

Zur Theorie der Erziehung

Grundzüge einer theoretischen Rekonstruktion der
pädagogischen Tätigkeit

Berlin 1978
Dr. Georg A. Litsche

© 2006 Dr. Georg Litsche

Inhaltsverzeichnis

I. Aufgabe und Grundidee der Untersuchung.....	3
1. Einleitung	3
2. Die Aufgabe der Untersuchung.....	3
2.1 Empirie und Theorie	3
2.2 Zum gegenwärtigen Stand der Theoriebildung in der Pädagogik.....	4
3. Die Grundidee der Untersuchung	7
4. Zur Methode der Untersuchung	7
4.1 Begriff und Wort.....	7
4.2 Die Beziehungen der Pädagogik zu anderen Wissenschaften	8
4.3 Die Einheit von Logischem und Historischem	9
4.4 Zur Methode der Darstellung	10
II. Die Konstruktion des theoretischen Begriffs der pädagogischen Tätigkeit.....	10
1. Der Begriff der sozialen Tätigkeit	10
1.1 Isolierte und soziale Tätigkeit	10
1.2 Die Assoziation: Umwandlung einer isolierten in eine soziale Tätigkeit.....	11
2. Ein neues Bedürfnis entsteht: Die Erhaltung der Identität der Gesellschaft.....	12
2.1 Die Assoziation neuer Mitglieder	12
2.2 Pädagogische Tätigkeit – die Assoziation des Nachwuchses	12
3. Der Begriff der Erziehung.....	14
3.1 Der Erziehungsbegriff in seiner einfachen, abstrakten und allgemeinen Form.....	14
3.2 Erziehung und Persönlichkeit	15
III. Pädagogische Tätigkeit und Bildung des Nachwuchses	16
1. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs	16
1.1 Die Entwicklung der Bildung aus der Entwicklung der Arbeit	16
1.2 Bildung als Tätigkeit	17
1.3 Bildung und Erziehung	19
2. Die Entwicklung der Erziehung durch Bildung	23
2.1 Die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit	23
2.2 Die Entwicklung der Persönlichkeitstypen	24
2.3 Die Entwicklung der Erziehung durch Bildung	27
2.4 Die weitere Entwicklung der Bildung durch Lernen	31
IV. Der pädagogische Prozess.....	35
1. Der pädagogische Prozess	35
1.1 Der Begriff des pädagogischen Prozesses.....	36
1.2 Pädagogischer Prozess und individueller Lebenszyklus	37
2. Die Entwicklung des pädagogischen Prozesses.....	39
2.1 Historische und logische Entwicklung des pädagogischen Prozesses.....	39
2.2 Die gegenwärtige Entwicklung des pädagogischen Prozesses im Sozialismus	40
3. Einige Bemerkungen zur Gestaltung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Oberschule	41
3.1 Die stufenweise Assoziation in der Arbeit.....	41
3.2 Erziehung durch Erziehungsentscheidung	42
3.3 Die politische Kinder- und Jugendorganisation	42
3.4 Erziehung durch Umerziehung	43
4. Zusammenfassung.....	44
Anhang.....	48
1. Der Begriff der sozialen Tätigkeit	48
1.1 Der allgemeine Begriff der Tätigkeit	48
1.2 Die Vergesellschaftung der Tätigkeit	50
2. Der Begriff der Persönlichkeit	54
2.1 Das soziale Individuum.....	54
2.2 Die Identität der Repräsentanten.....	55
2.3 Die Individualität der Repräsentanten.....	55
2.4 Der Persönlichkeitsbegriff.....	57
II. Zur Organisation des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule	59
1. Die allgemeine Struktur des pädagogischen Prozesses	59
1.1 Das Schulkollektiv als Subjekt des pädagogischen Prozesses	60
1.2 Erziehung und Tätigkeit des Schulkollektivs.....	61
2. Einige spezielle Probleme des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule.....	65
2.1 Die Mittel der pädagogischen Tätigkeit.....	65
2.2 Das Prinzip der parallel-pädagogischen Führung des pädagogischen Prozesses	67
2.3 Die methodische Operation	70
2.4 Die klassenmäßige Erziehung im pädagogischen Prozeß	71

I. Aufgabe und Grundidee der Untersuchung

1. Einleitung

2. Die Aufgabe der Untersuchung

2.1 Empirie und Theorie

Die Klarheit über die zu lösende Aufgabe, die hinreichend genaue Kenntnis des angestrebten Ziels ist eine notwendige Voraussetzung Erfolg versprechender Arbeit. Für die in dieser Untersuchung zu lösende Aufgabe muss also zunächst hinreichend genau klar sein, worin das Wesen einer Theorie besteht, für deren Ausarbeitung ein Ansatz entwickelt werden soll. Das ist umso notwendiger, als der Ausdruck „Theorie“ („theoretisch“) in unterschiedlicher Bedeutung verwendet wird. Entsprechend den Darlegungen des „Philosophischen Wörterbuches“ meinen wir hier eine deduktive Theorie.¹

In vielen der neueren wissenschaftlichen Arbeiten wird der Begriff der Theorie nur in diesem Sinne benutzt, Theorie ist hypothetisch-deduktive Theorie, die der Empirie, der empirischen Form wissenschaftlicher Erkenntnis gegenübergestellt wird.²

In diesem Sinne wollen wir die gestellte Aufgabe verstanden wissen: Es geht um die Schaffung eines Ansatzes für eine hypothetisch-deduktive Theorie der Pädagogik und die Ableitung ihrer Kategorien aus einer solchen Theorie.

Ein wesentliches Merkmal von Theorien dieser Art ist die Spezifik ihres Objekts. Das Objekt einer Theorie und tatsächlich real existierende Dinge sind nicht dasselbe. Objekte der Theorie sind mehr oder weniger adäquate Modelle, Abbilder der Wirklichkeit, sie sind deren logische Rekonstruktionen.³

Beispiele dafür lassen sich in den Naturwissenschaften finden. Die Physik z. B. untersucht Objekte, wie den ‚idealen Transformator‘, ‚absolut schwarzer Körper‘, die ‚ideale Flüssigkeit‘. Diesen Begriffen entspricht kein wirklich existierendes Ding, sie sind Idealisierungen, logische Konstruktionen. In der Terminologie der Logik bilden diese Begriffe eine leere Klasse ab. Trotzdem haben sie sich als unentbehrlich bewährt, ohne sie gäbe es keine theoretische Physik.

Theoretische Begriffe sind die Begriffe möglicher, d. h. denkbarer Objekte. Sie müssen unterschieden werden von Begriffen empirischer Objekte, die die Begriffe real existierender Objekte sind. Theoretische Begriffe der Pädagogik müssen demnach entsprechend wie die als Beispiel angeführten Begriffe der Physik gebildet werden, z. B. der Begriff der ‚idealen pädagogischen Tätigkeit‘ oder der ‚idealen Erziehung‘. Bei der durchzuführenden Untersuchung wird von dem Standpunkt ausgegangen, dass die Konstruktion solcher Idealisierungen für die Pädagogik möglich und Erfolg versprechend ist. Dabei stimmen wir mit DANILOW und BOLDYREW überein, bei denen wir lesen: „Das Objekt der pädagogischen Wissenschaft und die tatsächlich ablaufenden Prozesse sind nicht ein und dasselbe. Die Objekte der pädagogischen Wissenschaft spiegeln die Realität nicht unmittelbar wider.“⁴ Mit diesen Worten charakterisieren sie den Zusammenhang zwischen pädagogischer Theorie und Erfahrung.

Theoretische Begriffe werden durch *Idealisierung* gebildet. Dieses Verfahren beruht darauf, dass von messbaren Parametern eines empirisch gegebenen Individuenbereich ausgehend ein Grenzwert gebildet wird, der in der Realität nicht erreicht wird. So ist z. B. der ‚ideale Transformator‘ ein Transformator mit dem Wirkungsgrad 1, der in der Realität nie erreicht wird. Ähnlich werden alle theoretischen Begriffe der Physik gebildet. Dadurch wird ein idealisiertes Objekt, ein theoretisches Modell geschaffen, das die zur Idealisierung benutzte Eigenschaft logisch repräsentiert. Die Funktion des so gewonnenen theoretischen Modells besteht darin, den wirklichen Gegenstand in der theoretischen Analyse gewissermaßen zu vertreten.

Aus diesem Verfahren folgt, dass die bei der Analyse des theoretischen Modells gewonnenen Aussagen zunächst Aussagen über das Modell sind und noch keine Aussagen über die Prozesse, die in der empirisch gegebenen Realität ablaufen. Die Aussagen über wirklich ablaufende Prozesse können erst in einer zweiten Phase der Analyse aus den Aussagen über das Modell abgeleitet werden. Es werden also Aussagen zweierlei Art zu formulieren sein: Aussagen über das theoretische Modell und – auf deren Grundlage – Aussagen über die modellierte Wirklichkeit. Bei einer theoretischen Analyse müssen also zwei unterschiedliche sprachliche Ebenen unterschieden werden, die Ebene der theoretischen Konstruktion und die Ebene der empirischen konstatierbaren Gegebenheiten. SMIRNOW hat diesen Sachverhalt am Beispiel physikalischer Theorien untersucht und kommt zu folgendem Ergebnis: „In der Sprache der theoretischen Konstruktion werden Theorien aufgebaut, deren Sätze sich auf mögliche Objekte beziehen. Um anwendbar zu sein, muss eine Theorie, die in der Sprache der theoretischen Konstruktion formuliert ist, durch Regeln ergänzt werden, die die Möglichkeit geben, von den Sätzen der Sprache der theoretischen Konstruktion zu Sätzen der Sprache der empirischen Abhängigkeiten, von der Kenntnis theoretischer Modelle zur Kenntnis empirischer Objekte überzugehen.“⁵

Damit ist zugleich eine weitere Aufgabe gekennzeichnet, die im Verlauf dieser Untersuchung gelöst werden muss.

¹ Vgl. Philosophisches Wörterbuch. Berlin 1969. Bd.2. S. 1083 ff!

² Vgl. z.B. SVYZEW, S.V.: Einige Fragen der logisch- methodologischen Analyse des Verhältnisses von theoretischer und empirischer Wissensebene. In: Studien zur Logik der wissenschaftlichen Erkenntnis. Berlin 1967, S.89 ff.

³ Vgl. z.B. Smirnow, V.A.: Wissenschaftsebenen und Etappen des Erkenntnisprozesses. In: Studien zur Logik der wissenschaftlichen Erkenntnis. Berlin 1967. S. 40 ff.

⁴ Danilow, N.A. und Boldyrew, N.I.: (Hrsg.) Zur Methodologie der Pädagogik. Berlin 1974, S. 69.

⁵ Smirnow, V.A.: a.a.O., S. 59.

Die Aussagen, die bei der theoretischen Analyse über pädagogische Erscheinungen getroffen werden, sind Aussagen über deren theoretisches Modell, sie sind in Sätzen der Sprache der theoretischen Konstruktion formuliert. Die Prädikate, die diesem Objekt zukommen und im theoretischen Bereich nicht leer sind, können im empirischen Bereich durchaus leere Prädikate sein, so dass der richtige Übergang von den Aussagen der Theorie zu Aussagen über die empirischen Objekte der Schrift ist, der über die Anwendbarkeit der theoretischen Aussagen zur praktischen Beherrschung der Wirklichkeit entscheidet. In logisch-erkenntnistheoretischer Hinsicht handelt es sich bei der Konstruktion eines theoretischen Modells um eine Idealisierung, durch die ein Begriff geschaffen wird, der dem Umfang nach leer ist.⁶

Obwohl dieses Begriffe dem Umfang nach leer sind, haben sie sich als ein notwendiges Instrument zur Beherrschung der realen Objekte erwiesen. KLAUS schreibt dazu: „Die Wissenschaft hat es bekanntlich nicht immer mit den Gegenständen der objektiven Realität unmittelbar, so wie diese existieren, zu tun; diese Gegenstände sind vielmehr Ausgangspunkt der Konstruktion idealer Gegenstände, und *als solche* sind sie auch das *eigentliche Objekt* der wissenschaftlichen Untersuchung.“⁷ (Hervorhebungen von mir –G.L.) Das Verfahren der Konstruktion idealer Modelle ist wissenschaftlich legitim, es wird vor allem von den theoretischen Naturwissenschaften schon seit langem benutzt und wird in neuerer Zeit auch von Erkenntnistheorie und Kybernetik angewendet. Die Erkenntnistheorie hat dieses Verfahren auch zum Gegenstand eingehender Analysen gemacht.

Die Ausarbeitung der logisch-methodologischen Verfahren zur Konstruktion der pädagogischen Theorie ist also als Teil dieser Aufgabe zu verstehen, da der logisch-methodologische Apparat anderer Wissenschaften zur Anwendung in einer theoretischen Pädagogik noch nicht aufbereitet worden ist.

KOROLJOW äußert sich dazu ausführlich:⁸ Bestandteil der Methodologie der Pädagogik sind auch die konkreten wissenschaftlichen Forschungsmethoden. Wenn man von einigen populärwissenschaftlichen Broschüren, die sich mit deren Beschreibung befassen, absieht, muss man zugeben, dass dieser Teil der Pädagogik nicht auf dem Niveau einer methodologischen Wissenschaft steht.

Die Pädagogik verfügt bis zum heutigen Tag nicht über eine Lehre von den Methoden zur Erkenntnis pädagogischer Erscheinungen und Prozesse. Das versetzt sie in eine schwierige Lage; sie muss Methoden anwenden, die in anderen Wissenschaften gewonnen und erprobt wurden.⁸

Einen Versuch, theoretische Methoden bei der Lösung pädagogischer Fragen anzuwenden, hat der Autor in seiner Dissertation A unternommen.⁹ Sie erwiesen sich als geeignet, grundlegende Elemente einer pädagogischen Lerntheorie zu entwickeln. Darauf aufbauend sollen diese Methoden nun auch zur Lösung der Aufgabe dieser Untersuchung angewendet und weiter entwickelt werden.

Für die theoretische Pädagogik besteht jedoch das eigentliche Problem darin, dass die theoretisch notwendigen empirischen Parameter kaum festgestellt worden sind. Deshalb müssen die theoretischen Begriffe gebildet werden, indem angenommen wird, ihre empirischen Parameter seien gemessen worden, der Grenzübergang wird dann hypothetisch vollzogen. Die so im theoretischen Begriff widerspiegelten Merkmale (Parameter) kommen den realen Vorgängen der pädagogischen Tätigkeit stets nur in einem gewissen Maße zu, das in der Regel jedoch empirisch noch nicht oder nur ungenau bestimmt worden ist.

Es wird also eine in zweifacher Hinsicht hypothetisch-deduktive Theorie entstehen. Sie kann durch empirische Untersuchungen, in denen die hypothetisch angenommenen Parameter gemessen werden, bestätigt oder widerlegt werden. Sie wird auch dadurch, dass aus den durch Idealisierung gewonnenen allgemeinen Begriffen der Pädagogik bisher empirisch gewonnene Regeln und Prinzipien ableitbar gemacht und so erklärt werden, bestätigt.

2.2 Zum gegenwärtigen Stand der Theoriebildung in der Pädagogik

In den Darlegungen dieses Abschnittes soll der Stand der gegenwärtigen theoretischen Forschung in der Pädagogik nur im Hinblick auf die weitere Präzisierung der Aufgabe dieser Untersuchung dargelegt werden. Deshalb kommt es auch nicht darauf an, die vorliegenden Ergebnisse der Forschung vollständig darzustellen und einer bewertenden Kritik zu unterziehen, sondern darauf, an charakteristischen Beispielen zu zeigen, wodurch sich die zu schaffende hypothetisch-deduktive Theorie der Pädagogik von dem bisher erreichten Stand der Theoriebildung unterscheiden muss. Dabei können wir uns auf eine zweckmäßige Auswahl weniger neuerer Arbeiten allgemein-pädagogischer Art stützen, denn es ist anzunehmen, dass allgemein bedeutsame Ergebnisse spezieller Untersuchungen in diesen allgemeinen Arbeiten aufgehoben sind.

Wenn im Ergebnis dieser Analyse nachgewiesen wird, dass auch die neueren Arbeiten nicht den Anforderungen einer deduktiven Theorie genügen, dann geschieht das nicht, um der pädagogischen Wissenschaft „Zensuren“ zu erteilen, sondern um zu zeigen, dass die Aufgabe, die sich diese Arbeit stellt, noch ungelöst und diese Untersuchung deshalb notwendig ist.

2.2.1 Gesetze – Prinzipien – Regeln

Der spezifische Charakter einer empirischen wissenschaftlichen Untersuchung bringt es mit sich, dass ihre Ergebnisse, die festgestellten empirischen Abhängigkeiten, in Form von Handlungsanweisungen, Prinzipien oder Regeln ausgedrückt werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn – wie in der Pädagogik – das

⁶ Vgl. Subbotin, A.L. : Idealisierung als Mittel wissenschaftlicher Erkenntnis. In: Studien zur Logik der wissenschaftlichen Erkenntnis. A.a.O. , S. 441 ff.

⁷ Klaus, G.: Kybernetik und Erkenntnistheorie. Berlin 1966. S. 148.

⁸ Koroljow, F.A.: a.a.O. , S. 328.

⁹ Litsche, G.: Spezifische Gesetze des Lernens im naturwissenschaftlichen Unterricht. Dissertation A (unveröffentlicht), TU Dresden 1969.

Untersuchungsobjekt eine menschliche Tätigkeit ist. Die untersuchten empirischen Abhängigkeiten sind dann in der Regel die Beziehungen zwischen der Tätigkeit, den Bedingungen der Tätigkeit und der Realisierung des Ziels, des Maßes der Erfüllung der Wünsche der tätigen Menschen.

Ganz deutlich wird das in der Anlage empirischer Untersuchungen. Sie gehen von einem gegebenen Zustand aus, der den gesellschaftlichen Bedürfnissen, den menschlichen Wünschen, nicht entspricht. Danach wird eine Hypothese über ein System von Handlungen formuliert, deren Ausführung diesen Zustand den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend verändern soll. Dieses hypothetisch konzipierte System von Handlungen wird dann mittels empirischer Forschungsmethoden geprüft.

Konfrontieren wir dieses methodische Vorgehen mit jener Grundthese der marxistischen Philosophie, die besagt, „dass die Gesetze der Natur und der Gesellschaft in der materiellen Welt objektiv existieren, nicht vom Bewusstsein, dem Willen und den Wünschen der Menschen abhängen, ... sondern dass ihnen eine vom Bewusstsein unabhängige Realität zukommt,“¹⁰ so ist ein Widerspruch unübersehbar. Einerseits müssen wir vom marxistischen Standpunkt aus Bildung und Erziehung als Prozesse betrachten, deren Verlauf von Gesetzen bestimmt wird, die unabhängig vom Willen des Menschen existieren, andererseits finden wir die wissenschaftliche Widerspiegelung dieser Gesetze in Aussagen, in denen diese Prozesse in ihrer Abhängigkeit von menschlichen Wünschen dargestellt werden.

Nun bedeutet die Formulierung von Gesetzen in Form von Regeln und Prinzipien natürlich weder einen Widerspruch zur marxistischen Philosophie allgemein noch die Leugnung der Existenz der objektiven Gesetzmäßigkeiten von Erziehung und Bildung in besonderen. Man kann ja auch die Gesetzmäßigkeiten eines Schusses in Aussagen folgender Art formulieren: „Wenn du diesen Punkt treffen willst, dann musst du das Gewehr auf jene Weise halten.“ Dieses Beispiel ist geeignet, das Problem, um das es hierbei geht, deutlich zu machen. Es ist die Frage, ob sich die Gesetzmäßigkeiten von Bildung und Erziehung nicht auch so formulieren lassen, dass sie als objektive, von menschlichen Wünschen unabhängig existierende *Gesetze* dargestellt werden. Reale Erziehungsvorgänge treten immer in Abhängigkeit von pädagogischer Tätigkeit auf, das heißt immer in Beziehung zur zweckdeterminierten Tätigkeit des Pädagogen. Das trifft aber auch für die Flugbahn eines Geschosses zu, auch sie steht immer in Beziehung zu menschlichen Absichten, Zwecken. Das mathematisch-theoretische Abbild der Flugbahn (ihre theoretische Erkenntnis) enthält jedoch die Ziele der Tätigkeit des Schützen nicht. Aus der mathematisch formulierten Erkenntnis der Flugbahn kann aber jeder Schütze sein Handeln ableiten, das dem gesetzten Zweck entspricht. Diesem Beispiel analog sollte es doch möglich sein, die Gesetzmäßigkeiten von Bildung und Erziehung, die unabhängig von den angestrebten Zwecken existieren, auch als solche Gesetzmäßigkeiten darzustellen.

Die Existenz von Gesetzmäßigkeiten dieser Art wird kaum bestritten, und viele Autoren führen Gesetze an, um pädagogische Regeln und Prinzipien abzuleiten und zu begründen. Diese Gesetze sind jedoch keine pädagogischen Gesetze, sondern Gesetze anderer Wissenschaften.¹¹

Die Ableitung pädagogischer Prinzipien aus Gesetzen anderer Wissenschaften wird auch noch in neueren und neuesten pädagogischen Arbeiten angewandt. So gehen beispielsweise NEUNER¹² und NAUMANN¹³ vor. NAUMANN geht von einem philosophischen Gesetz aus, dem „Gesetz der dialektischen Einheit von Umweltveränderung und Selbstveränderung der Menschen“. Dieser Prozess ist nach NAUMANN durch vier Merkmale gekennzeichnet, denen er die verschiedenen pädagogischen Prinzipien zuordnet. Er schreibt dazu folgendes: „Wenn dieses gesetzmäßigen Wechselwirkungszusammenhänge sowohl für die Umweltveränderung als auch für die Selbstveränderung der Menschen gelten, gelten sie damit zugleich für eine Teilklasse der Selbstveränderung der Menschen, nämlich für die bewusste und direkte (oder in unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehungen erfolgende) Menschenformung, d. h. für die Erziehung und Bildung der Menschen.“

Die vier genannten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten wirken also auch im pädagogischen Prozess. Es kommt jedoch darauf an, dass sie nicht irgendwie, sondern im Sinne der Realisierung der pädagogischen Ziele wirken.

Die Gesetzmäßigkeiten im Sinne der pädagogischen Ziele und im System aller anderen Strukturelemente des pädagogischen Prozesses zur Wirksamkeit bringen, bedeutet, sie als pädagogische Prinzipien im vorn definierten Sinne zu behandeln.“¹⁴

Ähnlich geht NEUNER vor. Er geht von pädagogisch wichtigen Positionen der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie aus, denen er die tragenden Prinzipien sozialistischer Schulpolitik zuordnet. Dazu schreibt er: „Wir haben Grundthesen der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie dargestellt und von daher zunächst relativ allgemein Grundpositionen der sozialistischen Bildungskonzeption, einer Theorie der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten herausgearbeitet. Wir werden die hier angelegten Linien im folgenden weiterentwickeln, vor allem bei der Darstellung wesentlicher Prinzipien sozialistischer Schulpolitik, der Auffassungen vom pädagogischen Prozess als Ganzes und von sozialistischer Allgemeinbildung.“¹⁵

Wie bereits ausgeführt, sind Prinzipien als wissenschaftlich begründete Handlungsorientierungen eine legitime und wertvolle Form wissenschaftlicher Erkenntnis, ohne die gerade die Pädagogik nicht auskommen kann. Insoweit stimmen wir NAUMANN zu, der schreibt: „Das heißt, Prinzipien sind von großer theoretischer und praktischer Bedeutung für die Pädagogik und dürfen keineswegs nur als ‚Vorstufe‘ zur Erkenntnis der Gesetze betrachtet werden. Im Gegenteil: Da die Pädagogik ihrem Wesen nach eine Wissenschaft über einen spezifischen

¹⁰ Marxistische Philosophie. Lehrbuch. Berlin 1967, S. 297.

¹¹ Eine ausführliche Literaturanalyse zu diesem Problemkreis findet sich in der Dissertation A des Verfassers: Litsche, G.: a.a.O.

¹² Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973.

¹³ Naumann, W.: Einführung in die Pädagogik. Berlin 1975.

¹⁴ Naumann, G.: a.a.O., S. 185 f.

¹⁵ Neuner, G.: a.a.O., S. 38.

menschlichen Handlungsbereich ist, entsprechen Prinzipien (im Sinne oben definierter Vorschriften für das Handeln und Verhalten) voll und ganz den Bedürfnissen der Praxis.¹⁶

Prinzipien sind an sich keine „Vorstufe“ oder in anderer Weise „minderwertigere“ wissenschaftliche Erkenntnisse als Gesetze. Sie sind eine andere Form der Erkenntnis und als solche genauso wichtig wie die Gesetze. Deshalb ist die Alternative NAUMANN's unzutreffend, die er mit folgenden Worten darstellt: „Damit wird natürlich die Frage nach ‚spezifischen pädagogischen Gesetzen‘ keinesfalls überflüssig, aber wir sollten in ihrer Beantwortung nicht die allein selig machende Erkenntnis zur Lösung aller praktischen Probleme sehen oder gar das Kriterium für die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik.“¹⁷

Das Problem der Pädagogik besteht nicht in der Entgegensetzung ihrer (bekannten) Prinzipien zu ihren (weniger bekannten) Gesetzen, sondern darin, dass *die wissenschaftliche Begründung pädagogischer Prinzipien nur auf der Grundlage pädagogischer Gesetze erfolgen kann*, nicht aber ausschließlich auf der Grundlage der Gesetze anderer Wissenschaften. Und in *dieser Hinsicht* sind gegenwärtig die pädagogischen Prinzipien tatsächlich Vorstufe der theoretischen Erkenntnis pädagogischen Geschehens in Form pädagogischer Gesetze.

Auch eine deduktive Theorie der Pädagogik kann ihren Ansatz nicht allein in den Ergebnissen empirischer pädagogischer Forschung suchen, sondern muss auch über die Pädagogik hinausschauen. Aber auch ein außerpädagogischer Ansatz muss zu pädagogischen Gesetzen führen und dazu, Prinzipien pädagogischer Arbeit zu gewinnen. Solchem Vorgehen gerecht zu werden, bemüht sich der Autor in der vorliegenden Untersuchung. Er fühlt sich dabei ermutigt durch Äußerungen wie die folgenden von KOROLJOW: „Gegenwärtig ist die Pädagogik unmittelbar dabei, die eigentlich theoretischen Forschungen entscheidend zu verstärken und sich auf die theoretische Ebene zu begeben. Das bedeutet nicht die Loslösung von der sinnlich-praktischen Tätigkeit, von der empirischen Ebene, von der pädagogischen Praxis und dem experimentellen Material. Daraus folgt vor allem der vollständige Bruch mit den traditionellen Vorstellungen, die Pädagogik sei ihrer Natur nach eine empirische und ihrer Bestimmung nach eine angewandte Wissenschaft, die Schaffung einer theoretischen Pädagogik, die das Wesen und die Gesetze der pädagogischen Prozesse und Erscheinungen erschließt, sei eine Utopie. Diese grundsätzlich falsche Meinung ist auch unter sowjetischen Pädagogen verbreitet.“¹⁸

2.2.2 Die logische Struktur der pädagogischen Theorie

Ein charakteristisches Merkmal der logischen Struktur der diskutierten Theorie-Ansätze wurde bereits im vorhergehenden Abschnitt ausgeführt: die unmittelbare Ableitung pädagogischer Aussagen, Prinzipien und Regeln aus außerpädagogischer Theorien und Gesetzen.

Dieses Vorgehen wirkt sich auch auf die logische Struktur der jeweils abgeleiteten Aussagen zu pädagogischen Sachverhalten aus. Allen diesen allgemein-pädagogischen Arbeiten ist gemeinsam, dass die allgemeinen pädagogischen Aussagen nicht aus einem theoretischen Ansatz *abgeleitet* werden, sondern – je nach Ausgangsthese – in verschiedener Weise *gruppiert* werden. Zwischen den einzelnen Aussagen gilt keine andere logische Beziehung als die Konjunktion. Wir wollen das an einigen willkürlich ausgewählten Beispielen demonstrieren.

NEUNER geht, wie bereits belegt, von den Aussagen der Persönlichkeitstheorie aus und ordnet diesen die Aussagen zur Bildungskonzeption und zu pädagogischen Prinzipien zu. Die Anordnung der pädagogischen Aussagen wird von der Struktur der Persönlichkeitstheorie bestimmt.¹⁹

In anderen Arbeiten werden die pädagogischen Aussagen –meist Prinzipien – nach den verschiedensten Grundsätzen gruppiert und haben untereinander keinerlei logischen Zusammenhang.

NAUMANN z.B. schreibt zu seiner Prinzipienübersicht: „Sie stellt den Versuch zu einer logisch begründeten Gruppierung dar, die aus hochschulpädagogischen bzw. lerntheoretischen Gründen notwendig ist.“²⁰ Die logische Begründung der vorgenommenen Gruppierung sieht er in den von ihm angeführten „gesetzmäßigen Wechselwirkungszusammenhängen“ des Gesetzes „der dialektischen Einheit von Umweltveränderung und Selbstveränderung der Menschen.“²¹

Und weiter heißt es: „Wir können die verschiedenen bekannten pädagogischen Prinzipien den obengenannten Gesetzmäßigkeiten, die wir nun als pädagogische Grundprinzipien auffassen, zuordnen.“²²

Ein ganz ähnliches Verfahren, jedoch mit anderen Ausgangsthesen, finden wir in einer erst kürzlich erschienenen Arbeit von U. DREWS und W. THIEM. Sie setzen als Ausgangspunkt schulpolitische Erfordernisse und leiten aus diesen zwei Varianten dialektischer Prinzipien ab: „Das beiden Varianten Gemeinsame ist zuallererst durch ihre Orientierung an der schulpolitischen Aufgabenstellung, unsere Oberschule inhaltlich auszugestalten, gegeben.“²³ Als gemeinsame Grundlage beider Varianten wird die gemeinsame „Wesensauffassung“ vom Unterrichtsprozess in der sozialistischen Schule genannt. Die Unterschiede beider dargestellter Varianten werden wie folgt charakterisiert: „Die erste Variante knüpft an die bisherige Traditionslinie der Darstellung didaktischer Prinzipien *direkt* an. Die zweite Variante geht von einer Ordnung der didaktischen Prinzipien nach den konstitutiven Elementen des Unterrichtsprozesses aus.“²⁴

¹⁶ Naumann, G.: a.a.O., S. 176.

¹⁷ Ebenda

¹⁸ Koroljow, F.: a.a.O., S. 359.

¹⁹ Vgl. Neuner, G.: a.a.O., S. 38 f und S. 51.

²⁰ Naumann, G.: a.a.O., S. 187

²¹ Ebenda, S. 185.

²² Ebenda, S. 186.

²³ Drews, U.: Dialektische Prinzipien. Berlin 1975, S. 36 f.

²⁴ Ebenda, S. 56.

Gemeinsam ist für alle diese Darstellungen, dass sich die Beziehungen zwischen den einzelnen pädagogischen Aussagen nicht aus der Struktur des Gegenstandes der Pädagogik ergeben und diese folglich auch nicht widerspiegeln, sondern der Struktur des Gegenstandes der Pädagogik, der Erziehung und Bildung, äußerlich sind. Eine Theorie im eigentlichen Sinne, eine deduktive Theorie, leitet ihre Aussagen aus ihren Grundaussagen mit logischen Mitteln ab und erhält so eine hierarchische Struktur. Die logische Beziehungen zwischen ihren Aussagen und Begriffen ergeben sich aus den Beziehungen zwischen den Elementen des Gegenstandes und spiegeln diese wider.

