

Федеральный институт профессионального образования ФРГ

**Федеральный институт развития образования Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации**

В. И. Блинов, Ф. Херкнер

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И ГЕРМАНИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ЧАСТЬ 1
ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД**

**Книга доступна в электронной библиотеке biblio-online.ru,
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

УДК 327
ББК 66.4
Б69

Авторы:

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета;

Херкнер Фолькмар — профессор, доктор наук, пресс-секретарь, заведующий кафедрой, ответственный за направление педагогики профессионального образования Института подготовки педагогов профессионального образования в области квалифицированного труда и техники (BIAT) Европейского университета (г. Фленсбург).

Блинов, В. И., Херкнер, Ф.

Б69 Аналитический обзор сотрудничества России и Германии в сфере профессионального образования : в 2 частях. Часть 1. Исторический взгляд / В. И. Блинов, Ф. Херкнер. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 208 с. — (Профессиональная практика). — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-534-12192-6 (ч. 1)

ISBN 978-5-534-12288-6

Первая часть аналитического обзора посвящена истории развития профессионального образования в Германии и России со времен Средних веков. Авторы — профессор Европейского университета Фленсбурга Ф. Херкнер и профессор В. Блинов, директор научно-исследовательского центра ФИРО РАНХиГС — провели свои исследования в Германии и России независимо друг от друга по материалам примерно одного и того же периода. Полученные выводы представляют интерес для научно-профессионального сообщества, ученых и практиков в сфере профессионального образования обеих стран, будут полезны студентам и аспирантам, педагогам и руководителям образовательных организаций, российских регионов и немецких земель.

УДК 327
ББК 66.4



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

ISBN 978-5-534-12192-6 (ч. 1)
ISBN 978-5-534-12288-6

© Блинов В. И., Херкнер Ф., 2019
© ООО «Издательство Юрайт», 2019

Оглавление

Предисловие	5
Глава 1. Возникновение и развитие профессионального образования в Германии и России — краткий исторический обзор в контексте общих аспектов взаимосвязи и точек соприкосновения.....	6
1.1. Профессиональное воспитание: разные исходные точки развития в Германии и России.....	6
1.2. Дореволюционный период — становление системы профессионального воспитания в XIX — начале XX века	7
1.3. Немецкий взгляд на возникновение и развитие советской модели профессионального образования в начале XX века	11
1.4. Мнение немецких исследователей о советском профессиональном образовании во времена холодной войны после 1945 года	14
1.4.1. Единство в идеологии и его отсутствие в сфере педагогики профессионального образования — о взгляде педагогики профессионального образования ГДР на подход советских товарищей.....	14
1.5. Взгляд ФРГ на советское профессиональное образование	17
1.5.1. Генрих Абель и информация о советской политике в сфере (профессионального) образования в первые два десятилетия существования Федеративной Республики	17
1.5.2. Западногерманская эра после Генриха Абеля: чуждая страна СССР	25
1.6. Немецкая помощь при разработке новой системы профессионального образования в России с конца 1980-х и в начале 1990-х годов	44
1.7. Основные действующие лица, статьи и темы — немецкий взгляд на российское профессиональное образование. Ключевые этапы: от информирования до коммуникации и сотрудничества — краткий обзор	50
Глава 2. Трудовое воспитание и профессиональное обучение детей и юношества в Германии XIX — начала XX века	56
2.1. Идеи трудового воспитания Нового времени	56
2.2. Школы труда эпохи индустриализации	62
2.3. Школы труда и учебы эпохи культуркампфа	70
2.4. Трудовая школа эпохи промышленной революции	80

Глава 3. Роль работодателя в профессиональном образовании. Российско-германские параллели	87
3.1. Наследие заводских школ русских промышленников	87
3.2. Огосударствление русской профессиональной школы	89
3.3. Кузница рабочего класса	90
3.4. Профессиональная школа послевоенного периода	91
3.5. Профессиональная школа Российской Федерации	92
Заключение.....	94
Авторы.....	95
Библиография.....	97

Предисловие

Знаменательно, что инициатива исторического обзора развития профессионального образования в Германии и России возникла в рамках деятельности Российско-Германской рабочей группы по профессиональному образованию. Современный этап нашего сотрудничества открывает новые возможности, несмотря на очевидные различия. Понимание истоков этих различий помогает находить лучшие решения в современности.

Один из известнейших историков России, Василий Ключевский, писал: «История — это фонарь из прошлого, который светит в будущее». Мы рады свету, который прольется на читателя со страниц этой книги и благодарны авторам — двум профессорам, педагогам-практикам и историкам образования — Фолькмару Херкнеру и Владимиру Блинову.

Глава 1

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ — КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР В КОНТЕКСТЕ ОБЩИХ АСПЕКТОВ ВЗАИМОСВЯЗИ И ТОЧЕК СОПРИКОСНОВЕНИЯ¹

1.1. Профессиональное воспитание: разные исходные точки развития в Германии и России

Существовавшая на большей части Центральной Европы в Средние века система профессионального воспитания, созданная цехами и гильдиями, в России, даже в европейской ее части, по всей видимости, отсутствовала. При этом так называемое цеховое профессиональное обучение действовало длительное время и после распада цехов, который начался вследствие Великой французской революции в отдельных регионах в разное время на фоне стремления к свободе занятия ремеслом и более или менее интенсивно продолжался приблизительно до 1870 г. во всех немецких землях. В то время как профессиональное воспитание в цехах носило доминирующий характер не только в немецкоговорящих странах, а распространенная стратегия набора молодых кадров (позднего) Средневековья преобладала вплоть до конца абсолютизма, сведений об аналогичных процессах в России мы не находим. Даже масштабное исследование Герлинд Шмидт не содержит каких-либо исторических фактов, касающихся данного вопроса [81, с. 40 и да-

¹ В целом данный материал не может претендовать на полноту освещения исследуемого вопроса. В основной части, посвященной оценке Федеративной Республики Германия в отношении СССР (прежде всего в период приблизительно с 1955 по 1990 г.), изучались выпуски некоторых журналов соответствующих годов по теме производственного обучения (журналы «Производственное обучение», «Профессиональная школа и профессионально-техническое училище в Германии» и «Журнал по производственному обучению и экономической педагогике», а также «Школа профессионального обучения»). Особый интерес вызывает обратная перспектива — представленный в печатных изданиях СССР и России взгляд на профессиональное обучение в ФРГ и сотрудничество сторон в данной сфере.

лее]. Стандартное профессиональное воспитание в огромном царстве появилось, по всей видимости, лишь в XIX в. с возникновением инженерных училищ в Москве и Санкт-Петербурге. Обучение проводилось прежде всего по техническим профессиям со средним и высшим уровнем квалификации. Несмотря на то что в последние два десятилетия XIX в. и в России появились низшие технические школы и ремесленные училища, формирование стандартного и формализованного профессионального воспитания более низкого уровня относительно технических средних и высших школ — то, что в настоящее время называют неакадемическим профессиональным образованием, в России, по крайней мере повсеместно и для широких масс молодежи, началось позднее, а именно с момента крушения царской России в начале XX в. В дальнейшем Октябрьская революция 1917 г. позволила предпринять попытку массового обучения грамоте сельского населения. Ввиду того что это распространялось прежде всего на лиц, которые вышли из «обычного» школьного возраста, профессиональное обучение с самого начала проводилось в тесном взаимодействии с общим образовательным процессом в соответствующих школах, направленным на формирование базовых навыков чтения, письма и арифметики. В этом, по всей видимости, историческая причина сохранившейся до настоящего момента школьной направленности российской системы профессионального образования. Одновременно это означает, что государство с самого начала имело отношение к данному процессу и оказывало свое влияние на профессиональное воспитание молодых людей.

В Германии, напротив, существовавшее столетиями цеховое профессиональное воспитание оказывает влияние и на сегодняшние процессы¹. Так, в самосознании отрасли ремесла и торговли, а позднее и зародившейся промышленности закрепились уверенность в том, что профессиональное воспитание и образование являются прерогативой экономики и предприятий и их самоорганизации. Поэтому, как и во времена цехов, государству следует держаться в стороне от данного процесса аутопоэзиса и обеспечивать регулирование наиболее важных аспектов только в случае необходимости. Таким образом, до принятия закона о профессиональном образовании в 1969 г. профессиональное воспитание в Германском рейхе и Федеративной Республике являлось прежде всего личным, непубличным делом двух добровольно договаривающихся сторон — мастера и ученика.

1.2. Дореволюционный период — становление системы профессионального воспитания в XIX — начале XX века

На немецкое профессиональное образование решающее влияние оказала система учебных курсов, которая повсеместно внедрялась по-

¹ По вопросу образования и развития немецкой (дуальной) системы образования см. [85].

сле 1920 г. Германским комитетом по вопросам технического образования (комитет DATSCH) [77]. С данными едиными учебными материалами, которые вначале предусматривались для практических учебных работ в производственной учебной мастерской, а затем и для обучения в низших и средних профессиональных школах, а также технических университетах, связаны два важных аспекта. С одной стороны, было положено начало повсеместному внедрению единого профессионального образования, и по этой причине базовые и специальные учебные курсы в 1930-х гг. были включены в стандарт профессионального образования. С другой стороны, был сформирован новый методико-дидактический подход, а неупорядоченный процесс обучения стал представлять собой четко структурированную с дидактической точки зрения систему. Создателем учебных курсов считается российский ученый Виктор Карлович Делла-Вос¹, известность которому они принесли лишь на выставках в Санкт-Петербурге (1870) и Москве (1872), а также и на международных выставках в Вене (1873), Филадельфии (1876) и Париже (1878) (см. среди прочего [13, с. 53]). В частности, после преподавательской деятельности Делла-Вос в 1867 или 1868 г.² возглавил Императорское московское техническое училище, где вел разработку наиболее удачного метода обучения студентов инженерно-технических специальностей. Учебные мастерские и курсы ремесленного мастерства существовали «до 1868 года, но Делла-Вос является, по всей видимости, первым, кто разработал урок-мастерскую со строгой логической структурой» и целенаправленно применял принцип учебных курсов [21, с. 8]³. Некоторые (среди них [62, 21]) говорят даже о «русской системе» или «русском методе», которые впоследствии были адаптированы другим странами⁴. Кноль [21, с. 6], например, устано-

¹ Приняты различные способы написания имени: Виктор Карлович Делла-Вос (1829—1890); Делла-Вос, Делла Вос, Делла-Восс [21, с. 5] или только Восс. Согласно Плогхаусу (1991, с. 7, 9) датой рождения является 12 февраля 1829 г. (или 31 января 1829 г. по старому стилю), место рождения — Одесса; дата смерти — 27 июля 1890 г. (или 15 июля 1890 г.), а местом смерти является Париж. Более подробная информация о жизни Делла-Воса встречается, например, у Грайнерта [13, с. 52 и далее] или Плогхауса [62].

² Но в данном случае немецкие источники частично противоречат друг другу. Грайнерт [13, с. 52] указывает середину июля 1868 г., Плогхаус [62, с. 8] — середину 1868 г., Кноль [21, с. 6], напротив, 1867 г.

³ У Плогхауса [62, с. 5] находим, что Делла-Вос в 1868 г. в Москве изобрел курсы для обучения профессиональным навыкам.

⁴ Грайнерт [13, с. 55] ссылается на американского преподавателя Джона Д. Ранкла (1822—1902), который делал различие между «Русской системой» (*Russian System*) — «одновременным формированием практических навыков и изучением теории» — с одной стороны, и «Русским методом» (*Russian Method*) — построенным в форме курсов обучения на уроках-мастерских и учебных мастерских. Так, Грайнерт приходит к выводу о том, что «развитие профессионального образования в последней трети XIX столетия в Европе... характеризуется преимущественно распространением Русской системы», а именно созданием специальных училищ во Франции, России, а также в Австрии, Германии и Швейцарии при одновременном формировании модели «дуального» профессионального образования [там же].

вил связь с разработанным в США методом проектов: «До сих пор у нас отсутствуют точные данные относительно того, какое влияние “русская система” оказала в Германии и Западной Европе — Плогхаус в общем виде указывает на заимствование “принципа учебных курсов” в Англии и Франции и “документацию курсов” Германского комитета по вопросам технического образования и Германского трудового фронта — однако мы с уверенностью можем утверждать, что в США он оказал наибольшее воздействие...» Вольф-Дитрих Грайнерт [13, с. 53] приводит сведения о том, что в 1875 г. Делла-Вос совершил масштабную командировку не только во Францию и Бельгию, но и Германию. Несмотря на это немецкая промышленность не торопилась с адаптацией нового метода — метода учебных курсов, работы в данной области были возобновлены лишь в 1910-е гг. [13, с. 120 и далее].

Гюнтер Плогхаус, который в течение десяти лет в рамках работы над диссертацией занимался исследованием принципа учебных курсов и деятельности Виктора Делла-Воса, писал:

«Русская система в общем и целом заключалась в установлении в процессе анализа трудового процесса необходимых для профессиональной деятельности навыков, определении необходимых для их освоения практических тренировочных занятий, а также выстраивание данных тренировочных занятий, необходимых для процесса обучения, в сформированную с педагогической точки зрения последовательность («Учебный курс» как собрание технических чертежей с деталями, которые подлежат обработке в заданной последовательности). Таким образом, Делла-Вос является создателем системы учебных курсов и, в частности, метода последовательного преподавания/обучения (метод учебных курсов) в практическом образовании» [62, с. 5].

И далее Плогхаус [62, с. 5] по вопросу влияния «русской системы» отмечает следующее: «Для “педагогике мастерских” в тогдашнем ее состоянии “русская система” представляла собой невероятную педагогическую инновацию, обладала широкой применимостью и с 1873 года с быстрой молнии распространилась по всему миру».

Вузовский преподаватель Густав Грюнер через 100 лет после появления трудов Виктора Делла-Воса включил их в качестве дидактических нововведений в концепции профессионального образования. Грюнер [15, с. 374] говорил «о базовом профессиональном образовании как систематическом развитии навыков», основы которого, по его мнению, были заложены русским ученым испанского происхождения. Как утверждает Грюнер, Вос «вначале отделил ремесленное образование от производства и перенес его в учебные мастерские по кузнечным, слесарно-ремонтным, токарным, модельным и литейным работам» [там же, с. 375]. Только после прохождения данного обучения учащиеся попадали на (учебное) производство. Как пишет Грюнер, сложные рабочие процессы были разбиты Восом на отдельные операции для возможности их «тренировки» изолированно друг от друга. Грюнер отмечает, что отдельные операции выстраивались при этом по степени

сложности. «Так возникли “курсы обучения” для базового профессионального образования, которые получили всемирную известность благодаря венской международной выставке в 1873 году» [там же].

Разумеется, возникает вопрос, почему метод курсов обучения был разработан именно в России, а не в стране, олицетворяющей технический прогресс того времени. По одной из версий утверждается, что в данном случае речь идет «методе образования с военным уклоном», отражающим абсолютистские и репрессивные условия, в которых находилось общество тогдашней царской России [21, с. 10]. По другой версии считается, что экономика России середины XIX в. по причине стремительного роста нуждалась в большом количестве квалифицированных кадров, в связи с этим Делла-Вос «проанализировал “технологии промышленного массового производства” и перенес их на ремесленное образование сотрудников фабрики» [там же, с. 11]. В качестве дополнительного аргумента можно указать на то, что в России, в отличие от Западной и Центральной Европы, ввиду отсутствия цехов возможность возникновения сопротивления «ликвидации художественных ремесел и традиции обучения» [там же] была исключена.

По мнению Грайнерта [13, с. 56], Россия конца XIX в. имеет достаточно мощную экономику, определяемую промышленным производством. За Англией, являющейся страной-первопроходцем, последовали прусская Германия и Россия, затем Франция и Австро-Венгрия. Берлинский исследователь истории профессионального образования полагает, что Россия, Австрия и Швейцария могут считаться «в Европе первыми преемниками стран — основателей системы ремесленно-технического профессионального образования», даже если они не создали новых моделей организации профессионального обучения. Более того, они брали пример с классических образцовых представителей данной сферы — Англии (рыночная модель, производственно-либеральная система / V. Н.), Франции (школьная модель, школьно-бюрократическая система / V. Н.) и Германии (дуальная модель; производственно-школьная система / V. Н.) [13, с. 56].

Грайнерт [13, с. 71—75] описывает процесс развития специальных школ как ответ на промышленную революцию, начавшуюся в середине 1880-х гг., после того как в 1861 г. было отменено крепостное право. Как утверждает Грайнерт, в 1888 г. правительство приняло «базовое положение о промышленных школах», которое предусматривало три типа школ: средние технические учебные заведения, низшие технические школы и ремесленные училища [там же, с. 72]. Несмотря на введение двух дополнительных типов школ в 1893 и 1895 гг. — школ для учеников мастера-ремесленника и низших ремесленных школ, большая часть работников фабрик не получила формального образования. Более того, их обучали на рабочем месте [там же, с. 73]. В конечном счете Россия, как считает Грайнерт [13, с. 73], в значительной степени следовала примеру Франции с ее чисто школьным профессиональным образованием «не в последнюю очередь по той причине, что осознавала те проблемы, с которыми также пришлось столкнуться при создании профес-

сионально ориентированных образовательных учреждений» [там же]: отсутствие должного внимания к начальному обучению широких слоев населения, очень большое количество безграмотных, отсутствие возможности воспользоваться традициями сословного профессионального образования. По мнению Грайнерта, различие между Францией и Россией заключалось лишь в том, что французы в ходе революции 1791 г. устранили ремесленные организации, тогда как в России отсутствовала возможность возникновения оных [там же].

Георг Кершенштейнер и Эдуард Шпрангер, например, считаются в немецкоговорящих странах представителями классической педагогики профессионального образования, которые приблизительно с 1900 по 1920-е гг. разработали важные теоретические основы, «позволявшие рассматривать профессиональное образование в сочетании с человеческим образованием, признавать обучение в качестве важного средства, как бы решающей движущей силой образования для ориентированных на практическую жизнь молодых людей» [5, с. 249]. Генрих Абель расширил данный список «теоретиков». Помимо Кершенштейнера и Шпрангера в этом контексте он упоминал также американского ученого Дьюи и русского педагога Блонского [там же].

Подытоживая, можно отметить следующее: с ликвидацией существовавших в Центральной Европе цехов и распространением свободного занятия ремеслом в Европе началось формирование индивидуальных для каждой страны систем профессионального образования. К ремеслу и торговле присоединилась промышленность. И если, например, в Германской империи профессиональное воспитание и образование еще до появления профессиональных училищ и профессиональных школ перешли на дуальную форму, в России аналогичные учебные заведения для работников отсутствовали, хотя в некоторых городах существовали технические инженерные училища, технические университеты, низшие технические школы или ремесленные училища.

Лишь после Октябрьской революции 1917 г. проблема образования рабочих масс стала рассматриваться более пристально и применительно к большей части населения. Ликвидация безграмотности в огромном государстве была сложнейшей задачей. Одна из очевидных мер заключалась в том, чтобы ориентировать имеющуюся систему технических училищ в большей степени на сферу неакадемического образования. Немецкая система начала XX в. оказалась под влиянием идей Виктора Делла-Воса и его метода курсов обучения, который был усовершенствован в Германии после 1920 г.

1.3. Немецкий взгляд на возникновение и развитие советской модели профессионального образования в начале XX века

В Германии берлинский ученый Ф. Шюрхольц был автором первого описания системы профессионального образования в Советском Союзе, опубликованном в 1926 г. в журнале «Техническое воспитание».

После рассмотрения системы образования в США и Великобритании он обратился к исследованию ситуации в Бельгии, Дании, Финляндии, Франции и Италии, последней в его списке была Россия [86, с. 27 и далее]. Вначале он отметил влияние профсоюзов. «Контроль над профессиональным обучением осуществлялся комиссариатом, в котором были представлены профсоюзы», — отмечает Шюрхольц [там же, с. 27]. С 1917 г. «советское правительство приняло 69 указов о профессиональном образовании» [там же, с. 28], 10 из них по общим вопросам, 36 по техническим университетам и 8 по курсам обучения для рабочего населения. «Новая система профессионального образования была нацелена на осуществление мероприятий по устранению технической безграмотности, на изменение формы проведения занятий в начальной и средней школе и проведение реформы высшего образования», — утверждает Шюрхольц. Затем он пишет:

«Путем ликвидации технической безграмотности планировалось устранить нехватку обученных кадров. Работники в возрасте от 18 до 40 лет были обязаны в течение определенного времени проходить техническое обучение. Для этого они должны были принимать участие в полном курсе обучения в специальных классах на фабрике или в вечерних школах. Уменьшение заработной платы для лиц, проходящих обучение, не допускалось. Отсутствие на занятиях без уважительной причины каралось штрафом. По окончании обучения ученики считались «технически образованными» лицами» [86, с. 28].

Шюрхольц не проводил никакой оценки. Почти два года спустя в немецком специализированном журнале «Техническое обучение» была опубликована статья московского автора, доктора Гайсиновича (более подробная информация об авторе, к сожалению, отсутствует). Он описал школы фабрично-заводского обучения в Советском Союзе без «идеологических преувеличений»:

«Система обучения в Советском Союзе может быть охарактеризована следующими основными положениями:

1. Сокращенный рабочий день для несовершеннолетних (в отличие от взрослых).
 2. Педагогически грамотное сочетание физического и умственного труда в рамках обучения, или иными словами: органичное сочетание практических занятий на предприятии и теоретических занятий.
 3. Учебно-тренировочная деятельность и побуждение молодого человека — будущего квалифицированного работника — к участию в общей рационализации труда своего предприятия, с одной стороны, и к дальнейшему самообучению, с другой» [12, с. 10].
-

Гайсинович как будто между прочим обрисовал социальную политику своей страны в сфере занятости, согласно которой лица, проходящие обучение, должны соответствовать иным критериям, нежели обычные работники. Реализация первого принципа — сокращенный рабочий день для молодых людей, как считает Гайсинович, «обеспечивает возможность реализации второго... принципа, согласно которому труд

должен быть поставлен на службу обучению. Учебная работа состоит из двух частей» [12, с. 10]. С одной стороны, в методической организации практической части обучения обнаруживаются черты теории Виктора Делла-Воса, при этом создатель принципа курсов обучения прямо Гайсиновичем не упоминается. Он пишет, что «...обучение молодых людей строится, осуществляемое длительное время в особых условиях в отдельных учебных мастерских, строится на выполнении рабочих заданий в строгой методической последовательности по принципу прогрессивной сложности» [там же]. О соотношении практической и теоретической работы Гайсинович пишет, что «умственный труд в форме изучения теории... по продолжительности занимает то же самое место (V. Н.), что и физический» [12, с. 10]. И далее:

«В советских школах фабрично-заводского обучения исключены дни только умственного или физического труда, поскольку это нецелесообразно с педагогической точки зрения. Чередование физического и умственного труда снижает степень утомления и напряжения благодаря тому, что каждые четыре часа осуществляется переход от одного вида деятельности к другому. Все это несомненно способствует тесной связи "теории" и "практики"» [12, с. 10].

И позже немецкие исследователи также проявляли достаточно живой интерес к системе обучения в молодом СССР. В отчете о результатах проведения второй Всемирной энергетической конференции, которая состоялась в июне 1930 г. в Берлине, отмечается, что Германия, Франция, Англия, Австрия, Россия и США подготовили научные труды об обучении [55]. Далее указано следующее: «В них содержатся заслуживающие внимания предложения по подготовке ведущих инженеров, а также производственного персонала среднего и нижнего звена» [там же]. Россия отмечается с положительной стороны, несмотря на то что оценка касается обучения в технических университетах. Несколько докладчиков рекомендовали непрерывное чередование теории и практики, «как в России, где обучение в мастерской составляет от 40 до 50 % общего четырехлетнего обучения» [там же].

Можно сделать следующий вывод: в отличие от Германии, где профессиональное воспитание и образование после Первой мировой войны развивалось по дуальной модели и где началось проведение работ по упорядочиванию и систематизации осваиваемых профессий (попытка доведения которых до совершенства была предпринята при национал-социализме — после 1933 г.), в Советской России и СССР после 1917 г. профессиональное образование и воспитание развивались в неакадемической плоскости. Поэтому задача созданных профессиональных школ изначально состояла не в том, чтобы передать узкоспециальные профессиональные знания, а в том, чтобы вначале повысить уровень грамотности, общее, простое техническое, а затем и политехническое образование. Так в молодом СССР возникла система профессионального образования, которая находилась в тесном переплетении с системой общего образования.

1.4. Мнение немецких исследователей о советском профессиональном образовании во времена холодной войны после 1945 года

1.4.1. Единство в идеологии и его отсутствие в сфере педагогики профессионального образования — о взгляде педагогики профессионального образования ГДР на подход советских товарищей

После Второй мировой войны встал вопрос об организации профессионального образования в четырех зонах оккупации бывшей Германской империи. Было необходимо организовать его правильно ввиду его большого значения для экономики и общества. Кроме того, развитая система профессионального образования предоставляла возможность идеологического воспитания подростков и молодежи. Если на западе большую роль играла американская программа перевоспитания (*Re-Education*), то в советской зоне оккупации (СЗО) борьба против укоренившейся в головах молодежи нацистской идеологии и за формирование социалистических взглядов имели как минимум аналогичное значение. Таким образом, профессиональная школа использовалась в Германии после 1945 г. не только для преподавания основ технических наук.

В СЗО и позднее в ГДР просматривалась ориентация на плановое народное хозяйство по советскому образцу, следовательно, можно было предположить, что именно на этой территории произойдет обращение к предыдущей типично прусской модели профессионального обучения. Хюкер [78, с. 36] отметил возникающий в связи с этим парадокс, с которым столкнулась система профессионального образования в СЗО и позднее в ГДР: «Лозунг 1953 года, который имел определяющее значение для дальнейшего развития профессионального образования, звучит следующим образом: Учиться у Советского Союза, т. е. учиться побеждать, поскольку СССР уже имел пятидесятилетнее превосходство в развитии». И далее он пишет:

«В результате политика ГДР в сфере образования столкнулась с противоречием: с одной стороны, развитие системы образования определялось стремлением к построению социализма и продвижению социалистической идеологии по советскому образцу, а с другой стороны, в профессиональном обучении сохранялись немецкие традиции» [78, с. 36].

В итоге пришлось столкнуться с проблемой, когда было невозможно развивать дальше имевшиеся традиции, как то: производственное обучение в сочетании с теоретическим в профессиональных школах и производственное обучение по стандартизированным профессиям и единым национальным стандартам, при этом следовало утверждать о создании новой системы и распространять социалистическую идеологию, не умаляя значения советской системы профессионального

образования. В сфере коммерции Хюкер [78, с. 36], проанализировав опыт прошлых лет, приходит к сокрушительному выводу о скорей негативной роли Советского Союза в качестве примера для подражания: «Займствование системы профессионального коммерческого образования СССР, основанного исключительно на обучении в школе, означало бы шаг назад...» Так, по утверждению автора, эксперты ГДР в области образования «единодушно отрицали факт заимствования концепции коммерческого образования СССР для системы коммерческо-экономического образования 50-х годов, ссылаясь на основанное исключительно на обучении в школе образование СССР в экономической сфере» [там же, с. 40]. Хюкер приводит и обратную точку зрения:

«Представляется очевидным, что советским педагогам профессионального образования традиционная немецкая система профессионального образования в ГДР на фоне катастрофического состояния советской системы профобразования казалась образцовой» [78, с. 36].

С одной стороны, неприкосновенными оставались системные элементы исторически сформировавшейся прусско-германской системы профессионального образования прежде всего в условиях ГДР, с другой стороны, советские элементы заимствовались в идеологических и воспитательных целях. Политехническое обучение, а также участие учеников в производстве сильно напоминали систему советского образца. Образование и воспитание работников имело большое значение и начиналось на этапе предпрофессионального обучения, но не позднее включения учеников в производственные рабочие коллективы. Это касалось, с одной стороны, советских «методов труда в производственной сфере» [78, с. 40], а с другой — системы присуждения наград. При разработке теории в сфере педагогики профессионального образования, в том числе при рассмотрении теории обучений, часто ссылаются на советских психологов. Но если речь заходила об организации профессионального образования и системе профессионального обучения, то «старшего брата» нельзя считать удачным примером для подражания. Так, в анализе «Научных основ дальнейшего развития профессий квалифицированных рабочих и учебной программы» Центрального института профессионального образования ГДР (коллектив авторов, 1983) практически полностью отсутствуют какие-либо упоминания советской педагогики профессионального образования, хотя вполне логично ожидать, что в таких разделах, как «Формирование социалистического понимания профессии» (ч. I, разд. 1.5) или «Реализация социалистической профессиональной концепции в части содержания и профиля профессий квалифицированных рабочих» (ч. I, гл. 5) будет использоваться не только опыт ГДР. Тем не менее капиталистическое общество (например, [71, с. 15 и далее]) уже с самого начала играло определенную роль, равно как и ФРГ в явно выраженной форме [там же, с. 16]. Только утверждение о том, что результаты аналитических ис-

следований требований к квалифицированным работникам в социалистических странах содержались «в таких документах, как “Профессиональная и квалификационная характеристика” (СССР и ГДР)...» [там же, с. 124], указывало на «старшего брата». Как утверждается в той же работе (далее по тексту) [там же, с. 125], «данный подход был разработан Всесоюзным исследовательским институтом профессионального образования СССР (Ленинград)» и «...опробован и уточнен в рамках совместной исследовательской работы с Центральным институтом профессионального образования ГДР (Берлин)». Ниже по тексту автор еще раз отмечает: «На профессиональные и квалификационные характеристики в ГДР решающее влияние оказывали достижения и опыт Советского Союза. В них учтены результаты совместной работы исследовательских институтов профессионального образования СССР и ГДР» [71, с. 173] .

За исключением скорее общей, чисто «идеологической» ссылки на «материалы XXV съезда партии КПСС» [73, с. 18] и советских психологов [см. там же, с. 77], согласно следующему тому из времен ГДР, посвященному организации профессионального образования, СССР не играл никакой роли. Данное утверждение является допустимым, хотя и в той работе содержится объемная глава, посвященная «социалистической системе профессионального образования, процессу обучения и учебному плану», в которой среди прочего говорилось об истории и традициях и упоминалась «гражданская педагогика профессионального образования ФРГ».

В последней большой стандартной работе, изданной в ГДР, под заголовком «Педагогика профессионального образования» [60] одна из глав была посвящена «Профессиональному образованию за границей» [60, с. 367 и далее]. Несмотря на то что в одном из разделов в явной форме обсуждались «Тенденции развития в социалистических странах» [60, с. 368 и далее], СССР даже не был упомянут в этом контексте. Тем не менее в другой части работы встречается незаметное указание на то, что в рамках исследований по вопросам педагогики профессионального образования запланировано проведение международных сравнений. Здесь автор пишет: «Это позволит, с одной стороны, раскрыть опыт Советского Союза и других социалистических стран для развития профессионального образования в ГДР, изучить отправные точки для сближения государств и народов в данной области и раскрыть возможности поддержки национально освобожденных стран» [там же, с. 401]. Аналогичное, выдержанное в общем стиле замечание было сделано также в разделе о «Задачах профессионального образования в условиях социализма», в котором говорилось о реформах в сфере профессионального образования, в том числе в Советском Союзе, «в рамках которых на 80-е и 90-е годы были определены конкретные задачи профессионального образования» [там же, с. 20]. В отношении исторического процесса возникновения педагогики профессионального образования автор пишет:

«Марксистская педагогика профессионального образования начала развиваться прежде всего после 1917 года. С победой Великой Социалистической Октябрьской революции в России и в образованном в 1921 году СССР в развитии социалистического разделения труда произошел качественный поворот. Антагонистический характер разделения труда был ликвидирован. Были созданы основы для выполнения умственной и физической работы, что выражалось также во внедрении системы социалистического профессионального образования.

Перед системой профессионального образования СССР стояли задачи, для решения которых необходимо было создать научную основу» [60, с. 47].

Далее автор приводит указания на труды Крупской, которая требовала создания для молодого Советского Союза «производственной школы», отличающейся от предлагаемой немецким педагогом Георгом Кершенштейнером, для объединения теоретических занятий с обучением на производстве [60, с. 47]. С одной стороны, автор утверждает, что «сотрудничество с педагогами профессионального образования СССР... в настоящее время является фундаментом дальнейшего развития педагогики профессионального образования ГДР» [там же, с. 49], с другой — во всей работе отсутствуют более конкретные рассуждения, касающиеся советской педагогики профессионального образования.

Даже без глубокого анализа можно сделать по крайней мере следующий вывод: отношения между СССР и ГДР в сфере педагогики профессионального образования были непростыми. В идеологическом и воспитательном отношении «младший брат» ссылался на образец «старшего брата». Но в базовых системных вопросах, касающихся наиболее оптимального способа организации профессионального образования, ГДР продолжала использовать немецкие и прусские традиции с соответствующими поправками, которые предусматривали, например, заключение учениками договоров на обучение с предприятием и прохождение ими профессионально ориентированного и общеобразовательного обучения в профессиональной школе, которое являлось лишь дополнением к обучению на производстве. Примечательно то, что конкретных высказываний в отношении организации системы профессионального образования в СССР, а также его оценки педагоги профессионального образования ГДР, по всей видимости, старались избегать.

1.5. Взгляд ФРГ на советское профессиональное образование

1.5.1. Генрих Абель и информация о советской политике в сфере (профессионального) образования в первые два десятилетия существования Федеративной Республики

В ФРГ вначале отсутствовала сфера как развитых университетских, так и тщательно организованных внеуниверситетских исследований в области профессионального образования. Первым должностным лицом профессором на кафедре педагогики профессионального образования за-

нял Генрих Абель (1908—1965), который в 1963 г. был приглашен в Дармштадтский технический университет. Этот Генрих Абель мог похвастаться на тот момент не только чисто «немецкой карьерой» [10]¹, но и поразительной дальновидностью в области международной сравнительной педагогики профессионального образования, на формирование которой, по всей видимости, повлияли его нахождение в советском плену (январь 1943 г. — апрель 1950 г.) [там же, с. 112, 397] и проявленная там готовность к изучению русского языка². Уже в 1963 г. Абель выяснил: «Необходимость сравнительного исследования в области профессионального образования и воспитания вытекает из прагматических соображений. Европейская интеграция (Европейское объединение угля и стали, Европейское экономическое сообщество) требует формирования такого мышления в сфере педагогики профессионального образования, которое выходит за рамки традиционного и преследуемых до настоящего момента интересов (как происходит обучение в других странах?)» [7, с. 45]. По всей видимости, находясь под влиянием своего прошлого, Абель отметил следующее: «Повышенное внимание в последние годы было приковано к развитию профессионального образования в Советском Союзе, в частности, с принятием реформы о воспитании 1958 года...» Однако последующие рассуждения Абеля касались общих вопросов, связанных с «советской школой», а не конкретно советского профессионального образования. В более раннем сочинении на тему «Взаимодействие системы воспитания и экономики в СССР» от 1959 г. содержится больше конкретных фактов. Здесь отмечается следующее:

«Развитие профессионального образования в узком смысле осуществлялось вызывающим определенный интерес способом одновременно с нашими процессами развития в XIX веке, в том числе в Советском Союзе, “сверху вниз”. С середины 20-х годов подготовку инженеров форсировали настолько, что к концу 30-х годов возник избыток инженеров с высшим образованием, в то время как ощущалась нехватка инженеров со средним образованием и технических специалистов, которые сразу после семилетней школы в течение нескольких лет обу-

¹ Данную «немецкую карьеру», началом которой стало участие в молодежной организации НСДАП Гитлерюгенд, а ее продолжением — советский плен и в итоге назначение на должность преподавателя университета в ФРГ, Бруххойзер [10] попытался подробно изобразить в обширном (около 600 с.) биографическом описании, составленном им после изучения большого количества материала. В частности, два постоянно повторяющихся утверждения в биографии Бруххойзера привели в некоторых областях немецкой университетской педагогики профессионального образования к серьезному противоречию: а) утверждение о том, что Абель своей карьерой обязан якобы своей прилежности, а не интеллекту, и б) недоказанное предположение о том, что Абель вернулся в ФРГ из советского плена в качестве советского шпиона. В качестве возражения на позицию Бруххойзера следует рассматривать сборник работ Шютте [87].

² По сведениям составленной Штратманном выборочной библиографии Генриха Абеля, последний спустя почти год после своего возвращения из советского плена (апрель 1950 г.) опубликовал статью о «Развитии и образе советской интеллигенции» в № 4/1951 журнала *Frankfurter Hefte* (журнал о культуре и политике) (6-е изд., с. 282—286) под псевдонимом «Генрих Рихтер» [84, с. 934].

чались в так называемых технических (специальных) училищах. К этому добавилось позднее осознание того, что выполнение работы на высоком уровне в промышленности требует наличия хорошо подготовленных специализированных работников. В отличие от других промышленно развитых стран для системы обучения специалистов среднего и нижнего уровня было сделано очень мало. Созданная в 1920 г. школа фабрично-заводского обучения молодежи (школа для учеников (на производстве) для обучения в течение двух-трех лет с 18 часами занятий в неделю) получила лишь незначительное распространение (в 1927 году существовало около 900 школ с 100 тыс. учениками) и неоднократно претерпевала изменения» [6, с. 55].

После этого, по утверждению Абеля [6, с. 55] как знатока советской системы образования, в период с 1940 г., когда 2 октября Президиум Верховного Совета принял указ о государственных трудовых резервах, по 1958 г. в Советском Союзе было подготовлено свыше 10 млн квалифицированных работников. Это осуществлялось в различных учебных заведениях — в ремесленных училищах, школах для работников железной дороги для молодых людей в возрасте 14—15 лет и школах фабрично-заводского обучения для молодых людей в возрасте 16—17 лет, в которых осуществлялось преподавание теоретических основ в сочетании с обучением в учебных мастерских и воспитанием при поддержке молодежных организаций.

«В последующем возник профессиональный и образовательный стандарт, а также теория специальности как основа советской профессиональной политики. При этом по Карлу Марксу проводилось различие между общим (основные сферы общественного производства), частным разделением труда, разделением труда на производстве и единичным разделением труда, а в этом случае различали профессии (машиностроители, работники текстильной промышленности, горняки) и специальности в рамках основных профессий, например, токарь, слесарь и т. д., являющиеся более узким направлением в профессии машиностроителя. На нижнем уровне имеется около 800 подобных профессий, приобретаемых в процессе профессионального обучения. Профессия определяется как результат формы разделения труда, которое включает в себя комплекс теоретических знаний и практических навыков и способностей, которые необходимы для определенной деятельности в материальном и нематериальном производстве» [6, с. 55 и далее].

Абель [6, с. 56] указал на то, что подобное толкование понятия отличается от социологической точки зрения Макса Вебера (профессия как возможность осуществления оплачиваемой деятельности в течение длительного периода) или толкования в сфере педагогики профессионального образования (профессия как цель жизни) и что к этому критически отнеслись бы «педагоги профессионального образования Средней Германии». Предложенное Сталиным толкование понятия «труд», согласно которому он является делом чести, славы и доблести, по утверждению Абеля, нам абсолютно чуждо. Несмотря на это в 1959 г. Абель приходит к положительному выводу в дружественном ключе:

«Подытоживая, можно отметить: за последние двадцать лет в Советском Союзе была сформирована дифференцированная система профессионального образования молодежи, предусматривающая обучение в течение семи лет в базовой школе, а затем в различных профессиональных школах с возможностью поступления в технические училища (промежуточная профессиональная практика и расширение среднешкольного образования). Щедро одаренные молодые люди, стремящиеся к социальному росту, после технических училищ могут быть приняты в вуз. Данный путь роста и образования, тесно связанный с практической профессиональной жизнью, подвергался непрерывному интенсивному развитию с педагогической и профессиональной точки зрения» [6, с. 56].

Генрих Абель заслуженно считается своего рода первопроходцем более поздних типологий профессионального образования в области сравнительной педагогики профессионального образования. В разд. «Основные стили профессионального образования и воспитания» [4, с. 2 и далее] он приводит Германию, «Америку» (имеется в виду США), Францию и, наконец, Советский Союз в качестве примеров основных стилей, не присваивая им названия. По основному стилю Абель писал:

«Советский Союз пошел по пути объединения политехнического образования с профессиональным образованием, проведя реформу (декабрь 1958 года) своей системы школьного и профессионального образования для обеспечения возможности предоставления для всех уровней специалистов с широким техническим горизонтом, с высоким общим образованием и культурой труда. К обучению в вузе ведут различные пути, началом которых является школа и обязанность ее посещения до 15 лет, при обязательном осуществлении трудовой деятельности. Для всех подростков после посещения базовой школы в течение нескольких лет обязательным является обучение в школах в объеме как минимум 18 часов в неделю» [4, с. 3].

Данный относительно нейтральный стиль является не совсем типичным для авторов Средней Германии во времена холодной войны, описывавших социальные феномены в СССР. В целом в то время было не принято включать СССР в сравнительный анализ. Понимание данного факта приходит, в частности, при знакомстве с прошлым автора. Дело в том, что Генрих Абель, находясь в русском плену в течение более семи лет, освоил русский язык, активно изучал педагогическую литературу СССР и осуществлял публицистическую деятельность в советских изданиях¹. Поэтому не удивительно, что Абель, который вел «Журнал Педагогика профессионального образования», повторно обратился к теме «Профессиональное воспитание в Советском Союзе» [1] и в его

¹ Как раз данный личный опыт Абеля, приобретенный им в качестве немецкого военнопленного в Сталинграде (январь 1943 г.), нашел отражение в его «неперсонифицированных» сочинениях, например: «...Зимой 1942/43 произошел крупный переломный момент, очевидность которого показала битва под Сталинградом» [1, с. 120] или «...Немецкие солдаты ругались на адские условия ведения боя, созданные танками Т34 и самолетами Ил» [там же, с. 121].

публикациях прослеживался не уничижительный тон, типичный для времен холодной войны, а скорее уважение к достижениям Советского Союза. Без сомнения, Абель по причине своей необычной биографии приблизительно в первые 15 лет существования ФРГ был ведущим, если не единственным специалистом, кто мог высказываться по этим вопросам. Уже в апреле 1957 г., почти за полгода до так называемого спутникового шока, который был вызван запуском первого искусственного спутника земли, Абель намекнул на данное событие. Со ссылкой на Достоевского и его «гнев в связи с надменной снисходительностью Запада по отношению к его народу в 1877 году» [1, с. 82] Абель писал:

«Шоковый эффект, вызванный прежде всего в Англии и Америке ставшими недавно известными результатами советской политики в области образования, в частности, усилий по подготовке квалифицированных кадров всех уровней, придает мысли трагическо-гениального писателя актуальный характер» [1, с. 82].

Абель [1, с. 82] в тогдашнем довольно объемном сочинении (состоящем из двух частей) «О профессиональном воспитании в СССР» 1957 г. останавливался на трех «Ступенях развития в советском воспитании», в результате чего его исторический очерк начинался с Октябрьской революции 1917 г.: 1) период времени с Октябрьской революции 1917 г. до так называемой коллективизации, которая заканчивается у него в 1932 г.; 2) «период развития нового общественного строя, создания тяжелой промышленности и так называемой культурной революции с 1930 по 1941 г.»; 3) послевоенное время с признаками «Стабилизации. Дифференцирования и интенсификации». И в этой статье он описывал «парадоксальную ситуацию... в сфере производства» приблизительно в 1940 г.: «Было подготовлено чрезмерно большое количество инженеров, но при этом слишком мало технических специалистов и недостаточно специализированных работников. В сравнении со странами Запада школьная система профессионального образования на нижнем и среднем уровне демонстрировала крайне низкое развитие. Посещение данных учреждений с относительно низкой успеваемостью часто служило для перехода на более высокую ступень» [там же, с. 85]. После указа Президиума Верховного Совета от 2 октября 1940 г. вслед за «так называемыми школами для рабочей молодежи и низшими профессиональными школами, которые появились еще в дореволюционной России..., на основе результатов анализа опыта промышленных стран... в обучении в учебных мастерских с привлечением больших средств было воссоздано два типа учебных заведений» [там же]. Абель имеет в виду уже упомянутые «ремесленные училища и школы для работников железной дороги для 14—15-летних подростков с периодом обучения от 1 до 4 лет (в среднем 2 года)», а также «школы фабрично-заводского обучения для 16—17-летних подростков с периодом обучения от 3 до 12 месяцев (в среднем 6 месяцев), в частности для угольной, металлообрабатывающей и нефтяной промышленности, а также стро-

ительной отрасли» [там же]. Данные школы создавались при крупных заводах, они предлагали общежитие, бесплатное обучение и даже одежду. Практическое обучение осуществлялось в учебных мастерских. Приблизительно три четверти времени посвящали специализированным предметам, остальная часть времени использовалась для общеобразовательной программы, которая, по всей видимости, включала в себя русский язык, уроки политики и занятия по физической подготовке (ср. [там же]). В программу обучения входил также общетехнический «Обзор с естественнонаучным уклоном» [там же]. Так, Абель приходит к невероятно положительному и для Западной Германии практически невозможному выводу о том, что планирование и организация обучения демонстрируют «смелость и дальновидность». И далее он пишет:

«Профессиональное воспитание в отличие от западно-европейских стран не несет на себе груз порой препятствующих развитию традиций и ориентировано лишь на выполнение требований промышленного производства, которое наряду с квалифицированными специалистами, прошедшими обучение в учебном заведении ("теоретик"), нуждается в квалифицированных производственных рабочих, прошедших обучение на производстве ("практик"). Для обоих определяющих типов были созданы возможности прохождения обучения не наряду с общим образованием, а в тесной взаимосвязи с ним. Окончание данных школ дает право после прохождения обязательной военной службы на поступление в заведения более высокого уровня, технические училища, а после них в высшие учебные заведения» [1, с. 85].

Почти год спустя Генрих Абель вновь обратился к вопросу включения профессионального образования как неотъемлемой части в систему «воспитания и образования в Советском Союзе» [2]. В № 11/1957 главного научного журнала «Советская педагогика» [там же, с. 129] были заимствованы в том числе рассуждения по «Характеру общего образования и его связи с профессиональным образованием» [там же, с. 130] и перепечатаны в немецком «Журнале педагогики профессионального образования». Десятилетнее школьное образование в то время в СССР еще не было обязательным, но в сфере развития политехнического образования прикладывались значительные усилия¹. В тексте находим в том числе следующие высказывания: «Постановленная перед нашей страной главная задача — перегнать самые продвинутые капиталистические страны по производству продукции на душу населения может быть решена только с использованием высокоразвитых технических средств» [там же]. При всем переплетении общего и политехниче-

¹ В появившейся некоторое время спустя в его «Журнале педагогики профессионального образования» статье с подписью «Др. А.» Абель приводит обоснование подхода, заключающегося во включении политехнических предметов в общеобразовательные школы. Он писал в 1959 г.: «Оторванность от жизни заключается в предъявляемых в течение длительного времени советской школе претензиях, что привело в начале 50-х годов и в особенности после 1954 года к требованию и масштабным попыткам политехнизации школы» [3, с. 13].

ского образования¹ в то время в Советском Союзе, по всей видимости, придерживались убеждения, что должно существовать более или менее четкое разделение общего и профессионального образования. При этом:

«Ранняя ориентация обучения на определенные специальности и превращение старших классов средней школы в профессиональные училища не соответствует реальным возможностям и требованиям страны. Средняя школа не должна брать на себя чуждые ей функции учебного заведения узкоспециального профессионального образования, а обеспечивать обучение по общим и политехническим предметам, тогда как профессиональное обучение должно осуществляться в профессиональных школах, на курсах обучения или непосредственно на производстве. Объединение общего и профессионального образования целесообразно только в тех случаях, если необходимость в этом давно назрела с точки зрения профессионального образования и в которых профессиональное образование должно начинаться на ранних этапах (музыка, рисование, танцы, некоторые производственные профессии)» [2, с. 130]².

По вопросу развития профессионального образования автор пишет следующее:

«Наиболее яркая черта советской системы профессионального образования заключается в том, что цели и профиль, учебные планы и время обучения никогда не являются абстрактными и спонтанными, а всегда определяются народнохозяйственными и культурными задачами. Профессиональное образование должно развиваться с учетом фактических потребностей страны, поскольку просчет может иметь сомнительные последствия» [2, с. 131].

По всей видимости, Абель использовал текст, не внося каких-либо изменений, личные комментарии Абеля встречаются в статье лишь в начальной и конечной частях. В последней он писал:

«Без сомнения, механизм научно-бюрократической, а также школьной системы СССР далеко не идеален, и здесь возникают проблемы. Но было бы глупо довольствоваться подобной часто встречающейся "оценкой"» [2, с. 131].

¹ Западногерманский автор Хартмут Фогт указал в своей статье о профессиональной ориентации и профессиональном образовании в ГДР на небольшое, но тонкое отличие в политехническом обучении в ГДР и СССР. По его мнению, в ГДР без внимания осталась такая важная отрасль экономики, как сфера услуг, «тогда как в политехническом обучении советской школы некоторое время назад произошел ряд соответствующих изменений» [75, с. 247]. Но в целом Фогт отмечает, что «в ГДР, равно как и в СССР», уповают на то, что «единая система общего и профессионального образования» является «оптимальным ответом не только на их особые идеологические воспитательные цели..., но и также... на требования современного социалистическо-коммунистического индустриального общества» [там же, с. 259].

² Аналогичные рассуждения можно найти в немецком специализированном журнале «Немецкое профессиональное и специальное училище» в отношении статьи В. Г. Зубова, опубликованной в московском журнале «Советская педагогика», в которой речь шла об «Актуальных проблемах политехнического образования» [29].

Некоторое время спустя, в начале 1959 г., Абель стал уделять сложностям системы образования СССР значительно больше внимания. Уже в заглавии своей статьи он говорил о том, что «наступает новый этап в развитии советской политики образования» [3]. С явным упоминанием Хрущева Абель указывает на две (связанные друг с другом) проблемы: во-первых, низкая ориентация школьного обучения на пользу для советского общества, во-вторых, соперничество родителей в борьбе за места в вузах для своих детей после сдачи экзаменов [там же, с. 13]. Так, десятилетнюю школу упрекают в том, что «она готовит только для поступления в высшие учебные заведения и что практическая работа в промышленности и сельском хозяйстве является для ее выпускников сушим кошмаром» [там же]. Школа, а также высшие учебные заведения должны создавать такие условия, при которых подготовка всех членов общества будет осуществляться для выполнения полезной для общества работы. Представленные Хрущевым предложения по изменению структуры школьного образования, заключающиеся в целом во введении обязательного восьми-, а также десятилетнего образования, дающего право на поступление в вуз и обладающего четкой связью со сферой труда (ср. [там же, с. 13 и далее]), Абель считал «поистине революционным планом» по двум причинам. Первая, как полагал Абель, «это решительное стремление к обучению всего подрастающего поколения в соответствии с требованиями трудовой деятельности в сфере промышленности, т. е. желание дать каждому подростку базовое образование в сочетании с профессиональным обучением, кроме того, предоставить каждому социально-устремленному подростку возможность получения различными способами права на поступление и обучение в вузе» [там же, с. 14]¹. Вторая заключается в том, что Абель «определил незаулачиванное намерение поставить возможность обучения в вузе в зависимость от прохождения проверки при выполнении общественно полезной работы, независимо от того, осуществляется ли это на предприятии, в сельском хозяйстве, в кабинете, и от результатов испытания в т. н. общественной жизни» [там же]. В частности, последнее предложение данного абзаца привели к критическим высказываниям (уничижению) в адрес Абеля, который в стиле типичного представителя «свободного мира» неожиданно выразил иную точку зрения в данном вопросе: «В результате реализация свободы личности в данном случае становится невозможной» [там же]². Абель видит во всех этих

¹ Некоторое время спустя Абель в рамках работы над «сравнительной наукой о воспитании для педагогики профессионального образования» мимоходом упоминает СССР. Он пишет: «В соответствии с воспитательной реформой 1958 года каждый подросток должен получить более или менее качественное профессиональное образование» [5, с. 246 и далее] (выделение присутствует в оригинале). В другом месте статьи Абель [там же, с. 252] пояснил, «что в последние годы развитие профессионального образования в Советском Союзе, в частности, с принятием воспитательной реформы 1958 года» вызвало повышенный интерес. В качестве подтверждения он приводит в том числе работу итальянского педагога Луиджи Вольпичелли 1958 г.

² Введение необходимости «прохождения испытания в так называемой общественной жизни» [3, с. 14] означало отказ от подхода, заключавшегося в привязке возможно-

процессах разрыв связи с прежней политикой СССР в сфере образования и задается вопросом об истоках причин «перехода на данный новый этап...» [там же].

1.5.2. Западногерманская эра после Генриха Абеля: чуждая страна СССР

О переходном этапе — школа / трудовая деятельность в СССР 1960-х гг.

И в последующем, по мнению западногерманских авторов, разделение общего, политехнического и профессионального образования в СССР было непростой задачей. В материале западногерманского журнала «Немецкое профессиональное и специальное училище» под заголовком «Эксперименты в профессиональном воспитании в СССР» (1963), опирающемся на статью в журнале «Народное образование», рассматривалась «Московская общеобразовательная школа № 112». В данном материале говорилось следующее: «В рамках одиннадцатилетнего образования “обучение на производстве” начиналось с 9-го класса. В предшествующие этому годы обучения определяется “профессиональная ориентация”, которая предполагает выбор одной из профессий, актуальных для расположенных вблизи предприятий» [там же, с. 945]. Ученики, которые имели иные профессиональные интересы, могли покинуть школу после 9-го класса. Профессиональное обучение в 9-м и 10-м классах школы строилось, исходя из будущей выбранной профессии, для этого в наличии имелось соответствующее оборудование. Оснащение, а также, по крайней мере, в некоторых случаях персонал для «проведения теоретического инструктажа и профессионального обучения» [там же] предоставлялись соответствующими компаниями¹. Первые выпускники подобных школ приступили к трудовой деятельности в 1963 г. В дополнение к этому и касательно другой статьи в этом же журнале говорилось также о том, что было внесено предложение об «организационном отделении 9—11 классов от предыдущих классов» [там же, с. 946]. «Как выяснилось, многие ученики ради удобства выбирали одну из предлагаемых в их школе профессий, не имея к ней определенных способностей. Вместе с тем рекомендуется ограничить число профессий, по которым проводится обучение, семью» [там же].

Об аналогичных попытках, с которыми знакомил упомянутый московский журнал «Народное образование», писал также Хорст Лаубе в 1971 г. в западногерманском журнале «Немецкое профессиональное и специальное училище». При поддержке заинтересованных пред-

сти обучения в вузе к наличию определенных когнитивных и профессиональных предпосылок, и открывало возможности для принятия свободных политических решений. В данном случае автор мог иметь в виду среди прочего деятельность в партии или также готовность к продолжению воинской службы в добровольном порядке и т. д.

¹ В Западной Германии также наблюдали и за «подготовкой педагогов мастерских» [39] в СССР, т. е. «преподавательского состава для учебных мастерских» [там же, с. 863].

приятий, которые не могли предоставить места для производственного обучения, в Москве создали «Центр подготовки» для учеников 9-го и 10-го классов. В центре подготовки ученики проходят обучение, поделенное на два этапа: шесть месяцев в 9-м классе и четыре месяца в 10-м классе — по шесть часов в неделю. Оно позволяет получить, например, специальность токаря или прядильщика [52].

От экзотики конференций к первым сближениям на двустороннем уровне

Международный обмен экспертами, развивавшийся вначале скромными темпами, ограничивался в значительной степени двумя крупными блоками того времени. Западная Европа проводила международные конференции и форумы, в Восточной Европе проходили свои мероприятия. Транснациональные встречи в 1950—1960-х гг. были большой редкостью. Однако в Отчете о Европейском форуме по проблемам профессионального образования, который был проведен Европейским институтом профессионального образования¹ Европейского ведомства по делам молодежи и детей с 24 по 27 апреля 1957 г. в итальянском Риме, имеется указание на то, что среди «более чем 400 экспертов и заинтересованных лиц из 14 стран», среди них около 150 из (Западной) Германии, «присутствовал также представитель советской системы среднего специального образования» [18, с. 158]. В последующие десятилетия соответствующие блоки проводили в первую очередь свои собственные международные экспертные встречи².

¹ Штольп [83] писал о данном практически неизвестном в настоящее время институте, который обрел самостоятельность поздней осенью 1957 г. и продолжал существовать в качестве «автономной организации» [там же, с. 462] без законодательной и исполнительной власти, указывая на то, что объем его работы «с географической точки зрения охватывал всю европейскую зону (вкл. СССР)» (именно так!), но при этом он использовался для информационных целей. Институт проводил в Париже — по месту своего нахождения конференции, одна из них проходила с 9 по 11 июня 1971 г. и была посвящена программированному обучению, учебным машинам и использованию компьютеров [54, с. 380]. Доклады должны были касаться «в основном европейских учреждений», но при этом предусматривалось, что «будет предоставлена некоторая информация о ситуации» в этих сферах «в США, СССР и Японии» [там же, с. 381].

² Хорст Лаубе (Западная Германия) сообщил журналу «Немецкое профессиональное и специальное училище» на основе полученных в журнале ГДР «Профессиональное образование» (№ 2/1973, 4/1975, 5/1975) сведениях о конференции, на которую Государственный комитет профессионально-технического образования при Совете министров СССР пригласил представителей социалистических стран [26], и о «Третьем совещании руководителей государственных органов профессионального образования социалистических стран», которое проходило с 21 по 25 октября 1974 г. в Варне и Софии (Болгария). На последнем выступал председатель Государственного комитета профессионально-технического образования при Совете министров СССР Александр Александрович Булгаков с докладом по теме «Эффективных форм и методов ведения обучения и образовательного процесса в профессиональных школах СССР» [45]. На конференции 1973 г. Булгаков отметил среди прочего, что «цели и содержание образования и воспитания молодежи... определяет социалистическое государство» [49, с. 468]. «Следующая конференция руководителей центральных государственных органов профессионального образования социалистических стран» должна была состояться «еще в 1973 году в ГДР» [там же].

Для Западной Европы и ФРГ конференции международного уровня в Зонненберге имели особое значение, поскольку в них принимали участие почти лишь представители Западной Европы. Несмотря на это здесь также обсуждалось «Профессиональное воспитание в Советском Союзе» [25, с. 141], например на восьмой конференции данного формата, которая состоялась в декабре 1962 г. в Верхнем Гарце. Советник по полным средним школам Шредер (Гамбург) выступил с подобным докладом, составленным с опорой на опыт, полученный в ходе учебного визита в СССР [там же]. Докладчик отметил, что в отличие от скорее «статической» реакции в ФРГ «ответственные лица в СССР нацелены на непрерывное развитие возможностей получения образования для технических кадров» [там же]. Значению и объему вечернего и заочного обучения «в России» (именно так!) участники конференции уделили огромное внимание. Особый интерес, в особенности в связи со школьными экспериментами в ФРГ, был проявлен «к русскому подходу к испытанию предложений преподавательского состава» [там же]: «Подобные эксперименты проводятся в СССР при содействии и руководстве Педагогических Академий вначале в одной, а затем в пяти школах» [там же]. Примечательным является также то, что СССР на образование и воспитание тратит в пять раз больше средств на душу населения» [там же], чем ФРГ. В данном отчете по докладу незамеченной осталась одна деталь: «Профессиональная этика не имеет для русских никакого значения» [там же].

Итоги конференции «Компьютер и сотрудники», которая прошла в Оберхаузене в марте 1968 г. в формате 3-й международной конференции *IG Metall* по автоматизации процессов, подвел Кунце [22] в журнале «Немецкое профессиональное и специальное училище», сообщив о выступлении делегации СССР, говорившей о «возможностях повышения квалификации для взрослого населения, которые необходимы в первую очередь в сфере машиностроения и металлургии». Как пишет автор, высвобожденные благодаря компьютеризации сотрудники проходят переподготовку на специальных курсах. И в этом случае курсы вечернего и заочного обучения играют важную роль [там же]. В другом месте находим: «Заочное обучение в СССР в сфере профессионального образования и повышения квалификации имеет особое значение. То же самое относится и к подготовке технических специалистов» [40]¹. Комбинированные курсы обучения должны состоять в идеальном виде из заочного обучения в объеме 75 % и семинаров в объеме 25 %, причем предприятия должны постоянно и эффективно контролировать успеваемость участников курсов обучения [там же].

На международном уровне 1950—1960-е гг. характеризовались существенным размежеванием обеих «мировых систем» в холодной войне. Однако «новая восточная политика» федерального канцлера

¹ Лаубе [40] опирался в этом случае на статью Л. Стельмаха из журнала «Среднее специальное образование».

от социал-демократической партии Вилли Брандта обеспечила даже возможность двустороннего взаимодействия. Так, в сентябре 1973 г. «правительственная делегация ФРГ посетила СССР для ознакомления с ситуацией в сфере профессионального образования» [44, с. 150]. Кроме того, в сообщении западногерманского журнала «Немецкое профессиональное и специальное училище» говорилось:

«В состав делегации входили парламентский статс-секретарь Цандер и др. Шмидт из Федерального министерства образования и науки и Др. Пюттманн (Постоянная конференция министров образования и культуры земель). По прибытии в Москву делегацию приветствовали представители Государственного комитета профессионально-технического образования при совете министров СССР» [44, с. 150].

Согласно тому сообщению советские представители подчеркивали прилежность и стремление к труду своих учеников и «отмечали недостаток учебной мотивации учащихся на Западе... как непосредственное проявление не признаваемого ими антиавторитарного воспитания» [44, с. 150]. Заместитель председателя Государственного комитета выделил, согласно данным Отчета о результатах визита делегации, составленного Др. Шмидтом, «три задачи системы профессионально-технического образования»: первая — это «подготовка высококвалифицированных работников», вторая — «обеспечение единой политики в области профессионального образования»¹ и третья — «воспитание молодых людей для обеспечения всестороннего гармоничного развития личности» [там же]². О подготовке специалистов в средних учебных заведениях говорилось: «Для подготовки квалифицированных работников создано 6000 профессионально-технических училищ, для подготовки специалистов (например, для морских профессий) имеется 700 так называемых министерских школ. Наряду с этим имеется возможность подготовки кадров в учебных комбинатах, которые присутствуют практически во всех предприятиях» [там же, с. 150 и далее]. Делегация посетила профессиональные училища и «была принята министром Александром Булгаковым, председателем Государственного комитета профессио-

¹ Данному пункту было дано следующее пояснение: «Независимо от региона, будь то город или село, независимо от Республики существовал лишь только советский механик, а не житель Ленинграда или иное лицо московского “пошиба”» [44, с. 150]. Ввиду огромной площади и множества различных объединенных в СССР республик данный пункт заслуживал особого внимания.

² В другом месте — в контексте проведенной в Болгарии в 1974 г. конференции социалистических стран — Хорст Лаубе обратился к Александру с политически более однозначным заявлением: «Главной задачей органов профессионального образования СССР является повышение качества профессионального образования и всестороннее развитие коммунистической личности» [45, с. 881]. И далее он пишет: «Необходимо обеспечить повышение идеолого-теоретического уровня преподаваемых в профессиональных школах предметов в области общественных наук — обществоведение, история, политическая экономика, основы советского права и эстетическое воспитание» [там же].

нально-технического образования» [там же, с. 152], при этом речь шла о том, что в длинной истории развития профессионально-технических училищ было большое количество экспериментов. «Метод внедрения школ на предприятиях не оправдал себя. Как выяснилось, предприятия стремились к получению кадров за слишком короткий промежуток времени» [там же]. Примечательными являлись также стремления советской стороны. В отчете западногерманского журнала говорилось дословно:

«В остальном СССР приветствует налаживание контактов между ФРГ и Советским Союзом в области профессионального образования. К сотрудничеству с институтом исследований в сфере профессионального образования относятся одобрительно. Необходимо найти средства и пути обеспечения возможности обмена учениками, учителями и мастерами производственного обучения профессионально-технических училищ. Несмотря на различную структуру экономических систем в сфере профессионального образования наблюдаются одинаковые проблемы» [44, с. 152].

В дополнении к материалу о результатах визита правительственной делегации ФРГ в СССР (сентябрь 1973 г.) речь шла о созданном в 1963 г. Исследовательском институте профессионального образования в Ленинграде [44]. Как пишет Лаубе, Исследовательский институт работал на государственный Комитет профессионально-технического образования при Совете министров СССР, сотрудничал с Академией педагогических наук в Москве и имел на тот момент 250 сотрудников в двух отделах: отдел «А» — «Общие функции профессионального образования» и отдел «Б» — «Отрасли производства». Сам институт не осуществлял функций надзора за школами и предприятиями. Поэтому разрабатываемые институтом директивы приводились в действие Государственным комитетом [там же].

После визита западногерманской делегации в СССР в сентябре 1973 г. в период с 26 ноября по 7 декабря 1979 г. состоялся ответный визит советской делегации, которая состояла «из экспертов среднего специального образования» [67], которые прибыли в ФРГ по приглашению государственного секретаря Энгхольма из Федерального министерства образования и науки¹. Гости посетили среди прочего производственные учебные центры (например, в фирмах *Krupp*, *Bayer* и *Daimler-Benz*) и профессиональную школу в Эссене. Они «интересовались прежде всего подготовкой и повышением квалификации сотруд-

¹ 23 января 1978 г. государственный секретарь Йохимсен из Федерального министерства образования и науки организовал прием для советских и западногерманских экспертов по учебным пособиям. Советскую группу возглавлял заместитель министра народного образования А. А. Чериков. Западногерманский журнал «Школа профессионального обучения» (№ 3/1978) [68] писал, что в ходе экспертных обсуждений в Федеральном министерстве речь шла в том числе о вопросах базового профессионального образования, а также «о проблемах и возможностях мультимедийных систем и заочного обучения в школе и повышении квалификации».

ников по обслуживанию автоматических линий, станков и оборудования для машиностроения» [там же]¹.

Повышенный интерес с конца 1960-х гг.

Возможно, самую подробную на тот момент информацию о профессиональном образовании СССР, опубликованную каким-либо западногерманским журналом, предоставил Роланд Райхвайн для журнала «Немецкое профессиональное и специальное училище» в 1968 г. Работавший в то время в Западном Берлине Райхвайн в довольно лаконичной статье объемом 19 с. описал вначале советскую систему образования, затем советскую профессиональную систему образования, после этого профессионально-технические школы, а в завершение он представил перспективы развития на 1970-е гг. Уже в самом первом предложении содержится указание на яркое различие между системами образования в ФРГ и СССР: «Советская система профессионального образования в отличие от западно-германской в более значительной степени интегрирована и включена в общую систему образования СССР» [65, с. 260]. Райхвайн, опирающийся в том числе на опыт, приобретенный им в октябре 1966 г. в ходе учебной поездки в Москву и Ленинград [см. там же, с. 262]², одобрительно писал: «Шансы на получение общего и профессионального образования в данной системе распределены в более равной степени и более демократичным способом, чем у нас, поскольку она не навязывает ученикам, родителям и учителям необходимость принятия преждевременных, часто обусловленных внешними обстоятельствами альтернативных решений, а... предоставляет возможность довольно длительной подготовки к переходу к альтернативным, находящимся на более высоком уровне, вариантам получения профессионального образования, в том числе в вузе» [там же]. Однако в этом случае приходилось сталкиваться с высоким конкурсом при поступлении в вуз, поскольку приблизительно 30 % учащихся выпуска какого-либо года формально имели право быть принятыми в вуз, однако доля тех, кого зачисляли, была значительно ниже [там же]. Касательно сферы неакадемического образования он писал о четырех возможностях профессионального обучения, которыми мог воспользоваться молодой советский человек после получения неполного среднего образования: 1) своего рода краткий курс обучения (от полгода до одного года) в качестве ученика на будущем рабочем месте; 2) обучение

¹ В связи с последующим советско-германским правительственным соглашением о сотрудничестве в сфере профессионального образования, которое было подписано в июне 1989 г., имелась общая информация о том, что уже в октябре 1980 г. «эксперты обеих сторон обсудили в Москве возможности более масштабного сотрудничества в сфере профессионального образования» [70].

² По всей видимости, ознакомительные поездки заинтересованных западногерманских педагогов в СССР не были большой редкостью. Например, Федеральный союз преподавателей профессиональных школ совместно с народным университетом Кёльна предложил совершить в период с 15 по 22 октября 1977 г. учебную поездку в Ленинград и Москву [20].

в профессионально-технической школе без совмещения с производственным обучением в от одного года до трех лет, включая обучение по общеобразовательным предметам 9-го класса средней школы; 3) трехлетнее обучение в «экспериментальных школах», при котором профессиональное обучение совмещено с общим образованием 9-го и 10-го классов средней школы и которое открывает возможность поступления в вуз, а также 4) четырехлетнее обучение в специальных училищах («техникумах»), при котором совмещается профессиональное и общее образование с преподаванием предметов до 10-го класса и которое также обеспечивает возможность поступления в вуз [там же, с. 263]. При этом 73 % приходилось на производственное обучение, в котором 53 % проходили индивидуальное обучение, а остальные 20 % получали «обучение в бригаде» [там же]. Но как раз по данной наиболее крупной области имеется мало сведений, тогда как профессиональному обучению в высших учебных заведениях и школах уделяется достаточно внимания [там же]. На втором месте находилось обучение в профессионально-технических школах, которые были созданы лишь в 1959 г. и пришли на смену открытым в 1940 г. «школам трудовых резервов» тяжелой промышленности [там же, с. 264]. Ниже Райхвайн описывает тесную связь между профессионально-техническими школами и образовательными, или «базовыми предприятиями». Последние находились в непосредственной близости к школам, определяли количество мест производственного обучения, предоставляли в распоряжение учебных мастерских при школах станки, оплачивали мастеров производственного обучения на предприятии и принимал большую часть выпускников к себе на работу [там же, с. 269]. Райхвайн пишет ниже, что «возможно, данная тесная связь между профессиональным образованием и производством покажется западно-германскому читателю сомнительной затеей» [там же, с. 270]. Затем автор останавливается на трех возможных аспектах образования в профессионально-технических школах, которые могут вызывать сомнения. Основной довод — это ограничение свободы выбора профессии¹. Но в связи с этим Райхвайн заявлял [65, с. 271]:

«Перед тем как говорить об ограничениях свободы выбора профессии в СССР, необходимо задаться вопросом, как эта самая свобода выбора реализована у нас в ФРГ».

