktivkräfte durch die vereinigten Individuen“⁸⁰ auch die „einsichtige und

77 Vgl. dazu u. a. Marx, Karl/Engels, Friedrich: Über Pädagogik und Bildungspolitik (2 Bände). Ausgewählt und eingeleitet von Heinz Schuffenhauer, Johannes Goldhahn, Leo Hartung, Gotthold Krapp unter Mitarbeit von Werner Lesanovsky und Hermann Berger. Berlin 1975 (Einleitung) sowie Suchodolski, Bogdan: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln 1972.

78 Vgl. Einleitung in Marx/Engels 1975, S. 68f.; Anweiler 1988, S. 59.

79 Vgl. Small, Robin: Marx and education. Hampshire 2005, S. 106.

80 Vgl. Marx, Karl zit. nach: Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Marx und die Pädagogik der „menschlichen Emanzipation“. In: Mündigkeit: Zur Neufassung materialistischer

mündige Führung“ des Produktionsprozesses durch die Produzenten beinhaltet, greift jedoch die polytechnische Bildung als Strategie zu deren Verwirklichung nicht auf.⁸¹ Auch im Katalog aktueller bildungspolitischer und pädagogischer Forderungen sich als (Post-) Marxisten verstehender Autoren des anglophonen Sprachraums bleibt die polytechnische Bildung weitgehend unerwähnt.⁸²

Im Folgenden soll die von MARX im Kontext der historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie konzipierte polytechnische Bildung⁸³ zu-

Pädagogik (Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke), Jahrbuch für Pädagogik, 1997, S. 75.

81 Vgl. ebd., S. 75f.

82 Vgl. Hill, Dave: Critical Education for economic and social justice: A marxist analysis and manifesto. In: Pruyn, Marc/Huerta-Charles, Luis M. (Hrsg.): Teaching Peter McLaren. Paths of dissent. New York 2005, S. 146–185; Miller, Richard W.: Moral education in and after Marx. In: Oksenberg Rorty, Amelie (Hrsg.): Philosophers on education – new historical perspectives. London/New York 1998, S. 374–393.

83 Hier sei bereits vorwegnehmend darauf hingewiesen, dass die Geschichte der polytechnischen Bildung nicht in den Marxschen Schriften ihren Ausgang nimmt, sondern in den realen gesellschaftlichen Bildungsbedürfnissen der beginnenden industriellen Revolution. Mit der im Verlauf der Französischen Revolution gegründeten École polytechnique in Paris entstand der Prototyp einer Bildungseinrichtung, die den Anforderungen der industriellen Produktion zu entsprechen suchte (Vgl. Weber, Wolfhard: Lehren und Lernen für den Fortschritt. Polytechnische Hochschulen, Schulen und Vereine. In: Laufer, Ulrike/Ottomayer, Hans (Hrsg.): Gründerzeit 1848–1871. Industrie und Lebensträume zwischen Vormärz und Kaiserreich. Katalog des Deutschen Historischen Museums, Berlin. Dresden 2008, S. 156).

Die Bedeutung der polytechnischen Schulen im Hinblick auf eine möglichst umfassende Allgemeinbildung betont Friedrich Schleiermacher: „Die polytechnischen Schulen umfassen am meisten die von uns bezeichneten Gegenstände des Unterrichtes. Der Name ist gut gewählt. Sie sollen keine andere Tendenz haben, als alles zu umfassen, was im Naturbildungsprozeß des Volkes liegt; auf die Mannigfaltigkeit deutet das Wort hin, zugleich auch, daß diese Mannigfaltigkeit nicht ein bloßes Vielerlei sein möge, das nur überliefert wird; denn die jüngere Generation soll nicht bloß dem gegenwärtigen Standpunkt gemäß erzogen werden, sondern so ausgebildet, daß sie das Prinzip der Erweiterung und Verbesserung in sich aufnehme und walten lasse“ (Schleiermacher, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: ders.: Texte zur Pädagogik. Hrsg. von Michael Winkler und Jens Brachmann (2 Bände). Frankfurt am Main 2000, Bd. 2, S. 325). Gleichzeitig zeigt sich bei Schleiermacher ein wesentliches Merkmal bürgerlich-kapitalistischer Konzeptionen polytechnischer Bildung: deren selektive Vermittlung im Rahmen eines vertikal differenzierten Schulsystems. Polytechnische Schulen dienen hier, als besondere Form der Bürgerschule, der Herausbildung technischer Eliten, „welche Handel, Fabrikation, Gewerbe im größeren Umfange betreiben“ und dadurch, „daß eine größere Zahl von Menschen