Die beschriebene Struktur der pädagogischen Theorie äußert sich auch in der Sprache, in der pädagogische Abhandlungen meist formuliert werden. Diese ist gekennzeichnet durch einen großen Reichtum an Metaphern, mit denen die Beziehungen zwischen den verschiedenen Begriffen ausgedrückt werden. Zur Illustration mag die bekannte Formulierung genügen, die das Verhältnis der Kategorie „Unterricht zu den Kategorien Erziehung“ und „Bildung“ ausdrückt. Der Unterricht wird darin als „Hauptfeld sein“ ist aber keine logische Beziehung, sondern eine Metapher, ein sprachliches Bild, aus der keine logisch begründbaren Schlüsse gezogen werden können, weder für den weiteren Aufbau noch für praktisches Handeln. Jeder Pädagoge kennt eine Vielzahl solcher Ausdrücke, wie „Herzstück“, „Kernstück“, „Zentrum“, „Schwerpunkt“ usw. Eine wirkliche Theorie der Pädagogik muss dazu kommen, anstelle solcher Metaphern logische Relationen zu setzen, die logisch exaktes Schließen ermöglichen.

Das ist nur möglich durch den Aufbau einer konsequent deduktiven Theorie.

3. Die Grundidee der Untersuchung

Für den Aufbau einer hypothetisch-deduktiven Theorie ist die Wahl eines außerpädagogischen Ansatzes notwendige Voraussetzung. Aus den bisherigen Darlegungen zum Verhältnis empirischer und theoretischer Erkenntnis lässt sich der Weg, auf dem die Aufgabe gelöst werden soll, grob wie folgt beschreiben: Zunächst muss die Grundkategorie der Pädagogik als theoretischer Begriff, als theoretisches Modell der Wirklichkeit, definiert werden. Danach wird dieser Begriff entwickelt, indem die ihn konstituierenden Merkmale analysiert werden. „Der Erziehungsbegriff ist die Grundkategorie der Pädagogik, und die pädagogische Theorie stellt letztlich die Entwicklung dieses Begriffs dar,“²⁵ heißt es bei DANILOW.

In der marxistisch-leninistischen Pädagogik herrscht Einhelligkeit in der Auffassung, dass die Erziehung eine gesellschaftlich-historische Kategorie ist, die nur aus der marxistisch-leninistischen Gesellschaftstheorie in ihrer Gesamtheit abgeleitet werden kann; dieser Standpunkt braucht wohl nicht belegt werden.

Das eigentliche Problem der Ableitung des Erziehungsbegriffs aus der Gesellschaftstheorie des Marxismus besteht in der Konstruktion der „pädagogischen Grundeinheit,“²⁶ jenes Zusammenhanges zwischen Individuum und Gesellschaft, der nicht weiter zerlegt werden kann, ohne dass er die Merkmale des Pädagogischen verliert.

Pädagogische Tätigkeit, Erziehung und Bildung sind stets spezifische soziale Tätigkeiten der Menschen. Diese These ist die Grundidee der Ausarbeitung dieses Ansatzes für eine pädagogische Theorie.

Nun ist diese These zwar keineswegs neu, sie ist im Gegenteil eine „Binsenweisheit“, und so kann es auch nicht darum gehen, diese These zu beweisen, sondern darum, sie *tatsächlich zur Grundlage einer pädagogischen Theorie zu machen* und sie nicht nur als eine der vielen Bestimmungen der pädagogischen Tätigkeit zu betrachten.

Die methodologische Grundidee für die Theoriebildung besteht deshalb darin, den theoretischen Begriff der pädagogischen Tätigkeit aus dem theoretischen Begriff der sozialen Tätigkeit abzuleiten. Die soziale Tätigkeit ist selbst Gegenstand ihrer vorgängigen Disziplinen, der Soziologie, der Psychologie und der Persönlichkeitstheorie. Es müssen also diejenigen Merkmale der sozialen Tätigkeit bestimmt und idealisiert werden, durch die sie zur pädagogischen Tätigkeit wird. Aus dem so gewonnenen theoretischen Begriff der pädagogischen Tätigkeit soll dann durch ausschließliche logische Operationen die Theorie der gegenwärtigen Formen der pädagogischen Tätigkeit entwickelt werden.

Bevor mit der Lösung dieser Aufgabe begonnen werden kann, müssen jedoch noch einige methodologische Voraussetzungen für die theoretische Arbeit in der Pädagogik dargestellt werden. Andere methodologische Probleme können erst im Prozess der Lösung der Aufgabe selbst erörtert werden.

4. Zur Methode der Untersuchung

4.1 Begriff und Wort

Die in einer deduktiven Theorie abgebildeten Objekte sind nicht mit den empirisch gegebenen Objekten identisch, sondern sind als ideale Objekte theoretische Modelle der Realität. Auf diese idealen Objekte bezieht sich die Sprache der Theorie. Die Sprache der empirischen Pädagogik hingegen bezieht sich auf reale, empirisch gegebene Objekte. Deshalb ist für die sprachliche Gestaltung der Theorie von Bedeutung, wie die Ausdrücke der Sprache der Theorie in die Sprache der empirischen Wissenschaft „übersetzt“ werden können, in der die Erfahrungen und die Ergebnisse der empirischen Forschung ausgedrückt sind. Dafür bieten sich zwei Verfahren an:

Die erste Möglichkeit besteht darin, dass für die theoretischen Modelle Wörter gesucht werden, die durch eine entsprechende Vorschrift den Ausdrücken der Sprache der empirischen Wissenschaft zugeordnet werden. Es entstehen zwei ineinander übersetzbare Sprachen, wie beispielsweise die Sprache der Arithmetik und der Geometrie.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, auch in der Theorie die Ausdrücke der empirischen Wissenschaft zu benutzen und ihnen so einen doppelten Sinn zu geben, einen empirischen und einen theoretischen. So verfährt

²⁵ Danilow, N.A. und N.I. Boldyrow: a.a.O., S. 72 f.

²⁶ Ebenda, S. 67. Vgl. auch Koroljow, F.F. und Gmurmann, W.I.: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik. Berlin 1972, S. 235.

beispielsweise die Physik. Der Zusammenhang zwischen der Sprache der theoretischen und der empirischen Objekte der Physik wird oft durch spezifische Koeffizienten (z.B. Ausdehnungskoeffizienten) hergestellt. Die Koeffizienten geben an, in welchem Maße das theoretische Gesetz auf den vorliegenden realen Fall zutrifft.

Dazu ein Beispiel:

Die Geschwindigkeit eines Körpers im freien Fall ist der Zeit proportional. Der Proportionalitätsfaktor ist die empirisch zu bestimmende Fallbeschleunigung, die für jeden Himmelskörper anders ist. So erhält das empirisch (im Vakuum) wirkende Gesetz die Form $v = g \cdot t$. In idealer Form, d.h. für $g = 1$, hätte das Gesetz die Form $v = t$. Durch die Wahl der Proportionalitätsbeziehung zwischen v und t im theoretischen Gesetz wird sowohl seine empirische wie seine theoretische Interpretation möglich.

Dieses Verfahren macht auch die sogenannten „Fallunterscheidungen“ möglich. Für unser Beispiel sind drei unterschiedliche Fälle bedeutsam: g ist größer, gleich oder kleiner als die Erdbeschleunigung.

Dieses zweiten Weg wollen wir in unserer Arbeit gehen. Der Einfachheit halber werden wir – nach ihrer Definition – die entsprechenden Ausdrücke stets in ihrem theoretischen – idealen – Sinn benutzen. Sind die realen Erscheinungen gemeint, wird das durch Ausdrücke wie „real“, „empirisch“ u. a. gekennzeichnet.

Darüber hinaus wird es notwendig sein, neue Ausdrücke einzuführen, für deren Verwendung entsprechendes gilt.

Die Zuordnung von Gegenständen zu sprachlichen Ausdrücken ist nicht in erster Linie ein Problem wissenschaftlicher Forschung, sondern ein praktisches Problem; ein Problem sowohl der Kommunikation als auch der praktischen Beherrschung der Gegenstände, die mit Ausdrücken belegt werden sollen.

Handelt es sich – wie in unserer Falle – um Ausdrücke, welche die Grundkategorien einer Wissenschaft bezeichnen, wird jede Art der Zuordnung zu einer Stellungnahme in der Diskussion um den Gegenstandsbereich der jeweiligen Wissenschaft.

Es ist jedoch genau zu unterscheiden zwischen der Erkenntnis der Gegenstände, ihrer Struktur und ihren Gesetzen und den sprachlichen Ausdrücken, in denen die formuliert werden. Es wäre möglich und relativ einfach, für die theoretischen Gegenstände (die pädagogischen Tätigkeiten) neue Ausdrücke zu finden und die Herstellung der Beziehungen dieser Ausdrücke zu den in der gesellschaftlichen Sprache gewachsenen zu vermeiden, ohne dass sich am Wesen der Sache, die hier zu vertreten ist, etwas ändert. Die Belegung der Gegenstände mit Ausdrücken ist ohnehin letztlich eine Angelegenheit der Konvention und bedarf der Übereinkunft.

Wenn hier trotzdem die historisch gewordene Sprache der empirischen Pädagogik benutzt wird, dann vor allem deshalb, weil die empirisch gewonnene Erkenntnis des Gegenstandes der Pädagogik jenen Grad an Tiefe und Allgemeingültigkeit erreicht hat, die den direkten Bezug zu deren theoretischer Rekonstruktion ermöglicht.

Es muss nur zweierlei beachtet werden. Erstens werden in dieser Arbeit die Ausdrücke stets in ihrer theoretischen Bedeutung benutzt. Ist die empirische Erkenntnis gemeint, wird das stets ausdrücklich vermerkt werden. Zweitens muss beachtet werden, dass die Verwendung der Ausdrücke in ihrer empirischen Bedeutung nicht einheitlich ist, gleiche Ausdrücke werden von verschiedenen Autoren unterschiedlich verwendet.

Gerade weil Fragen der Bezeichnung in erheblichem Maße zu Problemen führen können, sei noch einmal betont: Gegenstand der Arbeit ist nicht die her angewandte Verwendung der Bezeichnung für Gegenstände und Zusammenhänge der pädagogischen Wissenschaft, sondern Gegenstand sind die Gesetze selbst, und diese sind unabhängig von der Wahl der verwendeten Ausdrücke.

4.2 Die Beziehungen der Pädagogik zu anderen Wissenschaften

In dieser Arbeit soll die Erziehung als spezifische soziale Tätigkeit untersucht werden. Die soziale Tätigkeit ist jedoch der Gegenstand anderer Wissenschaften: der Psychologie, der Gesellschaftstheorie, der Ökonomie, der Physiologie, der Persönlichkeitstheorie u.a. Die Tätigkeitsbegriffe dieser Wissenschaften sind aber nicht gebildet worden, um eine Theorie der Pädagogik aus ihnen ableiten zu können. Deshalb sind sie in der in diesen Wissenschaften vorliegenden Form für unseren Zweck nicht unverändert geeignet und müssen mehr oder weniger umkonstruiert werden.

Darin liegt ein grundlegendes methodologisches Problem verborgen. Es besteht darin, dass die Begriffe anderer Wissenschaften in anderen, nichtpädagogischen Systemzusammenhängen stehen und zu anderen Zwecken gebildet wurden. ZIMMER spricht hierbei von 'Werkzeugcharakter des Begriffs' und schreibt: „*Der Begriff muss es gestatten, diejenigen Attribute der Umwelt gedanklich in den ‚Griff‘ zu bekommen, die auch bei der realen Handlung zur Problembewältigung in Wechselwirkung geraten.* Angesichts des Werkzeugcharakters des Begriffs scheint es nicht sinnvoll zu sein, die Frage ‚Wozu wird der Begriff gemacht?‘ bei seiner Bildung außer acht zu lassen. Im Gegenteil, das ist die letzten Endes alles entscheidende Frage.“²⁷

Wenn nun Begriffe anderer Wissenschaften für unseren Zweck brauchbar gemacht, gewissermaßen „umgebaut“ werden, dann muss das so geschehen, dass die Aussagen, die mittels dieser Begriffe in den anderen Wissenschaften gemacht werden, ihre Gültigkeit im Bereich ihrer pädagogischen Anwendung behalten. Es muss also darauf geachtet werden, dass sich ihre Extension nicht unzulässig ändert.

Häufig sind die zu verwendenden Begriffe anderer Wissenschaften auch keine theoretischen, sondern empirische Begriffe, die nur dadurch für den Aufbau einer pädagogischen Theorie brauchbar werden, dass sie theoretisch idealisiert werden. Dabei kommt es darauf an, ihnen die notwendige theoretische Gestalt zu geben und diejenigen Merkmale hervorzuheben und zu idealisieren, die für die Lösung unserer Aufgabe notwendig sind.

Auch dieses Verfahren ist von der Physik bekannt. So wird das reale Atom für verschiedene physikalische Theorien verschieden definiert, d.h. verschieden theoretisch modelliert, für die kinetische Wärmetheorie anders als

²⁷ Zimmer, H.: Beitrag zur Diskussion um den Begriff der semantischen Information. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der pädagogischen Hochschule K.F. Wanderer, Dresden. Sonderheft 1968, S. 27.f.

für die Theorie der chemischen Bindung oder für die Atomphysik. Entsprechend muss für die pädagogische Theorie verfahren werden. Auch für sie müssen die verschiedenen realen Objekte besonders theoretisch modelliert werden.

Außer diesen Beziehungen der Pädagogik zu anderen Wissenschaften ist vor allem folgender Zusammenhang wichtig: Da jede Gegenstandsbestimmung einer Wissenschaft auch eine Klassifikationsaufgabe ist, ist die Gegenstandsbestimmung auch die Bestimmung des Ortes einer Wissenschaft im System der Wissenschaften.

Zum Problem der Klassifikation der Wissenschaften hat KEDROW eine umfassende Analyse vorgelegt. Er schreibt: „ Die Wissenschaften müssen nicht deswegen folgerichtig angeordnet und auf eine bestimmte Weise miteinander verbunden werden, weil uns das so bequem scheint, sondern deswegen, weil die Gegenstände selber, die Formen der Bewegung der Materie, die von den entsprechenden Wissenschaften erforscht und widerspiegelt werden, selber auf diese Art miteinander verbunden sind. Hieraus ergibt sich die Hauptvoraussetzung dafür, dass das von der Wissenschaft zu erforschende Problem richtig gestellt wird: Ebenso wie jede einzelne, jede konkrete Wissenschaft eine bestimmte Bewegungsform der Materie oder eine ihrer Seiten widerspiegelt, so muss auch die Gesamtreihe der Wissenschaften alle diese Bewegungsformen in ihrem wechselseitigen Zusammenhang widerspiegeln, d.h. in jeder Aufeinanderfolge, in der sie selber objektiv, historisch entstehen und sich entwickeln, die eine aus der anderen – die höhere aus der niedrigen, die komplizierte aus der einfachen.“²⁸

Für die Lösung unserer Aufgabe muss es demnach darum gehen, die Entwicklung der Bewegungsform, die von der pädagogischen Wissenschaft untersucht wird, aus der ihr vorausgehenden Bewegungsform darzustellen. In unserem Lösungsansatz geschieht das dadurch, dass die pädagogische Tätigkeit aus der sozialen Tätigkeit, der Arbeit abgeleitet wird. Die Umwandlung der Arbeit in pädagogische Tätigkeit ist der Umschlag einer Bewegungsform, einer Tätigkeit in eine andere. Diese Aufgabe kann nicht gelöst werden, indem nur die pädagogische Tätigkeit untersucht wird, denn ihre spezifische Qualität offenbart sich erst aus der Analyse ihres Ursprungs, der ihr vorausgehenden und zugrundeliegenden Tätigkeit. Die Analyse des Gegenstandes der Pädagogik erforscht also die Anwendung des Entwicklungsprinzips der Klassifizierung. KEDROW schreibt dazu: „Dank der dialektischen Logik offenbart sich die große erkenntnisfördernde philosophische Bedeutung des Entwicklungsprinzips in seiner Anwendung auf die Klassifizierung der Wissenschaften. Die alte, erstarrte Auffassung ... hatte dazu geführt, dass dem Gesichtsfeld des Forschers jene Bereiche der Außenwelt völlig entschwanden, wo sich die Übergänge der einen Bewegungsform der Materie in die anderen vollziehen. Dabei war das Studium gerade dieser Übergangsbereiche von außerordentlichem Interesse nicht nur zur Klärung des allgemeinen Zusammenhangs zwischen dem Wesens jeder einzelnen Bewegungsform der Materie als solche.“²⁹

4.3 Die Einheit von Logischem und Historischem

Die Anwendung des Entwicklungsprinzips bei der Erarbeitung einer pädagogischen Theorie bedeutet nicht, dass die Theorie die einfache Widerspiegelung der historischen Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit ist. Die Theorie ist die logische Rekonstruktion der historischen Entwicklung, nicht aber ihre empirische Beschreibung. ENGELS beschreibt diese Methode in einer Rezension der MARX'schen Arbeit ‚Zur Kritik der Politischen Ökonomie‘ und führt aus: „Die logische Behandlungsweise ... aber ist nichts anderes als die historische, nur entkleidet der historischen Form und der störenden Zufälligkeiten. Womit diese Geschichte anfängt, damit muss der Gedankengang ebenfalls anfangen, und sein weiterer Fortgang wird nichts sein als das Spiegelbild, in abstrakter und theoretisch konsequenter Form, des historischen Verlaufs; ein korrigiertes Spiegelbild, aber korrigiert nach Gesetzen, die der wirkliche, geschichtliche Verlauf selbst an die Hand gibt, indem jedes Moment auf den Entwicklungspunkt seiner Reife, seiner Klassizität betrachtet werden kann.“³⁰

Entsprechendes gilt auch bezüglich der Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit, die Gegenstand dieser Untersuchung ist.

Die verschiedenen Organisationsformen der pädagogischen Tätigkeiten erreichen ihre Reife, ihre Klassizität in verschiedenen historischen Entwicklungsetappen der Gesellschaft. So dürfte z.B. die pädagogische Tätigkeit als Tätigkeit eines Paares ihrer Reife zur Blütezeit des Handwerks erreicht haben: Vater und Sohn waren in dieser Zeit die Partner, die das „pädagogische Paar“ darstellten.

Zur Ausarbeitung einer vollständigen pädagogischen Theorie gehört auch die Analyse der verschiedenen Organisationsformen der pädagogischen Tätigkeit in ihrer jeweiligen Reife. Das kann jedoch nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein. In dieser Untersuchung soll vor allem die der sozialistischen Gesellschaft adäquate Organisationsform der pädagogischen Tätigkeit untersucht werden. Das ist nicht nur aus pragmatischen, sondern auch aus theoretisch-methodologischen Gründen notwendig. Darauf geht KOROLJOW ausführlich ein. Er schreibt: „ Bei der Erforschung einer höheren Entwicklungsetappe der Erziehung und Bildung gewinnt der Theoretiker auch einen tiefen Einblick in die früheren Entwicklungsperioden.“³¹ Unter Hinweis auf die bekannte MARX – Äußerung, die Anatomie des Menschen sei der Schlüssel zur Anatomie des Affen schreibt er weiter: „ Wenn das Wesen des Objekts in seiner reifen Form verstanden wird, kann und muss die theoretische Methode bei der Analyse vergangener Etappen angewandt werden.“³²

Die Reihe der Organisationsformen der pädagogischen Tätigkeit widerspiegelt also zunächst eine historisch-genetische Entwicklung, bei der jede höhere Form aus der vorhergehenden niederen hervorgeht. Zugleich bleibt die niedrigere Form neben der höheren erhalten und entwickelt sich selbständig weiter, so dass heute alle

²⁸ Kedrow, B. M.: Klassifizierung der Wissenschaften. Berlin und Moskau 1975, Bd. I, S. 24 f

²⁹ Ebenda, S. 26

³⁰ MEW, Bd. 13, S. 475.

³¹ Koroljow, F.P.: Lenin und die Pädagogik. Berlin 1975, S. 353.

³² Ebenda

Organisationsformen der pädagogischen Tätigkeit in ihrer spezifischen, konkret-historischen Erscheinungsform nebeneinander und miteinander vorkommen.

Durch dieses Vorgehen erhalten die Kategorien „Abstraktes – Konkretes“ und „Einfaches – Kompliziertes“ neben ihrer erkenntnistheoretischen eine objektiv-reale Interpretation. Folgen wir dabei wieder dem Gedankengang KEDROWS: „Bei der Charakterisierung der erwähnten theoretischen Methode von dieser Seite her, hob Marx hervor, dass die einfachen Kategorien dem unentwickelten Gegenstand entsprechen, wobei sie sich auch im entwickelten Gegenstand erhalten, aber dann nur eine untergeordnete Stellung einnehmen: die einfachen Kategorien [sind] Ausdruck von Verhältnissen, in denen das unentwickelte Konkrete sich realisiert haben mag, ohne noch die vielseitigere Beziehung oder Verhältnis, das in der konkreten Kategorie geistig ausgedrückt ist, gesetzt zu haben; während das entwickeltere Konkrete dieselbe als Kategorie ein untergeordnetes Verhältnis beibehält.’

Marx verglich die höhere Entwicklungsstufe mit der niederen, betrachtete sie vom Standpunkt der dargelegten Methode aus (die Bewegung des Denkens vom Abstrakten zum Konkreten) und wies nach, dass das Höhere, Entwickelte, folglich mehr Konkrete, den Weg zur Erkenntnis des Niederen, Embryonalen, folglich mehr Abstrakten, weist, denn es ermöglicht die Untersuchung dessen, was früher nur als eine Andeutung existierte und sich dann bis zur vollen Bedeutung entwickelt hat.“³³

In der dialektischen Methode entspricht das Abstrakte dem Niederen, Einfacheren, Undifferenzierten, Unentwickelten (Embryonalen) und das Konkrete dem Entwickelten, Differenzierten, das auf einer höheren Entwicklungsstufe entsteht und daher komplizierter ist.

Aufgabe der Wissenschaft ist es, in der ideellen, logischen Form den realen Entwicklungsprozess zu reproduzieren und diesen Prozess als einen konsequenten Übergang vom Abstrakten zum Konkreten, als einen Übergang vom Embryonalen, Unentwickelten zu einem entwickelten, reifen Gegenstand darzustellen. Die Lösung dieser Aufgabe erstrebt jede Wissenschaft, die ihren Gegenstand in seiner Entwicklung, in seiner Bewegung untersucht. In der Regel aber erscheint der Untersuchungsgegenstand vor den Wissenschaftlern ursprünglich nicht in seinem embryonalen, unentwickelten Zustand, sondern in einem entwickelteren und reiferen Zustand, und oft existiert, wie in der pädagogischen Tätigkeit, die unentwickelte Form neben der entwickelten weiter.

Von diesem Blickpunkt aus gewinnen auch die Begriffe „Einfaches“ und „Kompliziertes“ eine völlig objektive Deutung.

Das Einfache ist das, was im gegebenen Entwicklungsprozess am Anfang steht, ist das weniger Entwickelte, das im Vergleich zum Komplizierten eine niedrigere Entwicklungsstufe vertritt. Das Komplizierte ist das, was im Zuge des gleichen Entwicklungsprozesses am Ende steht, ist das Entwickelte.³⁴

In der pädagogischen Tätigkeit der Gegenwart bestehen alle historisch ausgebildeten Formen dieser Tätigkeit – einfache und komplizierte – nebeneinander, ihr historisch-logisches Verhältnis zueinander aufzudecken, ist die Aufgabe der Theorie der Pädagogik.

Für diese Untersuchung ist nicht vorgesehen, die empirisch gegebenen Formen pädagogischer Tätigkeit auf den verschiedenen Stufen der historischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zu analysieren, sondern nur ihre konkret historische Erscheinung in der sozialistischen Gesellschaft, insbesondere die reale Erziehung in der DDR, so wie wir sie in unseren allgemeinbildenden Schulen vorfinden.

Diese Einschränkung ergibt sich einerseits aus der praktischen Notwendigkeit, eben diesen Prozess möglichst umfassend theoretisch zu begreifen, um ihn praktisch beherrschen zu können, und zum anderen aus dem Erfahrungsbereich des Verfassers.

Schließlich kann die Analyse der empirischen Erscheinung der Erziehung in den verschiedenen Stufen der historischen Entwicklung der Menschheit nicht Aufgabe eines einzelnen sein, sie kann nur als Gemeinschaftsarbeit gelöst werden.

4.4 Zur Methode der Darstellung

II. Die Konstruktion des theoretischen Begriffs der pädagogischen Tätigkeit

1. Der Begriff der sozialen Tätigkeit³⁵

Entsprechend der Grundidee der Untersuchung, die pädagogische Tätigkeit als eine *spezifische Art der sozialen Tätigkeit* zu untersuchen, wird der Begriff der pädagogischen Tätigkeit aus dem Begriff der sozialen Tätigkeit abgeleitet. Der Begriff der pädagogischen Tätigkeit in seiner einfachen und abstrakten Form ist aus dem einfachen und abstrakten Begriff der sozialen Tätigkeit abzuleiten.

1.1 Isolierte und soziale Tätigkeit

Jede Tätigkeit ist eine Wechselwirkung zwischen Subjekt und Gegenstand, durch welche die abstrakte Identität des Subjekts erhalten, die des Gegenstandes aber negiert wird, der Gegenstand wird zerstört.³⁶ Die Zerstörung des

³³ Kedrow, B.N.: a.a.O., S. 336.

³⁴ Vgl. Ebenda, S. 331 ff.

³⁵ In diesem Abschnitt stützen wir uns vor allem auf Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des

³⁶ Der Ausdruck „Zerstörung des Gegenstandes“ wird im nachfolgenden stets im Sinne von „Negation der abstrakten Identität“, benutzt.

Gegenstandes ist der *Vollzug* der Tätigkeit. In einer Wechselwirkung, die nicht Tätigkeit ist, wird die abstrakte Identität beider (oder aller) an der Wechselwirkung beteiligten Individuen negiert („aufgehoben“).

Tätigkeit ist demnach die spezifische Wechselwirkung der Lebewesen mit ihrer Umwelt, ihren Gegenständen. *Tätigkeit ist die Einheit, die „Totalität“ von Subjekt, Gegenstand und Vollzug.*

Die Ausdrücke „Motiv“ und „Bedürfnis“ bezeichnen unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses Subjekt-Gegenstand. „Bedürfnis“ bezeichnet den Gegenstand, dessen das Subjekt zur Erhaltung seiner Identität bedarf. „Motiv“ bezeichnet den Gegenstand, der zur Triebkraft der Tätigkeit des Subjekts wird, der die Tätigkeit antreibt und ihre Richtung (Gerichtetheit) bestimmt.

In der biologischen Tätigkeit der Tiere sind Motiv und Bedürfnis, d.h. die Gegenstände von Motiv und Bedürfnis identisch. Der „Sinn“ der Tätigkeit ist die Befriedigung des Bedürfnisses, d.h. die Erhaltung der abstrakten Identität des Subjekts durch Zerstörung des Gegenstandes des Bedürfnisses.

In der sozialen Tätigkeit des Menschen befriedigt das Individuum nicht sein eigenes Bedürfnis, sondern das der Gesellschaft, das gesellschaftliche Bedürfnis. *Das gesellschaftliche Bedürfnis ist das Motiv der sozialen Tätigkeit.* Bedürfnis und Motiv dieser Tätigkeit sind also verschieden, getrennt, nicht identisch. Erst durch Distribution wird das individuelle Bedürfnis befriedigt, werden Bedürfnis und Motiv verbunden, die soziale Tätigkeit erhält ihren Sinn erst durch die Gesellschaft.

1.2 Die Assoziation: Umwandlung einer isolierten in eine soziale Tätigkeit

Die Umwandlung einer isolierten in eine soziale Tätigkeit heißt „Assoziation“. Die grundlegende Voraussetzung für die Assoziation ist das Vorhandensein identischer Bedürfnisse von als Subjekten identischen Individuen, die in einer relativ stabilen Gemeinschaft (Herde, Rudel) leben. Die Assoziation wird vollzogen, indem die vorhandenen identischen Bedürfnisse „identifiziert“, d.h. zum gemeinsamen Bedürfnis aller werden. Durch diese Identifikation der identischen Bedürfnisse der als Subjekte identischen Individuen entsteht das kollektive Subjekt einer qualitativ neuen Tätigkeit, es entsteht die kollektive Tätigkeit der Gesellschaft.

Kollektive Tätigkeit ist die Tätigkeit eines aus mehreren Individuen bestehenden Subjekts, das durch Assoziation, d.h. Identifikation eines identischen Bedürfnisses zu einem kollektiven Subjekt, der Gesellschaft geworden ist, deren Motiv das gemeinsame, gesellschaftliche, das *vergesellschaftete Bedürfnis* der Gemeinschaft ist.

Die Tätigkeit der Gesellschaft als kollektives Subjekt erhält nun die abstrakte Identität der Gesellschaft. In der kollektiven Tätigkeit der Gesellschaft ist die Identität von Motiv und Bedürfnis wieder hergestellt. Motiv und Bedürfnis der Tätigkeit der Gesellschaft ist das identische Bedürfnis der vergesellschafteten Individuen, in deren soziale Tätigkeit Motiv und Bedürfnis getrennt sind: Das gesellschaftliche Bedürfnis ist das Motiv der individuellen Tätigkeit.

Die Voraussetzung für das Entstehen dieser Tätigkeit ist eine Vollzugsweise, wie wir sie heute noch bei den höheren Wirbeltieren, besonders den Menschenaffen, finden. Diese Tätigkeit ist gegliedert. Sie besteht aus einer *Vorbereitungsphase*, durch die das Individuum seines Gegenstandes „habhaft“ wird, und einer *Vollzugsphase*, in welcher das Bedürfnis unmittelbar befriedigt wird. Die Vorbereitungsphase ist selbst wieder in eigenständige Operationen gegliedert, die infolge ihrer Eigenständigkeit frei kombinierbar sind.

Durch die Assoziation verändert sich nun die Tätigkeit eines Individuums innerhalb eines durch die Assoziation entstandenen kollektiven Subjekts. Soziale Tätigkeiten³⁷ entstehen entweder durch Aufteilung von eigenständigen Operationen der Vorbereitungsphase auf Individuen (z.B. bei der gemeinsamen Großwildjagd) oder durch Unterbrechung der Tätigkeit nach der Vorbereitungsphase (z.B. beim gemeinsamen Sammeln). Die Vollzugsphase, der Genuss, erfolgt nach der Verteilung des durch Kooperation der einzelnen Tätigkeiten entstandenen gesellschaftlichen Gesamtprodukts. Die ursprünglich isolierte (biologische) Tätigkeit erhält so einen gesellschaftlichen Sinn.

Soziale Tätigkeiten sind stets Teilphasen der kollektiven Tätigkeit der Gesellschaft; in ihr sind Motiv und Bedürfnis getrennt. Für das Individuum hat die soziale Tätigkeit keinen unmittelbaren Sinn. Der Sinn der sozialen Tätigkeit des Individuums folgt aus der Art der Beziehungen der Individuen in der Gesellschaft, die das Subjekt der Tätigkeit ist. Diese gesellschaftlichen Beziehungen geben der sozialen Tätigkeit des Individuums ihren Sinn. Er verbindet das in der sozialen Tätigkeit von Bedürfnis getrennte Motiv mit dem Bedürfnis des Individuums.

Die Tätigkeit der Gesellschaft als kollektivem Subjekt befriedigt unmittelbar kein Bedürfnis der vergesellschafteten assoziierten Individuen. Ihr Ergebnis ist ein *Produkt*, das nach seiner *Verteilung* die Bedürfnisse der Individuen befriedigt. Die einheitliche Tätigkeit als Befriedigung von Bedürfnissen spaltet sich in Arbeit und Genuss. Die Spaltung der einheitlichen Tätigkeit des Individuums als unmittelbare Befriedigung seines Bedürfnisses in Arbeit und Genuss lässt erst die Kategorie des gesellschaftlichen Sinns entstehen: Der Genuss ist der Sinn der zur Arbeit gewordenen Vorbereitungsphase.