И в другом месте автор проводит сравнение с ФРГ и здесь же подчеркивает относительность возможного недостатка. По поводу значительно большего количества профессий, осваиваемых в процессе профессионального обучения, Райхвайн писал:

¹ Два других, вызывающих сомнения аспекта, на которых остановился Райхвайн, заключались в следующем [65, с. 270 и далее]: 1) «эксплуатация» учеников на «базовых предприятиях» и в учебных мастерских; 2) сильная зависимость технологического и педагогического уровня обучения от случайного наличия производственных условий на «базовых предприятиях».

«Когда западно-германский гость видит и слышит подобные вещи, у него может создаться впечатление, что квалификационные характеристики профессий в СССР в некоторых случаях являются очень строгими и что вряд ли найдется профессия, для которой не предлагается пусть даже формальное обучение в профессионально-технической школе, при этом имеется много профессий, которые у нас осваиваются только в ходе обучения в учебном заведении, или профессии, приобретаемые только в ходе производственного обучения. Данное впечатление не совсем верное» [65, с. 272].

При этом, как пишет Райхвайн, имеется множество профессий, например в сфере сельского хозяйства и торговли, которые не интегрированы в систему. Но намерения деятелей и развитие системы профессионального образования нацелены на то, чтобы «включить по возможности все профессии, которые позволяют это сделать, в систему профессионально-технических школ» [65, с. 272 и далее]. Одно из различий между советской и германской системами заключается в понимании профессии. В то время как западногерманское представление о профессии — в данном случае не рассматривается «лютеранская профессиональная этика» [там же, с. 273] — как и прежде, связано с ремесленником, который владеет множеством техник и навыков, советское понимание профессии является строго функционалистическим. Оно подразумевало «любую специализированную, привязанную к определенному техническому прибору деятельность, которая может осуществляться в различных сочетаниях в самых различных производственных процессах», пишет Райхвайн [там же].

Относительно перспектив Райхвайн занимал неопределенную позицию. Несомненным фактом было то, что КПСС осенью 1966 г. приняло решение об увеличении продолжительности обязательного школьного обучения до 1970 г. до 10 лет [65, с. 276; 79, с. 51]¹. Автор размышлял, какие последствия это может иметь для сферы профессионального образования.

С советской стороны в конце 1960-х гг. исходило стремление к «расширению школьного профессионального образования» [47, с. 792]².

¹ Лаубе [32], который ссылался на статью Эккехарда Айхберга, опубликованную в журнале «Немецкая школа» (№ 5/1968), писал, напротив, что на 23-м съезде партии «в марте 1966 года было решено расширить систему школьного образования (СССРП/В. Н.) таким образом, чтобы с 1970 года каждый советский школьник мог получить среднее образование». К тому же, по мнению Лаубе, необходимо «констатировать, что запланированная изначально как единая система средняя школа превратилась в дифференцированное образование» [там же].

Цекорн писал для журнала «Школа профессионального обучения» (№ 1/1967) о том, что коммунистическая партия и правительство Советского Союза во второй половине ноября 1966 г. объявили о «радикальной реформе школьной системы своей страны», которая предусматривала среди прочего «увеличение срока обязательного школьного обучения с 8 до 10 лет во всей стране» [79, с. 50 и далее]. «Кроме того, планировалось отказаться от идеи привлечения учеников к выполнению работ, которые не связаны с их обучением» [там же, с. 51].

² Напротив, на докладе в Мюнхене (организатором был попечительский совет немецкой экономики по вопросам профессионального образования) Гельмут Шёк утверждал, что «ни в одной промышленно развитой стране... сокращение производственного

О соответствующей брошюре И. Новгородского и Н. Хайкина Лаубе писал в журнале «Немецкое профессиональное и специальное училище». «В связи с изменениями в промышленности необходимо подготовить на будущее достаточно квалифицированных специалистов, которых благодаря соответствующему профессиональному обучению можно было бы задействовать на всех рабочих местах. Сейчас на предприятиях и в профессиональных училищах ведется обучение по примерно 1100 специальностям для различных отраслей. Речь идет в основном об образовании на предприятиях, потому что школ просто не хватает» [там же]. Существуют планы ускоренного открытия 1600 профессиональных училищ на 800 000 человек, в первую очередь тех, что рассчитаны на профобучение в сочетании с общим образованием второй ступени. Как показывает опыт экспериментальных школ, молодым людям наиболее интересно трехлетнее образование с полным образованием второй ступени [там же]. Кроме того, результаты исследований показывают, что комплексное обучение квалифицированных специалистов в три этапа в профессиональных училищах требует меньших затрат, чем на предприятии, а выпускники училищ быстрее достигают новых категорий, чем те, кто учился только на предприятии [там же, с. 793].

Тот же смысл содержался и в сообщении Хорста Лаубе в журнале *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* в марте 1970 г., в котором цитировалась статья В. Сарапова в московском журнале «Профессионально-техническое образование». В пятилетнем плане на 1971—1975 гг. было предусмотрено «развитие системы профессионально-технического образования» [48] с целью дальнейшего увеличения производства путем увеличения количества квалифицированных рабочих. В частности, должно было быть существенно увеличено количество училищ, в которых профессиональное образование сочетается с обычным средним образованием второй ступени (в то время их было 160). Удалось понять, «что при одновременном профессиональном и общем образовании на обучение квалифицированных специалистов в училищах требуется три-четыре года», в то время как при отказе от широкого обучения это время можно было бы сократить до одного-двух лет. Однако во многих профессиях, «особенно в тех, где требуются весьма широкие специальные знания и умения..., предпочтительно, чтобы специалисты получали бы и общее образование второй ступени» [там же]. Для уволенных с военной службы профессиональные училища должны были разработать сокращенные курсы. Кроме того, в будущем требовалось уделить особое внимание профессионально-техническому образованию девочек, которых было мало в училищах, несмотря на то что они представляли почти половину занятых в СССР [там же].

обучения в интересах как можно более долгого обучения в школе не оправдалось» [80, с. 288]. В качестве примеров он назвал Францию и США, где сейчас пытаются вернуться к полностью школьному обучению, Великобританию, где возникнет система, аналогичная немецкой дуальной, а также СССР и ГДР. Здесь «ответственность за профессиональное обучение все больше передается исключительно руководителям обучающих предприятий», — заявил Шёк [там же].

После того как в 1968 г. в журнале *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* Райхвайн подробно описал «систему профессионального образования в Советском Союзе», примерно два года спустя в том же издании вышла почти столь же длинная статья Фридриха Кюбарта под названием «Изменения политехнического образования в рамках советской школьной реформы с 1958 по 1968 г.». В качестве исходной точки автор взял иницированную Хрущевым в 1958 г. школьную реформу, направленную на более тесную связь с «настоящей» жизнью [23, с. 491]. Практическая реализация политехнического образования в СССР могла колебаться между двумя крайностями: «...с одной стороны, чрезмерным вниманием к профессиональному элементу в школе вплоть до замены школы предприятием и производством как важнейшими факторами воспитания, с другой стороны, исключением практической деятельности из политехнического образования и его сокращением до теоретического обучения математическим и естественно-научным предметам» [там же, с. 492]. Важными «характеристиками политехнического образования в современной “стабилизированной” советской школе [являются]... общая подготовка к трудовой жизни с акцентом на общеобразовательных дисциплинах, дополнением к которым был урок труда, а также подготовка учеников к сознательному выбору профессии с максимальным учетом и поддержкой личных склонностей», — подводит итог автор, который, в отличие от Райхвайна [65], не стал делать сравнения и что-либо пояснять несведущим немецким читателям [там же, с. 509].

В начале 1970-х гг. журнал *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* сообщил о вышедшей в журнале «Народное образование» статье С. Батищева о ситуации в СССР. В кратком изложении этой статьи, которое Хорст Лаубе в 1972 г. назвал «Развитие профессионального образования», затрагивалась тема, актуальная на тот момент как в ФРГ, так и в ГДР:

«Особое значение приобрело требование слить профессиональное образование и общее образование второй ступени. Если объединить эти сферы, результаты будут лучше, чем если бы они преподавались раздельно. Опыт показывает, что, если в профессиональных училищах внимание односторонне уделяется только подготовке по специальности, в будущем ученики производственного обучения с трудом смогут адаптироваться к изменениям в профессиональной и личной жизни. С другой стороны, общеобразовательные школы второй ступени не добились особых успехов в интеграции профессионального образования¹. Профессиональное образование превратилось в придаток, зачастую отсутствовало необходимое оборудование, кроме того, лишь некоторые выпускники действительно стали работать по той специальности, к которой их готовили» [31, с. 721].

¹ См. недавно проведенный в ГДР модельный эксперимент под названием «Аттестат зрелости с профессией», который относительно быстро был прекращен в 1960-е гг. В противоположность известной и существовавшей до конца ГДР системе двойной квалификации «Профессиональное образование с аттестатом зрелости» в этом случае гимназисты (ученики существовавшей тогда в ГДР полной средней общеобразовательной школы) должны были получать профессиональное образование «попутно».

Советским сочетанием неакадемического профессионального образования и получения права поступления в высшие учебные заведения интересовались и в ФРГ. Известный вузовский преподаватель Густав Грюнер из Дармштадта написал в специализированном журнале *Die berufsbildende Schule* в 1972 г. (№ 2) статью «Профессионально-техническое образование с экзаменом на аттестат зрелости в СССР». В статье он написал, что в 1956 г. в одном из ленинградских училищ впервые была сделана попытка «совместить профессионально-техническое образование с общеобразовательными предметами, чтобы выпускники могли получать не только свидетельство о получении рабочей профессии, но и аттестат зрелости» (Грюнер, 1972, с. 89). ЦК КПСС и Совет министров «в апреле 1969 г. приняли решение сделать профтехучилища с 3—4-летним сроком обучения, выпускающие квалифицированных специалистов с окончанным средним образованием, обычной формой училища» [там же]. В 1975 г., продолжает Грюнер, по планам развития образования 93 % выпускников восьмилетней школы должны были продолжать обучение в одном из трех вариантов: 1) посещение двухлетней общеобразовательной политехнической школы, в которую должны были пойти 63 % восьмиклассников и которая должна была заканчиваться получением аттестата зрелости; 2) посещение трех- или четырехлетней средней специальной школы («техникума»), помимо аттестата зрелости дающей квалификацию технического работника, а также 3) посещение трех- или четырехлетней профессиональной школы (Грюнер пользовался принятым в Германии термином «среднее специальное учебное заведение»), выдающей квалификацию квалифицированного рабочего и аттестат зрелости [там же].

Многочисленные «училища СССР, которые до этого обучали выпускников восьмых классов общеобразовательных школ на квалифицированных рабочих», должны были быть преобразованы в средние профессионально-технические школы, «в которых ученики помимо профессионального образования могли получить и право на поступление в вуз», — почти в то же время сообщил Хорст Лаубе [49, с. 221 и далее] со ссылкой на статью в специализированном журнале *Berufsbildung* из Восточного Берлина (№ 11/1972). Эксперименты в 1960-е гг. показали, что создание подобных школ возможно [там же, с. 222]. В 1969 г. в 156 профессионально-технических школах уже имелись соответствующие классы [там же]. Выпускники имели возможность получить высшее образование, но для этого они должны были соответствовать определенным критериям, в частности сдать вступительный экзамен. Кроме свидетельства о профессиональном образовании и об окончанном «среднем образовании» (аттестата зрелости) они получали соответствующий тарифный разряд и возможность работать на производстве в качестве «квалифицированных» работников [там же, с. 223].

В начале 1970-х гг. советская политика в образовании была явно направлена на существенное увеличение высококвалифицированных специалистов. В одной из статей журнала *Die berufsbildende Schule*

(№ 6/1973) без указания источника было сказано, что к 1975 г. у каждого восьмого гражданина СССР будет высшее или профессиональное образование, как заявил министр высшего и среднего специального образования СССР Елютин [72]. «Уже сегодня около XIX миллионов работников в СССР имеет один из этих аттестатов» [там же]. Ежегодно к ним будет добавляться 700 000 таких специалистов, т. е. в пять раз больше, чем в США [там же].

В 1975 г. Густав Грюнер представил свою работу «Профессиональное образование в социалистических странах». В ней он рассматривал профессиональное образование в Народной Республике Болгарии, Германской Демократической Республике, Социалистической Федеративной Республике Югославии, Народной Республике Польше, Социалистической Республике Румынии, Чехословацкой Социалистической Республике, Венгерской Народной Республике и Союзе Советских Социалистических Республик. Грюнер [16] уделил СССР наибольшее внимание (32 с.) после ГДР (45 с.). В этом Грюнер и некоторые другие не следовали тогдашним преобладающим тенденциям в ФРГ. Если взять «Профессиональное образование в международном сравнении» [24], то в нем однозначно основное внимание уделялось остальным западноевропейским странам и США. Напротив, профессиональному образованию в социалистических странах уделялось второстепенная роль. В сравнении: наибольшее внимание уделялось разве что ГДР; сведения о СССР встречались нечасто (см., например, [24, с. 23 и далее]).

Западногерманские представления о советском профессиональном образовании и исследованиях в этой сфере с 1970-х гг.

Несмотря на то что международные обмены экспертами в сфере профессионального образования между двумя странами во времена холодной войны были скорее исключением и в итоге стали почти парализованы, обе системы все же следили и влияли друг на друга. Типичным примером является кибернетика, которая начала развиваться с 1950-х гг. практически одновременно в США и СССР как многообещающее междисциплинарное направление¹ и нашла соответствующее отражение в образовательных системах. Тенденция использования запрограммированного обучения и попытки разрабатывать и применять «обучающее оборудование» наблюдались как в ФРГ, так и в СССР. Хартмут Фогт в своей статье о ситуации в начальном и среднем профессиональном образовании в СССР сказал, что «сначала настрой по отношению к кибернетике, как и к запрограммированному обучению и обучающему оборудованию, которые впервые появились в США, был резко отрицательным» [74, с. 119]. «В этой области СССР уже занимает

¹ Немецкий журнал *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* также сообщал об обучении программистов (и помощников лаборанта), которое в СССР было основано на новом экспериментальном подходе [53]. С этой целью выпускники 8-х классов со всей страны после жесткого отбора собирались в московском интернате для специального обучения с 9-го по 11-й класс [там же].

второе место после США»¹, — написал Фогт, который считал, что основной вклад в это вносят советские технические вузы и профессиональные школы, в которых готовят преподавателей технических и профессионально-технических школ [там же]. При этом работа велась двумя путями: «во-первых, на основании критического анализа и модифицированной адаптации американского опыта и разработок, во-вторых, путем собственных исследований и экспериментов» [там же, с. 120]². Для такой огромной страны, как СССР, перспектива использования запрограммированного обучения и обучающего оборудования была очень привлекательной — особенно в вечерних школах и дистанционном обучении (ср. [там же, с. 121]). И тем не менее были понятны и пределы возможностей, например, в том, «где важно, чтобы учитель воспитывал на своем примере» [39, с. 874].

Результаты исследований, опубликованные в СССР, стали известны и в ФРГ. Например, сообщалось об опубликованной в специализированном советском журнале статье, в которой Березин, Иванов и Богачев изучали повреждения машин, инструментов и оборудования в зависимости от вида обучения рабочих [43]. Исследование, проведенное на одном из машиностроительных предприятий Ленинграда, принесло интересные результаты. Только «23 процента станочников получили образование в профессиональных школах, остальные обучались на самом предприятии» [там же]. Ущерб, причиненный выпускниками обучения на производстве, был в разы больше по сравнению с выпускниками школ. Сотрудники, обучавшиеся на предприятии в рамках сокращенного курса, «недостаточно чувствовали станки» и не могли своевременно распознать сбои в работе оборудования. Интенсивное профессиональное образование сократило бы количество аварий. Было рекомендовано «развивать образование в профессиональных школах» [там же].

Схожее исследование Е. Лаврова, о котором также сообщалось в московском специальном журнале, стало темой еще одной короткой статьи в немецком журнале *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* [51]. Исследование было посвящено экономическому аспекту производственного обучения и работы. Согласно его результатам, частота и стоимость крупного ремонта на предприятиях металлургической и металлообрабатывающей промышленности зависели от многих факторов, важнейшим из которых был «уровень квалификации работника», взаимодействующего с оборудованием. По словам Лаубе [там же], Лавров пришел к заключению, «что с учетом стоимости оборудования на образование следует выделять значительно более крупные суммы».

¹ В то время Клаус Бек из ФРГ [9] указал, что процессы в сфере запрограммированного обучения в СССР сильно повлияли и на социалистическую педагогику в ГДР.

² О собственных исследованиях: см., например, «СССР: эксперименты с программируемым инструктажем» [53]. По сообщению советской газеты, в ленинградской технической школе № 32 проводились эксперименты по внедрению курса электротехники, причем выпускная контрольная показала, что «результаты группы, проходившей запрограммированное обучение, были лучше, чем у контрольной группы, обучавшейся обычным образом» [там же, с. 636].

В СССР изучали и возможности «рационализации профессионального образования» [34], о чем сообщалось в специальном журнале *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. Хорст Лаубе ссылаясь на статью Н. Думченко и Г. Гуторова, опубликованную в московском журнале «Профессиональное техническое образование». Как в ГДР (дискуссия об основных профессиях) и ФРГ (широкое базовое образование с последующим профессиональным), в СССР речь тогда шла о соотношении как можно более широкого базового образования и специального обучения особым навыкам. На первом этапе прежде всего в профессиональных школах удалось совместно обучать учеников «якобы очень разных специальностей» в больших группах. В профессиональных школах велось обучение примерно 1200 специальностям, «в то время как в профессиональных училищах более высокого уровня использовались учебные планы для примерно 500 специальностей»¹. Из-за такого разнообразия и из-за того, что «постоянно требовались специалисты для выполнения новых, ранее неизвестных работ», школы были перегружены. В результате были разработаны пять профессиональных сфер и проведены соответствующие анализы: 1) химия и металлургия; 2) радио- и электротехника; 3) управление машинами; 4) металлообработка, механика и монтаж; 5) биология и сельское хозяйство. «В рамках образования в этих сферах должны были затрагиваться “ключевые темы”, общие для соответствующих групп профессий» [там же]. Напротив, другие образовательные программы, «естественно, по-прежнему относились к специальным курсам и т. д.» [там же]².

Результаты советских исследований в других сферах педагогики, в частности психологических исследований, также были известны в Германии³, например в области геронтологических исследований, ориентированных на психологию развития, или дидактически-методических исследований⁴. Например, в противоположность крайне по-

¹ Количество специальностей профессионального обучения было в точности неизвестно, возможно, потому что не существовало четкого разграничения специальностей, которым обучали на предприятиях и, соответственно, в школах. В 1975 г. в короткой статье из специализированного немецкого журнала *Die berufsbildende Schule* (№ 4/1975) речь шла о 520 профессиях, которым в то время обучали в СССР [58, с. 265]. Профессионально-технические центры посещало большинство из 9 млн молодых специалистов [там же]. В качестве источника был назван выходивший в Восточном Берлине журнал *Berufsbildung*.

² Это напоминает не только об основных профессиях в ГДР и широком базовом образовании в ФРГ, принципы которых также возникли в то время, т. е. в начале 1970-х гг. Это также сильно схоже с распространенной в Германии еще с 1938 г. концепцией основных курсов (например, по металлам) и основанных на них специальных курсов, причем предшествующие им формы обсуждались в Германии еще в 1926 г. [77, с. 227].

³ Работы переводились с русского на немецкий и в ФРГ. Например, в выходившем в ФРГ журнале *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* была опубликована рецензия на переведенную с русского книгу Леонида Владимировича Занкова «Дидактика и жизнь» (Ганновер, 1973) [19].

⁴ В качестве примера последнего можно привести работу Лаубе [42] в журнале *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, в которой он затронул «интересный вклад в дидактику

пулярной в 1970—1980-е гг. гипотезе о максимальной обучаемости в юности, «опыт борьбы с безграмотностью в СССР в 20-е годы, а также профессионального образования и повышения квалификации взрослых» показал, «что человек продолжает интеллектуально развиваться и по прошествии молодости». Об этом Лаубе [37, с. 950] рассказал журналу *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* в короткой статье о докладе Е. И. Степановой из Института общего образования взрослых Академии педагогических наук СССР. Несколько позже в том же журнале появилась статья о докладе профессора, доктора Сергея Яковлевича Батышева (Москва) о вопросах «организации практического профессионального образования» [36]. Статья под заголовком «Обеспечение единства обучения и работы путем правильного использования учеников на производстве» изначально вышла в журнале *Berufsbildung* (№ 6/1974), ее краткое изложение для немецкого журнала подготовил Хорст Лаубе¹. Основная мысль заключалась в том, что учеников можно использовать тремя способами. Очень эффективно «обучение в самостоятельных ученических бригадах». Кроме того, возможны «обучение ученического актива в бригадах квалифицированных рабочих» и «обучение отдельных учеников в бригадах квалифицированных рабочих» [36]². Организационные вопросы затрагивались и в статье о «педагогическом кабинете в училищах» СССР, в которой Лаубе дал краткое изложение статьи педагога профессионального образования из ГДР Рудольфа Виснера, вышедшей в журнале *Berufsbildung* (№ 11/1979) [41].

Тогда в специализированных журналах ФРГ до советских «ученических бригад» уже можно было прочесть об «учебных фабриках» в профессиональном образовании в СССР [28]. Сообщалось о статье И. Первина из журнала «Народное образование». Согласно этой статье была создана первая учебная фабрика «Чайка», на которую должны были поступать выпускники 16 общеобразовательных школ Московской области. В общей сложности 2700 учеников с 7-го по 10-й класс должны были обучаться там производству игрушек. Производительность труда ученика достигала 30—50 % производительности квалифицированного работника. Эта фабрика была предназначена не для предоставления полного профессионального образования, а для обучения навы-

и методику практического профессионального обучения» [там же, с. 473]. Лаубе рассматривал статью В. Скакуна, «заместителя директора центрального учебно-методического комитета профессионально-технического образования города Москвы» [там же], которая вышла в журнале *Berufsbildung* (№ 12/1972).

¹ В журнале *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* сообщалось о «руководящей деятельности директоров профессиональных школ» в СССР [35]. Лаубе кратко изложил вышедшую в журнале *Berufsbildung* (№ 1/1984) статью Александра Георгиевича Соколова.

² В другом месте говорилось, что практическое профессиональное обучение в СССР проводилось в два этапа: сначала «практическое профессиональное обучение в школьных мастерских в сочетании с теоретическими занятиями» [45, с. 882], а затем практическое обучение на рабочих местах в промышленности, строительстве, на транспорте и т. д. [там же].

кам и знаниям «в том объеме, который позволит ученикам получить “первую категорию” (то есть самую низкую)» [там же]. Далее указано следующее: «Педагогическое руководство учебной фабрики считает важным преимуществом интеграцию учеников в настоящий производственный процесс» [там же].

В журнале ФРГ *Die berufsbildende Schule* (№ 2/1978) в конце 1970-х гг. было даже опубликовано интервью с Александром Булгаковым, председателем Государственного комитета Совета министров СССР по профессиональному образованию. Как сказал в примечании редакции Густав Гюнтер (GR), главной причиной изначально было невероятное увеличение количества школ типа «среднее профессионально-техническое училище». Если в 1969—1970 гг. такие школы посещали около 100 000 учеников, то к 1977—1978 гг. их количество выросло до 1,5 млн. Таким образом, в школах с интегрированным профессиональным и общим образованием тогда учился уже каждый второй советский школьник. По мнению Густава Грюнера (или редакции), немецкие читатели должны быть заинтересованы в обосновании таких тенденций [11, с. 91]. Булгаков защищал явную ориентацию советского профессионального образования на школу и с помощью результатов исследований: «Ученые подсчитали, что выпускники училищ намного быстрее достигают высокого уровня профессиональных способностей, чем те, кто изучал профессию на предприятии» [там же, с. 92]. Относительно предпочитаемого типа школы этот функционер сказал следующее:

«Училище со средним образованием — это новая форма подготовки квалифицированных рабочих. Она полностью соответствует требованиям научно-технического прогресса, поскольку в ней удачно сочетаются интересы личности и общества. Оцените сами! За три-четыре года пятнадцатилетний подросток изучает современную специальность и значительно повышает свой общий образовательный уровень. В его время скептики удивлялись: Зачем рабочему оконченное среднее образование?¹ В конце концов, такое образование обойдется государству довольно дорого» [11, с. 93].

Булгаков [11, с. 93] сам ответил на этот вопрос с учетом нескольких аспектов, в том числе сказал о «цели воспитывать гармонично развитую личность» как о юридической обязанности системы общего среднего образования молодежи. И далее:

«В-третьих, выгоды для производства очевидны. Рабочие с общим средним образованием осваивают новые средства производства и технологии почти в два раза быстрее, чем те, кто не закончил десятилетнюю школу. Кроме того, большинство профессий в эпоху научно-технической революции требуют как минимум среднего образования» [11, с. 93].

¹ В сноске редакция заметила, что под «оконченным средним образованием» подразумевалось окончание средней школы «у нас» (в ФРГ), а упомянутые училища являлись «в нашем смысле» средними специальными учебными заведениями.

В заключение интервью советский функционер отметил, что почти три четверти сегодняшних ленинградских руководителей ранее были рабочими, даже Юрий Гагарин закончил училище [11, с. 94]¹.

В 1980-х гг. проблемы с рабочей силой в СССР явно усиливались, хотя осенью 1982 г. профессиональное обучение начали более 2,5 млн мальчиков и девочек [63]². На эту тему в журнале *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* было опубликовано краткое содержание статьи «Рабочая сила в СССР: дефицит или избыток» Леонида Костина, заместителя председателя Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам, которая вышла в журнале «Советский Союз сегодня» (№ 9/1982). В ней было сказано:

«Число профессионально-технических училищ, которые как обучают своих учеников рабочим профессиям, так и дают общее образование в рамках десятилетней школы, неуклонно растет. В них ежегодно более двух миллионов человек обучаются 1100 различным специальностям. Хотя система училищ продолжает развиваться, производственное обучение имеет столь большое значение, как никогда прежде. От производственного профессионального обучения нельзя отказаться хотя бы потому, что общее число рабочих профессий составляет почти 6500» [46, с. 943].

И далее:

«В дополнение к расширению системы училищ улучшается система обучения и повышения квалификации работников на предприятиях. Самым существенным недостатком этой системы сегодня является то, что она ориентирована, прежде всего, на изучение чисто практических навыков, в то время как современное производство требует разносторонне и теоретически хорошо образованных работников» [там же].

Лишь около половины выпускников средних школ посещают вузы или училища все время. Другая половина идет на предприятия без достаточной (или вообще без профессиональной) подготовки, где молодые люди часто работают низкоквалифицированными рабочими после

¹ В ответе на следующий вопрос Булгаков коснулся условий возникновения советского профессионального образования. Вопрос касался того, «что в начале XX века Россия была отсталым аграрным государством, в котором три четверти населения были неграмотными». Затем Булгаков кратко перечислил этапы развития, начав с тяжелейшего 1919 г.: «Чтобы выдержать, нужно было обучать подростков рабочим профессиям» [11, с. 94]. Были созданы заводские школы, позже замененные ремесленными училищами, в которые молодые люди приходили уже после четырех классов школы. В 1940 г. была создана государственная система профессионального образования, развитие которой было прервано вероломным нападением гитлеровской Германии. К 1956 г. возникли училища, в которые принимали выпускников 8-го класса [там же].

² О начале учебного года в 1982 г. в СССР сообщал — без ссылки на источник — западногерманский журнал *Die berufsbildende Schule*. Особенно востребованы были «современные профессии» в сфере робототехники, ядерной энергетики, электромашиностроения, информационных технологий, плазменной и лазерной обработки металлов и станкостроения. В данное время имелось 7400 училищ [63].

короткого периода инструктажа, «что никоим образом не соответствует их общему образованию» [46, с. 944]. Возникающее в результате неудовольствие является причиной сильной текучки кадров, разочарования молодых людей и значительного экономического ущерба для предприятий [там же].

Той же проблемой занимался журнал *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* четыре года спустя, в 1986 г. [50]. На основании статьи Алексея Флеровского в журнале «Советский Союз сегодня» было сказано, что 59 % выпускников 10-го класса хотят получить высшее образование, но это желание сбывается только у 28 %. Поэтому 35 % вынуждены после школы идти работать, хотя хотят этого только 8 %. Альтернативой может быть учеба в производственных технических высших школах, первые из которых были созданы в 1930-е гг. Обучение там занимает шесть лет, объединяя высшее образование и работу на производстве на пути от рабочего к бригадиру, затем к мастеру и, наконец, к инженеру. Крупнейшей из на тот момент десяти производственных технических высших школ была школа московского автозавода ЗИЛ, в которой учились более чем 5000 студентов [50].

После ознакомительной поездки в СССР, которая состоялась 13—24 сентября 1987 г., Петер Штайнбюхель из Падерборна написал более длинную статью о профессиональном образовании в Советском Союзе, вышедшую в январе 1989 г. в журнале *Die berufsbildende Schule*. В частности, он упомянул план реформы от 10 апреля 1984 г., который обязывал предприятия укреплять сотрудничество со школами [82, с. 34]. Он описал типы школ в системе (профессионального) образования: среднее профессионально-техническое училище, включающее однолетний курс, полная общеобразовательная средняя школа с присвоением низкой профессиональной квалификации и среднее специальное учебное заведение (техникум) [там же]. Штайнбюхель активно пытался рассмотреть «импульсы для ФРГ в связи с концепцией профессионального образования СССР» [82, с. 39—41]. По его словам, в Советском Союзе имелаась «система образования и воспитания, которой нечего было стыдиться в сравнении с образовательными концепциями западных промышленно развитых стран» [там же, с. 39] и которая достигает «удивительно высокой степени эффективности». Тем не менее автор с меньшим энтузиазмом относился к вопросам советской дидактики и методики [там же]. Однако он назвал три аспекта, представляющие особый интерес для профессионального образования в ФРГ: 1) непрерывное развитие содержания и концепции системы профессионального образования с целью мобилизовать скрытый «потенциал талантливых людей и дать шанс получить право на поступление в вуз вторым способом — в профессиональной или общеобразовательной школе» [там же, с. 40]; 2) «расширение возможностей внешкольного образования в профессионально-технических училищах» с целью удовлетворения «растущих потребностей в образовании других и самых разных слоев населения» на общее благо [там же]; 3) создание, например, коорди-

нирующих вопросы образования комитетов в регионах с целью облегчения сотрудничества между предприятиями и школами, а также предприятиями между собой и снятия нагрузки с малых предприятий [там же]. Последний пункт должен был «привести к повышению эффективности как практического, так и теоретического профессионального обучения» [там же]. В качестве «проблем переноса на систему профессионального образования ФРГ» [там же] Штайнбюхель назвал различное понимание понятия образования и целей педагогической деятельности, а также роль дидактики и методики. Если дидактика и методология, по мнению Штайнбюхеля, должны применяться «только на благо учеников» [там же, с. 41] и, следовательно, как считал Штайнбюхель со ссылкой на немецкого специалиста по общей дидактике Гильберта Майера, необходимо развивать ориентацию учеников и действий в рамках обучения, то в Советском Союзе подобные подходы можно было найти, тем не менее «это противоречит... распространенной практике и концепциям советской педагогики» [там же]. Он также отвергал упрощенные механистические подходы кибернетической дидактики, которые он явно находил в «советской педагогике» [там же].

Наконец, была упомянута еще одна проблема советско-германского сотрудничества в профессиональном образовании, которая также обсуждалась в 1980-х гг.: вопрос признания профессиональных квалификаций, полученных в СССР иммигрантами в ФРГ. По этому вопросу Федеральный институт исследований в сфере профессионального образования в Западном Берлине — предшественник будущего Федерального института профессионального образования и обучения (BIBB)¹ — опубликовал исследование «Признание дипломов переселенцев — профессиональное образование и профессиональная квалификация в Советских Социалистических Республиках»², которое «должно было дать компетентным органам в ФРГ возможность профессионально и юридически обоснованно оценивать “эквивалентность”, а не идентичность квалификаций, дипломов и сертификатов, выданных в СССР, с немецкими» [27]. Подчеркивалось, что «решение об эквивалентности дипломов, полученных в Советском Союзе», принять особенно сложно, потому что, в отличие, например, от Польши, ЧССР и Венгрии, системы профессионального образования в ФРГ и Советском Союзе не развивались из общего корня — ремесленного обучения мастерами [там же, с. 536]. Именно поэтому были найдены и разработаны новые стандарты сравнения.

¹ Федеральный институт исследований в сфере профессионального образования (BBF) еще в 1976 г. был преобразован в Федеральный институт профессионального образования (BIBB). Мы не можем ответить на вопрос, почему в статье уважаемого специализированного журнала (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*) автором исследования был назван институт BBF, а не BIBB, хотя статья была написана пять лет спустя, в 1981 г.

² В соответствии с примечанием к краткому отчету Лаубе [27, с. 536] следует предположить, что автором исследования был Леонид Новиков.

Таким образом, можно сказать, что в ФРГ следили за ситуацией и тенденциями в советском профессиональном образовании в течение всей холодной войны. При этом плановая экономика и социалистическое/идеологическое воспитание редко становились основными темами. Напротив, главное внимание уделялось более или менее «деидеологизированным», в основном связанным профессиональным образованием вопросам, например интеграции профессионального образования в образовательную систему с вопросами размыwania форм общего, политехнического и профессионального, а в конечном счете и высшего образования. Если в первые 20 лет изучением советского профессионального образования в ФРГ занимался почти исключительно Генрих Абель, связь которого с системой советского образования была очень тесной по биографическим причинам, то после его смерти в 1965 г. на первый план вышли многие другие авторы. Однако, хотя в распространенных публикациях в прессе ФРГ постоянно появлялись новости, а затем и более объемные статьи, нередко основанные на личных поездках, о советском профессиональном образовании, советская модель все же не утратила экзотический характер. Это, по-видимому, связано с тем, что немецкая мысль в сфере профессии и профессионального образования имеет давние сложившиеся традиции: в этой связи можно назвать Мартина Лютера, Макса Вебера, Георга Кершенштейнера, а также цеховое обучение вплоть до появления дуальной системы. Эти традиции мешают считать другие системы и представления в сфере профессионального образования рациональными. Некоторые тенденции, наблюдавшиеся в ФРГ 1960—1970-х гг., например запрограммированное обучение или кибернетическая дидактика и т. д., возможно, были еще сильнее выражены в СССР из-за советской психологии. Такие темы и дискурсы, как базовое профессиональное образование и специализация, двойная квалификация с общим и профессиональным аттестатом и «идеальный» набор кадров в зависимости от потребностей в квалифицированных рабочих и выпускниках вузов были схожи. Хотя холодная война привела к определенной изоляции обеих систем, взаимное информирование, а затем обмены специалистами и информацией — на конференциях и путем публикаций — не зашли в тупик, напротив: первые визиты заинтересованных лиц в ФРГ и СССР начались еще 1970-х гг.

1.6. Немецкая помощь при разработке новой системы профессионального образования в России с конца 1980-х и в начале 1990-х годов

Незадолго до политических изменений 1989—1990 гг. и в это время в Восточной Европе и ГДР имелись многочисленные контакты между специалистами по профессиональному образованию с Востока и Запада. Политика Горбачева с перестройкой и гласностью влияла

и на профессиональное образование. В середине 1989 г. журнал *Die berufsbildende Schule* сообщил, что СССР совместно с Баварским министерством экономики планировал создать Баварско-Советский образовательный центр по машиностроению [61]. В целом СССР надеялся на сотрудничество с ФРГ в области профессионального образования и повышения квалификации. Олег Зинченко, заместитель министра машиностроения Совета министров СССР, заявил, что целью является «соответствие международным стандартам» [там же].

Ожидаемое сотрудничество продолжалось. Например, «уже в конце октября 1989 г. ... в Бонне состоялось первое советско-германское совещание по актуальным вопросам профессионального образования» [69]. Организатором было Федеральное министерство образования и науки совместно с Днем немецкой промышленности и торговли и Обществом Карла Дуйсберга. Однонедельное совещание проводилось на основании межправительственного соглашения от 13 июня 1989 г.^{1, 2}, в рамках которого были согласованы совместные проекты в сфере профессионального образования. Совещание должно было дать «представление о соответствующих системах профессионального образования и их дальнейшем развитии... и предоставить информацию о текущих проблемах в сфере профессионального образования и повышения квалификации в обеих странах...» [там же]. «Подписанное сейчас соглашение, — говорилось в другом документе [70], — предусматривает, что в рамках Советско-германской комиссии по экономическому и научно-техническому сотрудничеству специалисты государственных и негосударственных организаций будут совместно изучать вопросы образования и повышения квалификации руководящих кадров и сотрудничества в сфере профессионального образования и соответствующих исследований». Кроме того, «ежегодно 500 человек из СССР должны были участвовать в программах образования и повышения квалификации в ФРГ» [там же]. Почти в то же время было объявлено о подписании соглашения между Международным союзом социальной работы и Комитетом народного образования Тамбовской области о взаимных обменах учениками и преподавателями [57].

Еще при существовании СССР эта страна была представлена на международном научном совещании Федерального института профессио-

¹ В интернете на эту тему можно найти «Совместное заявление федерального канцлера Гельмута Коля и Генерального секретаря КПСС Михаила Горбачева» от 13 июня 1989 г. (URL: http://www.chronik-der-mauer.de/system/files/dokument_pdf/58539_cdm-890613-deutsch-sowj-erklaerung.pdf). В нем речь идет в том числе о «всеобъемлющем экономическом сотрудничестве для взаимной выгоды». Напротив, в трехстороннем заявлении обучение и образование четко не упомянуты.

² Речь может идти о «Советско-германском соглашении о более тесном сотрудничестве в сфере образования и повышения квалификации квалифицированных и руководящих кадров в экономике» [70], которое было подписано по поводу визита Михаила Горбачева в ФРГ (12—15 июня 1989 г.). В одном из документов имеются соответствующие воспоминания: «Уже в октябре 1980 года эксперты обеих сторон обсудили в Москве возможности более широкого сотрудничества в профессиональном образовании» [70].

нального образования в октябре 1990 г. в Западном Берлине. На нем профессор В. В. Шапкин, директор Ленинградского института профессионально-технического образования, рассказал о ситуации в профессиональном образовании своей страны [59, с. 761]¹. Продолжалось также двустороннее немецко-советское сотрудничество в области профессионального образования. С этой целью в 1990 г. состоялась встреча парламентского статс-секретаря при Министерстве образования и науки, доктора Норберта Ламмерта с заместителем председателя Государственного комитета народного образования СССР, профессором И. П. Смирновым. В статье журнала *Die berufsbildende Schule* (№ 12/1990, с. 767) [56] сказано:

«Во время дискуссии советский гость, который в качестве министра отвечает за все профессиональное образование, особенно интересовался федеральной структурой немецкой системы профессионального образования, дуальной системой и практикой переподготовки. Интерес советской стороны к этим вопросам тесно связан с перестройкой системы профессионального образования и предстоящим переходом к рыночной экономике в СССР. Особое значение имеют планируемое распределение задач между центральными государственными органами и республиками, стремление к большей передаче обучения на предприятия и разработка мер переподготовки, необходимых с учетом ожидаемой безработицы в тяжелой промышленности и Советской Армии» [56].

Помимо двусторонних встреч контакты также быстро устанавливались на общеевропейских конференциях. К концу 1980-х гг. более или менее распространенное четкое разделение на восточно- и западноевропейские конференции уже устарело. Например, в середине января 1990 г. «в Будапеште состоялась Первая европейская конференция “Восток-Запад” на тему “Качество и профессиональное образование”» [17]. Об этом договорились правительство Венгрии, Европейский центр поддержки профессионального образования (CEDEFOP), тогда находившийся в Западном Берлине, Европейский институт профессионального образования (Париж) и Комиссия Европейского Сообщества в Брюсселе. В одном из отчетов было сказано, что участие приняли представители 20 стран, включая все восточноевропейские [см. там же]².

Еще за полгода до этого — т. е. в то время, когда Совет экономической взаимопомощи (СЭВ) все еще существовал в качестве восточно-

¹ Можно предположить, что Шапкин указал на «серьезнейшие трудности» в своей стране, перед лицом которых «специфические немецкие проблемы, — как писал Пампус [59, с. 761] без дополнительных пояснений, — казались в определенном смысле незначительными».

² В докладе отмечается, что монографии о системах и разработках в области образования, в том числе и в СССР, «были составлены для CEDEFOP вместе с учеными этих стран» [17]. Это не совсем очевидно, поскольку CEDEFOP, основанный в 1975 г., был организацией ЕЭС, затем Европейского сообщества и наконец Европейского Союза, а следовательно, отвечал тогда только за Западную Европу. Так, в 1990 г. вышла брошюра Вольфганга Рудольфа о профессиональном образовании в ГДР, которая была подготовлена еще мае 1988 г. и опубликована CEDEFOP [66].

европейского экономического объединения — в 1989 г. представители по меньшей мере Польши и СССР приняли участие в конференции, организованной CEDEFOP в Западном Берлине, в котором были представлены 12 членов ЕС [8]. На конференции профессор Махмутов из Академии образования СССР также сообщил о «пробеле в технологическом образовании», по крайней мере, так это назвал Хайнц Бадер в журнале *Die berufsbildende Schule* (№ 9/1989). «Технический прогресс в области производства» угрожал все более быстрым опережением профессионального образования [8, с. 548]. Училища, в которых учится около половины выпускников общеобразовательных школ Советского Союза, в то время не могли обеспечить более высокий уровень образования, требуемый новыми технологиями. «В результате около 500 000 инженеров с дипломом университета или технического вуза работают квалифицированными рабочими в промышленности» [там же, с. 549], чего явно не предусматривали составители планов в образовании. Требовались решения, как сказал советский педагог, чтобы, «так сказать, начать перестройку» и в профессиональном образовании [там же].

В середине 1990-х гг., когда распался Советский Союз, был реализован исследовательский проект с участием социологов Екатеринбургского профессионально-педагогического университета и Института исследований в образовании имени Макса Планка (Берлин). Цель состояла в сравнении российских и немецких выпускников учреждений профессионального образования (не высшего). Кроме других публикаций по итогам сотрудничества в 1996 г. специалисты по профессиональной и экономической педагогике увидели отдельный документ за авторством Вольфганга Лемперта, Татьяны Александровой и Гарольда Й. Зборовского, вышедший в журнале *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* и обобщивший результаты двух исследований [64]. По мнению авторов исследования, сравнительный анализ затрудняли два фактора: с одной стороны, в ФРГ социальное развитие шло относительно непрерывно («эволюционно»), в то время как в России нужно говорить о радикальных, прорывных структурных изменениях [там же, с. 603]. С другой стороны, полностью различаются социальные, культурные, политические и экономические традиции [там же, с. 604]. Из многочисленных интересных результатов сравнения обсуждались только сходства и общие черты, с одной стороны, и различия в отношении начального профессионального образования, с другой. Тогда Вольфганг Лемперт и др. выделили четыре аспекта, подчеркивающих схожесть структур профессионального образования в России и Германии [64, с. 606]:

- 1) начальное профессиональное образование по «простым специальностям» в Германии и России получало довольно много молодых людей, в Германии — несколько больше в относительном смысле (около двух третей), в России, напротив, — из-за большей общей численности населения — больше в абсолютных цифрах;

2) в обеих странах уровень среднего и высшего образования в целом рос;

3) в любом случае уровень в обеих странах сильно различался «в зависимости от профессии и предприятия»;

4) и русские, и немецкие ученики стремились к большей индивидуальности и автономии, хотя русские в несколько меньшей степени.

Однако различия, похоже, преобладали (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Различные условия начального профессионального образования [64, с. 606]

Условие	Россия	Германия
Предварительное школьное образование учеников	Сокращение обязательно-го и фактического общего образования этих молодых людей	Увеличение фактического общего образования претендентов на начальное профессиональное образование
Длительность обучения	2—4 года (в зависимости от предыдущего образования)	Преимущественного 3 или 3,5 года (в зависимости от специальности)
(Результирующий) средний возраст учеников	Менее 18 лет (80 %)	19 лет
Основные образовательные учреждения	Средние специальные учебные заведения (частично дополняемые производственной практикой)	Предприятия (обычно дополняемые посещением училищ)
Предписания в сфере образования	Все менее централизованные	Единые на федеральном уровне
Предписания в сфере экзаменов	Централизованные, но применяемые не единообразно из-за того, что экзамены проводятся только в школах	Единые на федеральном уровне, применяемые относительно единообразно в рамках межзаводских экзаменов
Ресурсы	Небольшие, уменьшающиеся	Доступны в относительно большом количестве, однако ограничены в связи с текущими мерами экономии как на предприятиях, так и в училищах
Демократизация	В школах практически отсутствует, иногда на предприятиях	Тенденция присутствует и в школах, и на предприятиях, но прогресс различается в зависимости от организации

Если взять предыдущие замечания разных авторов, согласно которым в России и Германии преобладают разные представления о понятии профессии, а также высказывание одного из участников конференции в Зонненберге в 1962 г. о том, что профессиональная этика для русских не имеет значения [25, с. 141], то через несколько десятилетий все еще можно считать близкой к истине оценку Лемперта и др. [64, с. 608], что русские обладатели дипломов профессионального образования (не высшего) чувствуют себя менее связанными с их изученной профессией, чем немецкие. В России 2/3 выпускников начального профессионального образования сразу же после выпуска или вскорости переходят на совершенно иную работу или в другие образовательные учреждения, тогда как в Германии более половины остаются верными своей профессии в течение долгого времени. Даже те немцы, которые все меняют профессию, склонны выбирать смежные профессии или повышение квалификации на базе изученной профессии [там же]. Здесь социокультурные традиции, похоже, имеют длительный эффект и большую силу инерции.

Наиболее полными работами о профессиональном образовании в России после 1990 г. являются две статьи в «Международном справочнике по профессиональному образованию», впервые вышедшие в издании 1995 г. под редакцией Вольфганга Хука и Фридриха Кюбарта и затем обновленные Герлиндом Шмидтом в 2006 г. Однако ретроспективный обзор времен Советского Союза и дореволюционной России там отсутствует [81].

В заключение можно сказать, что перестройка и гласность в конце 1980-х гг. проникли и в советское профессиональное образование. Еще до распада восточноевропейской социально-экономической системы, т. е. социализма (стран Варшавского договора) и плановой экономики (СЭВ), в 1989—1990 гг. советские педагоги в сфере профессионального выявили и предупреждали о недостатках и отставании своей страны. В частности, обеспечение технологического развития, благодаря достаточному количеству и качеству квалифицированных специалистов, с одной стороны, и опасения перед последствиями перехода к рыночной экономике с высоким уровнем безработицы, с другой стороны, привели к активному стремлению к контактам с немецкими политиками и консультантами в сфере профессионального образования, которые должны были выходить за рамки простого обмена информацией. В ходе преодоления железного занавеса, который ранее разделял Европу на две системы, сотрудничество на практике и, в частности, в области исследований профессионального образования сделало ситуацию почти нормальной, хотя сама Россия после расширения НАТО и ЕС на восток по сравнению с европейскими странами осталась «несколько иной, почти экзотической страной». Планируемое Брюсселем выравнивание экономического пространства членов ЕС, создание «единого европейского пространства высшего образования» (и не высшего тоже), свободное перемещение рабочей силы по Европе и т. д. — до сих

пор в значительной степени не касалось России по политическим причинам, хотя и здесь видны признаки интернационализации, например сотрудничество с Федеральным институтом профессионального образования.

1.7. Основные действующие лица, статьи и темы — немецкий взгляд на российское профессиональное образование.

Ключевые этапы: от информирования до коммуникации и сотрудничества — краткий обзор

В рамках немецко-российских (или немецко-советских) отношений в профессиональном образовании особого упоминания заслуживают четыре человека. Они либо оказали значительное влияние на профессиональное образование в другой стране, либо достигли известности иным образом (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Исторически важные фигуры в сфере немецко-российских отношений в профессиональном образовании

Имя	Даты жизни	Происхождение	Заслуги и достижения по теме
Виктор Делла-Вос	1829—1890	Русский испанского происхождения	Разработал принцип учебных курсов в сфере профессионального образования, который в том числе был принят немецким образованием и использован как база административных предписаний
Генрих Абель	1908—1965	Немец (провел более семи лет в плену в СССР)	Будучи немецким педагогом и вузовским преподавателем, знающим русский язык, опубликовал много работ о советской системе (профессионального) образования
Густав Грюнер	1924—1988	Немец	Будучи последователем Абеля, продолжил работу в соответствии с его представлениями о профессиональном образовании, в том числе в социалистических странах, например СССР
Александр Булгаков	Неизвестно	Русский	В качестве чиновника устанавливал международные контакты, в том числе с ФРГ

Начиная с 1920-х гг. профессиональное образование в России и Советском Союзе неоднократно было предметом анализа в немецких журналах, причем зачастую именно немцы описывали советскую или российскую систему профессионального образования с точки зрения

внешнего наблюдателя, часто после посещений этой страны. При этом можно выделить некоторые крупные исследования, особенно во времена холодной войны (табл. 1.3). Кроме того, в немецких специализированных журналах неоднократно публиковались новости об отдельных событиях из сферы советского или российского профессионального образования, поэтому можно составить довольно обширную картину системы (профессионального) образования этой огромной страны.

Таблица 1.3

**Избранные важные статьи о профессиональном образовании в СССР (1917—1991)
и немецко-российском сотрудничестве в 1990-е гг. в специализированных журналах
ФРГ и объединенной Германии**

Автор	Год	Статья	Источник	Объем
Абель, Генрих	1957	Профессиональное образование в Советском Союзе	<i>Berufspädagogische Zeitschrift</i> . 6-е изд. № 6. С. 82—85, 120 и далее	Около 6 печатных страниц
Райхвайн, Роланд	1968	Система профессионального образования в СССР	<i>Die Deutsche Berufs- und Fachschule</i> . Т. 64. № 4. С. 260—278	Около 19 печатных страниц
Кюбарт, Фридрих	1970	Изменения в политехническом образовании в рамках советской школьной реформы с 1958 по 1968 г.	<i>Die Deutsche Berufs- und Fachschule</i> . Т. 66. № 7. С. 491—509	Около 19 печатных страниц
Грюнер, Густав	1975	Профессиональное образование в Союзе Советских Социалистических Республик	Профессиональное образование в социалистических странах. Вайнхайм/Бергштрассе (издатель: Грюнер, Г.)	Около 32 печатных страниц
Булгаков, Александр	1978	Училища в СССР: от механика до умного рабочего (интервью с мнением редакции)	<i>Die berufsbildende Schule</i> . 30-е изд. № 2. С. 91—94	Около 4 печатных страниц
Штайн-бюхель, Петер	1989	Профессиональное образование в СССР	<i>Die berufsbildende Schule</i> . 41-е изд. № 1. С. 27—42	Около 16 печатных страниц
Лемперт, Вольфганг; Александра, Татьяна; Збровски, Гарольд Й.	1996	Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочем месте в России и Германии	<i>Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i> . Т. 92. № 6. С. 602—616	Около 15 печатных страниц

Темы, затронутые в работах о советском или русском профессиональном образовании, можно свести к нескольким основным пунктам. При этом можно говорить об относительном постоянстве тем, которые в то же время могут объяснить немцам специфику советского или российского профессионального образования. Можно назвать следующие ключевые пункты:

- отличающееся от немецкого понятие «профессии», которое явно «либеральнее» и менее «нормировано», чем в Германии, связано с тем, что «внутренняя сторона» профессии, появившаяся в Германии — самое позднее — во времена Мартина Лютера (идентификация с профессией, профессиональная гордость, профессиональная роль, профессиональная честь, профессиональная этика и мораль и т. д.), — как представляется, маловажна в российском пространстве;

- чрезвычайно высокая ценность общего образования, в частности высшего, по сравнению с профессиональным образованием, которое можно встретить и в Германии, но в значительно большем масштабе в СССР и во многих восточноазиатских государствах (Китае, Японии, Южной Корее и т. д.), где тот, кто не имеет высшего образования, считается неудачником;

- вопрос о значимом реляционном количественном соотношении между специалистами разных уровней квалификации, в частности чисто количественном соотношении числа квалифицированных рабочих и числа инженеров, включая вопросы нехватки и избытка соответствующих специалистов;

- интеграция профессионального образования в систему образования в целом, так что вряд ли можно говорить о самостоятельной системе профессионального образования, или очень сильная ориентация на систему общего образования и тесная связь между политехническим и профессиональным образованием;

- попытки связать профессиональное образование со средним образованием второй ступени, а также противодействовать стремлению получить аттестат зрелости без какой-либо профессиональной квалификации и тем самым повысить престиж не высшего профессионального образования;

- соотношение специальных профессиональных и общеобразовательных предметов в училищах;

- роль школьного и производственного или аналогичного профессионального образования;

- практическое профессиональное образование на предприятиях;

- огромное значение вечернего и дистанционного обучения в гигантской стране с большими расстояниями и регионами с низкой плотностью населения.

В качестве других дискурсов, крайне схожих в ФРГ и СССР, можно назвать следующие:

- вопросы базового образования по направлениям или группам профессий (целесообразного и экономической точки зрения), после которого должна следовать специализация;

- аспекты раннего принятия ответственности еще во время обучения, например в школьных фирмах и ученических бригадах;
- метадидактические тенденции, например кибернетическая дидактика или программируемое обучение.

Несмотря на то что дискурсы часто были очень похожими, зачастую они понимались по-разному. Советские и российские взгляды на профессию и профессиональное образование всегда были чуждыми для немцев, так как в большей или меньшей степени отличались от доминирующих представлений в Германии. В конце 1980—1990-х гг. произошли события, которых СССР опасался и даже нес за них ответственность: отстать в вопросах технологических разработок от ведущих стран с имеющейся системой профессионального образования или потерять возможность обеспечивать «технический прогресс».

Нынешнее сотрудничество немецких и российских экспертов в области профессионального образования базируется на долгой истории. Помимо представлений о другой системе, в специализированной литературе еще во время холодной войны существовала коммуникация и предлагались даже конкретные шаги к сотрудничеству. В истории можно выделить определенные вехи (табл. 1.4).

Таблица 1.4

Конкретные события на пути к сотрудничеству в сфере профессионального образования между ФРГ и СССР/Россией до середины 1990-х гг.

Дата	Событие	Место	Цель /предмет
Сентябрь 1973 г.	Визит правительственной делегации ФРГ в СССР	Москва	Информация с немецкой стороны; пожелание сотрудничества с ВВФ с советской стороны
23 января 1978 г.	Встреча советских и немецких экспертов по учебным пособиям со статс-секретарем Федерального министерства образования	Бонн	Переговоры по вопросам базового профессионального образования, мультимедийных систем и дистанционного обучения
Ноябрь — декабрь 1979 г.	Визит делегации советских экспертов по профессиональному образованию в ФРГ	Бонн, Эссен	Информация советской стороны, которая была особенно заинтересована в обучении промышленным специальностям (с интенсивным использованием производственного оборудования)
Октябрь 1980 г.	Встреча экспертов обеих сторон*	Москва	Изучение возможностей укрепления сотрудничества в профессиональном образовании
Первая половина 1989 г.	Сотрудничество Министерства экономики Баварии с СССР		План создания Баварско-Советского образовательного центра по машиностроению

Дата	Событие	Место	Цель /предмет
13 июня 1989 г.	Межправительственное соглашение ФРГ и СССР в рамках визита Горбачева в ФРГ	Бонн	Германо-Советское соглашение о более тесном сотрудничестве в области обучения и повышения квалификации квалифицированных и руководящих кадров в экономике
Октябрь 1989 г.	Первое советско-германское совещание по вопросам профессионального образования	Бонн	Продолжение и конкретизация сотрудничества, договоренность о котором была достигнута 13 июня 1989 г.
1989—1990 гг.	Договоренность о взаимных обменах учениками и преподавателями**		Предположительно: продолжение и конкретизация сотрудничества, договоренность о котором была достигнута 13 июня 1989 г.; в данном случае — между Международным союзом социальной работы и Комитетом народного образования Тамбовской области
Вторая половина 1990 г.	Встреча парламентского статс-секретаря при Министерстве образования и науки, доктора Норберта Ламмерта с заместителем председателя Государственного комитета народного образования СССР, профессором И. П. Смирновым	Бонн	Информирование советской стороны о немецком профессиональном образовании с целью подготовки к переходу к рыночной экономике
С лета 1993 г. (как минимум до 1996 г.)	Исследовательская работа ученых из двух стран (Екатеринбургского профессионально-педагогического университета и Института исследований в образовании имени Макса Планка (Берлин))	Берлин, Екатеринбург	Информирование и сотрудничество в рамках совместных исследовательских проектов (российское исследование «Социальная ответственность и социальное обучение в профессиональных контекстах»; немецкое исследование «Мораль в профессии»)***)

Примечания

* Более подробные сведения отсутствуют. В этом отношении существует определенная неуверенность, так как сведения об этом событии основаны только на «заметке на полях» при заключении межправительственного соглашения 1989 г.

** Более подробные данные отсутствуют.

*** Дополнительные сведения см., например, [64].

В целом можно видеть, что в Германском рейхе и в ФРГ наблюдения (сбор информации) и связь с российским и советским профессиональным образованием, несмотря на частично противоположные государственные доктрины, не прекращались даже во время максимальной взаимной изоляции Запада и Востока. Независимо от различных систем (профессионального) образования иногда можно выявить похожие дискурсы в педагогике и науке профессионального образования, хотя формы и подходы к решениям иногда могут расходиться. Взаимное глобальное влияние можно обнаружить по крайней мере в эпоху запрограммированного обучения или кибернетики в 1960—1970-х гг. Естественно, сотрудничество немецких и российских партнеров в более узком смысле началось только в последние 30 лет, когда мир все больше превращается в глобальную деревню. Таким образом, с глобальной точки зрения и в свете последних 70 лет можно вычленить три этапа развития отношений между немецкими (ФРГ) и советскими/российскими специалистами и исследователями профессионального образования: первоначально речь шла об (односторонней) информации о другой, более или менее «экзотической» системе (профессионального) образования, затем об общении между обеими сторонами и, наконец, о сотрудничестве.

Глава 2

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В ГЕРМАНИИ XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА

Интерес к германской трудовой школе и профессиональному обучению детей и юношей существует в российской педагогике давно. Идеи немецких педагогов увлекали практиков и теоретиков образования в России и в XIX, и в XX, и в XXI вв. [1, 2, 3—9]. Многие труды немецких педагогов были переведены на русский язык и стали популярными в России. В 1920-е гг. советская школа была названа «трудовой школой». Это очень созвучно германским идеям, хотя это лишь созвучие, поскольку не все наследие немецкой трудовой школы было воспринято и принято в Советской России. Зато пренебрежение трудовым воспитанием в 1930-е гг. сказалось невыносимыми последствиями, когда к началу Второй мировой войны выяснилось, что молодые люди не желают связывать свою судьбу с производством, и правительству Сталина пришлось объявлять призыв в ряды рабочих, аналогичный военному.

Современные российские исследователи находят немало аналогий в становлении отечественной и немецкой профессиональных школ, проводят параллели между фабрично-заводским обучением 1940—1950-х гг. в СССР и дуальным обучением в Германии, между 11-м производственным классом (реформа образования 1958 г.) и дополнительным классом Г. Кершенштейнера в мюнхенских школах и т. д. Трудно однозначно оценить правомерность этих сопоставлений, но о существовании известного родства педагогических подходов можно говорить совершенно определенно. Вопросы воспитания и обучения детей в ходе их активной трудовой деятельности являются стержневыми как для немецкой, так и для российской педагогической теории и практики.

2.1. Идеи трудового воспитания Нового времени

Идеи использования деятельности в обучении и воспитании детей утвердились в педагогике европейских стран еще в эпоху высокого Средневековья. Одним из первых немецких педагогов, считавших, что

активность, деятельность являются характерной чертой человека, был йенский математик и педагог Э. Вайгель (*Weigel*, 1625—1699). Он считал знания и мудрость продуктом активной деятельности человека и делал вывод о том, что в воспитании тоже следует стремиться к тому, чтобы дети «учились познавать начатки всей мудрости из труда, деятельности», т. е. детей нужно вести к правильному познанию не с помощью слов, а с помощью «осязаемого опыта» [3, с. 912—913].

Перечисляя возможные формы деятельности детей в процессе обучения, Вайгель называет строительные работы из деревянных кубиков, вырезание различных фигур из бумаги и картона, изготовление простейших моделей, упражнения в измерении высот и площадей и т. п. Собственно трудового обучения Вайгель в виду не имел, у него речь шла скорее о наглядно-реальном образовании в духе Коменского и Ратке. Именно в таком плане и была организована работа в созданной им Школе искусств и добродетели.

Введение элементов трудового обучения в немецкую народную и среднюю школу связано с именем виднейшего представителя пиетистской педагогики А. Г. Франке (*Francke*, 1663—1727). Пиетизм видел главную задачу каждого человека в нравственном усовершенствовании, благочестии. Внешнему соблюдению предписаний христианской религии, выполнению различных церковных обрядов пиетисты отводили незначительное место.

В последние годы XVII в. Франке открыл ряд воспитательно-образовательных учреждений в г. Галле. В число так называемых учреждений Франке входили: сиротский дом; начальные школы с обучением на немецком языке — отдельно для сирот, детей из бедных семей и детей бюргерства (мальчики и девочки в этих школах обучались отдельно); обычная для того времени латинская школа и педагогийум, предназначенный для детей из высших сословий. При педагогийуме имелся специальный класс — селекта, там учились только те, кто хотел продолжать образование в университете. В латинскую школу, помимо детей богатых горожан, плативших за обучение, принимались также наиболее способные дети из числа окончивших немецкие школы при сиротском доме. Для подготовки учителей в 1707 г. была создана учительская семинария. При сиротском доме имелись также типография с книжной лавкой и аптека. Эти два хозяйственных предприятия должны были до некоторой степени восполнять затраты на воспитание и обучение детей и юношей из бедных семей.

Пиетистская педагогика конца XVII — начала XVIII в. внесла ценный вклад в развитие немецкой школы тем, что в своей практической деятельности педагоги-пиетисты первыми стали уделять внимание обучению детей реальным предметам и труду. Реалистический элемент педагогики пиетизма был связан с идеями Локка, Ратке, Коменского и находил отражение как в содержании обучения, включавшем в себя первоначальные знания об окружающем мире, так и в методах обучения, опиравшихся на наглядность и активность детей.

В немецких школах Франке спектр преподаваемых дисциплин расширился: детей стали знакомить с географией, природоведением, историей, астрономией, геометрией. Это не было системное, систематическое преподавание; в процессе бесед, прогулок и экскурсий, дети на практике должны были узнавать, «чем отличается одна страна от другой, как путешествуют, как можно измерить или разделить поле, как пользоваться календарем и т. п.» [3, с. 174].

Воспитанники сиротского дома Франке, главным образом девочки, наряду с занятиями в школе должны были еще заниматься трудом. Труд использовался здесь с двоякой целью. С одной стороны, это был способ отвлечь детей от пустого времяпрепровождения. С этой целью после уроков девочек обучали шить, вязать, прясть и т. д. С другой стороны, Франке большое воспитательное и практическое значение придавал различным видам домашней работы (мытью посуды, уборке помещения, заготовке дров, стирке и глажке белья, приготовлению пищи, различным огородным работам), выполнение которых необходимо для удовлетворения повседневных нужд каждого человека.

Единственный вид ручного труда для мальчиков, который упоминает Франке, — это вязание. В немецких школах имелся даже специальный учитель вязания. Вероятной причиной такого довольно странного положения с трудом для мальчиков является то, что значительное их число уже в начальной школе готовилось к определенному ремеслу. По-видимому, и их занятия трудом носили не бытовой, а профессионально-ремесленный характер.

Методика преподавания ручного труда и формы ознакомления воспитанников педагогического училища с деятельностью ремесленников раскрыта Франке в сочинении «Улучшенный метод педагогического учреждения в Глаухе около Галле» (1721), в котором обобщен двадцатилетний опыт работы этого воспитательно-образовательного учреждения.

В названном сочинении Франке говорится как о преподавании традиционных предметов среднего образования, так и о проведении рекреационных упражнений. Заметим, что, предусматривая перечисленные выше виды рекреационных упражнений, Франке обращал внимание учителей на необходимость знакомить детей со всеми «полезными вещами» в определенном порядке.

Как уже указывалось, в первую группу рекреационных упражнений Франке включал такие занятия, которые помогают усвоению физики и Библии. Сюда входили семь видов занятий: 1) посещение ремесленных мастерских и мануфактур; 2) знакомство с животными и растениями; 3) знакомство с минералами и металлами; 4) знакомство с землей, водой, воздухом, огнем и атмосферными явлениями; 5) знакомство с ведением хозяйства; 6) знакомство с элементами гигиены и лекарствами; 7) изучение макета Иерусалима и Иерусалимского храма.

Из всех видов занятий непосредственное отношение к трудовой подготовке имеют первый и пятый. Из остальных видов занятий четыре ставили задачу сообщения учащимся реальных знаний о природе, по-

следний вид занятий должен был служить целям религиозного воспитания. Но и здесь имелся значительный элемент реальности, поскольку макет Иерусалима и храма был изготовлен руками учащихся и использовался в качестве наглядного пособия.

При посещении различных мастерских и мануфактур предусматривалось ознакомление учащихся с инструментами, материалами, условиями работы, характерными для данной профессии, с подготовкой к этой профессии. Приобретенные таким образом знания, по мнению Франке, «могут впоследствии сослужить службу во многих случаях жизни» [4, с. 348].

Франке отмечал, что весь комплекс вопросов, касающихся ведения хозяйства, легко усваивается в процессе практической деятельности. Однако для того чтобы заинтересовать молодых людей этими вопросами, необходимо еще в школе сообщать им полезные сведения о том, «как с умом добывать, хорошо сохранять и правильно использовать» все то, что служит для удовлетворения жизненных потребностей людей [4, с. 349]. С этой целью воспитанников педагогического училища знакомили в общих чертах с земледелием, садоводством, виноградарством, скотоводством, пивоварением, лесоводством, охотой, рыбной ловлей. Рекомендуя во время таких занятий пользоваться соответствующей литературой, Франке вместе с тем считал недостаточным ограничиваться только чтением и рассказами учителя. Он считал совершенно необходимым знакомить учащихся с различными хозяйственными занятиями на практике, в зависимости от местных условий.

Вторую группу рекреационных упражнений составляли механические искусства, к которым относились токарное дело, работы с папье-маше и шлифовка стекол с последующим изготовлением различных оптических приборов.

Особенно высоко Франке ценил токарные работы, выполняя их ученик все время находился в движении. В педагогическом училище были три токарные мастерские. В каждой из них было по 10 станков и все необходимые инструменты. Дети учились изготавливать различные предметы из дерева и кости. Правда, материал для этих работ они должны были приобретать за свой счет, но зато и изготовленные предметы становились их собственностью. Во время работы в мастерских учителя только наблюдали за учащимися, а практические указания давал мастер, переходивший от одного станка к другому.

В обязанности мастера входили и демонстрация приемов работы, и изготовление моделей тех предметов, которые должны были делать дети. Модели служили образцами и облегчали учащимся выбор тех или иных предметов для самостоятельного изготовления.

Ценным было то, что программа занятий этим ремеслом предусматривала ознакомление со всем циклом операций, необходимых для получения конечного изделия. Вначале учащиеся записывали под диктовку, например, всю методику обработки стекла от начала до конца и лишь после этого приступали к практическим работам [4, с. 353].

В начале XVIII столетия в том же городе Галле протекала деятельность Х. Землера (*Semler*, 1669—1740) — протестантского пастора, инспектора немецких школ и доцента университета, где он читал лекции по философии, математике и теологии.

Землер с детства увлекался математикой, астрономией, механикой, много занимался конструированием различных физических приборов и машин. В частности, он изобрел универсальный плуг, который одновременно пахал, сеял и боронил; создал арифметический цилиндр для обучения счету, с помощью которого можно было решать примеры на все арифметические действия; построил модель небесной сферы для иллюстрации системы Коперника и т. д.

Высоко оценивая значение труда ремесленников для жизни всего общества, Землер пришел к мысли о необходимости создать особый тип школы, который удовлетворял бы потребность в образовании именно этого сословия.

В 1705 г. Землер составил проект такого учебного заведения под длинным, но очень выразительным названием, которое здесь небезынтересно привести полностью: «Полезные предложения об устройстве в городе Галле математической ремесленной школы, в которой всем тем мальчикам, которые должны учиться ремеслам, за год до этого будут объяснены математика, пользование циркулем и линейкой, меры весов и измерений, различные деньги; из механических искусств их познакомят на практике со всеми материалами, которыми пользуются ремесленники, а также покажут образцовые вещи, изготовленные лучшими мастерами города. Все это будет делаться с той целью, чтобы лучше познать и восхвалять чудеса всемогущества и мудрости Бога, чтобы наполнить город искусными мастерами и чтобы путем изучения полезных наук подготовить простую молодежь своей будущей деятельностью лучше служить Богу и ближним».

Этот проект, поддержанный видными профессорами университета в Галле А. Вольфом, Х. Томазием, Х. Целарием и Ф. Гофманом, был представлен на рассмотрение окружных властей в Магдебурге. Они, в свою очередь, одобрили его и направили в Берлинское научное общество.

15 декабря 1706 г. был получен ответ из Берлина, составленный знаменитым немецким ученым-энциклопедистом Г. В. Лейбницем (1646—1716). В ответе, в частности, говорилось, что если существуют специальные школы для подготовки духовенства и государственных чиновников, то было бы хорошо мальчикам, которые до сих пор посещали только немецкие школы, «дать возможность обучаться в особой механической школе, чтобы у них больше образовывался ум, развивались чувства и чтобы они познакомились с самыми необходимыми материалами и предметами, узнали бы их качество, цену, затем научились пользоваться простым и пропорциональным циркулем, линейкой, угольником, отвесом, познакомились бы с измерением, масштабами, с ватерпасом и простейшим микроскопом для детального рассмотрения предметов, а также с другими полезными инструментами; на-

учились бы пользоваться важнейшими орудиями труда, подъемными механизмами, с тем чтобы все это позднее способствовало лучшему пониманию и выполнению своей работы, а также изобретению новых полезных приемов труда. При этом основное внимание следует обращать на то, чтобы учащиеся в процессе труда приобретали хороший глазомер, постоянно развивали руку, овладевали основным качеством, нужным для каждой работы и состоящим в умении правильно пользоваться органами чувств, которые даются природой и совершенствуются упражнениями» [4, с. 85].