In der ideell widerspiegelten Tätigkeit der Menschen wird der Gegenstand vor der Tätigkeit in der Vorbereitungsphase als Produkt, „Ziel“, gedacht. Das Ziel wird zum Motiv, der Gegenstand zum „Material“ der Tätigkeit. Der Gegenstand, „das Material“, kann nur als gedachtes Produkt, d.h. als Ziel zum Gegenstand eines Bedürfnisses oder Motivs werden. Diese Struktur der Tätigkeit ist die Grundlage für die Entstehung des menschlichen Bewusstseins.

Assoziation ist also die Umwandlung eines isolierten in eine soziale Tätigkeit. Durch die Assoziation kommt es zur Trennung von Motiv und Bedürfnis in der individuellen Tätigkeit. Sie erhält ihren gesellschaftlichen Sinn und wird bewusste soziale Tätigkeit der Menschen.

³⁷ Leontjew nennt diese Tätigkeiten „Handlungen“. Die Unterscheidung von Handlung und Tätigkeit ist hier jedoch nicht bedeutsam.

2. Ein neues Bedürfnis entsteht: Die Erhaltung der Identität der Gesellschaft

Durch die Assoziation entsteht die menschliche Gesellschaft als qualitativ neues Subjekt einer qualitativ neuen Tätigkeit. Eine Gesellschaft (als Gemeinschaft von kooperierenden Individuen in raum-zeitlicher Koexistenz) entsteht, indem die Individuen ein vorhandenes identisches Bedürfnis identifizieren. Jedes einzelne Subjekt assoziiert *sich*, indem es in seiner Tätigkeit Motiv und Bedürfnis trennt und das identifizierte gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seiner individuellen Tätigkeit erhebt.

Die Bedürfnisse der Individuen werden nun durch die Gesellschaft befriedigt, die so zur notwendigen Grundlage der Erhaltung ihrer Mitglieder wird. Das einzelne Mitglied einer Gesellschaft kann sich nur erhalten, indem es die Gesellschaft erhält. So entsteht ein qualitativ neues Bedürfnis: das Bedürfnis nach der Erhaltung der Gesellschaft, der Erhaltung ihrer Identität. Dieses Bedürfnis kann nur befriedigt werden, indem die Gesellschaft weitere – bisher isolierte Individuen – als Mitglieder assoziiert, indem sie neue Mitglieder aufnimmt.

2.1 Die Assoziation neuer Mitglieder

Eine bestehende und durch das identifizierte Bedürfnis und die Art seiner Befriedigung als spezifisches Subjekt bestimmte Gesellschaft reproduziert oder erweitert sich durch Assoziation weiterer Individuen. Das geschieht, wenn die „Neuen“ *sich* assoziieren, indem sie das nun vorgegebene gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv ihrer Tätigkeit erheben. Die Gesellschaft assoziiert diese, indem sie Operationen ihrer Tätigkeit auch auf sie aufteilt, d.h. ihnen Aufträge erteilt und sie in die Distribution aufnimmt, indem sie ihnen ihren Anteil am Produkt zuteilt.

Solche Vorgänge waren z.B. Adaptionen durch die Gens in der Urgesellschaft. Heute vollzieht sich dieser Vorgang beim Eintritt als Mitglied in eine gesellschaftliche Organisation. Die Tätigkeit wird dadurch anders motiviert: Das Motiv ist nicht mehr das eigene Bedürfnis, sondern das identifizierte Bedürfnis der Gemeinschaft, die isolierte Tätigkeit ist durch Assoziation soziale Tätigkeit geworden.

Assoziation ist stets eine freiwillige Entscheidung und setzt das identische Bedürfnis der Assoziationspartner nach gegenseitiger Assoziation voraus.

Assoziation ist ein qualitativer Sprung, das plötzliche Entstehen einer neuen Qualität. Zwischen isolierter und sozialer Tätigkeit gibt es keine fließenden Übergänge. Motiv und Bedürfnis sind entweder getrennt oder nicht getrennt.

In der empirisch gegebenen Realität, in der beide Bedürfnisse – das individuelle und das gesellschaftliche – gleichzeitig Motiv sind, vollzieht sich dieser qualitative Sprung durch den *Wechsel des primären, dominierenden Motivs*.³⁸ Auch in der Realität kann nur ein Motiv das primäre sein. Das bedeutet nicht, dass der qualitative Sprung nicht allmählich vorbereitet wird. Das Verhältnis individuelles/gesellschaftliches Bedürfnis verändert sich durchaus allmählich, evolutionär.

Da sich an diesem Beispiel das in dieser Arbeit benutzte Verfahren der Idealisierung hypothetischer, noch nicht gemessener empirischer Parameter gut darstellen lässt, soll das hier erfolgen. Wenn I die als Quotient ausgedrückte Maßzahl des individuellen Bedürfnisses als Motiv einer Tätigkeit ist und G die entsprechende Maßzahl des gesellschaftlichen Bedürfnisses als Motiv dieser Tätigkeit, dann ist die Differenz $G - I$ der empirische Assoziationsgrad S des Individuums:

$$G - I = S$$

Bei $I > G$ ist das individuelle Bedürfnis das Primäre Motiv, die reale Tätigkeit ist isoliert, bei $G > I$ ist das gesellschaftliche Bedürfnis das primäre Motiv, die reale Tätigkeit ist sozial. Bei der theoretischen Idealisierung werden die Quotienten I bzw. G gleich 1 gesetzt. Für die ideale isolierte Tätigkeit gilt also $I = 1$ und $G = 0$, d.h. $S = -1$, für die ideale soziale Tätigkeit gilt $S = 1$.

Der Fall $I \sim G$ ist die Phase des Umschlags, der Entscheidungsnotwendigkeit, der so oder so erfolgen kann.

Durch die mit der Assoziation verbundene Einbeziehung des durch die Gesellschaft assoziierten Individuums in die Distributionsbeziehungen kann die Annahme und Erfüllung der Aufträge durch das Individuum nur eine scheinbare Assoziation sein.

Das ist dann der Fall, wenn in der Tätigkeit des scheinbar assoziierten Individuums Motiv und Bedürfnis getrennt wurden, d.h. wenn das Bedürfnis der Gesellschaft nicht zum Motiv seiner Tätigkeit erhoben wurde. Der Sinn dieser scheinsozialen Tätigkeit ist nicht die Befriedigung des gesellschaftlichen Bedürfnisses, sondern die Befriedigung des eigenen isolierten Bedürfnisses *mittels* der Gesellschaft. Das Individuum ist durch das Distributionsversprechen der Gesellschaft korumpiert, aber nicht assoziiert. Es hat sich mit der Gesellschaft „arrangiert“. Ein wirklich – ideal – assoziiertes Individuum verzichtet auch auf das eigene Leben, um das der Gesellschaft zu erhalten. Dazu ist ein korumpiertes Individuum nicht fähig, ihm geht sein Leben über alles.

Eine Scheinassoziation kann auch erzwungen werden. Ein isoliertes Individuum wird zur Scheinassoziation durch Drohung gezwungen, indem ihm bei Nichterfüllung der Aufträge die Nichtbefriedigung seiner Bedürfnisse angedroht wird (bis zur Androhung des Todes, d.h. der Nichtbefriedigung des Lebensbedürfnisses).

2.2 Pädagogische Tätigkeit – die Assoziation des Nachwuchses

Für die – einfache oder erweiterte – Reproduktion der Gesellschaft ist die Herkunft der neuen Mitglieder zunächst gleichgültig, sie müssen – neben dem Vorhandensein des Assoziationsbedürfnisses – nur eine Bedingung erfüllen: Sie müssen assoziierbar sein, d.h. ihre isolierte Tätigkeit muss der Tätigkeit der Gesellschaft identisch sein. (Es kann also ein beliebiges assoziierbares Individuum, das der Gesellschaft zufällig begegnet, assoziiert werden.) Da die

³⁸ Der Begriff des primären Bedürfnisses wurde von Rubinstein geprägt. Vgl. Rubinstein, S.L. : Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1960, S. 784.

Mitglieder einer Gesellschaft aber Lebewesen und folglich sterblich sind, kann sich die Gesellschaft als identisches Subjekt nur erhalten, indem die stetig durch den Tod aus der Gesellschaft ausgeschiedenen Mitglieder stetig durch neue ersetzt werden. Nur dadurch kann sich die Gesellschaft „in der Zeit“ erhalten, d.h. über den Tod der jeweils lebenden Mitglieder der Gesellschaft hinaus. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses kann die Gesellschaft nicht dem Zufall überlassen. Die Ausschaltung des Zufalls kann nur erfolgen, indem die Gesellschaft stetig den Nachwuchs ihrer Mitglieder assoziiert. *Die Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit erfolgt durch Assoziation ihres Nachwuchses. Die soziale Tätigkeit der Assoziation des Nachwuchses heißt „pädagogische Tätigkeit“.*

Wie jede spezifische Tätigkeit ist auch die pädagogische Tätigkeit durch einen spezifischen Gegenstand des Bedürfnisses, ein spezifisches Subjekt und eine spezifische Vollzugsweise gekennzeichnet. Diese sollen nun herausgearbeitet werden.

Die Gesellschaft, einmal als Subjekt entstanden, erhält nun durch ihre Tätigkeit sich selbst als Subjekt, so wie das Tier durch seine Tätigkeit sich selbst als Subjekt erhält. Das Tier kann sich jedoch durch keine Tätigkeit *in der Zeit* erhalten, sondern nur „aktuell“ für eine gewisse Zeit. Die Lebenszeit des Tieres ist begrenzt. Durch die Fortpflanzung erhält das Tier nicht sich selbst, sondern erzeugt nur neue Subjekte.

Eine Herde, ein Rudel bleibt durch Fortpflanzung zwar in der Zeit bestehen, ist also potentiell unsterblich, jedoch ist das Rudel keine Subjekt, denn es übt keine einheitliche kooperative Tätigkeit aus. Das Rudel ist eine Menge von Elementen, die eine Menge isolierter Tätigkeiten ausüben.³⁹ Durch Assoziation entsteht jedoch die Gesellschaft als qualitativ neues einheitliches Subjekt, das Subjekt einer qualitativ neuen Tätigkeit mit qualitativ neuem Gegenstand und qualitativ neuer Vollzugsweise.

Der neue Gegenstand ist der vergesellschaftete Gegenstand, der gemeinsame Gegenstand des identifizierten Bedürfnisses, die neue Vollzugsweise ist die Kooperation, die Verteilung der Operationen der einheitlichen Tätigkeit der Gemeinschaft als Subjekt auf deren Mitglieder. *Die Gesellschaft ist keine Menge, sondern ein System von Individuen*, deren abstrakte Identität gleichgültig ist gegen die abstrakte Identität seiner Elemente, der Mitglieder der Gesellschaft.

Die so entstandene gesellschaftliche Tätigkeit, die Tätigkeit der Gesellschaft, erhält sowohl die Gesellschaft als auch ihre Mitglieder. Die Erhaltung des Einzelnen und der Gesellschaft (bei der abstrakten Identität) erfolgt in der Arbeit (in ihrer Einheit mit Verteilung und Genuss), denn die Arbeit befriedigt die identifizierten gemeinsamen *Bedürfnisse der Einzelnen*. Jedoch auch die Arbeit kann die Gesellschaft als Subjekt nicht in der Zeit erhalten, sie (potentiell) unsterblich machen. Die Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit ist nur möglich, wenn kontinuierlich neue isomorphe Individuen assoziiert werden. Die Gesellschaft als Subjekt der Assoziation der Nachkommen ist ein qualitativ neues Subjekt der pädagogischen Tätigkeit als qualitativ neuer Tätigkeit, weil die Assoziation der Nachkommen nicht die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft selbst erhält, sondern nur die Gesellschaft als überindividuelles Subjekt, deren abstrakte Identität gleichgültig ist gegen die abstrakte Identität ihrer Mitglieder. Die neue Tätigkeit hat zu ihrem neuen Gegenstand die Gesellschaft selbst, ihre Erhaltung in der Zeit, und sie hat eine neue Vollzugsweise, die Assoziation des Nachwuchses.

Diese neue Tätigkeit, die pädagogische Tätigkeit, bedarf als Tätigkeit der lebenden Mitglieder einer neuen Assoziation, einer neuen Trennung von Gegenstand und Bedürfnis.

Das gesellschaftliche Bedürfnis als Motiv der Arbeit ist auch das eigene Bedürfnis, die Erhaltung des eigenen Lebens der Mitglieder, darin besteht der Sinn der Arbeit. Für die pädagogische Tätigkeit muss das eigene Bedürfnis, die Erhaltung des eigenen Lebens in der Idealisierung völlig vom gesellschaftlichen Bedürfnis nach Erhaltung der Gesellschaft getrennt werden. Erst in der pädagogischen Tätigkeit wird das eigene (eigennützige) Bedürfnis gleich Null, das Bedürfnis der Gesellschaft nach ihrer Erhaltung ist das motivierende Bedürfnis. Die Erhaltung des eigenen Lebens kann nicht der Sinn der pädagogischen Tätigkeit der Individuen sein, denn sie erhält das eigene Leben der tätigen Individuen nicht. In der pädagogischen Tätigkeit ist die Trennung von Gegenstand und motivierendem gesellschaftlichen Bedürfnis wieder aufgehoben, das gesellschaftliche Bedürfnis nach Erhaltung ist zugleich das Motiv der Tätigkeit. In der pädagogischen Tätigkeit ist die Erhaltung des Lebens des einzelnen gleichgültig. Die Erhaltung des eigenen Lebens ist zwar notwendige Voraussetzung für pädagogische Tätigkeit, ist Mittel zum Zweck, aber nicht Zweck, wie bei der Arbeit. Die Erhaltung des eigenen Lebens ist nicht der Sinn der pädagogischen Tätigkeit.

Pädagogische Tätigkeit ist also durch zweifache Assoziation gekennzeichnet.

Isolierte Tätigkeit:	Soziale Tätigkeit (Arbeit):	Pädagogische Tätigkeit:
eigenes Bedürfnis ist Motiv und Sinn	gemeinsames Bedürfnis ist Motiv, eigenes Bedürfnis Sinn	gesellschaftliches Bedürfnis ist Motiv und Sinn
1. →		2. →
1. Assoziation		2. Assoziation

Schema 1: Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit durch zweifache Assoziation

Die Assoziation in der Arbeit ist noch als Kalkulation des eigenen Bedürfnisses möglich, die Assoziation in der pädagogischen Tätigkeit schließt das eigene Bedürfnis als Motiv aus und lässt nur das überindividuelle, gesellschaftliche Bedürfnis als Motiv zu, In der pädagogischen Tätigkeit ist die Assoziation erst vollendet, die durch Assoziation in der Arbeit vorbereitet wird. Erst in der pädagogischen Tätigkeit ist die radikale Umstrukturierung der

³⁹ Das vorliegende empirische Material der Ethologie schließt zwar die Existenz von Elementen der Kooperation in Rudeln (z.B. bei Wölfen) nicht aus; Kooperation ist jedoch nicht die dominierende Tätigkeitsform.

Motivation der sozialen Tätigkeit des Menschen⁴⁰ vollendet. In der pädagogischen Tätigkeit wird die Gesellschaft der Gegenstand ihrer eigenen Tätigkeit und sie selbst zum überindividuellen pädagogischen Subjekt, das in den „uneigennütigen Eltern“ real existiert.

Die Vollzugsweise der pädagogischen Tätigkeit ist die Assoziation des Nachwuchses, d.h. die Trennung von Motiv und Bedürfnis in der anfangs stets notwendig isolierten Tätigkeit des Nachwuchses. Der Vollzug der pädagogischen Tätigkeit erfolgt also durch den Nachwuchs, *er* muss *seine* Tätigkeit assoziieren, d.h. seine eigene Bedürfnisstruktur umgestalten. Diese Umgestaltung der Motivation ist ebenso freie Entscheidung, wie es die ursprüngliche Assoziation in der Arbeit und in der pädagogischen Tätigkeit der Erwachsenen, der Eltern war.

Die pädagogische Tätigkeit entsteht durch die Assoziation der Fortpflanzung, die ursprünglich ein isoliertes Bedürfnis (den Fortpflanzungstrieb) befriedigt. Fortpflanzung kann nur assoziiert werden durch Negation des eigenen Bedürfnisses und durch Erheben des gesellschaftlichen Erhaltungsbedürfnisses zum primären Motiv der individuellen Fortpflanzung. Dadurch wird die pädagogische Tätigkeit zur eigenständigen, von vornherein sozialen Tätigkeit, die in Vorbereitungsphase und Vollzugsphase gegliedert ist.

Die Entwicklung der Assoziation des Nachwuchses zur eigenständigen sozialen Tätigkeit, die das gesellschaftliche Erhaltungsbedürfnis befriedigt, verändert zunächst die biologische (isolierte) Tätigkeit der Pflege des Nachwuchses: Die Pflege des Nachwuchses ist die Tätigkeit, durch welche die biologischen Tätigkeiten des Nachwuchses als isolierte Tätigkeiten herausgebildet werden. Sie wird zur Vorbereitungsphase der pädagogischen Tätigkeit, in welcher der Nachwuchs assoziierbar, d.h. den Eltern isomorph gemacht wird. Die Assoziation des assoziierbaren Nachwuchses ist dann die Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit.

VB: „Pflege“ Herstellen der Assoziationsfähigkeit des Nachwuchses	VZ: Assoziation des assoziationsfähigen Nachwuchses in der Arbeit
1. →	

Schema 2: Pädagogische Tätigkeit, in Vorbereitungsphase (VB) und Vollzugsphase (VZ) gegliedert

In der Pflegephase, der Vorbereitungsphase, und der Assoziation, der Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit unterscheidet sich das Verhältnis von Nachwuchs und Erwachsenen charakteristisch, sie wechseln innerhalb der Relation Motiv und Bedürfnis die Stellen. In der Pflegephase sind die Bedürfnisse des Nachwuchses der motivierende Gegenstand der Tätigkeit der Erwachsenen. In der Vollzugsphase, der Assoziation, werden die Bedürfnisse der Gesellschaft, der Erwachsenen, der motivierende Gegenstand der Tätigkeit des Nachwuchses. Die Gesellschaft und ihr Nachwuchs assoziieren sich *nacheinander*. Zuerst assoziiert die Gesellschaft ihren Nachwuchs, macht dessen Bedürfnisse zum Motiv ihrer Tätigkeit. Erst danach wird die Gesellschaft von den Nachkommen assoziiert, indem die Bedürfnisse der Gesellschaft auch zum Motiv der Tätigkeit des Nachwuchses werden. Indem das erfolgt, wird das Erhaltungsbedürfnis der Gesellschaft befriedigt.

3. Der Begriff der Erziehung

Der Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit soll der Ausdruck „Erziehung“ zugeordnet werden. Erziehung ist also definiert als Assoziation des assoziationsfähigen Nachwuchses der Gesellschaft. Auch die Erziehung, die Assoziation des Nachwuchses, erfolgt in zwei Stufen, in sozialer und in pädagogischer Tätigkeit (Schema 3).

Vb: „Pflege - Herstellen der Assoziationsfähigkeit des Nachwuchses	Vz: Assoziation des assoziationsfähigen Nachwuchses in der Arbeit	Assoziation der Fortpflanzung des fortpflanzungsfähigen Nachwuchses
1. →		2. →

Schema 3: Stufenweise Erziehung

Die Stufen der Erziehung sind also eng an den individuellen Lebenszyklus gebunden. Darauf gehen wir jedoch später ein, wenn die pädagogische Tätigkeit nicht mehr in ihrer einfachen und abstrakten, sondern in ihrer entwickelten Form untersucht wird.

Zunächst sollen noch einige einfache, abstrakte und darum allgemeine, auch heute noch gültige Bestimmungen der pädagogischen Tätigkeit und der Erziehung dargelegt werden.

3.1 Der Erziehungsbegriff in seiner einfachen, abstrakten und allgemeinen Form

Aus der Bestimmung der Erziehung als spezifische Form der Assoziation folgt, dass auch Erziehung – wie jeder Assoziation – auf der Grundlage einer freiwilligen Entscheidung erfolgt, *Erziehung ist stets freiwillig*, niemand kann gegen seinen Willen erzogen werden. Erzwungene Erziehung führt stets zur Scheinassoziation und zur Korruption des Nachwuchses.

⁴⁰ Vgl. Séve, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Berlin 1972, S. 323 f.

Diese These ist von entscheidender Bedeutung für die Abgrenzung einer Theorie kommunistischer Erziehung gegen bürgerliche Erziehungstheorien. Gibt man das Gesetz der Freiwilligkeit der Erziehung auf, kann Erziehung nur auf Manipulation hinauslaufen. Kommunistische Erziehung ist aber nicht Manipulation.

Freiwilligkeit der Assoziation und folglich der Erziehung unterstellt aber gleiche Verteilung des gesellschaftlichen Produkts. Damit ist der einfache und abstrakte Begriff der Erziehung als Begriff der kommunistischen Erziehung angelegt. Die weitere logische Entwicklung des Erziehungsbegriffs muss zeigen, wie sich die reiche Konkretheit der Erziehung der Gegenwart aus ihrer einfachen Abstraktheit entwickelt.

In seiner individuellen Entwicklung muss das Individuum also zwei Assoziationsentscheidungen treffen: die Assoziation in der sozialen Tätigkeit, vor allem der Arbeit, und die Assoziation in der pädagogischen Tätigkeit. Die erste Entscheidung ist die Entscheidung, wie er für sich arbeiten will. Die zweite Entscheidung geht darum, ob und wie er für die Gesellschaft als überindividuelles Subjekt arbeiten will.

Ihren historischen Ursprung nach ist die Herausbildung der pädagogischen Tätigkeit der Individuen an die Erzeugung eigenen Nachwuchses gebunden. Durch die Assoziation der Fortpflanzung vergesellschaftet das Individuum seinen Nachwuchs und macht ihn zum Nachwuchs der Gesellschaft.

Durch die Assoziation der Arbeit bringt das soziale Individuum sein Arbeitsprodukt in das gesellschaftliche Gesamtprodukt ein, durch die Assoziation der Fortpflanzung bringt es seinen Nachwuchs in den „Mitgliederbestand“ der Gesellschaft ein.

Auf diese Weise löst sich die pädagogische Tätigkeit der Individuen von der Erzeugung eigenen Nachwuchses. Alle Mitglieder der Gesellschaft werden an der Pflege und Erziehung ihres gemeinsamen Nachwuchses beteiligt, so dass sich die individuelle pädagogische Tätigkeit als soziale Tätigkeit auch unabhängig von der Erzeugung eigenen Nachwuchses herausbilden kann.

Die Bestimmung der Erziehung als Assoziation des Nachwuchses der Gesellschaft ist die Konstruktion eines theoretisch idealisierten Begriffs, eines theoretischen Modells. Zunächst ist evident, dass es einen solchen Vorgang in der Realität tatsächlich gibt. Wenn wir diesem den Ausdruck „Erziehung“ zuordnen, dann geschieht das deshalb, weil diese Zuordnung - wie noch zu zeigen sein wird - die empirische Interpretation am besten ermöglicht. Bei dieser Zuordnung kann den empirisch gewonnenen Begriffen und Erkenntnissen (Prinzipien und Regeln) am besten ihr theoretischer Sinn verliehen werden.

Untersuchungsgegenstand ist ein objektiver Sachverhalt, die Assoziation des Nachwuchses einer Gesellschaft, die *Benennung* dieses Vorganges mit „Erziehung“ ist subjektiv und bedarf der Übereinkunft. Die Definition des theoretischen Begriffs dieses Gegenstandes ist durch Idealisierung entstanden, es wird ideale Assoziation angenommen. Das assoziierte, das erzogene Individuum befriedigt in seiner Tätigkeit nur gesellschaftliche Bedürfnisse, nur gesellschaftliche Motive treiben seine Tätigkeit an. In der empirisch gegebenen Realität ist das jedoch nur in einem gewissen Maße der Fall. Der Grad der realen Erziehung, der realen Assoziation des Nachwuchses ist durch geeignete Verfahren messbar. Diese sind jedoch kaum ausgearbeitet, könnten aber auf dieser Grundlage entwickelt werden. Auf diese Weise könnten auch Erziehungsergebnisse messbar gemacht werden.⁴¹

Der Erziehungsbegriff wurde aus dem Assoziationsbegriff abgeleitet, indem der Nachwuchs als neuer Partner der Assoziation eingeführt wurde. Diesen logischen Gang dürfte der historische Weg der Entwicklung entsprechen, zumindest spricht nichts dagegen.

Die Bestimmung der Erziehung als Assoziation ist eine allgemeine Bestimmung. Die Assoziation des Nachwuchses gab es bereits zu Beginn der Menschheitsentwicklung, und sie findet bis auf den heutigen Tag statt (wenn sich auch die Formen verändert und entwickelt haben). Sie ist zugleich eine einfache Bestimmung, denn sie enthält nur eine einzige Erweiterung ihrer Voraussetzung, des Erhaltungsbedürfnisses der Gesellschaft: die Erhaltung der Gesellschaft durch Assoziation *des Nachwuchses*. Sie ist eine einfache Bestimmung auch insofern, als der Begriff der sozialen Tätigkeit (Arbeit) einfach gefasst ist. Soziale Tätigkeit unterscheidet sich von biologischer (d.h. notwendig isolierter) Tätigkeit *nur* durch ihre Struktur, die Verteilung der Operationen auf Individuen, woraus die Trennung von Motiv und Bedürfnis und damit ihr gesellschaftlicher Sinn folgen. Soziale Tätigkeit ist zunächst Arbeit in einfacher, nicht an Werkzeuge gebundener Form. Sie ist schließlich eine abstrakte Bestimmung, denn sie bildet die Erziehung in ihrer historisch ursprünglichen, „embryonalen“ Form ab.

Die Entwicklung des Begriffs der Erziehung in seiner heutigen Form des „pädagogischen Prozesses“ erfolgt durch Aufsteigen von diesem Abstrakten zum entwickelten Konkreten in seiner heutigen Form. Die Grundlage dieser Entwicklung der Arbeit von ihrer einfachen und abstrakten zu ihrer entfalteten, entwickelten Form.

3.2 Erziehung und Persönlichkeit

Wie die Begriffe der pädagogischen Tätigkeit und der Erziehung aus dem allgemeinen Begriff der sozialen Tätigkeit abgeleitet wurden, so muss auch Erziehung als Entwicklung der Persönlichkeit abgeleitet werden. Dazu muss ein dafür geeigneter Persönlichkeitsbegriff geschaffen werden. Er basiert auf der Persönlichkeitstheorie.⁴² In diesem Persönlichkeitsbegriff ist jedoch zunächst nur ein Merkmal berücksichtigt, das idealisiert wird.

Das Individuum als Subjekt einer sozialen Tätigkeit ist *Repräsentant der Gesellschaft*, es führt seine Tätigkeit anstelle der Gesellschaft aus, ist in der Tätigkeit stellvertretend für die Gesellschaft tätig, repräsentiert die

⁴¹ Auf die Notwendigkeit der Erarbeitung solcher Verfahren verweist z.B. Boshowitsch, da sich die wirklichen Motive nur schwer durch einfache Beobachtung feststellen lassen. Vgl.: Boshowitsch, I.L.: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin 1970. S. 230.

⁴² Diese Ausführungen dazu basieren auf Smirnow, G.L.: Die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Berlin 1975, und Ananjew, G. B. : Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin 1974, sowie auf der Arbeit von Meier, A.: Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1974.

Gesellschaft in seiner sozialen Tätigkeit. Das als Repräsentant tätige Individuum ist das soziale Individuum – im Gegensatz zu dem für sich tätigen isolierten Individuum, das „Individualist“ ist.

Aus der Identität und der Identifikation der identischen Bedürfnisse und der Gleichheit ihrer Befriedigung durch alle Mitglieder einer Gesellschaft folgt die soziale Identität der Repräsentanten. Die soziale Identität ist nur unter der Bedingung gleicher Verteilung der Arbeit und des gemeinsam erarbeiteten Produkts möglich.

Die Isomorphie der Individuen ist die Austauschbarkeit der Repräsentanten in Bezug auf eine von den Repräsentanten getrennt gedachte Tätigkeit. Zwei Individuen sind sozial isomorph genau dann, wenn das Ergebnis ihrer Handlungen gleichgültig gegen ihre abstrakte Identität, d.h. gleichgültig gegen ihre konkrete Individualität ist. Die menschliche Individualität ist – so gefasst – von vornherein gesellschaftlich bedingt und resultiert aus der sozialen Identität. Erst die Aufteilung der verschiedenen Operationen der einheitlichen Tätigkeit auf verschiedene Individuen, die Repräsentanten, gibt diesen ihre Besonderheit, ihre menschliche, also gesellschaftliche Individualität. Das Individuum realisiert sich als identischer Repräsentant durch seine Individualität.

Die Individualität der sozialen Tätigkeit des Individuum repräsentiert die Gesellschaft als Subjekt. Dadurch, dass die Individualität die Gesellschaft repräsentiert, wird die Individualität des Individuums seine Persönlichkeit.⁴³ Reale Individuen sind Persönlichkeit in dem Maße, in dem ihre Individualität die Gesellschaft repräsentiert.⁴⁴

Die Gesellschaft ist ein überindividuelles Subjekt, und deshalb ist ihre abstrakte Identität gleichgültig gegen die abstrakte Identität und die konkrete Individualität ihrer Repräsentanten. Die Reproduktion der Gesellschaft ist folglich notwendig gebunden an die Reproduktion isomorpher Repräsentanten, isomorpher Persönlichkeiten.

Erziehung ist Assoziation des Nachwuchses. Das ist auch schon der Fall, wenn die Arbeit der Gesellschaft nur der gesellschaftliche Vollzug der ursprünglichen biologischen (einfachen) Tätigkeit ist. Der Nachwuchs wird zum Repräsentanten der Gesellschaft und damit zur Persönlichkeit, indem er sein identisches., aber isoliertes (biologisches) Bedürfnis mit dem gesellschaftlichen Bedürfnis identifiziert, in seiner Tätigkeit Motiv und Bedürfnis trennt und seiner Tätigkeit so einen gesellschaftlichen Sinn gibt.

Auf dieser logischen wie historischen Entwicklungsstufe der Tätigkeit der Gesellschaft geht die Pflegephase unmittelbar in Arbeit über. Die Pflegephase ist genau dann beendet, wenn das Individuum seine Bedürfnisse durch eigenständige Tätigkeit befriedigt. Erziehung durch Assoziation ist die Umwandlung dieser eigenständigen, aber zunächst isolierten Tätigkeit in die soziale Tätigkeit. Die Pflegephase ist die Vorbereitungsphase innerhalb der pädagogischen Tätigkeit, die Vorbereitung der Erziehung, die Erziehung ihrer Vollzugsphase, in der das Individuum Persönlichkeit wird.⁴⁵

Der Nachwuchs wird folglich zur Persönlichkeit erzogen, indem er seine Individualität zum Repräsentanten der Gesellschaft zur Persönlichkeit erhebt.

III. Pädagogische Tätigkeit und Bildung des Nachwuchses

1. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs

Bisher war die Erziehung als einfache pädagogische Tätigkeit und in einer Gesellschaft mit einfacher Arbeit Gegenstand der Untersuchung. Die Arbeit der Gesellschaft wurde von biologischer Tätigkeit nur dadurch unterschieden, dass sie soziale Tätigkeit wurde.

Auf dieser Stufe blieben Arbeit und pädagogische Tätigkeit nicht stehen. Die Gesellschaft entwickelte sich durch die Entwicklung ihrer Arbeit. Diese Entwicklung muss als außerpädagogische Voraussetzung zunächst dargestellt werden, ehe die dadurch bedingte Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit dargestellt werden kann.

1.1 Die Entwicklung der Bildung aus der Entwicklung der Arbeit

Die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit besteht in der Herausbildung und Befriedigung neuer Bedürfnisse oder neuer Arten der Befriedigung von Bedürfnissen, d.h. durch die Herausbildung neuer Tätigkeiten. Die Entwicklung einer neuen Tätigkeit beginnt stets bei einem Mitglied der Gesellschaft, das diese neue Tätigkeit bei sich herausfindet. Die Gesellschaft bezieht nun in freiwilliger Entscheidung zu dieser neuen Individualität, der Originalität eines ihrer Repräsentanten eine Position: Sie akzeptiert sie oder lehnt sie ab.

Akzeptiert die Gesellschaft die Individualität ihres entwickelten Repräsentanten, dann wird dieser zum neuen Repräsentanten der Gesellschaft. Im Falle der Ablehnung der Originalität wird das veränderte Mitglied der Gesellschaft aus der Gesellschaft ausgestoßen (bis zur Vernichtung).⁴⁶

Wird die neue Individualität vergesellschaftet, dann hat sich die Gesellschaft durch die Vergesellschaftung der Originalität eines ihrer Repräsentanten selbst entwickelt. Sie ist durch ihren Repräsentanten zu einem veränderten, entwickelten Subjekt geworden.⁴⁷

⁴³ Vgl. Meier, A.: a.a. O., S. 53 ff.

⁴⁴ Die Persönlichkeit ist also quasi gleich p mal Individualität, wobei p das Maß ist, in dem die Individualität die Gesellschaft repräsentiert, dieses Maß entspricht dem Assoziationsgrad. In der empirisch gegebenen Wirklichkeit ist p stets kleiner als 1, im theoretischen Begriff wird der Grenzwert 1 gesetzt.

⁴⁵ Erziehung in dieser einfachen Form gibt es auch heute noch: Ein Kind, das Beeren zunächst für den eigenen Genuss pflückt, bringt diese in den gemeinsamen Fonds ein, unterbricht die Tätigkeit also nach Vollzug der Vorbereitungsphase durch Assoziation, d.h. durch Erheben des gesellschaftlichen (z.B. familiären) Bedürfnisses zum Motiv der Tätigkeit.

⁴⁶ In der Klassengesellschaft geschah und geschieht das mit fortschrittlichen Repräsentanten der unterdrückten Klassen, um so die Entwicklung der Gesellschaft, den historischen Fortschritt aufzuhalten.

1.1.1 Bildung - die Reproduktion entwickelter Individualität

Die Entwicklung der Gesellschaft durch Entwicklung eines ihrer Mitglieder ist zunächst ihre potentielle Entwicklung. Sie ist an das eine Mitglied gebunden und geht der Gesellschaft mit dem Ausscheiden dieses Mitgliedes aus der Gesellschaft verloren. Zur Entwicklung der Gesellschaft wird die Entwicklung eines Mitgliedes erst, wenn dessen Originalität nicht mehr verloren gehen kann, und das ist dann der Fall, wenn diese von anderen Mitgliedern der Gesellschaft reproduziert wird.

Die Reproduktion einer gegebenen Individualität erfolgt durch Identifikation anderer Mitglieder der Gesellschaft mit diesem „Vor-Bild“. Die Reproduktion vorgegebener Individualität durch andere Individuen heißt „Bildung“. Durch Bildung, d.h. durch die Reproduktion entwickelter Individualität kann sich diese in der ganzen Gesellschaft ausbreiten und so zum unverlierbaren Besitz der Gesellschaft werden. Dadurch wird die Gesellschaft selbst zu einem neuen Subjekt.

Die Entwicklung der Gesellschaft zu einem neuen Subjekt hat eine neue Form der Assoziation zur Folge. Das Individuum kann nur Repräsentant der veränderten (entwickelten) Gesellschaft *bleiben*, indem es die neue, die entwickelte Gesellschaft repräsentierende Individualität selbst reproduziert. Geschieht das nicht, so ist das Individuum nicht mehr Repräsentant der entwickelten Gesellschaft, es schließt selbst sich selbst aus dieser aus, ist nicht mehr ihr Repräsentant.⁴⁸

1.1.2 Die Veränderung der pädagogischen Tätigkeit durch das Entstehen der Bildung

Die Entwicklung der menschlichen Tätigkeit verändert auch die pädagogische Tätigkeit. Die Gesellschaft kann sich nur durch Assoziation isomorpher Individuen erhalten. Nur diese können ausgeschiedene Repräsentanten ersetzen, durch Assoziation nichtisomorpher Individuen kann sich die Gesellschaft nicht erhalten.

Hat sich nun die Tätigkeit der menschlichen Gesellschaft entwickelt und wird nicht mehr nur in natürlicher Form mit den natürlichen Organen der Individuen ausgeführt, sondern mit neuen, „gesellschaftlichen Organen“, den Werkzeugen, dann kann der Nachwuchs nicht unmittelbar nach der Pflegephase assoziiert werden. Er muss die Entwicklung der Gesellschaft zunächst durch Bildung reproduzieren und wird erst dann als gebildeter Nachwuchs in der Arbeit assoziiert.

Die Vorbereitungsphase der Erziehung, in der das Individuum assoziierbar wird, wird nun selbst in zwei Phasen gegliedert: in die Pflegephase und die Bildungsphase, in welcher das Individuum die Entwicklung der Gesellschaft reproduziert. Die Vorbereitungsphase ist zur eigenständigen, in Vorbereitungs- und Vollzugsphase gegliederten Tätigkeit geworden.

Die Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit vollzieht sich wie die Entwicklung jeder sozialen Tätigkeit dadurch, dass neue Gegenstände zum Gegenstand des Bedürfnisses werden und dass eine der beiden Phasen einer gegebenen Tätigkeit – in diesem Falle die Vorbereitungsphase – zur eigenständigen Tätigkeit wird, indem sie ihrerseits in Vorbereitungs- und Vollzugsphase gegliedert wird.

Vb.: Assoziierbarmachen des Nachwuchses		Vz.: Assoziation
Vb.: Pflege	Vz.: Bildung	Arbeit
		1. →
Isolierte Tätigkeit		Soziale Tätigkeit

Schema 4: Entwickelte Erziehung, die Vb ist selbst in Vb und Vz gegliedert (1. Assoziationsentscheidung)

Diese Struktur könnte die pädagogische Tätigkeit bereits in der mittleren Stufe der Urgesellschaft⁴⁹ erreicht haben. Sie hat sie bis auf den heutigen Tag behalten, wenn auch die Bildungsphase selbst vielfach gegliedert ist und eine komplizierte Struktur aufweist. Die allgemeinen Merkmale der Bildung und deren Verhältnis zur Erziehung lassen sich jedoch an dieser ihrer einfachen Form darstellen. In veränderter Form ist diese Entwicklungsstufe der pädagogischen Tätigkeit in der rezenten Erziehung in der frühen Kindheit erhalten geblieben.

1.2 Bildung als Tätigkeit

Die Analyse der Bildung als Tätigkeit erfolgt in der bisher praktizierten Weise: Zunächst werden Gegenstand und Subjekt der Bildung untersucht. Daran schließt sich die Analyse der Vollzugsweise (die Gliederung der Tätigkeit in ihre Phasen) an. Schließlich wird die Entwicklung der Bildung von einer Phase der pädagogischen Tätigkeit zur eigenständigen Tätigkeit dargestellt.

⁴⁷ Eine Erfindung, die nicht von der Gesellschaft akzeptiert wird, kann nicht zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen.

⁴⁸ Für die Entwicklung der Gesellschaft ist die Annahme der Sterblichkeit der Individuen nicht notwendig. Die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft könnte auch bei unsterblichen Individuen stattfinden, denn die Gesellschaft ist als überindividuelles Subjekt potentiell unsterblich. Darin ist das biologische Leben ihrer Repräsentanten „aufgehoben“.

⁴⁹ Engels nennt sie die „Mittelstufe der Wildheit“. Vgl. Engels, F.: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates. In: Marx/Engels: Ausgewählte Schriften in 2 Bänden, Berlin 1953, Bd. II, S. 174.

1.2.1 Gegenstand und Subjekt der Bildung

Bildung wurde als Reproduktion entwickelter Individualität durch Identifikation der Tätigkeiten differenter Individuen bestimmt.

Der Gegenstand des Bedürfnisses der Bildung ist die Differenz der Individualität der Individuen, die im motivierenden Ziel der Bildung als überwundene Differenz (als Isomorphie der Individuen) gedacht wird. *Gegenstand der Bildung ist also stets eine Differenz der Individualität, die „Bildungsdifferenz“.*

Aus dieser Bestimmung des Gegenstandes der Bildung folgt, dass das Subjekt der Bildung per definitionem stets ein kollektives Subjekt ist: die Gemeinschaft der einander identifizierenden Partner. Zum Bildungssubjekt werden zwei differente Individuen, indem sie ihr identisches Bedürfnis nach Isomorphie identifizieren und zum Motiv ihrer kollektiven Tätigkeit erheben. Durch die Identifikation dieses identischen Bedürfnisses konstituieren sich zwei differente Partner zum kollektiven Bildungssubjekt, werden sie einander „Lehrer“ und „Schüler“.

Da die Konstitution des Bildungssubjekts eine spezifische Form der Assoziation ist, erfolgt sie ebenfalls als Ergebnis einer freiwilligen Entscheidung des Assoziationspartners.

1.2.2 Der Vollzug der Bildung – eine spezifische Form der Kommunikation

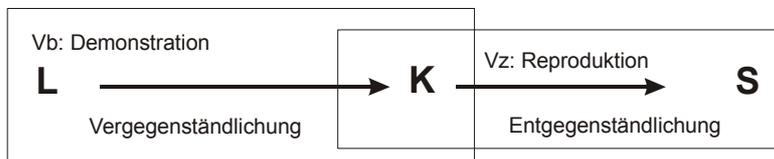
Zur Analyse der spezifischen Vollzugsweise der Bildung ist die Einführung einer weiteren allgemeinen Bestimmung der sozialen Tätigkeit notwendig: die Tätigkeit als Verkehr, Kommunikation. Der Sinn sozialer Tätigkeit wird den Individuen als den Repräsentanten der Gesellschaft durch bewusst⁵⁰

In der Kommunikation werden die sozialen Tätigkeiten sowie deren Produkte zu gegenständlichen Trägern von Ideen (Bedeutungen), zu „Kulturgütern“.

Bildung, d.h. die Identifikation differenter Individualitäten ist nur in gemeinsamer Tätigkeit sowohl in Arbeit als auch im Genuss möglich. Allerdings erhält die Kommunikation in der Bildung eine spezifische Qualität, die durch den Gegenstand der Kommunikation bestimmt wird. Während die Kommunikation zwischen isomorphen Repräsentanten zu keiner Veränderung ihrer Individualität führt, ist das bei anisomorphen Kommunikationspartnern anders: Erst der Vollzug der Kommunikation bewirkt den Bildungseffekt, die Isomorphie der Bildungspartner. Der Lehrer vergegenständlicht seine Individualität im Kulturgut, (dadurch wird sie Idee), der Schüler entgegenständlicht diese und macht sie zu seiner Individualität, seiner Idee.⁵¹

Vergegenständlichung und Entgegenständlichung⁵² sind kooperative Handlungen der einheitlichen Tätigkeit des Bildungssubjekts. Sie heißen „Demonstration“ und „Reproduktion“.

Demonstration und Reproduktion sind die Vorbereitungs- und Vollzugsphase der Bildung als einheitlicher Tätigkeit, die in ihrer einfachen Form nur in unmittelbarer Kooperation erfolgen kann. Diese beiden Phasen entwickeln sich weiter zu eigenständigen Tätigkeiten, die dann unabhängig voneinander – wenn auch durch das Kulturgut verbunden – ausgeführt werden können.



Schema 5: Bildung als gegliederte Tätigkeit (L – Lehrer, S – Schüler, K – Kulturgut)

1.2.3 Bildung als eigenständige Tätigkeit

Bildung wurde als kollektive Tätigkeit mindestens zweier untereinander differenter Individuen bestimmt, in deren Verlauf deren Isomorphie entsteht, indem die Differenz der Individualität überwunden wird. Je nach der Tätigkeit, in deren Verlauf die Identifikation erreicht wird, können zwei *Verlaufsformen der Bildung* unterschieden werden: Bildung *in* einer gemeinsamen Tätigkeit, die nicht Bildung ist, und Bildung *als* (eigenständige) Tätigkeit. Bildung kann sich z.B. *in* gemeinsamer Arbeit eines erfahrenen mit einem weniger erfahrenen Arbeiter vollziehen, indem dieser die Vollzugsweise der Tätigkeit des Erfahrenen reproduziert. Diese Form der Bildung ist nur bei einer „kleinen“ Bildungsdifferenz möglich. Eine „kleine“ Bildungsdifferenz ist eine Differenz, die noch eine gemeinsame Tätigkeit (z.B. Arbeit) der differenten Partner ermöglicht. Sie wird durch Identifikation *in* dieser Tätigkeit überwunden.

Ist die Differenz „groß“, d.h. so groß, dass eine gemeinsame Tätigkeit nicht mehr möglich ist, dann wird die Bildung zur eigenständigen Tätigkeit. Die Verlaufsform der Bildung wird also durch die Größe des Gegenstandes der Bildung, der Größe der Bildungsdifferenz, bestimmt.

Bildung in einer anderen Tätigkeit heißt „indirekte Bildung“, Bildung als eigenständige Tätigkeit „direkte Bildung“. In der direkten Bildung ist die Überwindung der Isomorphiedifferenz wegen der Größe der Differenz das primäre Bedürfnis der Tätigkeit, während die gemeinsame Tätigkeit (z.B. Arbeit) Mittel zum Zweck ist. Die Bildung ist vollzogen und das Bedürfnis befriedigt, wenn die Differenz überwunden ist.

Bei indirekter Bildung (z.B. in der Arbeit) ist das Produkt das primäre Bedürfnis. Das Bedürfnis des Bildungssubjekts (das primär Arbeitssubjekt ist), ist befriedigt, wenn das Produkt fertig ist. Bildung – Identifikation – ist Mittel zum Zweck.

⁵⁰ Die Kommunikation erst gibt der sozialen Tätigkeit des Individuums den bewussten und gewussten Sinn. Vgl. Leontjew, A.N.: a.a.O., S. 170 f.

⁵¹ Dieser Zusammenhang ist Gegenstand der Dissertation A des Verfassers. Vgl. Litsche, G.: a.a.O.

⁵² Vgl. Leontjew, A.N.: a.a.O., S. 229 und Uledow, A.K.: a.a.O. S. 42 f.

Die Unterscheidung von direkter und indirekter Bildung ist eine Fallunterscheidung nach dem primären Motiv. In der Realität äußert sich diese im unterschiedlichen Verhältnis des Bildungssubjekts zu dem in der Tätigkeit erzeugten Produkt. Bei direkter Bildung ist dem Bildungssubjekt die Verwendung des entstandenen Produkts gleichgültig, es kann vernichtet werden (Eine charakteristische Tätigkeit dieser Art ist das Spiel.) Bei indirekter Bildung ist das nicht der Fall. Hier „muss“ das Produkt von der Gesellschaft gebraucht (konsumiert) werden.

Die weitere Entwicklung der Bildung wird wiederum durch die Entwicklung der Gesellschaft bestimmt. Zunächst wird die Bildungsdifferenz zwischen der Gesellschaft (den Erwachsenen) und dem Nachwuchs (nach der Pflegephase) immer größer. Dadurch entwickeln sich innerhalb der Bildung immer neue eigenständige Tätigkeiten. Weiter werden durch die Entwicklung der Arbeit immer neue Arten von Kulturgütern hervorgebracht, dadurch entstehen immer neue Arten der Bildung.

Die Darstellung dieser Entwicklung erfolgt später, nachfolgend sollen zunächst die einfachen und allgemeinen Beziehungen zwischen Bildung und Erziehung analysiert werden.

1.3 Bildung und Erziehung

Die spezifische Dialektik ergibt sich aus der zweifachen und gegensätzlichen Stellung der Bildung innerhalb der einheitlichen, aber gegliederten pädagogischen Tätigkeit. Bildung ist sowohl *Vollzugsphase der Vorbereitung* der Erziehung als auch unmittelbare *Vorbereitung der Erziehung* durch Assoziation des Nachwuchses in der Arbeit.

	Bildung	
Vb. Pflege	Vz. der Pflege	
	Vb. der Arbeit	Vz der Arbeit

Schema 6: Die doppelte Bestimmung der Bildung in der pädagogischen Tätigkeit

Innerhalb der pädagogischen Tätigkeit ist Bildung die dialektische Einheit des Gegensatzes von Vorbereitung und Vollzug der Erziehung. Diese Dialektik bietet die Möglichkeit unterschiedlicher Motivation des Bildungssubjekts, der Bildungspartner.

Die Tätigkeit, durch welche Bildung realisiert wird, kann isolierte oder soziale Tätigkeit sein.

Erfolgt Bildung als soziale Tätigkeit, als Befriedigung eines gesellschaftlichen Bedürfnisses., dann ist ihr Resultat die soziale Isomorphie, die Persönlichkeit. Als isolierte Tätigkeit befriedigt Bildung nur das Isomorphiebedürfnis der Bildungspartner. Darin besteht das primäre Motiv ihrer Tätigkeit, Motiv und Bedürfnis sind identisch. Das Resultat der Bildung als isolierte Tätigkeit ist die Individualität als „reine“, d.h. nicht assoziierte Individualität.

Als soziale Tätigkeit kann Bildung zwei unterschiedliche Bedürfnisse der Gesellschaft befriedigen: ihr *Erhaltungsbedürfnis* durch Bildung ihres Nachwuchses, dann ist sie pädagogische Tätigkeit (als eine ihrer Phasen). Bildung kann auch das *Entwicklungsbedürfnis* der Gesellschaft befriedigen, indem die Mitglieder der Gesellschaft den Entwicklungsfortschritt einzelner ihrer Repräsentanten reproduzieren.

Es ergibt sich also folgende Gliederung des Bildungsbegriffes:

Bildung			
Isolierte Tätigkeit	soziale Tätigkeit		
	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Befriedigung des Entwicklungs- bedürfnisses der Gesellschaft</td> <td>Befriedigung des Erhaltungs- bedürfnisses der Gesellschaft</td> </tr> </table>	Befriedigung des Entwicklungs- bedürfnisses der Gesellschaft	Befriedigung des Erhaltungs- bedürfnisses der Gesellschaft
Befriedigung des Entwicklungs- bedürfnisses der Gesellschaft	Befriedigung des Erhaltungs- bedürfnisses der Gesellschaft		

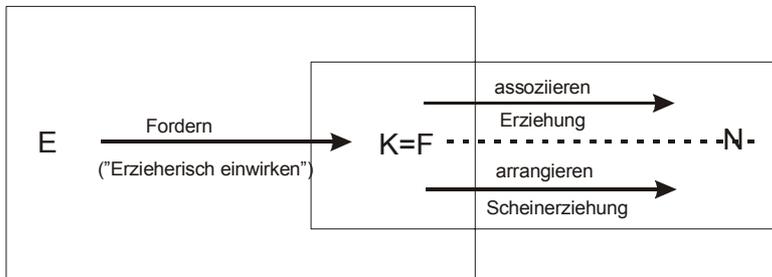
Zur Klärung des Verhältnisses zwischen Bildung und Erziehung muss davon ausgegangen werden, dass beide logisch wie historisch Kategorien verschiedenen Ursprungs sind. Bildung und Erziehung haben sich unabhängig voneinander aus verschiedenen Arten der Identifikation entwickelt. Sie haben einen unterschiedlichen Identifikationsgegenstand und werden deshalb unabhängig, durch eigene logische Operationen aus dem Ausgangsbegriff der Identifikation abgeleitet.

	Identifikation	
Assoziation Identifikation der Bedürfnisse der Tätigkeit	Bedürfnisse bzw. Vollzugsweisen als Identifikationsgegenstand	Bildung Identifikation der Vollzugsweisen der Tätigkeit
Erziehung Assoziation des	Erwachsene und Nachwuchs als verschiedene	Bildung Bildung des

spontan, dann muss die Gesellschaft auf den Nachwuchs „erzieherisch einwirken“. Das erfolgt durch das Geben eines spezifischen Kulturgutes. Dieses spezifische Kulturgut ist das gesellschaftliche Bedürfnis, das Bedürfnis der Gesellschaft der Erwachsenen, das in der „Forderung“ vergegenständlicht wird.

Der Nachwuchs assoziiert sich, indem er Motiv und Bedürfnis trennt und das in der Forderung vergegenständlichte gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit erhebt.

Er nimmt die Forderung an und macht sie zur eigenen Forderung. Das Individuum hat sich assoziiert, Erziehung hat stattgefunden. Wird die Forderung nicht angenommen, sondern wird ihr nur *nachgegeben*, so assoziiert sich der Nachwuchs nicht, er *arrangiert* sich, es hat eine Scheinerziehung stattgefunden.



Schema 9: Erziehung und Scheinerziehung (F = Forderung)

Ist nun der Inhalt der Forderung Bildung, d.h. Reproduktion der Demonstration, dann führt die Annahme der Forderung zu einer qualitativen Änderung der Bildung. *Bildung wird Erziehung*. Dazu muss der Heranwachsende eine weitere Assoziationsentscheidung fällen, er muss die Bildung zur sozialen Tätigkeit machen, indem er das als Bildungsforderung gegebene gesellschaftliche Bedürfnis nach assoziationsfähigen, d.h. gebildetem Nachwuchs zum Motiv seiner Tätigkeit erhebt.

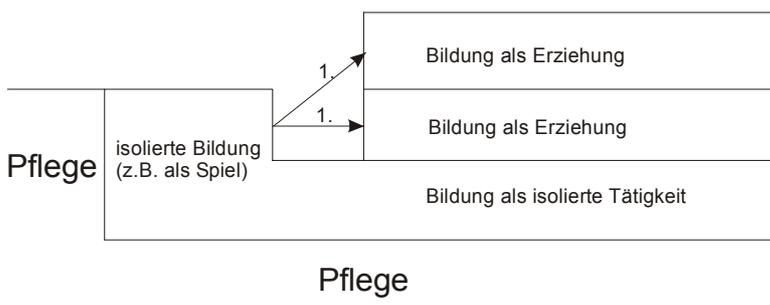
	Pflege	Bildung	Arbeit
1. Fall		isolierte Tätigkeit	1. → Erziehung durch Arbeit
2. Fall		isolierte Tätigkeit → 1. → Erziehung durch Bildung	2. → Erziehung durch Arbeit
		Bildung als vz der Pflege	Bildung als Vb der Arbeit

Schema 10: Bildung wird Erziehung (1., 2. = Assoziationsentscheidungen)

Durch das Fällen der Assoziationsentscheidung in der Bildung verändert sich die bestimmende Seite des dialektischen Widerspruchs, der durch die doppelte Bestimmung der Bildung als Vollzugsphase der Pflege und als Vorbereitung der Arbeit entsteht. (Vgl. Schema 6!) Die Assoziationsentscheidung bewirkt, dass nun die Vorbereitung auf die Arbeit zur bestimmenden Seite dieses Widerspruchs wird. Bildung *wird* zur Vorbereitung der Arbeit durch die Assoziationsentscheidung.

Neben die Erziehung durch Arbeit tritt nun eine neue Form der Erziehung, die Erziehung durch Bildung. Geht in der entwickelten Gesellschaft die Pflegephase nicht unmittelbar in Arbeit über, sondern vermittelt durch eine Bildungsphase (Schema 10), dann sind zwei Fälle möglich: Erziehung schon in der Bildung, Bildung wird soziale Tätigkeit durch Assoziationsentscheidung des Nachwuchses in der Bildungsphase (Schema 10, Fall 2). Die Assoziationsentscheidung kann aber auch erst zu Beginn der Arbeitsphase (Fall 2) oder der Fortpflanzungsphase getroffen werden (oder auch ganz ausbleiben). Andererseits erfolgt die Erziehung in der Arbeit nicht erst nach, sondern schon während der Bildungsphase. Erziehung durch Arbeit entsteht und verläuft neben Erziehung durch Bildung. Auch hier ist die Assoziationsentscheidung notwendig, wenn es nicht zur Scheinerziehung kommen soll..

Die Pflegephase geht also nicht allein in Erziehung durch Bildung über, sondern auch – mehr oder weniger gleichzeitig – in Erziehung durch Arbeit. Neben diesen beiden Formen der Erziehung finden natürlich auch noch die isolierten Tätigkeiten der Bildung und die Pflege statt.



Schema 11: Nebeneinander verlaufende pädagogische Tätigkeiten in ihrer Beziehung zur Erziehung

In dieser einfachen Form findet die Erziehung durch Arbeit gegenwärtig bereits in der frühen Kindheit statt, wenn das Kinde beispielsweise an der Ausführung der im Haushalt notwendigen Arbeiten beteiligt wird und dabei die Bedürfnisse der Eltern zum Motiv seiner Tätigkeit macht.⁵⁵

Da die Assoziationsentscheidungen in Bildung und Arbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten der individuellen Entwicklung gefällt werden können, gibt es die verschiedensten Fälle der Kombination von Erziehung und Tätigkeit.

Schema 12 zeigt einige Möglichkeiten

Durch Bildung wird die Assoziationsfähigkeit des Nachwuchses in der Arbeit erreicht, dadurch ist Bildung die dialektische Einheit von Vollzug der Pflege und Vorbereitung der Arbeit. Dadurch wird die Bildung aber auch die Vorbereitung der Erziehung. Durch Fällen einer Erziehungsentscheidung durch den Zögling kann Bildung aber auch Vollzug der Erziehung werden. In diesem Fall erhält die Bildung eine weitere dialektisch-widersprüchliche Bestimmung: *Bildung wird Vorbereitung und Vollzug der Erziehung zugleich.*

1.	→	A = E	→	A = E
	→	B = E	→	
B ≠ E (z.B. Spiel)		B ≠ E		B ≠ E
2.	→	A ≠ E (Arrangiert)	→	A = E
	→	B = E	→	
B ≠ E		B ≠ E		B ≠ E
3.	→	A = E	→	A = E
	→	B ≠ E (Arrangiert)	→	
B ≠ E				
4.	→	A ≠ E	→	A = E
	→	B ≠ E	→	
B ≠ E		B ≠ E		B ≠ E
5.	→	A ≠ E	→	A ≠ E
	→	B ≠ E	→	(Arrangiert)
B ≠ E (z.B. Spiel)		B ≠ E		

Schema 12: Möglichkeiten der Kombination von Fällen der Erziehung (Fall 5 : Korruption, keine Erziehung)

1.3.3 Pädagogische Situation, Bildungssituation und Erziehungssituation

Bildung und Erziehung können sich in allen menschlichen Tätigkeiten vollziehen, in der Pflege, in der Bildung als eigenständige Tätigkeit, in der Arbeit. In der weiteren Analyse werden wir uns auf die Erziehung durch Bildung konzentrieren, die Besonderheiten anderer Formen der Erziehung werden nur soweit dargestellt, wie das zur Darstellung der Spezifik der Erziehung durch Bildung notwendig ist

Die folgenden Definitionen fassen die bisher erreichten Ergebnisse der Analyse zusammen.

- (1) Zwei Subjekte mit differenter Individualität sind ein Bildungssubjekt genau dann, wenn sie ihr gemeinsames Bedürfnis nach Identität identifiziert und zum Motiv der Tätigkeit der Identifikation erhoben haben.
- (2) Zwei Subjekte⁵⁶ in der genannten Beziehung heißen Bildungspartner. Der *Lehrer* ist derjenige Partner, dessen Individualität als Vorbild reproduziert wird; der *Schüler* reproduziert die Individualität des Lehrers.

Diese Definitionen bilden den Realvorgang der Identifikation in idealisierter Form unter dem Aspekt des spezifischen Subjekts ab, sie spiegeln den strukturellen Aspekt des Begriffs der Bildung wider.

Zum strukturellen Aspekt dieses Begriffs gehört auch der gemeinsame Gegenstand der Tätigkeit, durch den die Partner als *einheitliches Subjekt* bestimmt werden. Dieser Gegenstand ist die zu überwindende Differenz ihrer Individualität.

- (3) Die Differenz der Bildungspartner heißt *Bildungsdifferenz*. Die Bildungsdifferenz ist der Gegenstand der Bildung als spezifische Tätigkeit.
- (4) Diejenige Tätigkeit des Bildungssubjekts, durch welche die Identität der Bildungspartner hergestellt wird, heißt Bildung.

Dieser Begriff spiegelt den funktionalen Aspekt des Bildungsbegriffs wider. Er bildet die pädagogische Tätigkeit unter dem Aspekt des Vollzugs der Tätigkeit ab.

- (5) Der *Bildungseffekt* ist die hergestellte Isomorphie der Bildungspartner, die überwundene Bildungsdifferenz.
- (6) Das *Bildungsziel* ist der vorweg gedachte Bildungseffekt, das als bereits befriedigt gedachte Identifikationsbedürfnis.

Die Begriffe des Bildungseffekts und des Bildungsziels spiegeln den finalen Aspekt des Bildungsbegriffes wider, die Tatsache, dass Bildung eine zielgerichtete, zweckmäßige Tätigkeit ist.

⁵⁵ Vgl. Suchomlinski, W.: Vom Werden des jungen Staatsbürgers. Berlin 1975. S. 16 ff.

⁵⁶ Subjekte können Individuen oder Kollektive sein, das Bildungssubjekt ist stets ein kollektives Subjekt. Aber auch das Subjekt „Lehrer“ kann ein kollektives Subjekt sein. Entsprechendes gilt für das Subjekt „Schüler“.

(7) Die Bildungssituation ist die Gesamtheit der notwendigen und hinreichenden Bedingungen für das Zustandekommen der Bildung. Sie besteht in der Differenz der Partner und ist durch den Effekt beendet.

Dieser Begriff spiegelt den kausalen (konditionalen) Aspekt des Erziehungsbegriffs wider, die Tatsache, dass Bildung sich gesetzmäßig vollzieht, dass bestimmte Bedingungen notwendig zu bestimmten Ergebnissen führen, dass der Effekt der Bildung folglich notwendig, nicht zufällig erreicht wird.

In diesen Definitionen wird die Bildung als Identifikation der Partner dargestellt, von der Beziehung der Bildung zur Tätigkeit der Gesellschaft wurde abstrahiert. Als isolierte Tätigkeit befriedigt Bildung die individuellen Bedürfnisse der Bildungspartner. Bildung wird Erziehung genau dann, wenn die einander identifizierenden Individuen dabei das Bedürfnis nach Erhaltung der Gesellschaft befriedigen, wenn dieses spezifische gesellschaftliche Bedürfnis das Motiv der Bildung ist. Erziehung wird Bildung also genau dann, wenn das Bildungssubjekt nicht mehr isoliertes, sondern soziales Subjekt, Repräsentant der Gesellschaft ist. Dieser Umschlag äußert sich in einer Trennung von Gegenstand und Motiv der Bildung.

Gegenstand isolierter Bildung ist die Differenz der Individualität der Bildungspartner. Ihr gemeinsames Ziel ist die Überwindung dieser Differenz. Gegenstand und Motiv sind also identisch.

Wird Bildung nun zur Erziehung, so werden Gegenstand und Motiv der Tätigkeit getrennt. Der Gegenstand bleibt die Differenz der Individualität, aber die Differenz der Individualität repräsentiert nun die Differenz des Individuums zur Gesellschaft. Das Motiv der Bildung ist nicht einfach Herstellung der Identität mit dem Vorbild, sondern die *Herstellung der Identität mit der Gesellschaft*, die Umwandlung eines differenteren in einen isomorphen und identischen Repräsentanten der Gesellschaft, in eine Persönlichkeit. Aus dieser Änderung der Motivation resultiert die Gerichtetheit der Erziehung durch Bildung auf die Gesellschaft.