Несравненно большим успехом пользовалась у современников другая реальная школа, открытая в 1747 г. в Берлине пастором И. Ю. Геккером (*Hecker*, 1707—1768), которая просуществовала под названием «Королевской реальной школы» вплоть до XX в.

Геккер был учеником Франке в прямом смысле слова: он слушал его лекции в университете в Галле, учился в его семинарии, а затем в течение шести лет преподавал в педагогичуме самые разные предметы на всех ступенях обучения. Под влиянием идей Франке у Геккера усилился интерес к естественным наукам, которыми он увлекся еще в детстве и юности. Здесь же, в Галле, Геккер услышал о первой реальной школе Землера.

Сделавшись позднее пастором в Потсдаме, Геккер осуществлял контроль за народными школами, находившимися на территории его прихода. Придавая большое значение воспитанию и школе, Геккер за счет церковной кассы, пожертвований и средств, полученных от организации специальной лотереи, увеличил количество классов в подведомственных ему школах и открыл несколько новых школ.

В 1746 г. он приступил к осуществлению своего давнишнего плана — организации воспитательно-образовательного учреждения для детей бюргеров, которые должны выбрать какую-либо определенную профессию. В декабре того же года он составил проект такой школы; его одобрили власти и ученые. Весной 1747 г. было опубликовано «Уведомление об экономико-математической реальной школе, которая должна быть открыта в начале мая при школах прихода святой Троицы».

Объясняя причины, побудившие его открыть школу нового типа, Геккер указывал на то, что в Германии большинство школ ставили своей целью лишь подготовку молодежи к университету, а для тех, кто после школы должен приступить к практической деятельности в торговле или промышленности, никаких специальных учебных заведений нет. Этот пробел и должна была заполнить экономико-математическая реальная школа.

Сразу же следует отметить, что организационно школа Геккера несколько напоминала школу Землера своей двоякой направленностью: она состояла из обычной немецкой школы, игравшей роль подготовительного класса, педагогичума и собственно реальной школы. Педагогичум готовил к поступлению в университет, реальная же школа давала

образование более высокого уровня с практическим уклоном для детей состоятельного бюргерства.

В реальной школе изучалось много предметов: арифметика, геометрия, механика, архитектура, рисование, черчение, естествознание, география, шелководство, сельское хозяйство, счетоводство, горное дело и др. Это объяснялось стремлением Геккера учесть желания всех учащихся, а особенно их родителей.

Принцип утилитаризма в школе Геккера господствовал не только в обучении специальным предметам, например архитектуре и горному делу. С точки зрения практической полезности подходили и к общеобразовательным предметам. Так, говоря об обучении географии, Геккер утверждал, что «главной целью должно быть тщательное слежение за тем, какими природными богатствами обладает каждая страна, какие ремесла и искусства в ней процветают, где имеются хорошие фабрики, мануфактуры и где можно найти лучшие сорта известных товаров» [13, с. 91].

Большое значение Геккер придавал подготовке учителей для своей реальной школы. За счет школы преподаватели специальных предметов ездили для изучения горного дела на саксонские рудники и в Гарц, слушали лекции по естествознанию в университете в Галле, изучали токарное дело и т. п. К преподавательской работе Геккер в отдельных случаях привлекал наиболее знающих ремесленников.

Реальная школа Геккера пользовалась широкой известностью во всех германских государствах. По ее образцу открылись реальные школы во многих городах. Это свидетельствует о том, что создание школы нового типа, готовящей к практической деятельности, было ответом на реальные потребности развивающейся экономики.

2.2. Школы труда эпохи индустриализации

Развитие и воплощение в жизнь идеи реального образования и подготовки молодежи к практической деятельности в конце XVIII столетия шло двумя путями: с одной стороны, появился особый тип школы для беднейших слоев населения, так называемые индустриальные школы (от лат. *industria* — трудолюбие), с другой — возникло педагогическое течение «филантропизм». Филантрописты попытались теоретически обосновать необходимость замены латинской школы с ее догматизмом, схоластическими методами обучения и засильем религии школой совершенно нового типа, где главное место должны занять реальные предметы, а методы обучения основываться на наглядности и активности учащихся.

Возникновение первых индустриальных школ связано с именем Ф. Киндермана (*Kindermann*, 1740—1801), католического священника из Богемии. В 1773 г. он ввел в народных школах своего прихода обучение ручному ремесленному труду, преследуя этим две цели: улучшение

нравственности и подготовку детей к труду, что должно способствовать улучшению материального положения наиболее бедной части населения.

Цели и формы организации работы в школах Киндермана были близки к традициям пиетистов, несмотря на то что между протестантами-пиетистами и католиком Киндерманом лежала пропасть религиозных разногласий. Этот факт служит еще одним подтверждением того, что введение труда в самых различных формах (в зависимости от того, для какого сословия данный тип школы предназначался) явилось ответом на изменившиеся требования жизни.

Первоначально предполагалось, что, овладевая каким-то ремеслом еще в школе, дети смогут оплачивать часть расходов на свое обучение, освою практическую профессию и привыкнут к трудолюбию. На практике все оказалось не совсем так. Доминировала экономическая сторона: даже обучение элементарной грамоте было отодвинуто на задний план, а основное внимание обращалось на занятия ремеслами — прядение, ткачество, плетение кружев, шелководство и т. п. Эта деятельность мало согласовывалась с умственным образованием детей. В конце концов народная школа с обучением некоторым ремеслам превратилась в типичную для последних десятилетий XVIII в. индустриальную школу для бедняков, где обучали только ремеслу, воспитывая послушного и старательного работника. Умственное образование ограничивалось начатками чтения, а воспитание сводилось к беседам на религиозные темы, к выработке терпения и прилежания.

Такое изменение в характере деятельности индустриальных школ не было случайным. Эти школы появились, когда в германских государствах усиленно развивалось мануфактурное производство, нуждавшееся в большом количестве рабочих. Часть этих рабочих трудилась у себя на дому, получая заказы от владельца мануфактур через особого посредника, который также доставлял сырье и принимал готовую продукцию.

В последней трети XVIII столетия к работе на фабриках и мануфактурах начали привлекать беднейшую часть населения, особенно тех, кто занимался попрошайничеством. Но наемных рабочих требовалось значительно больше, и в распоряжение предпринимателей стали предоставлять детей из сиротских домов, причем плату за труд получали не сами дети, а сиротские дома [3, с. 72—73].

Следующим шагом на пути дальнейшего привлечения наемной рабочей силы стало использование народных школ как питомников старательных, дельных и послушных рабочих. Вследствие этого значительная часть обычных народных школ превратилась в индустриальные школы. О распространении этого типа школ свидетельствуют следующие цифры: в Богемии в 1798 г. насчитывались 674 индустриальные школы, в Вестфалии — 231, в Пруссии почти все гарнизонные школы превратились в индустриальные, в Баварии в 1807—1808 гг. их было 450, в Вюртемберге в 1822 г. — 342 школы [4, с. 19].

Большинство индустриальных школ в первые десятилетия XIX в. стали по существу составной частью кустарной промышленности, поскольку изготавливаемый детьми промежуточный продукт (пряжа, нитки, части одежды и т. п.) через посредника, роль которого очень часто выполнял учитель, поступал на ту или иную фабрику или мануфактуру.

О характере индустриальных школ достаточно ярко свидетельствует «Регулятив для саксонских школ кружевников» (1836). В первом параграфе прямо говорится о стоящих перед ними производственно-технической и полицейской задачах. Второй и третий параграфы гласят: «§ 2. ...школы кружевников имеют своим назначением не только поддерживать кружевной промысел в тех частях страны, где он распространен исстари, передавая кружевное искусство от поколения к поколению, но также по возможности способствовать дальнейшему усовершенствованию этого ремесла. Каждая школа кружевников должна поэтому стремиться к такой подготовке своих учеников, чтобы они были в состоянии со знанием дела, чисто, красиво и со вкусом плести любой узор.

§ 3. В полицейском отношении школы кружевников должны предоставлять детям бедных родителей возможность заниматься подходящим их способностям и силам ремеслом, приучая их с ранних лет к порядку и трудолюбию.

Местными полицейскими властями эти школы могут быть использованы в качестве учреждений, в которых трудом в принудительном порядке занимаются дети ленивые и склонные к безделью» [21, с. 27—28].

Продолжительность обучения в индустриальных школах и количество часов ежедневных занятий были различны. Обычно в этих школах дети находились с 5 до 14 лет. Что же касается количества ежедневных занятий, то здесь наблюдалась исключительная пестрота: в Саксонии старшие дети летом были в школе с 6 ч утра до 8 ч вечера, зимой — с 8 ч утра до 8 ч вечера; в Гольштинии дети находились в подобных школах по 6 ч в день, в других землях — по 4—5 ч и т. д. Следует иметь в виду, что в школах дети получали только инструктаж и начинали работу, которую продолжали дома. Если учесть, что детям приходилось еще выполнять и различные домашние работы, то становится очевидным, что на упражнения в письме, счете и чтении времени у них фактически не было.

К середине XIX в. индустриальные школы начинают постепенно сходить со сцены, что было связано с заменой мануфактурного производства крупной машинной промышленностью, которая производила большое количество товаров с меньшей затратой человеческого труда и не требовала от работника высокой квалификации. До 1870—1880-х гг. индустриальные школы сохранялись лишь в горных областях Саксонии, где все еще процветало кустарное производство плетеных кружев, требовавшее специальной подготовки.

В конце XVIII в. почти одновременно с зарождением индустриальных школ в Германии возникает педагогическое течение «филантро-

пизм». Педагоги-филантрописты впервые в Германии выдвинули перед воспитанием задачу подготовки молодежи к жизни, к практической деятельности. В своих сочинениях они защищали необходимость гармоничного развития человеческой личности, единства умственного, физического и нравственного воспитания.

Филантрописты первыми осмелились открыто выступить против засылы в средней школе древних языков, и если в их школах латинский и греческий языки все еще преподавались, то не в качестве ведущих предметов; изменились также и цели и методы обучения этим предметам. Главное внимание в воспитательно-образовательных учреждениях филантропистов уделялось реальным предметам, знакомящим детей с природой и жизнью людей. То, что у Франке застенчиво именовалось рекреационными упражнениями, в учебных планах школ филантропистов заняло видное место.

Глава филантропистов И. Б. Базедов (*Basedow*, 1724—1790) писал: «Природа! Школа! Жизнь! Если между этими тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть, но не может стать сразу: веселым в детстве, добрым и любознательным в юности, удовлетворенным и полезным во взрослом состоянии» [16, с. 15]. А поэтому и «главная цель воспитания должна состоять в том, чтобы подготовить детей к общепользной, патриотической и счастливой жизни» [17, с. 42].

В своей «Книге методов для отцов и матерей семей и народов» Базедов писал о том, что детей следует приучать к ручному труду с ранних лет. Работы по дому зимой, в саду и огороде летом, по его мнению, должны были приучать детей к труду, приносящему пользу как им самим, так и окружающим. Базедов полагал, что дети могут и должны сами изготавливать игрушки для своих игр. А обучать необходимым для этого приемам труда должны специально привлекаемые местные столяра, кузнецы, тележники и другие ремесленники. Таким образом, во время игр дети получают возможность овладеть известными трудовыми умениями и навыками, познакомиться с различными профессиями, которыми занимаются люди.

Из всех педагогов-филантропистов наиболее передовых и последовательных взглядов на роль ручного труда придерживался Х. Г. Зальцман (*Salzmann*, 1744—1811).

В своей работе «Еще кое-что о воспитании» Зальцман критикует современную ему практику воспитания, один из основных пороков которой он усматривал в игнорировании физического развития детей, что неблагоприятно отражалось и на развитии умственных способностей. Он писал: «Разве руки не являются превосходнейшими орудиями человека? Можно ли в самом деле думать, что человеческий разум в состоянии дать выход своим разнообразным силам, если лучшие его инструменты покрываются ржавчиной, если его руки ни к чему не пригодны? Найдется ли представитель благородного сословия, который поручился бы за то, что никогда не окажется в обстоятельствах, когда ему потре-

буются собственные руки? А как ужасно должно быть такое положение, когда человеку нужны руки, а их у него нет» [18, с. 12].

Зальцман полагал, что укрепление физических сил, умение трудиться является средством, не только способствующим лучшему умственному развитию и нравственному воспитанию детей, но и готовящим к практической деятельности, когда человеку необходимо работать ради поддержания своего существования.

В филантропии Зальцмана в Шнепфентале дети младшего возраста начинали занятия ручным трудом с изготовления различных игрушек из бумаги и ниток. По мере взросления виды ручного труда усложнялись: вводились картонажные работы, вырезание игрушек из дерева, плетение корзин, слесарные и токарные работы. Очень большое значение Зальцман придавал работам в саду и огороде. Его воспитанники также ухаживали за кроликами, разводили пчел, рыб.

Все эти занятия рассматривались как важное средство укрепления здоровья детей, оживления всех дремлющих в ребенке сил. Зальцман высоко оценивал и воспитательное значение трудовой деятельности детей, способствующей развитию у них чувства уважения к простым людям, всю жизнь занимающимся тяжелым трудом. Важным, по мнению Зальцмана, был и тот факт, что дети испытывали чувство удовлетворения от своей работы.

В отличие от Базедова, который для обучения детей приемам труда предлагал использовать ремесленников, Зальцман считал, что этим должны заниматься воспитатели, сами предварительно овладевшие различными ремеслами.

Учителем такого типа был известный педагог Б. Г. Блаше (*Blasche*, 1766—1832), который с 1796 по 1810 г. преподавал в филантропии Зальцмана ручной труд, естествознание, арифметику и элементарную технологию.

Именно Блаше первым в центр обучения ручному труду поставил воспитательно-образовательные цели школы. Ручной труд и его результаты, по Блаше, должны были служить не столько для развития физических сил детей, сколько для выработки навыков обращения с различными инструментами, для наглядной проработки значительной части учебного материала (изготовление моделей, макетов и т. п.).

Главным видом труда для детей младшего возраста Блаше считал картонажные работы, не требующие мастерских с дорогим оборудованием и посильные даже для самых маленьких детей. Несмотря на свою простоту, работы с картоном представляют собой большую ценность, способствуют развитию у детей эстетического вкуса, глазомера, умения пользоваться простейшими измерительными инструментами. Вместе с этим Блаше рассматривал работы по картону как важное средство наглядности при ознакомлении детей с началами геометрии.

Блаше разработал методику подготовки детей к работе: начинать надо с возбуждения у них интереса. Этому способствует посещение ремесленной мастерской, где дети получают первоначальное представ-

ление об орудиях труда и ее устройстве. Затем перед детьми ставится задача изготовления моделей отдельных предметов и, наконец, оформление макета всей мастерской.

Такой работе Блаше справедливо придавал большое значение с точки зрения ее образовательной ценности: постановка перед детьми определенной задачи способствует концентрации внимания, а «то, с чего хотят изготовить модель, будет познано во всех деталях и подробностях гораздо полнее, чем это возможно любым иным способом... и то, с чего сделана модель, конечно, не так быстро будет забыто» [19, с. 66].

Поскольку не все можно изготовить из одного только картона, Блаше рекомендовал давать детям и другие материалы — дерево, глину, воск, свинец, а также необходимые инструменты, указывая, что так можно легко познакомить с различными ремеслами и приемами работы. Разнообразный ручной труд, по Блаше, поможет раньше выявить детей со склонностью к «механике» и будет помогать их развитию, создавая условия для развертывания их творческой инициативы.

Особая заслуга Блаше состоит в том, что он впервые составил и опубликовал ряд специальных методических руководств по ручному труду, пользовавшихся широкой известностью в прошлом столетии не только в Германии, но и в других странах.

Одновременно с Блаше вопросами развития у детей практических навыков с помощью ручного труда занимался И. Г. Г. Хензингер (*Hensinger*, 1767—1837). Обоснование необходимости введения в обучение ручного труда он дает в своей известной работе «Об использовании столь сильного у детей инстинкта к занятости» (1797). Вопросам практической методики организации занятий ручным трудом посвящен его педагогический роман «Семья Вертгеймов» (1798—1809).

Хензингер был глубоко убежден в том, что общий прогресс человеческой культуры неразрывно связан с прогрессом техники. Исходя из этого убеждения, он считал необходимым осуществлять трудовое воспитание и обучение, которое позволит молодежи осмыслить все культурные и технические достижения, сознательно усвоить все необходимые знания.

«Философам и всем тем, кто занимается главным образом открыванием новых знаний и проверкой и доказательством старых, — писал он, — часто указывают на то, что человек рождается для деятельности, а не для умозрительных занятий, направленных на добывание знаний, которые не имеют отношения к деятельности» [20, с. 9]. Хензингер подчеркивал, что стремление к деятельности у детей проявляется еще сильнее, чем у взрослых, и что до сих пор педагогика не использовала в своих целях этот важный детский инстинкт.

Использование в процессе воспитания присущего детям стремления к деятельности, по Хензингеру, дает по меньшей мере три важных преимущества: во-первых, дети твердо знают, зачем они изучают тот или иной материал, если этот материал связан с их практической деятельностью. Во-вторых, отношение уже приобретенных знаний и знаний,

которые еще нужно приобрести, к тому, чем мы непосредственно занимаемся, является единственным средством, позволяющим отличить полезное от бесполезного. Если же ребенок не занимается никакой практической деятельностью, ему будут чужды сами понятия «полезный» и «бесполезный». В-третьих, личная трудовая деятельность детей позволяет им приобретать знания не путем пассивного созерцания, смотрения и слушания, а в процессе активной деятельности с затратой мускульной энергии. Эти знания Хензингер называл «основными». Знания же о чужой деятельности, преломляющиеся через призму личного опыта, являются знаниями «по аналогии». Чем больше «основных» знаний, тем легче и в большем количестве усваиваются знания по аналогии.

Таким образом, Хензингер устанавливал тесную связь между физическим трудом и умственным развитием: первый обогащает личный опыт человека, позволяя легко приобретать знания по аналогии. Особенно это относится к технике и естествознанию [20, с. 19].

Выступая против пренебрежительного отношения к физическому труду, Хензингер напоминал, что «ручные работы, если только они не носят чисто механический характер, как, например, пила дров, имеют значительно большую связь с умственными потребностями, чем обычно полагают. Каждый человек радуется, когда он имеет возможность реализовать то или иное свое представление. Однако никто не испытывает большего удовольствия, как человек, изготовивший материальную вещь... Кто может в течение долгого времени с уверенностью говорить “я сделал то-то, то-то и то-то”, как не человек, изготовивший какую-либо вещь из дерева, металла или другого материала, построивший машину, дом и т. п.?» [20, с. 20—21].

Вместе с этим ручной труд представлялся Хензингеру важным средством развития эстетического вкуса и изобретательности, необходимых при занятиях любым ремеслом. Хензингер тонко подметил, что дети ощущают красоту преимущественно в форме материальных предметов, красота же в картинах производит на них гораздо меньшее впечатление. Поэтому-то изготовление собственными силами различных фигур из глины, гипса, воска и т. п. должно занимать важное место в занятиях детей.

Наконец, весьма интересной и очень важной, не утратившей справедливости до настоящего времени, является мысль Хензингера о том, что занятия трудом предохраняют детей от распространенной «мании учения»: «Начиная с шестилетнего возраста дети учатся по книгам. Нет ничего удивительного, если они приходят к мысли, что книги являются единственным путем приобретения знаний и что поэтому каждый способный человек, чувствуя потребность в расширении своих знаний, не может иметь другого желания, как приобретать книги и учиться. Приобретение знаний путем личных наблюдений, путем личного опыта, в процессе своего собственного труда — это то, чему в ходе воспитания совершенно не учат или, в лучшем случае, на что смотрят

как на нечто второстепенное. Это происходит потому, что все еще придерживаются точки зрения школьной учености и видят главную задачу воспитания в учении» [16, с. 22].

Нельзя не заметить, что мысли Хензингера об использовании ручного труда в воспитании и обучении отличались большой новизной и свежестью. Несмотря на то что внимание Хензингера привлекала в основном образовательная сторона труда, вопросы подготовки молодежи к практической деятельности также не выпадали из его поля зрения.

Филантрописты и, в частности, разработка ими вопросов трудового обучения оставили значительный след в истории немецкой педагогики. Интерес к практике воспитательно-образовательной работы в школах филантропистов был особенно сильным в конце XIX столетия, в период острой борьбы за коренную реформу школы, за «новое воспитание», в основе которого должна была лежать активная деятельность самих детей. Не случайно буржуазное педагогическое движение сторонников так называемых новых школ часто называют неофилантропизмом.

В этот период интерес к педагогическим проблемам возникает у ряда выдающихся мыслителей непедогогов, которые в воспитании усматривали важнейшее средство преобразования общества.

К числу таких мыслителей в первую очередь следует отнести видного немецкого философа И. Г. Фихте (*Fichte*, 1762—1814). В своих «Речах к немецкому народу» (1808) Фихте дал набросок плана организации единого для всех немцев национального воспитания, главной задачей которого должно было явиться нравственное очищение немецкого народа, подготовка людей с сильной волей [24]. Отличительной чертой этого плана воспитания было стремление связать обучение и воспитание детей с подготовкой их к деятельности в широком смысле слова и к физическому труду в частности. Фихте предлагал осуществлять воспитание в специально организованных педагогических общинах, управляемых по особым законам. Неуклонное следование разумным законам педагогических общин постепенно будет готовить детей к честному выполнению гражданских обязанностей во взрослом обществе [24, с. 17—19].

Фихте был убежден, что ценность индивидуума определяется только его деятельностью, что умственная независимость человека невысказана без его экономической независимости. В работе «Назначение человека» (1800) Фихте писал: «Не знание само по себе, а поведение в соответствии с твоим знанием является твоим назначением... Не для праздного созерцания и самонаблюдения или благоговейного размышления над чувствами, — нет, ты существуешь для деятельности; твоя деятельность и только твоя деятельность определяет твою ценность» [25, с. 182]. Отсюда становится понятным, почему и в предлагаемых им педагогических общинах Фихте предусматривал сочетание обучения и воспитания с практической трудовой деятельностью.

В начале XIX в. вопросы воспитания занимали и великого немецкого поэта и мыслителя И. В. Гёте (*Goethe*, 1749—1832). Одно из его по-

следних произведений, роман «Годы странствий Вильгельма Мейстера» (1821—1829), в значительной степени посвящено рассмотрению педагогических проблем, в частности Гёте здесь высказал ряд соображений и о месте труда в воспитании [20].

В романе «Годы странствий Вильгельма Мейстера» некоторые главы посвящены описанию «педагогической провинции» — своеобразного воспитательного учреждения в виде общины, где главным средством воспитания и образования детей служат физический производительный труд, занятие ремеслом и различными видами сельскохозяйственных работ.

Гёте был убежден, что любому занятию в жизни должна предшествовать работа, связанная с каким-либо одним ремеслом: «Знать и делать как следует одно, дает большее образование, чем знать наполовину сто вещей» [29, с. 125]. Все зависит от того, как человек относится к своей работе: «Для самого заурядного ума ремесло всегда является ремеслом, для ума более острого — искусством, а высший ум, делая одно, делает все или, чтобы быть менее парадоксальным, в том одном, что он делает хорошо, он видит подобие всего, что может быть хорошо сделано».

Поэтому и в «педагогической провинции» Гёте воспитанники прежде всего заняты тем видом труда, который отвечает их склонностям: сельскохозяйственным, техническим (ремесленным) или художественным. Однако основой народного образования, по его мнению, должно быть изучение самой природы, окружающей человека. Наиболее близким к природе трудом является труд сельскохозяйственный. В связи с этим все воспитанники «педагогической провинции», каким бы видом деятельности они ни занимались, принимают участие в полевых работах, во время которых приобретают много необходимых знаний и умений. «Думать и делать, делать и думать — вот в чем состоит сумма всей мудрости, с давних пор признанная, с давних пор применяемая, но не каждым осознанная» [26, с. 287].

2.3. Школы труда и учебы эпохи культуркампа

Соединение самого элементарного образования с участием в фабричном труде приводило к положительным результатам. Доказательством этому служили отчеты английских учителей фабричным инспекторам о результатах осуществления фабричных законов. Так, согласно фабричному закону 1833 г., подростки в возрасте до 14 лет, работавшие на производстве, обязаны были ежедневно в течение двух часов находиться в школе.

Несмотря на различный возраст детей, нерегулярность посещения ими школы, чрезвычайно низкую подготовку самих учителей, работавших в этих школах, факты, которые озвучивали фабричные инспекторы, свидетельствовали о том, что подростки, посещавшие фабричные школы, имели знания не хуже, а часто и лучше, чем ученики обычных

школ. При этом надо иметь в виду, что фабричные дети находились в школе только половину того времени, которое тратили на учебные занятия учащиеся обычных школ.

Принцип связи обучения с производительным трудом, выдвинутый К. Марксом и Ф. Энгельсом, является обоснованием важнейшего положения педагогики, гласящего, что прочное и сознательное овладение жизненно полезными знаниями и умениями возможно лишь в процессе практического участия в труде, связанном с общественным производством. Очевидно и то, что участие детей в производительном труде создает им наилучшие условия для применения на практике тех теоретических знаний, которые они приобретают в школе в процессе изучения математики, физики, химии, естествознания и других предметов.

Работник в крупной машинной промышленности в силу самой ее природы вынужден часто менять виды труда. Для подготовки разносторонне развитых людей, которые понимают основные принципы производства в целом и умеют пользоваться основными орудиями всех производств, мало традиционного школьного образования, даже в сочетании с участием детей в производительном труде.

Объективная потребность машинной индустрии в рабочих с некоторым техническим кругозором проявилась уже в середине XIX в. в возникновении различных профессиональных школ, где дети фабричных рабочих получали первоначальное знакомство с технологией, с различными орудиями производства.

Завершение консолидации Германии способствовало укреплению буржуазных отношений в обществе и ликвидации отдельных феодальных пережитков, мешавших свободному развитию капиталистического способа производства. Германия не стала унитарным государством, оставшись союзом 22 монахий, 3 вольных городов и имперской провинции Эльзас-Лотарингии с сохранением в каждой из этих частей своих конституций, представительных органов и т. п. Тем не менее важнейшие отрасли государственного управления, такие как внешняя политика, оборона, внешняя торговля, денежная система, система мер и весов, промышленность, банковское дело, гражданское законодательство, — все это находилось в ведении имперского правительства, что облегчало экономическое развитие страны и способствовало усилению политического влияния Германии на международной арене.

«Общие положения» 1872 г. не ограничивались регламентацией работы только обычной народной школы, они содержали ряд указаний, касающихся деятельности высших начальных или городских училищ (*Mittel- oder Bürgerschulen*).

Этот тип школы определялся как школа, «которая, с одной стороны, старается дать своим ученикам повышенное по сравнению с многоклассной народной школой образование, а с другой — в значительно большей степени, чем это делается в средних учебных заведениях, учитывает потребности промышленной жизни и так называемого среднего сословия» [22, с. 249].

Такие школы, занимавшие промежуточное положение между элементарными и средними учебными заведениями, стихийно возникали с XVIII в. Однако до последних десятилетий XIX в. они не носили самостоятельного характера, являясь как бы продолжением школы элементарной. Об этом достаточно ясно свидетельствует *Allgemeines Landrecht* 1794 г., где различаются лишь *gemeine Schulen* и *höhere Schulen*. Такое положение *Mittelschule* было характерно для большинства немецких государств того времени.

Правительство поставило перед городскими училищами задачу воспитания из «среднего» сословия послушных подданных германского императора, способствующих экономическому процветанию государства. Эту точку зрения с предельной ясностью сформулировал бургомистр г. Хёрде Х. А. Машер в своей интересной книге «Школьное дело в Германии с точки зрения исторического развития и требований современности», написанной как раз во времена культуркампфа.

Считая, что обучение в городских училищах должно осуществляться на немецком языке, а воспитание должно носить национальный характер, Машер видел основную задачу этих учебных заведений в том, чтобы так «расширять умственный горизонт учеников городских училищ, так укреплять их нравственные силы и так будить в них стремление к истине, добру и красоте, чтобы они после получения профессиональной подготовки были в состоянии производить материальные ценности и таким образом сознательно и свободно трудиться на благо государства — в области хозяйственной, социальной, политической и религиозной» [23, с. 34—39].

В теории трудовой школы, как нам представляется, можно выделить три направления. Сторонники первого считали, что традиционные школьные занятия детей должны дополняться ручным ремесленным трудом. Причем, с точки зрения одних педагогов, этим ручным трудом должны были заниматься лишь желающие и не обязательно в рамках учебного плана и даже не обязательно в школе. Другие же считали необходимым ввести ручной труд в учебный план народной школы в качестве обязательного предмета, и обучать ему следовало бы на особых уроках в специально оборудованных мастерских; кроме того, ручной труд должен был использоваться в качестве метода обучения, как важное средство наглядности и развития мышления.

Сторонников педагогического ручного труда, дополняющего умственное развитие детей упражнением в практических умениях, мы в дальнейшем будем называть мануалистами (Шенкендорф, Гетце, Шерер, Денцер, Пабст, Зейнинг и др.).

Второе направление, также признавая необходимым введение в народную школу ручного труда, основную цель трудовых занятий видело в подготовке к профессиональной физической деятельности. Крупнейшим представителем этого направления, которое можно условно называть профессионализмом, несомненно, был Кершенштейнер.

Третье направление в теории трудовой школы составляли представители различных педагогических течений. Они считали трудом любую активность детей в процессе обучения, независимо от того, связана ли эта активность с умственной или физической деятельностью, лишь бы только она служила средством выражения представлений учащихся, их эмоциональных переживаний и т. п. В этом смысле к сторонникам трудовой школы относили себя приверженцы педагогики действия (Лай), педагогики личности (Гаудиг, Линде), художественного воспитания (Лихтварк, Ланге) и ряд других педагогов, стоявших на позициях, близких к позициям названных течений (Шаррельман, Гансберг, Гурлитт).

Несколько ослабевший к середине XIX в. интерес к трудовому обучению и воспитанию в рамках общеобразовательной школы вспыхнул с новой силой в 1970—1980-е гг.

Естественно, что процесс вытеснения кустарной промышленности крупной промышленностью не мог происходить без отчаянного сопротивления первой. Увеличение производительности труда на предприятиях «домашней промышленности», повышение качества продукции, в значительной части шедшей на экспорт, были неразрывно связаны с ростом числа умелых работников, имевших достаточную общетрудовую подготовку, которая позволяла им в короткий срок овладеть необходимыми профессиональными навыками, специфическими для того или иного производства.

Идея развития некоторых трудовых умений и навыков у учащихся народной школы получила поддержку и со стороны фабрикантов, которые также нуждались уже в более подготовленных к труду рабочих, способных обслуживать значительно усложнившиеся к этому времени машины. Умелые руки были нужны теперь и для обслуживания транспорта, связи и т. п.

Наконец, сторонниками трудовой подготовки детей в школе была значительная часть тех прогрессивных педагогов, которые являлись последователями Коменского, Руссо, Песталоцци. Эта часть педагогической общественности видела в обучении труду одно из средств подготовки детей к жизни, путь к развитию их самостоятельности и самостоятельности.

Первый толчок к практическому развертыванию движения за введение ручного труда в немецкую народную школу был дан деятельностью датчанина А. Клаусон-Кааса (*Clauson-Kaas*, 1826—1906).

Именно по инициативе Клаусон-Кааса, обладавшего незаурядными организаторскими способностями и неистощимой энергией, в конце 1860 — начале 1870-х гг. в Дании появились первые школы ручного труда, возникавшие отдельно от обычных школ и содержавшиеся, как правило, на средства общественных организаций и благотворительных обществ.

Идеи Клаусон-Кааса относительно обучения молодежи ручному труду нашли широкий отклик в Германии, особенно после всемирной вы-

ставки в Филадельфии (1876), на которой качество продукции немецкой промышленности было кратко и ярко охарактеризовано словами: «Дешево и плохо».

Первыми на датский опыт обратили внимание отнюдь не педагоги, а фабриканты, стремившиеся к улучшению качества немецких товаров и их конкурентоспособности на внешнем рынке. Требование Клаусон-Кааса усилить внимание к практической ремесленной подготовке детей широких масс трудящихся уже в стенах народной школы, его доклады на эту тему в Берлине, Дрездене, Герлице и других городах Германии были с одобрением приняты представителями немецкой буржуазии.

Под известным влиянием деятельности Клаусон-Кааса в 1876 г. в Берлине было создано «Общество содействия развитию домашних промыслов» (*Verein zur Hebung des häuslichen Gewerbefleißes*), перед которым была поставлена задача «в семье и школе распространять умение работать руками и содействовать изготовлению технически несложных предметов для пользы народа» [24, с. 66.].

Вопрос о ручном труде в среде педагогов в Германии был поставлен в начале 1880-х гг. Предложение о введении в народную школу ручного труда как отдельного предмета обучения было первоначально вызвано экономическими причинами: в конце 1870-х гг. население Силезии оказалось в столь тяжелом материальном положении, что было поставлено перед альтернативой нищенства или голодной смерти.

В это время член муниципалитета Герлица, а позднее член палаты депутатов Прусского парламента Эмиль фон Шенкендорф (*Schenckendorf*, 1837—1915) представил силезским провинциальным властям доклад, в котором предложил использовать опыт Клаусон-Кааса, для того чтобы познакомить население Силезии с различными видами ремесел, которые могли бы стать источником дохода вместо ткачества. Это, по замыслам Шенкендорфа, могло отвлечь трудящихся от антиправительственных выступлений: нищенствующее население Силезии должно было знать, что власти о них заботятся.

Шенкендорф видел еще и другую чрезвычайно важную причину, вызывающую необходимость обратить серьезное внимание на трудовое обучение широких народных масс и главным образом детей. В опубликованной им в 1880 г. книге «Практическое обучение — требование времени к школе» [4] Шенкендорф попытался разъяснить вообще социально-педагогическое значение введения ручного труда в народную школу, обосновывая это нуждами экономического развития Германии.

Намечая пути возможной перестройки содержания работы немецкой народной школы, обращая больше внимания на развитие практических умений учащихся, Шенкендорф поставил вопрос об улучшении обучения рисованию, которое хотя и значилось в учебных планах народных школ всех немецких государств, но преподавалось крайне плохо.

Шенкендорф, как и некоторые другие педагоги того времени, полагал, что умение изображать на плоскости тот или иной предмет, представляемый учеником мысленно, необходимо для всех учащихся.

Он также высказал еще и другую очень важную мысль, оказавшую впоследствии сильное влияние на разработку немецкими педагогами теории ручного труда учащихся. Шенкендорф считал необходимым развивать у детей умение не только изображать предмет на плоскости, но и видеть его объемно, изготавливая соответствующую вещь или ее модель.

Таким образом, Шенкендорф выдвинул перед школой требование развивать у детей пространственные представления и умение воплощать эти представления в конкретные вещи. Из этого вполне разумного требования вытекало и еще одно важное следствие: чтобы изготовить пусть даже самый простой предмет из какого-то материала (дерево, глина, папье-маше, пластилин и т. п.), необходимо предварительно познакомиться с основными свойствами этих материалов, овладеть целым комплексом общих трудовых умений и навыков, научиться оперировать различными простейшими инструментами. В этой связи можно даже сказать, что различные виды рисования (с натуры, по памяти), а также черчение Шенкендорф рассматривал как теоретическую подготовку к практическому упражнению в изготовлении различных предметов.

Конечным результатом повсеместного введения в школу такого «практического обучения», в основном творческого ручного труда в сочетании со специально организованным обучением рисованию, по мнению Шенкендорфа, было бы то, что обычный рабочий стал бы более умелым, более способным и более производительным, чем он есть, а это, в свою очередь, благотворно отразилось бы на промышленности и национальном благосостоянии.

Выражая потребности развивающейся национальной промышленности, Шенкендорф требовал от немецкой народной школы вооружать всех будущих рабочих, причем рабочих любой квалификации — как ремесленных, так и фабричных — комплексом практических умений и навыков.

Взгляды Шенкендорфа значительно отличались от точки зрения Клаусон-Кааса, хотя именно этот датский деятель и пробудил в Германии интерес к ручному труду и сам принимал участие в разработке мероприятий по введению трудового обучения в различных областях Германии, в частности в той же Силезии, где развернулась и деятельность Шенкендорфа.

У Клаусон-Кааса «школа труда» стояла рядом со «школой учебы», не будучи связана с ней ни по содержанию работы, ни в административно-организационном отношении. Шенкендорф же, являясь противником старой школы, где преобладала умственно-рецептивная работа детей, полагал, что практическое обучение, в содержание которого он, помимо ручного труда, включал также и все занятия, способствующие развитию умений (гимнастика, подвижные игры, пение, речь и т. п.), должно быть тесно связано с теоретическими занятиями, пролагая путь усвоению знаний. Предшествуя теоретическим, практические занятия

возбуждают интерес к знаниям, готовят детей к их усвоению. В итоге тесная внутренняя связь между практическими и теоретическими занятиями должна была способствовать развитию физических и духовных сил ребенка, выработке у него сильной воли.

Главной заслугой Шенкендорфа следует считать то, что именно он первым в 1880-е гг., исходя из конкретных потребностей развивавшегося капиталистического производства, сумел дать достаточно широкое социально-экономическое и педагогическое обоснование необходимости практической подготовки детей в элементарной школе, показав, что только таким путем можно устранить недостатки, вытекавшие из преобладания умственно-рецептивной работы учащихся в тогдашних немецких школах.

Немецкий центральный комитет обучения ручному труду, идя навстречу пожеланиям большинства своих единомышленников, принял решение придать всему этому движению более четкие организационные формы, и осенью 1886 г. на шестом конгрессе в Штутгарте было провозглашено создание «Немецкого союза ручного труда для мальчиков».

В руководящий орган Союза были избраны Ламмерс, Шенкендорф, Неггерат, Гетце и Грунов. Создание этого Союза явилось очень важным фактором в дальнейшем развитии теории и практики ручного труда в Германии. Членами его были Шенкендорф и Гетце, Шерер и Пабст, Кершенштейнер и Зикингер и многие другие известные педагоги.

Широко развернутая пропаганда идей новой, «трудовой» школы, почти ежегодные съезды педагогов-трудовиков, введение обучения ручному труду в практику различных школ — все это неразрывно связано с деятельностью «Союза». Большинство его членов в ручном труде видело главным образом средство воспитания, которое «должно способствовать гармоническому развитию ребенка, упражнять в особенности глаз и руку, удовлетворять потребность в деятельности, воспитывать тщательность и добросовестность, прилежание и выдержку, являясь противовесом умственным занятиям и способствуя выработке правильного отношения к техническому труду».

На Штутгартском конгрессе сторонников ручного труда, который состоялся в 1886 г., на повестку дня был поставлен очень важный вопрос об организации специальной семинарии ручного труда, где учителя народных школ овладевали бы практическими умениями и навыками, необходимыми для проведения соответствующих занятий с детьми. Без такой целенаправленной подготовки квалифицированных учителей, конечно, нельзя было всерьез говорить о претворении в жизнь идеи обучения детей труду.

Практическим результатом обсуждения этого вопроса на конгрессе явилась реорганизация Лейпцигской ученической мастерской в семинарию по подготовке учителей ручного труда (1887), которую возглавил В. Гетце (Götze, 1843—1898). После смерти Гетце эту должность занял другой известный педагог-мануалист А. Пабст.

Практическое значение создания этой семинарии трудно переоценить, поскольку в последующие годы большинство всех немецких учителей ручного труда получало подготовку именно в стенах этого учреждения. Сама подготовка учителей, хорошо овладевших известным комплексом трудовых умений и навыков, являлась необходимой предпосылкой для дальнейшего распространения практики обучения ручному труду в народной школе.

На курсы Лейпцигской семинарии ручного труда слушатели собирались из самых различных стран Европы. Бывали там и представители из России.

В 1894 г. в России была создана комиссия для изучения вопроса об улучшении постановки ручного труда в общеобразовательных школах Министерства народного просвещения. По инициативе известного поборника идеи ручного труда детей К. К. Сент-Илера в Лейпциг были посланы два крупных педагога, методисты ручного труда — К. Цируль и Н. Касаткин. Первый из них прослушал летний пятинедельный курс, а второй — осенний. Задача этих педагогов состояла в том, чтобы ознакомиться с рекомендуемой Лейпцигской семинарией программой работ по дереву для сельских школ.

По возвращении в Россию Цируль и Касаткин представили обстоятельный отчет о характере деятельности Лейпцигской семинарии, приложив к нему как полный перечень заданий, входивших в курсы работ по дереву и металлу, так и таблицы с изображением всех тех предметов, которые были ими изготовлены в Лейпциге. И Цируль, и Касаткин были вдумчивыми педагогами, активными участниками русских съездов по техническому и профессиональному образованию. Их перу принадлежит ряд работ по вопросам методики ручного труда в русских школах.

Немецкая трудовая школа имела и своих противников. Так, известны выступления учителя из Франкфурта-на-Майне Е. Риса, который категорически отверг целесообразность введения труда в школу. «Нашим идеалом, — сказал он, — должно быть освобождение молодежи от тяжелого физического труда, а не прикрепление ее к верстаку» [4, с. 160]. Рис протестовал также и против введения ручного труда в учебный план учительских семинарий, называя такое предложение «жесточкой насмешкой», поскольку немецкое учительство нуждается не в навыках ручного труда, а в углубленной педагогической подготовке. Рис не постеснялся прибегнуть и к откровенной демагогии, заявив, что он в течение многих лет посещал все крупные собрания рабочих, крестьян, промышленников и ремесленников, но «никогда и нигде не слышал требования ввести в обучение ручной труд». По его словам, общественность требовала лишь улучшения умственного образования.

Противоположную точку зрения высказал один из руководителей «Немецкого союза ручного труда» школьный советник из Вормса Г. Шерер, который одним из первых в Германии попытался дать социологическое и психологическое обоснование всему этому движению.

Он произнес весьма содержательную речь в защиту ручного труда, подкрепив свою точку зрения убедительными аргументами и примерами из опыта школ Вормса. Приведем некоторые из его положений. Давая оценку роли труда в истории человечества, Шерер сказал: «Через физический труд (*technische Arbeit*) люди познали природу и ее законы, а потом и стали управлять ими. После этого человек создал из природы искусство, которое его, в свою очередь, облагородило. Так благодаря физическому труду естественный человек превратился в человека цивилизованного. Поэтому уровень культуры народа измеряется не только по памятникам письменности, но и по памятникам из дерева, камня и руды. Однако физический труд мог совершаться только с помощью орудий и с помощью руки, которая является источником всякого мастерства. Рука наиболее способна к развитию в молодости человека, поэтому воспитание и школа должны это учитывать» [4, с. 160].

Шерер совершенно правильно отметил, что образовательный идеал должен соответствовать потребностям времени, изменяясь в нужном направлении. Если этого не происходит, неизбежна остановка в движении общества вперед.

Наконец, выражая интересы немецких промышленных кругов, Шерер в качестве еще одного аргумента в доказательство необходимости ввести в школу ручной труд указал на усиление экономической конкуренции, которая ведется между странами. «Наша страна, — говорил он, — из страны сельскохозяйственной превратилась в страну индустриальную. Нам теперь очень необходимы технические навыки. Ловкая рука стоит гораздо дороже, чем крепкий кулак...»

Следует отметить, что к началу XX столетия всем стала ясна нереальность надежды на открытие повсюду достаточно хорошо оборудованных ученических мастерских. На нужды школы государством отпускались ничтожные суммы, а общины не имели возможности помочь школам приобретать все необходимые инструменты для работы по дереву и металлу. Вместе с этим для проведения занятий по труду учителя должны были предварительно сами получить соответствующую подготовку. Однако даже шестинедельные курсы Лейпцигской семинарии такой подготовки не обеспечивали, так как видов труда было много, а времени на выработку соответствующих трудовых умений и навыков отводилось очень мало.

К 1900 г. наравне с основным практически-формальным направлением в движении мануалистов, видевшим главную цель трудовых занятий в общем развитии ребенка и некоторой его подготовке к практической деятельности, а поэтому и выбиравшим объекты для изготовления из самых различных областей окружающей жизни, появилось дидактическое направление. Его сторонники считали первой задачей ручного труда создание известной базы для изучения отдельных предметов. Они стремились также превратить ручной труд в метод, в принцип всего обучения (Шерер, Гертель, Зейниг, Хильсдорф и др.). Крайнее выражение эта точка зрения находила в выдвижении требования осуществлять

в школах преимущественно обучение так называемому прикладному труду (*Anwendungsunterricht*), при котором материал для трудовых упражнений брался бы исключительно из содержания отдельных учебных предметов. Ручной труд, таким образом, должен был следовать за обычными школьными предметами, выполняя только служебную функцию по отношению к учебным занятиям.

Одним из первых попытку всестороннего теоретического обоснования образовательного и воспитательного значения занятий детей ручным трудом предпринял школьный советник Г. Шерер, возглавлявший тех педагогов-мануалистов, которые труд детей хотели приблизить к учебным занятиям в школе («легкий ручной труд»).

К идее использования ручного труда в качестве методического принципа, пронизывающего обучение всем предметам в народной школе, Шерер пришел не сразу. Сначала он изучал вопрос о значении рисования в процессе учебных занятий по географии и естествознанию; затем дополнил рисование моделированием из глины, добившись этим значительного улучшения качества обучения, резкого повышения активности учащихся. Наконец, после нескольких лет опытной работы в школах Вормса Шерер значительно расширил ручные работы учащихся в процессе изучения различных предметов за счет привлечения новых материалов и приемов их использования. Его учащиеся работали с бумагой, картоном, деревом, глиной, пластилином, изготавливая модели и макеты различных предметов, о которых говорилось на уроках. Такая работа с различными материалами, по мысли Шерера, была столь же необходимой и важной формой выражения внутренней жизни ребенка, как и речь.

Шерер дал известное теоретическое обоснование той разновидности течения сторонников детского ручного труда в школе, которая рассматривала его одновременно как самостоятельный предмет обучения и как методический принцип, пронизывающий всю работу народной школы.

Большое значение для укрепления позиций этого направления в немецком мануализме имела теоретическая и практическая деятельность А. Пабста (*Pabst*, 1854—1918), который после смерти В. Гетце с 1898 по 1918 г. возглавлял Лейпцигскую учительскую семинарию ручного труда.

Если Гетце рассматривал ручной труд как особый предмет обучения, занятия которым проводятся в специальных ученических мастерских, органически не связанных со школой, то для Пабста, как и Шерера, ручной труд был в первую очередь формой практического обучения. Благодаря этому будут «упражняться осязание и мускульное чувство, на которых основана деятельность рук и пальцев, так что рядом с уроками собственно рукоделия станут всякого рода наблюдения и опыты, обучение которым весьма сродно обучению рукоделию» [30, с. 28].

Пабст считал необходимым введение и специальных уроков ручного труда, как это следует из самого названия трудовой школы. Он пи-

сал: «...на первом месте в такой школе должно стоять обучение труду, не только уроки рукоделия в тесном смысле, но все уроки, дающие ребенку случай упражнять внешние чувства и вызывать к деятельности свои органы».

В общем Пабсту было ясно, что ловкость руки пребывает не в собственно руке, а в мозге и что, наоборот, ловкость руки есть тот путь, который ведет к голове, и само обучение ручному труду является формой умственного воспитания. Педагогическое значение ручного труда Пабст видел в стимулировании развития интеллекта, а также в создании благоприятных условий для формирования воли и характера.

2.4. Трудовая школа эпохи промышленной революции

В связи с бурным развитием науки и техники и связанным с этим усложнением производства в конце XIX — начале XX в. в Германии самой жизнью исключительно остро был поставлен вопрос о целенаправленной подготовке квалифицированных кадров для самых различных областей хозяйственной жизни.

И нет ничего удивительного в том, что в самом начале XX в. в среде педагогов — сторонников трудовой школы возникло новое направление, которое в гораздо большей степени отвечало духу того времени.

Это направление, возглавляемое мюнхенским педагогом Г. Кершенштейнером (*Kerschensteiner*, 1854—1932), в качестве основной задачи школы выдвинуло требование давать «отдельному индивидууму воспитание, благодаря которому он будет в состоянии по меньшей мере понять в общих чертах самые задачи государства и может и пожелает занять сообразно с ним подобающее ему по его способностям и силам место в государственном организме» [31, с. 18].

Кершенштейнер понимал сущность подготовки учащихся народных школ к профессиональному физическому труду как задачу, заключающуюся прежде всего «в приучении к честным методам труда, к все большей тщательности, основательности и рассудительности и в пробуждении настоящей радости от труда» [31, с. 23—24].

Для того чтобы сформировать у детей все эти черты характера, Кершенштейнер считал необходимым ввести в народную школу какой-либо вид ручного труда в качестве обязательного предмета обучения. В процессе овладения им у детей и будут вырабатываться нравственные качества, которые необходимы работнику в любой отрасли профессиональной деятельности, связанной с физическим трудом.

Кроме подготовки детей и подростков к профессиональной деятельности в области физического труда, трудовая народная школа, по Кершенштейнеру, должна решать еще две задачи: способствовать, во-первых, «нравственному облагораживанию профессии» и, во-вторых, помогать «нравственному облагораживанию общества».

Под нравственным облагораживанием профессиональной деятельности Кершенштейнер понимал воспитание у детей такого отношения

к любому виду труда, которое характеризуется «бесконечным стремлением приносить пользу человеческому обществу делом». Единственным путем, ведущим к выработке этого нравственного качества, Кершенштейнер считал организацию в народной школе совместного труда учащихся.

Педагоги-мануалисты, вводя ручной труд в народную школу, ставили перед ним в основном те же самые задачи. Хотя виды труда постепенно усложнялись и были достаточно разнообразны, дети, однако, не приобретали прочных умений и навыков ни в одном из этих видов и, переходя от одного к другому, выполняли свою работу «приблизительно», «почти правильно». В результате у детей вырабатывалась привычка небрежного отношения к выполнению любой поручаемой им работы, а само занятие трудом «в 90 случаях из 100 вырождалось в так называемое “Basteln” (любительство в ремесле) и оставалось в ряде классов не требующим усилий и забот, принимавшим вид игры дилетантизмом».

Вот все это и вызывало в значительной степени справедливые возражения Кершенштейнера, который считал необходимым в процессе обучения труду развивать произвольное внимание детей, приучать их к точности и аккуратности при выполнении каждой трудовой операции. Привыкнув к тщательному выполнению работы на специальных уроках труда, дети будут переносить эту привычку и на все остальные виды ручных работ, применяемых в школьном обучении, а также и на свою будущую профессиональную деятельность. Кершенштейнер выступал против распространенного тогда мнения мануалистов, что труду в народной школе должен обучать обычный учитель, получивший дополнительную подготовку в этой области в стенах учительской семинарии.

В 1895 г. Кершенштейнер был приглашен для руководства народными школами Мюнхена. За 24 года работы в должности школьного советника (до 1919 г.) Кершенштейнер, пользовавшийся поддержкой промышленников, сумел провести существенную перестройку как содержания, так и методов обучения в народных школах, руководствуясь своими идеями гражданского воспитания и трудовой школы.

Частичные изменения учебного плана и программ, преследовавшие главным образом цели «гражданского воспитания», ни в какой степени не удовлетворяли мюнхенских промышленников, которые нуждались в достаточно подготовленных к труду рабочих кадрах. Поэтому с целью удовлетворения требований промышленных кругов в подготовке учащихся-подростков к практической деятельности с 1894—1895 учебного года при народных школах стали открываться дополнительно 8-е классы.

Путем внесения в учебный план 8-го класса ручного труда как обязательного предмета обучения, что было для Мюнхена важным нововведением, Кершенштейнер пытался на практике осуществить свою идею общетрудовой, вернее, общеремесленной подготовки учащихся.

Цель ежедневных занятий школьников 8-х классов в ремесленных мастерских состояла в том, чтобы: «а) сделать учащихся ловкими и пригодными для промышленного труда; натренировать глаз в восприятии, а руку — в воспроизведении простейших форм, относящихся к двум большим группам ремесел (обработка дерева и металла); б) ознакомить учащихся со свойствами этих материалов; в) познакомить учеников с устройством и целесообразным использованием важнейших инструментов; г) воспитать в уважение к промышленной деятельности, любовь к ремеслу, тщательность, добросовестность, точность в работе» [31, с. 203].

С начала XX в. в Мюнхене при постройке новых школьных зданий стали предусматривать специальные помещения для мастерских с 20 оборудованными рабочими местами. Одной такой мастерской, как правило, пользовались несколько народных и дополнительных школ.

Как уже указывалось выше, занятия ручным трудом были связаны лишь с обработкой дерева и металла (каждым видом труда дети занимались в течение полугодия) и проводились под руководством опытных столяров и слесарей, окончивших профессиональные школы и, кроме того, получивших некоторую теоретическую и практическую педагогическую подготовку на специальных курсах. Общий же надзор за обучением ручному труду возлагался на так называемых старших ремесленных учителей, которые должны были в обязательном порядке быть учителями по профессии, имея при этом еще и соответствующую специальную подготовку.

Исключительно большое место в соответствии с концепцией Кершенштейнера отводилось практическим занятиям, в ходе которых у детей вырабатывались нужные трудовые навыки, формировались черты воли и характера, в которых были заинтересованы работодатели. Детей приучали к послушанию, терпению, тщательному и добросовестному выполнению любой порученной работы независимо от того, каким целям она служит.

Объяснение такому процессу обучения ручному труду в Мюнхене следует, по-видимому, искать в самой системе мюнхенского народного образования в целом, ибо здесь было еще обязательным обучение в дополнительных школах, основная задача которых состояла в профессиональной подготовке по отдельным конкретным специальностям.

Говоря о необходимости преподавания ручного труда в народной школе в качестве самостоятельного предмета и ставя перед ним задачу выработки у детей черт характера, необходимых будущему наемному работнику (конечно, с точки зрения нанимателя), Кершенштейнер вынужден был все-таки признать, что в школе занятия трудом должны быть связаны с обучением. Он писал: «Простое введение любого ручного труда нельзя считать плюсом для народных и средних школ, как бы ценен он ни был в качестве физического занятия и как ни нуждается наше теоретическое преподавание в практической работе учащихся. Если нам удастся устроить в народных и средних школах физические

лаборатории, в которых ученики не только делали бы основные опыты для исследования важнейших физических законов, но и сами изготовляли бы простейшие аппараты, то это будет очень ценным завоеванием в области трудового воспитания» [31, с. 3].

Однако именно этой-то связи между трудом детей и их теоретическими занятиями в школе не было. Труд почти во всех школах Мюнхена, говоря словами самого Кершенштейнера из его более поздней работы «Понятие трудовой школы» (1912), оставался «замкнутым в себе предметом преподавания».

Лишь в отдельных школах делались серьезные попытки тесно связать практические занятия по физике и химии (в рамках природоведения) с ручным трудом учащихся. Интересным результатом обобщения этих попыток явилось руководство по изготовлению простейших приборов и наглядных пособий по физике и химии — «Элементарная лаборатория», составленное учителем природоведения одной из мюнхенских народных школ Р. Фишером.

Оканчивая народную школу в возрасте 14 лет, подростки из семей трудящихся имели перед собой один путь — поступление в ученики на какое-либо промышленное или ремесленное предприятие и получение одновременно с этим некоторой профессиональной подготовки в дополнительной школе. В первом десятилетии XX в. организация работы мюнхенских народных школ, в особенности дополнительных, считалась наиболее отвечающей потребностям тогдашнего экономического развития Германии.

Опыт Кершенштейнера внимательно изучался педагогами многих стран мира, в том числе и российскими [3, 10, 21, 32]. В связи с этим представляется целесообразным несколько подробнее рассмотреть организацию и содержание учебной работы мюнхенских дополнительных школ, служивших в качестве эталона не только для всей южной, но даже и для северной Германии.

Заняв пост школьного советника и приступив к реорганизации мюнхенских народных школ, Кершенштейнер основное внимание стал уделять перестройке именно дополнительных школ, что вполне понятно, если иметь в виду его «теорию гражданского воспитания», которую он вынашивал в те годы.

Реорганизация дополнительных школ началась в Мюнхене в 1900 г. и в основном была завершена к 1908 г. Все они делились на две категории: окружные дополнительные школы и профессиональные дополнительные школы.

Окружные дополнительные школы предназначались для окончивших народную школу подростков, которые или еще не выбрали себе род деятельности, или заняты неквалифицированным трудом, или, наконец, работают в такой профессии, по которой нет специализированной дополнительной школы.

Подростки, уже работавшие в качестве учеников в той или иной профессии, посещали особые профессиональные дополнительные шко-

лы. В некоторых случаях ученики родственных профессий обучались в одной дополнительной школе.

К концу 1912—1913 учебного года, т. е. последнего предвоенного года, соотношение между окружными и профессиональными дополнительными школами изменилось еще больше в пользу последних. За этот год число профессиональных школ, согласно отчету Кершенштейнера, возросло до 54, а количество окружных упало до 8.

Быстрое увеличение числа учащихся в профессиональных дополнительных школах (за пять лет количество учеников в них возросло почти в два раза), материальная поддержка, которую они получали от различных профессиональных организаций («ферайнов»), активное участие последних в открытии новых школ, в составлении для них учебных планов, создание специальных попечительских советов с участием членов городского самоуправления и представителей данного ремесла, наконец, предоставление всем ученикам этих школ возможности посещать занятия в дневное время с освобождением от работы — все это свидетельствовало, во-первых, о соответствии по-новому организованных дополнительных школ требованиям промышленных кругов и, во-вторых, о том, что приближение содержания обучения к нуждам практической деятельности поднимало интерес учащихся к занятиям.

В результате реорганизации народного образования, завершившейся в основном к 1908 г., в Мюнхене было создано 48 профессиональных дополнительных школ, которые обслуживали подростков, занятых более чем в 50 профессиях. Имелись специальные школы для рабочих полиграфических предприятий (отдельно для наборщиков, печатников, литографистов, переплетчиков), слесарей (также отдельно для различных производств), токарей, каменщиков и штукатуров, шорников, маляров, обойщиков, часовщиков, плотников, сапожников, металлистов различных профилей, садовников, булочников, работников гостиниц и ресторанов, торговцев и т. д. [32, с. 11—13].

На протяжении семи или даже восьми лет обучения в немецкой народной школе у учащихся главным образом развивались навыки владения литературной речью, для чего проводилось много упражнений в устном и письменном изложении своих мыслей (описание, рассказы, пересказы, сочинения). Это было, безусловно, и правильно, и необходимо.

Мюнхенские дополнительные школы настолько отвечали потребностям немецкой промышленности, что в течение десяти лет по их образцу стали открываться школы в Пруссии, Силезии, Вюртемберге и других частях Германии. Так, например, в Пруссии в 1906 г. насчитывалось 1658 дополнительных школ, а в 1910 г. их стало уже 2378.

В немецкой реформаторской педагогике первых десятилетий XX в. Кершенштейнер, несомненно, занимал видное место. Ему принадлежали и крупные теоретические работы, в которых он обосновывал свое понимание трудовой школы, ему же удалось провести свои идеи в жизнь в масштабах такого большого города, как Мюнхен. Благодаря

Кершенштейнеру этот город превратился в Мекку для всех сторонников трудовой школы из самых разных стран мира.

Главным образом всех интересовали система профессиональной подготовки, разработанная Кершенштейнером и его сотрудниками, а также постановка занятий по ручному труду.

Кершенштейнер в автобиографии высказывал недовольство тем, что большинство немцев и иностранцев главным в его трудовой школе считали обучение ручному труду и подготовку к профессиональной деятельности. Сам же он утверждал, что ручной труд для него был только средством общего развития, но не целью [31, с. 74].

Действительно, Кершенштейнер неоднократно писал, что основную задачу обучения ручному труду он видит не в том, чтобы только научить какому-либо виду ремесла, а в выработке у детей в стенах народной школы прочных навыков добросовестного, тщательного, высококачественного выполнения любой работы.

Экономическое развитие Германии к концу XIX в. достигло такого уровня, при котором интеллектуалистическая педагогика вступила в острый конфликт с требованиями времени. Общество нуждалось уже в индивидуумах, которые обладают сильной волей, каким-то минимумом научных знаний, максимумом практических умений, энергичных, активно действующих в своей области.

В этой связи внимание прогрессивной общественности стали привлекать вопросы не только умственного, но и физического и эстетического развития детей, т. е. те вопросы, которые игнорировались в эпоху господства рационалистической педагогики. Мало того, нормальное развитие физических сил ребенка стало рассматриваться как необходимая предпосылка для его умственного развития и правильного воспитания в целом.

История трудовой школы Германии является для педагогов всего мира неисчерпаемым источником знаний о путях поиска единства духовного, умственного, социального и физического развития детей и юношей. Немецкие педагоги продемонстрировали на практике, что труд может быть главным инструментом формирования духовных сил, укрепления человека в его вере. Труд может быть кладовой знаний, пищей для развития интеллекта и научного мировоззрения. Труд в их педагогических системах стал главным фактором социализации человека и освоения культуры. Феномен превращения иждивенца в кормильца представлен в трудах немецких ученых как таинство, как миг превращения человека в человека и как плод кропотливого ежедневного труда.

Анализ почти трехсотлетнего периода развития германской трудовой школы и профессиональной подготовки юношества показывает, сколь велико влияние экономических реалий на систему обучения и воспитания. Образование — динамическая система с постоянно эволюционирующими целями, содержанием, формами и методами. Невозможно создать хорошую школу раз и навсегда. Сонаправленность

школы духу времени требует постоянных изменений, адаптации к перманентно меняющимся условиям. Самая большая сложность не в том, что нужно что-то менять, а в том, что это необходимо делать быстро и точно, безошибочно улавливая направление изменений. И одной интуиции в столь масштабном процессе мало. Развитие образования требует научного подхода, исследовательского отношения и достоверности знаний в момент принятия решений. Именно этому нужно учиться у немецких педагогов минувших столетий.

Глава 3

РОЛЬ РАБОТОДАТЕЛЯ

В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

РОССИЙСКО-ГЕРМАНСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ

В последние десятилетия особенно остро стоит вопрос о роли работодателя в развитии профессионального образования. Российские предприниматели не проявляют живого и массового интереса к подготовке рабочих и специалистов. Особенно предприятия малого и среднего звена не понимают четко своей роли в процессе организации профессионального образования. Отмечаются низкий уровень квалификации выпускников, отсутствие у них производственного опыта, завышенные ожидания по зарплате, низкая мотивация к труду и т. д.

По-видимому, современное состояние государственно-частного партнерства в профессиональном образовании в России можно уже обозначить как сложившуюся проблему, требующую тщательного экономического, исторического, социологического, педагогического анализа. В этой связи небесполезно рассмотреть историю развития профессионального образования в ракурсе взаимодействия с предприятиями, выделив реперные точки расхождения интересов и аксиологических ориентиров.

3.1. Наследие заводских школ русских промышленников

Следует отметить, что примерно до 1870-х гг. никакого профессионального образования рабочих и специалистов среднего звена не существовало. В России с XVIII в. были заводские школы для рабочих, прежде всего в Центральной России и на Урале. Их развитие подробно описано в историко-педагогической литературе. Многие заводские школы брали на себя не только профессиональную подготовку, но были вынуждены обучать грамоте, арифметике и Закону Божьему. Без элементов общего образования было невозможно обучить рабочих элементарным расчетам, чтению чертежей, простым технологических инструкций. Российская традиция заводской подготовки рабочих сложилась в условиях обучения молодых людей, как правило, неграмотных. Важным является то, что заводские школы и в Москве, и Санкт-Петербурге, и в Магнитогорске были исключительно частными и принадлежали са-

мим работодателям, так что обучение в них фактически не контролировалось Министерством народного просвещения (учреждено в 1802 г.). Заводские школы в XIX в. не входили в систему школ народного просвещения, в подчинение университетских округов, в число земских школ. Все программы подготовки и экзаменационные требования разрабатывались и утверждались исключительно самими работодателями, ими же отбирались и оплачивались наставники и учителя.

Дошедшие до нас программы и учебные материалы показывают, что профессиональное обучение рабочих отвечало прямым требованиям работодателя; он был единственным заказчиком и проверяющим всех процессов и результатов. Несложно предположить, что с появлением на предприятиях новых технологий менялись программы, содержание подготовки рабочих зависело от качественных изменений на производстве.

Закономерно, что ни в XVIII, ни в XIX в. не прослеживается критики системы профессионального обучения со стороны работодателей, напротив, наличие заводской школы при предприятии становилось одним из признаков его успешности и конкурентоспособности. Даже в социал-демократической литературе, невзирая на критику кадровой политики российских промышленников и негодование по поводу условий труда, деятельность заводских школ обычно отмечалась как один из немногих позитивных факторов, в первую очередь как условие распространения грамотности в среде рабочего класса.

В середине XIX в. в России обозначились тенденции к развитию народного просвещения. Сразу после отмены крепостного права (1861) при участии земств и Русской православной церкви в европейской части России стали появляться народные училища. Важную роль в их развитии играли русские промышленники, жертвовавшие немалые средства на их строительство. В последней четверти XIX в. наряду с фабричными и заводскими школами были основаны первые профессиональные училища для детей рабочих. В них проводилось начальное профессиональное обучение детей-подмастерьев, которые, следуя семейным традициям, должны были прийти на предприятия вслед за своими отцами.

Знаменательно, что именно в этот период, с появлением профессиональных училищ для детей рабочих, определилась и тенденция к отчуждению профессионального обучения и образования от работодателя. Дети рабочих готовились лишь теоретически к возможному труду на конкретном предприятии. Никаких строгих обязательств перед потенциальным работодателем у них не было. Родители же все чаще мечтали о совершенно другой судьбе для своих детей. Образование открывало перед детьми и другие пути, и наиболее талантливые и упорные могли проявить себя в других областях. Фразеологизмы «выучиться на медяки» и «кухаркины дети» — своеобразный пароль русской интеллигенции конца XIX в. Появились люди, которые впоследствии стали врачами, юристами, учеными благодаря своему таланту, воле и терпению.

3.2. Огосударствление русской профессиональной школы

Строительство и содержание профессиональных училищ (равно как и больниц) российскими промышленниками и купцами в конце XIX в. было скорее благотворительностью, чем частью их дела. Забота о здоровье, просвещение, первичная профессиональная подготовка отвечали стремлению улучшить общий климат, но не прагматическим целям развития производства. Так произошло отчуждение профессиональных училищ для детей и рабочих от сферы интересов их основателей. Попав под попечительство со стороны государства, профессиональные училища фактически влились в общую систему народного просвещения, ориентированную на решение задач повышения грамотности и воспитания. Российские промышленники продолжали обучать своих подмастерьев непосредственно на предприятиях, уже не особенно рассчитывая на результаты профессиональной подготовки, которые давали профессиональные училища. Фактически уже в те годы работодатель довольствовался общей грамотностью рабочего при найме, доводя его профессиональные умения и навыки до нужного уровня непосредственно на рабочем месте.

Несколько иную картину наблюдаем во многих землях Германии в конце XIX в. Приведем в качестве примера всемирно известные Мюнхенские школы Георга Кершенштейнера, в которых окончательно сформировалась тенденция дуального обучения рабочих. Основная идея такой подготовки молодых рабочих заключалась в том, что сразу после трудоустройства молодой человек на несколько дней в неделю направлялся на обучение в специальную профессиональную школу. Программы обучения согласовывались с работодателем, их содержание охватывало азы технических знаний: черчения, деталей машин, технологий производства и т. д. Таким образом, предприятие принимало непосредственное участие в формировании учебных планов. В России такого не было. Профессиональные училища работали по учебным планам, согласованным с Императорским техническим обществом. Это означает, что содержание обучения контролировалось работодателями опосредованно, через некий высший орган управления. Россия в тот период фактически уже реализовывала принцип политехнизма на очень высоком уровне — на уровне Империи, в то время как Германия управляла данными процессами на уровне земель, ремесленных и промышленных палат, отдельных крупных предприятий.

Мировую известность обрел метод Д. А. Советкина. Этот педагог разработал систему подготовки молодых рабочих, основанную на выделении базовых, необходимых для множества технологических операций навыков. Д. А. Советкин оттолкнулся от того, что можно сначала «поставить руку», а уж потом обучать конкретным операциям. Такой подход свидетельствует о возможности массового обучения рабочих, когда их будущее место работы еще не определено, чтобы им потом понадобилось бы только короткое «доучивание». Этот подход получил

широкое распространение в США, его высоко оценили педагоги многих стран мира. Германское профессиональное образование так же активно внедряло принцип политехнизма, фактически создавая программы допрофессиональной индустриальной подготовки школьников.

3.3. Кузница рабочего класса

Национализация предприятий в России после 1917 г. задала несколько новых векторов в развитии профессионального обучения. В-первых, профессиональные училища стали восприниматься не только как учреждения подготовки рабочих, но и как «кузница рабочего класса». Подготовка обрела еще и идеологический характер, программы училищ насыщались марксистскими дисциплинами, коммунистическое воспитание заняло приоритетное место относительно формирования трудовых и профессиональных навыков.

Во-вторых, вместо народных и реальных училищ и гимназий Российской империи в Советской России началось масштабное строительство так называемой трудовой школы. Основная идея трудовой школы — построение содержания учебных планов и всего процесса обучения не на основе принципа научности, а на основе принципа политехнизма. Следует отметить, что вновь возникла тенденция сближения общеобразовательной и профессиональной школы с потребностями конкретных предприятий. «Метод проектов» как форма организации учебного процесса не оправдал себя с точки зрения качества подготовки учащихся. Для этих целей классно-урочная система была значительно эффективнее. Не следует забывать также и о чаяниях родителей о хорошем образовании и лучшей доле для своих детей, об их желании средствами образования дать детям возможность вырваться из среды рабочего класса. Сталинское правительство с 1928 г. создает совершенно иную школу, по многим признакам похожую на классическую русскую гимназию: раздельное обучение мальчиков и девочек, классно-урочная система, набор классических предметов, отсутствие трудового обучения, школьная форма. Все следующее десятилетие было посвящено в России уподоблению советской школы классической гимназии, были созданы единые программы, единые учебники, единые планы внеурочной деятельности. С одной лишь разницей — русская гимназия была элитарным учебным заведением, а советская школа — массовым, со всеми ее последствиями.