Das Subjekt der Erziehung ist also stets die Gesellschaft, das Bildungssubjekt, die Bildungspartner werden bei der Umwandlung der Bildung in Erziehung zu Repräsentanten der Gesellschaft. Die folgenden Definitionen drücken die hergestellte Einheit von Bildung und Erziehung aus.⁵⁷

- (1) Ein Bildungssubjekt ist *Erziehungssubjekt* genau dann, wenn ihr gemeinsames Bedürfnis nach Identität das gesellschaftliche Bedürfnis nach ihrer Identität als Repräsentanten (Persönlichkeiten) ist. Das Motiv der Tätigkeit eines Erziehungssubjekts ist das gesellschaftliche Bedürfnis nach Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit.
- (2) Die Partner des Erziehungssubjekts sind *Erzieher* und *Zögling*. Der Lehrer als Erzieher demonstriert dem Schüler als Zögling die zu reproduzierende gesellschaftliche Individualität als Forderung. Der Zögling ist differenter Repräsentant, der durch Identifikation mit dem Erzieher zum identischen Repräsentanten der Gesellschaft, zur Persönlichkeit wird.
- (3) Der Gegenstand der Bildung (die Bildungsdifferenz) ist *Gegenstand der Erziehung* genau dann, wenn sie die Differenz des Zöglings zur Gesellschaft repräsentiert.
- (4) Bildung ist *Erziehung* genau dann, wenn durch eine pädagogische Tätigkeit die Differenz des Zöglings zur Gesellschaft überwunden wird.
- (5) *Der Erziehungseffekt* ist die hergestellte Identität der Repräsentanten der Gesellschaft durch den Zögling, die Persönlichkeit des Zöglings.
- (6) *Das Erziehungsziel* ist der Zögling als vorweg gedachter identischer Repräsentant, der Zögling als vorweg gedachte Persönlichkeit
- (7) *Die Erziehungssituation* ist die Gesamtheit der notwendigen und hinreichenden Bedingungen für das Zustandekommen von Erziehung. Sie besteht in der Differenz des Zöglings zur Gesellschaft, die sich in der Differenz zum Erzieher repräsentiert und ist durch den Erziehungseffekt beendet.

Entsprechend könnten andere *pädagogische Situationen* definiert werden. Nach der Art der pädagogischen Tätigkeit ist die pädagogische Situation „Arbeitssituation“, „Bildungssituation“, „Spielsituation“ usw. Jede pädagogische Situation kann unter den genannten Bedingungen zu einer „Erziehungssituation“ werden. Wir konzentrieren uns im weiteren auf die Untersuchung der pädagogischen Tätigkeit als Bildung und Erziehung durch Bildung.

2. Die Entwicklung der Erziehung durch Bildung

Als Vorbereitung auf die Arbeit wird die Entwicklung der Bildung durch die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit bestimmt. Deshalb ist zunächst die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit darzustellen.

2.1 Die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit

Diese Entwicklung kann hier nur in ganz groben Zügen dargelegt werden. Es kommt nur darauf an, den Charakter der Arbeit in dem Maße zu beschreiben, durch das der Individualitätstyp des durch Bildung assoziierbar gewordenen Nachwuchses hinreichend genau angegeben werden kann. Darauf aufbauend kann dann sowohl die Entwicklung der Bildung, das Assoziierbarwerden des Nachwuchses, als auch die Erziehung durch Bildung in der jeweils entwickelten Form der Bildung dargelegt werden.

Wenn hier typische Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeit dargelegt und dadurch die entsprechende Gesellschaft charakterisiert wird, dann muss beachtet werden, dass dies erstens in idealisierter Form geschieht und stets die jeweils dominierende Organisationsformen gemeint sind, neben denen die vorhergehenden Formen – wenn auch in modifizierter Gestalt – weiter bestehen.

⁵⁷ Ähnliche Verhältnisse könnten bei der Analyse des Verhältnisses von Bildung und Erziehung als politische Tätigkeit Erwachsener festgestellt werden.

2.1.1 Naturwüchsige und institutionalisierte Arbeit

Die Tätigkeit der Gesellschaft entfaltet sich, indem immer neue spezielle Tätigkeiten als eigenständige Tätigkeiten herausdifferenziert werden, durch die neue Produkte erzeugt werden. Die gesellschaftliche Arbeit entwickelt sich, indem immer neue höhere Organisationsformen dieser eigenständigen Tätigkeiten entstehen.

Im Ergebnis einer speziellen individuellen Arbeit erzeugt das Individuum als Repräsentant ein genießbares, d.h. verteilbares Produkt, das in das gesellschaftliche Gesamtprodukt eingebracht und entsprechend den jeweiligen Distributionsgesetzen verteilt wird. Ihre höchste Form hat diese „naturwüchsige Arbeit“ in der entwickelten Urgesellschaft⁵⁸ erreicht, in der jedes Mitglied isomorpher Repräsentant der Gesellschaft ist und alle speziellen eigenständigen Arbeiten (Jagd, Fischfang usw.) ausführen kann, wie das beispielsweise von den nordamerikanischen Indianern bekannt ist.

Die logisch wie historisch nächste Form der Arbeit ist die „institutionalisierte Arbeit“. Eine eigenständige spezielle Arbeit wird institutionalisierbar, indem sie zu einer von der Individualität abhebbaren gesellschaftlichen Funktion wird. Die gesellschaftliche Funktion ist gleichgültig gegen die Individualität des Individuums, das sie ausübt. Die institutionalisierte Arbeit als Organisationsform der Arbeit der Gesellschaft entsteht durch die fortschreitende Teilung der Arbeit und die damit verbundene Erhöhung ihrer Produktivität. Sie ist nicht einfach eine besondere Organisationsform der naturwüchsigen speziellen Arbeit. Durch die Institutionalisierung wird eine spezielle Arbeit zum Beruf.

Die Umwandlung einer speziellen Arbeit in einen Beruf erfolgt auf der Grundlage einer solchen speziellen Arbeit, die von einem Mitglied der Gesellschaft für alle Mitglieder erledigt werden kann, wobei der Bedarf durch ein Individuum (oder wenige) gedeckt werden kann. Die spezielle Arbeit wiederum ist so kompliziert, dass deren Reproduktion durch alle Mitglieder der Gesellschaft einen unverhältnismäßig großen Aufwand an gesellschaftlicher Arbeitszeit erfordert.⁵⁹

In der historischen Realität erfolgte die Institutionalisierung mit der Auflösung der Urgesellschaft (Gentilgesellschaft) in einer durch die Klassengesellschaft entfremdeten Form.

Die Distribution des gesellschaftlichen Gesamtprodukts wird durch Austausch der individuellen Produkte vollzogen, die institutionalisierte Arbeit der Gesellschaft vollzieht sich als individuelle Warenproduktion. Der Austausch der Waren wird schließlich zur eigenständigen Arbeit und zum Beruf des Kaufmanns. Wir betrachten die Entwicklung der Arbeit zunächst in ihrer „reinen“, nicht entfremdeten Form.

2.1.2 Von der institutionalisierten zur kommunistischen Arbeit

Die nächste Entwicklungsstufe der Arbeit ist die „Kollektivierung“ der institutionalisierten Arbeit. Es entsteht die „kollektive Arbeit“. Durch Vergesellschaftung der individuellen Warenproduktion (z.B. in der Manufaktur) wird eine Gemeinschaft, ein Kollektiv zum Träger eines Berufes. Das genießbare Produkt wird nicht durch einzelne Individuen, sondern durch Kollektive erzeugt.

Zunächst war die kollektive Arbeit der einzelnen Individuen gleiche Arbeit, alle Mitglieder des Kollektivs verrichteten – allerdings gemeinsam – die gleiche Arbeit. Mit fortschreitender Teilung der Arbeit (d.h. Umwandlung von Phasen in eigenständige Tätigkeiten) entstand eine neue Form der speziellen institutionalisierten Arbeit, des Berufs, die aus der Teilung der Arbeit innerhalb des Kollektivs resultierte. Die Arbeit der Gesellschaft ist doppelt geteilt: zunächst auf Kollektive und dann auf Individuen innerhalb der Kollektive⁶⁰. Diese Organisationsform der Arbeit soll „kommunistische Arbeit“ heißen. Sie hat sich gegenwärtig in ihrer ersten Form, der sozialistischen Arbeit, herausgebildet.

Historisch vollzog sich die Entwicklung der kollektiven und der kommunistischen Arbeit unter den Bedingungen des Kapitalismus in entfremdeter Form. Die Arbeit des Individuums wurde unter dieser Bedingung zur Lohnarbeit. Die sozialistische Arbeit entsteht historisch aus der kapitalistischen Warenproduktion durch die sozialistische Revolution. Das Produkt der kollektiven Arbeit wird wieder gesellschaftliches Eigentum, die Distribution ist wieder Verteilung. Sozialistische Arbeit ist von Ausbeutung befreite, kollektive Arbeit.

Wie in jeder Gesellschaft finden wir auch in der sozialistischen Gesellschaft alle bereits entwickelten Organisationsformen der Arbeit nebeneinander vor, wenn auch die jeweils dominierende die vorangegangenen Organisationsformen der Arbeit modifiziert. So ist die individuelle Warenproduktion im Sozialismus deutlich von der gleichen Organisationsform im Mittelalter oder im Kapitalismus unterschieden.

2.2 Die Entwicklung der Persönlichkeitstypen

Den dargelegten Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeit entsprechen charakteristischen Typen der Individualität und Persönlichkeit (Typen von Repräsentanten). Die Unterscheidung zwischen dem Typ der Individualität und dem Typ der Persönlichkeit ist dadurch notwendig, dass gleiche Individualität unter der Bedingung der entfremdeten Arbeit verschiedene Persönlichkeitstypen werden, denn letztlich (idealisiert) verbietet die Entfremdung der Arbeit die Vergesellschaftung der Individualität, das Individuum kann nicht Persönlichkeit, sondern muss Individualität werden.

Individualität und Persönlichkeit der Individuen entwickeln sich entsprechend der Entwicklung der Organisationsformen der Arbeit der Gesellschaft. Jeder Organisationsform der Arbeit entspricht ein bestimmter idealer Persönlichkeitstyp.

⁵⁸ „Oberstufe der Wildheit“ (Engels).

⁵⁹ Die ersten „Berufe“ sind schon in der Urgesellschaft entstanden: der Mediziner und der Produzent mancher Werkzeuge.

⁶⁰ Vgl. Marx, K.: Das Kapital, a. a. O., S. 352 bis 377.

2.2.1 Die Universalitäten und Spezialitäten

Die spezialisierte Arbeit ist charakteristisch für die Urgesellschaft in ihrer entwickelten Form (etwa der nordamerikanischen Indianer. Die einzelnen Handlungen der gemeinsamen Tätigkeit der Gesellschaft (des „Stammes“) werden auch als eigenständige Tätigkeiten – und das sowohl isoliert wie sozial – vollzogen. Die Grundlage der Existenz des Stammes war jedoch die gemeinsame Arbeit aller (z.B. Büffeljagd, Fischfang, Ernte von wildem Reis).

Dieser Organisationsform der Arbeit entspricht die Universalität als idealer Persönlichkeitstyp. Jeder Stammesangehörige konnte und wusste alles, was auch die Gesellschaft als Ganzes konnte und wusste. Es gab keinen Unterschied zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein, beide waren identisch, eben die Widerspiegelung der gemeinsamen Tätigkeit.

In der Realität ist das Maß, in dem die einzelne Persönlichkeit tatsächlich Universalität ist, d.h. das gesamte gesellschaftliche Bewusstsein reproduziert hat und so repräsentieren kann, natürlich unterschiedlich. Die realen Persönlichkeiten sind Universalität in verschiedenem Maße.

In der institutionalisierten Arbeit kann nicht mehr jedes Individuum alle Arbeiten ausüben, sondern – in der Idealisierung – genau eine spezielle Arbeit, seinen Beruf. Mitglied der Gesellschaft – ihr Repräsentant – ist er als Spezialist, als Produzent eines speziellen Produkts.

Das Wissen und Können der Gesellschaft ist nun nicht mehr mit dem Wissen und Können ihrer einzelnen Mitglieder identisch, sondern ist die Summe des Wissens und Könnens aller ihrer Mitglieder.⁶¹

Mit der Herausbildung der institutionalisierten Arbeit als vorherrschender Organisationsform der Arbeit der Gesellschaft muss sich das Verhältnis des individuellen zum gesellschaftlichen Bewusstsein qualitativ verändern. Ohne eine qualitative Veränderung dieses Verhältnisses müsste das auf der Universalität der Repräsentanten beruhende einheitliche gesellschaftliche Bewusstsein in das jeweils verschiedene Bewusstsein der einzelnen Berufe zerfallen. Dadurch würde die Einheit der Gesellschaft als überindividuelles Subjekt gefährdet. So entsteht das Bedürfnis nach einem überindividuellen – von den Berufen unabhängigen – allgemeinen und einheitlichen gesellschaftlichen Bewusstsein. Dieses Bedürfnis der Gesellschaft wurde durch die Entwicklung der Religion befriedigt.⁶²

Dieses allgemeine gesellschaftliche Bewusstsein stellt den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Arbeiten her und weist jeder Arbeit, jedem Beruf, seinen Platz in der Gesellschaft zu, wie das z.B. in den Religionen der Fall ist.

Die Entwicklung eines allgemeinen vom individuellen unterschiedenen gesellschaftlichen führt zu einer entscheidenden Veränderung der Persönlichkeit. Die Individualitäten repräsentieren die Gesellschaft zweifach: Alle Mitglieder der Gesellschaft sind erstens isomorphe Repräsentanten des gleichen (identisch – einen) allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins, in dieser Hinsicht sind sie Universalitäten. Zweitens ist jeder auch noch isomorpher Repräsentant eines Berufes, eben Spezialist. Die Vergesellschaftung der Individualität zur Persönlichkeit erfolgt also zweifach: Als allgemeine Persönlichkeit ist das Individuum Träger des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins, ist Universalität (in der Realität wieder in unterschiedlichen Maße). Als spezielle Persönlichkeit, Spezialist repräsentiert er seinen Beruf. In der Realität ist die Individualität wieder Persönlichkeit in dem Maße, in dem sie die Institution „ausfüllt“, d.h. in dem Maße, in dem es in der Ausübung des Berufes das gesellschaftliche Bedürfnis nach dem speziellen Produkt befriedigt. Durch die Institutionalisierung der Arbeit kommt es zur Herausbildung verschiedener Persönlichkeitstypen (z.B. des Schneiders, Schlossers, Lehrers).⁶³

Beim Übergang zur kollektiven Arbeit verändert sich der Persönlichkeitstyp erneut. Das genießbare (verteilbare) Produkt wird nun nicht mehr von einem Individuum, sondern von einem Kollektiv erzeugt. Der Träger der gesellschaftlichen Funktion, des „Berufes“, ist nun das Kollektiv, das zu einem qualitativ neuen, speziellen Repräsentanten der Gesellschaft wird.

Das Individuum repräsentiert die Gesellschaft nun primär durch das Kollektiv, dem es angehört. Nur durch seine Mitgliedschaft in einem Spezialisten-Kollektiv kann es Repräsentant der Gesellschaft und damit Persönlichkeit werden.

In der ersten Stufe der Entwicklung (z.B. der Manufaktur) bestehen die Kollektive aus isomorphen Spezialisten (z.B. Webern). In der zweiten Stufe der kommunistischen Arbeit besteht das Kollektiv nicht mehr aus identischen, sondern aus verschiedenen (speziellen) Spezialisten. Die Persönlichkeit ist zuerst beispielsweise „Kabelwerker“ oder „Mitarbeiter des Handels“, dann erst Sekretärin, Schlosser, Betriebsdirektor usw. Der „kommunistische Spezialist“ ist also in doppelter Hinsicht Spezialist: zunächst als Angehöriger eines spezialisierten Kollektivs und dann als Angehöriger eines speziellen Berufes⁶⁴

2.2.2 Der Spezialist als Individualist und als Kommunist

Die Herausbildung des Spezialisten (in seinen drei Formen) erfolgte real-historisch unter der Bedingung der entfremdeten Arbeit, d.h. in der Klassengesellschaft.

Die Vergesellschaftung der speziellen Individualität zur Persönlichkeit ist nun aber abhängig davon, inwieweit (in welchem Maße) das spezielle Produkt ein gesellschaftliches Bedürfnis befriedigt und dieses gesellschaftliche

⁶¹ Vgl. Meier, A.: a.a.O. S. 83

⁶² Die Entwicklung des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins als Religion, d.h. als entfremdetes Bewusstsein, wird dadurch bedingt, dass sich die institutionalisierte Arbeit real als entfremdete Arbeit entwickelte.

⁶³ Vgl. Smirnow: a.a.O., S. 68 ff, S. 232 ff!

⁶⁴ Ein typischer Ausdruck dieses Zusammenhanges ist die Einführung von Ehrentagen für die Mitarbeiter bestimmter Industriezweige für den kollektiven Produzenten eines bestimmten Produkts, der den Mitarbeitern unabhängig von seinem speziellen Beruf ehrt.

Bedürfnis zum Motiv der institutionalisierten Arbeit des Individuums wird. Wenn institutionalisierte (individuelle oder kollektive) Arbeit in entfremdeter Form, also als Warenproduktion verläuft, ist das Individuum isoliert, denn es produziert nur für seinen eigenen Genuss, denn seine Arbeit erzeugt Tauschwerte (Waren). Der Tauschwert ist der Sinn der Arbeit. Zur Befriedigung des Bedürfnisses muss der Produzent sich und den anderen von seinem Produkt trennen, diese Trennung des Produkts vom Produzenten isoliert das Individuum, verhindert seine Vergesellschaftung zur sozialen Persönlichkeit, Persönlichkeit ist er nur als „Individualist“.

Diese Isolation des Individuums in der Warenproduktion verleiht seiner Arbeit den Doppelcharakter als konkrete und abstrakte Arbeit, macht seine konkrete Arbeit zur Warenproduktion, deren Sinn allein die Befriedigung des eigenen isolierten Bedürfnisses ist. Auch der Gebrauchswert des Produkts befriedigt kein identifiziertes Bedürfnis der Gesellschaft, sondern auch nur die individuellen Bedürfnisse anderer isolierter Individuen.

Die Vergesellschaftung der Individualität erfolgt im Austausch, es erfolgt keine Identifikation gemeinsamer Bedürfnisse, sondern die Identifikation des eigenen Bedürfnisses mit fremdem Produkt⁶⁵. Persönlichkeit ist Individualität nur als Repräsentant des eigenen Bedürfnisses. Da das Maß der Befriedigung des eigenen Bedürfnisses wegen der Wirkung des Wertgesetzes im Austausch nur von der eigenen Individualität (der Produktivität der eigenen Arbeit, nicht der Produktivität der Arbeit der Gesellschaft) bestimmt wird, beeinträchtigt die Vergesellschaftung der eigenen Individualität die Befriedigung des eigenen Bedürfnisses. Das äußert sich z.B. in der strengen Geheimhaltung von Arbeitsverfahren.

Gleiche Verhältnisse liegen im Prinzip in der kapitalistischen Warenproduktion vor, durch welche die Spaltung der Persönlichkeit in abstrakte und konkrete Persönlichkeit⁶⁶ bedingt wird.

In der sozialistischen Revolution wird die Trennung des Produzenten vom Produkt aufgehoben. Dadurch kann der Spezialist erst real zur kommunistischen Persönlichkeit werden. Er repräsentiert in seiner Arbeit das identische und identifizierte gesellschaftliche Bedürfnis, das er durch seine Arbeit befriedigt. Der Spezialist ist reale kommunistische Persönlichkeit in dem Maße, in dem er seine Individualität in seiner speziellen Arbeit vergesellschaftet, d.h. in dem Maße, in dem er das gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit erhebt.

Da kommunistische Arbeit stets kollektive Arbeit ist, äußert und bildet sich die kommunistische Persönlichkeit durch die Assoziation an sein Kollektiv und die Assoziation dieses Kollektivs an die Gesellschaft als Ganzes.

2.2.3 Historische und logische Entwicklung der kommunistischen Persönlichkeit

Logisch-theoretisch wird die kommunistische Arbeit aus der kollektiven Arbeit entwickelt, historisch entwickelte sie sich jedoch vorwiegend aus der entfremdeten, der kapitalistischen Arbeit. Allerdings fand und findet die historische Entwicklung der kommunistischen Arbeit in neuester Zeit auch in ihrer „reinen“, d.h. nichtentfremdeten Form statt. Ein typisches Beispiel dafür ist die Entwicklung der sozialistischen Landwirtschaft, die sich unter den Bedingungen der Befreiung von Ausbeutung von der individuellen⁶⁷ zur kollektiven Produktion umwandelte (Kollektivierung der Landwirtschaft) und gegenwärtig dabei ist, sich zur kommunistischen Arbeit umzuwandeln ((Industrialisierung der Landwirtschaft).

Die Entwicklung der kapitalistischen Arbeit führt zum „Proletarier“, der eine beliebige Arbeit macht, die so einfach ist, dass sie keinerlei spezielle Ausbildung erfordert, einfache und allgemeine Arbeit ist.⁶⁸

Spezielle, entwickelte und entfaltete Arbeit des Individuums gibt es im Kapitalismus nur in einzelnen Bereichen und bei der Entwicklung neuer Tätigkeiten, die jedoch, auch heute noch schnell wieder zu einfacher Arbeit gemacht werden. Der ideale kapitalistische Spezialist ist der „Fachidiot“, der Spezialist ohne Assoziation, die ihn zum Repräsentanten der Gesellschaft machen könnte, ein Spezialist, dessen primäres Motiv das eigene individuelle Bedürfnis ist.

Unter dem Zwang der objektiven Gesetze der Entwicklung der Tätigkeit bilden sich jedoch Strukturen der kommunistischen Arbeit bereits unter kapitalistischen (speziell imperialistischen) Verhältnissen heraus, denn höhere Entwicklungsformen können sich bereits auf niederen Entwicklungsstufen herausbilden.⁶⁹

Diese Form der Arbeit gerät durch ihre Entfremdung einerseits in einen antagonistischen Widerspruch zu den kapitalistischen Distributionsverhältnissen und ist andererseits die Grundlage zur Herausbildung kommunistischer Persönlichkeiten im Kapitalismus. Diese entwickelt sich aus der entfremdeten Persönlichkeit durch Aufhebung der Entfremdung, durch Identifikation mit den Bedürfnissen der Menschheit, dem Ideal des Kommunismus.

Die Aufhebung der Entfremdung der Arbeit erfolgt in der sozialistischen Revolution. Der Proletarier bedarf zur Entwicklung seiner Persönlichkeit der sozialistischen Revolution.⁷⁰

Für die logische Entwicklung der Arbeit und der Persönlichkeit, welche die historische Entwicklung in ihrer notwendigen, von historischen Zufällen befreiten Form widerspiegelt, ist deren Entfremdung in der Klassengesellschaft eine solche historische Zufälligkeit; darauf verweist MARX auch im „Kapital“. Allerdings analysiert er Arbeit und Persönlichkeit vor allem in dieser entfremdeten Form, darin bestand ja der Gegenstand seiner Untersuchung, während es uns um die befreite, nicht entfremdete Form der Arbeit und der Persönlichkeit geht.

Gegenwärtig, da sich die kommunistische Persönlichkeit real entwickelt, sind die objektiven Bedingungen in ihrer historischen Entwicklung noch von entscheidender Bedeutung, denn es gibt auch gegenwärtig, auch im Sozialismus die Umwandlung von Individualisten in kommunistische Persönlichkeiten. Ein Individualist wird kommunistische

⁶⁵ Vgl. Marx, K.: Grundrisse ...a.a.O., S. 903 ff.

⁶⁶ Vgl. Sé, L.: a.a.O., S. 349 ff.

⁶⁷ Die sozialistische Revolution ermöglichte es bereits den „Privatbauern“, ihre Individualität zu vergesellschaften und so zur sozialistischen Persönlichkeit zu werden.

⁶⁸ Vgl. Marx, K.: Das Kapital. A. a.O., S. 336, S. 444<ff

⁶⁹ Vgl. Marx, K.: Grundrisse ...a.a.O., S. 23 ff.

⁷⁰ Vgl. Marx, K. und Engels, F.: Die deutsche Ideologie. Berlin 1960, S. 79.

Persönlichkeit, indem er in seiner Tätigkeit Motiv und Bedürfnis trennt und das gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit erhebt. Das ist der Hauptinhalt der ideologischen Arbeit in unserer Gesellschaft.⁷¹

2.3 Die Entwicklung der Erziehung durch Bildung

Durch die Bildung des Nachwuchses wird seine Assoziierbarkeit erreicht, indem der Nachwuchs die Entwicklung der Gesellschaft reproduziert. Die Heranwachsenden reproduzieren die historisch gewordenen Individualitätstypen und werden so assoziationsfähig, arbeitsfähig.

Heute vollzieht sich die Bildung des Nachwuchses nicht mehr nur in einer einfachen Tätigkeit, sondern in einer Folge spezieller Tätigkeiten, im Spiel, in der Allgemeinbildung und in der Berufsbildung.

Die logische Entwicklung dieser Struktur der Bildung erfolgt in Abhängigkeit von der Entwicklung der Arbeit nach den gleichen Prinzipien: Auf zwei Wegen entstehen neue eigenständige Tätigkeiten: durch Entwicklung einer Teilphase zur eigenständigen Tätigkeit, indem sich die Teilphase selbst in Vorbereitungsphase gliedert und dadurch, dass in der Tätigkeit der Gesellschaft neue Gegenstände entstehen, die als neue Kulturgüter zu Gegenständen neuer Formen der Bildung werden.

Zusammen mit der Entwicklung der Bildung entwickelt sich auch die Erziehung. Die allgemeinen Bestimmungen des Verhältnisses von Bildung und Erziehung – die Umwandlung von Bildung in Erziehung durch das Fällen der Assoziationsentscheidung werden dabei in spezifischer Weise verändert. Allerdings verändert sich nicht nur die Erziehung durch die Veränderung der Bildung, sondern die Umwandlung der Bildung in Erziehung verändert auch die Bildung.

Die logische Entwicklung des Bildungsbegriffs muss die historische Entwicklung der in ihm abgebildeten Erscheinung in ihrer notwendigen Form, befreit von den historischen Zufälligkeiten, widerspiegeln. In einer theoretischen Untersuchung kann das nur als logisch-theoretischen Rekonstruktion der wirklichen Entwicklung erfolgen.

Das determinierende Moment einer Tätigkeit ist stets ihr Gegenstand, der ihre Struktur und ihre Organisationsform bestimmt. Deshalb ist bei Überlegungen zur Entwicklung der Bildung von ihrem Gegenstand auszugehen. Als Gegenstand der Bildung wurde die Individualitätsdifferenz zwischen den erwachsenen Mitgliedern einer Gesellschaft und ihrem Nachwuchs bestimmt. Die Größe dieser Differenz – und damit die Organisationsform der Bildung, durch die sie überwunden wird – hängt offensichtlich vom Entwicklungsstand der Gesellschaft ab. Sie wird im Verlaufe der historischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft immer größer.

Durch die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft verändert sich der Gegenstand der Bildung jedoch nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, er wird immer komplexer und gliedert sich in verschiedenen Bereiche, wodurch sich die Bildung nicht nur durch Herausbildung neuer Organisationsformen entwickelt, sondern auch durch Entwicklung verschiedener Arten, Formen und Typen der Bildung und Erziehung.

Wie Bildung kann Erziehung in zwei Verlaufsformen vorkommen, die wir analog als „direkte und „indirekte“ Erziehung bezeichnen wollen. Direkte Erziehung ist das Fällen der Assoziationsentscheidung im Zusammenhang mit dem Erleben des Assoziationsbedürfnisses der Gesellschaft in Gestalt von Forderungen. Nach Vollzug der direkten Erziehung, d.h. nach dem Fällen der Assoziationsentscheidung durch Annahme der Forderung, wird Erziehung indirekt, sie vollzieht sich als Prozess in der Tätigkeit, zu deren Motiv das Assoziationsbedürfnis der Gesellschaft gemacht worden ist.

Direkte und indirekte Erziehung können sich demnach in Bildung und Arbeit vollziehen. Durch direkte Erziehung wandelt sich eine Tätigkeit von einer isolierten in eine spezifische soziale Tätigkeit um, in deren Verlauf sich dann die Erziehung indirekt vollzieht. Wir wollen das an der Entwicklung des Spiels von isolierter Bildung zu Erziehung durch Bildung im Spiel darstellen.

2.3.1 Spiel wird Übung

Wir betrachten die Bildung zunächst in einer Gesellschaft, die durch Arbeit mit einfachen Werkzeugen und durch einfache, unmittelbar an die Arbeit gebundene Sprache gekennzeichnet ist. Nach der Pflegephase, der Herausbildung der biologischen Selbständigkeit des Nachwuchses, kann dieser jedoch noch nicht assoziiert werden. Assoziationsfähig ist der Nachwuchs erst, wenn er die entwickelten Formen der Arbeit, den gesellschaftlichen Gebrauch der Dinge, der Werkzeuge, individuell reproduziert hat.

In ihrer heutigen Form wird diese Phase als „Entwicklung der gegenständlichen Handlungen (Werkzeug- und Spielhandlungen)“ bezeichnet⁷² Wir wollen diese Tätigkeit als „Werkzeugspiel“ bezeichnen. Auf dieser Stufe der Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit vollzieht sich Bildung als Werkzeugspiel.

In der Bildung durch Werkzeugspiel vollzieht sich nun durch direkte Erziehung durch die Forderung, nicht nur eine Umwandlung der Motivation, sondern auch der Verlaufsform der Bildung selbst. Anfangs ist das Spiel stets isolierte Tätigkeit, unmittelbare Befriedigung des Bedürfnisses des Kindes. Nun aber kommt ein neues Motiv hinzu: das Bedürfnis der Vorbereitung auf die gemeinsame Arbeit. Wird dieses Motiv zum primären Motiv, dann kommt es zu einem qualitativen Umschlag: Das Spiel wird „Übung“. Das Spiel wandelt sich vom Vollzug der Pflege in Vorbereitung auf Arbeit um. Dadurch entsteht das Assoziationsbedürfnis des Nachwuchses: Das Kind will arbeiten, will vollziehen, worauf es sich vorbereitet.⁷³ Durch die Assoziation des durch Übung in der Arbeit und durch Mitarbeit gebildeten Kindes wird auch das Assoziationsbedürfnis der Gesellschaft befriedigt.

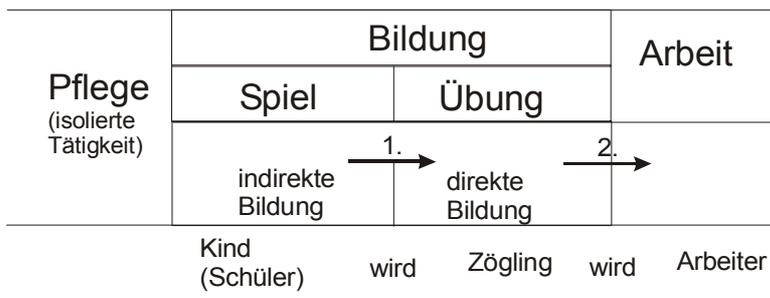
⁷¹ Vgl. Programm der SED Berlin 1076.S.53 (Abschnitt E)

⁷² Elkonin, D.B.: Zur Psychologie des Vorschulalters. Berlin 1965, S. 124.

⁷³ Das trifft auch für die Gegenwart zu. Neben der Ausführung einfacher Arbeiten in der Familie wird dieses Bedürfnis heute durch das Rollenspiel befriedigt.

Die entwickelte pädagogische Tätigkeit erfordert somit eine weitere Assoziationsentscheidung des Nachwuchses: die Entscheidung darüber, wofür er sich bilden (üben) will. Die Besonderheit dieser Entscheidung wird dadurch bestimmt, dass sie eine Vorbereitungsentscheidung ist. Sie ist eine Entscheidung darüber, worauf, auf welche Art der Arbeit (soziale oder isolierte Arbeit) sich das Kind vorbereiten will. Damit wird die Assoziationsentscheidung beim Übergang zur Arbeit vorbereitet. Bleibt diese Assoziationsentscheidung aus, dann verläuft die Bildung (das Spiel) als isolierte Tätigkeit, Spiel wird nicht Übung.

Die Assoziationsentscheidung verändert nun die Verlaufsform der Bildung. Im Spiel als isolierte Tätigkeit ist die Bildung indirekt, es wird das Spielbedürfnis, nicht das Assoziationsbedürfnis befriedigt. Wird das Spiel durch direkte Erziehung zur Übung, zur Vorbereitung auf die Arbeit und damit zu indirekter Erziehung, dann wird die Bildung direkt, denn sie befriedigt unmittelbar das Bildungsbedürfnis. Spiel wird so zur Erziehung, denn Bildungsbedürfnis und Erziehungsbedürfnis sind identisch. Erziehung, Assoziation, ist der Sinn der Übung geworden. Die Übung hat keinen Sinn, wenn das Kind von der Gesellschaft nicht in der Arbeit assoziiert wird



Schema 13: Bildung wird Erziehung; Spiel wird Übung (1., 2. – Assoziationsentscheidungen)

Wie bereits dargelegt, darf bei der im Schema dargestellten Aufeinanderfolge der Tätigkeiten nicht vergessen werden, dass einmal herausgebildete eigenständige Tätigkeiten beim Übergang zu einer neuen Qualität nicht aufhören, sondern weiter als eigenständige Tätigkeiten ausgeführt werden. So ist das Spiel keine Tätigkeit nur des Kindes, sie wird auch vom Erwachsenen ausgeübt. Der Erwachsene übt alle herausgebildeten Tätigkeiten nebeneinander aus: Er spielt, übt und arbeitet.

Das Ausbleiben der Assoziationsentscheidung verhindert die Assoziation der Tätigkeit, d.h. die Umwandlung des isolierten Spiels des Nachwuchses in Übung und damit die Erziehung durch direkte Bildung.

2.3.2 Spiel wird eigenständige Tätigkeit

In der weiteren Entwicklung der Arbeit der Gesellschaft entstehen verschiedene spezielle eigenständige soziale Tätigkeiten. Die individuelle Arbeit entfaltet sich zu einem Komplex spezieller Arbeiten. Dadurch verändert sich auch die Bildung im Spiel als Vorbereitung auf die Arbeit. Im Spiel werden die verschiedenen speziellen Arbeiten zu Rollen, das Werkzeugspiel wird zum Rollenspiel. Das Spiel als einheitliche Bildungsphase der pädagogischen Tätigkeit gliedert sich in zwei Phasen: das Werkzeugspiel und das Rollenspiel, das Spiel wird dadurch zur eigenständigen Tätigkeit. Das Rollenspiel differenziert sich als Vollzugsphase der Bildung heraus, wodurch das Werkzeugspiel zur Vorbereitungsphase des Spiels als eigenständiger Tätigkeit wird.



Schema 14: Das Spiel als eigenständige Tätigkeit

Rollenspiel und Werkzeugspiel sind durch ihren spezifischen Bildungseffekt auch als spezielles und allgemeines Spiel bestimmt. Das allgemeine Spiel ist die Reproduktion der allgemeinen Tätigkeiten der Gesellschaft, des allgemeinen gesellschaftlichen Gebrauchs der Dinge. Das spezielle Spiel ist die Reproduktion der speziellen gesellschaftlichen Tätigkeiten, des speziellen Gebrauchs der gesellschaftlichen Dinge.

Das für die Bildung im Spiel spezifische Kulturgut ist das Spielzeug und die Spielhandlung. Wie für jede Bildung ist auch für die Bildung im Spiel die pädagogische Kommunikation als Demonstration und Reproduktion eine notwendige Bedingung. Sie verläuft im Spiel in spezifischer Weise.

Das Spiel vollzieht sich im gemeinsamen Vollzug entwickelter Tätigkeiten. Der in der gemeinsamen Tätigkeit benutzte materielle Gegenstand (sei es ein wirkliches Werkzeug oder ein beliebiger Gegenstand – ein Modell -) wird im Spiel zum Träger der in der konkreten Handlung vergegenständlichten Individualität des Erwachsenen. In den dieser gemeinsamen Tätigkeit folgenden eigenständigen Handlungen des Kindes mit diesem Gegenstand wird die vergegenständlichte Individualität reproduziert und wird so zur Individualität des Kindes.

Diese Handlungen sind Spiel, weil sie kein „leibliches“ Bedürfnis des Kindes oder der Gesellschaft befriedigen, es entsteht kein Produkt. Das Spiel befriedigt das Bedürfnis nach der Tätigkeit selbst.⁷⁴

⁷⁴ Vgl. z. B. Rubinstein, S.L. : a.a.O., S. 723.

Im Rollenspiel vollzieht sich die Bildung im wesentlichen in der gleichen Weise wie im Werkzeugspiel, unterscheidet sich jedoch im Inhalt der Bildung, d.h. in der Art der zu überwindenden Differenz. Im Rollenspiel wird nicht der allgemeine Umgang mit den Dingen reproduziert, sondern ihre Verwendung in speziellen Tätigkeiten. In seiner – historisch wie ontogenetisch – höchsten Form werden die gesellschaftlichen Verhältnisse im Rollenspiel (als Regelspiel) reproduziert.

Werkzeugspiel und Rollenspiel sind zwei Formen des Spiels, die heute eigenständig nebeneinander bestehen. Historisch wie ontogenetisch entwickelt sich das Rollenspiel aus dem Werkzeugspiel. Es ist offensichtlich, dass das Werkzeugspiel auf der historischen Entwicklungsstufe der Gesellschaft, in der es die einzige Form des Spiels war, anders beschaffen sein musste, als zu einer Zeit, in der es neben dem Rollenspiel existiert. Heute ist das Spiel eigenständige Tätigkeit des Menschen jeder Altersstufe, wodurch sich sowohl das Werkzeugspiel als auch das Rollenspiel der Kinder veränderten.

Werkzeugspiel und Rollenspiel unterscheiden sich auch in ihrer entwickelten Form durch den Bildungsinhalt. Werkzeugspiel bewirkt allgemeine Bildung, d.h. die Reproduktion des allgemeinen Umgangs mit den Dingen (z.B. mit dem Bogen, dem Hammer, dem Bleistift). Rollenspiel bewirkt spezielle Bildung, d.h. die Reproduktion des speziellen Umgangs mit den Dingen (der Bleistift beim „Schule“ spielen oder beim „Maler“ spielen).

In der Gesellschaft mit einfacher Arbeit vollzog sich allgemeine und spezielle Bildung in der einheitlichen Tätigkeit des Werkzeugspiels in seiner ursprünglichen, embryonalen Form. Die entwickelte Urgesellschaft – etwa der nordamerikanischen Indianer – dürfte das Spiel in entfalteter Form herausgebildet haben. Das Spiel war die vorherrschende Form der Bildung der heranwachsenden Generation.

Mit dem Heranwachsen des Nachwuchses verändert sich das Verhältnis von Spiel und Arbeit, die Arbeit wird zur dominierenden Tätigkeit. Es beginnt die Assoziation des im Spiel gebildeten Nachwuchses in der Arbeit. Nun beteiligen sich die Heranwachsenden an der Arbeit der Gesellschaft, aus dem Spiel wird Arbeit, der Heranwachsende spielt nicht mehr Jäger oder Krieger. In der gemeinsamen Arbeit wird die Erziehung vollendet, der Heranwachsende wird Persönlichkeit, isomorpher Repräsentant der Gesellschaft durch Herausbildung der gesellschaftlichen Motivation seiner Tätigkeit, durch die Vollendung der Trennung von Motiv und Bedürfnis, die im Spiel als Reinheit gegeben sind. Wie das Werkzeugspiel kann auch das Rollenspiel zur Erziehung werden, wenn das spielende Individuum durch eine Assoziationsentscheidung das Assoziationsbedürfnis der Gesellschaft zum Motiv dieser Tätigkeit erhebt. Dadurch verändert sich seine Verlaufsform, auch das Rollenspiel wird „Übung“, die indirekte Bildung im Spiel wird zur direkten Bildung. Hier liegen die gleichen Verhältnisse vor wie beim einfachen Werkzeugspiel. Auch das Rollenspiel ist Spiel, es hat keine andere Qualität als das Werkzeugspiel, denn es ist die in der Vollzugsphase entfaltete Form des Spiels.

2.3.3 Das Lernen, die eigenständige, direkte Bildung

Mit der Entwicklung der speziellen Arbeit zur institutionalisierten Arbeit, zum Beruf, musste sich auch die Bildung verändern. Die Institutionalisierung der Arbeit, die Arbeit als Ausübung von Berufen, war mit einer weiteren Gliederung und Differenzierung der Arbeitstätigkeiten verbunden. Durch diese zunächst qualitative Veränderung des Inhaltes der Bildung vollzog sich auch eine quantitative Veränderung. Die Bildungsdifferenz wird wegen der Kompliziertheit der institutionalisierten Arbeit „groß“, d.h. so groß, dass sie nicht mehr durch indirekte Bildung in gemeinsamer Tätigkeit – weder in Arbeit noch im Spiel – überwunden werden kann.

Durch die Größe der Bildungsdifferenz wird die Bildung zur eigenständigen Tätigkeit, Demonstration wird „Lehren“. Reproduktion wird „Lernen“. Diese Umgestaltung der Bildung unterscheidet sich von der Umgestaltung des Spieles zur Übung. Die Umwandlung der indirekten Bildung im Spiel zur direkten Bildung durch Übung erfolgt durch eine Assoziationsentscheidung. Bildung als Lernen ist von vornherein direkte Bildung, denn die Überwindung der Bildungsdifferenz durch ihre Größe, nicht aber durch eine Assoziationsentscheidung unmittelbarer Gegenstand des Bedürfnisses. Eigenständige Bildung als Lernen kann deshalb auch als isolierte Tätigkeit ausgeübt werden, wenn die Überwindung der Differenz die Befriedigung des isolierten Bildungsbedürfnisses ist. Eigenständige direkte Bildung, Lernen, wird Erziehung wieder durch die Erziehungsentscheidung des Lernenden. Die Spezifik des Lernens besteht im Unterschied zum Spiel darin, dass der Gegenstand des Bedürfnisses, die Überwindung einer Bildungsdifferenz, von vornherein direkte Bildung ist. (Der Gegenstand des Spielbedürfnisses dagegen ist die Tätigkeit selbst, die Bildung im Spiel ist indirekte Bildung.)

2.3.3.1 Lernen als Berufsbildung

Eigenständige direkte Bildung, d.h. Bildung durch Lernen, ist Vorbereitung auf einen speziellen Beruf, während das entwickelte und entfaltete Spiel Vorbereitung auf alle Tätigkeiten und Berufe ist. Die Umgestaltung der Bildung zur eigenständigen Tätigkeit ist also die Herausbildung des Lernens als einer weiteren Vollzugsphase der Bildung, durch die das eigenständige Spiel insgesamt zur Vorbereitungsphase des Lernens wird.

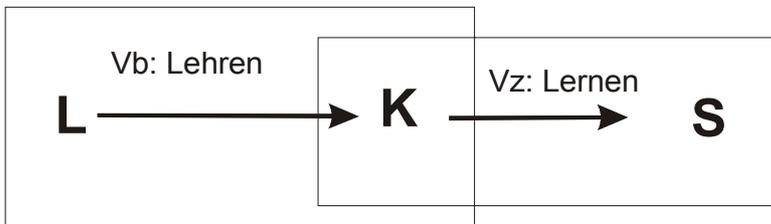
Lernen tritt ursprünglich auch als Übung auf, unterscheidet sich jedoch von der Übung als Erziehung im Spiel durch das Bedürfnis, das befriedigt wird. Übung als Erziehung befriedigt das Assoziationsbedürfnis, Übung als Lernen das Bildungsbedürfnis.

Seinen Inhalt nach ist Bildung durch Lernen unmittelbare Vorbereitung auf einen Beruf. Das Lernen entsteht also in seiner abstrakten (embryonalen) Form als Berufsbildung. Seinen Vollzug nach ist Lernen direkte Bildung, in der Demonstration und Reproduktion den Charakter von Lehren und Lernen angenommen haben. Lehren ist die Vergegenständlichung der Individualität im Kulturgut, Lernen die Entgegenständlichung der im Kulturgut vergegenständlichten Individualität.

	Bildung			
Pflege	Spiel		Vz' Lernen	Arbeit
	Vb	Vz		

Schema 15: Bildung durch Spiel und Lernen

Das Schema 5 nimmt nun die Form an, wie sie das Schema 16 wiedergibt



Schema 16: Bildung als Lehren und Lernen (L-Lehrer, S-Schüler, K-Kulturgut)

Die Ausdrücke „Spielen“ und „Lernen“ bezeichnen umgangssprachlich die jeweils durch den Nachwuchs selbständig vollzogene Vollzugsphase einer spezifischen Form der Bildung (Bildung durch Spiel, Bildung durch Lernen). Jedoch sind beide Tätigkeiten ohne die Vorbereitungsphase, die Vergegenständlichung der Individualität im Kulturgut, nicht möglich. In der Sprache der Theorie ist „Lernen“ also stets „Bildung durch Lernen“.

2.3.3.2 Lernen wird Erziehung

Der Übergang des Heranwachsenden zu einer neuen Tätigkeit – dem Lernen – macht eine neue Assoziationsentscheidung notwendig, durch die das Lernen erst zur Erziehung werden kann. Da Lernen Vorbereitung auf eine gesellschaftliche Arbeit, Vorbereitung auf einen Beruf ist, besteht die Assoziationsentscheidung darin, das Produkt dieses Berufes und demzufolge das gesellschaftliche Bedürfnis, das dieses Produkt befriedigt, zum Motiv der Bildung, des Lernens, zu erheben. Das Individuum assoziiert sich durch Lernen der Gesellschaft, Lernen ist Erziehung geworden. Die direkte Erziehung ist durch die Entstehung einer neuen Form der Bildung um eine weitere Assoziationsentscheidung reicher geworden. Zu der Assoziationsentscheidung im Spiel, das ja weiter neben dem Lernen betrieben wird, kommt die Assoziationsentscheidung im Zusammenhang mit dem Lernen und der Berufsbildung.

Die Assoziationsentscheidung, durch die Lernen Erziehung wird, ist aber nicht nur eine Assoziationsentscheidung mehr, sondern auch eine qualitativ neue Entscheidung. Ihrem ideologischen Inhalt nach ist sie nicht nur, wie beim Spiel, eine vorbereitende Arbeitsentscheidung, sondern auch eine vorbereitende pädagogische Entscheidung.

Das folgt aus dem Charakter der Institution, die gleichgültig ist gegen die konkrete Individualität ihres Inhabers und die so den Inhaber der Institution austauschbar macht. Durch die Entscheidung, Inhaber einer Institution werden zu wollen, wird auch die Entscheidung zur Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit vorbereitet, denn die Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit ist in der institutionalisierten Gesellschaft die Erhaltung ihrer Institutionen. Deshalb sollen Assoziationsentscheidungen dieser Art „Erziehungsentscheidungen“ heißen.

2.3.3.3 Das Auseinanderfallen von Lernen und Erziehung

Hat der Heranwachsende seine Erziehungsentscheidung gefällt, dann wird Lernen als direkte Bildung zur indirekten Erziehung. Im Unterschied zum Spiel verändert sich also der Charakter der Bildung beim Lernen durch die Erziehungsentscheidung nicht, sie bleibt direkte Bildung⁷⁵

Bildungsbedürfnis und Erziehungsbedürfnis sind durch die Erziehungsentscheidung identisch geworden. Nur durch Überwindung der Individualitätsdifferenz zum „meister“ kann der „Lehrling“ identischer Repräsentant, Persönlichkeit werden. Diese Identität von Bildungs- und Erziehungsbedürfnis ist das spezifische Merkmal der Erziehung durch Lernen, der Einheit von Bildung und Erziehung in der Bildung durch Lernen.

Auch die Erziehungsentscheidung ist eine bewusste und freiwillige Entscheidung des Heranwachsenden, der durch diese Entscheidung zum Zögling der Gesellschaft wird. Bleibt diese Entscheidung aus, wird das Bildungsbedürfnis nicht mit dem Erziehungsbedürfnis identifiziert, dann wird der Sinn der Bildung nicht die Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit, und das Lernen wird als isolierte Tätigkeit vollzogen. Es befriedigt nur das isolierte Bildungsbedürfnis des Heranwachsenden, er wird durch Bildung nicht erzogen.

In der Klassengesellschaft tritt dieser Fall notwendig ein, weil der Sinn der Arbeit des Individuums nur die Befriedigung des eigenen Bedürfnisses sein kann. Die Entfremdung der Arbeit führt also sowohl zur Entfremdung der Bildung als auch der Erziehung durch Bildung.

Beim gegenwärtigen Stand der Entwicklung der Menschheit, der durch die Koexistenz verschiedener Gesellschaftsordnungen gekennzeichnet ist, ist die Assoziation die bewusste und freiwillige Entscheidung für eine dieser Gesellschaftsordnungen. Sie muss nicht notwendig für diejenige Gesellschaft getroffen werden, in der das

⁷⁵ Beim Spiel wurde die indirekte Bildung durch die Erziehungsentscheidung zur direkten Bildung – Übung.

Individuum herangewachsen ist und lebt. Ein in der kapitalistischen Gesellschaft aufgewachsener Mensch kann sich für den Sozialismus entscheiden und umgekehrt. Ist die Entscheidung jedoch einmal vollzogen, dann verlaufen Bildung und Erziehung in einer einheitlichen Tätigkeit, der Bildung, die „im Auftrag“ der gewählten Gesellschaft vollzogen oder verweigert wird.

Schließlich kann eine vollzogene Erziehungsentscheidung jederzeit rückgängig gemacht werden, die Einheit von Bildung und Erziehung wird wieder getrennt. Die Erhaltung einer einmal getroffenen Assoziationsentscheidung ist eine stetige Leistung des Individuums, die während des gesamten Lebens immer wieder aufs neue erfolgen muss, sie ist „ständige biographische Prozedur“⁷⁶

Die Bedingungen, die notwendig zum Zustandekommen oder Aufheben von Erziehungsentscheidungen führen, werden an anderer Stelle näher erläutert.

2.4 Die weitere Entwicklung der Bildung durch Lernen

Einmal entstanden, entwickelt sich das Lernen weiter, zunächst zur eigenständigen Tätigkeit und durch weitere Differenzierung in eine Folge spezifischer Lerntätigkeiten.

Die Bedingungen für diese Entwicklung werden durch die Entwicklung der Gesellschaft in der Arbeit geschaffen. Einerseits entstehen durch die Arbeit neue Kulturgüter, die zu Gegenständen des Lernens werden, andererseits führt die Institutionalisierung der Arbeit auch zur Institutionalisierung des Lernens selbst.

2.4.1 Die Entstehung der Allgemeinbildung

Wie dargelegt, führt die Institutionalisierung der Arbeit, das Heranbilden individueller Berufe, zur Herausbildung des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins, das jeden speziellen Beruf in die Gesellschaft als Gesamtsubjekt der Arbeit einordnet. Die Reproduktion dieses allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins durch den Nachwuchs wird so zur notwendigen Bedingung für die Berufsentscheidung des Nachwuchses, denn durch die Berufsentscheidung ordnet er sich in die Gesellschaft ein. Auf der Stufe der speziellen naturwüchsigen Arbeit ist eine solche Entscheidung weder möglich noch notwendig, denn jeder Heranwachsende wird als Erwachsener die gleiche Arbeit ausüben. Darauf beruht die Übereinstimmung des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins mit dem individuellen Bewusstsein.

Das durch die institutionalisierte Arbeit entstandene allgemeine gesellschaftliche Bewusstsein wird zu einem neuen Kulturgut, das in der gesellschaftlichen Sprache vergegenständlicht ist und dessen Reproduktion durch den Nachwuchs die Allgemeinbildung ist. Ihrem Inhalt nach ist die Allgemeinbildung Reproduktion des allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstseins, der gesellschaftlichen Ideologie. Allgemeinbildung ist ideologische Bildung.⁷⁷ Dem Vollzug nach ist Allgemeinbildung Bildung durch Lernen, der gesellschaftlichen Funktion nach ist Allgemeinbildung Vorbereitung der Berufsentscheidung und damit auch Vorbereitung der Spezialbildung als Berufsbildung.

	Bildung				
Pflege	Spiel		Lernen		Arbeit
	Vb	Vz	Vb AB	Vz BB	

Schema 17: Lernen als eigenständige Tätigkeit (AB = Allgemeinbildung, BB = Berufsbildung)

Durch die Institutionalisierung der Arbeit entsteht neben dem Spiel das Lernen als eine neue Form der Bildung. Sie ist in Allgemeinbildung und Berufsbildung gegliedert. Bildung durch Lernen wird so zur eigenständigen Tätigkeit, deren Vorbereitungsphase die Allgemeinbildung und deren Vollzugsphase die Berufsbildung ist.

2.4.2 Die Erziehung durch Allgemeinbildung und das Auseinanderfallen von Erziehung und Allgemeinbildung

Auch die Allgemeinbildung durch Lernen entwickelt sich aus der indirekten Bildung im Spiel und wird durch die Institutionalisierung der Arbeit zur Vorbereitungsphase einer eigenständigen Tätigkeit, der Bildung durch Lernen. Wie die Berufsbildung ist die Allgemeinbildung von vornherein direkte Bildung.

Das Verhältnis der bisher entwickelten Formen der Bildung zur Erziehung bestand stets darin, dass sich durch das Fällen der Erziehungsentscheidung direkte Erziehung in indirekte Erziehung durch Bildung umwandelte. Der spezifische Gegenstand der Allgemeinbildung ändert jedoch dieses Verhältnis in entscheidender Weise.

Der Gegenstand der Allgemeinbildung ist die Reproduktion der Ideologie der Gesellschaft, ihres Selbstbewusstseins, durch die jedem Mitglied der Gesellschaft seine Stellung in der Gesellschaft zugewiesen wird. Die Reproduktion des Selbstbewusstseins der Gesellschaft durch das heranwachsende Individuum wird so zur Herausbildung seines eigenen Selbstbewusstseins, seiner Ideologie, durch die es seine Stellung in der Gesellschaft bestimmt. Die Reproduktion der gesellschaftlichen Ideologie als Ideologie des Individuums, als seine Überzeugung ist jedoch nur möglich, wenn der Heranwachsende eine Assoziationsentscheidung bereits vor Beginn der Allgemeinbildung gefällt hat und sich der Gesellschaft, deren Selbstbewusstsein er durch Allgemeinbildung reproduziert, assoziiert hat.

⁷⁶ Vgl. Seve, L.: a.a.O., S. 327.

⁷⁷ Darin besteht der theoretische Sinn der empirisch gewonnenen These von der „Ideologiezentriertheit“ der Allgemeinbildung.

Nur unter dieser Bedingung ist die individuelle Reproduktion der gesellschaftlichen Ideologie zugleich die Herausbildung des gesellschaftlichen Selbstbewusstseins des Individuums.

Andererseits kann sich der Heranwachsende als Kind vor Beginn der Allgemeinbildung der Gesellschaft noch gar nicht bewusst („selbstbewusst“) assoziieren, weil er sie nicht „kennt“, sondern durch die Allgemeinbildung erst kennen lernt, erst „erkennt“. Die Assoziation des Heranwachsenden mit der Gesellschaft erfolgt also bereits vor dem Vollzug der Allgemeinbildung und zugleich aber auch durch sie, Assoziation ist sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis der Allgemeinbildung. Diese für die Allgemeinbildung spezifische dialektisch-widersprüchliche Bestimmung verändert nun die Erziehungssituation in der Allgemeinbildung in charakteristischer Weise. Die direkte Erziehung wird von dem einmaligen Akt des Fällens einer Entscheidung zu einem länger andauernden Prozess. Allgemeinbildung ist der Prozess der direkten Erziehung durch direkte Bildung. Darin besteht die Spezifik der Erziehung durch Allgemeinbildung.

Ein Individuum kann sich aber bewusst nur einer Gesellschaft assoziieren, die seine soziale Gleichheit garantiert, denn die Herstellung der sozialen Identität ist das Wesen der Assoziation. Deshalb enthält jede Ideologie das Postulat der Gleichheit der Menschen, und sei es nur die Gleichheit vor Gott, die erst nach dem Tode des Individuums realisiert wird.⁷⁸

Während bei allen anderen Formen der Bildung die Einheit von Bildung und Erziehung durch die Erziehungsentscheidung des Zöglings erst herbeigeführt werden muss, ist die Allgemeinbildung der Prozess des Herbeiführens der Erziehungsentscheidung selbst, darin besteht der Erziehungseffekt der Allgemeinbildung. Der Erziehungseffekt der Allgemeinbildung ist genau dann erreicht, wenn das Individuum sich der Gesellschaft assoziiert und das gesellschaftliche Erziehungsbedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit gemacht hat. Bekanntlich geschieht das jedoch in der Realität nicht immer. Es kommt vor, dass der Heranwachsende sich im Ergebnis der Allgemeinbildung der Gesellschaft nicht assoziiert hat und isoliertes Individuum geblieben ist. Er kann sich sogar desoziiert haben und zum Gegner der Gesellschaft geworden sein. Die praktische Frage nach der Ursache für das Ausbleiben des Erziehungseffekts der Allgemeinbildung kann nun durch diesen Theorieansatz exakt beantwortet werden: Für den Heranwachsenden entstehen Widersprüche zwischen der in der gesellschaftlichen Ideologie „verkündeten“ sozialen Gleichheit und der Realität. Die in der Allgemeinbildung gegebene Ideologie ist nicht „lebensverbunden“, sie spiegelt die gesellschaftliche Realität nicht adäquat wider. Diese Widersprüche können reale Widersprüche sein, wie das in der kapitalistischen Gesellschaft notwendig der Fall ist, sie können aber auch Fiktionen, eingebildete Widersprüche sein, die aus einer inadäquaten („falschen“) Reproduktion der Ideologie resultieren. Der Schüler hat nicht richtig gelernt. Schließlich kann es auch dazu kommen, dass reale soziale Ungleichheit fiktiv als Gleichheit widergespiegelt wird, wenn sich beispielsweise der Proletarier für einen „Sozialpartner“ hält. In diesem Falle kommt es zur fiktiven Einheit von Allgemeinbildung und Erziehung durch adäquate Reproduktion einer falschen, unwahren Ideologie.

Fallen Allgemeinbildung und Erziehung auseinander, dann wird die Ideologie der Gesellschaft als fremdes Bewusstsein reproduziert, nicht als Selbstbewusstsein des heranwachsenden Individuums, nicht als seine Überzeugung. Allgemeinbildung hat nicht zur Erziehung geführt.

2.4.3 Die Entwicklung der Allgemeinbildung zum Unterricht

Der Begriff der Allgemeinbildung wurde zunächst als Vorbereitungsphase der Spezialbildung durch die Reproduktion des gesellschaftlichen Bewusstseins entwickelt. Die weitere logische Entwicklung des Begriffs der Allgemeinbildung erfolgt wieder auf die bereits praktizierte Weise.

Durch die Differenzierung des ursprünglich einheitlichen gesellschaftlichen Bewusstseins, des Inhalts der Allgemeinbildung, in verschiedene Arten wie sittliches Bewusstsein, Rechtsbewusstsein, Wissenschaft, Kunst u.a. entstehen verschiedene Arten der Bildung: sittliche Bildung, wissenschaftliche Bildung usw.. Diese Richtung soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Eine andere Richtung der Entwicklung der Allgemeinbildung wird durch die Entstehung der Schriftsprache bedingt, die durch die kollektive Arbeit mit hoher Produktivität massenhaft verbreitet zu einem neuen Kulturgut wird. Dadurch wird die Allgemeinbildung eine eigenständige Tätigkeit. Eine dritte Richtung schließlich ist die Institutionalisierung der Allgemeinbildung zum Unterricht. Diese beiden Richtungen sollen hier weiter verfolgt werden.

Die Entwicklung der Allgemeinbildung von der Vorbereitungsphase der Berufsbildung zur eigenständigen Tätigkeit wird durch die Entstehung und vor allem die massenhafte Verbreitung der geschriebenen Sprache bewirkt. Dadurch gliedert sich die Allgemeinbildung in eine Vorbereitungsphase – das Erlernen der Schrift⁷⁹ (Lesenlernen) – und die Vollzugsphase – die Reproduktion des aufgeschriebenen gesellschaftlichen Bewusstseins (das Lesen). Durch diese Entwicklung vergrößert sich „schlagartig“ die Bildungsdifferenz, die zum Gegenstand der Bildung durch Lernen wird. Zumindest potentiell wird nun das gesamte aufgeschriebene menschliche Bewusstsein, das Bewusstsein der gesamten Menschheit, zum Gegenstand der Allgemeinbildung.

⁷⁸ Nicht alle Ideologien – wie z.B. die der Sklavenhaltergesellschaft – betrachten jedoch alle Menschen auch als Menschen. Für die Menschen gilt auch hier das Postulat der Gleichheit.

⁷⁹ In der entwickelten Allgemeinbildung ist „Schrift“ nicht nur die geschriebene Muttersprache, sondern die Gesamtheit der Ausdrucksformen des gesellschaftlichen Bewusstseins, also auch z.B. die Sprache und „Schrift“ der Kunst (Musik, Malerei, Tanz als verschiedene Sprachen“).

Pflege	Bildung			Arbeit
	Spiel	Lernen		
		AB	BB	
		Vb Lesen lernen	Vz Lesen	

Schema 18: Die Entwicklung der Allgemeinbildung zur eigenständigen Tätigkeit

Nur der Vollständigkeit halber sei hier erwähnt, dass sich auch die Berufsbildung zur eigenständigen Tätigkeit entwickelt: Die berufstheoretische Bildung (der „theoretische Unterricht“) wird zur Vorbereitungsphase und die praktische Ausbildung zur Vollzugsphase. Die genaue Analyse dieser Entwicklung muss jedoch Spezialisten überlassen werden.

Ursprünglich ist die Bildung durch Lernen Vorbereitung auf eine spezielle und institutionalisierte Tätigkeit, auf einen Beruf. Die Allgemeinbildung ist die allgemeine Vorbereitung des Nachwuchses auf das Erlernen einer spezialisierten und institutionalisierten Tätigkeit. Die zunehmende Institutionalisierung aller gesellschaftlichen Tätigkeiten führt schließlich auch zur Institutionalisierung der Bildung durch Lernen. Dadurch werden die beiden Phasen der Bildung als einheitliche Tätigkeit des Lehrens und Lernens selbst zu eigenständigen Tätigkeiten und schließlich zu Berufen. So entstehen die Berufe des Lehrmeisters und des Lehrlings und die entsprechenden Persönlichkeitstypen.

Entsprechend verändert sich auch die Allgemeinbildung, es entstehen die gesellschaftlichen Funktionen des Lehrers und Schülers, die schließlich als Berufe institutionalisiert werden.⁸⁰ Die institutionalisierte Bildung durch Lernen heißt „Unterricht“, die institutionalisierte Allgemeinbildung ist der „allgemeinbildende Unterricht“.