В период с 1928 по 1939 г. профессиональные училища находились на периферии образования, их деятельность практически не освещалась, хотя их выпускники были востребованы. Прежде всего, речь идет о медицинских, железнодорожных, сельскохозяйственных училищах и т. д. Профильность профессионального образования постепенно становилась все более отчетливой: молодежь мечтала о карьере летчиков, капитанов, ученых.

В процессе индустриализации и коллективизации существенно расширился приток сельского населения в города, в которых оно пополняло преимущественно ряды рабочих. Основной формой профессиональной подготовки стали краткосрочные курсы фабрично-заводского обучения. Достаточным уровнем общего образования для рабочих считался уровень выпускника 8-го класса, но на практике весьма обширный контингент работников предприятий имел только начальную школу.

Падение престижа рабочих профессий привело к необходимости проведения в 1939—1940 гг. мобилизации молодежи в ряды рабочего класса. Призыв в трудовые резервы был очень похож на военную мобилизацию: обязательность под страхом уголовной ответственности, казарменный режим обучения и т. д. Более 800 тыс. молодых людей прошли профессиональную подготовку в училищах трудовых резервов. Лишь благодаря столь беспрецедентным мерам советскому правительству удалось обеспечить военную промышленность рабочими кадрами, что во многом обеспечило победу СССР в Великой Отечественной войне.

Таким образом, 1930-е гг. можно охарактеризовать как период снижения интереса государства и общества в целом к профессиональному образованию.

3.4. Профессиональная школа послевоенного периода

Послевоенный период в СССР — это время серьезного кадрового голода. Нужно было быстро и без особых затрат перестроить систему профессионального образования. Обучать приходилось и молодежь, и вернувшихся с фронта солдат. Наиболее приемлемым решением было усовершенствование системы фабрично-заводского обучения.

Были увеличены возрастные границы приема (от 14 до 27 лет). Фабрично-заводские и ремесленные училища предлагали сопоставимую по размеру со студенческой стипендию, бесплатное питание, вещевое довольствие и т. д. Фабрично-заводские училища (ФЗУ) организовывались непосредственно на предприятиях и за счет предприятий. Испытывающие недостаток квалифицированных кадров заводы активно включились в эту работу. В 1940—1950-е гг. отмечалось наиболее тесное единение промышленности и системы профессионального образования и обучения. Потенциал ФЗУ фактически был исчерпан за 7—10 лет после победы, кадровая обстановка стабилизировалась. Сформировалась современная система профессионально-технического образования, основанного на принципах политехнизма и современного структурного деления на рабочие профессии.

В конце 1950-х гг. вновь было отмечено снижение интереса к рабочим профессиям, и в 1958 г. правительство СССР вновь предпринимает беспрецедентные меры. Для улучшения «связи общеобразовательной школы с жизнью» было решено десятилетнюю школу сделать один-

надцатилетней за счет введения обязательного профессионального обучения по рабочей специальности. Таким образом любой выпускник общеобразовательной школы (с 1958 по 1965 г.) автоматически вместе с аттестатом зрелости получал и рабочую квалификацию.

«Всеобщее рабочее образование» принесло ощутимое отторжение и непонимание со стороны обучающихся и их семей. Поэтому в середине 1960-х гг. советская общеобразовательная школа вновь стала десятилетней. В 1960-е гг. активно развивались профессионально-техническое обучение и профессионально-технические училища (сельские — СПТУ и городские — ГПТУ) для выпускников 8-х или 10-х классов. Советским правительством было принято решение о создании целостной системы государственного профессионального образования (Госпрофобр) с образовательными учреждениями, подчиняющимися государству, которые уже не были в структуре промышленных предприятий. При этом заводы, фабрики, совхозы и колхозы получали по отношению к «подшефным» училищам особый статус — статус базовых предприятий. Профессионально-техническое образование приравнивалось к завершенному среднему школьному. Выпускники ПТУ имели равные права со школьниками, завершившими десятилетку. Именно поэтому система ПТУ оплачивалась государством. Базовые предприятия были обязаны по Закону о народном образовании (1974), оказывать материально-техническую и кадровую помощь училищу, организовывать на своей базе производственную практику и производственную работу обучающихся.

В 1970—1980-е гг. между училищами и предприятиями складывались очень разные отношения. Для многих предприятий профессионально-технические училища стали действительно «кузницей кадров», надежным источником пополнения кадрового состава и важным кадровым резервом. Для других — выполнение роли базового предприятия становилось обузой. Конечно, они оказывали помощь в установленных пределах, но это была именно помощь, а не совместная работа по кадровому обеспечению развития данных предприятий.

3.5. Профессиональная школа Российской Федерации

Понятие «базовое предприятие» уже больше не встречалось в Законе об образовании (1992), исчез Госпрофобр. На фоне разрушения социалистической индустрии отсутствие связи между работодателем и системой профессионально-технического образования (с 1992 г. — начального профессионального образования) стало очевидным. Сегодня примеры взаимовыгодного сотрудничества работодателя и организаций профессионального образования единичны. Налаживание государственно-частного партнерства в последние годы привлекает много внимания, но фактически не дает никаких результатов. Кадровое обеспечение промышленности и профессиональное образование существуют раздельно, и причины здесь не только экономические.

Из историко-педагогического анализа взаимодействия системы профессионально-технического образования с работодателями видно, что сепаративные процессы отсчитывают уже второе столетие. Попытки прямого возврата профессионального образования в лоно процессов кадрового обеспечения означают необходимость его «приватизации».

К сожалению, из-за отсутствия надежной статистики данных об истинном состоянии профессионального обучения в России сегодня у нас просто нет, при этом очевидно, что обучение и переобучение взрослых имеет колоссальные масштабы. Владельцы малых и средних предприятий самостоятельно решают свои кадровые вопросы (и за свой счет), не прибегая к помощи государства, не рассчитывая на государственные колледжи. Их затраты колоссальны, как, впрочем, и затраты государства на профессиональное обучение и образование, порой бесполезное.

Логика современных действий, как это уже встречалось в истории профессионально-технического образования, может лежать в русле идей того же принципа политехнизма. Эта идея уже не раз выручала. В сложившейся ситуации возможно отказаться от формирования конкретных квалификаций, как главной цели профессионального образования. Гораздо важнее формирование устойчивых умений и знаний профильного характера (технических, биохимических, IT и т. д.). На базе хорошей общепрофессиональной (профильной политехнической) подготовки работодатель может значительно быстрее и дешевле готовить свои кадры по очень широкому кругу квалификаций и компетенций. Именно профильная общеобразовательная и общепрофессиональная подготовка должна стать главной целью и заботой государства. В перспективе объектом стандартизации должны стать устойчивые знания и умения, а не конкретные профессиональные компетенции, столь неустойчивые в динамично меняющемся мире.

Заключение

Сопоставление ключевых этапов развития профессиональной школы в России и Германии, особенно в контексте динамики внедрения инноваций, качества результатов и образовательных процессов, показывает многие преимущества коллегиальности управления профессиональным образованием. Российское профессиональное образование еще в дореволюционный период утратило данную модель управления, передав все бразды в руки государства. Опыт Германии наглядно показывает, что верность традициям соуправления всеми заинтересованными сторонами даже в самые тяжелые кризисные годы приносит существенные плоды, позволяет сохранить гибкость системы профессионального образования.

Для современной России выбор перспективной модели управления профессиональным образованием становится ключевой проблемой. Работодатели стали более активными в последние 5—10 лет. Фактически сформировалась новая система квалификаций, профессиональные стандарты становятся все более и более надежной основой для разработки содержания профессионального образования.

Внедрение германского опыта по реализации элементов дуального обучения пока не столь масштабно, но весьма продуктивно. Практика доказывает, что в России имеются перспективы развития эффективного и качественного профессионального образования.

Авторы



Херкнер Фолькмар — профессор, доктор наук в Институте подготовки педагогов профессионального образования в области квалифицированного труда и техники (BIAT) Европейского университета г. Фленсбурга, пресс-секретарь института и заведующий кафедрой, ответственный за направление педагогики профессионального образования в институте BIAT.

Фолькмар Херкнер работает в Европейском университете Фленсбурга в качестве преподавателя педагогики профессионального образования с 2008 г. До этого он около десяти лет работал в Техническом университете Дрездена (до 2005 г.), в течение 16 месяцев был замещающим профессором в Фленсбурге (2005—2006), а также два года работал в профессиональной школе (центре профессионального обучения) в Берлине (2006—2008). Специализируется, помимо прочего, на политике и правовых нормах в области профессионального образования, а также на историко-систематической педагогике профессионального образования. До академической карьеры получил две ремесленно-технические специальности (механик и квалифицированный рабочий по обслуживанию средств связи).



Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, в 2010 г. награжден медалью К. Д. Ушинского за заслуги в области педагогических наук.

Работал учителем, педагогом-психологом, исполнительным директором частной школы.

С 1988 по 2018 г. на кафедре педагогики Московского педагогического государственного университета прошел путь от ассистента до заместителя заведующего кафедрой по научной работе. В разные годы участвовал в международных проектах, являлся экспертом UNESCO, Международной организации труда. С 2006 г. по настоящее время возглавляет Центр профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования (ФИРО). В 2018 г. ФИРО вошел в состав Российской академии народного хозяйства и го-

сударственной службы при Президенте Российской Федерации, центр получил статус научно-исследовательского.

Научная деятельность В. И. Блинова ориентирована на фундаментальные проблемы педагогики и профессионального образования. Основные труды посвящены проблемам развития, содержания, форм и методов профессионального образования. Стержнем научных исследований В. И. Блинова является целенаправленное движение к последовательному теоретическому и практическому решению проблем соответствия качества профессионального и общего образования современным требованиям общества. Сфера научных интересов — дидактика профессионального образования, проблемы социально-экономической эффективности и конкурентоспособности профессионального образования, педагогическое образование, педагогическая аксиология и история образования, системы квалификаций.

В течение последних 20 лет занимался проблемами общего и профессионального образования, автор более 200 публикаций.

Библиография

Глава 1

1. Абель, Г. Профессиональное образование в Советском Союзе / Г. Абель // Berufspädagogische Zeitschrift. — 1957. — 6-е изд. — № 4. — С. 82—85 (продолжение в: № 6, С. 120 и далее).
2. Абель, Г. Воспитание и образование в СССР / Г. Абель // Berufspädagogische Zeitschrift. — 1958. — 7-е изд. — № 7—8. — С. 129—131.
3. Абель, Г. О новом этапе в советской образовательной политике / Г. Абель // Berufspädagogische Zeitschrift. — 1959. — 8-е изд. — № 1. — С. 13—15 (статья подписана буквами «д-р А.»).
4. Абель, Г. На пороге нового десятилетия / Г. Абель // Berufspädagogische Zeitschrift. — 1960. — 9-е изд. — № 1. — С. 1—5.
5. Абель, Г. Значение сравнительной педагогики в профессиональном образовании / Г. Абель // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1962. — Т. 58. — № 4. — С. 241—253.
6. Абель, Г. Соотношение между системой образования и экономикой в Советском Союзе (1959) // Абель, Г. Профессиональное образование и путь образования. Сборник статей, избранных и изданных Карлвильгельмом Штратманном, с предисловием Ганса-Германа Гроотхоффа. — Брауншвейг. — 1968b. — С. 49—68.
7. Абель, Г. Сравнительная педагогика профессионального образования (1963) // Абель, Г. Профессиональное образование и путь образования. Сборник статей, избранных и изданных Карлвильгельмом Штратманном, с предисловием Ганса-Германа Гроотхоффа. — Брауншвейг. — 1968a. — С. 42—48.
8. Бадер, Х. 12 членов ЕС обсудили в Берлине вопросы профессионального образования до 2000 г. / Х. Бадер // Die berufsbildende Schule. — 1989. — 41-е изд. — № 9. — С. 548 и далее (статья подписана буквами «bd».).
9. Бек, К. О теории запрограммированного обучения в ГДР / К. Бек // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1968. — Т. 64. — № 4. — С. 287—300.
10. Бруххойзер, Х.-П. Генрих Абель. Карьера в Германии / Х.-П. Бруххойзер. — 2-е изд. — Магдебург, 2010.
11. Булгаков, А. Училища в СССР: от механика до умного рабочего / А. Булгаков // Die berufsbildende Schule. — 1978. — 30-е изд. — № 2. — С. 91—94.

12. Гайсинович, [без указания имени автора] Фабричные и заводские школы в Советской России / Гайсинович // Техническое обучение. — 1928. — 3-е изд. — № 1. — С. 10—12.

13. Грайнерт, В.-Д. Профессиональное образование в Европе. Сравнение возникновения и развития трех классических моделей / В.-Д. Грайнерт. — 2-е изд., перераб. — Бальтманнсвайлер, 2017.

14. Грюнер, Г. Профессионально-техническое образование с экзаменом на аттестат зрелости в СССР / Г. Грюнер // Die berufsbildende Schule. — 1972. — 24-е изд. — № 2. — С. 88 и далее (статья подписана буквами «Gr»).

15. Грюнер, Г. Базовое профессиональное образование — дидактическое исследование для профессиональных школ / Г. Грюнер // Die berufsbildende Schule. — 1980. — 32-е изд. — № 6. — С. 366—388.

16. Грюнер, Г. Профессиональное образование в социалистических странах / Г. Грюнер. Исследования рабочей и профессиональной педагогики. — Вайнхайм ; Бергштрассе, 1975.

17. Европейский центр профессиональной подготовки укрепляет сотрудничество в Восточной Европе // Die berufsbildende Schule. — 1990d. — 42-е изд. — № 4. — С. 264.

18. Европейское заседание по вопросам профессионального образования // Berufspädagogische Zeitschrift. — 1957. — 6-е изд. — № 8—9. — С. 158—161.

19. Кайзер, В. Рецензия на книгу «Дидактика и жизнь» Леонида Владимировича Занкова / В. Кайзер // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1980. — Т. 76. — № 5. — С. 396—400.

20. Календарь мероприятий: учебная практика в Ленинграде и Москве // Die berufsbildende Schule. — 1977. — 29-е изд. — № 7—8. — С. 475.

21. Кноль, М. «Русская система», «Слойд» и разработка проектного метода в Америке — дополнения к статье Гюнтера Плогхауса / М. Кноль // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1994. — Т. 90. — № 1. — С. 5—25.

22. Кунце, [без указания имени автора] СССР: профессиональное обучение взрослых в сфере компьютерных систем // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1968. — Т. 64. — № 5. — С. 390.

23. Кюбарт, Ф. Изменения в политехническом образовании в рамках советской школьной реформы с 1958 по 1968 гг. / Ф. Кюбарт // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1970. — Т. 66. — № 7. — С. 491—509.

24. Ламмерт, Фр. Профессиональное образование в международном сравнении / Фр. Ламмерт // Бласс, Г. Основные проблемы профессионального образования — профессиональное обучение в кризисе. — Трир, 1973. — С. 16—24.

25. Лаубе, Х. Восьмая международная конференция педагогов профессионального образования в Зонненберге / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1963. — Т. 59. — № 2. — С. 140—143 (статья подписана «д-р Лаубе»).

26. Лаубе, Х. Многосторонняя структура профессионального образования в социалистических странах / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1973b. — Т. 69. — № 6. — С. 467 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

27. Лаубе, Х. Профессиональное образование в СССР / Х. Лаубе // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1981. — Т. 77. — № 7. — С. 535 и далее (статья подписана буквами «BIBB-Lb»).

28. Лаубе, Х. СССР: «учебные фабрики» в профессиональном образовании / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1967a. — Т. 63. — № 6. — С. 470 (статья подписана буквами «Lb»).

29. Лаубе, Х. СССР: Актуальные проблемы политехнического образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1974c. — Т. 70. — № 3. — С. 221 (статья подписана буквами «Lb»).

30. Лаубе, Х. СССР: возможности и пределы обучающих машин / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1963b. — Т. 61. — № 11. — С. 874 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

31. Лаубе, Х. СССР: дальнейшее развитие профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1972. — Т. 68. — № 9. — С. 721 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

32. Лаубе, Х. СССР: дифференциация средних школ / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1968b. — Т. 64. — № 7. — С. 559 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

33. Лаубе, Х. СССР: Ленинградский НИИ профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1974b. — Т. 70. — № 3. — С. 219—221 (статья подписана буквами «Lb»).

34. Лаубе, Х. СССР: О рационализации профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1973d. — Т. 69. — № 12. — С. 948 (статья подписана буквами «Lb»).

35. Лаубе, Х. СССР: о руководящей деятельности директоров профессиональных школ / Х. Лаубе // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1984. — Т. 80. — № 4. — С. 355 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

36. Лаубе, Х. СССР: Об организации практического профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1975a. — Т. 71. — № 4. — С. 307 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

37. Лаубе, Х. СССР: Обучение взрослых и закономерности психического развития / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1974d. — Т. 70. — № 12. — С. 950 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

38. Лаубе, Х. СССР: обучение помощников лаборанта В: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1966a. — Т. 62. — № 3. — С. 236 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

39. Лаубе, Х. СССР: обучение преподавателей производственного обучения / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1963a. — Т. 61. — № 11. — С. 863 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

40. Лаубе, Х. СССР: обучение технических специалистов / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1968a. — Т. 64. — № 5. — С. 391 (статья подписана буквами «Lb»).
41. Лаубе, Х. СССР: Педагогические кабинеты в училищах / Х. Лаубе // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1980. — Т. 76. — № 4. — С. 308 (статья подписана буквами «Lb»).
42. Лаубе, Х. СССР: Проблемы практического профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1973c. — Т. 69. — № 6. — С. 473 и далее (статья подписана буквами «Lb»).
43. Лаубе, Х. СССР: профессиональное образование и ущерб оборудованию предприятия / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1967b. — Т. 63. — № 10. — С. 791 (статья подписана буквами «Lb»).
44. Лаубе, Х. СССР: Профессиональное образование сегодня / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1974a. — Т. 70. — № 2. — С. 150—152 (статья подписана буквами «Lb»).
45. Лаубе, Х. СССР: Процессы обучения и воспитания в училищах / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1975b. — Т. 71. — № 11. — С. 880—882 (статья подписана буквами «Lb»).
46. Лаубе, Х. СССР: рабочая сила и профессиональное образование / Х. Лаубе // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1982. — Т. 78. — № 12. — С. 943 и далее (статья подписана буквами «Lb»).
47. Лаубе, Х. СССР: развитие профессиональных школ / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1969. — Т. 65. — № 10. — С. 792 и далее (статья подписана буквами «Lb»).
48. Лаубе, Х. СССР: расширение профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1970. — Т. 66. — № 3. — С. 228 (статья подписана буквами «Lb»).
49. Лаубе, Х. СССР: средние профессионально-технические школы / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1973a. — Т. 69. — № 3. — С. 221—223 (статья подписана буквами «Lb»).
50. Лаубе, Х. СССР: технические институты при предприятиях / Х. Лаубе // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1986. — Т. 82. — № 4. — С. 357 (статья подписана буквами «Lb»).
51. Лаубе, Х. СССР: экономические аспекты методов профессионального образования и обучения / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1966c. — Т. 62. — № 12. — С. 954 (статья подписана буквами «Lb»).
52. Лаубе, Х. СССР: эксперименты в области профессионального образования / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1971a. — Т. 67. — № 5. — С. 380 (статья подписана буквами «Lb»).
53. Лаубе, Х. СССР: эксперименты с программируемым инструктажом / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1966b. — Т. 62. — № 8. — С. 635 и далее (статья подписана буквами «Lb»).
54. Лаубе, Х. Учебная конференция по вопросам программируемого обучения / Х. Лаубе // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1971b. — Т. 67. — № 5. — С. 380 и далее (статья подписана буквами «Lb»).

55. Лозе, У. Образование на Второй Всемирной энергетической конференции / У. Лозе // Техническое обучение. — 1930. — 5-е изд. — № 8. — С. 82.

56. Немецко-советское сотрудничество в сфере профессионального образования // Die berufsbildende Schule. — 1990с. — 42-е изд. — № 12. — С. 767.

57. Обмен с русскими учениками // Die berufsbildende Schule. — 1990b. — 42-е изд. — № 1. — С. 53.

58. Обучение более чем 520 профессиям в СССР // Die berufsbildende Schule. — 1975. — 27-е изд. — № 4. — С. 265 и далее.

59. Пампус, К. Дуальное профессиональное образование в национальном и международном масштабе / К. Пампус // Die berufsbildende Schule. — 1990. — 42-е изд. — № 12. — С. 761—763.

60. Педагогика профессионального образования / коллектив авторов под руководством Рудольфа, Вольфганга (издатель) // Центральный институт профессионального образования ГДР. — Восточный Берлин, 1987.

61. Планы создания баварско-советского образовательного центра // Die berufsbildende Schule. — 1989а. — 41-е изд. — № 6. — С. 410.

62. Плогхаус, Г. Виктор Делла-Вос, его «русская система» и международное влияние на преподавание ремесел / Г. Плогхаус // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1991. — Т. 87. — № 1. — С. 5—18.

63. Подготовка квалифицированных сотрудников в СССР // Die berufsbildende Schule. — 1983. — 35-е изд. — № 3. — С. 195.

64. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочем месте в России и Германии / В. Лемперт, Т. Александрова, Г. Й. Збровски // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. — 1996. — Т. 92. — № 6. — С. 602—616.

65. Райхвайн, Р. Система профессионального образования в СССР / Р. Райхвайн // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1968. — Т. 64. — № 4. — С. 260—278.

66. Рудольф, В. Профессиональное образование в ГДР (систематизированное описание) / В. Рудольф. — Берлин ; Люксембург, 1988—1990.

67. Советские педагоги профессионального образования в ФРГ // Die berufsbildende Schule. — 1980. — 32-е изд. — № 1. — С. 59.

68. Советские эксперты по учебным пособиям в Министерстве образования и науки // Die berufsbildende Schule. — 1978. — 30-е изд. — № 3. — С. 194.

69. Советско-германское совещание по вопросам профессионального образования // Die berufsbildende Schule. — 1990а. — 42-е изд. — № 1. — С. 53.

70. Сотрудничество с СССР в сфере профессионального образования // Die berufsbildende Schule. — 1989b. — 41-е изд. — № 10. — С. 631.

71. Социалистическое профессиональное образование — квалифицированные рабочие специальности — комплекс учебных планов. На-

учные основы развития квалифицированных рабочих специальностей и комплекса учебных планов / коллектив авторов под руководством Лоренца, Петера и Шнайдера, Готтфрида // Центральный институт профессионального образования ГДР. — Восточный Берлин, 1983.

72. У каждого восьмого гражданина СССР есть высшее или профессиональное образование // *Die berufsbildende Schule*. — 1973. — 25-е изд. — № 6. — С. 422.

73. Учебный процесс в профессиональном образовании / коллектив авторов под руководством Хайнце, Курта (издатель) // Центральный институт профессионального образования ГДР. — Восточный Берлин, 1981.

74. Фогт, Х. Программируемое обучение и учебное оборудование в технических вузах и профтехучилищах Советского Союза / Х. Фогт // *Berufspädagogische Zeitschrift*. — 1964. — 13-е изд. — № 6. — С. 118—127.

75. Фогт, Х. Подготовка к профессии и профессиональное образование в ГДР / Х. Фогт // *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. — 1968. — Т. 64. — № 4. — С. 241—259.

76. Харденаке, А. Надзор за профессиональным образованием в ФРГ на примере ремесленного производства / А. Харденаке. — Кёльн, 1962.

77. Херкнер, Ф. Немецкий комитет школьного технического образования. Исследования с акцентом на профессии в сфере металлообработки / Ф. Херкнер. — Гамбург, 2003.

78. Хюкер, Ф.-Й. Направления развития профессии «Администратор и экономист» в Германской Демократической Республике (1949—1990) / Ф.-Й. Хюкер. — Франкфурт-на-Майне, 1992.

79. Цекорн, Х.-Й. Короткое экспонирование / Х.-Й. Цекорн // *Die berufsbildende Schule*. — 1967. — 19-е изд. — № 1. — С. 48—51 (статья подписана буквами «Lk»).

80. Шёк, Г. Немецкая система профессионального образования в международном сравнении / Г. Шёк // *Die berufsbildende Schule*. — 1972. — 24-е изд. — № 4. — С. 287 и далее.

81. Шмидт, Г. Россия. Обновление исследования стран 2006 / Г. Шмидт // Международный справочник по профессиональному образованию. 34-е дополнение к подборке листов. — [Б. г.] : Лаутербах, Уве и др., 2006.

82. Штайнбюхель, П. Профессиональное образование в СССР / П. Штайнбюхель // *Die berufsbildende Schule*. — 1989. — 41-е изд. — № 1. — С. 27—42.

83. Штольп, Э. Европейский институт профессионального образования / Э. Штольп // *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. — 1963. — Т. 59. — № 6. — С. 462—466.

84. Штратманн, К. Избранные произведения Генриха Абея / К. Штратманн // *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. — 1966. — Т. 62. — № 12. — С. 932—940.

85. Штратманн, К. Опыт дуальной системы профессионального образования с учетом изменения понятия «дуальный» и дуальности на практике. Заключение для специальной комиссии «Будущая образовательная политика — образование 2000» / К. Штратманн (совместно с Шлессером, Манфредом и Лиром, Й. Маркусом). — Бохум : Бундестага, 1989.

86. Шюрхольц, Ф. Краткие сведения о системе профессионального образования за рубежом / Ф. Шюрхольц // Техническое обучение. — 1926. — 1-е изд. — № 3. — С. 26—28.

87. Шютте, Ф. Затемнение светлого образа. Генрих Абель и «профессиональная педагогика в тени» / Ф. Шютте. — Франкфурт-на-Майне, 2012.

88. Эксперименты в сфере профессионального образования в СССР // Die Deutsche Berufs- und Fachschule. — 1963. — Т. 59. — № 12. — С. 945 и далее (статья подписана буквой «b»).

Главы 2, 3

1. Трудовая школа в свете истории и современности : сборник статей / под редакцией М. М. Рубинштейна. — Ленинград, 1924.

2. Синицкий, Л. Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Л. Д. Синицкий. — Москва, 1922.

3. Пискунов, А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII — начала XIX в. / А. И. Пискунов. — Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960.

4. Пискунов, А. И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики) / А. И. Пискунов. — Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963.

5. Коваленко, Ю. И. Профессиональное образование в ФРГ / Ю. И. Коваленко. — Москва, 1988.

6. Писарева, Л. И. Тенденция развития современной школы ФРГ / Л. И. Писарева // Педагогика. — 1991. — № 2.

7. Сергеева, Н. Б. Впечатления о современной немецкой школе / Н. Б. Сергеева // Педагогика. — 1993. — № 2.

8. Тихонова, М. Г. Объединенная Германия: образовательная политика / М. Г. Тихонова // Педагогика. — 1994. — № 5.

9. Образцова, Л. В. Школа Германии (Историко-педагогический генезис и современное состояние народного образования в Германии) / Л. В. Образцова. — Марбург, 2000.

10. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik / herausgegeben von W. Rein. — 3. Band. — 2. Auflage. — Langensalza : Hermann Beyer und Söhne (Beyer und Mann), 1905.

11. Francke, A. H. Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle / A. H. Francke. — Halle : Waysen haus, 1710.

12. Iven, K. Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung / K. Iven. — Berlin-Leipzig : Verlag von Julius Beltz, 1929.

13. *Hecker, J. J.* Nachrichten vom guten Fortgang der Realschule / J. J. Hecker // *Iven, K.* Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung / K. Iven. — Berlin-Leipzig : Verlag von Julius Beltz, 1929.

14. *Gans, A.* Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts / A. Gans. — Halle (Saale) : Max Niemeyer Verlag, 1930.

15. Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland. 1750—1939. Band II. Dokumente / Von Ruth Hoppe. — Berlin : Verlag „Neues Leben“, 1958.

16. *Basedow, J. B.* Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun / J. B. Basedow. — Leipzig : bey Siegfried Lebrecht Crusius, 1775.

17. *Basedow, J. B.* Ausgewählte Schriften. Mit Basedows Biographie, Einleitung und Anmerkungen / J. B. Basedow ; herausgegeben von Dr. Hugo Göring. — Langensalza : Verlag von H. Beyer & Söhne, 1880.

18. *Salzmann, Chr. G.* Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung / Chr. G. Salzmann ; herausgegeben von Eduard Ackermann. — Langensalza : Verlag von H. Beyer & Söhne, 1901.

19. *Blasche, B. H.* Der Papparbeiter / B. H. Blasche // Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule / Von Dr. A. Teuscher und Th. Franke. — Leipzig : Verlag von K. F. Koehler, 1913.

20. *Heusinger, J. H. G.* Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein / J. H. G. Heusinger // Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule / Von Dr. A. Teuscher und Th. Francke. — Die Familie Wertheim.

21. *Шмидт, К.* История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / К. Шмидт. — Москва, 1880. — Т. 4. Ч. 1.

22. *Соколов, П.* История педагогических систем / П. Соколов. — Санкт-Петербург, 1916.

23. *Фортунатов, А.* Теория трудовой школы в ее историческом развитии / А. Фортунатов. — Москва, 1926.

24. *Fichte, J. G.* Reden an die deutsche Nation / J. G. Fichte. — Langensalza : Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1891.

25. *Fichte, J. G.* Die Bestimmung des Menschen / J. G. Fichte. — Berlin, 1800.

26. *Седов, Л.* Педагогические идеи Гёте / Л. Седов // Вестник воспитания. — 1899. — № 8.

27. *Deiters, H.* Goethes Bildungslehre und unser Verhältnis zu ihr. / H. Deiters // Pädagogik. — 1949. — № 4.

28. *Flitner, W.* Goethes pädagogische Ideen / W. Flitner. — Godesberg : Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1948.

29. *Goethe, J. W.* Gesammelte Werke. Herausgegeben von Kurz / J. W. Goethe. — Band 8. — Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Preußischen Volksschule.

30. *Пабст, А.* Практическое воспитание / А. Пабст ; перевод с немецкого В. Кошевича. — Москва, 1910.

31. Кершенштейнер, Г. Избранные сочинения (Гражданское воспитание. — Трудовая школа. — Характер и его воспитание) / Г. Кершенштейнер; перевод с немецкого под редакцией и с предисловием М. М. Рубинштейна. — Москва : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1915.

32. Обухов, А. М. Народное образование в Мюнхене (По личным впечатлениям и изучению на месте) / А. М. Обухов. — Москва, [1909].

33. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen / herausgegeben von Dr. Erich Hahn. — [1. Band]. — Leipzig : Verlag von Felix Meiner, 1926.

Bundesinstitut für Berufsbildung

**Föderales Institut für Bildungsentwicklung der Russischen Akademie für Volkswirtschaft
und öffentlichen Dienst bei dem Präsidenten der Russischen Föderation**

W. Blinow, V. Herkner

HANDBUCH DER DEUTSCH-RUSSISCHEN BERUFSBILDUNGSKOOPERATION

**TEIL 1
HISTORISCHER BLICK AUF DIE ENTWICKLUNG
DER BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND
UND RUSSLAND**

**Moskau
Urait Verlag
2019**

УДК 327
ББК 66.4
Б69

Autoren:

Blinow Wladimir — Dr. der Pädagogik, Professor, Ehrenmitarbeiter in der Allgemeinen Bildung der Russischen Föderation, Ehrenmitarbeiter in der Höheren Bildung der Russischen Föderation, Leiter des Berufsbildungszentrums und der Qualifizierungssysteme des Föderalen Instituts für Bildungsentwicklung, Professor des Lehrstuhls für Pädagogik der Hochschule für Höhere Bildung der Staatlichen Moskauer Pädagogischen Universität — Kap. 2, 3;

Herkner Volkmar — Professor, Dr., Pressesprecher, Leiter des Lehrstuhls, zuständig für Berufsbildung am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BIAT) der Europa-Universität Flensburg — Kap. 1.

Blinow, W., Herkner, V.

Б69 Analytische Übersicht der Zusammenarbeit Russlands und Deutschlands im Bereich der Berufsbildung : in zwei Teilen. Teil 1. Historischer Blick auf die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland und Russland / Blinow W., Herkner V. — Moskau : Verlag Urait, 2019. — 208 S. — (Berufspraxis). — Text : unmittelbar.

ISBN 978-5-534-12285-5 (t. 1)

ISBN 978-5-534-12289-3

Der erste Teil der analytischen Übersicht ist der Geschichte der Berufsbildung in Deutschland und Russland seit dem Mittelalter gewidmet. Autoren — der Professor der Europa-Universität Flensburg V. Herkner und Professor W. Blinow, Leiter des Forschungszentrums FIRO der Russischen Akademie für Volkswirtschaft und Öffentlichen Dienst — haben ihre Studien in Deutschland und Russland unabhängig voneinander zum gleichen Thema und über den gleichen Zeitabschnitt durchgeführt. Die Ergebnisse sind für die wissenschaftliche Gemeinschaft, Wissenschaftler und Praktiker im Bereich der Berufsbildung beider Länder interessant, sie werden für Studenten und Doktoranden, Pädagogen und Leiter der Bildungseinrichtungen russischer Regionen und deutscher Bundesländer interessant sein.

УДК 327
ББК 66.4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	111
----------------------	------------

Kapitel 1. Genese und Entwicklung beruflicher Bildung in Deutschland und Russland — Ein historischer Abriss im Kontext gemeinsamer Schnittstellen und -mengen	112
--	------------

1.1. Zünftige Berufserziehung und deren Fehlen: Differente Ausgangspunkte für die Entwicklungen in Deutschland und Russland	112
1.2. Vorrevolutionäre Zeit — Zur Genese des Systems der Berufserziehung im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts	113
1.3. Zur deutschen Wahrnehmung der Genese und Entwicklung des sowjetischen Modells der Berufsbildung am Beginn des 20. Jahrhunderts	117
1.4. Deutsche Perspektiven zur sowjetischen Berufsbildung in der Zeit des „Kalten Krieges“ nach 1945	119
1.4.1. Ideologisch vereint, berufspädagogisch getrennt — Zum Blick der DDR-Berufspädagogik zu den sowjetischen Freunden	119
1.5. Bundesdeutsche Perspektiven auf die sowjetische Berufsbildung	123
1.5.1 Heinrich Abel und Informationen zur sowjetischen (Berufs-) Bildungspolitik in den ersten zwei Jahrzehnten Bundesrepublik	123
1.5.2. Bundesdeutsche Ära nach Heinrich Abel: das fremde Land UdSSR	130
1.6. Deutsche Hilfe bei der Neuentwicklung der Berufsbildung Russlands ab Ende der 1980er bzw. zu Beginn der 1990er Jahre	148
1.7. Hauptakteure, -beiträge und -themen bei deutschen Perspektiven auf die russische Berufsbildung sowie wesentliche Schritte von der Information über die Kommunikation zur Kooperation — eine Zusammenschau	154

Kapitel 2. Arbeitserziehung und Berufsbildung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts	160
---	------------

2.1. Ideen der Arbeitserziehung in der neuen Zeit	160
2.2. Arbeitsschulen in der Epoche der Industrialisierung	166
2.3. Schulen und Arbeitsschulen in der Epoche des Kulturkampfes	174
2.4. Arbeitsschule in der Epoche der industriellen Revolution	183

Kapitel 3. Rolle des Arbeitgebers in der Berufsbildung. Russisch-deutsche Gemeinsamkeiten	189
--	------------

3.1. Das Erbe der Russischen Industriellen Werkschulen	189
3.2. Verstaatlichung der Russischen Berufsschule	190
3.3. „Schmiede der Arbeiterklasse“	192

3.4. Berufsschulen in der Nachkriegszeit	193
3.5. Berufsschule in Deutschland: Traditionstreue.....	194
3.6. Berufsschule in der Russischen Föderation	196
Zusammenfassung.....	197
Autoren.....	198
Literatur	200

Vorwort

Es ist bezeichnend, dass die Initiative zur historischen Übersicht der Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland und Russland im Rahmen der Aktivitäten der deutsch-russischen Arbeitsgruppe für Berufsbildung entstanden ist. Der aktuelle Stand unserer Zusammenarbeit eröffnet trotz der offensichtlichen Unterschiede neue Möglichkeiten. Das Verstehen der Ursprünge dieser Unterschiede hilft, die besten Lösungen in der heutigen Zeit zu finden.

Einer der berühmtesten Historiker Russlands, Wassili Kljutschewski, schrieb: „Die Geschichte ist eine Laterne aus der Vergangenheit, die in die Zukunft scheint.“ Wir freuen uns über das Licht, das von den Seiten dieses Buches auf den Leser scheint, und sind den Autoren dankbar — zwei Professoren, praktizierenden Lehrern, und Bildungshistorikern — Volkmar Herkner und Wladimir Blinow.

Kapitel 1

GENESE UND ENTWICKLUNG BERUFLICHER BILDUNG IN DEUTSCHLAND UND RUSSLAND — EIN HISTORISCHER ABRISS IM KONTEXT GEMEINSAMER SCHNITTSTELLEN UND -MENGEN¹

1.1. Zünftige Berufserziehung und deren Fehlen: Differente Ausgangspunkte für die Entwicklungen in Deutschland und Russland

Die in weiten Teilen Mitteleuropas vorzufindende durch Zünfte und Gilden organisierte Berufserziehung des Mittelalters lässt sich für Russland und selbst für den europäischen Teil Russlands offenbar nicht nachweisen. Dabei hat die sogenannte „zünftige Berufslehre“ in Mitteleuropa auch lange nach Auflösung der Zünfte — die im Gefolge der Französischen Revolution regional zu verschiedenen Zeiten unter dem Stichwort der Gewerbefreiheit einsetzte² und bis etwa 1870 in allen deutschen Ländern mehr oder weniger stark durchgesetzt war — ihre Wirkungen entfaltet. War die Berufserziehung in Zünften nicht nur für den deutschsprachigen Raum dominierend und die gängige Rekrutierungsstrategie beruflichen Nachwuchses des (Spät-)Mittelalters und bis zum Ende des Absolutismus vorherrschend, so findet man entsprechende Aussagen über das Geschehen in Russland nicht. Selbst die umfangreiche Studie von Gerlind Schmidt (2006) kann hierzu keinerlei his-

¹ Mit dem Beitrag kann insgesamt nicht der Anspruch auf Vollständigkeit in der Recherche erhoben werden. Es wurden im Kernteil zum Verhältnis der Bundesrepublik zur UdSSR (vor allem etwa 1955 bis 1990) die Jahrgänge einiger berufspädagogischer Fachzeitschriften („Berufspädagogische Zeitschrift“, „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ bzw. „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sowie „Die berufsbildende Schule“) gesichtet. Von besonderem Interesse wäre auch die gegenteilige Perspektive: die in der UdSSR bzw. in Russland publizierte sowjetische Sicht auf die Berufsbildung in der BRD und die Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten auf diesem Gebiet.

² Die Macht der Zünfte wurde mit der Französischen Revolution in Frage gestellt. Frankreich führte 1791 die Gewerbefreiheit ein. Als erstes deutsches Land folgte Preußen 1810, wobei es in der Folgezeit in den deutschen Ländern immer wieder auch gegenläufige Bewegungen und Beschränkungen der bereits beschlossenen „völligen“ Gewerbefreiheit gab. Unabhängig davon war die Macht der Zünfte damit gebrochen. „Im Jahre 1863 hatten bereits 14 deutsche Staaten die Gewerbefreiheit ein- oder wieder eingeführt.“ (Hardenacke 1962, S. 19) Bayern gehörte 1868 zu den Schlusslichtern. Näheres hierzu findet sich z. B. bei Hardenacke (1962, S. 14—19).

torische Befunde liefern (siehe Schmidt 2006, S. 40 f.). Überhaupt setzte eine standardisierte Berufserziehung im riesigen Zarenreich offenbar erst im 19. Jahrhundert mit den Ingenieurschulen in Moskau und St. Petersburg ein. Sie richtete sich dabei vor allem auf technische Berufe in mittleren und höheren Qualifikationsniveaus. Zwar gab es in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auch in Russland schon niedere technische Schulen bzw. Gewerbeschulen, doch unterhalb technischer Mittel- und Hochschulen — zu dem, was man heute mit nicht-akademischer Berufsausbildung meint — lässt sich der Beginn einer standardisierten bzw. formalisierten Berufserziehung für Russland zumindest flächendeckend und für breitere Massen der jugendlichen Bevölkerung offenbar noch später, nämlich erst mit dem Untergang des Zarenreiches zu Beginn des 20. Jahrhunderts deuten. Die Oktoberrevolution von 1917 sorgte dann im Weiteren für den Versuch, massenhaft auch die Landbevölkerung zu alphabetisieren. Da hiervon insbesondere zudem Personen betroffen waren, die dem „normalen“ schulpflichtigen Alter bereits entwachsen waren, fand berufliche Bildung von Beginn an in starker Vernetzung mit allgemeiner Bildung zum Aufbau von Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen in entsprechenden Schulen statt. Hierin scheint ein historischer Kern für die bis heute anhaltende stark schulische Ausrichtung des russischen Berufsbildungssystems zu liegen. Das bedeutet zugleich, dass der Staat von Beginn an mitmischte und seinen Einfluss auf die berufliche Erziehung der jungen Menschen ausübte.

In Deutschland hingegen wirkten Jahrhunderte zünftiger Berufserziehung bis heute nach.¹ So war das Selbstverständnis von Handwerk und Handel, später auch von der aufkommenden Industrie davon geprägt, dass Berufserziehung und -ausbildung eine hoheitliche Angelegenheit der Wirtschaft bzw. der Betriebe und ihrer Selbstorganisationen sei. Der Staat hätte sich wie zu Zeiten der Zünfte daher — soweit es ginge — aus dieser Autopoiesis fernzuhalten und — wenn überhaupt — nur das Nötigste zu regeln. Berufserziehung war insofern im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik bis zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 vor allem eine private, nicht-öffentliche Angelegenheit zweier sich in freier Wahl vereinbarender Vertragspartner: des Lehrherren einerseits und des Lehrlings andererseits.

1.2. Vorrevolutionäre Zeit — Zur Genese des Systems der Berufserziehung im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Auf die deutsche Berufsausbildung hatte das ab 1920 insbesondere über den Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) reichsweit verbreitete Lehrgangssystem einen maßgeblichen Einfluss ausgeübt (siehe Herkner 2003). Mit diesen einheitlichen Ausbildungsunterlagen, zunächst für praktische Ausbildungsarbeiten in der betrieblichen Lehrwerkstätte ge-

¹ Zur Genese und Entwicklung des deutschen (dualen) Berufsbildungssystems siehe vor allem Stratmann u. a. (1989) mit der sehr genauen Analyse unter dem speziellen Gesichtspunkt der Dualität.

dacht, doch alsbald auch an den niederen und mittleren Berufsschulen sowie an den Technischen Hochschulen genutzt, waren zwei wesentliche Dinge verbunden: Einerseits wurde damit eine reichsweit einheitliche Berufsausbildung eingeleitet, weshalb die Grund- und Fachlehrgänge in den 1930er Jahren auch zu den Berufsordnungsmitteln gezählt wurden. Andererseits wurde die Lehre damit curricular-didaktisch neu geprägt und aus der Zufälligkeit in ein didaktisch klar-strukturiertes System überführt. Als „Erfinder“ von Lehrgängen gilt indes der Russe Viktor Della-Voss,¹ der damit erst bei Ausstellungen in St. Petersburg (1870) und Moskau (1872) sowie schließlich bei den Weltausstellungen in Wien (1873), Philadelphia (1876) und Paris (1878) bekannt wurde (u. a. Greinert 2017, S. 53). Della-Voss war u. a. nach vorangegangener Lehrtätigkeit ab 1867 oder 1868² Direktor der Kaiserlich-Technischen Hochschule in Moskau, wo er sich Gedanken machte, wie Ingenieurstudenten didaktisch und methodisch am sinnvollsten unterrichtet werden könnten. Zwar bestanden Lehrwerkstätten und handwerkliche Lehrgänge „schon vor 1868, aber es scheint tatsächlich Della-Voss gewesen zu sein, der als erster einen streng logisch aufgebauten Werkstattunterricht entwickelt“ und dazu eben konsequent das Lehrgangsprinzip genutzt hat (Knoll 1994, S. 8).³ Einige (wie Ploghaus 1991, Knoll 1994) sprechen sogar vom „russischen System“ und von der „russischen Methode“, das bzw. die in der Folge von anderen Ländern adaptiert wurde.⁴ Knoll (1994, S. 6) etwa stellte einen Zusammenhang zur insbesondere in den USA entwickelten Projektmethode her: „Bisher wissen wir indes nur ungenau, inwieweit das ‚russische System‘ in Deutschland und Westeuropa Einfluß ausübte — Ploghaus verweist ganz pauschal auf die Übernahme des ‚Lehrgangsprinzips‘ in England und Frankreich und auf die ‚Lehrgangsunterlagen‘ des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen und der Deutschen Arbeitsfront —, mit Gewißheit können wir jedoch sagen, daß es in den Vereinigten Staaten seine größte Wirkung erzielte (...).“ Bei Wolf-Dietrich Greinert (2017, S. 53) findet sich indes der Hinweis, dass Della-Voss im Jahre 1875 eine großange-

¹ Zu Viktor Karlowitsch Della-Voss (1829—1890) gibt es im Deutschen verschiedene Schreibweisen: Della-Vos, Della Vos, Della-Voss (siehe Knoll 1994, S. 5) oder nur Voss. Ploghaus (1991, S. 7 und S. 9) gibt als Geburtsdaten den 12.02.1829 (bzw. nach alter russischer Zeitrechnung: 31.01.1829) mit Geburtsort Odessa und als Sterbedaten den 27.07.1890 (bzw.: 15.07.1890) mit Sterbeort Paris an. Näheres zum Lebenslauf findet sich beispielsweise bei Greinert (2017, S. 52 f.) oder Ploghaus (1991).

² Hier widersprechen sich deutsche Quellen zum Teil. Greinert (2017, S. 52) nennt Mitte Juli 1868, Ploghaus (1991, S. 8) Mitte 1868, Knoll (1994, S. 6) hingegen 1867.

³ Ploghaus (1991, S. 5) formuliert, Della-Voss habe 1868 in Moskau Lehrgänge für die berufspraktische Ausbildung erfunden.

⁴ Greinert (2017, S. 55) verweist auf den Amerikaner John D. Runkle (1822—1902), der zwischen „Russian System“ — „die zeitparallele Kombination von praktischer Qualifizierung und theoretischen Studien“ — einerseits und „Russian Method“ — die lehrgangsgesteuerte Ausbildung in Unterrichts- bzw. Lehrwerkstätten — andererseits unterschieden hätte. So kommt Greinert zum Fazit, dass die „Entwicklung der Berufsausbildung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Europa (...) danach vornehmlich mit der Ausbreitung des Russischen Systems zu charakterisieren“ wäre, nämlich die Einrichtung von Fachschulen in Frankreich, Russland, aber auch in Österreich, Deutschland und der Schweiz, hier allerdings in Konkurrenz mit der Ausprägung eines „dualen“ Modells der Berufsqualifizierung (ebd.).

legte Dienstreise nicht nur nach Frankreich und Belgien, sondern auch nach Deutschland unternommen hatte. Dennoch habe sich die deutsche Industrie mit der Adaption dieser neuen Methode — der Lehrgangsidee — Zeit gelassen und erst in den 1910er Jahren die Arbeiten auf diesem Gebiet aufgenommen (Greinert 2017, S. 120 f.).

Günter Ploghaus, der sich über ein Jahrzehnt lang im Rahmen seiner Dissertationsschrift mit dem Lehrgangsprinzip und Viktor Della-Voss beschäftigt hatte, schrieb:

„Das ‚Russische System‘ bestand im Kern in der arbeitsanalytischen Identifikation der für die Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, der Ableitung der für ihr Erlernen praktischen Übungsarbeiten sowie der Anordnung solcher ausbildungsnotwendiger Übungsarbeiten zu einer pädagogisch reflektierten Reihenfolge (‚Lehrgang‘ als Sammlung technischer Zeichnungen mit Werkstücken, die in vorgegebener Reihenfolge zu bearbeiten waren). Della-Vos ist damit der Erfinder des Lehrgangs-Systems und insbesondere der sequenziellen Lehr-/Lernmethode (Lehrgangs-Methode) in der praktischen Ausbildung.“ (Ploghaus 1991, S. 5)

Und weiter stellte Ploghaus (1991, S. 5) zur Wirkung des „russischen Systems“ heraus: Es „war für den damaligen Stand der ‚Werkstatt-Pädagogik‘ eine enorme pädagogische Innovation, war leicht übertragbar und verbreitete sich ab 1873 international wie ein ‚pädagogisches Lauffeuer‘“.

Der bundesdeutsche Hochschullehrer Gustav Grüner reihte die Arbeiten von Viktor Della-Voss rund 100 Jahre nach seinem Wirken als didaktische Neuerung in Konzepten der Berufsgrundbildung ein. Grüner (1980, S. 374) sprach von „Berufsgrundbildung als systematische Fertigkeitsschulung“, die auf den Russen italienischer Abstammung zurückgehen würde. Voss habe „zunächst die handwerkliche Ausbildung aus der Produktion ausgegliedert und sie in Lehrwerkstätten für Schmiederei, Maschinenschlosserei, Dreherei, Modellschreinerei und Gießerei verlegt“ (ebd., S. 375). Erst nach Durchlaufen dieser Ausbildung kämen die Lernenden in die (Schul-)Produktion. Komplexe Arbeitsvorgänge seien von Voss in Teiloperationen zerlegt worden, um sie isoliert voneinander „trainieren“ zu lassen. Die einzelnen Operationen seien dabei nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet worden. „So entstanden ‚Lehrgänge‘ für die Berufsgrundausbildung, die durch die Wiener Weltausstellung von 1873 sehr bekannt wurden.“ (ebd.).

Sicherlich ist die Frage berechtigt, warum die Lehrgangsmethode ausgerechnet in Russland entwickelt wurde und nicht in einem Land, das eigentlich für technischen Fortschritt jener Zeit stand. Ein Erklärungsansatz geht dahin, dass es sich um eine „paramilitärische Ausbildungsmethode“ handeln würde, in der sich die absolutistischen und repressiven Verhältnisse der damaligen zaristischen russischen Gesellschaft widerspiegeln würden (siehe Knoll 1994, S. 10). Bei anderen Überlegungen meint man, die Mitte des 19. Jahrhunderts mächtig expandierende russische Wirtschaft habe viele qualifizierte Arbeitskräfte benötigt, weshalb Della-Voss „die ‚Techniken der industriellen Massenproduktion‘ analysiert und auf die handwerkliche Ausbildung der Fabrikarbeiter übertragen“ habe (ebd., S. 11). Ergänzend

könnte man argumentativ hinzufügen, dass — anders als in West- und Mitteleuropa — durch das Fehlen von Zünften in Russland kein Widerstand „gegen die Auflösung der Handwerkskunst und Lehrtradition“ habe aufkommen können (ebd.).

Greinert (2017, S. 56) sieht Russland gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedenfalls relativ weit vorn beim Indikator Wirtschaftskraft, der von der Industrieproduktion bestimmt werde. Auf das Pionierland England seien Preußen-Deutschland und Russland gefolgt, dann Frankreich und Österreich-Ungarn. Der Berliner Berufsbildungshistoriker meint, dass Russland, Österreich und die Schweiz „in Europa als die ersten Nachfolger der Gründernationen in Sachen gewerblich-technischer Berufsausbildung gelten können“, wenngleich diese keine neuen Organisationsmodelle der Berufsqualifizierung hervorgebracht hätten. Vielmehr hätten sie sich an den klassischen Vorbildern England (Marktmodell, betrieblich-liberal/V. H.), Frankreich (Schulmodell, schulisch-bürokratisch/V. H.) und Deutschland (duales Modell; betrieblich-schulisch/V. H.) orientiert (Greinert 2017, S. 56).

Greinert (2017, S. 71–75) beschreibt die Fachschulentwicklung in Russland als Antwort auf die Mitte der 1880er Jahre in dem Land beginnende industrielle Revolution, nachdem 1861 die Leibeigenschaft beseitigt worden war. Im Jahre 1888 habe die Regierung eine „Grundordnung für die Industrieschulen“ erlassen, mit der drei Schultypen unterschieden wurden: mittlere technische Lehranstalten, niedere technische Schulen und handwerkliche Gewerbeschulen (ebd., S. 72). Ungeachtet der Einführung zweier weiterer Schultypen in den Jahren 1893 und 1895 — die Handwerkslehrlingsschulen und die niederen Handwerkerschulen — erhielt die große Masse der Arbeitskräfte in den Fabriken keine formale Ausbildung. Vielmehr wurde sie am Arbeitsplatz angelernt (ebd., S. 73). Letztlich habe sich Russland — so Greinert (2017, S. 73) — eng am französischen Vorbild einer rein schulischen Berufsausbildung orientiert, „nicht zuletzt deshalb, weil es sich beim Aufbau von beruflich orientierten Bildungsstrukturen vor ähnliche Probleme gestellt sah“ (ebd.): Vernachlässigung der Elementarbildung breiter Bevölkerungsschichten, sehr hohe Analphabetenrate, keine Rückgriffsmöglichkeiten auf die Tradition ständischer Handwerksausbildung. Der Unterschied zwischen Frankreich und Russland habe lediglich darin bestanden, dass die Franzosen in der Revolution 1791 die handwerklichen Organisationsstrukturen beseitigt hätten, während sich solche in Russland nie haben entwickeln können (ebd.).

Werden beispielsweise Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger im deutschsprachigen Raum als Vertreter der klassischen Berufspädagogik angesehen, die ab ca. 1900 bis etwa in die 1920er Jahre wichtige theoretische Grundlagen erarbeitet haben, „die Verberuflichung auch im Zusammenhang mit der menschlichen Bildung zu sehen, die Ausbildung als ein wichtiges Medium, gleichsam als entscheidendes Agens der Bildung für die dem praktischen Leben zugewandten jungen Menschen anzuerkennen“ (Abel 1962, S. 249), so hat Heinrich Abel die Liste dieser „Theoretiker“ ergänzt. Neben

Kerschensteiner und Spranger nannte er in diesen Kontext auch den Amerikaner Dewey und den Russen Blonskij (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Mit der Auflösung der in Mitteleuropa vorherrschenden Zünfte und dem mehr oder weniger starken Durchsetzen der Gewerbefreiheit — in Deutschland zwischen 1810 (Preußen) und 1869 mit der Gewerbeordnung für den Norddeutschen Bund bzw. 1871 mit der Reichsgründung — begannen sich, europaweit „landestypische“ Berufsbildungssysteme auszuprägen. Zum Handwerk und Handel trat die Industrie hinzu. Während sich die Berufserziehung und -ausbildung im Deutschen Reich spätestens mit dem Aufkommen der Fortbildungs- und ab 1920 der Berufsschule zu einem dualen Modell entwickelte, existierten in Russland flächendeckend und in größerem Umfang noch keine vergleichbaren Ausbildungsgänge für Arbeiter und Arbeiterinnen, allerdings in einigen Städten technische Ingenieur- bzw. Hochschulen oder auch niedere technische Schulen bzw. handwerkliche Gewerbeschulen. Erst mit der Oktoberrevolution von 1917 rückte hier die Arbeiterbildung verstärkt und für einen größeren Anteil der Bevölkerung in das Blickfeld. Sie stand allein schon vor der immens großen Aufgabe, den im riesigen Zarenreich vorherrschenden Analphabetismus abzubauen. Was lag es da näher, als das vorhandene technische Schulsystem noch stärker auf den nicht-akademischen Bereich auszuweiten? Indes wurde die deutsche Systementwicklung zumindest beeinflusst vom Russen Viktor Della-Voss und dessen Idee des Lehrgangs, die in Deutschland ab 1920 perfektioniert wurde.

1.3. Zur deutschen Wahrnehmung der Genese und Entwicklung des sowjetischen Modells der Berufsbildung am Beginn des 20. Jahrhunderts

Eine der ersten deutschen Darstellungen über das berufliche Ausbildungswesen in der Sowjetunion lieferte der Berliner F. Schürholz 1926 für die Zeitschrift „Technische Erziehung“. Nachdem er in einer vorangegangenen Ausgabe bereits die Ausbildung in den USA und in Großbritannien betrachtet hatte, widmete er sich nachfolgend den Situationen in Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich und Italien sowie — als Letztes — „Rußland“ (Schürholz 1926, S. 27 f.). Zunächst ging er auf den gewerkschaftlichen Einfluss ein. „Die Kontrolle über die Berufsausbildung sollte von einem Kommissariat ausgeübt werden, in dem die Gewerkschaften vertreten wären“, hob Schürholz (ebd., S. 27) hervor. Seit 1917 habe „die Sowjetregierung über Berufsausbildung 69 Erlasse ergehen lassen“ (ebd., S. 28), zehn davon zu allgemeinen Fragen, 36 zu technischen Hochschulen und acht zu Arbeiterlehrgängen. „Das neue System der Berufsausbildung soll erstens Maßnahmen gegen die technische Unwissenheit, zweitens ihre Form des Elementar- und Mittelschulunterrichts und endlich auch die Reform der höheren Ausbildung durchführen“, so Schürholz. Und weiter schrieb er:

„Durch die Beseitigung der ‚technischen Unwissenheit‘ soll der Mangel an gelernten Arbeitskräften behoben werden. Arbeiter zwischen 18 und 40 Jahren sind verpflichtet, sich eine Zeitlang dieser technischen Ausbildung zu unterziehen. Sie müssen zu diesem Zweck an einem vollen Kursus mit Sonderklassen in der Fabrik oder an Abendschulen teilnehmen. Die Löhne dürfen den Personen, die an dieser Ausbildung teilnehmen, nicht gekürzt werden. Andererseits wird aber das Fehlen im Unterricht ohne genügende Entschuldigung bestraft. Nach Beendigung der Ausbildung werden die Schüler als ‚technisch gebildet‘ bezeichnet.“ (Schürholz 1926, S. 28)

Eine Bewertung nahm Schürholz nicht vor. Knapp zwei Jahre später wurde in der deutschen Fachzeitschrift „Technische Erziehung“ sogar ein Beitrag veröffentlicht, der vom Moskauer Autor Dr. Gaissinowitsch — nähere Angaben zur Person wurden leider nicht gegeben — verfasst worden war. Er beschrieb ohne „ideologische Überhöhung“ die Fabrik- und Werkschulen Sowjetrusslands:

„Das System der Lehrlingsausbildung Sowjetrußlands kann durch folgende grundsätzlichen Bestimmungen charakterisiert werden:

1. Verkürzter Arbeitstag für Jugendliche (im Vergleich zu den Erwachsenen).
 2. Pädagogisch fundiertes Zusammenwirken zwischen physischer und geistiger Ausbildungsarbeit; oder anders gesagt: Organische Verbindung zwischen Werk- und theoretischem Unterricht.
 3. Übung und Anspornung des Jugendlichen — des zukünftigen qualifizierten Arbeiters — zur Beteiligung an der gesamten Rationalisierung der Arbeit seines Unternehmens einerseits, zu weiterem Selbststudium andererseits.“ (Gaissinowitsch 1929, S. 10)
-

Dabei zeichnete Gaissinowitsch quasi nebenbei eine soziale Beschäftigungspolitik in seinem Land, wonach auf in Ausbildung befindliche Personen selbstverständlich andere Kriterien zutreffen müssten als auf normale Beschäftigte. Die Umsetzung des ersten Prinzips — ein verkürzter Arbeitstag für Jugendliche —, so Gaissinowitsch, „gestattet die Verwirklichung des zweiten (...) Prinzips, nach dem die Arbeit in den Dienst der Bildungszwecke gestellt werden soll. Die Bildungsarbeit zerfällt in 2 Teile.“ (Gaissinowitsch 1929, S. 10) Zum einen kann man in der methodischen Organisation des praktischen Teils der Ausbildung schließlich die Theorie von Viktor Della-Voss herauslesen, ohne dass der „Erfinder“ des Lehrgangsprinzips von Gaissinowitsch explizit benannt wurde. Es hieß: „... daß die lernenden Jugendlichen — für längere Zeit in besonderen abgetrennten Lehrwerkstätten — durch Arbeitsübungen in streng methodischer Folge nach dem Prinzip progressiver Schwierigkeit unterrichtet werden“ (ebd.). Zum Verhältnis von praktischer und geistiger Arbeit formulierte Gaissinowitsch zum anderen, dass die „geistige Arbeit in Form von theoretischen Beschäftigungen (...) der ihr gewidmeten Zeit nach denselben Platz ein(nimmt/V. H.) wie die physische“ (Gaissinowitsch 1929, S. 10). Und weiter hieß es bei ihm:

„Die Sowjet-Fabrik- und Werkschulen kennen keine Tage, die ausschließlich geistiger oder körperlicher Arbeit gewidmet wären, in der Voraussetzung, daß eine

solche Zeiteinteilung pädagogisch unzweckmäßig wäre. Der Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Arbeit mildert den Grad der Ermüdung und Anspannung, indem je nach vier Stunden aus einem Gebiet in das andere übergegangen wird. Alles dies begünstigt zweifellos die engste Verbindung zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘“ (Gaissinowitsch 1929, S. 10)

Das Ausbildungswesen in der jungen UdSSR blieb auch in der Folge durchaus auf dem Schirm deutscher Betrachter. In einem Bericht über die zweite Weltkraftkonferenz, die im Juni 1930 in Berlin stattfand, wurde darauf hingewiesen, dass „Abhandlungen über das Ausbildungswesen geliefert wurden und zwar von Deutschland, Frankreich, England, Österreich, Rußland und USA.“ (Lohse 1930). Weiter hieß es: „In ihnen wurden sehr beachtliche Anregungen für die Ausbildung der leitenden Ingenieure sowie des mittleren und unteren Betriebspersonals gegeben.“ (ebd.) „Rußland“ wurde sogar explizit positiv hervorgehoben, wenn auch mit der Ausbildung an technischen Hochschulen. Von mehreren Rednern sei ein dauernder Wechsel von Praxis und Studium wie in Russland empfohlen worden, „wo die Werkstattausbildung 40 bis 50 % der im allgemeinen 4-jährigen Ausbildung umfaßt“ (ebd.).

Es lässt sich bilanzieren: Anders als in Deutschland, wo sich die Berufserziehung und -ausbildung nach dem Ersten Weltkrieg zu einem dualen Modell entwickelte und zur gleichen Zeit von den Organisationen der Wirtschaft betriebene (lehr-)berufsordnende und -systematisierende Arbeiten einsetzten, die unter nationalsozialistischer Herrschaft ab 1933 zu perfektionieren versucht wurden, musste sich in Sowjetrußland bzw. in der UdSSR nach 1917 erst eine berufliche Bildung und Erziehung auf nicht-akademischem Niveau entwickeln. Die dort geschaffenen berufsbildenden Schulen hatten von Beginn an daher die Aufgabe, nicht nur spezifisches beruflich-fachliches Wissen zu vermitteln, sondern — insbesondere am Beginn mit dem Ziel, die Alphabetisierung breiter Teile der Bevölkerung voranzutreiben — die allgemeine sowie einfache technische bzw. dann auch polytechnische Bildung zu stärken. So entstand in der jungen UdSSR ein schulisch organisiertes berufsbildendes System, das eng in das Bildungssystem eingeflochten war.

1.4. Deutsche Perspektiven zur sowjetischen Berufsbildung in der Zeit des „Kalten Krieges“ nach 1945

1.4.1. Ideologisch vereint, berufspädagogisch getrennt — Zum Blick der DDR-Berufspädagogik zu den sowjetischen Freunden¹

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges stellte sich die Frage, wie die berufliche Bildung in den vier Besatzungszonen des ehemaligen Deutschen

¹ Die spannende Frage nach dem Verhältnis von DDR- zu UdSSR-Berufspädagogik kann hier nur sehr cursorisch anhand einiger weniger Veröffentlichungen beleuchtet werden. Der Schwerpunkt dieser Betrachtung liegt auf der bundesdeutschen Sicht. In den beiden berufspädagogischen bzw. berufsbildungswissenschaftlichen Fachzeitschriften der DDR „Berufsbildung“ (ab April 1947; heute noch als „berufsbildung“ existent) und „Forschung

Reiches gestaltet werden sollte. Angesichts der volkswirtschaftlichen Bedeutung, die ein sinnvoll aufgebautes Berufsbildungssystem für das Gesamtsystem der Gesellschaft besitzt, war die Frage nach der Gestaltung der beruflichen Bildung sehr bedeutsam. Zudem öffnete ein ausgebautes Berufsbildungssystem insbesondere mit schulischem Anteil die Möglichkeit, Jugendliche und junge Erwachsene ideologisch zu erziehen. War das „Re-Education-Programm“ der Amerikaner im Westen wichtig, so hatte der Kampf gegen die in den jugendlichen Köpfen tief verankerte Nazi-Ideologie zum einen und für sozialistische Ansichten zum anderen in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) eine mindestens ebenso große Bedeutung. Damit war die Berufsschule nach 1945 im ehemaligen Deutschen Reich nicht nur für den berufstheoretischen Unterricht funktionalisiert.

Angesichts der volkswirtschaftlichen Ausrichtung in der SBZ und späteren DDR am Modell der Planwirtschaft nach sowjetischem Vorbild hätte man erwarten dürfen, dass vor allem in jenem Teil des ehemaligen Deutschen Reiches ein radikaler Bruch zum vorherigen typisch preußischen Modell der Berufsausbildung erfolgen würde. Hücker (1992, S. 36) wies auf das daraus entstehende „Paradoxon“ hin, vor dem die Berufsbildung in der SBZ und in der späteren DDR stand, indem er schrieb: „Die Losung für das Jahr 1953, die auch für die weitere Entwicklung der beruflichen Bildung maßgeblich war, lautet: Von der Sowjetunion lernen — heißt siegen lernen, da die UdSSR bereits einen Entwicklungsvorsprung von fünfzig Jahren hatte.“ Und weiter:

„Damit wird die Bildungspolitik der DDR aber auch in einen Widerspruch geführt: Einerseits ist die Entwicklung des Bildungswesens bestimmt durch den angestrebten Aufbau des Sozialismus nach sowjetischem Vorbild und die Durchsetzung der sozialistischen Ideologie, andererseits werden aber deutsche Traditionen in der Berufsbildung nicht aufgegeben.“ (Hücker 1992, S. 36)

So stieß man letztlich auf das Problem, die im deutschen Sprachraum schon in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts angelegten zentralen Elemente wie betriebliche Ausbildung mit berufsschulischer Ergänzung einerseits und berufliche Ausbildung in geordneten Ausbildungsberufen und somit nach national einheitlichen Mindeststandards andererseits fortzuführen, zugleich aber auch von einem Neuanfang zu sprechen, die sozialistische Ideologie zu transportieren und die sowjetische Berufsbildung nicht zu brüskieren. Für den kaufmännischen Bereich kam Hücker (1992, S. 36) rückblickend zu einem vernichtenden Urteil über ein mögliches Vorbild Sowjetunion: „Die Rezeption der vollschulischen kaufmännischen Berufsbildung der UdSSR hätte auch einen Rückschritt bedeutet (...).“ So hätten DDR-Bildungsexperten retrospektiv „die Übernahme der kaufmännischen Berufs-

der sozialistischen Berufsbildung“ bzw. „Forschung zur Berufsbildung“ (Mai 1967 bis Dezember 1990) hat es auch zahlreiche Aufsätze mit Bezug zur Sowjetunion, zu sowjetischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie zur Politik und Ideologie der KPdSU oder auch von sowjetischen Autorinnen und Autoren gegeben.

konzeption der UdSSR für die kaufmännisch-ökonomische Berufsausbildung der 50er Jahre mit Hinweis auf die vollschulische Ausbildung im ökonomischen Ausbildungsbereich der UdSSR“ (ebd., S. 40) einmütig bestritten. Entlarvend hieß es bei Hücker (1992) zudem in umgekehrter Sichtweise:

„Es erscheint naheliegend, daß auch den sowjetischen Berufspädagogen das in der deutschen Tradition stehende Berufsbildungssystem in der DDR vor dem Hintergrund des desolaten Zustandes der sowjetischen Berufsausbildung vorbildlich erscheinen mußte.“ (Hücker 1992, S. 36)

Blieben also insbesondere grundlegende Strukturelemente des historisch gewachsenen preußisch-deutschen Berufsbildungssystems unter den Bedingungen vor allem der DDR unangetastet, so waren ideologisch und erzieherisch sowjetische Elemente übernommen worden. Polytechnischer Unterricht sowie Einsätze von Schülerinnen und Schülern in der Produktion erinnerten ebenfalls stark an das sowjetische Vorbild. Arbeiterbildung und -erziehung hatten einen hohen Stellenwert und setzten bereits in der vorberuflichen Bildung, spätestens aber mit Einbezug der Lehrlinge in die betrieblichen Arbeitskollektive ein. Solche Elemente betrafen zum einen die sowjetischen „Arbeitsmethoden im produktiven Bereich“ (Hücker 1992, S. 40) und zum anderen das Auszeichnungswesen. Im Bereich der berufspädagogischen Theorieentwicklung wurde gern auf sowjetische Psychologen verwiesen, wenn etwa Lerntheorien betrachtet wurden. Ging es jedoch um die Organisation beruflicher Bildung und das Berufsbildungssystem, dann stellte „der große Bruder“ offenbar kein leuchtendes Beispiel dar. So fanden sich in der Betrachtung des DDR-Zentralinstituts für Berufsbildung zu den „Wissenschaftliche(n) Grundlagen für die Weiterentwicklung der Facharbeiterberufe und des Lehrplanwerkes“ von 1983 (Autorenkollektiv 1983) so gut wie keine Bezüge zur sowjetischen Berufspädagogik, obgleich immerhin in Abschnitten wie „Die Herausbildung einer sozialistischen Berufsauffassung“ (in Teil I, Abschnitt 1.5) oder „Realisierung der sozialistischen Berufskonzeption hinsichtlich Inhalt und Profil der Facharbeiterberufe“ (in Teil I, Kapitel 5) zu erwarten gewesen wäre, dass hier nicht nur auf Erkenntnisse aus der DDR zurückgegriffen werde. Immerhin spielte die kapitalistische Gesellschaft (z. B. Autorenkollektiv 1983, S. 15 f.) schon zu Beginn eine Rolle, ebenso explizit die BRD (ebd., S. 16). Einzig die Aussage, dass in sozialistischen Ländern analytische Untersuchungen über Anforderungen an Facharbeiter „in solchen Dokumenten, wie Berufs- und Qualifikationscharakteristik (UdSSR und DDR) (...) zusammengefaßt“ (ebd., S. 124) wurden, verwies einmal auf „den großen Bruder“. Der Ansatz sei — hieß es im selben Werk an späterer Stelle (ebd., S. 125) — „vom Allunionsforschungsinstitut für Berufsausbildung der UdSSR (Leningrad)“ entwickelt „und in gemeinsamer Forschungsarbeit mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR (Berlin)“ erprobt sowie präzisiert worden. An späterer Stelle hieß es hierzu noch einmal: „Die Grundlage der Berufs- und Qualifikationscharakteristik in der DDR wurde entscheidend mitbestimmt von den Erkenntnissen und Erfah-

rungen der Sowjetunion. Sie berücksichtigt die Ergebnisse gemeinsamer Untersuchungen der Forschungsinstitute für Berufsbildung der UdSSR und der DDR.“ (Autorenkollektiv 1983, S. 173)

Mit Ausnahme eines eher allgemein gehaltenen rein „ideologischen“ Verweises auf „Materialien des XXV. Parteitages der KPdSU“ (Autorenkollektiv 1981, S. 18) und auf sowjetische Psychologen (siehe ebd., S. 77) spielte die UdSSR auch in einem weiteren Band aus der DDR über die Gestaltung der Berufsausbildung keinerlei Rolle. Diese Aussage kann getroffen werden, obgleich es auch in jenem Werk ein umfangreiches Kapitel über „Sozialistische Berufsausbildung, Unterricht und Lehrplan“ gab, in dem u. a. von Geschichte und Traditionen die Rede war und die „bürgerliche Berufspädagogik der BRD“ mitthematisiert wurde.

Im letzten großen Standardwerk, das in der DDR erschienen ist, mit dem Titel „Berufspädagogik“ (Autorenkollektiv 1987) wurde in einem Kapitel die „Berufsbildung im Ausland“ (ebd., S. 367 ff.) behandelt. Obgleich ein Abschnitt explizit den „Entwicklungstendenzen in sozialistischen Ländern“ gewidmet war (ebd., S. 368 ff.), wurde die UdSSR hier namentlich noch nicht einmal erwähnt. Eher unauffällig war an anderer Stelle immerhin der Hinweis zu finden, dass im Rahmen der berufspädagogischen Forschung auch internationale Vergleiche anstehen würden. Hier hieß es: „Damit sollen einerseits die Erfahrungen der Sowjetunion und anderer sozialistischer Länder für die Entwicklung der Berufsbildung in der DDR erschlossen, Ansatzpunkte für die Annäherung der Staaten und Völker auf diesem Gebiet untersucht und Möglichkeiten der Unterstützung national befreiter Staaten aufgedeckt werden.“ (ebd., S. 401) Eine ähnlich allgemeingehaltene Notiz wurde auch im Abschnitt über die „Aufgaben der Berufsbildung im Sozialismus“ platziert, wo von Bildungsreformen u. a. in der Sowjetunion die Rede war, mit denen „für die 80er und 90er Jahre konkrete Aufgaben der Berufsbildung festgelegt“ (ebd., S. 20) worden seien. Zum historischen Prozess der Entstehung der Berufspädagogik hieß es indes:

„Eine marxistische Berufspädagogik begann sich vor allem nach 1917 zu entwickeln. Mit dem Sieg der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution vollzog sich in Rußland und in der 1921 gegründeten UdSSR in der Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eine qualitative Wende. Der antagonistische Charakter der Arbeitsteilung wurde aufgehoben. Es wurden die Grundlagen für die Überwindung von geistiger und körperlicher Arbeit geschaffen, was sich auch in der Durchsetzung einer sozialistischen beruflichen Bildung äußerte.

Vor der Berufsbildung der Sowjetunion standen Aufgaben, deren Lösung einer wissenschaftlichen Grundlage bedurfte.“ (Autorenkollektiv 1987, S. 47)

Nachfolgend wurde auf das Wirken von Krupskaja hingewiesen, der für die junge Sowjetunion eine — von jener vom Deutschen Georg Kerschensteiner jedoch zu unterscheidende — „Arbeitsschule“ als Verbindung von Unterricht mit der Produktion forderte (Autorenkollektiv 1987, S. 47). Zwar sei die „Zusammenarbeit mit Berufspädagogen der UdSSR (...) heu-

te ein Fundament der Weiterentwicklung der Berufspädagogik in der DDR“ (ebd., S. 49), doch wenigstens etwas konkretere Ausführungen zur sowjetischen Berufsbildung gab es im gesamten Band nicht.

Auch ohne vertiefte Auseinandersetzung kann zumindest festgehalten werden: Das Verhältnis zwischen der Berufspädagogik der DDR und der UdSSR war kein einfaches. Ideologisch und erzieherisch bezog sich der „kleine Bruder“ auf das „große Vorbild“. Doch in der grundlegenden Strukturfrage, wie berufliche Bildung am besten zu organisieren sei, hielt die DDR — mit Modifikationen — an den deutschen bzw. preußischen Traditionen fest, beispielsweise indem Lehrlinge Ausbildungsverträge mit Betrieben schlossen und lediglich ergänzend berufsbezogenen und allgemeinbildenden Unterricht an einer berufsbildenden Schule erhielten. Auffällig ist, dass konkrete Aussagen zur Gestaltung des Berufsbildungssystems der UdSSR sowie Bewertungen derer von der DDR-Berufspädagogik offenbar eher vermieden wurden.

1.5. Bundesdeutsche Perspektiven auf die sowjetische Berufsbildung

1.5.1 Heinrich Abel und Informationen zur sowjetischen (Berufs-) Bildungspolitik in den ersten zwei Jahrzehnten Bundesrepublik

In der Bundesrepublik hatte es zunächst weder eine entwickelte hochschulisch-universitäre noch eine elaborierte außeruniversitäre Berufsbildungsforschung gegeben. Der erste Professur-Inhaber eines berufspädagogisch intendierten Lehrstuhls war Heinrich Abel (1908—1965), der 1963 an die TH Darmstadt berufen wurde. Dieser Heinrich Abel hatte zu jenem Zeitpunkt nicht nur eine typisch „deutsche Karriere“ (Bruchhäuser 2010)¹ hinter sich, sondern — bedingt wohl auch durch seine sowjetische Kriegsgefangenschaft (Januar 1943 — April 1950; ebd., S. 112 und S. 397) und die dort gezeigte Bereitschaft, die russische Sprache zu erlernen — eine erstaunliche Weitsicht in Richtung einer international vergleichenden Berufspädagogik.² So hatte Abel bereits 1963 herausgestellt: „Die Notwendigkeit

¹ Diese „deutsche Karriere“ — speziell zunächst in der Hitlerjugend im Nazideutschland, dann als Antifaschist in sowjetischer Kriegsgefangenschaft und schließlich der Aufstieg zum Hochschullehrer in der BRD — hat Bruchhäuser (2010) in einer sehr aufwändig recherchierten und umfangreichen (rund 600 Seiten starken) Biografie detailliert nachzuzeichnen versucht. Insbesondere zwei in der Biografie immer wiederkehrende Aussagenkonstrukte von Bruchhäuser führten bei Teilen der universitären deutschen Berufspädagogik zu heftigem Widerspruch: a) die Aussage, Abel hätte seine Karriere vor allem dem Fleiß, aber nicht seinem Intellekt zu verdanken, sowie b) die nicht bewiesene Vermutung, Abel sei als sowjetischer Spion aus der Kriegsgefangenschaft in die noch ganz junge BRD entlassen worden. Als Erwiderung auf Bruchhäuser ist daher der Sammelband von Schütte (2012) anzusehen.

² Nach einem Hinweis einer von Stratmann zusammengestellten Auswahlbibliografie zu Heinrich Abel hatte Abel bereits ein knappes Jahr nach seiner Rückkehr aus sowjetischer Kriegsgefangenschaft (April 1950) einen Aufsatz über „Entwicklung und Gestalt der Sowjetintelligenz“ veröffentlicht, und zwar im Heft 4/1951 der „Frankfurter Hefte“ (Zeitschrift für Kultur und Politik) (6. Jg., S. 282—286) unter dem Pseudonym „Heinrich Richter“ (siehe Stratmann 1966, S. 934).

vergleichender Forschung im Bereich der beruflichen Ausbildung und Erziehung ergibt sich aber auch aus pragmatischen Überlegungen. Die europäische Integration (Montanunion, EWG) erfordert ein berufspädagogisches Denken, das über die traditionellen Grenzen wie über das bisherige Interesse (Wie bilden die anderen aus?) hinausgeht.“ (Abel 1968a, S. 45) Vermutlich auch beeinflusst durch seine eigene Vergangenheit schätzte Abel damals ein: „Ein steigendes Interesse hat in den letzten Jahren die Entwicklung der beruflichen Ausbildung in der Sowjetunion, im Besonderen seit der Erziehungsreform von 1958 (...) gefunden.“ Die nachfolgenden Ausführungen von Abel bezogen sich dann allerdings allgemein auf „die sowjetische Schule“, ohne die Berufsbildung darin zu thematisieren. In einem früheren Aufsatz über das „Verhältnis zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft in der Sowjetunion“ aus dem Jahre 1959 wurde Heinrich Abel konkreter. Dort hieß es:

„Die Berufsbildung im engeren Sinne hat sich in einer nicht uninteressanten Parallele zu unserer Entwicklung im 19. Jahrhundert auch in der Sowjetunion, von oben nach unten vollzogen. Seit Mitte der zwanziger Jahre war die Ausbildung von Ingenieuren so sehr forciert worden, daß man zu Ende der dreißiger Jahre einen Überschuß an Hochschulingenieuren, aber einen Mangel an mittleren Ingenieuren und Technikern hatte, die auf sogenannten Technika (Fachschulen) von mehrjähriger Dauer im Anschluß an die Siebenjahresschule ausgebildet werden. Hinzu kam die — verspätete — Einsicht, daß Qualitätsarbeit in der Industrie gut ausgebildete Facharbeiter voraussetzt. Im Vergleich zu anderen Industrieländern war für die Ausbildung von Fachkräften auf der unteren und der mittleren Ebene nur sehr wenig getan worden. Die im Jahre 1920 geschaffene Fabrikjugendschule (Lehrlingsschule von zwei- bis dreijähriger Dauer mit 18 Wochenstunden Unterricht) hatte nur eine geringe Ausdehnung (1927 rund 900 Schulen mit 100 000 Schülern) gefunden und mehrfache Änderungen erfahren.“ (Abel 1968b, S. 55)

Über zehn Millionen Facharbeiter seien dann — so Abel (1968b, S. 55) als Kenner des sowjetischen Bildungssystems weiter — zwischen 1940, als am 2. Oktober das Präsidium des Obersten Sowjets ein Dekret über die staatlichen Arbeitskraftreserven erlassen hatte, und 1958 in der Sowjetunion ausgebildet worden. Dieses erfolgte an verschiedenen schulischen Einrichtungen — Handwerker- und Eisenbahnerschulen für 14- bis 15-jährige Jugendliche sowie Fabrik-Werkschulen für 16- bis 17-jährige — für berufstheoretischen Unterricht in Verbindung mit Lehrwerkstätten und von der Jugendorganisation unterstützter politischer Erziehung.

„In der Folgezeit ist eine Berufs- und Ausbildungsordnung sowie eine Berufstheorie als Grundlage der sowjetischen Berufspolitik entstanden. Unterschieden wird nach Karl Marx zwischen einer Arbeitsteilung im allgemeinen (Hauptsphären der gesellschaftlichen Produktion), im besonderen und einer Arbeitsteilung im Betrieb bzw. im einzelnen, und hier wieder zwischen Berufen (Maschinenbauer, Textilarbeiter, Bergmann) und Spezialberufen innerhalb der Hauptberufe, z. B. Dreher, Schlosser usw. als Spezialisierungen im Beruf des Maschinenbauers. Es gibt auf der unteren Ebene rund 800 solcher Ausbildungsberufe. Der Beruf wird definiert als das Ergebnis der Form der Arbeitsteilung, die einen Komplex theoretischen Wissens und praktischer

Fertigkeiten sowie die Befähigung umfaßt, die für eine bestimmte Tätigkeit in der materiellen oder nichtmateriellen Produktion erforderlich ist.“ (Abel 1968b, S. 55 f.)

Abel (1968b, S. 56) wies darauf hin, dass eine solche Begriffsbestimmung von der soziologischen Auffassung von Max Weber (Beruf als Erwerbschance auf Dauer) oder berufspädagogischen Deutungen (Beruf als Lebensaufgabe) abweicht und auch „mitteldeutsche Berufspädagogen“ sich kritisch dazu äußern würden. Die von Stalin gegebene Deutung des Begriffs „Arbeit“, wonach sie eine Sache der Ehre, des Ruhmes und des Heldentums wäre, sei uns sogar völlig fremd. Dennoch kam Abel 1959 zu einem freundlich-positiven Fazit:

„Zusammenfassend ist festzustellen: In den letzten zwanzig Jahren ist in der Sowjetunion ein durchgegliedertes System beruflicher Nachwuchsausbildung aufgebaut worden, das von der Grundschule mit sieben Jahren über die verschiedenen Berufsschulen mit Anschlußmöglichkeiten an die Technika (zwischengeschaltete Berufspraxis und Komplettierung der Mittelschulbildung) führt. Gut begabte und nach sozialem Aufstieg strebende Jugendliche können von den Technika zu den betreffenden Hochschulen übergehen. Dieser mit dem praktischen Berufsleben eng verbundene Bildungs- und Aufstiegsweg ist pädagogisch wie fachlich ständig intensiviert worden.“ (Abel 1968b, S. 56)

Heinrich Abel erwarb die Verdienste, tatsächlich so etwas wie der Vorreiter der späteren Berufsbildungstypologien in einer vergleichenden Berufspädagogik gewesen zu sein. In dem Abschnitt „Grundstile beruflicher Ausbildung und Erziehung“ (Abel 1960, S. 2 f.) führte er Deutschland, „Amerika“ (gemeint sind die USA), Frankreich und schließlich die Sowjetunion als Beispiele für Grundstile an, ohne diesen jedoch Namen zu geben. Zum Grundstil der Sowjetunion schrieb Abel:

„Wiederum einen anderen Weg hat die Sowjetunion durch die Verbindung von polytechnischer Bildung und beruflicher Ausbildung mit der Reform ihres Schul- und Ausbildungswesens vom Dezember 1958 eingeschlagen, um für alle Stufen disponible Fachkräfte mit einem weiten technischen Horizont, ‚mit hoher Allgemeinbildung und Arbeitskultur‘ zu erziehen. Von einer Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr ausgehend, führen verschiedene Wege in enger Verbindung mit dem Berufsleben zur Hochschule. Für alle Jugendlichen ist nach der Grundschule für mehrere Jahre hindurch das Lernen in Schulen durchweg mit mindestens 18 Stunden verbindlich.“ (Abel 1960, S. 3)

Diese recht neutral gehaltenen Ausführungen waren nicht unbedingt typisch für Beschreibungen von bundesdeutschen Autoren jener Zeit des „Kalten Krieges“ der sozialen Phänomene in der UdSSR. Es war auch nicht typisch, in jener Zeit die Sowjetunion überhaupt in eine vergleichende Betrachtung einzubeziehen. Verständlich wurde es insbesondere vor dem Hintergrund der persönlichen Vergangenheit des Autors, hatte doch Heinrich Abel in mehr als sieben Jahren sowjetischer Kriegsgefangenschaft die russische Sprache erlernt, sich intensiv mit pädagogischer Literatur des Riesenstaates befasst und sich zudem publizistisch in sowjetischen Medien ar-

rangiert.¹ So verwunderte es nicht, dass Abel, der die „Berufspädagogische Zeitschrift“ als Schriftleiter führte, die „Berufserziehung in der Sowjetunion“ (Abel 1957) wiederholt thematisierte und aus seinen Publikationen nicht der in Zeiten des „Kalten Krieges“ sonst übliche abwertende Ton, sondern vielmehr so etwas wie Respekt über die Leistungen der Sowjetunion herausgelesen werden konnte. Zweifellos war Abel — aufgrund seiner außergewöhnlichen Biografie nicht überraschend — jene Person der ersten etwa 15 Jahre Bundesrepublik, der hier führend, wenn nicht sogar einzig aussagefähig war. Schon im April 1957 — ein gutes halbes Jahr vor dem durch den Start des ersten künstlichen Erdsatelliten ausgelösten sogenannten „Sputnik-Schock“ — deutete Abel einen solchen an. Mit Verweis auf Dostojewski und dessen „Zorn über die hochmütige Herablassung des ‚Westens‘ seinem Volke gegenüber im Jahre 1877“ (Abel 1957, S. 82) schrieb der Deutsche:

„Die Schockwirkung, die vor allem in England und den USA durch jüngst erst bekannt gewordene Ergebnisse der sowjetischen Bildungspolitik, im besonderen der Bemühungen um die Ausbildung qualifizierter Kader aller Rangstufen ausgelöst wurde, gibt den Gedanken des genial-tragischen Schriftstellers einen aktuellen Bezug.“ (Abel 1957, S. 82)²

Abel (1957, S. 82) ging in seiner damaligen recht umfangreichen (zweiteiligen) Darstellung über die „Berufserziehung in der Sowjetunion“ von 1957 auf drei „Entwicklungsstufen in der sowjetischen Erziehung“ ein, wodurch sein historischer Abriss erst mit der Oktoberrevolution von 1917 begann: 1) die Zeit zwischen Oktoberrevolution von 1917 bis zur sogenannten „Kollektivierung“, die bei ihm 1932 endete, 2) „die Periode der Entwicklung einer neuen Gesellschaftsordnung, des Aufbaus der Schwerindustrie und der sog. Kulturrevolution von 1930“ bis 1941 sowie 3) die Nachkriegsperiode mit den Merkmalen der „Stabilisierung, Differenzierung und Intensivierung“. Auch in dieser Darstellung ging er auf die „paradoxe Situation (...) im Raum der Produktion“ um 1940 ein: „Man hatte zuviel Ingenieure, aber zu wenig Techniker und ganz unzureichend Facharbeiter ausgebildet. Im Vergleich mit den Ländern des Westens war das berufsbildende Schulwesen auf der unteren und mittleren Stufe außerordentlich gering entwickelt. Der Besuch dieser Einrichtungen mit recht schwachen Leistungen wurde nur zu oft als Durchgang zur nächsthöheren Stufe benutzt.“ (ebd., S. 85) Nach dem Dekret des Präsidiums des Obersten Sowjets vom 2. Oktober 1940 seien anknüpfend „an sog. ‚Arbeiterjugendschulen‘ und untere Berufsschulen, die schon im vorrevolutionären Rußland entstanden waren (...)“, und unter Auswertung von Erfahrungen in der Lehrwerkstättenausbildung der industriellen

¹ Gerade diese persönlichen Erfahrungen von Abel als deutscher Kriegsgefangener von Stalingrad (Januar 1943) trafen sich in seinen „nicht-personifizierten“ Ausführungen wie etwa im „Winter 1942/43 vollzog sich der große Umschwung, sichtbar am Kampf um Stalingrad“ (Abel 1957, S. 120) oder „Die deutschen Soldaten fluchten, als ihnen die T 34 und die Iljuschins den Kampf zur Hölle machten.“ (ebd., S. 121)

² Abel (1957, S. 121) verwies an späterer Stelle auf technische und wissenschaftliche Erfolge der Sowjetunion, die im Westen registriert wurden, vom ersten selbstgebauten Traktor 1927 bis hin zur „Lösung des Wasserstoffgeheimnisses“ 1956.

Länder (...) zwei Ausbildungstypen mit einem Aufwand großer Mittel jetzt neu geschaffen“ (ebd.) worden. Abel meinte damit die bereits erwähnten „Handwerker- und Eisenbahnerschulen für 14- bis 15-jährige Jugendliche mit Ausbildungszeiten von 1 bis 4 Jahren (Durchschnitt 2 Jahre)“ sowie „die Fabrik-Werkschulen für 16- bis 17-jährige mit Ausbildungszeiten von 3 bis 12 Monaten (Durchschnitt 6 Monate) besonders für die Kohlen-, Metall- und Erdölindustrie sowie für das Baugewerbe“ (ebd.). Diese Schulen seien bei großen Werken eingerichtet worden, hätten Internate, eine kostenfreie Ausbildung und sogar Versorgung mit Kleidung angeboten. Die (praktische) Ausbildung hätte sich in Lehrwerkstätten vollzogen, etwa drei Viertel der Ausbildungszeit sei der speziell-fachlichen Bildung, der übrige Teil der allgemeinen Bildung gewidmet, wozu offenbar russische Sprache, politischer Unterricht und Leibesübungen zu zählen waren (vgl. ebd.). Bestandteil sei zudem ein allgemeintechnischer „Überblick mit naturwissenschaftlicher Unterbauung“ (ebd.). So kam Abel zu der erstaunlich positiven und für westdeutsche Verhältnisse beinahe unglaublichen Einschätzung, die Planung und Anlage der Ausbildung zeige „Kühnheit und Weitblick“. Und weiter:

„Die Berufserziehung der Arbeiter ist im Unterschied zur Lage in den westeuropäischen Ländern unbelastet von einer zuweilen hemmenden Tradition und allein orientiert an den Anforderungen der industriellen Produktion, die neben dem qualifizierten Facharbeiter, dem sog. ‚Gelernten‘, den qualifizierten Produktionsarbeiter, den sog. ‚Angelernten‘, benötigt. Für beide bestimmenden Typen sind hier Ausbildungswege geschaffen worden nicht neben dem allgemeinen Bildungssystem, sondern in enger Verbindung mit ihm. Der Abschluß dieser Schulen berechtigt nach Ableistung der Dienstverpflichtung zum Eintritt in weiterführende Einrichtungen, in die Techniken (Fachschulen) und von diesen wiederum weiter in die Hochschulen.“ (Abel 1957, S. 85)

Ein knappes Jahr später thematisierte Heinrich Abel die Einbindung der Berufsbildung als integrativer Bestandteil von „Erziehung und Bildung in der Sowjetunion“ (Abel 1958) erneut. Aus „dem Heft 11/1957 der zentralen wissenschaftlichen Zeitschrift ‚Sowjetpädagogik‘“ (ebd., S. 129) wurden u. a. Ausführungen zum „Charakter der Allgemeinbildung und ihr Verhältnis zur Berufsausbildung“ (ebd., S. 130) entnommen und in der deutschen „Berufspädagogischen Zeitschrift“ abgedruckt. Die zehnklassige Schulbildung aller Schüler und Schülerinnen war damals in der Sowjetunion noch nicht obligatorisch, doch die polytechnische Bildung wurde bereits deutlich forciert.¹ Im Text hieß es u. a.: „Die unserem Lande gestellte Hauptaufgabe, die am weitesten vorgeschrittenen kapitalistischen Länder hinsichtlich der Produktion pro Kopf der Bevölkerung zu überholen, kann nur auf der Basis

¹ In einem wenig später erschienenen und mit „Dr. A.“ unterzeichneten Beitrag seiner „Berufspädagogischen Zeitschrift“ hatte Abel den Weg, Polytechnik in die allgemeinbildenden Schulen einzufügen, begründet. Er schrieb 1959: „‘Die Losgelöstheit vom Leben‘ ist der seit Jahren zu hörende Vorwurf gegen die sowjetische Schule, was zu Anfang der fünfziger Jahre und verstärkt seit 1954 zur Forderung und zu den großen Versuchen einer Polytechnisierung der Schule führte.“ (Abel 1959, S. 13)

der höchstentwickelten Technik gelöst werden.“ (ebd.) Bei aller Verschränkung von allgemeiner und polytechnischer Bildung¹ war man damals in der Sowjetunion offenbar auch von einer mehr oder weniger klaren Trennung von Allgemein- und Berufsbildung überzeugt. Es hieß:

„Es entspricht aber nicht den realen Möglichkeiten und auch nicht den Bedürfnissen des Landes, den Unterricht frühzeitig auf bestimmte Berufe auszurichten und die Oberklassen der Mittelschule in Berufsschulen zu verwandeln. Die Mittelschule soll nicht die ihr fremden Funktionen einer speziellen Berufsausbildung übernehmen, sondern allgemeine und polytechnische Bildung vermitteln, während die berufliche Ausbildung in Berufsschulen, in Lehrgängen oder unmittelbar in der Produktion erfolgen soll. Die Vereinigung von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung ist zweckmäßig nur in solchen Fällen, wo die berufliche Ausbildung längere Zeit erfordert und frühzeitig beginnen muß (Musik, Zeichnen, Tanzkunst, einige Produktionsberufe).“ (Abel 1958, S. 130)²

Und zur Entwicklung der Berufsausbildung war u. a. zu lesen:

„Der markanteste Zug des sowjetischen Systems der Berufsausbildung besteht darin, daß die Zielsetzung und das Profil, die Stundenpläne und die Ausbildungszeiten nie abstrakt und spontan, sondern von den volkswirtschaftlichen und kulturellen Aufgaben her bestimmt werden. Die Berufsausbildung muß unter Berücksichtigung der tatsächlichen Bedürfnisse des Landes entwickelt werden, da Fehlkalkulationen bedenkliche Folgen haben können.“ (Abel 1958, S. 131)

Abel übernahm die Ausführungen offenbar nahezu ohne Veränderungen,³ rahmte sie allerdings in einen eigenen Vor- und Nachspann. In Letzterem kommentierte er:

„Ohne Zweifel ist viel Sand im wissenschaftlich-bürokratischen wie auch im schulischen Getriebe der Sowjetunion, sicher wird auch dort nur mit Wasser gekocht. Aber es wäre töricht, sich mit solcher oft zu hörenden ‚Beurteilung‘ zufriedengeben zu wollen.“ (Abel 1958, S. 131)

¹ Der bundesdeutsche Autor Hartmut Vogt (1968) verwies in seinen Aufsatz über die Berufsorientierung und -ausbildung in der DDR auf einen kleinen, aber feinen Unterschied zwischen dem polytechnischen Unterricht in der DDR und dem in der UdSSR. Ein so wichtiger Wirtschaftszweig wie der Bereich der Dienstleistungen bliebe in der DDR unberücksichtigt — im „Gegensatz zu der jüngsten Entwicklung im polytechnischen Unterricht in der sowjetischen Schule“ (Vogt 1968, S. 247). Allerdings stellte Vogt generell klar, dass man „in der DDR wie auch in der UdSSR“ hoffe, mit dem „System der Einheit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ eine „optimale Antwort nicht nur auf ihre spezifischen ideologischen Erziehungsziele (...), sondern auch (...) auf die Erfordernisse der modernen sozialistisch-kommunistischen Industriegesellschaft gefunden“ (ebd., S. 259) zu haben.

² In ähnlicher Weise wurde in der deutschen Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ über einen Beitrag eines V. G. Zubov in der in Moskau erscheinenden Zeitschrift „Sovetskaja Pedagogika“ berichtet, in dem es über aktuelle „Probleme der polytechnischen Bildung“ ging (siehe Laube 1974c).

³ In einer Fußnote hieß es: „Die Ausführungen zum Perspektivplan sind eine Zusammenfassung in enger Anlehnung an die originale Diktion. Quelle: ‚Die Presse der Sowjet-Union‘, Nr. 67, 1957, Berlin/Ost.“ (Abel 1958, S. 131)

Nur wenig später, Anfang 1959, ging Abel weitaus stärker auf die Schwierigkeiten ein, die das Bildungssystem der Sowjetunion habe. Er sprach bereits im Titel seines Beitrags davon, man stünde „Vor einer neuen Phase sowjetischer Bildungspolitik“ (Abel 1959). Mit deutlichem Verweis auf Chruschtschow wurde von Abel auf zwei (miteinander verbundenen) Dilemmata verwiesen: einerseits die geringe Ausrichtung schulischen Lernens an der Nützlichkeit für die sowjetische Gesellschaft, andererseits „der ‚Wettstreit der Eltern‘ um die Hochschulplätze für ihre Kinder nach den Prüfungen“ (ebd., S. 13). So werfe man der Zehnjahresschule vor, „daß sie nur für den Eintritt in die Hochschule vorbereitet habe und daß für ihre Absolventen die praktische Arbeit in der Industrie und Landwirtschaft zu einem Schreckgespenst geworden sei“ (ebd.). Schule und auch Hochschule müssten dafür sorgen, dass alle auf eine für die Gesellschaft nützliche Arbeit vorbereitet werden. Die von Chruschtschow vorgelegten Vorschläge zum Aufbau des Schulwesens — im Kern eine obligatorische Achtjahresschule sowie eine Zehnjahresschule zum Erlangen der Hochschulreife mit jeweils deutlichen Bezügen zur Arbeitswelt (vgl. ebd., S. 13 f.) — bewertete Abel als „wahrhaft revolutionäre Planung“ in doppelter Hinsicht. Erstens sei es „der entschlossene Wille, den gesamten Nachwuchs für die Anforderungen in der industriellen Arbeitswelt zu qualifizieren, d. h.(.) jedem Jugendlichen eine grundlegende Bildung in Verbindung mit einer beruflichen Ausbildung zu geben, darüber hinaus den sozialstrebigen Jugendlichen die Möglichkeiten einzuräumen, auf verschiedenen Wegen zur Hochschulreife und zum Hochschulstudium zu gelangen“ (ebd., S. 14).¹ Zweitens stellte Abel heraus „die unverschleierte Absicht, den Weg zur höheren Bildung abhängig zu machen von der Bewährung in einer gesellschaftlich nützlichen Arbeit, gleich ob im Betrieb, in der Landwirtschaft oder im Büro, und von der Bewährung im sogen. gesellschaftlichen Leben“ (ebd.). Insbesondere der letzte Teilsatz führte dann zu einer kritischen (Ab-)Wertung von Abel, der im Stile eines typischen Vertreters „der freien Welt“ an dieser Stelle beinahe überraschend gegenhielt: „Für die Freiheit der Persönlichkeit ist hier kein Raum mehr gegeben.“ (ebd.)² Abel erkannte in alledem einen Bruch zur vorherigen Bildungspolitik der Sowjetunion und fragte daher selbst, „wo die tieferen Ursachen für das Umschwenken in diese neue Etappe (...) liegen“ (ebd.).

¹ Zeitlich etwas später ging Abel (1962) im Kontext einer zu entwickelnden „vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik“ am Rande auch auf die UdSSR ein. Es hieß: „Nach der sowjetischen Erziehungsreform von 1958 soll jeder Jugendliche eine mehr oder weniger anspruchsvolle berufliche Ausbildung erhalten.“ (Abel 1962, S. 246 f.; Hervorh. im Orig.) An anderer Stelle des Aufsatzes erläuterte Abel (ebd., S. 252), dass „in den letzten Jahren die Entwicklung der beruflichen Ausbildung in der Sowjet-Union, im besonderen seit der Erziehungsreform von 1958“, ein steigendes Interesse gefunden habe. Als Beleg nannte er u. a. eine Schrift des Italieners Luigi Volpicelli aus dem Jahre 1958.

² Mit der „Bewährung im sogen. gesellschaftlichen Leben“ (Abel 1959, S. 14) wird der Zugang zum Hochschulstudium nicht mehr nur an kognitive und fachliche Voraussetzungen geknüpft, sondern das Tor für politische Entscheidungen zur Selektion geöffnet. Gemeint sein könnten u. a. Aktivitäten in der Partei oder auch Bereitschaften zur freiwilligen Verlängerung des Wehrdienstes etc.

1.5.2. Bundesdeutsche Ära nach Heinrich Abel: das fremde Land UdSSR

Zum Übergang Schule-Beruf in der UdSSR der 1960er Jahre

Auch in der Folgezeit fiel es aus bundesdeutscher Sicht nicht einfach, allgemeine, polytechnische und berufliche Bildung in der UdSSR auseinanderzuhalten. In einem mit „Experimente in der Berufserziehung in der UdSSR“ (o. V. 1963) überschriebenen Bericht der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“, der auf einen Artikel in der Zeitschrift „Narodnoe Obrazovanie“ zurückging, stand „die Moskauer Schule Nr. 112 für allgemeine Erziehung“ im Blickfeld. Es hieß dort: „Im Rahmen der elfjährigen Schulung wird eine ‚Ausbildung in der Produktion‘ vom 9. Schuljahr an betrieben. In den vorhergehenden Jahren wird eine ‚Berufsorientierung‘ geboten, die sich vornehmlich auf eine Reihe von Berufen bezieht, die in Betrieben der Nachbarschaft von Bedeutung sind.“ (ebd., S. 945) Schüler mit anderen beruflichen Interessen könnten die Schule mit Beginn des 9. Schuljahres verlassen. In der Schule werde die berufspraktische Ausbildung im 9. und 10. Schuljahr auf den gewählten zukünftigen Beruf ausgerichtet, wozu entsprechende Einrichtungen zur Verfügung stünden. Ausstattung und zumindest auch zum Teil Personal „für die theoretische Unterweisung und die berufspraktische Ausbildung“ (ebd.) würden die entsprechenden Firmen stellen.¹ Die ersten Absolventen dieser Schule seien 1963 in das Berufsleben eingetreten. Ergänzend und bezugnehmend auf einen weiteren Beitrag der o. g. Zeitschrift hieß es, dass vorgeschlagen werde, „das 9. bis 11. Schuljahr von den vorhergehenden organisatorisch zu trennen“ (ebd., S. 946). „Es habe sich gezeigt, daß viele Schüler aus Bequemlichkeit einen der in ihrer Schule angebotenen Berufe wählten, obwohl sie dafür nicht geeignet waren. Zugleich wird empfohlen, die Zahl der Berufe, für die eine Schule ausbildet, auf höchstens 7 zu begrenzen.“ (ebd.)

Von ähnlichen Versuchen, über die jene besagte in Moskau erscheinende Zeitschrift „Narodnoe Obrazovanie“ berichtete, schrieb Horst Laube auch 1971 in der bundesdeutschen Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“. Mit Unterstützung interessierter Betriebe, die keine Ausbildungsplätze bereitstellen konnten, sei in Moskau ein „Trainingszentrum“ für Schüler der neunten und zehnten Klasse errichtet worden. Auszubildende würden in zwei Abschnitten — sechs Monate im neunten und vier Monate im zehnten Schuljahr — wöchentlich sechs Stunden im Trainingszentrum arbeiten. Damit sei eine Qualifikation z. B. als Dreher oder Spinner möglich. (Laube 1971a)

Vom Exotischen auf Tagungen zu ersten bilateralen Annäherungen

Der zunächst eher knapp gehaltene internationale Austausch von Expertinnen und Experten blieb weitgehend separiert auf die beiden großen Blöcke jener Zeit beschränkt. Westeuropa führte internationale Konferenzen

¹ Die „Ausbildung von Werkstattlehrern“ (Laube 1965a) in der UdSSR, also die „Ausbildung von Lehrkräften für Schulwerkstätten“ (ebd., S. 863), wurde in der Bundesrepublik ebenfalls verfolgt.

und Tagungen durch und Osteuropa eigene. Systemgrenzenüberschreitende Treffen waren in den 1950er und 1960er Jahren äußerst selten. Im Bericht über eine europäische Tagung zur Berufsausbildung, die vom Europäischen Institut für Berufsausbildung¹ des Europäischen Amtes für Jugend und Kinder vom 24. bis 27. April 1957 im italienischen Rom durchgeführt wurde, findet sich immerhin der Hinweis, dass unter den „weit über 400 Experten und Interessenten aus 14 Ländern“, darunter rund 150 aus (West-)Deutschland, „auch ein Vertreter des sowjetischen Fachschulwesens“ gewesen sei (o. V. 1957, S. 158). In den folgenden Jahrzehnten hielten die jeweiligen Blöcke ebenfalls in erster Linie ihre eigenen internationalen Experten-Treffen ab.²

Für den Westen Europas und die Bundesrepublik hatten die international angelegten Sonnenberg-Tagungen einen besonderen Stellenwert, doch nahmen daran fast ausschließlich Vertreter Westeuropas teil. Dennoch wurde dort auch über die „Berufserziehung in der Sowjet-Union“ (Laube 1963, S. 141) berichtet, so auf der achten Auflage der Tagung, die im Dezember 1962 im Oberharz stattfand. Oberschulrat Schröder, Hamburg, hatte — aufbauend auf Erfahrungen, die er auf einer Studienreise durch die UdSSR gesammelt hatte — ein solches Referat gehalten (ebd.). Der Referent hob hervor, dass — anders als bei eher „statischen“ Reaktionen in der Bundesrepublik — „die Verantwortlichen in der UdSSR auf eine ständige Fortentwicklung ‚der Ausbildungswege für die technischen Kader‘ bedacht“ seien (ebd.). Die Bedeutung und der Umfang von Abend- und Fernunterricht „in Rußland“ (sic!) seien von den Tagungsteilnehmern stark beachtet worden. Besonderes Interesse, gerade in Hinblick auf Schulversuche in der Bundesrepublik, habe zudem „die russische Lösung für die Erprobung von

¹ Stolp (1963) berichtet über dieses in heutiger Zeit nahezu unbekannte Institut, das im Spätherbst 1957 verselbstständigt worden war und dann als „autonome Organisation“ (ebd., S. 462) ohne legislative oder exekutive Wirkung weiterexistierte, dass sich der Umfang seiner Arbeit „geographisch über den gesamten europäischen Bereich (einschließlich der UdSSR)“ (sic!) erstrecken, es jedoch nur informativen Zwecken dienen würde. Das Institut führte an seinem Sitz in Paris z. B. vom 9. bis 11. Juni 1971 eine Tagung über Programmierten Unterricht, Lehrmaschinen und Computereinsatz durch (Laube 1971b, S. 380). Die Referate sollten „im wesentlichen europäische Einrichtungen“ betreffen, jedoch sei vorgesehen, auch „einige Informationen über den Stand“ in diesen Bereichen „in den USA, in der UdSSR und in Japan zu bringen“ (ebd., S. 381).

² Der bundesdeutsche Horst Laube berichtete für „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ anhand der von ihm rezipierten DDR-Zeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 2/1973 bzw. Hefte 4/1975 und 5/1975) von einer Tagung, zu der das Staatliche Komitee für Berufstechnische Ausbildung beim Ministerrat der UdSSR Vertreter der sozialistischen Länder eingeladen hatte (Laube 1973b), und von der „3. Beratung der Leiter der staatlichen Organe für Berufsausbildung der sozialistischen Länder“, die vom 21. bis zum 25. Oktober 1974 in Warna und Sofia in Bulgarien stattfand. Auf Letzterer sprach der Vorsitzende des Staatlichen Komitees für berufstechnische Ausbildung beim Ministerrat der UdSSR, Alexander Alexandrowitsch Bulgakow, über „Effektive Formen und Methoden des Unterrichts- und Erziehungsprozesses an den Berufsschulen der Sowjetunion“ (siehe Laube 1975b). Auf der Tagung von 1973 habe Bulgakow u. a. hervorgehoben, dass „Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung der Jugendlichen (...) der sozialistische Staat“ bestimme (Laube 1973b, S. 468). „Die nächste Konferenz der Leiter der zentralen staatlichen Berufsbildungsorgane der sozialistischen Länder“ sollte „noch im Jahre 1973 in der DDR stattfinden“ (ebd.).

Vorschlägen aus der Lehrerschaft“ (ebd.) gefunden: „Solche Versuche werden in der UdSSR unter Einschaltung und unter Führung der Pädagogischen Akademien zunächst an einer, dann an fünf Schulen durchgeführt.“ (ebd.) Bemerkenswert sei außerdem, dass die UdSSR „fünfmal so viel pro Kopf der Bevölkerung für Ausbildung und Erziehung“ (ebd.) ausgeben würde als die Bundesrepublik. In dem Bericht über das Referat ging ein Detail beinahe unter: „Ein Berufsethos habe für den Russen keine Bedeutung.“ (ebd.)¹

Zur Tagung „Computer und Angestellte“, die im März 1968 als 3. Internationale Automationstagung der IG Metall in Oberhausen stattgefunden hatte, berichtete auch eine Delegation aus der UdSSR „über Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene, die insbesondere im Bereich des Maschinenbaues und der Hüttenindustrie erforderlich“ sein würden, fasste Kunze (1968) in der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ zusammen. Durch die Einführung von Computern freigesetzte Angestellte würden in besonderen Kursen umgeschult werden. Hier spielten wiederum Abend- und Fernkurse eine wichtige Rolle (siehe Kunze 1968). So hieß es an anderer Stelle: „Der Fernunterricht in der UdSSR ist im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung von besonderer Bedeutung. Dies gilt auch für die Ausbildung von Technikern.“ (Laube 1968a)² Die kombinierten Lehrgänge hätten im Idealfall 75 Prozent Fernunterricht und 25 Prozent Seminar, wobei die Betriebe die Lernfortschritte der Lehrgangsteilnehmer ständig und gut überwachen sollten (ebd.).

Auf dem internationalen Parkett waren die 1950er und 1960er Jahre durch eine starke Abgrenzung der beiden „Weltsysteme“ im „Kalten Krieg“ geprägt. Doch im Zuge der neuen „Ostpolitik“ unter dem SPD-Bundeskanzler Willi Brandt kam es sogar zu einem bilateralen Austausch. So besuchte im September 1973 „eine Regierungsdelegation der BRD die UdSSR, um sich über den Stand der beruflichen Bildung zu informieren“ (Laube 1974a, S. 150). In einer Mitteilung der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ hieß es weiter:

„Der Delegation gehörten PSt Zander und Dr. Schmidt vom BMBW und Dr. Püttmann (KMK) an. Bei der Ankunft in Moskau wurde die Delegation von Herren des Staatskomitees für beruflich-technische Bildung beim Ministerrat der UdSSR begrüßt.“ (Laube 1974a, S. 150)

Während die sowjetischen Vertreter nach jener Darstellung den Fleiß und Arbeitswillen ihrer Schüler herausgestellt hätten, würde ihnen ein „Mangel an Lernmotivation bei den Schülern im westlichen Ausland (...) als unmittelbarer Ausfluß der sogenannten antiautoritären Erziehung“, die sie ablehnen“, erscheinen (Laube 1974a, S. 150). Der stellvertretende Vorsitzende

¹ Inwiefern hier absichtlich von „den Russen“ gesprochen wurde — wie zuvor schon eine Gleichsetzung von UdSSR mit Russland erfolgte —, bleibt dahingestellt. Da Erläuterungen fehlen, woran erkennbar sei, dass ein Berufsethos für Russen keine Bedeutung habe, könnte man annehmen, dass hiermit Vorbehalte und Klischees bedient wurden.

² Laube (1968a) bezog sich hier auf einen Beitrag von L. Stelmah aus der Zeitschrift „Srednee special'noe Obrazovanie“.

des Staatskomitees Sajuschew hätte — einem von Dr. Schmidt verfassten Bericht der Delegation zufolge — „drei Aufgaben des Systems der berufstechnischen Ausbildung“ herausgestellt: erstens die „Heranbildung hochqualifizierter Arbeiter“, zweitens die „Gewährleistung einer einheitlichen Politik auf dem Gebiet der Berufsausbildung“¹ und drittens die „Erziehung der jungen Menschen, um eine allseitige harmonische Entwicklung der Persönlichkeit zu gewährleisten“ (ebd.).² Über Fachkräfte unterhalb der Hochschulebene hieß es damals: „Für die Ausbildung von Facharbeitern werden 6000 berufstechnische Schulen unterhalten, für die Ausbildung von Spezialisten (z. B. seemännische Berufe) gibt es 700 sog. ‚Ministeriumsschulen‘. Daneben ist die Ausbildung von angelernten Kräften in ‚Lehrkombinaten‘ möglich, die in fast allen Betrieben vorhanden sind.“ (ebd., S. 150 f.) Die Delegation besuchte berufsbildende Schulen und „wurde auch von Minister Alexander Bulgakow, Vorsitzender des Staatskomitees für berufstechnische Bildung, empfangen“ (ebd., S. 152), wobei davon gesprochen wurde, in der langen Entwicklungsgeschichte der berufstechnischen Schulen habe es viele Experimente gegeben. „Die Eingliederung der Schulen in Betriebe habe sich nicht bewährt. Es habe sich gezeigt, daß die Betriebe immer zu schnell über Arbeiter verfügen wollten.“ (ebd.) Bemerkenswert fielen auch die Wünsche der sowjetischen Seite aus. Im Bericht der bundesdeutschen Fachzeitschrift hieß es dazu wörtlich:

„Im übrigen begrüße die UdSSR die sich anbahnenden Kontakte zwischen der BRD und seinem Land auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Eine Zusammenarbeit mit dem BBF³ sei erwünscht. Es sollen Mittel und Wege gefunden werden, um den Austausch von Schülern, Lehrern und Lehrmeistern der berufstechnischen Schulen zu ermöglichen. Obwohl es unterschiedliche Strukturen in den Wirtschaftssystemen gebe, seien doch gleiche Probleme in der Berufsausbildung zu beobachten.“ (Laube 1974a, S. 152)

In einem Nachtrag zu jenem Besuch der Regierungsdelegation der BRD in der UdSSR vom September 1973 wurde über das 1963 gegründete Berufsbildungsforschungsinstitut Leningrad berichtet (Laube 1974b). Es arbei-

¹ Erläutert wurde dieser Punkt wie folgt: „Unabhängig von der Region, ob Stadt oder Land, unabhängig von der Republik, gebe es nur den sowjetischen Mechaniker und nicht etwa einen Leningrader und einen anderen Moskauer Prägung.“ (Laube 1974a, S. 150) Angesichts der riesigen Fläche und der vielen in der UdSSR zusammengefassten verschiedenen Republiken war dieser Punkt als besonders wichtig einzuschätzen.

² An anderer Stelle — im Kontext der in Bulgarien 1974 durchgeführten Tagung der sozialistischen Länder — wurde Alexander Bulgakow von Horst Laube mit politisch eindeutigerer Aussage vernommen. Es „stehe die Verbesserung der Qualität der beruflichen Ausbildung und der allseitigen Entwicklung kommunistischer Persönlichkeiten an der Spitze der Aufgaben der Berufsbildungsorgane der UdSSR“ (Laube 1975b, S. 881). Und weiter: „Das ideologisch-theoretische Niveau der an den Berufsschulen vorhandenen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer — Gesellschaftskunde, Geschichte, Politische Ökonomie, Grundlagen des sowjetischen Rechts und Ästhetische Erziehung — soll gesteigert werden.“ (ebd.)

³ Gemeint ist hier sehr wahrscheinlich das 1970 eingerichtete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), Vorgängereinrichtung des heutigen Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

te für das Staatskomitee für beruflich-technische Bildung beim Ministerrat der UdSSR und zudem mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Moskau zusammen, verfüge aktuell über 250 Mitarbeiter und zwei Abteilungen: Abteilung A „Allgemeine Funktionen der Berufsbildung“ und Abteilung B „Produktionszweige“. Das Institut selbst habe keine Aufsichtsfunktionen über Schulen und Betriebe. Vom Institut erarbeitete Richtlinien müssten daher vom Staatskomitee in Kraft gesetzt werden (Laube 1974b).

Nach dem Besuch einer bundesdeutschen Delegation in der UdSSR im September 1973 kam es zwischen dem 26. November und 7. Dezember 1979 zur Umkehrung, wobei es sich bei der sowjetischen Delegation um „Experten für Fachbildung“ handelte (o. V. 1980), die auf Einladung von Staatssekretär Engholm vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik weilte.¹ Die Gäste seien u. a. in betrieblichen Ausbildungsstätten (u. a. Firmen Krupp, Bayer und Daimler-Benz) und an einer Berufsschule in Essen gewesen. Sie hätten sich „vor allem für die Aus- und Weiterbildung von Arbeitnehmern zur Bedienung von automatischen Taktstraßen, Werkbänken und Anlagen für den Maschinenbau“ interessiert (ebd.).²

Gesteigertes Interesse ab Ende der 1960er Jahre

Den bis dahin möglicherweise umfassendsten Einblick in das berufliche Bildungswesen der Sowjetunion, den eine bundesdeutsche Fachzeitschrift veröffentlichte, lieferte Roland Reichwein für „Die deutsche Berufs- und Fachschule“ im Jahre 1968. Auf 19 eher eng beschriebenen Seiten stellte der damals in West-Berlin tätige Reichwein zunächst das sowjetische Bildungssystem, dann das sowjetische Berufsbildungswesen, danach die berufstechnischen Schulen sowie abschließend zukunftsweisend die Perspektiven für die 1970er Jahre vor. Bereits mit dem ersten Satz wurde ein markanter Unterschied zum eigenen Ausbildungssystem deutlich: „Das sowjetische Berufsbildungswesen ist in viel stärkerem Maße als das bundesdeutsche in das gesamte Bildungssystem der Sowjetunion eingeordnet und einbezogen.“ (Reichwein 1968, S. 260) Reichwein, der u. a. auf Erfahrungen einer im Oktober 1966 durchgeführten Studienreise nach Moskau und Leningrad zurückgreifen konnte (s. ebd., S. 262),³ lobte dann: „Die Bildungs- und Ausbildungschancen sind in diesem System tatsächlich egalitärer und demokra-

¹ Bereits am 23. Januar 1978 empfing der Staatssekretär Jochimsen vom BMBW sowjetische und bundesdeutsche Lehrmittelexperten. Die sowjetische Gruppe stand dabei unter Leitung des stellvertretenden Ministers für Volksbildung A. A. Tschirikow. In den Fachgesprächen im Bundesbildungsministerium sei es u. a. um Fragen der beruflichen Grundbildung „sowie über Probleme und Möglichkeiten von Medienverbundsystemen und des Fernstudiums in Schule und Weiterbildung“ gegangen, hieß es in der bundesdeutschen Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 3/1978; siehe o. V. 1978).

² Im Zusammenhang mit einem späteren deutsch-sowjetischen Regierungsabkommen über die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, das im Juni 1989 unterzeichnet wurde, hieß es damals ohne nähere Informationen, bereits im Oktober 1980 hätten „Experten beider Seiten in Moskau die Möglichkeiten einer größeren Kooperation in der beruflichen Bildung erörtert“ (o. V. 1989b).

³ Offenbar waren Besuchsreisen interessierter bundesdeutscher Lehrkräfte in die UdSSR keine so besondere Seltenheit. Beispielsweise bot der Bundesverband der Lehrer an beruflichen

tischer verteilt als bei uns, und zwar deshalb, weil es den Schülern, Eltern und Lehrern keine vorzeitigen, häufig durch äußere Umstände bedingten Alternativentscheidungen aufzwingt, sondern (...) relativ lange Übergangsmöglichkeiten in alternative, weiterführende Ausbildungsgänge, einschließlich des Hochschulstudiums, offenläßt.“ (ebd.) Allerdings sei die Konkurrenzsituation beim Zugang zu den Hochschulen dann besonders groß, weil zwar etwa 30 Prozent eines Jahrganges die formelle Berechtigung erworben hätten, der Anteil derer, die von den Hochschulen aufgenommen werden würden, jedoch erheblich geringer sei (ebd.). Für den nicht-akademischen Bereich berichtete er von vier verschiedenen Wegen der Berufsausbildung, die ein Jugendlicher der UdSSR im Anschluss an die achtjährige unvollständige Mittelschule gehen könne: 1. eine Art Kurzausbildung (0,5 bis ein Jahr Dauer) als Lehrling am künftigen Arbeitsplatz, 2. eine ein- bis zu dreijährige vollschulische Ausbildung an den berufstechnischen Schulen, die auch die Allgemeinbildung der neunten Mittelschulklasse enthält, 3. eine dreijährige Ausbildung in „integrierten Versuchsschulen“, bei der eine Berufsausbildung mit der Allgemeinbildung der Klassen 9 und 10 der Mittelschule vermittelt wird und die zur Hochschulreife führt, sowie 4. die vierjährige Ausbildung an mittleren Fachschulen („Technika“), bei der eine Berufsausbildung und Allgemeinbildung bis zur 10. Klasse vermittelt wird und die ebenfalls zur Hochschulreife führt (ebd., S. 263). Dabei seien 73 Prozent der betrieblichen Ausbildung zuzuordnen, aufgeteilt in 53 Prozent, die eine individuelle Lehre absolvieren würden, und 20 Prozent in einer „Brigadenausbildung“ (ebd.). Genau über diesen größten Bereich sei aber wenig zu erfahren, während die institutionelle schulische Berufsausbildung gewürdigt werde (ebd.). An zweiter Stelle stünde die Ausbildung in berufstechnischen Schulen, die erst 1959 eingerichtet worden seien und die 1940 gegründeten „Arbeitsreserve-Schulen“ der Schwerindustrie abgelöst hätten (ebd., S. 264). An späterer Stelle beschrieb Reichwein die enge Verbindung zwischen den berufstechnischen Schulen und den Ausbildungs- bzw. „Basisbetrieben“. Letztere würden in der örtlichen Nähe zur Schule liegen, die Zahl der Ausbildungsplätze bestimmen, die Lehrwerkstätten der Schulen mit Maschinen beliefern, die Lehrmeister in den Betrieben bezahlen und den größeren Teil der Schulabsolventen auf ihre Arbeitsplätze übernehmen (ebd., S. 269). Reichwein meinte dann, diese „enge Verbindung zwischen Berufsausbildung und betrieblicher Produktion mag dem westdeutschen Beobachter zunächst suspekt erscheinen“ (ebd., S. 270). Anschließend ging der Autor auf drei mögliche Bedenken ein, die man gegen die Ausbildung an berufstechnischen Schulen haben könne. Der wichtigste Einwand könne die Einschränkung einer freien Berufswahl sein.¹ Hierzu meinte Reichwein (1968, S. 271) aber:

Schulen gemeinsam mit der Volkshochschule Köln eine Studienfahrt nach Leningrad und Moskau zwischen dem 15.10. und 22.10.1977 an (o. V. 1977).

¹ Die beiden anderen ausführlich von Reichwein (1968, S. 270 f.) behandelten Bedenken waren: 1. „Ausbeutung“ der Schüler in den „Basisbetrieben“ und Lehrwerkstätten, 2. starke

„Bevor man jedoch über die Beschränkungen der freien Berufswahl in der Sowjetunion den Stab bricht, sollte man sich fragen, wie denn die Freiheit der Berufswahl bei uns in der Bundesrepublik faktisch aussieht.“

Auch an anderer Stelle wurde ein Vergleich zur Bundesrepublik gezogen und sofort im Anschluss ein möglicher Nachteil relativiert. Angesichts der erheblich größeren Anzahl an Lehrberufen hieß es:

„Wenn der westdeutsche Besucher diese Dinge sieht und hört, gewinnt er sehr bald den Eindruck, daß die Berufsbilder der Ausbildungsberufe in der Sowjetunion z. T. sehr eng sind und daß es kaum einen Beruf gibt, für den es nicht auch eine formelle Berufsausbildung in einer berufstechnischen Schule gibt, darunter viele Berufe, die bei uns noch reine Lehrberufe oder gar Anlernberufe sind. Dieser Eindruck ist nicht ganz zutreffend.“ (Reichwein 1968, S. 272)

Dabei seien viele Berufe, etwa der Landwirtschaft und des Handels, in das System noch gar nicht integriert. Die Absicht der Funktionäre und die Entwicklung des Berufsbildungssystems gehe aber „dahin, nach Möglichkeit alle Berufe, bei denen sich das irgendwie machen läßt, in das System der berufstechnischen Schulen einzubeziehen“ (Reichwein 1968, S. 272 f.). Unterschiede zum Deutschen seien allerdings bereits beim Berufsverständnis erkennbar. Während das (west-)deutsche Bild — „vom lutherischen ‚Berufsethos‘ einmal ganz abgesehen“ (ebd., S. 273) — von Beruf nach wie vor jenes eines Handwerkers entsprechen würde, der eine Vielzahl von Techniken und Fertigkeiten ganzheitlich beherrscht, sei das sowjetische Verständnis streng funktionalistisch. Es meinte „jede spezialisierte, an ein bestimmtes technisches Gerät gebundene Tätigkeit, die in unterschiedlichen Kombinationen in den verschiedensten Produktionsprozessen eingesetzt werden kann“, so Reichwein (1968, S. 273).

Im Ausblick blieb Reichwein vage. Die einzig feste Komponente war, dass die KPdSU im Herbst 1966 beschlossen habe, bis 1970 die allgemeine Schulpflicht auf zehn Jahre zu erhöhen (siehe Reichwein 1968, S. 276; Zekorn 1967, S. 51).¹ Der Autor spekulierte, welche Folgerungen sich daraus für den berufsbildenden Bereich ergeben könnten.

Abhängigkeit des technologischen und pädagogischen Niveaus der Ausbildung von den zufällig vorhandenen Produktionsbedingungen in den „Basisbetrieben“.

¹ Bei Laube (1968b, S. 559), der sich auf einen Beitrag von Ekkehard Eichberg aus „Die Deutsche Schule“ (Heft 5/1968) bezog, hieß es hingegen, der 23. Parteitag hätte „im März 1966 beschlossen, das Schulwesen (der UdSSR/V. H.) soll so ausgebaut werden, daß ab 1970 jeder russische Schüler eine Mittelschulausbildung erhalte“. Es müsse zudem „festgestellt werden, daß die ursprünglich als einheitliches System geplante Mittelschule ein differenziertes Gebilde geworden sei“ (ebd.).

Zekorn berichtete für „Die berufsbildende Schule“ (Heft 1/1967), die kommunistische Partei und Regierung der Sowjetunion hätte in der zweiten Novemberhälfte (1966) „tiefgreifende Reformen im Schulwesen ihres Landes verkündet“, darunter „die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht von 8 auf 10 Jahre im ganzen Land“ (Zekorn 1967, S. 50 f.). „Außerdem sollen die Schüler nicht mehr herangezogen werden zu Arbeiten, die nicht im Zusammenhang mit ihrem Unterricht stehen.“ (ebd., S. 51)

Von sowjetischer Seite selbst wurde Ende der 1960er Jahre eine „Ausweitung der schulischen Berufsausbildung“ (Laube 1969, S. 792) angestrebt.¹ Über eine entsprechende Broschüre von I. Novgorodskij und N. Hajkin berichtete Laube in der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“. „Die Entwicklung der Industrie fordere, für die nahe Zukunft genügend Facharbeiter heranzubilden, die durch eine geeignete schulische Berufsausbildung an den verschiedensten Arbeitsplätzen eingesetzt werden können. Zurzeit werden Jugendliche für rund 1100 Berufe verschiedener Branchen sowohl in Betrieben als auch in beruflichen Schulen herangebildet. Dabei überwiege die betriebsgebundene Ausbildung, einfach weil es an Schulen fehle.“ (ebd.) Man wolle nun 1 600 berufliche Schulen für 800 000 Schüler beschleunigt einrichten, dabei bevorzugt solche, die eine berufliche Ausbildung mit einer allgemeinbildenden Sekundarerziehung verbinden. Für die Jugendlichen sei nach Erfahrungen aus entsprechenden Versuchsschulen eine 3-jährige Ausbildung mit vollständiger Sekundarerziehung besonders attraktiv (ebd.). Forschungsergebnisse hätten zudem beispielsweise gezeigt, eine umfassende Facharbeiterausbildung in drei Stufen sei in den beruflichen Schulen mit geringerem Kostenaufwand durchzuführen als in einem Betrieb, und Absolventen der beruflichen Schulen würden rascher in höhere Kategorien aufsteigen als rein betrieblich Ausgebildete (ebd., S. 793).

Der Tenor blieb erhalten, als Horst Laube wenig später, im März 1970, in der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ über einen Artikel von V. Sarapov berichtete, der in der in Moskau erscheinenden Zeitschrift „Professional’no — tehničeskoe Obrazovanie“ veröffentlicht worden war. Grundsätzlich sei im Fünfjahresplan 1971 bis 1975 vorgesehen, „das berufliche Ausbildungswesen auszubauen“ (Laube 1970), um durch eine größere Zahl an qualifizierten Facharbeitern die Produktion weiter steigern zu können. Insbesondere solle die Zahl der Schulen — gegenwärtig 160 —, die eine berufliche Ausbildung mit allgemeiner Sekundarerziehung verbinden, wesentlich vergrößert werden. Man habe erkannt, „daß berufliche Schulen, die zugleich eine umfassende Allgemeinbildung vermitteln, für die Ausbildung von Facharbeitern eine Zeit von drei bis vier Jahren benötigen“ würden, während sich die Zeit bei Ausklammerung der breiten Allgemeinbildung auf ein bis zwei Jahren verkürzen könnte. Dennoch favorisiere man in zahlreichen Berufen, „insbesondere in denen fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten in erheblicher Breite gefordert werden, (...), daß der Berufsangehörige über eine allgemeine Erziehung der Sekundarstufe verfügt“ (ebd.). Für vom Wehrdienst Entlassene sollten berufliche Schulen verkürzte Lehrgänge entwickeln. Zudem solle künftig der schulischen Berufsausbildung für

¹ Ganz im Gegensatz dazu behauptete Helmut Schoeck bei einem Vortrag in München — Veranstalter war das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung —, dass in „keinem Industrieland (...) sich der Abbau des betrieblichen Teils der Berufsausbildung zugunsten einer möglichst langen Vollzeitschule bewährt“ hätte (Schoeck 1972, S. 288). Nach den Beispielen Frankreich und USA, wo man von Vollzeitschulen wieder wegzukommen suche, sowie Großbritannien, wo ein unserem Dualen System ähnliches entstehen würde, wurden die Sowjetunion und die DDR genannt. Hier werde „die Verantwortung für die Berufsausbildung immer ausschließlicher den betrieblichen Werkleitern übertragen“, hieß es bei Schoeck (ebd.).

Mädchen, die in beruflichen Schulen unterrepräsentiert seien, jedoch beinahe die Hälfte der Beschäftigten in der UdSSR stellen würden, besondere Beachtung geschenkt werden. (ebd.)

Nachdem Reichwein 1968 in der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ eine umfangreiche Darstellung über „Das berufliche Bildungswesen in der Sowjetunion“ gegeben hatte, folgte knapp zwei Jahre später in der gleichen Zeitschrift ein etwa ebenso langer Beitrag über „Wandlungen der polytechnischen Bildung in der sowjetischen Schulreform von 1958 bis 1968“ von Friedrich Kuebart. Als Ausgangspunkt nahm der Autor die vor allem auf Chruschtschow zurückgehende sowjetische Schulreform von 1958, mit der Schule mit dem „tatsächlichen“ Leben enger verbunden werden sollte (Kuebart 1970, S. 491). Die praktische Realisierung polytechnischer Bildung in der Sowjetunion habe gedroht, zwischen zwei Extrema zu pendeln: „der Überbetonung des berufsbildenden Elements in der Schule bis hin zur Ersetzung der Schule durch den Betrieb und die Produktion als wichtigste Erziehungsfaktoren einerseits und der Verbannung der praktischen Tätigkeit aus dem polytechnischen Bildungsprogramm und seine Reduzierung auf theoretischen Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern andererseits“ (ebd., S. 492). Nun seien wichtige „Charakteristika der polytechnischen Bildung in der ‚stabilisierten‘ sowjetischen Schule der Gegenwart (...) eine allgemeine Vorbereitung auf die Arbeitswelt mit Schwerpunkt in den allgemeinbildenden Disziplinen, zu denen der Arbeitsunterricht ergänzend hinzutritt, ferner die Vorbereitung der Schüler auf eine bewußte Berufswahl unter weitgehender Förderung und Berücksichtigung ihrer persönlichen Neigungen“ (ebd., S. 509), so bilanzierend der Autor, der — anders als zuvor Reichwein (1968) — vergleichende oder erklärende Aussagen für eine unkundige bundesdeutsche Leserschaft unterließ.

Anfang der 1970er Jahre berichtete die Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ über einen in der Zeitschrift „Narodnoe Obrazovanie“ veröffentlichten Beitrag von S. Batyshev über die Situation in der UdSSR. Die „Weiterentwicklung der beruflichen Bildung“, wie Horst Laube (1972) seine deutsche Kurzfassung überschrieb, thematisierte ein in der Bundesrepublik wie in der DDR damals ebenfalls aktuelles Thema, denn es hieß:

„Besonderes Gewicht erhalte dabei die Forderung, berufliche Bildung und allgemeine Erziehung der Sekundarstufe II zu verschmelzen. Die Ergebnisse seien besser, verbinde man die beiden genannten Bereiche, als unterrichte man sie getrennt. Die Erfahrung habe gezeigt, daß der Auszubildende später nur schwerlich in der Lage sei, sich den Veränderungen im Beruf und in der allgemeinen Lebenssituation anzupassen, wenn in beruflichen Schulen das Schwergewicht sehr einseitig auf reine Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit gelegt werde. Andererseits hätten allgemeine Schulen der Sekundarstufe II bei den Versuchen, berufliche Bildung zu integrieren, wenig Erfolg gehabt.¹ Berufliche Bildung erscheine dann nur als Anhängsel, die

¹ An dieser Stelle sei auf den nur kurzzeitig durchgeführten Modellversuch in der DDR mit der Formel „Abitur mit Beruf“ verwiesen, der in den 1960er Jahren relativ schnell eingestellt worden war. Im Gegensatz zur bekannten und in der DDR bis zu deren Ende praktizierten doppelqualifizierenden Form „Berufsausbildung mit Abitur“ sollten hier in Umkehrung

Die Verbindung von nicht-akademischer beruflicher Bildung und Erwerb der Hochschulreife in der UdSSR blieb ein auch in der Bundesrepublik beobachtetes Thema. Der bekannte Darmstädter Hochschullehrer Gustav Grüner titelte in der Fachzeitschrift „Die berufsbildende Schule“ im Jahr 1972 (Heft 2): „Facharbeiterausbildung mit Reifeprüfung in der UdSSR“. Er verwies in dem Beitrag darauf, dass 1956 in einer Leningrader Berufsschule erstmals versucht worden sei, „die Facharbeiterausbildung mit allgemeinen Lehrinhalten zu verbinden, so daß den Absolventen auch dieser Vollzeitschule sowohl eine berufliche Qualifikation, nämlich der Facharbeiterbrief, als auch das Reifezeugnis ausgehändigt werden konnte“ (Grüner 1972, S. 89). Das ZK der KPdSU und der Ministerrat hätten nun „im April 1969 beschlossen, drei- bis vierjährige Vollzeitberufsschulen, aus denen Facharbeiter mit abgeschlossener Mittelschulbildung hervorgehen, zur Normalform der Berufsschule zu erklären“ (ebd.). Im Jahr 1975 sollen — so Grüner damals weiter — nach der Bildungsplanung 93 Prozent der Absolventen der 8-Klassen-Schule eine Oberschule besuchen, wobei es drei Wege geben würde: 1. Besuch der zweijährigen Allgemeinen Polytechnischen Oberschule, der für 63 Prozent der Schüler der achten Klasse vorgesehen sei und nur zur Reifeprüfung führt, 2. Besuch der drei- bis viereinhalbjährigen mittleren Spezialschulen („Technika“), der neben dem Reifezeugnis auch zu einer Technikerqualifikation führt, sowie 3. Besuch der drei- bis vierjährigen Berufsschulen (in bundesdeutscher Begriffssprache nach Grüner (ebd.): Berufsfachschulen), der zu einer Facharbeiterqualifikation und Reifezeugnis führt (ebd.).

Zahlreiche „Berufsschulen, die bisher Absolventen der achten Klasse der allgemeinbildenden Schulen zu Facharbeitern ausgebildet haben“, würden in der UdSSR zurzeit zu Mittleren Berufstechnischen Schulen umgewandelt werden, „an denen Lehrlinge neben der beruflichen Bildung die Hochschulreife erwerben“ könnten, berichtete Horst Laube (1973a, S. 221 f.) fast zeitgleich mit Verweis auf einen Artikel aus der Ost-Berliner Fachzeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 11/1972). Schulversuche in den 1960er Jahren hätten gezeigt, dass es möglich gewesen sei, solche Schulen zu entwickeln (ebd., S. 222). An 156 berufstechnischen Schulen hätte es 1969 bereits entsprechende Klassen gegeben (ebd.). Absolventen hätten dann die Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen, müssten dazu aber den Aufnahmebedingungen entsprechen, insbesondere eine Aufnahmeprüfung bestehen. Sie würden neben dem Zeugnis über die berufliche Ausbildung und über die erworbene „mittlere allgemeine Bildung“ (Hochschulreife) auch die Zuerkennung der entsprechenden Lohngruppe erhalten und sollten dann als „qualifizierte“ Facharbeiter in der Produktion eingesetzt werden (ebd., S. 223).

dessen Gymnasiasten (Schüler und Schülerinnen der in der DDR existierenden Erweiterten Oberschulen) „nebenbei“ eine Berufsausbildung absolvieren.

Anfang der 1970er Jahre war die sowjetische Bildungspolitik offenbar darauf angelegt, die Zahl der Hochqualifizierten erheblich zu erhöhen. In einem Artikel der bundesdeutschen Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 6/1973) hieß es ohne Quellenangabe, dass bis 1975 jeder achte Sowjetbürger über eine Hoch- oder Fachschulausbildung verfügen werde, wie Jeljutin, Minister für das Hoch- und Fachschulwesen, erklärt habe (o. V. 1973). „Schon heute besitzen in der UdSSR rund 19 Millionen Werktätige einen der genannten Abschlüsse.“ (ebd.) Jährlich würden 700 000 Fachleute dieser Art hinzukommen, fünfmal so viel wie in den USA (ebd.).