Die institutionalisierte Bildung entwickelt sich wiederum wie die institutionalisierte Arbeit. Ihr Träger ist zuerst ein „individuelles Subjekt“ als Repräsentant der Gesellschaft, ursprünglich das Paar Meister und Lehrling. (Konkret historisch waren es meist Vater und Sohn.)

Mit der Kollektivierung der Arbeit wird auch in der Bildung das Kollektiv Träger der gesellschaftlichen Funktion, die „Schule“ entsteht. Die Schule (das Schulkollektiv) ist der kollektive Repräsentant der institutionalisierten gesellschaftlichen Funktion der Bildung, die allgemeinbildende Schule der kollektive Repräsentant der institutionalisierten Allgemeinbildung.

Der kollektive Unterricht hat zunächst die gleiche Struktur wie die ursprüngliche kollektive Arbeit, sie ist gleiche Tätigkeit aller Mitglieder des Kollektivs. Es gibt nur ein Fach, und ein Lehrer unterrichtet alle Kinder in diesem einen Fach, der einheitlichen Allgemeinbildung. (Konkret historisch ist dieses Fach ursprünglich in der Regel der Religionsunterricht.)

Mit der Differenzierung des gesellschaftlichen Bewusstseins kommt es auch zur Arbeitsteilung im Schulkollektiv: Verschiedene Lehrer, Fachlehrer als Spezialisten, unterrichten Kinder in verschiedenen Fächern. Die Allgemeinbildung des Nachwuchses –als Ergebnis des allgemeinbildenden Unterrichts – ist das Ergebnis der Kooperation spezialisierter Tätigkeiten des Kollektivs.

2.4.4 Die Erziehung im Unterricht

Durch die Institutionalisierung der arbeit differenziert sich – wie dargelegt – die einheitliche Persönlichkeit des Individuums in seine allgemeine und seine spezielle Persönlichkeit. Dadurch entstehen die verschiedenen speziellen Persönlichkeitstypen. Auch durch die Institutionalisierung der Bildung entstehen nun neue Persönlichkeitstypen, deren Maß wieder die adäquate Ausübung der entsprechenden institutionalisierten Tätigkeit ist. So entstehen die Persönlichkeitstypen Lehrling, Schüler, Vorschulkind.

Dieser Sachverhalt verändert die Erziehungssituation entscheidend. Durch die Institutionalisierung der Bildung kann Bildung nicht mehr allein durch die Assoziationsentscheidung in Erziehung umgewandelt werden, denn der Bildungsgegenstand (die Individualitätsdifferenz) ist nun nicht mehr notwendig eine Persönlichkeitsdifferenz. Die Persönlichkeit des Schülers oder Lehrlings ist ideal (d.h. die Persönlichkeitsdifferenz ist gleich Null), wenn die Bildungsdifferenz ein bestimmtes Maß hat (innerhalb einer „Norm“ liegt). Die Bildung des Schülers ist dann nicht mehr direkte Erziehung, denn der Schüler ist als Schüler erzogen, es findet keine Erziehung des Schülers mehr statt, wohl aber seine Bildung, die nun indirekte Erziehung des künftigen Arbeiters durch Bildung ist. Durch die Institutionalisierung der Bildung, die Herausbildung des Unterrichts, verändert sich also die Erziehung.

Fassen wir zusammen: Wie jede Tätigkeit hat auch Erziehung Anfang und Ende, das am Anfang unbefriedigte Erziehungsbedürfnis ist befriedigt, das Individuum ist erzogen. Das ist dann der Fall, wenn die Gesellschaft den Nachwuchs assoziiert hat, wenn die Individualität des Zöglings zur Persönlichkeit geworden ist. Das erzogene Individuum, die Persönlichkeit, muss in der institutionalisierten Tätigkeit zwei Bedingungen erfüllen:

Das Individuum ist genau dann erzogen, wenn:

1. seine (gebildete) Individualität es zum Beruf geeignet macht,

⁸⁰ So wird heute z.B. in Fragebögen für Kinder in der Spalte „Beruf“ die Bezeichnung „Schüler“ nicht nur akzeptiert, sondern sogar gefordert.

2. die Institution (das in der Institution ausgedrückte gesellschaftliche Bedürfnis nach dem speziellen Produkt) zum Motiv seiner Tätigkeit erhoben ist

Wird nun die Bildung selbst institutionalisiert, d.h. zum Beruf des Heranwachsenden, dann wird die Größe der noch vorhandenen Bildungsdifferenz, d.h. der erreichte Bildungsstand, zur Norm, welche die Individualität des Heranwachsenden zur Ausübung der jeweiligen Form der institutionalisierten Bildung geeignet macht. Ein Heranwachsender ist also dann erzogen (z.B. „Schülerpersönlichkeit“), wenn er

1. die jeweilige Bildungsnorm erfüllt (z.B. „schulreif“ ist),
2. die bis zur nächsten Norm zu überwindende Bildungsdifferenz als gesellschaftliches Bedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit gemacht hat.

Durch die Institutionalisierung der Allgemeinbildung wird also ihre spezifische Qualität, direkte Erziehung zu sein, aufgehoben, dialektisch negiert, sie wird wieder indirekte Erziehung durch Allgemeinbildung. Schulanfänger sind in der Regel nahezu ideale Schülerpersönlichkeiten, denn sie erfüllen die beiden genannten Bedingungen nahezu ideal.

Erfahrungsgemäß bleiben sie das nicht immer. Es kann also auch in der institutionalisierten Allgemeinbildung zum Auseinanderfallen von Bildung und Erziehung kommen, was in spezifischer Weise erfolgt und besondere Erziehungsmaßnahmen nötig macht.

Die Veränderung der Erziehung durch die Institutionalisierung der Allgemeinbildung verändert auch die Verlaufsform der Bildung: Die direkte Bildung wird wieder indirekt. Die Individualität, die den Heranwachsenden zur gemeinsamen Tätigkeit untauglich macht, macht ihn wieder zum Schüler geradezu tauglich.

Wenn ein Kind beispielsweise den Preis einer Warenmenge nicht errechnen kann, dann ist es zum Einkauf ungeeignet, aber zum Schüler geeignet, denn könnte es schon rechnen, könnte es das Rechnen nicht mehr erlernen und damit seine Funktion, Schüler zu sein, nicht erfüllen.

Die Umwandlung der Allgemeinbildung von direkter zu indirekter Bildung wird durch die Herstellung der Einheit von Allgemeinbildung und Erziehung bewirkt. Die Bildung wird indirekt, weil sie sich in einer anderen Tätigkeit vollzieht: der Erziehung, und die Erziehung wird indirekt, weil sie sich ebenfalls in einer anderen Tätigkeit vollzieht. Der Allgemeinbildung. Die pädagogische Situation der institutionalisierten Allgemeinbildung ist also die durch die Institutionalisierung hergestellte dialektische Einheit von indirekt gewordener direkter Bildung und Erziehung. Dieser Sachverhalt verschleiert dem Zögling (und nicht selten auch dem Pädagogen) die Tatsache, dass es sich um eine pädagogische Situation handelt. Wir nennen diese Form der pädagogischen Situation deshalb „verdeckt“.

2.4.5 Das Auseinanderfallen von allgemeinbildendem Unterricht und Erziehung

Allgemeinbildung ist dem Wesen nach direkte Erziehung, bei ihrer Umwandlung im Unterricht wird Allgemeinbildung wieder zu indirekter Erziehung in der Tätigkeit, dem allgemeinbildenden, „schulischen“ Lernen.⁸¹ Dieser Umschlag der Erziehung und das Entstehen der verdeckten pädagogischen Situation durch die Institutionalisierung der Allgemeinbildung wird dadurch ausgelöst, dass jede institutionalisierte Tätigkeit die Assoziation mit der Institution der Allgemeinbildung, der allgemeinbildenden Schule, voraussetzt. Der Lernanfänger muss also vor Beginn, vor dem Schuleintritt seine Erziehungsentscheidung fällen, d.h. er muss das in der Institution der allgemeinbildenden Schule ausgedrückte gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seines Lernens gemacht haben. Durch diese Entscheidung wird die Einheit von Bildung und Erziehung im Unterricht bereits vor dem Eintritt in die Schule hergestellt.⁸² Kommt es nicht zu dieser Entscheidung, dann verläuft auch die Allgemeinbildung als isolierte Tätigkeit, ohne das gesellschaftliche Erziehungsbedürfnis, der Unterricht ist nicht indirekte Erziehung. In diesem Falle wird allgemeinbildender Unterricht wieder direkte Erziehung als Entwicklung des individuellen Bewusstseins durch Reproduktion der gesellschaftlichen Ideologie. Durch die fehlende Assoziation mit der Schule, mit dem Schulkollektiv, verläuft Erziehung durch Allgemeinbildung also wie in der nicht institutionalisierten Allgemeinbildung.

Die pädagogische Situation eines Lernanfängers kann also – bei gefallener Erziehungsentscheidung – eine indirekte oder – bei deren Fehlen – eine direkte pädagogische Situation sein. Es sind also zwei Fälle der Herstellung der Einheit von Erziehung und Allgemeinbildung möglich: vor Beginn des Unterrichts und durch den Unterricht selbst. Für beide Möglichkeiten der Herstellung der Einheit von Allgemeinbildung und Erziehung ist das Schulkollektiv, die Schule als kollektiver Träger der institutionalisierten gesellschaftlichen Funktion der Allgemeinbildung das Bindeglied.

Wie jedes Kollektiv ist auch die Schule Repräsentant einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion und das soziale, das erzogene Individuum, die Schülerpersönlichkeit, repräsentiert die Gesellschaft als Mitglied eines Kollektivs. Die Kollektivierung der Arbeit verleiht der Persönlichkeit eine dritte Dimension: Sie wird, außer allgemeine und spezielle Persönlichkeit zu sein, auch noch kollektive Persönlichkeit.

Das Wesen eines Kollektivs besteht in seiner sozialen Funktion als Gemeinschaft von Individuen mit identischen und identifizierten sozialen Bedürfnissen. Ein Kollektiv als Struktureinheit der Gesellschaft wird immer dann gebildet, wenn eine soziale Tätigkeit so beschaffen ist, dass diese nicht von einem einzigen Individuum ausgeführt werden kann. (Pädagogische Tätigkeit ist stets eine solche Tätigkeit.)

Das Kollektiv steht in Bezug auf die Gesellschaft anstelle eines Individuums, es „funktioniert“ in Bezug auf die Gesellschaft wie ein Individuum.

In „beständigen Kollektiven“⁸³ steht das Kollektiv in Bezug auf das Individuum (das Mitglied des Kollektivs) anstelle der Gesellschaft, das Kollektiv ist seinem Mitglied Repräsentant der Gesellschaft. Das unterscheidet die

⁸¹ Die charakteristisch unterschiedliche Qualität des Lernens in der allgemeinbildenden Schule und in der Berufsbildung drückt sich auch in der Umgangssprache aus. Ein vorzeitig abgegangener Schüler „lernt schon“, sein gleichaltriger (ehemaliger) Klassenkamerad „geht noch zur Schule“.

⁸² Vgl. Elkonin, D. B. : a.a.O., S. 279 ff.

⁸³ Beständige Kollektive erhalten sich wie die Gesellschaft „in der Zeit“, also über die Dauer der Mitgliedschaft des einzelnen Mitgliedes des Kollektivs hinaus.

Kategorie „Kollektiv“ von der Kategorie „Gruppe“. In der Beziehung Gesellschaft – Kollektiv – Individuum repräsentiert das Kollektiv dem Individuum die Gesellschaft, und das Individuum repräsentiert in der Gesellschaft das Kollektiv, dem es angehört.

Historisch können beständige Arbeitskollektive (Produktionskollektive) erst in der Phase der institutionalisierten kollektiven Arbeit entstehen, in der naturwüchsigen Arbeit sind spezielle Arbeitskollektive stets zeitweilig. Beständige Kollektive bilden mit der Zeit eigenständige Merkmale heraus, die ursprünglich nur der Gesellschaft als Ganzes zukommen: eine eigene Geschichte und eigene Traditionen, eine eigene öffentliche Meinung („kollektive Ideologie“), eigene Kommunikationsmuster („Klima“) usw., kurz: Es hat sein spezifisches Profil. Der Eintritt einer Persönlichkeit in ein beständiges Kollektiv (seine Assoziation mit dem Kollektiv) hat eine charakteristische Identifikation zur Folge, die in der Reproduktion des Profils des Kollektivs besteht. Erst danach kann die Persönlichkeit nicht nur die Gesellschaft im Kollektiv, sondern auch das Kollektiv in der Gesellschaft repräsentieren, sie ist auch kollektive Persönlichkeit geworden.

In der „kollektivierten Gesellschaft“, d.h. einer Gesellschaft, in der die kollektive Arbeit zur dominierenden Organisationsform der Arbeit und anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten geworden ist, kann sich ein Individuum der Gesellschaft nur assoziieren, indem es sich einem Kollektiv assoziiert, d.h. das durch das jeweilige Kollektiv befriedigte gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv seiner Tätigkeit macht.⁸⁴ Das gilt auch für den Nachwuchs. Auch der Nachwuchs kann sich der Gesellschaft nur assoziieren, indem er sich einem Kollektiv assoziiert, d.h. dessen gesellschaftliche Funktion – und das ist im Schulkollektiv die Erziehung durch Allgemeinbildung – zum Motiv seiner Tätigkeit erhebt.

Kommt es nicht zu dieser Assoziationsentscheidung, dann wird das Kind nicht zur Schülerpersönlichkeit, sondern bleibt isoliertes Individuum, das sich erst durch die Allgemeinbildung als direkte Erziehung der Gesellschaft assoziiert. Aber auch das ist nur möglich, indem es das in der Schule präsente Erziehungsbedürfnis der Gesellschaft zum Motiv seiner Tätigkeit macht. Die direkte Erziehung, das Fällen der Assoziationsentscheidung, ist auch in diesem Fall Assoziation mit dem Schulkollektiv.

Diese Entscheidung ist dadurch Erziehung, dass das Schulkollektiv ein isomorpher Repräsentant der Gesellschaft ist.

In der Realität ist die Assoziation mit dem schulkollektiv Erziehung in dem Maße, in dem das Schulkollektiv ideal ist, d.h. die Gesellschaft isomorph repräsentiert.⁸⁵ In einem anisomorphen Schulkollektiv ist Erziehung durch Allgemeinbildung nicht möglich. Das heißt nicht, dass in einem solchen Schulkollektiv Erziehung überhaupt nicht möglich wäre. Die Erziehung in einem differenteren Schulkollektiv verläuft als Erziehung des Schulkollektivs, d.h. als dessen Umwandlung in einen isomorphen Repräsentanten⁸⁶ (die Schule muss „in Ordnung gebracht“ werden).

Direkte Erziehung in der institutionalisierten Allgemeinbildung erfolgt also als Erziehung des anisomorphen Kollektivs oder durch Assoziation an das (isomorphe) Kollektiv. In der Realität kommen diese beiden Fälle natürlich nicht „rein“ vor, sondern in „gemischter“ Form, wobei das Verhältnis des anteiligen Maßes der beiden Fälle in jedem realen Kollektiv sehr unterschiedlich sein kann. So kann auch ein „schlechtes“ Schulkollektiv seine Erziehungsfunktion erfüllen, wenn sich der Schüler von diesem Kollektiv distanziert. Auch die schlechteste Schule kann dann einen erzogenen Schüler nicht verderben!

Bei gegebener Einheit von Erziehung und Unterricht können beide jedoch wieder auseinander fallen, wie das bei jeder Form der Erziehung durch eine Tätigkeit ist. Die Bedingungen und Fälle dieses Auseinanderfallens sind zunächst die gleichen wie beim Auseinanderfallen naturwüchsiger (nicht institutionalisierter) Allgemeinbildung und Erziehung. Im Unterricht kann das jedoch in einer weiteren, durch das assoziierte Kollektiv vermittelten Form geschehen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn der reale Zustand des Kollektivs und das in der Allgemeinbildung reproduzierte Bild des Kollektivs nicht übereinstimmen und auch nicht in Übereinstimmung gebracht werden.

IV. Der pädagogische Prozess

1. Der pädagogische Prozess

Die pädagogische Tätigkeit in der bisher entwickelten, d.h. entfalteten und institutionalisierten Form heißt „pädagogischer Prozess“. Diese Entwicklung wurde jedoch nur für die Allgemeinbildung relativ vollständig dargestellt. Eine entsprechende Entwicklung und Differenzierung vollzieht sich auch in allen anderen pädagogischen Tätigkeiten und den entsprechenden Formen der Erziehung: in der Pflege, dem Spiel, der Berufsbildung und der Erziehung in der Arbeit.

Schließlich wurde nur eine Seite der pädagogischen Tätigkeit analysiert: die pädagogische Tätigkeit als Vorbereitung auf die Arbeit als der grundlegenden Form der Tätigkeit. In entsprechender Weise wäre jedoch auch die pädagogische Tätigkeit als Vorbereitung auf den Genuss darzustellen. Das kann jedoch erst ein zweiter Schritt der Ausarbeitung der pädagogischen Theorie sein.

Der Aufgabenstellung dieser Arbeit entsprechend wird in diesem Kapitel keine Theorie des pädagogischen Prozesses entwickelt, es wird nur dargelegt, wie auf der Grundlage dieses Ansatzes für eine pädagogische Theorie

⁸⁴ Auch dabei kann es zur Scheinassoziation kommen.

⁸⁵ Darin besteht der theoretische Sinn von Makarenkos These über die Schönheit des Kollektivs, durch die das Assoziationsbedürfnis der Zöglinge geweckt und entwickelt wird.

⁸⁶ Das ist der theoretische Sinn von Makarenkos bekannter These, dass die Erziehung des Kollektivs und des Individuums in einem einheitlichen Prozess verlaufen.

und den dabei entwickelten theoretischen Methoden die wesentlichsten Elemente des historisch gewordenen pädagogischen Prozesses der sozialistischen Gesellschaft abgeleitet werden können. Auf diese Weise soll gezeigt werden, dass dieser Theorieansatz zur späteren Ausarbeitung einer Theorie des pädagogischen Prozesses geeignet ist. Im „Anhang“ wird das an ausgewählten Beispielen für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule genauer ausgeführt.

1.1 Der Begriff des pädagogischen Prozesses

Der Begriff des pädagogischen Prozesses ist der Begriff der entwickelten und entfalteten pädagogischen Tätigkeit in ihrer institutionalisierten Form. Um den Gegenstand dieses Begriffes (als theoretischen Begriff) richtig bestimmen zu können, muss noch einmal darauf verwiesen werden, dass alle bisher entwickelten Organisationsformen der Tätigkeit auch heute noch existieren, dass sie rezent sind.

Nach dem Auftreten einer neuen Organisationsform der Tätigkeit und deren Umwandlung in die dominierende Organisationsform der Gesellschaft bleiben in bestimmten Bereichen der gesellschaftlichen Tätigkeit die vorhergegangenen Organisationsformen der Tätigkeit und damit auch die diesen entsprechenden Organisationsformen der pädagogischen Tätigkeit erhalten. Die entfaltete Gesamtheit der rezenten Organisationsform der pädagogischen Tätigkeit – und nicht nur die im Schema 18 dargestellte Folge der dominierenden Organisationsformen – ist der Gegenstand des Begriffes des pädagogischen Prozesses (Vgl. Schema 23).

Der pädagogische Prozess ist also die entwickelte Gesamtheit der Tätigkeit der Gesellschaft, durch die ihre Erhaltung durch Assoziation isomorpher Individuen gewährleistet wird.

Der pädagogische Prozess befriedigt das Bedürfnis der Gesellschaft nach ihrer Erhaltung in der Zeit. Dieses Bedürfnis ist überindividuell, denn seine Befriedigung erhält nur die Gesellschaft, nicht aber deren reale Repräsentanten. Das überindividuelle Erhaltungsbedürfnis ist das Motiv der pädagogischen Repräsentanten, das in deren Tätigkeit unmittelbar befriedigte individuelle Bedürfnis ist das identische und identifizierte Bedürfnis von Nachwuchs und Erwachsenen nach gegenseitiger Assoziation.

Ohne dieses Assoziationsbedürfnis ist Erziehung als reale Tätigkeit realer Repräsentanten nicht möglich. Wenn nun die Möglichkeit angenommen werden soll, dass alle gesunden Nachkommen der Gesellschaft erziehbar sind, muss entweder das Identifikationsbedürfnis oder das Assoziationsbedürfnis als angeboren vorausgesetzt werden. Ob es ein angeborenes Assoziationsbedürfnis gibt, lässt sich nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung nicht entscheiden, für die Theorie genügt jedoch die Annahme eines angeborenen Identifikationsbedürfnisses.

Das Identifikationsbedürfnis gibt es bei allen Herdentieren. Besonders ausgeprägt ist es bei den Affen. Es äußert sich als Nachahmung, z.B. bei der gemeinsamen Flucht einer Herde (die Herde läuft bei Flucht nicht regellos auseinander) oder in dem bekannten Nachahmungstrieb der Affen. Nachahmungsbedürfnis gibt es auch beim Kind. Assoziation ist dann die Form der Identifikation, deren Gegenstand das gemeinsame Bedürfnis ist, das durch Identifikation zum gesellschaftlichen Bedürfnis wird. Das menschliche Assoziationsbedürfnis kann sich so auf der Grundlage des angeborenen Identifikationsbedürfnisses herausbilden. Diese Überlegung ist nicht nur eine logisch notwendige theoretische Spekulation, in ihr kommt auch der zutiefst humanistische Charakter des marxistischen Menschenbildes zum Ausdruck. Die Annahme der Erziehbarkeit aller Menschen ist eine der Grundüberzeugungen des Marxismus, und sie ist die philosophische Grundlage des pädagogischen Optimismus eines sozialistischen Lehrers. Sie muss deshalb als empirisch bestätigte außerpädagogische Voraussetzung in die pädagogische Theorie eingehen.

Das Assoziationsbedürfnis bildet sich wie jedes Bedürfnis, indem der Gegenstand des Bedürfnisses „angeboten“ wird. Das gesellschaftliche Bedürfnis kann erst über die Allgemeinbildung zum bewussten motivierenden Gegenstand werden, d.h. nur über die identische Reproduktion der gesellschaftlichen Ideologie. Das aber setzt die Einheit von Bildung und Erziehung voraus. Im anderen Falle arrangiert der Heranwachsende sein Selbstbewusstsein nur mit dem gesellschaftlichen Bewusstsein, dieses ist dann „angelesen“, nicht aber „angeeignet“. Der Heranwachsende kennt zwar das gesellschaftliche Bewusstsein, es ist aber nicht sein Bewusstsein, sondern das der ihm fremd gebliebenen Gesellschaft, der er sich arrangiert hat, von der er korrumpiert oder gezwungen wurde, ein „Arbeiter“ zu werden, er wäre lieber „Genießer“ geblieben, ohne zu arbeiten.

Der pädagogische Prozess gliedert sich in zwei Phasen, in die Bildung als Vorbereitungsphase des pädagogischen Prozesses, in der das Bedürfnis nach assoziationsfähigem Nachwuchs (isomorphe Individuen) befriedigt wird, und in die Erziehung als Vollzugsphase des pädagogischen Prozesses, in der das Erhaltungsbedürfnis der Gesellschaft durch Assoziation der gebildeten, isomorphen Individuen befriedigt wird.

Die charakteristische Besonderheit des pädagogischen Prozesses, seine spezifische Dialektik, liegt in der bereits beschriebenen spezifischen Form der Einheit von Bildung und Erziehung, von Vorbereitungs- und Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit. Bildung und Erziehung sind die dialektische Einheit von Vorbereitungs- und Vollzugsphase des pädagogischen Prozesses. Diese Besonderheit wird dadurch bedingt, dass die Vorbereitung auf eine institutionalisierte Funktion im pädagogischen Prozess selbst zu einer institutionalisierten Funktion wird. Dadurch wird die Tätigkeit sowohl des Erziehers als auch des Zöglings entscheidend verändert, was sich in der spezifischen Struktur der pädagogischen Situation im pädagogischen Prozess äußert.

Die pädagogische Situation im pädagogischen Prozess ist eine direkte, aber verdeckte, verschleierte pädagogische Situation. Die Verschleierung der pädagogischen Situation ergibt sich daraus, dass Erzieher und Zögling nicht schlechthin eine soziale Tätigkeit ausüben, in deren Verlauf eine pädagogische Differenz überwunden wird, sondern dass die Überwindung der pädagogischen Differenz selbst die gesellschaftliche Funktion ist. Der Zögling ist von Beruf Zögling, das ist seine Funktion, sein Beruf. Das Gleiche gilt für den Erzieher. Deshalb ist die pädagogische Situation im pädagogischen Prozess verdeckt.

Wir wollen das an einem Beispiel erläutern. Betrachten wir die pädagogische Situation eines Lehrlings, das heißt eines Zöglings, der sich auf die Ausübung eines Berufes vorbereitet. In der Bestimmung seiner Tätigkeit als Vorbereitung auf einen Beruf liegt die Tatsache, dass es sich um eine pädagogische Situation handelt, offen dar, in dieser Hinsicht ist die pädagogische Situation direkt. In Bezug auf die zu erlernende gesellschaftliche Tätigkeit ist der Zögling differenter Repräsentant, er repräsentiert in Bezug auf die spätere gesellschaftliche Funktion die Gesellschaft isomorph. Zugleich übt er aber den Beruf des Lehrlings, der Vorbereitung auf einen Beruf aus, und er übt ihn adäquat und erfolgreich aus. In Bezug auf die gesellschaftliche Tätigkeit, die der Lehrling wirklich ausübt, repräsentiert er die Gesellschaft isomorph, er befindet sich folglich überhaupt nicht in einer pädagogischen Situation, denn als Lehrling, als sich vorbereitendes Individuum ist er Repräsentant der Gesellschaft, und zwar identischer und isomorpher Repräsentant der Gesellschaft, ein Spezialist, der seine Tätigkeit in genau der Weise ausübt, wie es die Funktion des Lehrlings von ihm verlangt. Die pädagogische Situation eines Lehrlings ist also sowohl eine direkte pädagogische Situation als auch als pädagogische Situation überhaupt nicht vorhanden, sie ist in der Funktion des Lehrlings „aufgehoben“ und negierte pädagogische Situation.

Der Lehrling befindet sich zugleich innerhalb als auch außerhalb einer pädagogischen Situation. Dieser Sachverhalt wird dadurch ausgedrückt, dass diese pädagogische Situation eines Zöglings im pädagogischen Prozess als „verdeckte pädagogische Situation“ bezeichnet wird.

Die hier dargelegten Verhältnisse wurden von MAKARENKO im Prinzip der parallel-pädagogischen Einwirkung erfasst, das wir im Anhang genauer darstellen wollen.

Die Assoziation des Nachwuchses, seine Erziehung, kann außer in der Bildung auch in jeder anderen sozialen Tätigkeit erfolgen: in der Arbeit, im Genuss, in der Erkenntnis, dem Denken usw., wenn diese zu Tätigkeiten erhoben werden., deren motivierendes gesellschaftliches Bedürfnis das Erziehungsbedürfnis ist.

Der Begriff des pädagogischen Prozesses umfasst die entwickelte Gesamtheit aller Formen der Erziehung⁸⁷ In dieser Gesamtheit ist nun die Erziehung durch Bildung die dominierende Form, denn die Bildung ist die dominierende Tätigkeit des Heranwachsenden, der alle anderen Tätigkeiten untergeordnet sind. Innerhalb der verschiedenen Formen der Bildung ist nun wieder die Allgemeinbildung die dominierende Tätigkeit, denn die Allgemeinbildung ist der Prozess der Assoziation, der Prozess der allgemeinen Umwandlung der durch Bildung entwickelten isolierten Tätigkeiten in soziale.⁸⁸ Bei jeder sozialen Tätigkeit ist aber auch die Möglichkeit der „Desozialisation“ gegeben. Sie äußert sich im Auseinanderfallen von sozialer Tätigkeit und Erziehung, die bereits assoziierte Tätigkeit wird wieder als isolierte Tätigkeit vollzogen.

Fehlendes Erziehungsbedürfnis kann nicht erzwungen werden, durch Korruption oder Drohung kann lediglich Scheinerziehung durch Scheinassoziation erreicht werden. Isolierte Tätigkeit, vor allem isolierte produktive Arbeit, d.h. Arbeit deren primäres Motiv der Anteil am Produkt ist, kann zwar das aktuelle Erhaltungsbedürfnis der Gesellschaft befriedigen, weil durch die das zur aktuellen Erhaltung der Gesellschaft notwendige Produkt erzeugt wird. Im Hinblick darauf ist das primäre Motiv des Produzenten gleichgültig, er ist gewissermaßen „Angestellter“ der Gesellschaft, nicht aber deren assoziiertes Mitglied.⁸⁹

Die Assoziation des Nachwuchses in sozialer Tätigkeit, vor allem der Arbeit, ist jedoch nur die erste Etappe der Befriedigung des Erziehungsbedürfnisses, denn Arbeit befriedigt zunächst nur das aktuelle Erhaltungsbedürfnis der Gesellschaft, das „eigennützige“ Bedürfnis der lebenden Mitglieder der Gesellschaft nach Befriedigung ihrer Bedürfnisse.⁹⁰

Das überindividuelle (uneigennützige) Bedürfnis nach Erhaltung in der Zeit wird erst wirklich befriedigt, wenn die Mitglieder der Gesellschaft Kinder zur Welt bringen. Dadurch verändert sich die Motivation der sozialen Tätigkeit, vor allem der Arbeit, der nun Eltern gewordenen Mitglieder der Gesellschaft entscheidend: Sie ist nicht mehr eigennützige soziale Arbeit, Arbeit für sich, sie ist Arbeit für ihren Nachwuchs geworden. Eltern arbeiten für ihre Kinder, das ist die „Urform“ der pädagogischen Tätigkeit der Gesellschaft und der Ursprung des Erziehungsbedürfnisses, das seinem Inhalt nach das Bedürfnis ist, der Nachwuchs möge sich der Gesellschaft assoziieren, um diese über das Leben der Erwachsenen hinaus zu erhalten. Das Erziehungsbedürfnis ist so die reale Form des fiktiven Unsterblichkeitsbedürfnisses. Die Erzeugung eigener Nachkommen befriedigt das Erziehungsbedürfnis als Motiv sozialer Tätigkeit und produziert es zugleich in neuer Form, macht es zu einem notwendig gewordenen Bedürfnis der Eltern, es bedarf keiner besonderen volitiven Entscheidung mehr, denn die Erzeugung von Nachkommen ist die Entscheidung zur Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit. Bei „Nichteltern“, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bedarf die Umgestaltung einer Tätigkeit in pädagogische Tätigkeit jedoch einer solchen Entscheidung.

1.2 Pädagogischer Prozess und individueller Lebenszyklus

Die Bedeutung des Eintritts der Fortpflanzung für die Entwicklung des individuellen Erziehungsbedürfnisses ist soeben deutlich geworden. Der Eintritt der Fortpflanzung ist ein bedeutsamer – wenn nicht der bedeutsamste – Einschnitt im individuellen Lebenszyklus des Menschen. Dieser Begriff der Anthropologie ist nun für die weitere Entwicklung des Begriffs des pädagogischen Prozesses notwendig. Für unsere Zwecke ist die umfangreiche und feingegliederte Periodisierung der Anthropologie nicht notwendig, für uns genügt die Gliederung in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. Aber auch diese will historisch wie logisch entwickelt sein.

⁸⁷ Darin besteht der theoretische Sinn des empirischen Prinzips der Einheit des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Arbeit

⁸⁸ Darin besteht der theoretische Sinn der empirischen Metapher, nach der der Unterricht das Hauptfeld der Bildung und Erziehung ist.