Im Jahre 1975 legte der Darmstädter Hochschullehrer Gustav Grüner sein Werk „Berufsausbildung in den sozialistischen Staaten“ vor. Darin behandelte er neben der Berufsausbildung in der VR Bulgarien, DDR, SFR Jugoslawien, VR Polen, SR Rumänien, ČSSR und Ungarischen VR auch jene in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken. Grüner (1975) hatte dabei für die UdSSR mit 32 Seiten die zweitmeisten hinter der DDR (45 Seiten) reserviert. Damit waren allerdings Grüner und einige andere für die Bundesrepublik doch eher Außenseiter jener Zeit. Wurde „Berufsausbildung im internationalen Vergleich“ (Lammert 1973) behandelt, dann dominierten eindeutig Betrachtungen zu anderen westeuropäischen Staaten und den USA. Hingegen spielte die Berufsausbildung in den sozialistischen Ländern eine untergeordnete Rolle. Am ehesten wurde dann noch die Ausbildung in der DDR in Vergleiche einbezogen; die UdSSR kam explizit oft nicht vor (siehe z. B. Lammert 1973, S. 23 f.).

Bundesdeutsche Wahrnehmungen zur sowjetischen (Berufs-) Bildungsforschung und Berufsbildung ab den 1970er Jahren

Ungeachtet dessen, dass der internationale Austausch von Berufsbildungsexpertinnen und -experten über die Grenzen der beiden großen sich konträr gegenüberstehenden Systeme in der Zeit des „Kalten Krieges“ die Ausnahme war und beinahe zum Erliegen kam, so belauerten und wohl auch beeinflussten sie sich gegenseitig. Typisch hierfür steht die Kybernetik, die beinahe zeitgleich ab den 1950er Jahren sowohl in den USA als auch in der UdSSR als vielversprechende „Querschnittsdisziplin“ gefördert wurde¹ und so auch in den jeweiligen Bildungssystemen Einzug hielt. Den Trend, programmiertes Lernen zu nutzen, und der Versuch, „Lehrmaschinen“ zu entwickeln und einzusetzen, konnte man sowohl in der Bundesrepublik als auch in der Sowjetunion beobachten. Hartmut Vogt (1964) stellte in seinem Beitrag über die Situation in der mittleren und höheren Berufsbildung der Sowjetunion dar, dass man „der Kybernetik wie auch dem programmierten Unterricht und den Lehrmaschinen, die bekanntlich ihren Ursprung in den USA haben, zunächst recht ablehnend gegenübergestanden hat“ (Vogt 1964,

¹ Entsprechend berichtete die deutsche Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ auch über die Ausbildung von Programmierern (und Laborassistenten), für die in der UdSSR eine neue Lösung versuchsweise eingeführt worden war (Laube 1966a). Dazu seien Schüler nach dem Ende der achten Klasse aus der gesamten UdSSR zusammen gekommen, um in einer Moskauer Internatsschule nach harter Auslese das neunte bis elfte Schuljahr in spezifischer Ausbildung zu absolvieren (siehe ebd.).

S. 119). Inzwischen nehme die Sowjetunion „auf diesem Gebiet bereits den zweiten Platz hinter den USA ein“,¹ so Vogt, der meinte, besonders umfangreiche Arbeiten würden hierzu an den sowjetischen Technischen Hoch- und Fachschulen geleistet werden, an denen jeweils wiederum auch Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen bzw. beruflich-technischen Schulen ausgebildet werden würden (ebd.). Dabei würden die Arbeiten auf zweierlei Weise erfolgen: „einmal als kritische Analyse und modifizierter Nachvollzug der Entwicklungen und Erfahrungen in den USA und zum anderen durch eigene Untersuchungen und Versuche“ (ebd., S. 120).² Für den Riesenstaat UdSSR schien die Perspektive besonders reizvoll, programmierten Unterricht und Lehrmaschinen für den Abend- und vor allem Fernunterricht einsetzen zu können (vgl. ebd., S. 121). Dennoch wurden durchaus Grenzen gesehen, so offensichtlich dort, „wo es darum geht, daß der Lehrer durch sein Vorbild erzieht“ (Laube 1965b, S. 874).

Forschungsergebnisse, die in der UdSSR publiziert worden sind, wurden auch in der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen. So wurde über eine in einer sowjetischen Fachzeitschrift veröffentlichten Studie berichtet, bei der Berezin, Ivanov und Bogacev die Schäden an Maschinen, Werkzeugen und Ausrüstung in Abhängigkeit von der Art der Ausbildung der Arbeiter untersucht hatten (siehe Laube 1967b). Die in einem Leningrader Maschinenbaubetrieb durchgeführte Studie brachte interessante Ergebnisse. Nur „23 Prozent der Mitarbeiter, die Werkzeugmaschinen bedienten, erhielten ihre Ausbildung an beruflichen Schulen, die übrigen wurden im Betrieb selbst ausgebildet“ (ebd.). Die Schäden bei betriebsinternen Angelernten waren mehrfach höher als bei der Gruppe schulisch Ausgebildeter. Betriebsintern in einem verkürzten Lehrgang angelernte Mitarbeiter würde es am „Gefühl für Maschinen“ fehlen, weshalb sie z. B. Unregelmäßigkeiten im Lauf der Maschinen nicht rechtzeitig entdecken würden. Eine intensive berufliche Ausbildung würde die Zahl der Unfälle minimieren. Empfohlen wurde, „die Ausbildung in den beruflichen Schulen auszubauen“ (ebd.).

Eine ähnliche Studie von E. Lavrov, über die ebenfalls in einer in Moskau erscheinenden Fachzeitschrift berichtet wurde, war Gegenstand eines weiteren kurzen Artikels in der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ (siehe Laube 1966c). Hierbei ging es um die wirtschaftliche Seite betrieblicher Ausbildung und Arbeit. Häufigkeit und Kosten größerer Reparaturen in Fabriken der Metallindustrie seien von verschiedenen Faktoren abhängig, von denen der wichtigste „der Grad der Qualifizierung des Arbeiters“ sei, der die Maschine bedient. In der Folgerung kam

¹ Der bundesdeutsche Autor Klaus Beck (1968, S. 289) verwies in jener Zeit darauf, dass die Vorgänge und Entwicklungen in der Sowjetunion im Bereich des programmierten Unterrichts auch stark die sozialistische Pädagogik der DDR beeinflussen würden.

² Zu eigenen Untersuchungen: Siehe beispielsweise „UdSSR: Experimente mit programmierter Unterweisung“ (Laube 1966b). Nach einem Bericht einer sowjetischen Zeitschrift seien in der Technischen Schule Nr. 32 in Leningrad Versuche zu einem Lehrgang in Elektrotechnik durchgeführt worden, bei dem der Schlusstest gezeigt habe, „daß die Ergebnisse der Gruppe mit programmierter Unterweisung besser als die der Kontrollgruppe mit konventionellem Unterricht waren“ (ebd., S. 636).

Lavrov laut Laube (ebd.) zu dem Ergebnis, „daß mit Rücksicht auf den Wert der Ausrüstung wesentlich höhere Beträge für die Ausbildung zur Verfügung gestellt werden sollten“.

Auch über Möglichkeiten der „Rationalisierung der beruflichen Bildung“ (Laube 1973d) wurde in der UdSSR geforscht und in der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ darüber berichtet. Horst Laube bezog sich hier auf einen Artikel von N. Dumcenko und G. Gutorov, den diese in der in Moskau erscheinenden Zeitschrift „Professional’no-tehniceskoe Obrazovanie“ veröffentlicht hatten. Ähnlich wie damals in der DDR — Stichwort Grundberufe — und in der Bundesrepublik — Stichwort: berufsfeldbreite Grundbildung mit nachfolgender Fachbildung — diskutiert wurde, ging es um das Verhältnis von möglichst breit angelegter Grundausbildung einerseits und spezielle Ausbildung für besondere Fertigkeiten andererseits. So könne in erster Phase und vor allem in der beruflichen Schule „für angeblich sehr unterschiedliche Berufe“ gemeinsam in größeren Gruppen ausgebildet werden. An den beruflichen Schulen würden Jugendliche in etwa 1200 Berufen ausgebildet werden, „während in den höheren beruflichen Schulen Ausbildungspläne für etwa 500 Berufe in Gebrauch sind“. ¹ Angesichts solcher Vielfalt und da „ständig Spezialisten für neue, bisher nicht übliche Tätigkeiten benötigt werden“, seien die Schulen überfordert. Nun habe man fünf Berufsfelder entwickelt und dafür Berufsfeldanalysen erarbeitet: 1. Chemie und Metallurgie, 2. Radio- und Elektrotechnik, 3. Maschinenbedienung, 4. Metallverarbeitung, Mechanik und Montage sowie 5. Biologie und Landwirtschaft. „Im Rahmen der Ausbildung für Berufsfelder sollen die ‚Schlüsselthemen‘, die bei den jeweiligen Berufsgruppen gemeinsam anfallen, behandelt werden“ (ebd.). Hingegen müssten die anderen Ausbildungsinhalte „selbstverständlich auch weiterhin in speziellen Lehrgängen usw. vermittelt werden“ (ebd.). ²

Auch auf anderen Gebieten wurden Ergebnisse sowjetischer Lehr-Lernforschung — insbesondere der psychologischen Forschung — in der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen, ³ etwa auf dem Gebiet der entwick-

¹ Über die Zahl der Ausbildungsberufe herrschte immer wieder Unklarheit, möglicherweise weil auch keine einheitliche Definition genutzt wurde, was als ein Lehr- oder Ausbildungsberuf zu zählen war. So wurde 1975 in einem kurzen Artikel aus der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 4/1975) von 520 Berufen gesprochen, in denen zu jener Zeit Facharbeiter in der UdSSR ausgebildet werden könnten (o. V. 1975, S. 265). Die meisten der neun Millionen jungen Spezialisten würden dabei berufs-technische Zentren besuchen (ebd.). Als Quelle wurde die in Ost-Berlin erscheinende Fachzeitschrift „Berufsbildung“ genannt.

² Dieses erinnert nicht nur an DDR-Grundberufe und berufsfeldbreite Grundbildung in der BRD, die ebenfalls jeweils zu jener Zeit — Anfang der 1970er Jahre — entstanden. Es ist auch eine starke Ähnlichkeit zu dem in Deutschland bereits ab 1938 gängigen Konzept der Grundlehrgänge (etwa: Grundlehrgang Metall) und darauf aufbauender Fachlehrgänge erkennbar, wobei Vorformen davon in Deutschland bereits 1926 diskutiert worden waren (siehe Herkner 2003, S. 227).

³ Es wurden — auch in der BRD — Werke aus dem Russischen ins Deutsche übersetzt. So ist in der bundesdeutschen „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eine Rezension zum aus dem Russischen übersetzten Buch von Leonid Vladimirovic Zankov „Didaktik und Leben“ (Hannover 1973) zu finden (siehe Kayser 1980).

lungspsychologisch ausgerichteten gerontologischen Forschung oder der didaktisch-methodischen Forschung¹. So wurde beispielsweise entgegen der in den 1970er und 1980er Jahren sehr populären Adoleszenz-Maximum-Hypothese durch „Erfahrungen bei der Überwindung des Analphabetentums in der UdSSR in den zwanziger Jahren und bei der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung Erwachsener“ festgestellt, „daß auch nach der Jugendzeit sich beim Menschen die geistige Entwicklung fortsetzt“. Davon berichtete Laube (1974d, S. 950) für die bundesdeutsche Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ in einem kurzen Beitrag über einen Report von E. I. Stepanowa vom Institut für allgemeine Erwachsenenbildung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR. In ähnlicher Weise wurde wenig später in der gleichen Zeitschrift über einen Beitrag von Prof. Dr. Sergei Jakowlewitsch Batyshev, Moskau, zu Fragen der „Organisation des berufspraktischen Unterrichts“ informiert (siehe Laube 1975a). Der Aufsatz mit dem Titel „Einheit von Lernen und Arbeiten durch ausbildungsgerechten Einsatz der Lehrlinge in den Produktionsbereichen sichern“ war ursprünglich in der DDR-Zeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 6/1974) erschienen und nun von Horst Laube für die bundesdeutsche Zeitschrift zusammengefasst worden.² Zentrale Aussage war, dass der Einsatz der Lehrlinge in drei Weisen erfolgen könne. Sehr effektiv sei die „Ausbildung in selbständigen Lehrlingsbrigaden“. Außerdem sei die „Ausbildung von Lernaktiven in Facharbeiterbrigaden“ und die „Ausbildung einzelner Lehrlinge in Facharbeiterbrigaden“ möglich (Laube 1975a).³ Um organisatorische Belange ging es auch im Beitrag über „Pädagogische Kabinette in den Berufsschulen“ der UdSSR, bei dem Laube einen Aufsatz des DDR-Berufspädagogen Rudolf Wießner, der in der Ost-Berliner Zeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 11/1979) erschienen war, zusammenfasste (siehe Laube 1980).

In bundesdeutschen Fachzeitschriften war zeitlich bereits vor sowjetischen „Lehrlingsbrigaden“ von „Lehrfabriken“ für der UdSSR-Berufsausbildung zu lesen (siehe Laube 1967a). Berichtet wurde von einem Beitrag von I. Pervin, der in der Zeitschrift „Narodnoe Obrazovanie“ erschienen war. Demnach sei die erste Lehrfabrik „Tschaika“ eingerichtet worden, die ihre

¹ Beispielhaft sei zu Letzterem auf einen Bericht von Laube (1973c) in der Zeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ verwiesen, in dem er auf einen — wie es hieß: „interessanten“ — „Beitrag zur Didaktik und Methodik des berufspraktischen Unterrichts“ (Laube 1973c, S. 473) einging. Laube reflektierte dazu einen Aufsatz von „W. Skakun, Stellvertretender Direktor des Zentralen unterrichtsmethodischen Kabinetts für berufstechnische Bildung Moskau“ (ebd.), der in der DDR-Zeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 12/1972) erschienen war.

² Ähnlich wurde in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ über die „Leitungstätigkeit von Berufsschuldirektoren“ in der UdSSR berichtet (siehe Laube 1984). Die Zusammenfassung von Laube ging auf einen in der DDR-Zeitschrift „Berufsbildung“ (Heft 1/1984) veröffentlichten Beitrag von Alexander Georgijewitsch Sokolow zurück.

³ An anderer Stelle hieß es zur berufspraktischen Ausbildung in der UdSSR, sie werde in zwei Etappen durchgeführt: Zunächst seien die „berufspraktische Ausbildung in Schulwerkstätten und theoretischer Unterricht miteinander verzahnt“ (Laube 1975b, S. 882), danach werde die praktische Ausbildung an den Arbeitsplätzen der Betriebe der Industrie, des Bauwesens, des Transportwesens usw. durchgeführt (ebd.).

jugendlichen Mitarbeiter von 16 allgemeinbildenden Schulen des Moskauer Bezirks erhalten würde. Insgesamt 2 700 Schüler des siebten bis zehnten Schuljahres würden dort in Bereichen der Spielzeugherstellung ausgebildet werden. Die Produktivität der Jugendlichen erreiche zwischen 30 und 50 Prozent der eines Facharbeiters. Die Lehrfabrik wolle zwar keine volle Berufsausbildung bieten, aber Fertigkeiten und Kenntnisse „in einem Umfang vermitteln, der es den Schülern ermöglicht, sich für die ‚erste Kategorie‘ (es ist die niedrigste) zu qualifizieren“ (Laube 1967a). Weiter hieß es: „Ein wesentlicher Vorteil wird von der pädagogischen Leitung der Lehrfabrik in der Eingliederung der Schüler in einen tatsächlichen Produktionsprozeß gesehen.“ (ebd.)

In der bundesdeutschen Fachzeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 2/1978) wurde Ende der 1970er Jahre sogar ein Interview mit Alexander Bulgakow, dem Vorsitzenden des Staatlichen Komitees des Ministerrats der UdSSR für Berufsausbildung, veröffentlicht. Hauptgrund war — so die redaktionelle Anmerkung von Gustav Grüner („GR.“) am Beginn — der enorme Zuwachs des Schultyps der „mittleren berufstechnischen Lehranstalt“. Waren es 1969/70 noch rund 100 000 Schüler, die eine solche Schule suchten, so sei die Schülerzahl bis heute — 1977/78 — auf 1,5 Millionen gewachsen. Im Bereich der beruflichen Schulen lerne also bereits jeder zweite sowjetische Jugendliche an einer Schule, die Berufs- und Allgemeinbildung integrieren würde. Für diese Entwicklung sei der bundesdeutsche Beobachter sicherlich auf die Begründung gespannt, hieß es von Gustav Grüner bzw. der Redaktion (siehe Bulgakow 1978, S. 91). Bulgakow verteidigte die starke schulische Orientierung der sowjetischen Berufsausbildung auch mit Erkenntnissen aus der Forschung: „Wissenschaftler haben berechnet, daß die Abgänger der Berufsschulen viel schneller eine hohe Stufe des fachlichen Könnens erreichen als jene, die den Beruf im Betrieb erlernt haben.“ (ebd., S. 92) Zum bevorzugten Schultyp äußerte sich der Funktionär:

„Die Berufsschule mit Oberschulbildung ist eine neue Form der Ausbildung qualifizierter Arbeiter. Sie entspricht völlig den Erfordernissen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, da sich hier die Interessen der Persönlichkeit und der Gesellschaft günstig vereinigen. Urteilen Sie selbst! In drei bis vier Jahren erlernt ein 15-jähriger Jugendlicher einen modernen Beruf und erhöht dabei wesentlich sein allgemeines Bildungsniveau. Seinerzeit staunten Skeptiker: Wozu braucht ein Arbeiter eine vollendete Oberschulbildung?¹ Eine solche Ausbildung kommt ja dem Staat ziemlich teuer zu stehen.“ (Bulgakow 1978, S. 93)

Bulgakow (1978, S. 93) antwortete auf die Frage selbst von mehreren Standpunkten, u. a. von dem „Ziel, eine harmonisch entwickelte Persönlichkeit zu erziehen“, rechtlich durch die Pflicht der allgemeinen Oberschulbildung der Jugend. Und weiter:

¹ Die Redaktion merkte hier in einer Fußnote an, dass mit „vollendeter Oberschulbildung“ so viel wie mittlerer Schulabschluss „bei uns“ gemeint sei und die hier erwähnten Berufsschulen „in unserem Sinne“ Berufsfachschulen seien.

„Drittens sind die Vorteile für die Produktion nicht zu übersehen. Die Arbeiter mit Oberschulbildung meistern die neue Technik und Technologie fast doppelt so schnell wie jene, welche die zehnjährige Schule nicht beendet haben. Außerdem erfordern die meisten Berufe im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Revolution als Minimum Oberschulbildung.“ (Bulgakow 1978, S. 93)

Abschließend verwies der sowjetische Funktionär in dem Interview darauf, dass beinahe drei Viertel der heutigen Leningrader Leitungskräfte vorher Arbeiter gewesen seien, und auch u. a. Juri Gagarin hätte eine Berufsschule absolviert (Bulgakow 1978, S. 94).¹

In den 1980er Jahren nahm in der UdSSR das Arbeitskräfteproblem offenbar weiter zu, obgleich im Herbst 1982 mehr als 2,5 Millionen Jungen und Mädchen ihre Berufsausbildung begannen (o. V. 1983).² Dazu gab es in der bundesdeutschen „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ nun eine Zusammenfassung des Beitrags „Arbeitskräfte in der UdSSR: Mangel oder Überfluß“ von Leonid Kostin, dem stellvertretenden Vorsitzenden des Staatlichen Komitees der UdSSR für Arbeit und soziale Fragen, der in der Zeitschrift „Sowjetunion heute“ (Heft 9/1982) erschienen war. Darin hieß es:

„Die Zahl der beruflichen Schulen, die ihre Schüler sowohl zum Facharbeiter ausbilden als auch die allgemeine Schulbildung im Umfang der Zehnklaßschule vermitteln, nimmt laufend zu. Diese Schulen bilden jährlich über zwei Millionen Arbeiter in 1100 verschiedenen Berufen aus. Obwohl die beruflichen Schulen weiter ausgebaut werden, ist die berufliche Ausbildung in den Betrieben nach wie vor von besonderer Bedeutung. Auf die betriebliche berufliche Bildung kann allein schon deshalb nicht verzichtet werden, weil die Gesamtzahl der Arbeiterberufe fast 6500 beträgt.“ (Laube 1982, S. 943)

Und weiter:

„Neben dem Ausbau der beruflichen Schulen wird das System der Aus- und Weiterbildung von Arbeitskräften in den Betrieben verbessert. Der wesentlichste Mangel dieses Systems besteht heute darin, daß es sich in erster Linie auf das Erlernen

¹ In einer weiteren Frage ging Bulgakow auf die Genese der sowjetischen Berufsausbildung ein. In der Frage wurde darauf verwiesen, „daß Rußland zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein zurückgebliebener Agrarstaat war, in dem drei Viertel der Bevölkerung Analphabeten waren“. Bulgakow zeichnete dann die Etappen kurz nach, beginnend mit dem schwersten Jahr 1919: „Um durchzuhalten, mußte man Jugendliche in Arbeiterberufen ausbilden.“ (Bulgakow 1978, S. 94) Es entstanden Betriebsschulen, an deren Stelle später Handwerksschulen traten, in die Jugendliche bereits mit Vier-Klassen-Bildung aufgenommen wurden. 1940 wurde das staatliche System der Berufsausbildung geschaffen, unterbrochen vom heimtückischen Überfall Hitlerdeutschlands. Bis 1956 entstanden Berufsschulen, die von Jugendlichen mit achtjähriger Schulbildung aufgenommen wurden. (ebd.)

² Über den Ausbildungsstart 1982 in der UdSSR berichtete — ohne Quellenverweis — die bundesdeutsche Fachzeitschrift „Die berufsbildende Schule“. Die „modernen Berufe“ der Robotertechnik, der Kernenergie, des Elektromaschinenbaus, der Datenverarbeitungstechnik, der Plasma- und Lasermetallverarbeitung sowie des Werkzeugmaschinenbaus würden besonders nachgefragt werden. Gegenwärtig gäbe es 7 400 Berufsschulen. (o. V. 1983)

rein praktischer Fertigkeiten orientiert, während die moderne Produktion auf vielseitig und auch in theoretischer Hinsicht ausreichend gebildete Arbeiter angewiesen ist.“ (Laube 1982, S. 943)

Nur etwa die Hälfte der Oberschulabsolventen würde Hoch- oder Fachschulen im Direktunterricht besuchen. Die andere Hälfte würde ohne ausreichende oder ohne jede fachliche Vorbildung in die Betriebe kommen, wo die jungen Menschen dann oft nach kurzer (Anlern-)Zeit als angelernte Arbeiter eingesetzt werden würden, „was keineswegs ihrer allgemeinen Bildung entspricht“ (Laube 1982, S. 944). Die so entstehende Unzufriedenheit sei Grund für eine beträchtliche Fluktuation, die enttäuschte junge Menschen und erhebliche ökonomische Schäden der Betriebe zurücklässt (ebd.).

Die gleiche Problematik griff die „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ vier Jahre später, 1986, noch einmal auf (siehe Laube 1986). Basierend auf einem Beitrag von Alexej Flerowski in der Zeitschrift „Sowjetunion heute“ hieß es, dass 59 Prozent der Schulabgänger der 10. Klasse studieren wollten, aber nur für 28 Prozent der Wunsch in Erfüllung ginge. Daher mussten 35 Prozent nach der Schule ein Arbeitsverhältnis aufnehmen, obgleich es nur 8 Prozent beabsichtigt hätten. Als Alternative wurde der Besuch der technischen Betriebshochschulen genannt, von denen die ersten in den 1930er Jahren gegründet worden seien. Die Ausbildung dort würde sechs Jahre dauern, Studium und Produktionsarbeit in sich vereinen und vom Arbeiter zum Brigadier, dann zum Werkmeister und schließlich zum Ingenieur führen. Die größte der damals zehn technischen Betriebshochschulen sei die des Moskauer Autowerkes SIL mit mehr als 5000 Studenten (Laube 1986).

Nach einem Informationsaufenthalt in der UdSSR, den der Autor vom 13. bis 24. September 1987 absolvierte, verfasste Peter Steinbüchel aus Paderborn einen längeren Beitrag zur beruflichen Bildung in der Sowjetunion, der im Januar 1989 in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ erschien. Insbesondere ging er auf den Reformplan vom 10. April 1984 ein, mit dem die Betriebe zu verstärkter Kooperation mit den Schulen verpflichtet wurden (Steinbüchel 1989, S. 34). Er beschrieb die Schulformen des (berufsbildenden) Schulwesens: die Mittlere beruflich-technische Schule, einschließlich einer einjährigen Abteilung, die vollständige allgemeinbildende Mittelschule, die eine niedere Berufsqualifizierung vermitteln würde, und die Mittlere Fachschule (ebd.). Umfangreich versuchte Steinbüchel auf „Anregungen für die Bundesrepublik Deutschland durch das Konzept der beruflichen Bildung der UdSSR“ (Steinbüchel 1989, S. 39–41) einzugehen. Dazu besäße die Sowjetunion „ein Bildungs- und Erziehungssystem, das den Vergleich zu den Bildungskonzepten der westlichen Industrienationen nicht scheuen muß“ (ebd., S. 39) und „eine erstaunlich hohe Effektivität“ erreichen würde. Zwar war der Autor in Fragen der sowjetischen Didaktik und Methodik weniger begeistert (siehe ebd.). Dennoch nannte er drei Aspekte, die für die Berufspädagogik in der Bundesrepublik von besonderem Interesse seien: 1) den kontinuierlichen inhaltlichen und konzeptionellen Ausbau des berufsbilden-

den Schulwesens, um latentes „Begabungspotenzial zu mobilisieren und die Chance zu eröffnen, auf dem II. Bildungsweg die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erlangen“ (ebd., S. 40), 2) die „Erhöhung des außerschulischen Bildungsangebots an den beruflichen Schulen“, um das „wachsende Bildungsbedürfnis weiter Teile unterschiedlichster Bevölkerungsschichten“ zum Wohle aller entsprechend abdecken zu können (ebd.), sowie 3) Installierung z. B. ausbildungs koordinierender Ausschüsse in den Regionen, um Kooperationen zwischen Betrieben und Schulen sowie Betrieben untereinander zu erleichtern und Kleinbetriebe zu entlasten (ebd.). Letzterer Punkt würde „dann zu einer Effektivitätssteigerung des fachpraktischen wie auch fachtheoretischen Unterrichts“ führen (ebd.). Als „Probleme der Übertragbarkeit auf das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland“ (ebd.) identifizierte Steinbüchel (1989) unterschiedliche Verständnisse vom Bildungsbegriff und der Zielperspektive pädagogischen Handelns sowie die Rolle von Didaktik und Methodik. Während Didaktik und Methodik nach Auffassung von Steinbüchel „nur im Dienste der Lernenden ihre Anwendung finden“ sollten (ebd., S. 41) und daher — so Steinbüchel mit Verweis auf den bundesdeutschen Allgemeindidaktiker Hilbert Meyer — doch Schüler- und Handlungsorientierung im Unterricht zu fordern wären, seien in der Sowjetunion dahingehende Ansätze zwar erfahrbare, doch „widerspricht dies (...) der gängigen Praxis und Konzeption der Sowjetpädagogik“, so Steinbüchel (1989, S. 41) weiter, der auch verkürzte mechanistische Sichtweisen einer kybernetischen Didaktik ablehnte, die er offenbar für in der „Sowjetpädagogik“ als gegeben ansah (siehe ebd.).

Abschließend sei auf ein anderes Problem sowjetisch-deutscher Berufsbildungsarbeit verwiesen, das ebenfalls in den 1980er Jahren thematisiert wurde: die Frage der Anerkennung von in der UdSSR erreichten Berufsabschlüssen für in die Bundesrepublik einwandernde Aussiedler. Zu dem Thema hatte das in West-Berlin beheimatete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung — Vorgängereinrichtung des späteren Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)¹ — eine Studie über die „Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen — Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken“ herausgegeben,² die „den zuständigen Behörden in der Bundesrepublik Deutschland eine fachgerechte, rechtlich fundierte Beurteilung der ‚Gleichwertigkeit‘, nicht Gleichartigkeit, der in der UdSSR erworbenen Qualifikationen, Abschlüsse und Zertifikate mit den deutschen“ ermöglichen sollte (Laube 1981). Betont wurde, dass eine „Entscheidung über die Gleichwertigkeit der in der Sowjetunion erworbenen Zeugnisse“ besonders schwierig sei, „denn anders als z. B. mit Polen,

¹ Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) wurde bereits 1976 in das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) überführt. Warum in der Mitteilung einer renommierten berufspädagogischen Fachzeitschrift („Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“) die Studie selbst fünf Jahre später, 1981, noch dem BBF und nicht dem BIBB zugeschrieben wurde, konnte hier nicht geklärt werden.

² Nach einer Anmerkung zum Kurzbericht von Laube (1981, S. 536) ist anzunehmen, dass Leonid Novikov der Autor der Studie war.

der ČSSR und Ungarn verbindet das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik mit dem sowjetischen nicht die Entwicklung aus der gemeinsamen Wurzel der handwerklichen Meisterlehre“ (ebd., S. 536). Deshalb habe man neue Vergleichsmaßstäbe gesucht und entwickelt.

Zusammenfassend lässt sich einschätzen, dass in der Bundesrepublik Situation und Trends der sowjetischen Berufsbildung in der gesamten Zeit des „Kalten Krieges“ wahrgenommen wurden. Planwirtschaft und sozialistisch-ideologische Erziehung wurden dabei eher selten explizit und hervorgehoben thematisiert. Vielmehr standen mehr oder weniger „entideologisierte“, im Kern berufspädagogische Themen im Mittelpunkt, so die Integration der Berufsbildung in das Bildungssystem mit Fragen eines Verschwimmens der Formen zwischen allgemeiner, polytechnischer und beruflicher — sowie letztlich zudem auch akademischer — Bildung. Wurden die ersten etwa zwanzig Jahre der bundesdeutschen Rezeption sowjetischer Berufsbildung personell nahezu ausschließlich durch Heinrich Abel geprägt, dessen Verbindung zum sowjetischen Bildungssystem biografiebedingt sehr eng war, so taten sich nach dessen Tod 1965 viele Autoren hervor. Doch obgleich in den gängigen bundesdeutschen Publikationen immer wieder Nachrichten und später auch längere Aufsätze, nicht selten auf der Basis von Vorort-Besichtigungen, über die sowjetische Berufsbildung verfügbar waren, verlor das sowjetische Modell kaum den Charakter des Exotischen. Es scheint darin begründbar zu sein, dass das deutsche Denken über Beruf und Berufsbildung auf lange zurückgehende gefestigte Traditionen — genannt seien Martin Luther, Max Weber, Georg Kerschensteiner sowie die zünftige Berufsausbildung bis hin zum Entstehen des Dualen Systems — zurückzuführen ist. Sie erschweren es, andere berufsbildende Systeme und Verständnisse als sinnvoll zu begreifen. Einige in der Bundesrepublik wahrnehmbare Trends, wie in den 1960er und 1970er Jahren das programmierte Lernen bzw. die kybernetische Didaktik etc., waren auf der Grundlage der sowjetischen Psychologie in der UdSSR vermutlich sogar noch stärker ausgeprägt. Themen bzw. Diskurse wie berufliche Grundbildung und Spezialisierung, Doppelqualifikation mit allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen sowie „ideale“ Fachkräfterekrutierung mit Facharbeiter- und Akademiker-Bedarfen ähnelten einander. Zwar hatte der „Kalte Krieg“ zu einer gewissen Abschottung beider Systeme geführt, doch Information sowie später Austausch und Kommunikation — via Fachtagungen und Publikationen — kamen offenbar nicht zum Erliegen; im Gegenteil: Erste interessierte Besuche von Expertinnen und Experten im jeweils anderen Land lassen sich bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen.

1.6. Deutsche Hilfe bei der Neuentwicklung der Berufsbildung Russlands ab Ende der 1980er bzw. zu Beginn der 1990er Jahre

Bereits kurz vor bzw. in der Zeit der politischen Wende von 1989/90 in Osteuropa und der DDR gab es zahlreiche Kontakte zwischen Berufsbildungsex-

perten des Ostens und des Westens. Die Politik von Gorbatschow mit Perestroika und Glasnost war auch in der Berufsbildung angekommen. Mitte 1989 hatte „Die berufsbildende Schule“ vermeldet, dass die UdSSR mit dem bayerischen Wirtschaftsministerium die Errichtung eines bayerisch-sowjetischen Ausbildungszentrums für den Maschinenbau planen würde (o. V. 1989a). Die UdSSR würde insgesamt auf eine Kooperation mit der Bundesrepublik zur beruflichen Aus- und Weiterbildung hoffen. Dazu hätte Oleg Sintschenko, stellvertretender Minister des Büros für Maschinenbau des Ministerrats der UdSSR, als Ziel den „Anschluss an internationale Normen“ ausgegeben (ebd.).

Die erhoffte Zusammenarbeit setzte sich fort. So fand schon „Ende Oktober 1989 (...) in Bonn das erste deutsch-sowjetische Kolloquium zu aktuellen Fragen der Berufsbildung statt“ (o. V. 1990a). Veranstalter war das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelstag und der Carl-Duisberg-Gesellschaft. Das einwöchige Kolloquium ging auf ein Regierungsabkommen vom 13. Juni 1989¹ zurück,² mit dem gemeinsame Vorhaben im Bereich der beruflichen Bildung vereinbart worden waren. Es sollte „Einblicke in das jeweilige Berufsbildungssystem und seine weitere Entwicklung (...) geben und über aktuelle Problemstellungen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung in beiden Staaten (...) informieren“ (ebd.). „Das jetzt unterzeichnete Abkommen“, hieß es an anderer Stelle (o. V. 1989b), „sieht vor, daß im Rahmen der deutsch-sowjetischen Kommission für wirtschaftliche und wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit Fachleute staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen gemeinsam über die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften und über die Kooperation in der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung beraten.“ Zudem sollten pro Jahr „rund 500 Personen aus der UdSSR an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in der Bundesrepublik teilnehmen“ (ebd.). Nahezu zur gleichen Zeit wurde vermeldet, dass eine Vereinbarung zwischen dem Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB) und dem Komitee für Volksbildung des Gebietes Tambow in der UdSSR zum gegenseitigen Austausch von Auszubildenden und Ausbildern unterzeichnet worden sei (o. V. 1990b).

Noch zu Zeiten der bestehenden Sowjetunion war die UdSSR ebenso auf einer internationalen wissenschaftlichen Tagung des deutschen Bun-

¹ Im Internet lässt sich hierzu eine „Gemeinsame Erklärung von Bundeskanzler Helmut Kohl und KPdSU-Generalsekretär Michail Gorbatschow“ vom 13. Juni 1989 finden (http://www.chronik-der-mauer.de/system/files/dokument_pdf/58539_cdm-890613-deutsch-sowj-erklaerung.pdf). Darin ist u. a. von einer „umfassende(n) wirtschaftliche(n) Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil“ die Rede. Bildung und Ausbildung werden in der dreiseitigen Erklärung explizit hingegen nicht genannt.

² Es dürfte sich dabei um „ein deutsch-sowjetisches Abkommen über engere Zusammenarbeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft“ (o. V. 1989b) handeln, das anlässlich des Besuchs von Michail Gorbatschow in der Bundesrepublik (12.—15. Juni 1989) unterzeichnet worden war. In einem Bericht hieß es rückschauend hierzu: „Bereits im Oktober 1980 hatten Experten beider Seiten in Moskau die Möglichkeiten einer größeren Kooperation in der beruflichen Bildung erörtert.“ (o. V. 1989b)

desinstituts für Berufsbildung im Oktober 1990 in West-Berlin dabei. Dort berichtete Prof. V. W. Schapkin, Direktor des Instituts für berufstechnische Bildung in Leningrad, über die Situation in der beruflichen Bildung seines Landes (Pampus 1990, S. 761).¹ Auch wurde die bilaterale deutsch-sowjetische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung fortgeführt. Dazu traf sich der Parlamentarische Staatssekretär beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Dr. Norbert Lammert, 1990 in Bonn mit dem stellvertretenden Vorsitzenden des Staatskomitees für Volksbildung der UdSSR, Prof. Igor P. Smirnow. Es hieß in einem Bericht der deutschen Fachzeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 12/1990, S. 767; siehe o. V. 1990c):

„In dem Gespräch interessierte sich der sowjetische Gast, der als Fachminister für den gesamten Bereich der Berufsbildung zuständig ist, vor allem für den föderalen Aufbau des deutschen Berufsbildungssystems, das duale System der Berufsausbildung und für die Praxis von Umschulungsmaßnahmen. Das Interesse der sowjetischen Seite an diesen Fragen steht in engem Zusammenhang mit der Neustrukturierung des Berufsbildungssystems und dem bevorstehenden Übergang zur Marktwirtschaft in der UdSSR. Von besonderer Bedeutung ist dabei die angestrebte Aufgabenverteilung zwischen zentralen staatlichen Organen und den Republiken, der Wunsch nach einer stärkeren Verlagerung der Ausbildung in die Betriebe und die Entwicklung von Umschulungsmaßnahmen, mit denen die erwartete Arbeitslosigkeit in der Schwerindustrie und von Angehörigen der Armee in der Sowjetunion begegnet werden soll.“ (o. V. 1990c)

Neben bilateralen Treffen wurden Kontakte auch schnell über gesamt-europäische Tagungen aufgebaut. Die bis Ende der 1980er Jahre mehr oder wenige vorherrschende klare Trennung in ost- und westeuropäische Konferenzen wurde obsolet. So fand Mitte Januar 1990 „in Budapest die Erste Europäische Ost-West-Konferenz über ‚Qualität und Berufsbildung‘ statt“ (o. V. 1990d). Hierzu hatten sich die ungarische Regierung, das damals in West-Berlin befindliche Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), das in Paris beheimatete Europäische Institut für Berufsausbildung und die Brüsseler EG-Kommission vereinbart. Vertreter aus 20 Ländern, darunter allen osteuropäischen Ländern hätten daran teilgenommen, hieß es in einem Bericht (siehe o. V. 1990d).²

Bereits etwa ein halbes Jahr zuvor — und damit zu einer Zeit, als der Rat für Gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) als osteuropäische Wirtschaftsvereinigung noch funktionierte — nahmen zumindest Vertreter aus Polen und

¹ Man darf annehmen, dass Schapkin dort „gravierende Schwierigkeiten“ im eigenen Land aufzeigte, angesichts derer „die spezifischen deutschen Sorgen“ — wie Pampus (1990, S. 761) ohne nähere Erläuterungen schrieb — „gewissermaßen verblaßten“.

² Angemerkt wurde in dem Bericht, dass Monografien über die Systeme und Entwicklungen im Bildungsbereich u. a. auch der UdSSR „mit Wissenschaftlern dieser Länder“ für das CEDEFOP erarbeitet worden seien (o. V. 1990d). Das ist insofern nicht selbstverständlich, da das 1975 gegründete CEDEFOP eine Einrichtung der EWG bzw. späteren EG und der dann folgenden EU und damit damals nur für Westeuropa zuständig war. So erschien 1990 die bereits im Mai 1988 vorbereitete und vom CEDEFOP veröffentlichte Broschüre von Wolfgang Rudolph über die Berufsbildung in der DDR (siehe Rudolph 1988/1990).

der UdSSR im Jahre 1989 an einer vom CEDEFOP in West-Berlin organisierten Tagung teil, bei der zwölf Mitgliedstaaten der EG vertreten waren (siehe Bader 1989). Dort berichtete Prof. Makhmudov von der Akademie für Erziehungswissenschaften der UdSSR ebenfalls von einer „technologischen Bildungslücke“, wie es zumindest Heinz Bader in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“ (Heft 9/1989) nannte. Der „technische Fortschritt im Produktionsbereich“ drohte „der beruflichen Ausbildung immer schneller davonzulaufen“ (Bader 1989, S. 548). Die Berufsschulen, die von etwa der Hälfte der Absolventen allgemeinbildender Schulen der Sowjetunion besucht werden würden, könnten ein durch neue Technologien verlangtes höheres Bildungsniveau derzeit nicht vermitteln. „Die Folge sei, daß rund 500 000 Ingenieure mit dem Diplom einer Universität oder Technischen Hochschule als Facharbeiter in der Industrie beschäftigt seien“ (ebd., S. 549) — ein von den Bildungsplanern nicht vorhergesehener Zustand. Man suche nach Lösungen, meinte der sowjetische Pädagoge, um auch in der beruflichen Bildung „sozusagen die Perestroika einzuführen“ (ebd.).

Mitte der 1990er Jahre — die Sowjetunion war inzwischen zerfallen — gab es eine Forschungsk Kooperation zwischen Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern der Berufspädagogischen Universität Jekaterinburg und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Hierbei ging es explizit um den Vergleich russischer mit deutschen Absolventinnen und Absolventen einer nicht-akademischen beruflichen Ausbildung. Neben anderen aus der Forschungsk Kooperation hervorgegangenen Veröffentlichungen ist für die berufs- und wirtschaftspädagogische Fachöffentlichkeit 1996 die separate Darstellung von Wolfgang Lempert, Tatjana Alexandrowa und Garold J. Zborovsky in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ entstanden, bei der die Ergebnisse zweier Studien zusammengefasst wurden (siehe Lempert u. a. 1996). Erschwerend für eine vergleichende Betrachtung — so die Autoren der Studie — seien zwei Punkte: Einerseits gab es eine relativ kontinuierliche gesellschaftliche („evolutionäre“) Entwicklung in der (alten) Bundesrepublik, während man in Russland von radikalen bruchhaften Strukturveränderungen sprechen müsse (ebd., S. 603). Andererseits seien die gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Traditionen völlig verschieden (ebd., S. 604). Aus der Vielzahl interessanter Ergebnisse des Vergleichs sei nachfolgend lediglich auf Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten einerseits und Unterschiede andererseits in Bezug auf die berufliche Erstausbildung eingegangen. Als Ähnlichkeiten in den Ausbildungsstrukturen zwischen russischer und deutscher beruflicher Ausbildung stellten Wolfgang Lempert u. a. (1996, S. 606) damals vier Aspekte heraus:

- 1) Eine berufliche Erstausbildung für „einfache Berufe“ absolvierten in Deutschland und Russland ziemlich viele Jugendliche, in Deutschland relativ etwas mehr (rund zwei Drittel), in Russland hingegen — aufgrund der größeren Gesamtbevölkerung — absolut mehr.

- 2) In beiden Ländern sei das Niveau von Bildung und Ausbildung generell im Steigen begriffen.

3) Das Niveau würde allerdings hier wie dort „stark von Beruf zu Beruf und von Betrieb zu Betrieb“ variieren.

4) Sowohl russische als auch deutsche Auszubildende würden nach mehr individueller Autonomie streben, wenn auch die russischen Jugendlichen bisher in geringerem Maße.

Die Divergenzen schienen allerdings zu überwiegen (siehe Tab. 1.1).

Tabelle 1.1

Divergierende Bedingungen beruflicher Erstausbildung (Lempert u. a. 1996, S. 606)

Bedingung	Russland	Deutschland
Schulische Vorbildung der Auszubildenden	Senkung der obligatorischen und faktischen Allgemeinbildung dieser Jugendlichen	Steigerung der faktischen Allgemeinbildung auch der Anwärter auf eine berufliche Erstausbildung
Ausbildungsdauer	2 bis 4 Jahre (je nach der Vorbildung)	Überwiegend 3 oder 3 ½ Jahre (je nach dem Ausbildungsberuf)
(Resultierendes) Durchschnittsalter der Auszubildenden	Unter 18 Jahre (80 Prozent)	19 Jahre
Dominante Ausbildungsstätten	Berufsfachschulen (zum Teil durch Betriebspraktika ergänzt)	Betriebe (generell durch den Besuch von Berufsschulen ergänzt)
Ausbildungsordnungen	Zunehmend dezentralisiert	Bundeseinheitlich vorge-schrieben
Prüfungsordnungen	Zentral, aber infolge rein schulinterner Prüfungen uneinheitlich angewandt	Bundeseinheitlich, in überbetrieblichen Prüfungen relativ einheitlich angewandt
Ressourcen	Knapp, abnehmend	Relativ reichlich verfügbar, allerdings auch hier durch gegenwärtige Sparmaßnahmen sowohl in den Betrieben als auch in den Berufsschulen eingeschränkt
Demokratisierung	Kaum in den Schulen, ansatzweise in den Betrieben	Tendenziell in Schulen und Betrieben, aber in verschiedenen Schulen und Betrieben unterschiedlich weit fortgeschritten

Nimmt man die vorhergehenden Ausführungen verschiedener Autoren, wonach in Russland und Deutschland unterschiedliche Begriffsverständnisse von Beruf vorherrschen würden, sowie die fast 60 Jahre alte Behauptung eines Teilnehmers einer Sonnenberg-Tagung von 1962, wonach für den Russen ein Berufsethos keine Bedeutung habe (siehe Laube 1963, S. 141),

so kann man die viele Jahrzehnte später vorgenommene Einschätzung von Lempert u. a. (1996, S. 608) als erwartungskonform ansehen, wonach sich russische Absolventinnen und Absolventen einer nicht-akademischen beruflichen Ausbildung ihrem erlernten Beruf weniger verbunden fühlen würden als deutsche. In Russland würden zwei Drittel der Absolventen einer beruflichen Erstausbildung sofort nach Abschluss oder wenig später in völlig fremde Beschäftigungen oder in Einrichtungen weiterführender Bildung übergehen, während in Deutschland mehr als die Hälfte langfristig ihrem Ausbildungsberuf treu bleiben würde. Selbst diejenigen Deutschen, die doch wechseln, würden tendenziell in verwandte Berufe gehen oder auch eine berufliche Fortbildung wählen, die auf den erlernten Beruf aufsetzt (ebd.). Hier scheinen soziokulturelle Traditionen langwierig nachzuwirken und ein hohes Beharrungsvermögen aufzuweisen.

Die umfassendsten von deutschen Autoren erarbeiteten Darstellungen zur Berufsbildung in Russland nach 1990 sind die beiden Beiträge für das „Internationale Handbuch der Berufsbildung“, zunächst im Grundwerk von 1995, verfasst von Wolfgang Huck und Friedrich Kuebart sowie aktualisiert von Gerlind Schmidt 2006. Ein historischer Rückblick in die Zeit der Sowjetunion oder sogar in das vorrevolutionäre Russland ist darin allerdings nicht zu finden (vgl. Schmidt 2006).

Bilanzierend lässt sich sagen, dass Perestroika und Glasnost Ende der 1980er Jahre auch die sowjetische Berufspädagogik erreicht hatten. Noch vor dem 1989/90 erfolgten Zusammenbruch des osteuropäischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems — gemeint: Sozialismus (Staaten des Warschauer Vertrags) und Planwirtschaft (Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe, RGW) — offenbarten und mahnten sowjetische Berufspädagogen Mängel und Rückstand im eigenen Lande an. Insbesondere das Bewältigen der technologischen Entwicklung durch in Quantität und Qualität ausreichend qualifizierte Fachkräfte einerseits sowie wenig später dann die zu befürchtenden Folgen des Übergangs in die Marktwirtschaft mit hoher Arbeitslosigkeit andererseits sorgten dafür, dass Kontakte zur deutschen Berufsbildungspolitik und -beratung aktiv gesucht wurden, die zudem über einen Informationsaustausch hinausgehen sollten. Im Zuge des Überwindens des „Eisernen Vorhangs“, der zuvor Europa in zwei Systeme geteilt hatte, wurden Kooperationen in der Praxis, schließlich auch auf dem Gebiet der berufsbildungswissenschaftlichen Forschung beinahe zur Normalität, obgleich Russland selbst nach NATO- und EU-Osterweiterung außen vor und dadurch im Vergleich mit europäischen Ländern „das etwas andere, beinahe exotische Land“ blieb. Die von Brüssel im Rahmen der EU-Mitgliedstaaten gewollte Angleichung des Wirtschaftsraumes — Schaffen eines „gemeinsamen europäischen Hochschulraumes“ und Selbiges für den nicht-akademischen Bereich, europäische Arbeitnehmerfreizügigkeit etc. — geht an Russland aus politischen Gründen bislang weitgehend vorbei, wobei Anzeichen einer Internationalisierung, etwa durch Kooperationen wie beispielsweise mit dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung, auch hier festzustellen sind.

1.7. Hauptakteure, -beiträge und -themen bei deutschen Perspektiven auf die russische Berufsbildung sowie wesentliche Schritte von der Information über die Kommunikation zur Kooperation — eine Zusammenschau

Im Wechselspiel deutsch-russischer (bzw. sowjetischer) Beziehungen zur Berufsbildung sind letztlich durch ihr Wirken vor allem vier Personen aus der Vergangenheit besonders hervorzuheben. Sie haben maßgeblich entweder durch ihre Arbeiten die Berufsbildung im jeweils anderen Land beeinflusst oder aber in besonderer Weise deren Bekanntheit gefördert (siehe Tab. 1.2).

Tabelle 1.2

Historisch wichtigste Personen im Feld deutsch-russischer Berufsbildungsbeziehungen

Name	Lebensdaten	nationale Herkunft	themenbezogene Leistung/Verdienst
Viktor Della-Voss	1829—1890	Russe spanischer Abstammung	Entwickelte das Lehrgangsprinzip für die berufspraktische Ausbildung, das u. a. von der deutschen Berufsbildung aufgenommen und zu beruflichen Ordnungsmitteln weiterentwickelt wurde
Heinrich Abel	1908—1965	Deutscher (über sieben Jahre in sowjetischer Kriegsgefangenschaft)	Publizierte als deutscher Berufspädagoge und Hochschullehrer mit russischen Sprachkenntnissen viel über das sowjetische (Berufs-) Bildungssystem
Gustav Grüner	1924—1988	Deutscher	Als Nachfolger von Abel setzte er die Sichtweisen auf die Berufsbildung auch in sozialistischen Ländern — wie die Sowjetunion — fort
Alexander Bulgakow	unbekannt	(Sowjet-)Russe	Suchte als Funktionär internationale Kontakte und so auch solche zur BRD

Die Berufsbildung Russlands bzw. der Sowjetunion war seit den 1920er Jahren immer wieder Gegenstand von Betrachtungen in deutschen Fachzeitschriften, wobei es oft Deutsche waren, die aus der Perspektive eines Externen, häufig nach Besuchsreisen vor Ort, das sowjetische bzw. russische Berufsbildungssystem beschrieben. Dabei ragen einige umfangreichere Darstellungen — insbesondere aus der Zeit des „Kalten Krieges“ — heraus (siehe Tab. 1.3). Darüber hinaus wurden in bundesdeutschen Fachzeitschriften immer wieder Nachrichten über einzelne Ereignisse aus der sowjetischen bzw. russischen Berufsbildung platziert, sodass sich insgesamt ein recht umfangreiches Bild zum (Berufs-)Bildungssystem des riesigen Landes zeichnen lässt.

Tabelle 1.3

Ausgewählte wichtige Beiträge über die Berufsbildung in der UdSSR (1917—1991) und zur deutsch-russischen Kooperation der 1990er Jahre in (bundes-)deutschen Fachzeitschriften

Autor/ Autorin	Jahr	Beitrag	Quelle	Umfang
<i>Abel, Heinrich</i>	1957	Berufserziehung in der Sowjetunion	Berufspädagogische Zeitschrift, 6. Jg., Heft 4, S. 82—85 und Heft 6, S. 120 f.	ca. 6 Druckseiten
<i>Reichwein, Roland</i>	1968	Das berufliche Bildungswesen in der Sowjetunion	Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 4, S. 260—278	ca. 19 Druckseiten
<i>Kuebart, Friedrich</i>	1970	Wandlungen der polytechnischen Bildung in der sowjetischen Schulreform von 1958 bis 1968	Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66. Band, Heft 7, S. 491—509	ca. 19 Druckseiten
<i>Grüner, Gustav</i>	1975	Berufsausbildung in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken	Berufsausbildung in den sozialistischen Staaten. Weinheim/Bergstraße (Hrsg.: Grüner, G.)	ca. 32 Druckseiten
<i>Bulgakow, Alexander</i>	1978	Die Berufsschule in der UdSSR: vom Handwerker bis zum intelligenten Arbeiter (Interview mit redaktioneller Anmerkung)	Die berufsbildende Schule, 30. Jg., Heft 2, S. 91—94	ca. 4 Druckseiten
<i>Steinbüchel, Peter</i>	1989	Die berufliche Bildung in der Sowjetunion	Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 1, S. 27—42	ca. 16 Druckseiten
<i>Lempert, Wolfgang; Alexandrowa, Tatjana; Zborovsky, Garold J.</i>	1996	Berufliche Bildung und soziale Verantwortung am Arbeitsplatz in Rußland und Deutschland	Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, Heft 6, S. 602—616	ca. 15 Druckseiten

Die in Darstellungen über die sowjetische bzw. russische Berufsbildung behandelten Themen lassen sich auf einige wenige Schwerpunkte verdichten. Dabei kann von einer relativen Konstanz der Themen gesprochen werden, die zugleich erklären können, worin für Deutsche die Besonderheiten der sowjetischen bzw. russischen Berufsbildung liegen. Als Stichpunkte seien hier genannt:

- das vom Deutschen abweichende Begriffsverständnis von „Beruf“, das offenbar „liberaler“ und weniger „genormt“ als hierzulande ist, verbunden damit, dass die spätestens mit Martin Luther im Deutschen einhergehende „innere Seite“ von Beruf (Berufsidentifikation, Berufsstolz, Berufsrolle, Berufsehre, Berufsethik und -ethos ...) im russischen Raum wenig bedeutsam zu sein scheint;

- die enorm hohe Wertigkeit der Allgemeinbildung, insbesondere der Hochschulbildung, gegenüber der nicht-akademischen Berufsbildung, die zwar auch hierzulande grundsätzlich festzustellen ist, in ihren Ausmaßen in der UdSSR aber eher an Verhältnisse in vielen ostasiatischen Staaten (China, Japan, Südkorea ...) heranreichte, wo ebenfalls für jedermann ersichtlich zu sein scheint, dass man zu den Verlierern der Gesellschaft zählt, wenn man keinen Hochschulabschluss erlangt hat;

- die Frage eines sinnvollen relationalen Zahlenverhältnisses zwischen Fachkräften unterschiedlicher Qualifikationsniveaus, insbesondere des rein quantitativen Verhältnisses zwischen Anzahl der Facharbeiter und -arbeiterinnen zur Anzahl der Ingenieurinnen und Ingenieure, einschließlich Fragen nach Mangel und Überfluss der jeweiligen Fachkräfte;

- die Integration beruflicher Bildung in das Bildungssystem — sodass man von einem eigenen Berufsbildungssystem kaum sprechen kann — oder zumindest die sehr enge Orientierung am allgemeinen Bildungssystem im Grundlegenden sowie die enge Verbindung von polytechnischer Bildung und beruflicher Ausbildung im Besonderen;

- Versuche, die berufliche Bildung mit der allgemeinen Bildung der Sekundarstufe II zu verbinden, auch um dem Drang zur allgemeinen Hochschulreife — ohne jede Beruflichkeit — entgegenzusteuern und die (nicht-akademische) berufliche Bildung dadurch aufzuwerten;

- das Verhältnis von speziellem beruflichem und allgemeinbildendem Unterricht an beruflichen Schulen;

- die Rolle von schulischer und betrieblicher bzw. betriebsgebundener Berufsbildung;

- die Durchführung der berufspraktischen Ausbildung in den Betrieben;

- die enorme Bedeutung, die Abend- und Fernunterricht in einem riesigen Land mit großen Entfernungen und weiten Teilen mit geringer Bevölkerungsdichte spielen.

Als weitere, in der Bundesrepublik und der UdSSR durchaus ähnliche Diskurse lassen sich z. B. identifizieren:

- Fragen einer — auch aus (aus-)bildungsökonomischer Sicht sinnvollen — berufsfeldbreiten bzw. berufsgruppenbreiten Grundbildung, der sich eine Zeit der Spezialisierung anschließen soll,

- Aspekte der frühen Verantwortungsübernahme schon während der Zeit der Ausbildung etwa durch Schülerfirmen oder Lehrbrigaden sowie

- metadidaktische Trends wie zur kybernetischen Didaktik und zum programmierten Lernen.

Obgleich die Diskurse oft durchaus ähnlich waren, so wurden sie nicht selten durch unterschiedliche Verständnisse überlagert. Die sowjetischen bzw. russischen Auffassungen über Beruf und Berufsbildung sorgten immer wieder für Staunen, weil sie von den hierzulande dominierenden Vorstellungen mehr oder weniger stark abwichen. In den späten 1980er bzw. in den 1990er Jahren trat insofern eine Entwicklung auf, als dass von sowjetischer Seite zunehmend befürchtet oder sogar eingestanden wurde, mit dem bisherigen beruflichen Bildungssystem in Fragen der technischen Entwicklungen im Vergleich mit führenden Ländern in Rückstand geraten zu sein bzw. den „technischen Fortschritt“ nicht mehr meistern zu können.

Für die aktuelle Zusammenarbeit deutsch-russischer Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der Berufsbildung kann man eine längere Vorgeschichte ansetzen. Neben dem Wahrnehmen in der Fachpresse auf der Stufe des Informierens über das andere System hat es auch schon zu Zeiten des „Kalten Krieges“ eine gegenseitige Kommunikation und schließlich konkrete Schritte auch zur Zusammenarbeit im Sinne von Kooperation gegeben. So lassen sich einige „Meilensteine“ in der Geschichte finden (siehe Tab. 1.4).

Tabelle 1.4

Konkrete Ereignisse auf dem Weg zu einer Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der BRD und der UdSSR bzw. Russland bis Mitte der 1990er Jahre

Datum	Ereignis	Ort	Zielstellung /Gegenstand
September 1973	Besuch einer Regierungsdelegation der BRD in der UdSSR	Moskau u. a.	Information von bundesdeutscher Seite; Wunsch nach Zusammenarbeit mit dem BBF auf sowjetischer Seite
23. Januar 1978	Besuch sowjetischer und bundesdeutscher Lehrmittelexperten beim Staatssekretär des Bundesbildungsministeriums	Bonn	Fachgespräche über Fragen der beruflichen Grundbildung, Medienverbundsysteme und Fernstudium
Nov./Dez. 1979	Besuch einer Delegation sowjetischer Berufsbildungsexperten in der BRD	Bonn, Essen u. a.	Information von sowjetischer Seite, die speziell an der Ausbildung in Industriebberufen (produktionstechnikintensive Berufe) interessiert war
Oktober 1980	Treffen von Experten beider Seiten*	Moskau	Erörterung der Möglichkeiten einer größeren Kooperation in der beruflichen Bildung
Erste Hälfte 1989	Zusammenarbeit des bayrischen Wirtschaftsministeriums mit der UdSSR		Planung der Errichtung eines bayerisch-sowjetischen Ausbildungszentrums für den Maschinenbau

Datum	Ereignis	Ort	Zielstellung/Gegenstand
13. Juni 1989	Regierungsabkommen zwischen BRD und UdSSR beim Besuch von Gorbatschow in der BRD	Bonn	Deutsch-sowjetisches Abkommen über engere Zusammenarbeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften der Wirtschaft
Oktober 1989	Erstes deutsch-sowjetisches Kolloquium zu aktuellen Fragen der Berufsbildung	Bonn	Fortsetzung und Konkretisierung der am 13.06.1989 vereinbarten Zusammenarbeit
1989/1990	Vereinbarung zum gegenseitigen Austausch von Auszubildenden und Ausbildern**		vermutlich: Fortsetzung und Konkretisierung der am 13.06.1989 vereinbarten Zusammenarbeit; hier zwischen dem Internationalen Bund für Sozialarbeit (IB) und dem Komitee für Volksbildung des Gebietes Tambow
zweite Hälfte 1990	Treffen des Parlamentarischen Staatssekretärs beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Dr. Norbert Lammert mit dem stellvertretenden Vorsitzenden des Staatskomitees für Volksbildung der UdSSR Prof. Igor P. Smirnow	Bonn	Information der sowjetischen Seite über die deutsche Berufsbildung, um sich für den Übergang in die Marktwirtschaft vorzubereiten
ab Sommer 1993 (bis mind. 1996)	Forschungskooperation zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beider Länder (Berufspädagogische Universität Jekaterinburg und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin)	Berlin, Jekaterinburg	Information und Kooperation im Rahmen gemeinsamer Forschungsvorhaben (russische Studie „Soziale Verantwortung und soziales Lernen in beruflichen Kontexten“; deutsche Studie „Moral im Beruf“)**

Fußnote

* Nähere Informationen fehlen. Da sich „der Fund“ dieses Ereignisses lediglich auf eine „Randnotiz“ zum Abschluss des Regierungsabkommens von 1989 stützt, bestehen hier gewisse Unsicherheiten.

** Nähere Angaben fehlen.

*** Näheres: siehe z. B. Lempert u. a. (1996).

Insgesamt zeigt sich, dass im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik Beobachtung (Information) und Kommunikation zur russischen bzw. sowjetischen Berufsbildung trotz z. T. konträr entgegengesetzter Staatsdoktrin selbst in der Zeit größter Abschottung zwischen West und Ost nicht verstummen. Ungeachtet verschiedener (Berufs-)Bildungssysteme lassen sich zuweilen gleiche wesentliche berufspädagogische und berufsbildungswissenschaftliche Diskurse identifizieren, wenn auch Ausprägungen und Lösungsansätze mitunter divergieren. Gegenseitige, global wirkende Beeinflussungen lassen sich zumindest in der Ära des programmierten Lernens bzw. der Kybernetik in den 1960er und 1970er Jahren finden. Zu Kooperationen im engeren Sinne zwischen deutschen und russischen Partnern ist es freilich erst in den vergangenen rund 30 Jahren gekommen, als sich die Welt zunehmend zu einem globalen Dorf entwickelte. So kann man in globaler Sicht und unter dem Blick der vergangenen rund 70 Jahre zum Verhältnis zwischen (bundes-)deutscher und sowjetischer bzw. russischer Berufsbildung und Berufsbildungsforschung drei Entwicklungsstufen deuten: Zunächst ging es lediglich um eine (einseitig gerichtete) Information über das jeweils andere, mehr oder weniger als „exotisch“ empfundene (Berufs-) Bildungssystem, danach um eine Kommunikation zwischen beiden Seiten, und mittlerweile bestehen Kooperationen.

Kapitel 2

ARBEITSERZIEHUNG UND BERUFSBILDUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND IM 19. UND ANFANG DES 20. JAHRHUNDERTS

Das Interesse für deutsche Arbeitsschule und Berufsbildung von Kindern und Jugendlichen ist in der russischen Pädagogik sehr stabil. Ideen der deutschen Pädagogen begeisterten Bildungspraktiker und Bildungstheoretiker in Russland sowohl im 19. als auch im 20. und im 21. Jahrhundert [1, 2, 3—9]. Viele Werke der deutschen Pädagogen wurden ins Russische übersetzt und sind in Russland sehr populär geworden. In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die sowjetische Schule „Arbeitsschule“ genannt, was mit den deutschen Ideen sehr im Einklang steht. Bei Weitem wurde nicht das ganze Erbe der deutschen Arbeitsschule von der sowjetischen Schule wahrgenommen. Die Vernachlässigung der Arbeitserziehung in den 30er Jahren hingegen führte zu unglaublichen Folgen, als es sich zu Beginn des II. Weltkrieges herausstellte, dass junge Leute ihr Schicksal mit der Produktion nicht verbinden wollen. Dann sollte die Regierung von Stalin eine Einberufung in die Arbeiterreihen erklären, ähnlich wie in die Armee.

Heutige Forscher in Russland finden mehrere Ähnlichkeiten in der Entwicklung der russischen und der deutschen Berufsschulen, indem sie zwischen der innerbetrieblichen Schulung der 40—50er Jahre in der UdSSR und der dualen Ausbildung in Deutschland, zwischen der 11. Produktionsklasse (Bildungsreform von 1958) und der Zusatzklasse von G. Kerschensteiner in Münchener Schulen usw. Parallelen ziehen. Es fällt schwer, diese Nebeneinanderstellungen eindeutig zu bewerten, aber über eine gewisse Verwandtschaft der pädagogischen Ansätze kann man ganz bestimmt sprechen. Die Fragen der Erziehung und Schulung von Kindern während deren aktiven Arbeitstätigkeit sind Kernfragen sowohl für die deutsche als auch für die russische pädagogische Theorie und Praxis.

2.1. Ideen der Arbeitserziehung in der neuen zeit

Die Ideen, von Tätigkeiten der Kinder bei der Schulung und Erziehung Gebrauch zu machen, haben sich in der Pädagogik der europäischen Länder noch im Hohen Mittelalter durchgesetzt. Einer der ersten deutschen Pädagogen, die der Meinung waren, dass Aktivität, Tätigkeit eine Charaktereigen-

schaft des Menschen ist, war Jenaer Mathematiker und Pädagoge E. Weigel (1625—1699). Er hielt Kenntnisse und Weisheit für Produkt der aktiven Tätigkeit des Menschen. Daraus hat er folgenden Schluss gezogen: Auch bei der Erziehung muss man die Kinder den Ursprung aller Weisheit in Arbeit, Tätigkeit sehen lassen, d. h. man soll die Kinder zur richtigen Erkenntnis nicht durch Wort, sondern durch eine „greifbare Erfahrung“ führen [3, SS. 912—913].

Bei der Auflistung der möglichen Tätigkeitsformen der Kinder während der Schulung nennt Weigel Bauarbeiten aus Holzwürfeln, Ausschneiden von verschiedenen Figuren aus Papier und Pappe, Anfertigung von einfachsten Modellen, Übungen in Messung von Höhen und Flächen u. Ä. Den eigentlichen Werkunterricht hat Weigel damit nicht gemeint, es ging ihm eher um eine anschaulich-reale Bildung im Sinne von *Komenský* und Ratke. Genau in diesem Sinne wurde auch die Arbeit in der von ihm gegründeten „Kunst- und Tugendschule“ organisiert.

Die Einführung von Elementen des Werkunterrichts in deutscher Volks- und Mittelschule ist mit dem Namen des berühmten Vertreters der pietistischen Pädagogik A. H. Francke (1663—1727) verbunden. Der Pietismus sah die wichtigste Aufgabe jedes Menschen in der moralischen Verbesserung, in der Frömmigkeit. Der äußerlichen Einhaltung von Kanonen des Christentums, der Ausführung von verschiedenen kirchlichen Handlungen wiesen die Pietisten eine unwesentliche Stelle zu.

Der Verdienst Franckes ist, dass in den letzten Jahren des 17. Jahrhunderts in Halle eine Reihe von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eröffnet wurde. Zu den sogenannten „Francke’schen Stiftungen“ gehörten: Waisenhaus; Grundschulen mit Unterricht in deutscher Sprache — getrennt für Waisen, Kinder armer Eltern und Kinder des Bürgertums (getrennter Unterricht für Jungen und Mädchen); die für jene Zeit herkömmliche lateinische Schule und das sogenannte Pädagogium für Kinder aus den adligen Ständen. Beim Pädagogium gab es eine besondere Klasse — *Selecta*, wo diejenigen lernten, die ihre Ausbildung an der Universität fortsetzen wollten. In die lateinische Schule wurden neben den Kindern von reichen Bürgern, die für das Studium zahlten, auch die begabtesten Kinder aufgenommen, die Schulen beim Waisenhaus absolviert haben. Für die Ausbildung der Lehrer wurde im Jahre 1707 das Lehrerseminar gegründet. Beim Waisenhaus gab es auch eine Druckerei mit Buchladen und eine Apotheke. Diese zwei Wirtschaftsunternehmen sollten die Kosten für Erziehung und Schulung von Kindern und Jugendlichen aus armen Familien einigermaßen decken.

Pietistische Pädagogik Ende des 17. bis Anfang des 18. Jahrhunderts hat einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der deutschen Schule geleistet. Die Pietisten haben als erste die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, dass Kindern reale Fächer und Handwerk beigebracht werden. Die Pädagogik des Pietismus war mit den Ideen von Locke, Ratke, *Komenský* verbunden, und dies kam zum Ausdruck sowohl in dem Inhalt des Unterrichts (Anfangskenntnisse über die Umwelt) als auch in den Methoden (Anschaulichkeit, Aktivität der Kinder).

In Francke'schen deutschen Schulen hat man angefangen, Kindern auch Geografie, Naturkunde, Geschichte, Astronomie, Geometrie beizubringen. Natürlich ging es nicht darum, diese Fächer systematisch zu unterrichten. Die Absicht war, dass während der Gespräche, Spaziergänge und Ausflüge die Kinder aus der Praxis erfahren lassen, wodurch sich ein Land von einem anderen unterscheidet, wie man reist, wie ein Feld gemessen oder eingeteilt werden kann, wie man den Kalender benutzt usw. [3, S. 174].

Die Schüler des Waisenhauses von Francke, hauptsächlich Mädchen, sollten neben dem Schulunterricht auch noch arbeiten. Hierbei wurde die Arbeit zum doppelten Zweck benutzt. Einerseits als Mittel, die Kinder von der Zeitverschwendung und Müßiggang abzulenken. Zu diesem Zweck wurden den Mädchen nach dem Unterricht Nähen, Stricken, Spindeln usw. beigebracht. Andererseits hat Francke große erzieherische und praktische Bedeutung verschiedenen Hausarbeiten beigegeben (Geschirrspülen, Aufräumen, Brennholzeinschlag, Wäschewaschen und Bügeln, Speisenzubereitung, verschiedene Arbeiten im Gemüsegarten), weil sie für die Befriedigung der alltäglichen Bedürfnisse jedes Menschen notwendig ist.

Die einzige Handtätigkeit für die Jungen, die Francke nennt, ist die Strickarbeit. In deutschen Schulen gab es sogar einen extra Stricklehrer. Die Ursache für diese aus heutiger Sicht ziemlich seltsame Beschäftigung für Jungen liegt möglicherweise darin, dass viele Jungen sich bereits in der Grundschule auf ein bestimmtes Gewerbe vorbereiteten. Wahrscheinlich war auch ihr Werkunterricht nicht häuslich, sondern beruflich-gewerblich geprägt.

Methodik und Formen des Handwerkunterrichts der Pädagogium-Schüler hat Francke in seinem Werk „Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle“ (1721) beschrieben, in dem die 20-jährige Arbeitserfahrung zusammengefasst ist.

In diesem Schriftwerk geht es sowohl um den traditionellen Unterricht, als auch um die Durchführung von „Rekreatationsübungen“ — allerlei „nützlichen Dingen“, die den Kindern in einer bestimmten Reihenfolge beigebracht und von ihnen erfüllt werden sollten.

In der ersten Gruppe der Rekreatationsübungen hat Francke Tätigkeiten vereint, die Physik und Bibel erlernen helfensollten, und zwar:

1. Besuch von Handwerksbetrieben und Manufakturen;
2. Bekanntmachung mit Tieren und Pflanzen;
3. Bekanntmachung mit Mineralien und Metallen;
4. Bekanntmachung mit Erde, Wasser, Luft, Feuer und Naturerscheinungen;
5. Bekanntmachung mit der Wirtschaftsführung;
6. Bekanntmachung mit Elementen der Hygiene und Heilmitteln;
7. Kennenlernen des Modells Jerusalems und des Jerusalemer Tempels.

Nummer 1 und Nummer 5 in der obigen Liste haben einen unmittelbaren Bezug auf den Werkunterricht. Weitere vier Tätigkeiten hatten zum Ziel, den Auszubildenden reale Kenntnisse über die Natur zu vermitteln, und lediglich die letzte Tätigkeit sollte gewissermaßen religiöser Erziehung dienen. Hier aber ist zu erwähnen, dass das Modell der Stadt Jerusalem und des Tempels

die Auszubildenden eigenhändig angefertigt und es als Anschauungsmittel benutzt hatten.

Bei Besuchen von Werkstätten und Manufakturen sollten die Auszubildenden mit Werkzeugen, Werkstoffen, Arbeitsbedingungen usw. bekannt gemacht werden. Von den auf diese Weise erlangten Kenntnissen können die Lerner später Gebrauch machen. [4, S. 348].

Francke bemerkte, dass der ganze auf die Wirtschaftsführung bezogene Fragenkomplex während der praktischen Tätigkeit leicht erlernt wird. Um junge Leute für diese Fragen zu interessieren, sollte man ihnen noch in der Schule nützliche Kenntnisse mitteilen, wie man richtig wirtschaftet [4, S. 349]. Zu diesem Zweck hat man den Schülern des Pädagogiums im Allgemeinen Acker-, Garten-, Weinbau, Viehzucht, Brauwesen, Waldbau, Jagd, Fischfang beigebracht. Francke hat auch empfohlen, während diesen Tätigkeiten entsprechende Fachliteratur zu benutzen. Aber es war, seiner Meinung nach, nicht ausreichend, sich nur auf Bücher und Erzählungen des Lehrers zu beschränken. Praktische Tätigkeit war notwendig.

Die zweite Gruppe der Rekreatationsübungen bildeten mechanische Künste, dazu gehörten Drechslerei, Arbeiten mit Pappmaschee, Glasschleifen und Anfertigung von optischen Geräten.

Besonders hoch schätzte Francke die Drechslerei, weil der Schüler dabei ständig in Bewegung ist. Das Pädagogium hatte drei Drechslerwerkstätten. Jede davon hatte je 10 Drehbänke und alle notwendigen Werkzeuge. Die Kinder haben gelernt, verschiedene Gegenstände aus Holz und Bein zu fertigen. Sie sollten zwar den Werkstoff für diese Arbeiten auf eigene Kosten beschaffen, die angefertigten Gegenstände wurden dann ihr Eigentum. Die Lehrer haben die Auszubildenden bei der Arbeit in den Werkstätten nur beobachtet, praktische Anweisungen erteilte ein extra Ausbilder, der von einer Drehbank zur anderen ging. Zu seinen Pflichten gehörte die Demonstration der Arbeitsmethoden und die Anfertigung von Modellen der Gegenstände, die von den Kindern gefertigt werden sollten. Diese Modelle dienten als Muster und erleichterten den Auszubildenden die Wahl der jeweiligen Gegenstände für selbstständige Anfertigung.

Im Unterrichtsplan für das jeweilige Gewerbe stand die Bekanntmachung mit allen für die Anfertigung eines gebrauchsfähigen Gegenstandes notwendigen Operationen. Zunächst haben die Auszubildenden die Technologie der Glasbearbeitung von A bis Z diktiert bekommen und erst danach durften sie zu praktischen Arbeiten übergehen [4, S. 353].

Anfang des 18. Jahrhunderts war in Halle C. Semler (1669—1740) tätig, ein evangelischer Pfarrer, Inspektor der deutschen Schulen und Dozent an der Universität, wo er Vorlesungen über Philosophie, Mathematik und Theologie hielt.

Semler hat sich von Kindheit an für Mathematik, Astronomie, Mechanik interessiert, hat verschiedene physische Geräte und Maschinen gebaut. Unter anderem hat er einen universellen Pflug erfunden, der gleichzeitig pflügte, säte und eggte, einen arithmetischen Zylinder für Rechnenlernen angefertigt, mit dem mathematische Aufgaben in allen Rechenarten gerech-

net werden konnten, ein Modell der Himmelssphäre zur Veranschaulichung des Kopernikanischen Weltsystems gebaut usw.

Semler ist auf den Gedanken gekommen, Schule von einem besonderen Typ zu gründen, die Bildungsbedürfnisse der Handwerker befriedigen könnte.

1705 hat Semler ein Projekt einer solchen Bildungseinrichtung entwickelt, die einen langen, aber sehr aussagekräftigen Titel hatte. Der sei hier im Volltext angeführt: „Nützliche Vorschläge von Auffrichtung einer mathematischen Handwercks-Schule bei der Stadt Halle: in welcher allen denjenigen Knaben, welche Handwercker lernen sollen, ein Jahr vorher, ehe sie aufs Handwerck kommen, aus der Mathematic der Circul und Lineal, die Bewegungs-Kunst, und alle Arten derer Gewichte, Maasse, und Müntzen; und aus denen mechanischen Künsten, alle Arten derer Materialien, so die Handwercker verarbeiten, in natura für Augen gelegt und erkläret; auch die bey der Stadt verfertigte Meister-Stücke gezeigt werden; alles aus dem Absehen, damit die Wunder der Allmacht und Weissheit Gottes desto besser erkannt und gepreiset, die Stadt mit guten Künstlern, und geschickten Arbeitern erfüllet, und die gemeine Jugend durch so nützliche Wissenschaften praepariret werde, bey ihrer künstigen Handthierung desto besser Gott und ihrem Rechten zudienen“.

Dieses Projekt, unterstützt von angesehenen Professoren der Universität zu Halle A. Wolf, C. Thomasius, C. Cellarius und F. Hoffmann, wurde den Bezirksbehörden in Magdeburg zur Genehmigung vorgelegt, und die letzteren, die es auch beifällig aufgenommen haben, schickten das Projekt in die Berliner Sozietät der Wissenschaften.

Am 15. Dezember 1706 kam eine Antwort aus Berlin, verfasst vom berühmten deutschen Universalgelehrten G. W. Leibniz (1646—1716). In der Antwort hieß es, dass wenn es spezielle Schulen für Ausbildung der Geistlichen und der Staatsbeamten gibt, dann wäre es gut, den Jungen, die bislang nur deutsche Schulen besucht haben, Möglichkeit zu geben, in der besonderen mechanischen Schule zu lernen, damit sich ihre Intelligenz besser bildet, sich ihre Sinne entwickeln und damit sie sich mit den notwendigsten Werkstoffen und Gegenständen bekannt machen, ihre Qualität, ihren Wert erfahren, dann einfachen Zirkel und Reduktionszirkel, Lineal, Anschlagwinkel, Schrotwaage zu benutzen lernen, sich mit Messung, Maßstäben, mit Wasserwaage und mit einfachstem Feinsehrohr für detaillierte Betrachtung der Gegenstände bekannt machen würden, sowie mit anderen nützlichen Werkzeugen, wichtigste Arbeitsgeräte, Hebezeuge zu benutzen lernen würden, damit das alles späterhin zum besseren Verständnis und zur Ausführung ihrer Arbeit beiträgt, sowie zur Erfindung von neuen nützlichen Arbeitsmethoden. Dabei sollte die Hauptaufmerksamkeit darauf gerichtet werden, dass Auszubildende während der Arbeit gutes Augenmaß bekommen, ständig ihre Hand entwickeln, sich wichtigste Eigenschaft aneignen, die für jede Arbeit nötig ist und darin besteht, die Organe der äußeren Sinne richtig benutzen zu können, die von Natur gegeben und mit Übungen verbessert werden [4, S. 85].

Viel besser angekommen war bei den Zeitgenossen eine andere Realschule, die 1747 in Berlin vom Pfarrer J. J. Hecker (1707—1768) eröffnet wurde, die unter dem Namen der „Königlichen Realschule“ bis zum 20. Jh. existierte.

Hecker war Schüler Franckes im direkten Sinne des Wortes: Er hat seine Vorlesungen an der Universität Halle gehört, an seinem Lehrerseminar studiert und, schließlich, sechs Jahre lang an dem Pädagogium verschiedene Fächer auf allen Bildungsstufen unterrichtet. Unter dem Einfluss der Ideen Franckes bekam Hecker mehr Interesse an Naturwissenschaften, von denen er als Kind und Jugendlicher begeistert war. In Halle konnte Hecker auch über die Gründung der ersten Realschule von Semler gehört haben.

Später wurde Hecker Pfarrer in Potsdam und kontrollierte die Volksschulen, die zu seiner Kirchengemeinde gehörten. Er legte großen Wert auf die Erziehung in der Schule und hat auf Kosten der Kirchenkasse, der Spenden und durch ein spezielles Losspiels Mittel erworben, die ermöglichten, die Anzahl der Klassen in ihm unterstellten Schulen wesentlich zu erhöhen und neue Schulen zu eröffnen.

1746 hat er angefangen, seinen langwierigen Plan umzusetzen — Organisation einer Erziehungs- und Bildungseinrichtung für Kinder des Bürgertums, die sich einem bestimmten Beruf widmen sollten. Im Dezember dieses Jahres hat er den Entwurf einer solchen Schule erstellt, der von Gelehrten und von Behörden genehmigt wurde. Im Frühjahr 1747 wurde „Nachricht von einer OekonomischMathematischen Realschule, welche bei den Schul-Anstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats dieses Jahres eröffnet werden soll“ veröffentlicht.

Seinen Wunsch, eine Schule neuen Typs zu gründen, erklärte Hecker dadurch, dass bislang alle Sekundärschulen in Deutschland sich lediglich mit der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Universität beschäftigt hatten, und für diejenigen, die nach der Schule im Handel oder in der Industrie arbeiten sollten, gibt es keine speziellen Bildungseinrichtungen. Und genau diese Lücke sollte die ökonomisch-mathematische Realschule ausfüllen.

Die Schule Heckers hatte etwas mit der Semler-Schule gemeinsam, und zwar in Hinblick auf ihre doppelte Ausrichtung: Sie bestand aus einer herkömmlichen deutschen Schule, die eine Rolle der Vorbereitungsstufe spielte, aus Pädagogium und aus der eigentlichen Realschule. Das Pädagogium bereitet auf das Studium an einer Universität vor, und die Realschule gab höhere Bildung mit Schwerpunkt auf Praxis für Kinder des wohlhabenden Bürgertums.

In der Realschule hat man äußerst viele Fächer gelernt: Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Malen, Zeichnen, Naturkunde, Geografie, Seidenbau, Landwirtschaft, Rechnungswesen, Bergbau u. a. Nur so konnte Hecker Wünsche aller Auszubildenden und deren Eltern berücksichtigen.

Das Prinzip des Utilitarismus herrschte in der Hecker-Schule nicht nur im Unterricht der berufsbezogenen Fächer, wie zum Beispiel Architektur und Bergbau. Mit dem gleichen Maß der praktischen Nützlichkeit hat man auch allgemeinbildende Fächer gemessen. So behauptete Hecker, als er über

den Geografieunterricht sprach, dass das Hauptziel sein soll, sorgfältig mitzuverfolgen, welche Naturschätze jedes Land besitzt, welche Gewerbe und Künste in diesem Land gedeihen, wo es gute Fabriken, Manufakturen gibt und wo man allerbeste Sorten bekannter Waren finden kann [13, S. 91].

Hecker hat viel Wert auf die Ausbildung der Lehrer für seine Realschule gelegt. Auf Kosten der Schule haben die Lehrer, die berufsbezogene Fächer unterrichteten, sächsische Bergwerke und den Harz besucht, um Bergbau zu lernen, Vorlesungen in Naturkunde an der Universität Halle gehört, Drechslerei gelernt usw. In Einzelfällen hat Hecker die erfahrensten Handwerker als Lehrer eingesetzt.

Die Realschule von Hecker war in allen deutschen Staaten bekannt. Nach ihrem Vorbild wurden ziemlich viele Realschulen in verschiedenen Städten eröffnet. Das ist ein Zeugnis davon, dass die Gründung einer Schule neuen Typs, die auf praktische Tätigkeit vorbereitet, im Einklang mit wirklichen Bedürfnisse der sich entwickelnden Wirtschaft stand.

2.2. Arbeitsschulen in der Epoche der Industrialisierung

Entwicklung und Umsetzung der Idee der realen Bildung und der Vorbereitung der Jugendlichen auf praktische Tätigkeit ging Ende des 18. Jahrhunderts in zwei Richtungen: einerseits entstand ein besonderer Typ der Schule für ärmste Bevölkerungsschichten — sogenannte industrielle Schulen (vom lat. *industria* — Fleiß, Betriebsamkeit), andererseits entstand eine pädagogische Richtung — Philanthropismus. Die Philanthropisten haben versucht, eine theoretische Begründung dafür zu liefern, dass dogmatische lateinische Schule mit scholastischen Unterrichtsverfahren und Vorherrschaft der Religion durch eine Schule neuen Typs ersetzt werden sollte, wo praktikable Fächer in den Vordergrund treten, Anschaulichkeit und Aktivität der Auszubildenden.

Die Entstehung der ersten industriellen Schulen ist mit dem Namen von F. Kindermann (1740—1801) verbunden, eines katholischen Priesters aus Böhmen. 1773 hat er in den Volksschulen seiner Kirchengemeinde den Unterricht im gewerblichen Handwerk eingeführt. Er wollte damit Verbesserung der Moralität, Vorbereitung der Kinder auf Arbeit, was zur Verbesserung der materiellen Lage der ärmsten Bevölkerungsschichten führen sollte.

Ziele und Arbeitsformen in den Kindermann-Schulen waren Anschauungen von Pietisten nahe, obwohl zwischen den evangelischen Pietisten und dem Katholiken Kindermann eine Kluft der Glaubenswidersprüche lag. Diese Tatsache ist eine weitere Bestätigung davon, dass die Einführung des Werkunterrichts eine Antwort auf neue Forderungen des Lebens war.

Ursprünglich hat man gedacht, dass die Schulkinder beim Erlernen eines Gewerbes imstande sind, die Kosten für ihre Ausbildung zu decken, einen praktischen Beruf fürs Leben bekommen und sich an Fleiß gewöhnen. In der Praxis aber dominierte allein die wirtschaftliche Seite: Der Unterricht auch nur im Lesen und Schreiben wurde verdrängt, und sein Augenmerk konzen-

trierte man auf Spinnen, Weben, Klöppei, Seidenbau u. Ä. Diese Arbeit hatte wenig mit der geistigen Bildung der Kinder zu tun. Letztendlich verwandelte sich die Volksschule in eine für die letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts typische industrielle Schule für Arme, wo nur Gewerbe unterrichtet wurde, wo nur Gehorsam und Fleiß galten; die geistige Bildung und Erziehung beschränkten sich auf das Lesenlernen, religiöse Gespräche und Entwicklung von Langmut und Fleiß.

Solche Änderungen in den industriellen Schulen war kein Zufall. Diese Schulen waren zu dem Zeitpunkt entstanden, als sich in den deutschen Staaten die Manufakturproduktion aktiv entwickelte, die viele Arbeiter brauchte. Teilweise waren diese Arbeiter zuhause tätig, indem sie vom Manufakturbesitzer Aufträge durch einen speziellen Vermittler erhielten, der auch Rohstoffe zugeliefert und Fertigprodukte abgenommen hat.

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hat man angefangen, zur Arbeit in Fabriken und Manufakturen die ärmsten Leute einzusetzen, besonders die Bettler. Das war auch keine Problemlösung, denn der Bedarf der Industrielten an Lohnarbeitern war viel höher, und man hat angefangen, den Unternehmern Kinder aus Waisenhäusern zur Verfügung zu stellen, dabei waren es nicht die Kinder selbst, sondern die Waisenhäuser, die den Lohn für die Arbeit bekamen [3, SS. 72—73].

Der nächste Schritt auf dem Weg der weiteren Heranziehung der Lohnarbeitskräfte wurde gerade die Benutzung von Volksschulen als „Zuchtstätten“ für fleißige, tüchtige und gehorsame Arbeiter. Die Folge war die Umwandlung der herkömmlichen Volksschulen in industrielle Schulen. Von der Verbreitung dieses Prozesses zeugen folgende Zahlen: 1798 zählte Böhmen 674 industrielle Schulen, Westfalen 231, in Preußen haben sich fast alle Garnisonschulen in industrielle Schulen verwandelt, 1807—1808 zählte Bayern 450 davon, Württemberg im Jahre 1822 342 [4, S. 19].

Die meisten industriellen Schulen sind in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zu einem festen Bestandteil der hausgewerblichen Industrie geworden. Das von Kindern gefertigte Vorprodukt (Garn, Zwirn, Kleidungsstücke u. Ä.) über einen Vermittler, der häufig ein Lehrer war, in die eine oder andere Fabrik oder Manufaktur kam.

Über den Charakter von industriellen Schulen wird ziemlich eindrucksvoll im „*Regulativ für die sächsischen Klöppelschulen*“ (1836) berichtet. Im ersten Paragraphen wird direkt über die vor ihnen stehenden produktionstechnischen und polizeilichen Aufgaben gesagt. Weitere Paragraphen lauten:

„§ 2 ...Sinn und Zweck der *Klöppelschulen* besteht nicht nur darin, das Klöppelgewerbe in den Teilen des Landes zu unterstützen, wo es von alters her verbreitet ist, indem die Klöppelkunst von Generation zur Generation überliefert wird, aber auch darin, nach Möglichkeit zur weiteren Ausgestaltung dieses Gewerbes beizutragen. Daher soll jede *Klöppelschule* nach einer solchen Ausbildung ihrer Schüler streben, dass sie imstande sind, mit Sachkenntnis, sauber, schön und geschmackvoll jedes Muster zu klöppeln.

§ 3. In polizeilicher Hinsicht sollen die Klöppelschulen den Kindern der armen Eltern es ermöglichen, sich mit einem zu ihren Fähigkeiten und Kräften passenden Gewerbe zu beschäftigen, indem ihnen von klein auf Ordnung und Arbeitsamkeit angewöhnt werden.

Lokale Polizeibehörden können diese Schulen als Einrichtungen benutzen, in denen faule und zum Müßiggang geneigte Kinder zwangsweise Werkunterricht bekommen“ [21, SS. 27—28].

Ausbildungsdauer in den industriellen Schulen und Anzahl der täglichen Unterrichtsstunden waren unterschiedlich. Gewöhnlich wurden diese Schulen von Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren besucht. Und was die tägliche Unterrichtsdauer angeht, so waren hier enorme Unterschiede zu verzeichnen: in Sachsen waren ältere Kinder im Sommer von 6 Uhr morgens bis 8 Uhr abends in der Schule, im Winter — von 8 Uhr morgens bis 8 Uhr abends, in Holstein verbrachten die Kinder in solchen Schulen je 6 Stunden pro Tag, in anderen Ländern — je 4—5 Stunden usw. Es ist zu beachten, dass in den Schulen die Kinder nur Einweisung bekamen und ihre Arbeit begannen, die sie dann zu Hause fortsetzten. Wenn man bedenkt, dass die Kinder auch noch verschiedene Hausarbeiten machen sollten, dann wird es klar, dass sie für Übungen im Schreiben, Rechnen und Lesen so gut wie keine Zeit hatten.

Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts beginnen industrielle Schulen allmählich von der Bühne abzutreten, was daran lag, dass manufakturmäßige Produktion durch große maschinenbetriebene Industrie ersetzt wurde, die viele Waren mit geringerem Aufwand an menschlicher Arbeit produzierte und vom Arbeiter keine hohe Qualifikation verlangte. Bis zu den 70—80er Jahren des 19. Jahrhunderts blieben industrielle Schulen nur in den sächsischen Berggebieten erhalten, wo handwerkliche Produktion von Klöppelspitzen weiterhin blühte, die spezielle Bildung forderte.

Ende des 18. Jahrhunderts, gleichzeitig mit der Entstehung von industriellen Schulen, entsteht in Deutschland auch die pädagogische Strömung des Philanthropismus. Die Philanthropisten waren die ersten Pädagogen in Deutschland, die es als Erziehungsaufgabe gesehen haben, Jugendliche auf das Leben, auf die praktische Tätigkeit vorzubereiten. In ihren Schriften verteidigten sie die Notwendigkeit der harmonischen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, der Einheitlichkeit von der intellektuellen, körperlichen und moralischen Erziehung.

Philanthropisten haben als erste gewagt, sich offen gegen Vorherrschaft der alten Sprachen in der Mittelschule zu stellen, und wenn auch in ihren Schulen Latein und Griechisch noch blieben, so spielten sie keine führenden Rolle mehr. Ziele und Methoden des Unterrichts sind auch ganz anders geworden. Der Schwerpunkt aber wurde in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Philanthropisten auf reale Fächer gelegt, welche die Kinder mit der Natur und mit dem Leben der Menschen bekannt machen. Das, was bei Francke schamhaft mit dem Namen „Rekreatationsübungen“ verdeckt wurde, hat in den Unterrichtsplänen der Schulen von Philanthropisten einen wichtigen Platz eingenommen.

Die Leitfigur der Philanthropisten, J. B. Basedow (1724—1790), schrieb: „Natur, Schule, Leben: Ist Freundschaft unter diesen dreien; so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsbald sein kann: fröhlich in der Kindheit, munter und wissbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann“ [16, S. 15]. Und deswegen soll auch das Hauptziel der Erziehung darin bestehen, Kinder auf gemeinnütziges, patriotisches und glückliches Leben vorzubereiten [17, S. 42].

In seinem „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ schrieb Basedow darüber, dass die Kinder früh zur Handarbeit erzogen werden sollen. Hausarbeiten im Winter, Arbeiten im Garten und Gemüsegarten im Sommer sollten seiner Meinung nach die Kinder an die Arbeit gewöhnen, die sowohl ihnen selbst, als auch den anderen Nutzen bringt [12]. Basedow glaubte auch, dass Kinder Spielzeug für ihre Spiele selbst anfertigen können und müssen. Und die dafür notwendigen Arbeitsfertigkeiten sollten extra herangezogene einheimische Tischler, Schmiede, Wagner und andere Handwerker beibringen. So werden die Kinder während der Spiele Möglichkeit bekommen, gewisse Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten zu erlernen sowie verschiedene Berufe kennenzulernen.

Von allen Pädagogen der philanthropistischen Strömung vertrat C. G. Salzmann (1744—1811) die fortschrittlichsten und konsequentesten Ansichten über die Rolle des Handwerkes.

In seinem Schriftwerk „Noch etwas über die Erziehung“ kritisierte er die zeitgenössische Erziehungspraxis und betrachtete als eines ihrer Hauptlaster, dass Entwicklung der Körperkräfte von Kindern ignoriert wird, obwohl deren Stärkung zur Verbesserung von Geistesfähigkeiten beiträgt. Er schrieb: „Sind die Hände etwa nicht exzellente Arbeitsmittel des Menschen? Kann man wirklich glauben, dass sein Geist imstande ist, seine vielfältigen Kräfte zum Ausdruck zu bringen, wenn seine besten Werkzeuge verrostet, wenn seine Hände zu nichts taugen? Wo findet sich ein solcher Vertreter des adligen Standes, der sich dafür verbürgen würde, dass er nie in solche Umstände geraten wird, wenn er eigene Hände brauchen wird? Und wie furchtbar sollte die Lage sein, wenn ein Mensch die Hände braucht, diese aber nicht hat“ [18, S. 12].

Salzmann glaubte, dass Stärkung der Körperkräfte und Fähigkeit zur Arbeit nicht nur die Mittel zur besseren Intelligenzentwicklung und moralischen Entwicklung von Kindern, sondern auch ein Mittel zur Vorbereitung auf praktische Tätigkeit im Leben, für die Sicherung der Existenz sind.

In Salzmanns Philanthropin in Schnepfenthal begannen die Kleinkinder ihren Handwerkkunterricht mit Anfertigung von verschiedenen Spielsachen aus Papier und Fäden. Sobald die Kinder älter wurden, nahm auch die Schwierigkeit der Handarbeiten zu: Es wurden Papparbeiten, Schneiden von Spielzeugen aus Holz, Korbflechten, Schlosser- und Drechslerarbeiten eingeführt. Einen sehr großen Wert hat Salzmann auf die Arbeit im Garten und im Gemüsegarten gelegt. Seine Schüler pflegten auch Kaninchen, züchteten Bienen und Fische.

Alle diese Aktivitäten betrachtete man als ein wichtiges Mittel zur Stärkung der Gesundheit von Kindern, zur Belebung von allen in den Kindern schlummernden Kräften. Zugleich schätzte Salzmann auch der Achtung des einfachen, schwer arbeitenden Menschen beiträgt. Schließlich hielt es Salzmann auch für sehr wichtig, dass die Kinder Genugtuung über die Ergebnisse ihrer Arbeit empfinden können.

Im Unterschied zu Basedow, der Handwerker einsetzen wollte, die den Kindern Arbeitsfertigkeiten beibringen sollten, glaubte Salzmann, dass es Erzieher machen müssen, die vorher selbst verschiedene Handwerke erlernt haben.

Ein solcher Lehrer war der bekannte Pädagoge B. H. Blasche (1766—1832), der von 1796 bis 1810 in Salzmanns Philanthropin Handwerk, Naturkunde, Arithmetik und elementare Technologie unterrichtete.

Gerade Blasche hat in den Handwerkunterricht Erziehungs- und Bildungsaufgaben integriert. Handarbeit sollte, so Blasche, nicht nur der Entwicklung der Körperkräfte von Kindern dienen, sondern beim Umgang mit verschiedenen Werkzeugen und der anschaulichen Durcharbeitung des Lehrstoffes (Anfertigung von Modellen u. Ä.) helfen.

Wichtig für Kleinkinder, so Blasche, war die Papparbeit, die keine Werkstätten, keine teure Ausrüstung brauchte und sogar von Kleinsten erfüllt werden konnte. Trotz ihrer scheinbaren Primitivität ist die Papparbeit sehr wertvoll, weil sie zur Entwicklung des ästhetischen Geschmacks und des Augenmaßes beiträgt und veranlasst, einfachste Messwerkzeuge zu benutzen. Außerdem wurden die hergestellten Gegenstände als Anschaulichkeit im Geometrieunterricht verwendet.

Blasche hat eine Methodik für Vorbereitung der Kinder auf Arbeit entwickelt: Zuers sollte man Interesse wecken u. a. durch Besuch von Handwerksbetrieben, wo die Kinder erste Erfahrung mit Arbeitsmitteln und Einrichtung der Werkstatt bekommen; dann werden Modelle von einzelnen Gegenständen gefertigt und schließlich ein Entwurf der ganzen Werkstatt.

Einer solchen Arbeit hat Blasche eine außerordentlich große Bedeutung beigemessen, und zwar aus der Sicht ihres Bildungswertes: Wenn den Kindern eine bestimmte Aufgabe gestellt wird, so fördert es Konzentrationsvermögen und das, wovon man ein Modell anfertigen will, wird in allen Details und Einzelheiten viel vollständiger erkannt werden, als es auf jede andere Weise möglich ist... und das, wovon ein Modell gemacht wurde, wird natürlich nicht so leicht vergessen [19, S. 66].

Da sich nicht alles aus Pappe angefertigt ließ, empfahl Blasche, den Kindern auch andere Werkstoffe in die Hand zu geben — Holz, Ton, Wachs, Blei, sowie notwendige Werkzeuge um sie mit verschiedenen Gewerben und Arbeitsmethoden bekannt zu machen. Abwechslung bei der Handarbeit sollte auch helfen, möglichst früh die Kinder mit Neigung zur „Mechanik“ zu entdecken und für deren Schulung entsprechende Bedingungen zu schaffen.

Blasche hat als Erster eine Reihe von speziellen methodischen Hilfsbüchern über das Handwerk verfasst und veröffentlicht, die nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern bekannt wurden.

Zur Zeit Blasches befasste sich auch J. H. G. Heusinger (1767—1837) mit den Fragen der Entwicklung von praktischen Fähigkeiten der Kinder durch Handwerk. Die Notwendigkeit, Handwerk in den Unterricht einzuführen, formulierte er in seinem Werk „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein“ (1797). Den Fragen der praktischen Methodik des Handwerkkunterrichts ist sein pädagogischer Roman „Die Familie Wertheim“ (1798—1809) gewidmet.

Heusinger war zutiefst überzeugt, dass der allgemeine kulturelle Fortschritt und der technische Fortschritt untrennbar voneinander ist. Davon ausgehend, hielt er es für notwendig, die Arbeitserziehung und Ausbildung so zu gestalten, dass die Jugendlichen alle kulturellen und technischen Ererbschaften ihrer Zeit nachvollziehen, sich alle notwendigen Kenntnisse bewusst aneignen können.

„Philosophen und all diejenige, die sich hauptsächlich mit Entdeckung von neuen Kenntnissen sowie mit Überprüfung und Beweis von alten befassen, weist man oft darauf hin, dass ein Mensch für Tätigkeit geboren wird, und nicht für spekulative Beschäftigungen, d. h. Beschäftigungen, die auf Beschaffung von den Kenntnissen gerichtet sind, die mit der Tätigkeit nichts zu tun haben“ [20, S. 9]. Heusinger hielt diese Auffassung für richtig und betonte, dass der Tätigkeitsdrang bei Kindern noch stärker zum Ausdruck kommt, als bei Erwachsenen und dass die Pädagogik bislang diesen wichtigen Kinderinstinkt zu ihren Zwecken nicht benutzt hat.

Die Nutzung des kindlichen Tätigkeitsdranges bei der Erziehung, so Heusinger, bietet mindestens drei wichtige Vorteile: Erstens wissen die Kinder, wozu sie den jeweiligen Stoff lernen, wenn er mit praktischen Übungen begleitet ist; zweitens hilft das Verhältnis der bekannten und neuen Kenntnissen zur unmittelbaren Beschäftigung, das Nützliche vom Unnützlichen abzugrenzen. Ohne praktische Tätigkeit bleiben ihm die Begriffe „nützlich“ und „unnützlich“ fremd; drittens lässt persönliche Arbeitstätigkeit die Kinder Kenntnisse nicht passiv (durch Anschauen, Zusehen und Zuhören), sondern aktiv (während einer selbstständigen Tätigkeit, mit gewissem Energieaufwand) erwerben. Diese Kenntnisse nannte Heusinger „elementar“. Und die Kenntnisse über die Tätigkeit anderer Leute, die das Kind auf sich überträgt und mit eigener Erfahrung vergleicht, sind „analoge“ Kenntnisse. Je breiter elementare Kenntnisse des Kindes sind, desto leichter wird es sich umfangreiche analoge Kenntnisse aneignen.

Also hat Heusinger einen engen Zusammenhang zwischen körperlicher Arbeit und geistiger Entwicklung festgestellt: die Erste bereichert die persönliche Erfahrung eines Menschen, indem sie ihn lässt sich analoge Kenntnisse leicht zu erwerben. In erster Linie gilt das für Technik und Naturkunde [20, S. 19].

Heusinger betonte, dass Handarbeiten, wenn sie nicht bloß mechanisch sind, wie zum Beispiel das Holzsägen, eine viel engere Verbindung mit intellektuellen Bedürfnissen haben, als man es gewöhnlich glaubt. Jeder Mensch freut sich, wenn er Möglichkeit hat, seine jeweilige Vorstellung zu verwirklichen. Aber keiner findet größeres Vergnügen als ein Mensch, der ein materi-

elles Ding angefertigt hat... Wer sonst kann lange Zeit hindurch mit Sicherheit sagen „ich habe das, das und das gemacht, ... wenn nicht ein Mensch, der irgendein Ding aus Holz, Metall oder einem anderen Werkstoff angefertigt, eine Maschine, ein Haus usw. gebaut hat?“ [20, SS. 20—21]

Heusinger hielt das Handwerk für ein wichtiges Mittel zur Entwicklung des ästhetischen Geschmacks und der Erfindungskraft, die bei jeder Gewerbetätigkeit notwendig sind. Heusinger hat feinfühlig bemerkt, dass Kinder die Schönheit hauptsächlich in Form von materiellen Gegenständen wahrnehmen, die Schönheit in Bildern aber beeindruckt sie viel weniger. Und gerade deswegen sollte die selbstständige Anfertigung von verschiedenen Figuren aus Ton, Gips, Wachs u. Ä. einen festen Platz unter den Aktivitäten der Kinder einnehmen.

Schließlich ist noch ein Gedanke von Heusinger ganz interessant, wichtig und modern, und zwar wenn er davon spricht, dass der Werkunterricht die Kinder vor der verbreiteten „Lernsucht“ schützt: „Seit dem Alter von 6 Jahren lernen die Kinder aus Büchern. Es ist kein Wunder, wenn sie auf den Gedanken kommen, dass Bücher der einzige Weg sind, Kenntnisse zu erwerben, und dass daher jeder begabte Mensch, der einen Bedarf an Erweiterung seiner Kenntnisse spürt, keinen anderen Wunsch haben kann, als Bücher zu erwerben und aus ihnen zu lernen. Der Erwerb von Kenntnissen durch persönliche Beobachtungen, durch persönliche Versuche, während seiner eigenen Arbeit — das wird während der Erziehung überhaupt nicht gelehrt oder, im besten Fall, als etwas Nebensächliches betrachtet. Das passiert, weil man immer noch den Standpunkt der schulischen Gelehrsamkeit vertritt und die Hauptaufgabe der Erziehung in der Lehre sieht.“ [20, S. 22].

All diese Gedanken Heusingers hinsichtlich der Einbeziehung des Handwerks in die Erziehung und Ausbildung waren sehr neu und frisch. Obwohl Heusinger sein Augenmerk hauptsächlich auf den Bildungsaspekt der Arbeit richtete, ließ er die Fragen der Vorbereitung der Jugendlichen auf die praktische Tätigkeit auch nicht aus der Acht.

Philanthropisten, und insbesondere deren Stellungnahme in Fragen des Werkunterrichts, haben eine bedeutende Spur in der Geschichte der deutschen Pädagogik hinterlassen. Das Interesse für die Praxis der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen von Philanthropisten war besonders stark Ende des 19. Jahrhunderts, in der Zeit eines heftigen Kampfes für eine durchgreifende Schulreform, für „neue Erziehung“, in deren Mittelpunkt eine aktive Tätigkeit der Kinder steht. Nicht zufällig wird die bürgerliche pädagogische Bewegung der Befürworter der sogenannten „neuen Schulen“ oft Neophilanthropismus genannt.

In diesem Zeitraum bekommen einige hervorragende Denker, die keine Pädagogen sind, Interesse für pädagogische Fragen. In der Erziehung haben sie das wichtigste Mittel zur Umgestaltung der Gesellschaft gesehen.

Unter diesen Denkern sei in erster Linie der namhafte deutsche Philosoph J. G. Fichte (1762—1814) genannt. In seinen „Reden an die deutsche Nation“ (1808) hat Fichte einen Strukturplan der für alle Deutschen einheitlichen nationalen Erziehung entworfen, deren Hauptaufgabe sittliche Rei-

nigung und Bildung der Menschen sein sollte [24]. Ein charakteristisches Merkmal dieses Erziehungsplans war das Bestreben, Bildung und Erziehung der Kinder mit deren Vorbereitung auf die Tätigkeit im weiteren Sinne zu verbinden, insbesondere auf die körperliche Arbeit. Fichte hat vorgeschlagen, für die Erziehung spezielle pädagogische Gemeinden zu gründen, die nach besonderen Gesetzen verwaltet werden. Strikte Befolgung der vernünftigen Gesetze der pädagogischen Gemeinden wird die Kinder allmählich auf ehrliche Erfüllung der Bürgerpflichten in der erwachsenen Gesellschaft vorbereiten [24, SS. 17—19].

Fichte war überzeugt, dass der Wert eines Individuums nur durch seine Tätigkeit bestimmt wird und dass intellektuelle Unabhängigkeit eines Menschen ohne seine wirtschaftliche Unabhängigkeit undenkbar ist. Im Schriftwerk „Die Bestimmung des Menschen“ (1800) schrieb Fichte: „Nicht blosses Wissen, sondern nach deinem Wissen *Thun* ist deine Bestimmung... Nicht zum müssigen Beschauen und Betrachten deiner selbst, oder zum Brüten über andächtigen Empfindungen, — nein, zum Handeln bist du da; dein Handeln und allein dein Handeln bestimmt deinen Werth“ [25, S. 182]. Daher wird es klar, warum auch in den von ihm vorgeschlagenen pädagogischen Gemeinden Fichte eine Kombination der Bildung und Erziehung mit der praktischen Arbeitstätigkeit vorgesehen hat.

Anfang des 19. Jahrhunderts befasste sich auch der große deutsche Dichter und Denker J. W. Goethe (1749—1832) mit den Fragen der Erziehung. Eines seiner späteren Werke, der Roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ (1821—1829), ist zum wesentlichen Teil der Behandlung der pädagogischen Probleme gewidmet; Goethe hat hier seine Überlegungen über die Rolle der Arbeit in der Erziehung geäußert [20].

Im Roman „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ wird in mehreren Kapiteln „pädagogische Provinz“ geschildert — eine eigenartige Erziehungseinrichtung, die als Gemeinde aufgebaut ist und wo körperliche produktive Arbeit das wichtigste Mittel der Erziehung und Bildung von Kindern ist, sowie die Beschäftigung mit Gewerbe und mit verschiedenen Arten der landwirtschaftlichen Arbeit.

Goethe war überzeugt, dass jeder Beschäftigung im Leben eine mit irgendeinem Gewerbe verbundene Arbeit vorhergehen soll: „Eines *recht wissen* und *ausüben* gibt *höhere Bildung* als Halbheit im Hundertfältigen“ [29, S. 125]. Alles hängt davon ab, wie der Mensch sich zu seiner Arbeit verhält: „Für den geringsten Kopf wird es immer ein Handwerk, für den besseren eine Kunst, und der beste, wenn er eins tut, tut er alles, oder, um weniger paradox zu sein, in dem einen, was er recht tut, sieht er das Gleichnis von allem, was recht getan wird“.

Deswegen sind auch in der „pädagogischen Provinz“ von Goethe die Schüler vor allem mit der Arbeit beschäftigt, die ihren Neigungen entspricht: Landwirtschaft, Technik (Gewerbe) oder Kunst. Aber als Grundlage der Volksbildung sollte seiner Meinung nach die Untersuchung der den Menschen umgebenden Natur selbst dienen. Die zur Natur am nächsten stehend ist die landwirtschaftliche Arbeit. Deswegen nehmen alle Schüler der „päd-

agogischen Provinz“, egal welche Tätigkeit sie ausüben, an den Landarbeiten teil, wobei sie viele notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben. „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden.“ [26, S. 287].

2.3. Schulen und Arbeitsschulen in der Epoche des Kulturkampfes

Verbindung der elementarsten Bildung mit der Arbeit an Fabriken hatte positive Folgen. Als Beweis dafür dienten die Berichte der englischen Lehrer an die Fabrikinspektoren über die Ergebnisse der Einführung von Fabrikgesetzen. So sollten nach dem Fabrikgesetz von 1833 Jugendliche unter 14 Jahren, die in der Produktion tätig waren, sich täglich zwei Stunden lang in der Schule zu befinden.

Obwohl die Kinder unterschiedlichen Alters waren, die Schule nur ab und zu besuchten, obwohl auch die in diesen Schulen unterrichtenden Lehrer ein sehr niedriges Ausbildungsniveau hatten, zeugten die Fabrikinspektoren davon, dass die Jugendlichen, die Fabrikschulen besuchten, oft bessere Kenntnisse hatten als die Schüler aus herkömmlichen Schulen. Dabei verbrachten sie nur die Hälfte der Zeit in der Schule, verglichen mit den Lernenden in herkömmlichen Schulen.

Der von K. Marx und F. Engels formulierte Grundsatz des Zusammenhangs zwischen der Bildung und der produktiven Arbeit ist die Begründung einer der wichtigsten These der Pädagogik, die besagt, dass ein sicherer und bewusster Erwerb der nützlichen Kenntnissen und Fähigkeiten nur während der praktischen Teilnahme an der mit gesellschaftlicher Produktion verbundenen Arbeit möglich ist. Es ist klar, dass die Teilnahme der Kinder an der produktiven Arbeit die allerbeste Bedingung für sie schafft, die theoretischen Kenntnisse, die sie in der Schule im Unterricht, in Mathematik, Physik, Chemie, Naturkunde und anderen Fächern erwerben, in der Praxis anzuwenden.

Ein Arbeiter in einer großen maschinenbetriebenen Industrie ist gezwungen, häufig die Arbeitsarten zu wechseln. Um vielseitig entwickelte Menschen auszubilden, die die Grundprinzipien der Produktion im Ganzen verstehen und Hauptwerkzeuge von allen Produktionen benutzen können, reicht die traditionelle Schulbildung nicht aus, sogar wenn sie mit Teilnahme der Kinder an der produktiven Arbeit kombiniert ist.

Der objektive Bedarf der maschinenbetriebenen Industrie an Arbeitskräften mit einem gewissen technischen Horizont kam bereits Mitte des 19. Jahrhunderts durch Entstehung von verschiedenen Berufsschulen zum Ausdruck, wo die Kinder der Fabrikarbeiter anfangs mit der Technologie und mit verschiedenen Produktionswerkzeugen bekannt gemacht wurden.

Vollendung der Konsolidierung Deutschlands hat zur Stärkung der bürgerlichen Beziehungen beigetragen, sowie zur Beseitigung von einzelnen feudalen Überresten, die die freie Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise störten. Zu einem unitarischen Staat ist Deutschland nicht gewor-

den, es blieb weiterhin eine Koalition von 22 Monarchien, 3 Freien Städten und der *Reichsprovinz Elsass-Lothringen*, wobei in jeder Region eigene Verfassung, Vertretungsorgane usw. erhalten blieben. Trotzdem waren alle wichtigsten Bereiche der staatlichen Verwaltung wie Außenpolitik, Verteidigung, Außenhandel, Geldsystem, Maß- und Gewichtssystem, Industrie, Bankwesen, Zivilgesetzgebung der Reichsregierung unterstellt, was wirtschaftliche Entwicklung des Landes ermöglichte und zur Stärkung des politischen Einflusses Deutschlands auf dem internationalen Schauplatz beitrug.

„Allgemeine Verfügung“ von 1872 beschränkte sich nicht nur auf die Regelung der Arbeit von der Volksschule, sondern enthielt auch eine Reihe von Hinweisen in Bezug auf die Tätigkeit der Mittel- oder Bürgerschulen.

Dieser Typ der Schule wurde als eine Schule definiert, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuche, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des s.g. Mittelstandes in größerem Umfang berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann“ [22, S. 249].

Solche Schulen, die eine Zwischenposition zwischen elementaren und mittleren Bildungseinrichtungen einnahmen, entstanden spontan seit dem 18. Jahrhundert. Aber bis Ende des 20. Jahrhunderts waren sie nicht selbstständig, indem sie eine Art Fortsetzung der Grundschule waren. Davon zeugt ziemlich klar „Allgemeines Landrecht“ von 1794, wo nur zwischen „gemeinen Schulen“ und „höheren Schulen“ unterschieden wird. Solche Lage der Mittelschule war für die meisten deutschen Staaten jener Zeit kennzeichnend.

Die Regierung hat den Stadtschulen die Aufgabe gestellt, aus dem „Mittelstand“ gehorsame Untertanen des deutschen Kaisers zu erziehen, die zum wirtschaftlichen Prosperieren des Staates beitragen. Diese Sichtweise wurde vom Bürgermeister der Stadt Hörde H. A. Mascher in seinem Buch „Das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwicklung und den Forderungen der Gegenwart“ formuliert, das gerade in den Zeiten des „Kulturkampfes“ geschrieben wurde.

Indem er glaubte, dass die Stadtschulen deutsch (von der Unterrichtssprache her) sein sollen, und die Erziehung einen nationalen Charakter haben soll, hat Mascher die Hauptaufgabe dieser Bildungseinrichtungen darin gesehen, „so den intellektuellen Horizont der Schüler der Stadtschulen zu erweitern, so ihre moralischen Kräfte zu festigen und bei ihnen das Bestreben nach Wahrheit, Güte und Schönheit so zu wecken, damit sie nach dem Erhalt der lebenswichtigen beruflichen Ausbildung imstande sind, materielle Werte zu produzieren und mit dieser Tätigkeit bewusst und frei den Standpunkt des modernen Staates im Bereich des wirtschaftlichen, sozialen, politischen und religiösen Lebens durchzusetzen“ [23, SS. 34—39].

In der Theorie der Arbeitsschule können drei Richtungen kenntlich gemacht werden. Die Befürworter der ersten waren der Meinung, dass der traditionelle Schulunterricht der Kinder durch Handwerk und Gewerbe ergänzt werden sollte. Wobei nur willige Schüler sich mit diesem Handwerk

beschäftigen sollten, und nicht unbedingt im Rahmen des Stundenplans und sogar nicht unbedingt in der Schule. Die anderen hielten es für notwendig, das Handwerk in den Unterrichtsplan der Volksschule als Pflichtfach aufzunehmen, das in speziellen Stunden in eingerichteten Werkstätten unterrichtet werden sollte; außerdem sollte das Handwerk als Unterrichtsverfahren eingesetzt werden, und zwar als ein wichtiges Mittel der Anschaulichkeit und der Entwicklung des Denkvermögens.

Die Befürworter des Handwerks, das die geistige Entwicklung der Kinder durch Übungen in praktischen Fähigkeiten ergänzt, werden wir im Folgenden als Manualisten bezeichnen (Schenckendorf, Götze, Scherer, Denzer, Pabst, Seinig u. a.).

Die Vertreter der zweiten Richtung, die auch die Einführung des Handwerkes in die Volksschule für notwendig hielten, sahen das Hauptziel des Werkunterrichts in der Vorbereitung auf berufliche körperliche Arbeit. Der größte Vertreter dieser Richtung, die bedingt als Professionalismus bezeichnet werden kann, war Kerschensteiner.

Die Vertreter der dritten Richtung hielten jede Aktivität der Kinder während der Bildung für Arbeit, unabhängig davon, ob diese Aktivität mit geistiger oder körperlicher Tätigkeit verbunden ist, wenn nur sie als Ausdrucksmittel der Vorstellungen der Auszubildenden, ihrer Gefühlserlebnisse usw. dient. In diesem Sinne verstanden sich als Befürworter der Arbeitsschule die Anhänger der Handlungspädagogik (Lai), der Persönlichkeitspädagogik (Gaudig, Linde), der Kunsterziehung (Lichtwark, Lange) und eine Reihe von anderen Pädagogen, denen die Ideen der genannten Strömungen nahe waren (Scharrelmann, Hansberg, Gurlitt).

Das gegen Mitte des 19. Jahrhunderts etwas schwächer gewordene Interesse für Arbeitsausbildung und -erziehung im Rahmen der allgemeinbildenden Schule lebte in den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts wieder stark auf.

Selbstverständlich konnte dieser Prozess der Verdrängung der hausgewerblichen Industrie durch die Großindustrie nicht ohne erbitterten Widerstand der ersteren verlaufen. Und die Erhöhung der Arbeitsproduktivität in den Betrieben der „Hausindustrie“, die Verbesserung der Qualität von Produkten, die zum wesentlichen Teil exportiert wurden, waren untrennbar mit steigender Anzahl von geschickten Arbeitern verbunden, die ausreichende allgemeine Arbeitsausbildung hatten, was ihnen ermöglichte, in kurzer Zeit sich notwendige berufliche für die jeweilige Produktion spezifische Fertigkeiten anzueignen.

Die Idee, einige Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten bei den Schülern der Volksschule zu entwickeln, hat auch von Seiten der Industriellen Unterstützung gefunden, die bereits besser vorbereitete Arbeiter brauchten, die imstande wären, zu dieser Zeit viel komplizierter gewordene Maschinen zu bedienen. Geschickte Hände brauchte man nun auch für Bedienung von Transportmitteln, im Fernmeldewesen usw.

Schließlich zählte zu den Befürwortern der Arbeitsausbildung der Kinder in der Schule ein wesentlicher Teil von den fortschrittlichen Pädagogen,

die Nachfolger von *Komenský*, Rousseau, Pestalozzi waren. Diese Pädagogen betrachteten den Werkunterricht als eines der Mittel zur Vorbereitung der Kinder aufs Leben, als Weg zur Entwicklung ihrer Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit.

Der erste Anstoß zur praktischen Entfaltung der Bewegung für Einführung des Handwerkes in die deutsche Volksschule wurde durch den Dänen A. Clauson-Kaas (1826—1906) gegeben.

Gerade auf Anregung von Clauson-Kaas, der außerordentliche organisatorische Fähigkeiten und unerschöpfliche Energie hatte, wurden Ende der 60er — Anfang der 70er Jahren des 19. Jahrhunderts in Dänemark erste Handwerkschulen eröffnet, die separat von herkömmlichen Schulen entstanden und in der Regel auf Rechnung der gesellschaftlichen Organisationen und der Wohlfahrtsgemeinschaften unterhalten wurden.

Die Ideen von Clauson-Kaas in Bezug auf Handwerkunterricht für Jugendliche haben eine großen Widerhall in Deutschland gefunden, besonders nach der Weltmesse in Philadelphia (1876), wo die Qualität der deutschen Industrieprodukte kurz und scharf als „billig und schlecht“ bezeichnet wurde.

Als erste haben nicht die pädagogischen Kreise ihre Aufmerksamkeit auf die dänische Erfahrung gerichtet, sondern die Fabrikanten, die Qualitätsverbesserung der deutschen Waren anstrebten, welche auf dem Auslandsmarkt mit Industrieprodukten anderer Länder konkurrieren sollten. Die Forderung von Clauson-Kaas, mehr Aufmerksamkeit der praktisch-gewerblichen Ausbildung der Kinder aus dem Kreis der Werktätigen bereits in der Volksschule zu schenken, seine Vorträge zu diesem Thema in Berlin, Dresden, Görlitz und anderen Städten Deutschlands haben beim Bürgertum Billigung gefunden.

Unter einem gewissen Einfluss von Clauson-Kaas wurde 1876 in Berlin der „Verein zur Hebung des häuslichen Gewerbefleißes“ gegründet, deren Aufgabe wurde, in der Familie und in der Schule die Handarbeitsfähigkeit zu verbreiten und bei der Anfertigung von technisch unkomplizierten Gegenständen zum Nutzen des Volkes mitzuwirken [4, S. 66.].

Die Frage nach dem Handwerk in pädagogischer Hinsicht wurde in Deutschland Anfang der 80er Jahre gestellt. Der Vorschlag, in die Volksschule Handwerk als spezielles Schulfach einzuführen, war ursprünglich vor allem durch wirtschaftliche Gründe hervorgerufen: Ende der 70er Jahre geriet die Bevölkerung von Schlesien in so schwere materielle Lage, dass sie vor der Alternative „Elend oder Hungertod“ gestellt wurde.

Zu dieser Zeit hat Emil von Schenckendorff (1837—1915), Ratsmitglied in Görlitz und später auch Mitglied des Abgeordnetenhauses des preußischen Parlamentes, den schlesischen Provinzbehörden vorgeschlagen, die Erfahrung von Clauson-Kaas zu benutzen, um die Bevölkerung von Schlesien mit verschiedenen Gewerben bekannt zu machen, mit denen man neben Webereigewerbe Geld verdienen könnte. Das könnte zugleich die Werktätigen vom regierungsfeindlichen Aufruhr ablenken: Arme Bevölkerung in Schlesien sollte einsehen, dass die Obrigkeit sich um sie „Sorgen macht“.

Einen anderen wichtigen Grund für die Arbeitsbildung des Volkes und allem der Kinder formuliert Schenckendorff in seinem 1880 veröffentlichten Buch „Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule“ [4]. Er versucht im Allgemeinen, die sozialpädagogische Bedeutung der Einführung von Handwerk in die Volksschule zu erklären und führt als Begründung die Bedürfnisse der wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands an.

Indem er die Wege der Reorganisation des Arbeitsinhalts der deutschen Volksschule suchte, und zwar im Sinne der größeren Aufmerksamkeit für die Entwicklung von praktischen Fähigkeiten der Schüler, stellte Schenckendorff die Frage nach Verbesserung des Malunterrichts, der, obwohl im Unterrichtsplan der Volksschulen von allen deutschen Staaten enthalten, ganz schlecht durchgeführt wurde.

Schenckendorff, wie auch manche andere Pädagogen jener Zeit, glaubte, dass die Fähigkeit, den jeweiligen Gegenstand flach darzustellen, den sich ein Schüler gedanklich vorstellt, für alle Auszubildenden notwendig ist. Außerdem hat er auch einen anderen sehr wichtigen, einflussreichen Gedanken geäußert, dass nicht nur die Fähigkeit wichtig sei, einen Gegenstand flach darzustellen, sondern auch die Fähigkeit, ihn dreidimensional zu sehen und einen entsprechenden Gegenstand oder sein Modell anfertigen zu können.

So sollte die Schule, nach Schenckendorff, bei Kindern räumliche Vorstellungen entwickeln sowie die Fähigkeit, diese Vorstellungen in konkreten Dingen zu verwirklichen. Aus dieser absolut berechtigten Forderung folgte noch eine sehr wichtige Konsequenz: Um sogar den einfachsten Gegenstand aus irgendeinem Werkstoff (Holz, Ton, Papiermaché, Knetmasse u. Ä.) anzufertigen, soll man sich vorher mit den Haupteigenschaften dieser Werkstoffe bekannt machen, sich einen ganzen Komplex von allgemeinen Arbeitsfähigkeiten und -fertigkeiten aneignen, mit verschiedenen einfachsten Werkzeugen umzugehen lernen. In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass Schenckendorff verschiedene Arten des Malens (Aktmalen, aus freier Hand), sowie Zeichnen als theoretische Vorbereitung auf praktische Übung bei Anfertigung von verschiedenen Gegenständen betrachtete.

Das Ergebnis der flächendeckenden Einführung solches „praktischen Unterrichts“ in die Schule (hauptsächlich des kreativen Handwerks) in Kombination mit dem speziell organisierten Malunterricht wäre, so Schenckendorff, dass ein einfacher Arbeiter geschickter, fähiger und produktiver geworden wäre, als er derzeit war. Und dies würde seinerseits auf die Industrie und auf den Aufschwung des nationalen Wohlstandes eine wohltuende Wirkung ausüben.

Angesichts dersteigenden Industrie verlangte Schenckendorff von der deutschen Volksschule, alle künftigen Arbeiter (jeder Qualifikation — sowohl im Gewerbe, als auch in der Fabrik) mit einem Komplex von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu wappnen.

Die Ansichten von Schenckendorff unterschieden sich wesentlich von der Sichtweise von Clauson-Kaas, obwohl gerade dieser dänische Fachmann in Deutschland das Interesse für Handwerk erweckte, und selbst an der Entwicklung von Maßnahmen zur Einführung des Werkunterrichts in verschie-

denen Gebieten Deutschlands teilnahm, insbesondere auch in Schlesien, wo auch Schenckendorff seine Tätigkeit entfaltete.

Bei Clauson-Kaas stand die „Arbeitsschule“ neben der „Lernschule“, ohne mit ihr verbunden zu sein, weder inhaltlich noch administrativ-organisatorisch. Schenckendorff aber, der gegen die alte Schule mit der Vorherrschaft geistig-rezeptiven Arbeit war, glaubte, dass der praktische Unterricht, unter dem er neben Handwerk auch alle Beschäftigungen verstand, die zur Entwicklung von Fähigkeiten beitragen (Gymnastik, Bewegungsspiele, Gesang, Reden u. Ä), Hand in Hand mit dem theoretischen Unterricht gehen soll, indem er der Aneignung von Kenntnissen den Weg bahnt. Im Vorfeld der Theorie erweckt der praktische Unterricht Interesse für Kenntnisse, bereitet die Kinder auf deren Erwerb vor. Unter dem Strich dann sollte die enge innere Verbindung zwischen dem praktischen und dem theoretischen Unterricht zur Entwicklung der physischen und geistigen Kräfte des Kindes, zur Erarbeitung seines starken Willens beitragen.

Als Hauptverdienst von Schenckendorff sei erwähnt, dass gerade er als Erster in den 80er Jahren, ausgehend von konkreten Bedürfnissen der sich entwickelnden kapitalistischen Produktion, eine ziemlich breite sozialwirtschaftliche und pädagogische Begründung der Notwendigkeit der praktischen Ausbildung der Kinder in der Elementarschule liefern konnte, wobei er zeigte, dass nur auf diesem Wege die Mängel beseitigt werden können, die aus der Vorherrschaft der geistig-rezeptiven Arbeit der Schüler in damaligen deutschen Schulen resultierten.

„Deutsches Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiß“, den Wünschen der meisten seiner Gleichgesinnten folgend, hat beschlossen, dieser ganzen Bewegung deutlichere Organisationsformen zu geben, und im Herbst 1886 wurde beim sechsten Kongress in Stuttgart die Gründung des „Deutschen Vereins für das Knabenhandwerk“ verkündet.

Ins Führungsgremium des Vereins wurden Lammers, Schenckendorff, Neggerath, Götze und Grunow gewählt. Die Gründung von diesem Verein wurde zu einem ganz wichtigen Faktor in der Weiterentwicklung der Theorie und Praxis des pädagogischen Handwerkes in Deutschland. Seine Mitglieder waren Schenckendorff und Götze, Scherer und Pabst, Kerschensteiner und Sickinger sowie viele andere bekannte Pädagogen.

Eine intensive Verbreitung der Idee der neuen „Arbeitsschule“, fast jährliche Tagungen der Handwerkslehrer, Einführung des Handwerkunterrichts in die Schule — das alles ist untrennbar mit der Tätigkeit des Vereins verbunden. Die meisten seiner Mitglieder haben das Handwerk hauptsächlich als ein Erziehungsmittel betrachtet, das zur harmonischen Entwicklung des Kindes beitragen, insbesondere Auge und Hand üben, Bedarf an Tätigkeit befriedigen, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, Fleiß und Ausdauer erziehen soll, indem es ein Gegengewicht für geistige Arbeit ist und Entwicklung des richtigen Verhaltens zur technischen Arbeit fördert.

Beim Stuttgarter Kongress der Befürworter des Handwerkes 1886, wurde auf die Tagesordnung eine sehr wichtige Frage gestellt, und zwar über die Gründung eines speziellen Handwerkseminars, wo die Volksschullehrer

sich praktische für den entsprechenden Unterricht notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen könnten. Ohne solche zielgerichtete Vorbereitung der qualifizierten Lehrer konnte vom Einsatz des Werkunterrichts für Kinder keine Rede sein.

Zum praktischen Ergebnis der Besprechung dieser Frage beim Kongress wurde die Reorganisierung der Leipziger Schülerwerkstatt in ein Seminar für Ausbildung der Handwerklehrer (1887). Die Leitung übernahm W. Götz (1843—1898). Nach seinem Tod bekleidete diesen Posten ein anderer bekannter Pädagoge A. Pabst (1854—1918).

Praktische Bedeutung dieses Seminars ist schwer zu überschätzen, weil in nachfolgenden Jahren die meisten deutschen Handwerklehrer gerade in dieser Einrichtung ausgebildet wurden. Und die Ausbildung der Lehrer war eine unentbehrliche Voraussetzung für weitere Verbreitung des Werkunterrichts in der Volksschule.

Im Leipziger Handwerkseminars versammelten sich Zuhörer aus verschiedenen europäischen Ländern. Auch Russen ließen sich hier sehen.

1894 wurde in Russland eine Kommission gegründet, um den Prozess der Verbesserung der Organisierung des Werkunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen des Ministeriums für Volksbildung zu untersuchen. Auf Anregung eines bekannten Verfechters der Idee des Kinderhandwerkes K. K. Sent-Ilér wurden zwei Pädagogen, Handwerksmethodiker K. Zirul und N. Kassatkin nach Leipzig entsandt. Der Erste hat einen 5-wöchigen Lehrgang absolviert, und der zweite nahm am Herbstlehrgang teil. Die Aufgabe dieser Pädagogen bestand darin, sich mit dem vom Leipziger Seminar empfohlenen Programm der Holzarbeiten für Landschulen bekannt zu machen.

Nach Rückkehr nach Russland haben Zirul und Kassatkin einen ausführlichen Bericht über die Tätigkeit des Leipziger Seminars vorgelegt, unter Beifügung sowohl des vollen Verzeichnisses der Aufgaben, die der Kurs der Holz- und Metallarbeiten beinhaltete, als auch der Tabellen mit Abbildungen von allen Gegenständen, die sie in Leipzig angefertigt haben. Sowohl Zirul als auch Kassatkin waren denkende Pädagogen, aktive Teilnehmer an den russischen Tagungen der technischen und beruflichen Bildung. Sie haben mehrere Arbeiten über Methodik des Handwerks in russischen Schulen verfasst.

Die deutsche Arbeitsschule hatte aber auch ihre Gegner. So sind die Auftritte des Lehrers aus Frankfurt am Main E. Riss bekannt, der Zweckmäßigkeit der Einführung des Handwerks in die Schule rundweg verneinte: „Unser Ideal soll die Befreiung der Jugendlichen von schwerer Körperarbeit sein, und nicht ihre Befestigung an die Werkbank“ [4, S. 160]. Riss protestierte auch gegen die Aufnahme des Handwerks in den Unterrichtsplan der Lehrerseminare und nannte diesen Vorschlag „blutigen Hohn“, denn die deutsche Lehrerschaft braucht nicht handwerkliche Fertigkeiten, sondern vertiefte pädagogische Ausbildung. Riss griff zur offensichtlichen Demagogie, indem er behauptete, dass er jahrelang alle großen Versammlungen der Arbeiter, Bauern, Industriellen und Handwerker besuchte, aber „nie und nirgendwo die Forderung hörte, in den Unterricht Handwerk einzuführen“. Seiner

Aussage nach, verlangte die Öffentlichkeit nur Verbesserung der geistigen Bildung.

Eine Gegenposition hat einer der Leiter des Deutschen Handwerksvereins, Schulrat aus Worms H. Scherer geäußert, der als einer der ersten in Deutschland versuchte, soziologische und psychologische Begründung dieser ganzen Bewegung zu liefern. Er hat eine sehr aufschlussreiche Rede zum Schutz des Handwerks gehalten und bekräftigte seinen Standpunkt durch überzeugende Argumente und Beispiele aus der Erfahrung der Wormser Schulen. Einige seiner Thesen seien hier angeführt. Als er die Rolle der Arbeit in der Geschichte der Menschheit bewertete, sagte Scherer, dass „dank der technischen Arbeit die Menschen Natur und ihre Gesetze erkannt haben, und dann diese zu steuern begannen. Danach hat der Mensch aus der Natur Kunst geschaffen, die ihn ihrerseits veredelt hat. So verwandelte sich der natürliche Mensch dank der technischen Arbeit in den zivilisierten Menschen. Deswegen wird das Kulturniveau eines Volkes nicht nur an Sprachdenkmälern, sondern auch an Denkmälern aus Holz, Stein und Erz gemessen. Aber körperliche Arbeit konnte nur mit Hilfe der Arbeitsmittel und mit Hilfe der Hand erfolgen, die Quelle jeglicher Meisterschaft ist. Die Hand ist am bestenentwicklungsfähig in jungen Jahren eines Menschen, deswegen sollen Erziehung und Schule das berücksichtigen“ [4, S. 160].

Scherer hat absolut richtig bemerkt, dass ein Bildungsideal den Bedürfnissen der Zeit entsprechen soll, indem es sich in der nötigen Richtung verändert. Wenn das nicht passiert, dann ist ein Halt im Fortschritt der Gesellschaft unvermeidlich.

In einem weiteren Argument für die Einführung des Handwerks in die Schule weist Scherer auf die Verstärkung der wirtschaftlichen Konkurrenz zwischen den Ländern hin: „Unser Land hat sich aus einem landwirtschaftlichen in ein industrielles Land verwandelt. Technische Fertigkeiten sind jetzt für uns absolut notwendig. Geschickte Hand kostet viel mehr, als feste Faust...“

Es ist zu bemerken, dass gegen Anfang des 20. Jahrhunderts ist klar geworden, dass die Hoffnung auf flächendeckende Eröffnung von gut ausgestatteten Lehrwerkstätten unrealistisch ist. Für Bedürfnisse der Schule hat der Staat winzige Summen zugeteilt, und die Gemeinden hatten keine Möglichkeit, den Schulen zu helfen, alle notwendigen Werkzeuge für Holz- und Metallarbeit zu erwerben. Dabei sollten die Lehrer, um Handwerk zu unterrichten, vorher selbst entsprechende Ausbildung bekommen. Aber in der Tat haben nicht mal die 6-wöchigen Kurse des Leipziger Seminars eine solche Ausbildung ermöglicht, da es viele Arten des Handwerkes gab und dabei ganz wenig Zeit für Erarbeitung von entsprechenden Arbeitsfertigkeiten eingeplant wurde.

Um die Jahrhundertwende ist neben der praktisch-formellen Hauptrichtung der Manualisten, die für die allgemeine Entwicklung des Kindes und seine gewisse Vorbereitung auf praktische Tätigkeit plädierten und deswegen auch für Anfertigung der Objekte aus verschiedensten Bereichen des Lebens um den Menschen herum, auch die didaktische Richtung entstan-

den. Deren Befürworter sahen die primäre Aufgabe des Handwerks darin, dass es eine gewisse Grundlage fürs Erlernen einzelner Fächer bilden sollte. Sie strebten auch danach, Handwerk in die Methode, in den Grundsatz der ganzen Ausbildung zu verwandeln (Scherer, Hertel, Seinig, Hilsdorf u. a.). Zu ihrem extremen Ausruck kam dieser Standpunkt in der Forderung, in den Schulen hauptsächlich den sogenannten Anwendungsunterricht abzuhalten, bei dem das Material für Werksübungen ausschließlich aus dem Inhalt einzelner Lehrfächer genommen wäre. So sollte das Handwerk den herkömmlichen Schulfächern folgen und lediglich eine untergeordnete Diensfunktion in Bezug auf die Lehrveranstaltungen erfüllen.

Einer der ersten Versuche, die Bedeutung des Kinderhandwerks für Bildung und Erziehung allseitig theoretisch zu begründen, wurde vom Schulrat aus Worms H. Scherer unternommen, der diejenigen Pädagogen aus dem Kreis der Manualisten anführte, die das Handwerk der Kinder dem Schulunterricht näherbringen wollten („leichtes Handwerk“).

Auf die Idee, das Handwerk als methodischen Grundsatz zu benutzen, der den Unterricht aller Fächer in der Volksschule prägt, kam Scherer nicht auf einmal. Zunächst untersuchte er die Bedeutung des Zeichnens im Geographie- und Naturkundeunterricht; dann ergänzte er das Zeichnen mit dem Modellbau aus Ton, womit er wesentliche Verbesserung der Unterrichtsqualität sowie rasante Erhöhung der Aktivität von Auszubildenden erreichte. Schließlich, nach einigen Jahren Versuchsarbeit an den Wormser Schulen, erweiterte Scherer den Handwerksunterricht wesentlich durch Einsatz von neuen Werkstoffen und von Techniken deren Benutzung. Seine Auszubildenden arbeiteten mit Papier, Pappe, Holz, Ton, Knete und fertigten Modelle und Attrappen verschiedener Gegenstände an, von denen im Unterricht die Rede war. Die Arbeit mit verschiedenen Werkstoffen war nach Scherer eine genauso notwendige und wichtige Ausdrucksform des Innenlebens des Kindes wie die Sprache.

Scherer hat eine bekannte theoretische Begründung dem Kinderhandwerk in der Schule geliefert, die es gleichzeitig als ein selbstständiges Schulfach und als einen die ganze Arbeit der Volksschule prägenden methodischen Grundsatz betrachtete.

Große Bedeutung für die Stärkung der Positionen dieser Richtung innerhalb des Manualismus hatte theoretische und praktische Tätigkeit von A. Pabst (1854—1918), der nach dem Tod von B. Götze 1898 bis 1918 das Leipziger Lehrerseminar für Handwerk leitete.

Wenn Götze das Handwerk als ein besonderes Schulfach betrachtete, das in speziellen Schülerwerkstätten unterrichtet wird, die mit der Schule keine organische Verbindung haben, so war das Handwerk für Pabst, wie auch für Scherer, in erster Linie eine Form der praktischen Ausbildung. Dadurch werden Tastsinn und Muskelgefühl geübt, auf denen die Funktion von Händen und Fingern basiert, so dass neben dem eigentlichen Handwerksunterricht verschiedenartige Beobachtungen und Versuche stehen werden, deren Unterricht dem Handwerksunterricht sehr ähnlich ist [30, S. 28].

Pabst hielt es für notwendig, auch speziellen Handwerkunterricht einzuführen; wie es aus dem Namen der Volksschule selbst folgt. Er schrieb: „An erster Stelle soll in einer solchen Schule der Werkunterricht stehen, und zwar nicht nur Handwerkunterricht im engen Sinne, sondern alle Unterrichtsstunden, die dem Kind Gelegenheit geben, äußere Sinne zu üben und seine Organe zum Handeln aufzurufen.“

Grundsätzlich war es für Pabst klar, dass die Handgeschicklichkeit nicht in der Hand selbst verbleibt, sondern im Kopf und Gehirn und dass umgekehrt die Handgeschicklichkeit der Weg ist, der zum Kopf führt, und dass der Handwerkunterricht selbst eine Form der geistigen Erziehung ist.

Die eigentliche pädagogische Bedeutung des Handwerkes sah Pabst in der Entwicklung des Intellekts sowie in der Schaffung von günstigen Bedingungen für Willens- und Charakterbildung.

2.4. Arbeitsschule in der Epoche der industriellen Revolution

Im Zusammenhang mit der stürmischen Entwicklung der Wissenschaft und Technik und der damit verbundenen Verkomplizierung der Produktion hat das Leben selbst Ende des 19. — Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland äußerst scharf die Frage nach der zielgerichteten Ausbildung von qualifizierten Fachkräften für verschiedenste Bereiche der Wirtschaft gestellt.

Und es ist kein Wunder, dass Anfang des 20. Jahrhunderts unter den Pädagogen, die Befürworter der Arbeitsschule waren, eine neue Richtung entstand, die dem Geist jener Zeit viel besser entsprach.

Diese Richtung, geleitet vom Münchener Pädagogen G. Kerschensteiner (1854—1932), hat als Hauptaufgabe folgende Forderung gestellt: „Dem einzelnen Individuum Erziehung geben, dank welcher er imstande sein wird, eigentliche Aufgaben des Staates zumindest im Großen und Ganzen zu verstehen und demgemäß einen ihm nach seinen Fähigkeiten und Kräften zustehenden Platz im staatlichen Organismus einnehmen kann und es einzunehmen wollen wird“ [31, c. 18].

Kerschensteiner verstand den Sinn der Vorbereitung der Volksschüler auf berufliche körperliche Arbeit als Aufgabe, die vor allem „in der Angewöhnung an ehrliche Arbeitsmethoden, an immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Besonnenheit sowie in der Erweckung echter Freude an der Arbeit besteht“ [31, SS. 23—24].

Um alle diese Charakterzüge bei den Kindern zu bilden, hielt es Kerschensteiner für absolut notwendig, in die Volksschule irgendeine Art des Handwerkes als Pflichtschulfach einzuführen. Während der Aneignung dieses Faches werden Kinder die moralischen Eigenschaften entwickeln, die ein Arbeitnehmer in jedem Bereich der mit körperlicher Arbeit verbundenen beruflichen Tätigkeit unbedingt braucht.

Außer Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf berufliche körperliche Tätigkeit, sollte die Arbeitsvolksschule, so Kerschensteiner, noch zwei Aufgaben lösen: zur „moralischen Veredelung des Berufes“ beitragen und der „moralischen Veredelung der Gesellschaft“ helfen.

Unter der moralischen Veredelung der beruflichen Tätigkeit verstand Kerschensteiner die Erziehung bei den Kindern eines solchen Verhaltens gegenüber jeder Art der Arbeit, das durch endloses Bestreben danach, der menschlichen Gesellschaft Nutzen mit der Tat zu bringen, gekennzeichnet ist. Für den einzigen Weg, der zur Entwicklung dieser moralischen Eigenschaft führt, hielt Kerschensteiner Organisierung der gemeinsamen Arbeit der Auszubildenden in der Volksschule.

Pädagogen-Manualisten stellten vor dem Handwerkunterricht meistens dieselben Aufgaben. Obwohl die Arten des Handwerkes allmählich komplizierter und vielfältiger wurden, haben die Kinder trotzdem in keiner dieser Arten feste Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und, während sie von einem zum anderen wechselten, machten sie ihre Arbeit „ungefähr“, „fast richtig“. Als Ergebnis entwickelte sich bei den Kindern die Gewohnheit, die Ausführung jeder ihnen in Auftrag gegebenen Arbeit zu vernachlässigen, und der Handwerkunterricht selbst in 90 von 100 Fällen zum sogenannten „Basteln“ (Amateurgewerbe) entartete und blieb in einigen Klassen ein Dilettantismus, der keine Bemühungen und Sorgen erforderte und zu einer Art Spiel wurde.

Das alles hat zum großen Teil berechnete Einwände Kerschensteiners hervorgerufen, der es für nötig hielt, während des Handwerkunterrichts willkürliche Aufmerksamkeit der Kinder zu entwickeln, sie an Genauigkeit und Sorgfalt bei der Ausführung von jedem Arbeitsschritt zu gewöhnen. Nachdem sie sich tüchtige Ausführung der Arbeit im speziellen Handwerkunterricht angewöhnt haben, werden die Kinder diese Gewohnheit auch auf alle anderen im Schulunterricht eingesetzten Arten des Handwerkes übertragen, sowie auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit. Kerschensteiner war gegen die damals verbreitete Meinung der Manualisten, dass Handwerk in der Volksschule jeder beliebige Lehrer unterrichten könnte, der eine zusätzliche Ausbildung auf diesem Fachgebiet in einem Lehrerseminar bekommen hat.

1895 wurde Kerschensteiner eingeladen, Volksschulen in München zu leiten. In 24 Jahren Arbeit als Schulrat (bis 1919) hat Kerschensteiner, der von industriellen Kreisen unterstützt wurde, eine wesentliche Reorganisation des Inhalts und der Methoden des Unterrichts in den Volksschulen durchführen können, wobei er sich an seine Ideen der staatsbürgerlichen Erziehung und der Arbeitsschule hielt.

Änderungen im Unterrichtsplan und den Programmen, die hauptsächlich Ziele der „staatsbürgerlichen Erziehung“ verfolgten, stellten Münchner Industriellen keinesfalls zufrieden; nach wie vor brauchten sie gut auf die Arbeit vorbereitete Arbeiterkräfte. Um Forderungen der Industriellen im Bereich der Vorbereitung von jugendlichen Auszubildenden auf praktische Tätigkeit zu befriedigen, hat man seit Schuljahr 1894/95 angefangen, bei den Volksschulen zusätzlich achte Klasse zu eröffnen.

Durch Einführung des Handwerks als Pflichtschulfach in den Unterrichtsplan der achten Klasse, was für München eine wichtige Neuerung war, versuchte Kerschensteiner, seine Idee der allgemein handwerklichen, oder genauer gesagt allgemein gewerblichen Ausbildung der Schüler in die Praxis umzusetzen.

Das Ziel der täglichen Unterweisung der Schüler der achten Klassen in den Handwerksbetrieben bestand darin, „a) Auszubildende geschickt und für industrielle Arbeit tauglich zu machen; Auge in der Wahrnehmung zu üben, und Hand — in der Nachbildung von einfachsten Formen, die zu zwei großen Gewerbegruppen (Holz- und Metallbearbeitung) gehören; b) Auszubildende mit den Eigenschaften dieser Werkstoffe bekannt zu machen; c) Auszubildende mit Konstruktion und zweckmäßiger Benutzung von wichtigsten Werkzeugen bekannt zu machen; d) bei Auszubildenden Achtung der industriellen Tätigkeit, Liebe zum Gewerbe, Sorgfältigkeit, Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit in der Arbeit zu erziehen“ [31, S. 203].

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hat man in München begonnen, beim Bau von neuen Schulgebäuden spezielle Räume für Werkstätten mit 20 eingerichteten Arbeitsplätzen vorzusehen. Eine solche Werkstatt wurde in der Regel von mehreren Volks- und Ergänzungsschulen benutzt.

Wie bereits erwähnt, war der Handwerkunterricht lediglich mit Holz- und Metallbearbeitung verbunden (mit jeder Art des Handwerkes beschäftigten sich die Kinder ein halbes Jahr) und wurde unter der Leitung von erfahrenen Tischlern und Schlossern durchgeführt, die Berufsschulen absolviert und außerdem noch eine gewisse theoretische und praktische pädagogische Ausbildung in speziellen Kursen bekommen haben. Und die allgemeine Aufsicht über den Handwerkunterricht wurde auf sogenannte „Obergewerbelehrer“ auferlegt, die unbedingt Berufslehrer sein und dabei auch noch entsprechende Spezialausbildung haben sollten.

Außerordentlich wichtigen Platz hatte nach Kerschensteiners Konzept der praktische Unterricht, im dem Kinder nötige Arbeitsfähigkeiten erarbeiteten und solche Willens- und Charakterzüge bildeten, an welchen Arbeitgeber interessiert waren. Kinder wurden zur Gehorsamkeit, Geduld, zur tüchtigen und gewissenhaften Ausführung jeder in Auftrag gegebenen Arbeit erzogen, und zwar unabhängig davon, welchen Zielen sie dient.

Die Erklärung für den so organisierten Handwerkunterricht in München ist wahrscheinlich in dem System der Münchener Volksbildung selbst zu suchen, weil hier das Studium an den Ergänzungsschulen noch obligatorisch war, deren Hauptaufgabe in der beruflichen Ausbildung in einzelnen konkreten Fachbereichen bestand.

In seinen Ausführungen zur Notwendigkeit, das Handwerk in der Volksschule als ein absolut selbständiges Fach zu unterrichten, hat Kerschensteiner die Aufgabe gestellt, bei den Kindern solche Charakterzüge zu entwickeln, die der künftige Arbeitnehmer braucht (selbstverständlich, aus der Sicht des Arbeitgebers), war aber gezwungen doch zu gestehen, dass in der Schule der Handwerkunterricht mit dem Lernen verbunden sein soll. Er schrieb: „Einfache Einführung eines beliebigen Handwerkes kann für Volks- und Mittelschulen nicht als Vorteil angesehen werden, egal wie wertvoll es als körperliche Beschäftigung ist und egal wie stark unser theoretischer Unterricht die praktische Arbeit der Auszubildenden braucht. Wenn es uns gelingt, in den Volks- und Mittelschulen physikalische Labors einzurichten, in denen die Schüler nicht nur elementare Versuche für Untersuchung der wichtigsten

physikalischen Gesetze machen, sondern auch einfachste Geräte selbst anfertigen würden, dann wird es eine sehr wertvolle Errungenschaft im Bereich der Arbeitserziehung sein“ [31, c. 3].

Aber gerade diese Verbindung zwischen der Arbeit der Kinder und ihrem theoretischen Unterricht gab es in der Schule eben nicht. Das Handwerk blieb fast in allen Schulen in München, wie Kerschensteiner selbst in seinem späteren Werk „Der Begriff der Arbeitsschule“ (1912) geschrieben hat, ein „in sich geschlossenes Lehrfach“.

Nur in einzelnen Schulen hat man ernsthaft versucht, den praktischen Unterricht in Physik und Chemie (im Rahmen der Naturkunde) mit dem Handwerk zu verbinden. Zum interessanten Ergebnis der Verallgemeinerung dieser Versuche wurde eine Anleitung zur Anfertigung von einfachsten Geräten und Anschauungsmitteln in Physik und Chemie — „Elementar-Laboratorium“, erstellt von dem Naturkundelehrer einer der Münchener Volksschulen R. Fischer.

Nach dem Abschluss der Volksschule im Alter von 14 Jahren haben die Jugendlichen aus Familien der Werk tätigen nur einen Weg vor sich — bei irgendeinem Industrie- oder Gewerbebetrieb in die Lehre zu gehen und zugleich einen Beruf in der Ergänzungsschule zu erlernen. Anfang des 20. Jahrhunderts hat die Arbeitsorganisation der Münchener Volksschulen, besonders der Ergänzungsschulen, den Bedürfnissen der damaligen Wirtschaftsentwicklung Deutschlands am besten entsprochen.

Die Erfahrung Kerschensteiners wurde von Pädagogen aus verschiedenen Ländern, unter anderem auch von russischen Pädagogen, untersucht [3, 10, 21, 32]. In diesem Zusammenhang erscheint es zweckmäßig, die Organisation und den Inhalt der Bildungsarbeit in Münchener Ergänzungsschulen anzuschneiden, die vorbildlich nicht nur für das süddeutsche Gebiet, sondern auch für ganz Deutschland waren.

Nachdem er den Posten des Schulrates eingenommen und mit der Reorganisation der Münchener Volksschulen angefangen hat, unternimmt Kerschensteiner noch der Umgestaltung der Ergänzungsschulen, was durchaus verständlich ist, wenn man an seine „Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung“ denkt, an der er gerade damals arbeitete.

Reorganisation der Ergänzungsschulen begann in München im Jahre 1900 und wurde im Großen und Ganzen gegen 1908 vollendet. Diese Schulen teilen sich in zwei Kategorien: Bezirksergänzungsschulen und berufliche Ergänzungsschulen.

Bezirksergänzungsschulen waren für die Jugendlichen bestimmt, die schon die Volksschule absolviert hatten, aber noch keinen Beruf gewählt oder sich mit unqualifizierter Arbeit beschäftigt, oder in einem solchen Beruf tätig sind, für den es keine Ergänzungsschule gibt.

Die Jugendlichen, die bereits als Lehrlinge arbeiteten, besuchten besondere berufliche Ergänzungsschulen. Manchmal erlernten die Auszubildenden einen verwandten Beruf in der gleichen Ergänzungsschule.

1912—1913, im letzten Vorkriegsjahr, hat sich das Verhältnis zwischen Bezirksergänzungsschulen und beruflichen Ergänzungsschulen noch stärker

zu Gunsten der Letzteren geändert. In diesem Jahr ist die Zahl der beruflichen Schulen, laut Bericht von Kerschensteiner, bis auf 54 gestiegen, und die Zahl der Bezirksschulen bis auf 8 gesunken.

Schnelles Wachstum der Schülerzahl in beruflichen Ergänzungsschulen (in 5 Jahren hat sie sich fast verdoppelt), finanzielle Unterstützung, die sie von verschiedenen Berufsorganisationen („Vereinen“) erhielten, aktive Teilnahme der Letzteren an der Eröffnung von neuen Schulen, an der Erstellung von Lernplänen, Gründung von speziellen Kuratorien unter Teilnahme der Mitglieder der städtischen Selbstverwaltung und der Vertreter des jeweiligen Gewerbes, nicht zuletzt die Möglichkeit, am Tage den Unterricht zu besuchen und nicht zur Arbeit zu gehen — das alles zeugt von der Übereinstimmung der neu organisierten Ergänzungsschulen mit den Anforderungen der Industriellen und davon, dass die Annäherung der Ausbildungsinhalte an die Bedürfnisse der praktischen Tätigkeit für höheres Interesse der Auszubildenden für den Unterricht sorgte.

Als Ergebnis der Umgestaltung der Volksbildung, die im Wesentlichen gegen 1908 abgeschlossen war, wurden in München 48 berufliche Ergänzungsschulen gegründet, für mehr als 50 Berufe. Es gab spezielle Schulen für Arbeiter der Druckbetriebe (getrennt für Schriftsetzer, Buchdrucker, Steindrucker, Buchbinder), Schlosser (auch getrennt für verschiedene Produktionen), Drechsler, Maurer und Putzer, Sattler, Maler, Tapezierer, Uhrenmacher, Zimmerer, Schuhmacher, Metallarbeiter verschiedener Profile, Gärtner, Bäcker, Mitarbeiter von Hotels und Restaurants, Händler usw. [32, SS. 11—13].

Während der sieben oder acht Lernjahre in der deutschen Volksschule lernten die Auszubildenden, Hochsprache zu reden. Dafür gab es viele Übungen in der mündlichen und schriftlichen Gedankenäußerung (Beschreibungen, Erzählungen, Nacherzählungen, Aufsätze). Das war richtig und auch notwendig.

Münchener Ergänzungsschulen haben soweit den Bedürfnissen der deutschen Industrie entsprochen, dass man innerhalb von zehn Jahren begonnen hat, nach ihrem Vorbild Schulen in Preußen, Schlesien, Württemberg und anderen Teilen Deutschlands zu eröffnen. So gab es z. B. 1906 in Preußen 1658 Ergänzungsschulen, und im Jahre 1910 sind es schon 2378 geworden.

In der deutschen Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts spielte Kerschensteiner zweifellos eine wichtige Rolle. Nicht nur seine theoretischen Arbeiten über die Arbeitsschule sind von Bedeutung, sondern auch, dass es ihm gelungen war, diese Ideen in die Praxis umzusetzen. Dank Kerschensteiner wurde München, die Stadt, wo er arbeitete „Mekka“ für alle Befürworter der Arbeitsschule aus verschiedenen Ländern der Welt.

In der Tat hatte man sich alle für das Kerschensteiner'sche System der Berufsbildung interessierten, sowie für die Gestaltung des Handwerkunterrichts.

Kerschensteiner hat in seiner Autobiografie Unzufriedenheit damit geäußert, dass die meisten Deutschen und Ausländer den Handwerkunterricht und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeit am wichtigsten fanden.

Er selbst versteht das Handwerk nicht als Ziel, sondern als Mittel für allgemeine Entwicklung des Kindes. [31, S. 74].

Kerschensteiner hat mehrmals betont, dass er die Hauptaufgabe des Handwerkkunterrichts nicht darin sieht, Kindern lediglich irgendein Gewerbe beizubringen, sondern darin, bei den Kindern in der Volksschule feste Fähigkeiten der gewissenhaften, sorgfältigen, hochqualitativen Ausführung jeder Arbeit zu entwickeln.

Die Entwicklung der Wirtschaft in Deutschland erreichte Ende des 19. Jahrhunderts ein solches Niveau, bei dem die intellektualistische Pädagogik in einen scharfen Konflikt mit den Forderungen des Lebens geriet. Die Gesellschaft brauchte energische und aktive Individuen mit starkem Willen, wissenschaftlichen und praktischen Kenntnissen und Fähigkeiten und Erfahrungen auf einem gewissen Gebiet.

In diesem Zusammenhang begannen fortgeschrittene Menschen ihre Aufmerksamkeit den Fragen nicht nur der geistigen, sondern auch der körperlichen und der ästhetischen Entwicklung der Kinder zu schenken, d. h. den Fragen, die zur Zeit der Herrschaft der rationalistischen Pädagogik ignoriert wurden. Darüber hinaus hat man angefangen, normale Entwicklung der Körperkräfte des Kindes als notwendige Voraussetzung für seine geistige Entwicklung und für richtige Erziehung im Allgemeinen zu betrachten.

Die Geschichte der deutschen Arbeitsschule ist für Pädagogen aus der ganzen Welt eine unerschöpfliche Quelle an Kenntnisse und Erfahrungen, Einheit der geistigen, intellektuellen, sozialen und körperlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Deutsche Pädagogen haben gezeigt, dass Arbeit ein Hauptwerkzeug für Bildung von geistigen Kräften, für Festigung des Glaubens eines Menschen sein kann. Arbeit kann eine Quelle der Kenntnisse, sie gibt Ansporn für Entwicklung der Intelligenz und der wissenschaftlichen Weltanschauung. Arbeit ist eine der Hauptbedingungen der Sozialisierung des Menschen und der Aneignung der Kultur. Die Verwandlung des Kindes in den Ernährer wird in den Werken deutscher Wissenschaftler als ein Wunder dargestellt, das dank der fleißigen täglichen Arbeit möglich ist.

Die Analyse der fast dreihundertjährigen Entwicklung der deutschen Arbeitsschule und der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen zeugt vom großen Einfluss der wirtschaftlichen Realien auf das Bildungs- und Erziehungssystem. Bildung ist ein dynamisches System mit Zielen, Inhalt, Formen und Methoden, die ständig evolutionieren. Es ist unmöglich, gute Schule ein für alle Male zu schaffen. Die Übereinstimmung der Schule mit dem Zeitgeist bedarf ständiger Änderung und Anpassung an die neuen Bedingungen. Die größte Schwierigkeit besteht nicht darin, dass irgendwas geändert werden soll, sondern darin, dass man dieser Änderungen bewusst sein muss und dementsprechend schnell und genau handeln. Die Intuition alleine reicht in einem so umfassenden Prozess nicht aus. Wissenschaftliche Basis und Zuverlässigkeit der Information sind unentbehrlich für die Entscheidungsfindung. Genau das sollte man von den deutschen Pädagogen der vergangenen Jahrhunderte lernen.

Kapitel 3

ROLLE DES ARBEITGEBERS IN DER BERUFSBILDUNG. RUSSISCH-DEUTSCHE GEMEINSAMKEITEN

Die Frage, die für die Entwicklung der Berufsbildung in den letzten Jahrzehnten besonders aktuell war, ist die nach der Beteiligung des Arbeitgebers. Russische Unternehmer zeigen weitgehend kein aktives und großes Interesse an der Ausbildung künftiger Fachkräfte. Gerade klein- und mittelständische Unternehmen sind sich über ihre Rolle und den Organisationsprozess der betrieblichen Ausbildung noch nicht im Klaren.. Sie beklagen das niedrige Qualifikationsniveau der Schulabsolventen, fehlende Produktionserfahrung bei gleichzeitig überhöhten Erwartungen im Hinblick auf das Gehalt und kaum vorhandene Motivation der angehenden Arbeiter.

In diesem Zusammenhang betrachten wir, die Entwicklungsgeschichte der Berufsbildung im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Betrieben und ermitteln die wichtigsten Abweichungen der Interessen sowie axiologischen Anhaltspunkte.

3.1. Das Erbe der Russischen Industriellen Werkschulen

In Russland gab es etwa bis zu den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts fast keine organisierte kaum Berufsbildung der Arbeiter und der Fachkräfte der mittleren Ebene. Vor allem in Zentralrussland und im Uralgebiet existierten seit dem 18. Jahrhundert sogenannte Werkschulen für Arbeiter. Ihre Entwicklung ist in der historisch-pädagogischen Literatur sehr genau beschrieben. Viele Werkschulen übernahmen nicht nur die berufliche Ausbildung, sondern unterrichteten zudem Lesen, Schreiben, Arithmetik und Religion. Die russische Tradition der betrieblichen Ausbildung der Arbeiter entstand durch den Unterricht für junge Leute, die in der Regel ungelernt und Analphabeten waren. Wichtig ist, dass die Werkschulen — egal ob in Moskau, Sankt-Petersburg oder Magnitogorsk — nur privat waren und den Arbeitgebern gehörten. Also wurde die Bildung in diesen Schulen vom Ministerium für Volksbildung (gegründet 1802) kaum kontrolliert. Die Werkschulen gehörten nicht zum System der Volksbildungsschulen, waren nicht den Universitätsbezirken (19. Jahrhundert) unterstellt und zählten nicht zu den Landschulen (zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts). Alle Ausbildungsprogramme und Prüfungsanforderungen wurden ausschließlich von den Arbeitgebern selbst entwickelt und bestimmt. Von ihnen wurden auch Ausbilder und Lehrer ausgewählt und bezahlt.

Die damaligen Lehrpläne und andere Unterlagen, aus denen man über den Charakter des Lernprozesses schlussfolgern kann, zeigen, dass die Berufsbildung der Arbeiter den direkten Anforderungen des Arbeitgebers entsprach. Und der letztere war auch der einzige Auftraggeber und Prüfer von allen Prozessen und Ergebnissen. Die Lehrpläne änderten sich jeweils nach der Einführung von neuen Technologien in den Betrieben;

So findet sich weder im 18. noch im 19. Jahrhundert Kritik am Berufsbildungssystem von Seiten der Arbeitgeber. Im Gegenteil zählte das Vorhandensein einer Werkschule bei einem Betrieb zu einer Art der Manifestation von Erfolg und Konkurrenzfähigkeit. Selbst in der sozialdemokratischen Literatur, in der an russischen Industriellen oft Kritik wegen deren Personalpolitik und an den Arbeitsverhältnissen geübt wurde, schätzte man die Tätigkeit von Werkschulen überwiegend positiv ein; auch als eine Voraussetzung für die Entwicklung der Arbeiterklasse.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts zeichnete sich in Russland ganz deutlich die Tendenz zur Entwicklung der Volksbildung ab. Gleich nach der Aufhebung der Leibeigenschaft (1861) entwickelte sich unter Teilnahme der Landstände und der Russischen Orthodoxen Kirche im europäischen Teil Russlands ein Netz der Volksschulen. Eine wichtige Rolle spielten russische Industrielle, die beträchtliche Summen für den Bau von Volkskrankenhäusern und Volksschulen spendeten. Gerade im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts sind neben Fabrik- und Werkschulen auch die ersten Berufsschulen für Arbeiterkinder entstanden. Dort erfolgte die erste Berufsbildung der Kinder, der sogenannten Handwerksgesellen. Sie waren noch keine Betriebsarbeiter. Der Familientradition folgend, sollten sie bei den Arbeitgebern anheuern, bei denen schon ihre Väter tätig waren.

So paradox es klingen mag, gerade in diesem Zeitraum, mit der Entstehung der Berufsschulen für Arbeiterkinder, zeichnete sich die Tendenz der Entfremdung der beruflichen Schulung und späterhin auch der Ausbildung, vom Arbeitgeber ab. Tatsächlich wurden die Arbeiterkinder nur potentiell auf die Arbeit in einem bestimmten Betrieb vorbereitet. Sie hatten keine strengen Verpflichtungen und keine Verantwortung dem eventuellen Arbeitgeber gegenüber.

Zudem träumten die Eltern immer häufiger von einem ganz anderen Schicksal für ihre Kinder. Die Bildung eröffnete viele Wege, und die Begabtesten und Hartnäckigsten erreichten ganz andere Höhen. Die Redewendungen „für Kupfergeld Bildung bekommen“ und „Kinder von Köchinnen“ waren eine Art Parole der russischen Intellektuellen Ende des 19. Jahrhunderts. Von nun an sagte man das über die Menschen, die dank ihres eigenen Talents, Willens und ihrer Geduld Ärzte, Juristen, Wissenschaftler wurden.

3.2. Verstaatlichung der Russischen Berufsschule

Berufsschulen wie auch Krankenhäuser fielen für russische Industrielle und Kaufleute Ende des 19. Jahrhunderts eher in die Wohltätigkeit, nicht als

Teil ihrer Geschäfte. Aufklärung, Gesundheit, primäre berufliche Ausbildung entsprachen dem Streben nach Verbesserung des allgemeinen Klimas, nicht aber den pragmatischen Zielen der Produktionsentwicklung. So wichen die Ziele der Berufsschulen für Kinder und Arbeiter von dem Interessengebiet derjenigen ab, die sie gegründet haben. Nachdem sie ins System der Volksbildung integriert und vom Staat in die Obhut genommen wurden, haben sich die Berufsschulen dem allgemeinen System der Volksbildung angeschlossen, das sich um die Alphabetisierung und die Erziehung konzentrierte. Wie früher unterrichteten russische Industrielle ihre Handwerksgesellen direkt in den Betrieben. Dabei rechneten sie nicht mit dem zusätzlichen Wissen aus der beruflichen Ausbildung, die die Kinder in den Berufsschulen bekamen. Tatsächlich begnügte sich der Arbeitgeber schon damals mit einer allgemeinen Grundbildung des Arbeiters bei der ersten Einstellung; seine beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelte der Angestellte dann direkt am Arbeitsplatz.

In vielen Ländern des Deutschen Reichs Ende des 19. Jahrhunderts bot sich ein anderes Bild. In den weltbekannten Münchener Schulen von Georg Kerschensteiner entwickelte sich die duale Bildung von Arbeitern. Die Hauptidee einer solchen Bildung bestand darin, dass ein angestellter junger Mann für ein paar Tage in der Woche in eine Berufsschule geschickt wurde. Der Lehrplan in der Berufsschule wurde mit dem Arbeitgeber abgesprochen, der Lerninhalt enthielt Grundlagen des technischen Wissens: Zeichnen, Maschinenteile, Produktionsverfahren usw. Der Betrieb hat also an der Erstellung des Lehrplans unmittelbar mitgearbeitet. In Russland war das nicht der Fall. Berufsschulen arbeiteten nach den Lehrplänen, die von der Kaiserlichen Technischen Gesellschaft erstellt worden waren. Das heißt, dass der Lerninhalt von den Arbeitgebern nur indirekt kontrolliert wurde, und zwar über ein bestimmtes oberstes Verwaltungsorgan. Russland realisierte aber schon damals das Prinzip des Polytechnismus in einem sehr hohen Niveau, auf der Ebene des Staates, wobei Deutschland diese Prozesse auf Länderebene, auf Ebene von Gewerbe- und Industriekammern und sogar auf Ebene von einzelnen großen Betrieben steuerte.

Zu erwähnen ist hier die Methode des Pädagogen D. A. Sowetkin. Er beschrieb ein System der Ausbildung von jungen Arbeitern, das auf der Ermittlung von grundlegenden, für viele technologische Operationen notwendigen Fähigkeiten basierte. D. A. Sowetkin ging davon aus, dass es möglich wäre, zunächst „Routine zu gewinnen“, um dann konkrete Tätigkeiten zu erlernen. So konnten viele Arbeiter ausgebildet werden, auch wenn sie noch keinen Arbeitsplatz in Sicht hatten, und wenn danach bloß ein kurzes Anlernen für die Ausübung der Arbeit ausreichen würde. Dieser Ansatz war in den USA weit verbreitet, er wurde von Pädagogen in vielen Ländern geschätzt.

Das Prinzip des Polytechnismus wurde auch in Deutschland aktiv eingesetzt, zum Beispiel indem Programme der vorberuflichen Ausbildung der Schüler erstellt entwickelt wurden.

3.3. „Schmiede der Arbeiterklasse“

Die Nationalisierung der Betriebe in Russland nach 1917 verwies in einige neue Richtungen bezüglich der Berufsbildung.

Erstens, wurden die Berufsschulen nicht nur als Einrichtungen für die Ausbildung der Arbeiter wahrgenommen, sondern auch als eine „Schmiede der Arbeiterklasse“. Bildung bekam einen ideologischen Charakter, Lehrpläne der Fachschulen wurden durch marxistische Studienfächer erweitert; nun stand die kommunistische Erziehung im Vordergrund, und nicht die Arbeits- und Berufsfähigkeiten.

Zweitens: Anstelle von für das Russische Reich typischen Volks-, Realschulen oder Gymnasien begann man im sowjetischen Russland, die sogenannte „Arbeitsschule“ massiv aufzubauen. Die Hauptidee der Arbeitsschule lag darin, Lerninhalte, Lehrpläne und den ganzen Lernprozess nicht nur dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit anzupassen, sondern nach dem Prinzip des Polytechnismus aufzubauen. Die Tendenz zur Annäherung der allgemeinbildenden und beruflichen Schule an die konkreten Bedürfnisse von Betrieben ist vorhanden. Die „Projektmethode“ als Organisationsform des Lernprozesses hatte sich bei der Vorbereitung der Auszubildenden nicht bewährt. Für diese Ziele war das klassische System mit Unterrichtsstunden und Studienfächern wesentlich effektiver. Außerdem wollte man die Erwartungen vieler Eltern in Bezug auf gute Ausbildung und ein „besseres Los“ für ihre Kinder nicht außer Acht lassen. Die Eltern strebten danach mit einer guten Bildung, ihre Kinder aus der Arbeiterklasse hinauszuführen. Die sowjetische Regierung baute seit 1928 eine Schule auf, die nach vielen Merkmalen dem klassischen russischen Gymnasium ähnlich war: getrennter Unterricht für Jungen und Mädchen, Klassen- und Stundensystem, klassische Fächer, kein Werkunterricht, Schuluniform. Das nächste Jahrzehnt versuchte man in Russland, die sowjetische Schule dem klassischen Gymnasium anzugleichen, es wurden einheitliche Lehrpläne, einheitliche Lehrbücher, einheitliche Pläne der außerschulischen Tätigkeit entwickelt. Mit einem einzigen Unterschied — das russische Gymnasium war eine elitäre Bildungseinrichtung, und die sowjetische Schule war eine Massenschule mit allen daraus resultierenden Auswirkungen.

Von 1928 bis 1939 wurden die Leistungen der Berufsschulen trotz großer Nachfrage der Betriebe kaum beachtet. Es ging vor allem um medizinische, Eisenbahn- und Landwirtschaftsschulen u.a. Die Spezialisierung der Berufsbildung wurde allmählich immer ausgeprägter — die Jugendlichen träumten von Karrieren als Piloten, Schiffskapitäne, Wissenschaftler. Im Laufe der Industrialisierung und Kollektivierung stieg die Zuwanderung der Landbevölkerung in die Städte, wo sie hauptsächlich als Arbeiter eingesetzt wurden. Zur vorherrschenden Form der beruflichen Bildung bildeten innerbetriebliche Kurzlehrgänge. Als ausreichendes Niveau der Allgemeinbildung für die Arbeiter galt das Niveau der vollendeten achten Klasse, de facto aber hatten viele in den Betrieben tätige Arbeiter nur den Grundschulabschluss.

Ein sinkendes Ansehen der Arbeiterberufe führte 1939—1940 zur verbindlichen „Einberufung der Jugendlichen in die Reihen der Arbeiterklasse“; dies sah wie eine militärische Mobilmachung aus: Verbindlichkeit unter Androhung der strafrechtlichen Verfolgung, Lernbetrieb einer Kaserne ähnlich usw. Über 800.000 Jugendliche haben ihre berufliche Bildung in den Schulen der Arbeitskraftreserve absolviert. Nur dank dieser Maßnahmen hat die sowjetische Regierung es geschafft, die Militärindustrie mit Arbeitskräften zu versorgen, was den Sieg der UdSSR im Großen Vaterländischen Krieg maßgeblich ermöglichte. Dabei können die 1930er Jahre als eine Periode bezeichnet werden, in der das Interesse des Staates und der Gesellschaft für die Berufsbildung sank.

3.4. Berufsschulen in der Nachkriegszeit

Die Nachkriegszeit war in der UdSSR die Zeit eines großen des Fachkräftemangels. Das Ausbildungssystem musste schnell und ohne große Ausgaben reorganisiert werden. So sollten sowohl die Jugendlichen als auch die von der Front zurückgekehrten Soldaten geschult und qualifiziert werden. Ein Lösungsansatz war die Verbesserung der innerbetrieblichen Schulung. Die Altersgrenzen der Lernenden wurden für die Aufnahme erweitert (von 14 bis 27 Jahre). Für die innerbetrieblichen und gewerblichen Schulen gab es eine mit einem studentischen Stipendium vergleichbare finanzielle Hilfe, kostenlose Verpflegung, Kleidung usw. Innerbetriebliche Schulung wurde direkt in den Betrieben und auf Kosten der Betriebe organisiert. Die Unternehmen, die einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften aufwiesen, beteiligten sich aktiv an der Entwicklung dieses Schulnetzes.

In den Jahren 1940—1950 gab es eine enge Kooperation der Lernorte. Die Kapazitäten der innerbetrieblichen Schulen wurden 7—10 Jahre nach dem Sieg fast völlig ausgeschöpft, die Zahl der Arbeitskräfte hatte sich stabilisiert. Ein modernes System der Facharbeiterausbildung war entstanden, das auf dem Prinzip des Polytechnismus und der modernen strukturellen Gliederung der Arbeiterberufsbasierte.

Ende der 1950er Jahre sank das Ansehen der Arbeiterberufe erneut. Um die „Verbindung der allgemeinbildenden Schule mit dem Leben“ zu verbessern, entschied man 1958, die zehnjährige Schule elfjährig zu machen, indem das obligatorische Erlernen eines Arbeiterberufes eingeführt wurde. Also bekam jeder Absolvent der allgemeinbildenden Schule in den Jahren von 1958 bis 1965 mit seinem Abschlusszeugnis automatisch auch eine berufliche Qualifikation.

Die „allgemeine Arbeiterbildung“ stieß auf Ablehnung und Unverständnis von Seiten der Auszubildenden und ihrer Familien. So wurde das elfte Jahr in der Schule Mitte der 1960er Jahre gestrichen. In den 1960er Jahren entwickelten sich aktiv die Fachschulbildung und technische Fachschulen (ländliche SPTU und städtische GPTU) für die Absolventen der 8. oder 10. Klassen. Die sowjetische Regierung beschloss, ein einheitliches System

der staatlichen Berufsbildung (Gosprofobr) zu gründen, und zwar mit Bildungseinrichtungen, die dem Staat unterstande und nicht mehr zur Struktur der industriellen Betriebe gehörten. Dabei bekamen Werke, Fabriken, Sowchosen und Kolchosen ihren „unter Patenschaft stehenden“ Fachschulen gegenüber einen besonderen Status — den Status der „Basisbetriebe“. Technische Fachschulbildung wurde der abgeschlossenen Mittelschulbildung gleichgesetzt. Die Absolventen der technischen Fachschulen hatten gleiche Rechte wie die Schüler, die zehnjährige Schule absolvierten. Genau deswegen wurde das System der technischen Fachschulen vom Staat finanziert. Der Basisbetrieb war laut „Gesetz über Volksbildung“ (1974) verpflichtet, der Fachschule materiell-technische und arbeitskräftestärkendeseitige Hilfe zu leisten sowie Betriebspraktikum und Produktionsarbeit der Auszubildenden mit eigenen Mitteln zu organisieren.

In den 1970—1980er Jahren entstanden zwischen Fachschulen und Betrieben sehr unterschiedliche Beziehungen. Für viele Betriebe wurden technische Fachschulen wirklich eine „Kaderschmiede“, eine zuverlässige Quelle für nachwachsende Mitarbeiter, eine wichtige Kaderreserve. Für andere Betriebe war die Rolle eines Basisbetriebes eine Last. Zwar haben sie natürlich Hilfe in den festgesetzten Grenzen geleistet. Aber dies war bloß Hilfe und nicht eine Zusammenarbeit bei der Schulung der Fachkräfte.

3.5. Berufsschule in Deutschland: Traditionstreue

Ganz andere Tendenzen prägten die Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland. Für die deutsche berufliche Bildung und Schulung war die Teilnahme der Arbeitgeber an der Entwicklung von Lehrplänen, an der Ergebniskontrolle sowie direkt am Lernprozess und der Verwaltung eine lange und beständige Tradition. In Deutschland wurden auf Bundesebene die Gesetze „Über die Berufsbildung“, „Richtlinie über die Eignung der Ausbilder“ und die „Gewerbeordnung“ verabschiedet, die die gegenseitigen Beziehungen zwischen dem ausbildenden Betrieb und der Bildungseinrichtung regeln. Das Gesetz legt fest, welche Betriebe an der Ausbildung teilnehmen dürfen. Heute gibt es etwa eine halbe Million solcher Unternehmen. Diese Betriebe sind bereit, alle Willigen mit Arbeits- und Ausbildungsplätzen in Deutschland zu versorgen.

Der Staat gewährleistet Zusammenarbeit in der Verwaltung der Berufsbildung zum Zweck der Wahrnehmung der Interessen aller Parteien des Ausbildungsprozesses: des Staates selbst, der Auszubildenden, der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Bildungseinrichtungen und der ausbildenden Betriebe. Die Bundesregierung gewährleistet die Entwicklung des Ausbildungskonzeptes für die jeweiligen Berufe, verabschiedet die Listen der Berufe, die einer Berufsbildung bedürfen, garantiert die Einhaltung der mit den Branchenverbänden und Bundesländern abgestimmten Prinzipien und Normen.

Die Entwicklung von Lehrplänen untersteht den zuständigen Ministerien mit nachfolgender Verabschiedung im Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die Haupteinrichtung, die für die Erreichung der Verständigung

zwischen allen an der Regelung des Systems der beruflichen Bildung und Schulung beteiligten Parteien zuständig ist, ist das Bundesinstitut für Berufsbildung, das die Arbeit des Koordinierungsrates für Berufsbildung erfüllt. In diesem Rat sind alle relevanten Parteien vertreten — Arbeitgeber und ihre Verbände, Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern, Gewerkschaften, Bildungseinrichtungen, Ministerien: für Bildung und Forschung, für Wirtschaft, für Arbeit; Ausbilder und Auszubildende. Zu den Funktionen des Koordinierungsrates gehört die Genehmigung von Änderungen in den Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen für die jeweiligen Berufe (entsprechend den russischen föderalen staatlichen Bildungsstandards), Festlegung von neuen Berufen und Qualifikationen. Jede der in solchen kollegialen Strukturen vertretenen Parteien kann Änderungen im Rahmenlehrplan und im Bildungsprogramm veranlassen. Eine Entscheidung über die Zweckmäßigkeit von Änderungen wird kollegial getroffen.

In Deutschland wird weitgehend die duale Organisationsform der Berufsausbildung eingesetzt, an der (gemäß dem Begriff „dual“) zwei Parteien teilnehmen — ein ausbildender Betrieb und eine Bildungseinrichtung. Die Hauptrolle kommt den Betrieben zu, die mit jedem Auszubildenden individuell einen Ausbildungsvertrag abschließen, extra Mittel für die Ausbildung der Ausbilder, der Lehrmeister freigeben, die für den Lernprozess im Betrieb zuständig sind, einen individuellen Ausbildungsplan für jeden Auszubildenden für die ganze Dauer des Bildungsprogramms erstellen, das praktische Ausbildung im Betrieb und theoretische Ausbildung in der technischen Fachschule beinhaltet. Berufsschulen üben in Deutschland eine wichtige Funktion aus — dort erfolgt die theoretische Ausbildung. In der Regel besuchen Auszubildende im Rahmen des dualen Ausbildungssystems ein oder zwei Mal die Woche eine berufliche Abendschule, wo sie vornehmlich theoretische und praktische Kenntnisse erwerben, die mit ihrem Beruf verbunden sind. Außerdem besuchen sie Unterricht in allgemeinbildenden Fächern wie Wirtschaftskunde, Gesellschaftskunde, Fremdsprachen. Systematische Ausbildung in einer Berufsschule ist eine notwendige Ergänzung zur technologisch orientierten Ausbildung im Betrieb.

Es besteht die Frage, warum deutsche Betriebe bereit sind, erhebliche Kosten für die praktische Bildung zu tragen, und warum das in Russland nicht der Fall ist. Die Antwort lautet wie folgt: Es ist für die Betriebe vorteilhaft. Nach dem Ausbildungsvertrag sollen die jungen Mitarbeiter nicht nur lernen, sondern auch arbeiten. Dabei steigt ihre Arbeitsleistung, und die Kosten für ihre Ausbildung werden gedeckt, im ersten Jahr nur teilweise, und in den nächsten zwei Jahren praktisch in vollem Maße. Ausgaben für die Ausbildung der Mitarbeiter sind für deutsche Unternehmen keine Wohltätigkeit, sondern eine Investition, die letztendlich realen Gewinn bringt.

Für Deutschland ist die Unterstützung eines solchen wirtschaftlichen Mechanismus nicht nur wirtschaftlich günstig, sondern löst auch eine ganze Menge von organisatorischen Problemen. Erstens entfällt die Notwendigkeit, technische Berufsschulen mit teurer Technik für praktischen Unterricht auszustatten, und zweitens wird das Problem der pädagogischen Fachkräfte — der Ausbilder — gelöst. Außerdem garantiert die Schlüsselrolle der

Arbeitgeber bei der Entwicklung von Berufen, Standards, Lehrplänen, Programmen, Test- und Bewertungsunterlagen deren Nachfrage und Qualität.

3.6. Berufsschule in der Russischen Föderation

Der Begriff „Basisbetrieb“ kam im Gesetz über Bildung (1992) nicht mehr vor, „Gosprofobr“ wurde aufgelöst. Im Angesicht der Zerstörung der sozialistischen Industrie wurde die fehlende Verbindung zwischen Arbeitgeber und dem System der technischen Fachschulbildung (seit 1992 — der beruflichen Grundausbildung) offensichtlich. Heute gibt es nur vereinzelte Beispiele der für beide Seiten effektive Zusammenarbeit eines Arbeitgebers mit Berufsbildungseinrichtungen. Ein Aufkommen öffentlich-privater Partnerschaft zieht in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit auf sich, führt aber zu keinen guten Ergebnissen. Die Fachkräftesicherung der Industrie und Berufsbildung existieren getrennt voneinander, und die Gründe dafür sind nicht nur wirtschaftlicher Natur. Aus der historisch-pädagogischen Analyse des Zusammenwirkens zwischen dem System der technischen Berufsbildung und den Arbeitgebern ist ersichtlich, dass die Separationsprozesse bereits zwei Jahrzehnte andauern. Versucht man, die Berufsbildung direkt mit den Fachkräftesicherung zu verknüpfen, dann bedeutet dies die Notwendigkeit ihrer „Privatisierung“.

Da leider keine zuverlässige Statistik vorhanden ist, haben wir heute keine Angaben über den wahren Zustand der Berufsausbildung in Russland. Dabei ist klar, dass Bildung und Weiterbildung von Erwachsenen von entscheidender Bedeutung sind. Besitzer von kleinen und mittleren Betrieben lösen ihre Probleme der fehlenden Arbeitskräfte selbstständig und auf eigene Kosten, ohne die Hilfe des Staates in Anspruch zu nehmen und ohne sich auf staatliche Berufsschulen zu verlassen. Ihr Aufwand ist hoch, wie aber auch der Aufwand des Staates für berufliche Ausbildung, der manchmal zu nichts führt.

Die moderne Vorgehensweise, wie es sie bereits in der Geschichte der technischen Berufsbildung gab, kann sich auf die Idee des Polytechnismus bei der Gestaltung der beruflichen Bildung stützen. Dieser Ansatz war nachweislich bereits mehrmals erfolgreich. In der bestehenden Situation ist es möglich, auf die Entwicklung konkreter Qualifikationen als Hauptziel der Berufsausbildung zu verzichten. Viel wichtiger ist die Entwicklung von nachhaltigen und fachorientierten Fähigkeiten und Kenntnissen (in den Fachbereichen Technik, Biochemie, IT u.a.). Auf Grundlage einer guten berufsübergreifenden (fachorientierten polytechnischen) Ausbildung kann der Arbeitgeber viel schneller und kostengünstiger der Belegschaft einen breiten Kreis von Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln. Gerade die fachorientierte, allgemeinbildende und berufsübergreifende Ausbildung soll zum Hauptziel und zur Hauptsorge des Staates werden. Künftig sollen nachhaltige Kenntnisse und Fähigkeiten zum Objekt der Standardisierung werden, und nicht konkrete berufliche Kompetenzen, die in der sich schnell verändernden Welt so instabil sind.

Zusammenfassung

Der Vergleich der wichtigsten Entwicklungstendenzen der Berufsschule in Russland und in Deutschland weist besonders im Kontext der dynamischen Neuerungen in der Gesellschaft und in der Bildung auf viele Vorteile der kollegialen Verwaltung der Berufsbildung hin. Berufsbildung in Russland hat bereits vor der Revolution dieses Verwaltungsmodell eingebüßt, indem alle Zügel in die Hand des Staates übergeben wurden. Die Erfahrung Deutschlands zeigt, dass die Mitverwaltung aller relevanten Parteien selbst in den schwierigsten Krisenjahren wesentliche Früchte trägt und die Flexibilität des Berufsbildungssystems zu erhalten ermöglicht.

Für das moderne Russland ist die Wahl eines erfolgreichen Modells für die Verwaltung der Berufsausbildung bereits zu einem Schlüsselproblem geworden bzw. wird es in der nächsten Zeit werden. Die Arbeitgeber sind in den letzten 5—10 Jahren wesentlich aktiver geworden. Es hat sich tatsächlich ein neues System der Qualifikationen herausgebildet, berufliche Standards werden zu einer immer zuverlässigeren Grundlage für die Entwicklung der Lerninhalte in der Berufsausbildung. Die Übernahme des deutschen dualen Systems erfolgt bisher punktuell, aber wenn, dann äußerst produktiv. Die Praxis zeigt, dass in Russland Voraussetzungen für eine effektive und gute Berufsausbildung vorhanden durchaus historisch und vom Verständnis her sind.

Autoren



Volkmar Herkner, Prof. Dr.,

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Europa-Universität Flensburg, Sprecher des Instituts und als Lehrstuhlinhaber verantwortlich für den Arbeitsbereich Berufspädagogik am biat.

Volkmar Herkner ist seit 2008 an der Europa-Universität Flensburg als Hochschullehrer für Berufspädagogik tätig. Zuvor arbeitete er rund zehn Jahre an der Technischen Universität Dresden (bis 2005), 16 Monate lang als Vertretungsprofessor in Flensburg (2005/06)

sowie für zwei Jahre an einer berufsbildenden Schule (einem Oberstufenzentrum) in Berlin (2006—2008). Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Berufsbildungspolitik und -recht sowie historisch-systematische Berufspädagogik. Vor der akademischen Laufbahn hat er zwei gewerbliche-technische Berufe (Mechaniker und Facharbeiter für Fernmeldeverkehr) erlernt.



Prof. Dr. paed. habil. Wladimir Blinow

Auszeichnungen: Ehrenmitarbeiter der allgemeinen und der akademischen Berufsbildung der Russischen Föderation, Uschinski-Medaille (2010) für Verdienste auf dem Gebiet der Pädagogik

Herr Blinow begann seine berufliche Laufbahn als Lehrer, arbeitete als pädagogischer Psychologe und als Exekutivdirektor einer Privatschule. Von 1988 bis 2018 war Herr Blinow am Lehrstuhl für Pädagogik der Moskauer Staatlichen Pädagogischen Universität tätig, wo er vom Assistenten zum stellvertretenden Lehrstuhlinhaber für Forschung aufstieg.

In den vergangenen Jahren wirkte Herr Blinow an internationalen Projekten mit und war bei der UNESCO und bei der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) als Experte tätig. Seit 2006 leitet er das Zentrum für Berufsbildung und Qualifikationssysteme beim Föderalen Institut für Bildungsentwicklung Russlands (FIRO), das 2018 in die Russische Akademie für Volkswirtschaft und Öffentlichen Dienst beim Präsidenten der Russischen Föderation eingegliedert worden ist.

Herr Blinow widmet seine Forschung fundamentalen Problemen der Pädagogik und der beruflichen Bildung. Seine wichtigsten Schriften setzen sich mit Entwicklungs- und inhaltlichen Problemen der beruflichen Bildung

ebenso wie mit ihren Formen und Methoden auseinander. Dreh- und Angelpunkt seines Wirkens ist die ergebnisorientierte Suche nach theoretischen und praktischen Lösungen, um die Qualität der beruflichen und der allgemeinen Bildung an die heutigen gesellschaftlichen Ansprüche anzupassen.

Die Forschungsinteressen von Herrn Blinow reichen von Didaktik, sozio-ökonomischer Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit der beruflichen Bildung über pädagogische Bildung und pädagogische Axiologie bis hin zu Bildungsgeschichte und Qualifikationssystemen.

Seit 20 Jahren befasst sich Herr Blinow mit Problemen der allgemeinen und beruflichen Bildung und hat mehr als 200 Publikationen veröffentlicht.

Literatur

Kapitel 1

1. Abel, Heinrich (1957): Berufserziehung in der Sowjetunion. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 6. Jg., Heft 4, S. 82—85, Fortsetzung in Heft 6, S. 120 f.
2. Abel, Heinrich (1958): Erziehung und Bildung in der Sowjetunion. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 7. Jg., Heft 7/8, S. 129—131
3. Abel, Heinrich (1959): Vor einer neuen Phase sowjetischer Bildungspolitik. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 8. Jg., Heft 1, S. 13-15 (Der Beitrag ist lediglich mit „Dr. A.“ unterzeichnet.)
4. Abel, Heinrich (1960): An der Schwelle eines neuen Jahrzehnts. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 9. Jg., Heft 1, S. 1—5
5. Abel, Heinrich (1962): Die Bedeutung der vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 58. Band, Heft 4, S. 241—253
6. Abel, Heinrich (1968a): Vergleichende Berufspädagogik (1963). In: Abel, Heinrich: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, ausgewählt und herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann mit einem Vorwort von Hans-Hermann Groothoff. Braunschweig, S. 42—48
7. Abel, Heinrich (1968b): Das Verhältnis zwischen Erziehungssystem und Wirtschaft in der Sowjetunion (1959). In: Abel, Heinrich: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung, ausgewählt und herausgegeben von Karlwilhelm Stratmann mit einem Vorwort von Hans-Hermann Groothoff. Braunschweig, S. 49—68
8. Autorenkollektiv unter Leitung von Heinze, Kurt (Hrsg.) (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR) (1981): Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Berlin (Ost)
9. Autorenkollektiv unter Leitung von Lorenz, Peter und Schneider, Gottfried (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR) (1983): Sozialistische Berufsbildung — Facharbeiterberufe — Lehrplanwerk. Wissenschaftliche Grundlagen für die Weiterentwicklung der Facharbeiterberufe und des Lehrplanwerkes. Berlin (Ost)
10. Autorenkollektiv unter Leitung von Rudolph, Wolfgang (Hrsg.) (Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR) (1987): Berufspädagogik. Berlin (Ost)
11. Bader, Heinz (1989): 12 Mitgliedstaaten der EG berieten in Berlin über Berufsbildung für das Jahr 2000. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 9, S. 548 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „bd“ unterzeichnet.)

12. Beck, Klaus (1968): Zur Theorie des programmierten Unterrichts in der DDR. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 4, S. 287—300

13. Bruchhäuser, Hanns-Peter (2010): Heinrich Abel. Eine deutsche Karriere. Magdeburg, 2. Auflage

14. Bulgakow, Alexander (1978): Die Berufsschule in der UdSSR: vom Handwerker bis zum intelligenten Arbeiter. In: Die berufsbildende Schule, 30. Jg., Heft 2, S. 91—94

15. Gaissinowitsch (ohne Vorname) (1928): Fabrik- und Werkschulen in Sowjetrussland. In: Technische Erziehung, 3. Jg., Heft 1, S. 10—12

16. Greinert, Wolf-Dietrich (2017): Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. 2., überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler

17. Grüner, Gustav (1972): Facharbeiterausbildung mit Reifeprüfung in der UdSSR. In: Die berufsbildende Schule, 24. Jg., Heft 2, S. 88 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Gr.“ unterzeichnet.)

18. Grüner, Gustav (1975): Berufsausbildung in den sozialistischen Staaten. Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik. Weinheim/Bergstraße

19. Grüner, Gustav (1980): Grundbildung im berufsbildenden Schulwesen — eine berufsschuldidaktische Untersuchung. In: Die berufsbildende Schule, 32. Jg., Heft 6, S. 366—388

20. Hardenacke, Alfred (1962): Die Aufsicht über die Berufserziehung in der Bundesrepublik Deutschland — dargestellt an der Berufserziehung im Handwerk. Köln

21. Herkner, Volkmar (2003): Deutscher Ausschuß für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe. Hamburg

22. Hücker, Franz-Josef (1992): Entwicklungslinien im Berufsbild des kaufmännisch-ökonomischen Facharbeiters in der Deutschen Demokratischen Republik (1949—1990). Frankfurt am Main u. a.

23. Kayser, Wolfgang (1980): Rezension zu Leonid Vladimirovic Zankov: Didaktik und Leben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76. Band, Heft 5, S. 396—400

24. Knoll, Michael (1994): Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika — Ergänzungen zu dem Artikel von Günter Ploghaus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90. Band, Heft 1, S. 5—25

25. Kuebart, Friedrich (1970): Wandlungen der polytechnischen Bildung in der sowjetischen Schulreform von 1958 bis 1968. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66. Band, Heft 7, S. 491—509

26. Kunze, ohne Vornamen (1968): UdSSR: Berufliche Erwachsenenbildung für Computersysteme. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 5, S. 390

27. Lammert, Franz (1973): Berufsausbildung im internationalen Vergleich. In: Blaß, Georg (Hrsg.): Grundprobleme der Berufsbildung — Berufserziehung in der Krise. Trier, S. 16—24

28. Laube, Horst (1963): 8. Internationale Sonneberg-Tagung von Berufspädagogen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 59. Band, Heft 2, S. 140—143 (Der Beitrag ist mit „Dr. Laube“ unterzeichnet.)

29. Laube, Horst (1965a): UdSSR: Ausbildung von Werkstattlehrern. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Band, Heft 11, S. 863 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

30. Laube, Horst (1965b): UdSSR: Möglichkeiten und Grenzen der Lehrmaschinen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 61. Band, Heft 11, S. 874 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

31. Laube, Horst (1966a): UdSSR: Ausbildung von Laborassistenten. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Band, Heft 3, S. 236 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

32. Laube, Horst (1966b): UdSSR: Experimente mit programmierter Unterweisung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Band, Heft 8, S. 635 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

33. Laube, Horst (1966c): UdSSR: Die wirtschaftliche Seite der beruflichen Ausbildungs- und Anlernverfahren. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Band, Heft 12, S. 954 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

34. Laube, Horst (1967a): UdSSR: „Lehrfabriken“ für die Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 63. Band, Heft 6, S. 470 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

35. Laube, Horst (1967b): UdSSR: Berufsausbildung und Maschinenschäden im Betrieb. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 63. Band, Heft 10, S. 791 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

36. Laube, Horst (1968a): UdSSR: Technikerausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 5, S. 391 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

37. Laube, Horst (1968b): UdSSR: Zur Differenzierung der Mittelschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 7, S. 559 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

38. Laube, Horst (1969): UdSSR: Ausbau der beruflichen Schulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Band, Heft 10, S. 792 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

39. Laube, Horst (1970): UdSSR: Erweiterung der beruflichen Ausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66. Band, Heft 3, S. 228 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

40. Laube, Horst (1971a): UdSSR: Experimente im Bereich beruflicher Bildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67. Band, Heft 5, S. 380 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

41. Laube, Horst (1971b): Studententagung über Programmierten Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67. Band, Heft 5, S. 380 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

42. Laube, Horst (1972): UdSSR: Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Band, Heft 9, S. 721 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

43. Laube, Horst (1973a): UdSSR: Mittlere Berufstechnische Schulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Band, Heft 3, S. 221—223 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
44. Laube, Horst (1973b): Multilaterale Gestaltung der Berufsausbildung in den sozialistischen Ländern. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Band, Heft 6, S. 467 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
45. Laube, Horst (1973c): UdSSR: Probleme des berufspraktischen Unterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Band, Heft 6, S. 473 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
46. Laube, Horst (1973d): UdSSR: Zur Rationalisierung der beruflichen Bildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Band, Heft 12, S. 948 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
47. Laube, Horst (1974a): UdSSR: Berufsbildung heute. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Band, Heft 2, S. 150—152 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
48. Laube, Horst (1974b): UdSSR: Berufsbildungsforschungsinstitut Leningrad. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Band, Heft 3, S. 219—221 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
49. Laube, Horst (1974c): UdSSR: Aktuelle Probleme der polytechnischen Bildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Band, Heft 3, S. 221 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
50. Laube, Horst (1974d): UdSSR: Erwachsenenbildung und Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Band, Heft 12, S. 950 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
51. Laube, Horst (1975a): UdSSR: Zur Organisation des berufspraktischen Unterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band, Heft 4, S. 307 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
52. Laube, Horst (1975b): UdSSR: Unterrichts- und Erziehungsprozesse an den Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band, Heft 11, S. 880—882 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
53. Laube, Horst (1980): UdSSR: Pädagogische Kabinette in den Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76. Band, Heft 4, S. 308 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
54. Laube, Horst (1981): Berufliche Qualifikationen in der UdSSR. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77. Band, Heft 7, S. 535 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „BIBB-Lb“ unterzeichnet.)
55. Laube, Horst (1982): UdSSR: Arbeitskräfte und ihre berufliche Qualifizierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78. Band, Heft 12, S. 943 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
56. Laube, Horst (1984): UdSSR: Zur Leitungstätigkeit von Berufsschuldirektoren. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80. Band, Heft 4, S. 355 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)
57. Laube, Horst (1986): UdSSR: Technische Betriebshochschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82. Band, Heft 4, S. 357 (Der Beitrag ist lediglich mit „Lb“ unterzeichnet.)

58. Lempert, Wolfgang/Alexandrowa, Tatjana/Zborovsky, Garold J. (1996): Berufliche Bildung und soziale Verantwortung am Arbeitsplatz in Rußland und Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, Heft 6, S. 602—616
59. Lohse, U. (ohne vollst. Vornamen) (1930): Das Ausbildungswesen auf der 2. Weltkraftkonferenz. In: Technische Erziehung, 5. Jg., Heft 8, S. 82
60. o. V. (1957): Eine europäische Tagung über die Berufsausbildung. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 6. Jg., Heft 8/9, S. 158—161
61. o. V. (1963): Experimente in der Berufserziehung in der UdSSR. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 59. Band, Heft 12, S. 945 f. (Der Beitrag ist lediglich mit „b“ unterzeichnet.)
62. o. V. (1973): Jeder achte Sowjetbürger mit Hoch- oder Fachschulbildung. In: Die berufsbildende Schule, 25. Jg., Heft 6, S. 422
63. o. V. (1975): Ausbildung in mehr als 520 Berufen in der UdSSR. In: Die berufsbildende Schule, 27. Jg., Heft 4, S. 265 f.
64. o. V. (1977): Veranstaltungskalender: Studienreise nach Leningrad und Moskau. In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., Heft 7/8, S. 475
65. o. V. (1978): Sowjetische Lehrmittelexperten im BMBW. In: Die berufsbildende Schule, 30. Jg., Heft 3, S. 194
66. o. V. (1980): UdSSR-Berufspädagogen in der Bundesrepublik. In: Die berufsbildende Schule, 32. Jg., Heft 1, S. 59
67. o. V. (1983): Facharbeiternachwuchs in der UdSSR. In: Die berufsbildende Schule, 35. Jg., Heft 3, S. 195
68. o. V. (1989a): Bayerisch-sowjetisches Ausbildungszentrum geplant. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 6, S. 410
69. o. V. (1989b): Kooperation mit der UdSSR in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 10, S. 631
70. o. V. (1990a): Deutsch-sowjetisches Kolloquium zur Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., Heft 1, S. 53
71. o. V. (1990b): Austausch mit russischen Auszubildenden. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., Heft 1, S. 53
72. o. V. (1990c): Deutsch-sowjetische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., Heft 12, S. 767
73. o. V. (1990d): CEDEFOP verstärkt seine Zusammenarbeit mit Osteuropa. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., Heft 4, S. 264
74. Pampus, Klaus (1990): Duale Berufsausbildung in nationaler und internationaler Perspektive. In: Die berufsbildende Schule, 42. Jg., Heft 12, S. 761—763
75. Ploghaus, Günter (1991): Viktor Della-Vos, sein „Russisches System“ und sein internationaler Einfluß auf die Werkstatt-Pädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87. Band, Heft 1, S. 5—18
76. Reichwein, Roland (1968): Das berufliche Bildungswesen in der Sowjetunion. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 4, S. 260—278
77. Rudolph, Wolfgang (1988/1990): Die Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik (Eine Systemdarstellung). Berlin/Luxemburg 1990 (erarbeitet: Mai 1988)

78. Schmidt, Gerlind (2006): Russland. Aktualisierung der Länderstudie 2006. In: Lauterbach, Uwe u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. 34. Ergänzungslieferung der Loseblattsammlung

79. Schoeck, Helmut (1972): Das deutsche Berufsbildungssystem im internationalen Vergleich. In: Die berufsbildende Schule, 24. Jg., Heft 4, S. 287 f.

80. Schürholz, F. (ohne vollst. Vornamen) (1926): Streiflichter über das berufliche Ausbildungswesen im Ausland. In: Technische Erziehung, 1. Jg., Heft 3, S. 26—28

81. Schütte, Friedhelm (Hrsg.) (2012): Verdunklung einer Lichtgestalt. Heinrich Abel und die „Schattenexistenz“ der Berufspädagogik. Frankfurt a. M.

82. Steinbüchel, Peter (1989): Die berufliche Bildung in der Sowjetunion. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 1, S. 27—42

83. Stolp, Emil (1963): Das Europäische Institut für Berufsausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 59. Band, Heft 6, S. 462—466

84. Stratmann, Karlwilhelm (1966): Ausgewählte Bibliographie Heinrich Abels. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 62. Band, Heft 12, S. 932—940

85. Stratmann, Karlwilhelm (unter Mitarbeit von Schlösser, Manfred und Liehr, Markus J.) (1989): Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual“ und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Bochum

86. Vogt, Hartmut (1964): Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen an den Technischen Hoch- und Fachschulen der Sowjetunion. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 13. Jg., Heft 6, S. 118—127

87. Vogt, Hartmut (1968): Berufsvorbereitung und Berufsausbildung in der DDR. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 64. Band, Heft 4, S. 241—259

88. Zekorn, Hans-Joachim (1967): Kurz belichtet. In: Die berufsbildende Schule, 19. Jg., Heft 1, S. 48—51 (Der Beitrag ist lediglich mit „Zk.“ unterzeichnet.)

Kapitel 2, 3

1. Arbeitsschule im Lichte der Geschichte und der Moderne. Artikelsammlung. Unter der Redaktion von M. Rubinstein. Leningrad, 1924

2. Sinitskij, L. Arbeitsschule, ihre Prinzipien, Aufgaben und ideologischen Wurzeln in der Vergangenheit. Moskau, 1922

3. Piskunow, A. Essays über die Geschichte der progressiven deutschen Pädagogik am Ende des 18. und Anfang des 19. Jh. in Moskau. Verlag der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, 1960

4. Piskunow, A. Theorie und Praxis der Arbeitsschule in Deutschland (vor der Weimarer Republik). Moskau. Verlag der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, 1963

5. Kowalenko, J. Berufsbildung in der BRD. Moskau, 1988

6. Pisarewa, L. Tendenzen der Entwicklung der modernen Schule in der BRD // Pädagogika. 1991. Nr. 2
7. Sergejew, N. Impressionen über die moderne deutsche Schule // Pädagogika. 1993. Nr. 2
8. Tichonowa, M. Vereintes Deutschland: Bildungspolitik // Pädagogika. 1994. Nr. 5
9. Obrastsowa, L. Schule in Deutschland (Historisch-pädagogische Genese und aktueller Zustand der Volksbildung in Deutschland). Marburg, 2000
10. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein. 3. Band. 2. Auflage. Langensalza : Hermann Beyer und Söhne (Beyer und Mann), 1905
11. Francke, A. H. Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle. Halle : Waysen haus, 1710
12. Iven, K. Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung. Berlin-Leipzig : Verlag von Julius Beltz, 1929
13. Hecker, J. J. Nachrichten vom guten Fortgang der Realschule // Iven, K. Die Industrie-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung. Berlin-Leipzig : Verlag von Julius Beltz, 1929
14. Gans, A. Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Halle (Saale) : Max Niemeyer Verlag, 1930
15. Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland. 1750—1939. Band II. Dokumente. Berlin : Verlag „Neues Leben“, 1958
16. Basedow, J. B. Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun. Leipzig : bey Siegfried Lebrecht Crusius, 1775
17. Basedow, J. B. Ausgewählte Schriften. Mit Basedows Biographie, Einleitung und Anmerkungen. Herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Langensalza : Verlag von H. Beyer & Söhne, 1880
18. Salzmann, Chr. G. Ausgewählte Schriften. Zweiter Band. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung. Herausgegeben von Eduard Ackermann. Langensalza : Verlag von H. Beyer & Söhne, 1901
19. Blasche, B. H. Der Papparbeiter // Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule / Von Dr. A. Teuscher und Th. Franke. Leipzig : Verlag von K. F. Koehler, 1913
20. Heusinger, J. H. G. Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein // Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule / Von Dr. A. Teuscher und Th. Franke. Die Familie Wertheim
21. Schmidt, K. Geschichte der Pädagogik, erzählt in seiner welthistorischen Entwicklung und unter Verbindung mit dem Kulturleben der Völker. Moskau, 1880. Band 4. T. 1
22. Sokolow, P. Geschichte der pädagogischen Systeme. Sankt-Petersburg, 1916
23. Fortunatow, A. Theorie der Arbeitsschule in ihrer historischen Entwicklung. Moskau, 1926

24. Fichte, J. G. Reden an die deutsche Nation. Langensalza : Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1891
25. Fichte, J. G. Die Bestimmung des Menschen. Berlin, 1800
26. Sedow, L. Pädagogische Ideen von Goethe // Erziehungsanzeiger. 1899. Nr. 8
27. Deiters, H. Goethes Bildungslehre und unser Verhältnis zu ihr. // Pädagogik. 1949. № 4
28. Flitner, W. Goethes pädagogische Ideen. Godesberg : Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1948
29. Goethe, J. W. Gesammelte Werke. Herausgegeben von Kurz. Band 8. Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der Preußischen Volksschule
30. Pabst, A. Praktische Erziehung / Übersetzung aus dem Deutschen Koschewitsch, W.. Moskau, 1910.
31. Kerschensteiner, G. Auswahlband (Staatsbürgerliche Erziehung. Arbeitsschule. Charakterbegriff und Charaktererziehung.) / Übersetzung aus dem Deutschen unter Redaktion und mit einem Vorwort von Rubinstein, M. Moskau, Buchverlag K. I. Tichomirow, 1915.
32. Obuchow, A. Volkserziehung in München (Persönliche Eindrücke und Studie vor Ort). Moskau, [1909]
33. Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Dr. Erich Hahn. [1. Band]. Leipzig : Verlag von Felix Meiner, 1926

Наши книги можно приобрести:

Учебным заведениям и библиотекам:
в отделе по работе с вузами
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: vuz@urait.ru

Частным лицам:
список магазинов смотрите на сайте urait.ru
в разделе «Частным лицам»

Магазинам и корпоративным клиентам:
в отделе продаж
тел.: (495) 744-00-12, e-mail: sales@urait.ru

Отзывы об издании присылайте в редакцию
e-mail: gred@urait.ru

Новые издания и дополнительные материалы доступны
в электронной библиотеке biblio-online.ru,
а также в мобильном приложении «Юрайт.Библиотека»

Научное издание

**Блинов Владимир Игоревич,
Херкнер Фолькмар**

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИИ И ГЕРМАНИИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧАСТЬ 1 ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Формат 70×100¹/₁₆.
Гарнитура «Charter». Печать цифровая.
Усл. печ. л. 16,14.

ООО «Издательство Юрайт»
111123, г. Москва, ул. Плеханова, д. 4а.
Тел.: (495) 744-00-12. E-mail: izdat@urait.ru, www.urait.ru

Unsere Bücher kann man erwerben:

Für Bildungseinrichtungen und Bibliotheken:

bei der Hochschulabteilung

Tel.: (495) 744-00-12, E-mail: vuz@urait.ru

Für Privatpersonen:

siehe Buchhändlerliste auf: urait.ru

in der Rubrik „Für Privatpersonen“

Für Geschäfte und Firmenkunden:

bei der Vertriebsabteilung

Tel.: (495) 744-00-12, E-mail: sales@urait.ru

Rückmeldungen über die Ausgabe können Sie an die Redaktion schicken

E-mail: gred@urait.ru

**Neue Ausgaben und zusätzliche Materialien
gibt es in der Online-Bibliothek Urait biblio-online.ru**

Wissenschaftliche Veröffentlichung

**Blinow Wladimir,
Herkner Volkmar**

ANALYTISCHE ÜBERSICHT DER ZUSAMMENARBEIT RUSSLANDS UND DEUTSCHLANDS IM BEREICH DER BERUFSBILDUNG

TEIL 1 HISTORISCHER BLICK AUF DIE ENTWICKLUNG DER BERUFSBILDUNG IN DEUTSCHLAND UND RUSSLAND

Format 70×100¹/₁₆.

Sortiment Charter

Digitaldruck. Standard-Druckbögen 16,14.

ООО Verlag Urait
111123 Moskau, Plechanow-Str. 4a.