⁸⁹ Ein vergleichbarer empirischer Fall dieser Art ist in der unterschiedlichen Motivation von Mitgliedern und Angestellten einer Genossenschaft gegeben.

⁹⁰ Dieser Zusammenhang ist im ökonomischen Grundgesetz des Sozialismus ausgedrückt.

Die Kindheit beginnt mit der Geburt und endet mit dem Eintritt der Geschlechtsreife. Das Erwachsenenalter beginnt mit der Erzeugung eigener Nachkommen, mit der Ehe.⁹¹ Zu diesem Zeitpunkt ist das Erziehungsbedürfnis der Gesellschaft assoziiert, es richtet sich auf den Nachwuchs, der Zögling ist Erzieher geworden.

Ursprünglich gab es keine Jugendzeit, mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife begann auch die Fortpflanzung. Die Herausbildung der Jugend, die Trennung von Eintritt in die Geschlechtsreife und Vollzug der Fortpflanzung ist logisch wie historisch ein zweiter Schritt der Entwicklung.

1.2.1 Biologische und pädagogische Isomorphie

Durch das Entstehen des Jugendalters wird auch das Erreichen der biologischen Isomorphie in zwei Stufen vollzogen. Die Jugend ist die Zeit zwischen dem Erreichen der Geschlechtsreife und der Eheschließung, der Erzeugung eigener Nachkommen. Biologische Isomorphie ist mit der Eheschließung erreicht, die zunächst mit dem Eintritt in die Geschlechtsreife zusammenfällt.⁹²

Die pädagogische Isomorphie des Nachwuchses ist dann erreicht, wenn er assoziationsfähig, d. h. arbeitsfähig ist und damit seine Bildung als Vorbereitung auf die Arbeit beendet hat.⁹³

Kindheit		I = E	Erwachsenenalter	
K	I	Jugend	E	Erwachsenenalter

Schema 19: Der Lebenszyklus in seiner einfachen (a) und entwickelten (b) Form (I = Initiation, E = Eheschließung)

Im individuellen Lebenszyklus kann nun die pädagogische Isomorphie vor der biologischen Isomorphie, gleichzeitig mit ihr oder nach ihr eintreten (Schema 20)

K		I = E			
B	P	A'	I = P	A	
B		I = P	A		
B		I <> P	B'	P	A

Schema 20: Fallunterscheidung - biologischer und pädagogischer Isomorphie im einfachen Lebenszyklus

(A = Arbeit; A' = Arbeit vor E, B = Bildung, B' = Bildung nach E; E = biologische Isomorphie, Eheschließung, P = pädagogische Isomorphie, P' = Reifeprüfung als Abschluß der Allgemeinbildung)

Im entwickelten Lebenszyklus ist die Anzahl der möglichen Fälle erheblich größer, das Schema 21 zeigt nur einige, die für die weitere Entwicklung des pädagogischen Prozesses bedeutsam werden.

K	I	J	E	Erwachsenenalter		
B	I = P	A'	E = P	A		
AB	I <> P	BB (B')	E = P	A		
AB	I <> P	AB'	P'	BB	E = P	A

Schema 21: Fälle biologischer und pädagogischer Isomorphie im entwickelten Lebenszyklus

(AE = Allgemeinbildung, BB = Berufsbildung, Abkürzungen sonst wie in Schema 19 und Schema 20)

⁹¹ Ananjew führt neben diesen noch andere Merkmale an, die jedoch für die Erziehungstheorie zunächst nicht bedeutsam sind. Vgl. Ananjew, B.G.: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin 1974. S. 117 ff.

⁹² Es gab auch Gesellschaften, in denen die institutionalisierte Eheschließung bereits vor der Initiation vollzogen wurde.

⁹³ Das Maß der pädagogischen Isomorphie wird in der Regel durch eine Prüfung festgestellt. Unsere Zensuren sind ein solches Maß, mit dem wir den Grad der real erreichten Isomorphie feststellen.

1.2.2 Die Veränderung der sozialen Tätigkeit durch Initiation und Eheschließung

Allgemeines zur Umstrukturierung der sozialen Tätigkeit durch die Eheschließung wurde bereits ausgeführt. Das dort Gesagte bezieht sich auf den Fall 1 im Schema 20, P liegt vor E, A', die Arbeit für sich, für die eigene Gesellschaft wird zu A, Arbeit für die Erhaltung der Gesellschaft in der Zeit, für die künftige Gesellschaft.

Im 2. Fall für I = E wird die Arbeit sofort „richtige“ Arbeit, Arbeit für die künftige Gesellschaft.

Komplizierter liegt der 3. Fall, wenn sich die Bildung über die Eheschließung hinaus erstreckt.⁹⁴

In diesem Falle nimmt die Bildung (B') eine spezifische Qualität an, sie wird zu einer speziellen (und institutionalisierten) Arbeit.⁹⁵ Zugleich bleibt die Tätigkeit aber Bildung (Berufsbildung), sie erzeugt kein verteilbares (genießbares) Produkt. Dadurch verändert sich das Verhältnis von Bildung und Erziehung erneut. Da soziale Tätigkeit als Arbeit Geben und Nehmen ist, das sich bildende Individuum aber kein herzugebendes Produkt erzeugt, kann das durch Bildung erzogene Individuum nur sich selbst, seine in der Bildung gewordene und zur Persönlichkeit vergesellschaftete Individualität hergeben: „Hier bin ich, Gesellschaft, was soll ich tun?“⁹⁶

In dieser Haltung drückt sich die ideal erzogene Persönlichkeit aus, und diese Haltung ist nicht nur eine ideale Konstruktion, sondern ist millionenfache Realität. Wie anders sollte sonst beispielsweise die Motivation eines sowjetischen Kriegsfreiwilligen beschaffen sein?⁹⁷

Wir wollen diesen Fall jedoch nicht weiter untersuchen, sondern uns der Veränderung der Tätigkeit durch die Initiation zuwenden und dabei den 3. Fall im Schema 21, die Veränderung der Allgemeinbildung durch die Initiation, untersuchen. Da dieser Fall der gegenwärtigen Entwicklung des pädagogischen Prozesses entspricht, geschieht das im folgenden Abschnitt, in dem die gegenwärtige Entwicklung des pädagogischen Prozesses untersucht wird.

2. Die Entwicklung des pädagogischen Prozesses

Die spezifische Qualität der gegenwärtigen Entwicklung des pädagogischen Prozesses folgt zunächst aus der konkret-historischen Situation, in der sie stattfindet. Diese Situation ist zwar weltweite Übergang der Menschheit vom Kapitalismus zum Sozialismus, der ersten Phase des Kommunismus. Für unser Anliegen ist in diesem Prozeß zunächst vor allem eine Seite bedeutsam: die Aufhebung der Entfremdung der Arbeit und die damit verbundene Aufhebung der Entfremdung des pädagogischen Prozesses.

2.1 Historische und logische Entwicklung des pädagogischen Prozesses

Der pädagogische Prozeß ist der Prozeß der Reproduktion der Gesellschaft in seiner entfalteten Form. Der pädagogische Prozeß ist so die Organisationsform der Erziehung, die sie in der Gesellschaft der spezialisierten kollektiven Arbeit annimmt. Diese Gesellschaft existiert in zwei Formen: als kapitalistische (imperialistische) und als kommunistische (sozialistische) Gesellschaft, als Gesellschaft der entfremdeten Arbeit und als Gesellschaft der befreiten Arbeit.

Wie die Arbeit entwickelt sich auch die ihr entsprechende Organisationsform der pädagogischen Tätigkeit, der pädagogische Prozeß, in zwei Formen, als entfremdeter und als befreiter pädagogischer Prozeß. In der kapitalistischen Gesellschaft ist der pädagogische Prozeß die Reproduktion dieser Gesellschaft, die Reproduktion von Individualisten, von antagonistischen Individuen. Eben das verbirgt sich hinter der bürgerlichen Freiheitsauffassung: Es ist die Freiheit von einer Gesellschaft mit einer nichtantagonistischen Klassenstruktur, nicht die Freiheit von Persönlichkeiten. Deshalb ist in der bürgerlichen Gesellschaft die Allgemeinbildung die Reproduktion eines falschen gesellschaftlichen Bewußtseins.

Die Mitglieder der kapitalistischen Gesellschaft können sich nicht als das begreifen, was sie wirklich sind, eben als antagonistische Individualisten. Die Ideologie, das Selbstbewußtsein der kapitalistischen Gesellschaft *muß* das wirkliche Verhältnis ihrer Mitglieder verschleiern, um die Individuen als Mitglieder dieser Gesellschaft (z. B. als „Sozialpartner“) und damit diese Gesellschaft erhalten zu können.

Die Erkenntnis der wirklichen gesellschaftlichen Verhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft führt notwendig zur Trennung von dieser Gesellschaft.⁹⁸ Erst in der sozialistischen Gesellschaft ist mit der Aufhebung der Entfremdung der Arbeit auch die Entfremdung des pädagogischen Prozesses aufgehoben. Der pädagogische Prozeß wird zur Reproduktion sozialistischer Persönlichkeiten, allgemeingebildeter Spezialisten. In der sozialistischen Allgemeinbildung wird die sozialistische Ideologie reproduziert, die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklassen als richtige (adäquate) Widerspiegelung des Seins dieser Gesellschaft, als des realen gesellschaftlichen Seins der sozialistischen Persönlichkeiten und ihrer Gesellschaft.

In ihrer logischen (befreiten und damit „reinen“) Form ist die Entwicklung des pädagogischen Prozesses nur an die weitere Entwicklung der spezialisierten kollektiven Arbeit gebunden, in ihrer realen (historisch konkreten) Form an die Bedingungen, unter denen sich diese reale Arbeit entwickelt.

Diese konkret-historischen Bedingungen sind in ihrer theoretischen Reflexion wieder ein zusätzlicher „Faktor“, der in das theoretische Modell eingefügt werden muß. Gegenwärtig entwickelt sich der pädagogische Prozeß in beiden Formen, in seiner entfremdeten und in seiner befreiten und damit logischen Form (der „Entfremdungsfaktor“ ist gewissermaßen gleich Null). Diese Form der Entwicklung soll im folgenden dargestellt werden.

⁹⁴ Dieser Fall tritt heute zunehmend häufig bei Studenten auf.

⁹⁵ Die Veränderung von B' in der naturwüchsigen Bildung wird hier nicht untersucht, ebenso der Fall, daß B' Allgemeinbildung ist.

⁹⁶ Diese Haltung erwarten wir z. B. von Studenten in der Bereitschaft, dort zu arbeiten, wo es für die Gesellschaft notwendig ist.

⁹⁷ Vgl. auch Seve, L.: a.a.O. S. 324 ff.

⁹⁸ Darin liegt die Aufgabe der Verbreitung eines richtigen Imperialismusbildes in pädagogischer Tätigkeit und politischer-ideologischer Propaganda begründet.

2.2 Die gegenwärtige Entwicklung des pädagogischen Prozesses im Sozialismus

2.2.1 Die Aufhebung der Entfremdung des pädagogischen Prozesses

Bevor sich der pädagogische Prozeß in seiner befreiten Form entwickeln kann, muß er selbst befreit werden. In der DDR geschah das in der antifaschistisch-demokratischen Schulreform, durch die der Inhalt der Allgemeinbildung von der faschistischen Ideologie befreit wurde. Zum Inhalt der Allgemeinbildung wurde die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse, in der alles Positive, Erhaltenswerte der historisch entwickelten Erkenntnis der Welt aufgehoben ist. *Die Entfremdung des pädagogischen Prozesses wurde durch die Aufhebung der Entfremdung der Allgemeinbildung aufgehoben.* Erst danach konnte sich der pädagogische Prozeß in seiner befreiten, reinen Form weiterentwickeln.

Konkret-historisch ist jedoch zu beachten, daß dieser Vorgang kein einmaliger Akt war, sondern daß er ständig verläuft (wenn auch in abnehmenden Maße), denn ständig wird die sozialistische Ideologie durch die Koexistenz der bürgerlichen Gesellschaft verfälscht (wieder entfremdet).

2.2.2 Die Entwicklung des befreiten pädagogischen Prozesses als Entwicklung der Allgemeinbildung

In der befreiten Form wird der pädagogische Prozeß zur kommunistischen Erziehung, deren Ergebnis die kommunistische Persönlichkeit ist. Dieser Persönlichkeitstyp ist dadurch gekennzeichnet, daß er in zweifacher Hinsicht Repräsentant ist: Er repräsentiert die Gesellschaft vermittlels seiner Zugehörigkeit zu einem Kollektiv, dem er nur als Spezialist angehören kann. Zugleich aber repräsentiert er die Gesellschaft *im* Kollektiv, was er nur als Universalität kann. Diese Universalität erwirbt er in der Allgemeinbildung, in der er das allgemeine gesellschaftliche Bewußtsein als sein Selbstbewußtsein reproduziert und wodurch er zur „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ wird.⁹⁹ Die Allgemeinbildung ist also die Voraussetzung dafür, daß die Persönlichkeit die Gesellschaft im Kollektiv repräsentieren kann und damit die Voraussetzung dafür, daß er ein spezielles Mitglied eines Produktionskollektivs, sei es als Arbeiter oder als Lehrling, werden kann. Nur so kann er dieses Kollektiv – nun als Spezialist – wieder in der Gesellschaft repräsentieren.

Die Entwicklung des pädagogischen Prozesses ist also zunächst Entwicklung der Allgemeinbildung, und nur diese Entwicklung wollen wir untersuchen.

In den letzten zwanzig Jahren bestand diese Entwicklung in einer quantitativen und qualitativen Entwicklung der Allgemeinbildung zur allgemeinen Oberschulbildung als Grundlage für die Herausbildung des sozialistischen Spezialisten, des bewußten Repräsentanten der Gesellschaft in der spezialisierten kollektiven Arbeit. Von besonderer Bedeutung war in diesem Zusammenhang die inhaltliche Umgestaltung der Allgemeinbildung zur polytechnischen Bildung.

Die Notwendigkeit der quantitativen Entwicklung resultiert einerseits aus der immer stärkeren Spezialisierung der Arbeit und andererseits aus der eigenen Entwicklung des Inhaltes der Allgemeinbildung, dem gesellschaftlichen Bewußtsein (Ideologie, Wissenschaft, Kunst usw.).¹⁰⁰ Die weitere Entwicklung der Allgemeinbildung, die sich aus dieser Entwicklung ergibt, d. h. die weitere inhaltliche Ausgestaltung der Oberschulbildung, könnte in der von DAWYDOW dargelegten Richtung verlaufen, indem der Inhalt der Allgemeinbildung immer stärker theoretisch durchdrungen wird.¹⁰¹

Die besondere Qualität der quantitativen Entwicklung der Allgemeinbildung besteht gegenwärtig darin, daß sie über die Initiation hinaus ausgedehnt wird. Durch die Verlängerung der Allgemeinbildung über die Initiation hinaus verändert sich die Struktur der Allgemeinbildung. Der Oberstufenunterricht wird als neue Vollzugsphase der Allgemeinbildung herausgegliedert, wodurch der ursprüngliche Oberstufenunterricht vor der Initiation zum Mittelstufenunterricht und gemeinsam mit dem Unterstufenunterricht als eigenständige Tätigkeit zur Vorbereitungsphase des Oberstufenunterrichts wird.

Pflege	Spiel			I				Arbeit
		AB		I	AB'	P'	BB	
		Unterstufe	Mittelstufe	I	Oberstufe	P'		

Schema 22: Die Entwicklung der Allgemeinbildung (Abkürzungen wie in Schema 20 und Schema 21)

Der Vollzug der Allgemeinbildung, ihre Vollendung findet also in der Oberstufe statt, erst dort erfolgt die Herausbildung des Selbstbewußtseins als Reproduktion der sozialistischen Ideologie, die Herausbildung der „eigenen“ Weltanschauung des Heranwachsenden und damit der Erkenntnis seiner „natürlichen“ sozialen Funktion,

⁹⁹ Vgl. z. B. Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973. S. 136 ff.

¹⁰⁰ Konkret-historisch ergab sich die Notwendigkeit der quantitativen Entwicklung der Allgemeinbildung auch daraus, daß die durch die Entfremdung des pädagogischen Prozesses eingetretene Verarmung der Allgemeinbildung beseitigt werden mußte, die aus der Verarmung der Arbeit in der kapitalistischen Produktion resultierte

¹⁰¹ Vgl. Dawydow, W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977.

Nachwuchs der Gesellschaft zu sein, sie in der Zeit zu erhalten. *Dadurch schlägt die direkte Erziehung in der Allgemeinbildung in Selbsterziehung um.*¹⁰²

Dieser Umschlag der Erziehung ist erst möglich durch das *Erlebnis* der Geschlechtsreife, das Erlebnis des Erreichens der biologischen Isomorphie. Mit diesem Vorgang haben sich viele Pädagogen ausführlich beschäftigt. Er äußert sich in den typischen, vielfach beschriebenen Besonderheiten des Jugendlichen, die aus der spezifischen pädagogischen Situation des Umschlags der Erziehung in Selbsterziehung resultieren. SUCHOMLINSKI nennt diesen Umschlag die „zweite Geburt des Menschen“.¹⁰³

Sowohl die Kindererziehung wie die Selbsterziehung des Jugendlichen sind Vorbereitung auf eine spätere Funktion, sind Lernen. Sie unterscheiden sich jedoch dadurch, daß sich Kinder und Jugendliche auf verschiedene Funktionen vorbereiten.

Der jugendliche Schüler bereitet sich bereits auf eine bestimmte soziale Funktion, die soziale Funktion des Lehrlings, vor. Der kindliche Schüler bereitet sich nicht auf eine bestimmte Funktion, sondern darauf vor, die Erhaltung der Gesellschaft durch Ausübung einer beliebigen Funktion zu sichern. Die Funktion, auf die er sich vorbereitet, ist die des Staatsbürgers überhaupt, des allgemeinen gesellschaftlichen Individuums. Das Kind bereitet sich auf abstrakt-allgemeine gesellschaftliche Arbeit vor, der Jugendliche auf eine bestimmte gesellschaftliche Arbeit.

Die „natürliche“ gesellschaftliche Funktion des Kindes ist die Erhaltung der Gesellschaft über den Tod der Eltern hinaus. Dieses Bedürfnis kann nur zum Motiv des kindlichen Lernens werden, wenn das Kind den Zusammenhang der Generationen erkennt und sich selbst als die zukünftige Gesellschaft begreift. In dem Maße, in dem das Kind diesen Inhalt seiner speziellen Funktion begreift, wird es zur Persönlichkeit, zum Typ des Vertreters der zukünftigen Gesellschaft.

Es ist offensichtlich, daß das Kind diese Funktion nicht von Geburt an bewußt ausüben kann. Die Erkenntnis seiner sozialen Funktion setzt die Erkenntnis des Zusammenhangs der Generationen und damit das Wesen der Kontinuität der menschlichen Gesellschaft voraus. Das ist aber erst im Ergebnis eines länger andauernden pädagogischen Prozesses möglich, durch den das Kind sich als Mitglied der Gesellschaft, als Persönlichkeit begreift. Die Erkenntnis der spezifischen Funktion des Heranwachsenden im Zusammenhang der Generationen wird vor allem durch das Erleben der sexuellen Reife erreicht, durch die er erst den Fortbestand der Gesellschaft sichern kann. Das Kind kann seine Funktion als Nachwuchs also erst dann voll ausüben und somit begreifen, wenn es schon kein Kind mehr ist.

Das Eintreten dieses Zustandes äußert sich in den typischen weltanschaulichen Fragestellungen während der Pubertät. In dieser Phase beginnt das Kind sich von der Gesellschaft zu differenzieren, sich als Individualität zu begreifen. Es schafft damit die Voraussetzung, sich der Gesellschaft bewußt zu assoziieren und damit zur Selbsterziehung überzugehen.

Diese Ausführungen machen deutlich, worin die Idealisierung des theoretischen Begriffs der Initiation liegt: Er bezeichnet den idealisierten Umschlag der direkten Erziehung in Selbsterziehung durch Allgemeinbildung. Der reale Zeitpunkt dieses Umschlags ist weder Zeitpunkt des Eintritts der biologischen Reife noch der Zeitpunkt, an dem die Gesellschaft das Kind zum Jugendlichen macht (z. B. durch unsere Jugendweihe).

Der Zeitpunkt dieses Umschlags ist bei jedem Menschen ein anderer. Für den Erzieher kommt es darauf an, diesen Zeitpunkt möglichst genau zu erkennen und seine Tätigkeit entsprechend zu verändern.¹⁰⁴

3. Einige Bemerkungen zur Gestaltung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Oberschule

Nachfolgend sollen einige Schlußfolgerungen für die Gestaltung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Oberschule gezogen werden. Dabei werden nur einige ausgewählte Seiten dargestellt, ausführlicher wird im „Anhang“ darauf eingegangen.

3.1 Die stufenweise Assoziation in der Arbeit

Durch die Entstehung der Gesellschaft als Subjekt der Tätigkeit werden die Vorbereitungsphase und die Vollzugsphase der einheitlichen biologischen Tätigkeit zu eigenständigen Tätigkeiten, zu Arbeit und Genuß (Produktion und Konsumtion). Die erwachsenen Mitglieder der Gesellschaft üben beide Tätigkeiten aus, sie produzieren und sie konsumieren. Die Kinder üben jedoch zu Beginn des Lebens nur eine Tätigkeit aus: die Konsumtion. Sie bleiben von der Distribution der Arbeit ausgeschlossen und sind so nur partiell assoziiert. Das Bedürfnis nach vollständiger Assoziation ist das Bedürfnis nach Teilnahme an der Arbeit der Gesellschaft, denn erst dadurch wird das heranwachsende Individuum zum Repräsentanten der Gesellschaft, zur Persönlichkeit.

Das Assoziationsbedürfnis des Heranwachsenden, sein Bedürfnis nach sozialer Gleichheit, kann zu jeder Zeit (in jedem Alter) befriedigt werden. Bleibt es jedoch unbefriedigt, wird das Kind von der Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit ausgeschlossen, dann wird es durch die Gesellschaft isoliert, als Arbeiter ausgeschlossen. Der Heranwachsende wird von der Gesellschaft zum isolierten Individuum gemacht. Das nichtarbeitende Kind ist ein

¹⁰² Diese theoretisch abgeleitete Bestimmung ist empirisch vielfach bestätigt. Vgl. z. B. Ruwinski, L. I.: Erziehung und Selbsterziehung der Schüler. Berlin 1972. S. 24 ff.

¹⁰³ „Wenn ich mitunter in den Abendstunden über das Schicksal meiner Schüler nachdenke, kam mir der Gedanke, daß der Übergang in das Halbwüchsigentalter einer zweiten Geburt des Menschen gleichkommt. Beim ersten Mal wird ein Lebewesen geboren, beim zweiten ein Staatsbürger, eine aktive, denkende und handelnde Persönlichkeit, die nicht mehr nur die Umwelt, sondern auch sich selbst wahrnimmt.“ (Suchomski, W.: Vom Werden des jungen Staatsbürgers. Berlin 1975. S. 65.)

¹⁰⁴ „Ein großer Mangel bei der Erziehung ist, daß der Lehrer oft nicht den Moment der ‚Geburt‘ einer Persönlichkeit wahrnimmt“. Suchomlinski, W.: a.a.O. S. 68.

so isoliertes Individuum. *Langandauernde Nichtbefriedigung des entstehenden Assoziationsbedürfnisses in der Arbeit kann zu dessen völligem Verlust führen.*¹⁰⁵ Wird der Heranwachsende dann zur Arbeit veranlaßt (korrumpiert oder gezwungen), kann es nur zur Scheinassoziation kommen.

Von besonderer Bedeutung ist auch in diesem Zusammenhang wieder die Initiation. Verweigert die Gesellschaft die Assoziation durch Arbeit auch noch nach der Initiation, dann *muß* das letztlich zum Verlust des Assoziationsbedürfnisses und damit zur Entwicklung isolierter Individuen führen. Darin besteht gegenwärtig das Problem der Erziehung in unseren allgemeinbildenden Oberschulen und darin liegt – wenn es nicht gelöst wird – die Ursache für viele negative Erscheinungen bei unseren Jugendlichen.

Es ist deshalb notwendig, das Assoziationsbedürfnis der Heranwachsenden schon so zeitig wie möglich durch Einbeziehung in die gesellschaftliche Arbeit zu befriedigen und es stets so weiter zu entwickeln, daß es zum Erziehungsbedürfnis wird. Im gut geführten pädagogischen Prozeß findet die Assoziation in gesellschaftlicher Arbeit sehr frühzeitig und kontinuierlich während der gesamten Zeit der Bildung statt. Schon im Kindergarten wird gearbeitet, indem beispielsweise Produkte für den Solidaritätsfonds der Gesellschaft erzeugt werden. Von besonderer Bedeutung ist hier richtige Familienerziehung, die Einbeziehung der Kinder in die gemeinsame Arbeit der Familie.

Dieser Prozeß der Befriedigung der Heranwachsenden an der gesellschaftlichen Arbeit muß in der Schule kontinuierlich fortgeführt werden, damit sich das Assoziationsbedürfnis (als Arbeitsbedürfnis) kontinuierlich entwickeln kann. Ein so entwickeltes und gefestigtes Assoziationsbedürfnis zeigt eine außerordentliche „Toleranz gegenüber Nichtbefriedigung“¹⁰⁶ und bleibt auch in komplizierten Situationen erhalten oder festigt sich noch.

3.2 Erziehung durch Erziehungsentscheidung

Neben der Beteiligung des Nachwuchses an der Arbeit der Gesellschaft kommt den Erziehungsentscheidungen im Verlauf der sukzessiven Folge der verschiedenen eigenständigen Tätigkeiten der Bildung besondere Bedeutung zu. Die Erziehungsentscheidungen sind die determinierenden Faktoren der Entwicklung der individuellen Erziehung.

Wenn diese Entscheidungen auch zu beliebigen Zeitpunkten der individuellen Entwicklung getroffen werden können, so sind sie doch zu den Zeitpunkten der individuellen Entwicklung von besonderer Bedeutung, an denen das Individuum von der Vorbereitungsphase einer Tätigkeit zu deren Vollzugsphase oder zu einer neuen eigenständigen Tätigkeit übergeht. Bei jedem Übergang zu einer neuen Tätigkeit ist ein neues Motiv notwendig, denn eine Tätigkeit ohne Motiv gibt es nicht. Auf jeder Stufe erfolgt eine Entscheidung darüber, welches Bedürfnis zum Motiv der neuen Tätigkeit erhoben wird. Die Art des gewählten Motivs determiniert den Verlauf der Erziehung in der entsprechenden Tätigkeit. Durch diese Entscheidung wird festgestellt, ob die Übernahme des entsprechenden Auftrags, die Ausübung der gesellschaftlichen Funktion eine Assoziation oder Scheinassoziation ist.

Der Vollzug einer Assoziationsentscheidung verwandelt die direkte Erziehung in die verschiedenen Formen der Erziehung durch Spiel, Bildung oder Arbeit. Das Ausbleiben einer solchen Entscheidung macht die Tätigkeit zur isolierten Tätigkeit, es kommt zur Scheinassoziation und Scheinerziehung.

Von besonderer Bedeutung ist diese Entscheidung bei der institutionalisierten Initiation. In der Entscheidungsphase der Initiation prüft einerseits die Gesellschaft die Isomorphie des Heranwachsenden und entscheidet, ob sie ihn assoziieren will, und drückt ihr Assoziationsbedürfnis in ihren Forderungen aus. Der Heranwachsende prüft seinerseits die Gesellschaft und entscheidet, ob er ihr Nachwuchs sein will, ob er diese Gesellschaft in der Zeit erhalten will.¹⁰⁷ Fällt diese Entscheidung positiv aus, dann drückt er sein Bedürfnis nach Assoziation durch die Gesellschaft aus und „verspricht“, ein würdiges Mitglied der Gesellschaft zu sein bzw. werden zu wollen. So wird Erziehung Selbsterziehung. Fällt diese Entscheidung jedoch negativ aus, dann entsteht ein zwar gebildetes, aber nicht erzogenes, isoliertes Individuum. In unserer sozialistischen Gesellschaft sind alle Bedingungen dafür gegeben, daß sich jeder Heranwachsende für diese Gesellschaft und damit für die soziale Gleichheit aller entwickelt, denn die Befriedigung der Bedürfnisse des Einzelnen ist das ausgesprochene Motiv der Tätigkeit der sozialistischen Gesellschaft. Die entscheidende Bedingung für das Zustandekommen dieser Entscheidung ist die adäquate Reproduktion des gesellschaftlichen Bewußtseins, der sozialistischen Ideologie in der Allgemeinbildung.

3.3 Die politische Kinder- und Jugendorganisation

In unserer Gesellschaft, in der die Institutionen durch Kollektive getragen werden, ist das Kollektiv das Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft.¹⁰⁸ Im Kollektiv repräsentiert sich die Gesellschaft dem Individuum. Deshalb ist der reale Bezugsgegenstand der Assoziationsentscheidung des Einzelnen das Kollektiv. Das Maß der realen Assoziation wird dadurch durch zwei Faktoren bestimmt, das Maß der Isomorphie zwischen Gesellschaft und Kollektiv und das Maß der Assoziationsentscheidung durch das Individuum. Ist beispielsweise das Maß, in dem das Kollektiv die Gesellschaft repräsentiert, gleich Null (ein ideal anisomorphes Kollektiv), dann ist die Assoziation an dieses Kollektiv zugleich die Trennung des Individuums von der Gesellschaft, und Erziehung kann nicht stattfinden. Deshalb kann nur ein Kollektiv, das die Gesellschaft isomorph repräsentiert, ein assoziiertes Mitglied des Kollektiv zum Repräsentanten der Gesellschaft, zur Persönlichkeit erziehen.

¹⁰⁵ Diese These resultiert aus den Erkenntnissen der Psychologie über die Entstehung der Bedürfnisse. Vgl. z. B. Rubinstein, S. L.: a.a.O. S. 771 ff. Das spricht auch gegen die Annahme eines angeborenen Assoziationsbedürfnisses. Das Assoziationsbedürfnis wird auf der Grundlage des Identifikationsbedürfnisses anerzogen.

¹⁰⁶ Vgl. Seve, L.: a.a.O. S. 325.

¹⁰⁷ Vgl. Ruwinski, L.I.: a.a.O. S. 85.

¹⁰⁸ Vgl. Uledow, A. K.: a.a.O. S. 276 ff.

Das gilt auch für Schulkollektive. Nur in einem isomorphen („guten“) Schulkollektiv kann kommunistische Erziehung stattfinden, vorausgesetzt, die Assoziationsentscheidung ist gefallen. Nun ist aber der Eintritt des Kindes in eine Schule und die Dauer seiner Zugehörigkeit zu dieser keine Sache der Entscheidung des Heranwachsenden, sondern eine Entscheidung der Gesellschaft, ein Zwang, den die Gesellschaft ausüben muß, da ihr Erhaltungsbedürfnis nur befriedigt wird, indem der Nachwuchs gebildet und erzogen wird.

Das Gesetz der Freiwilligkeit der Erziehung wird nun durch die politische Organisation der Heranwachsenden realisiert. In die politische Organisation tritt der Heranwachsende freiwillig ein und fällt die Entscheidung, die Aufgaben der Organisation zum Motiv seiner Tätigkeit zu erheben. „Er erkennt das Statut an“. Mit dieser Bestimmung ist zweierlei gegeben:

Erstens ist das Merkmal gegeben, das die Aufnahme eines Schülers in die Organisation rechtfertigt. Es besteht im Fällen der Assoziationsentscheidung. Erst wenn es zu einer solchen Entscheidung gekommen ist, dann darf *und muß* der Heranwachsende in die Organisation aufgenommen werden,¹⁰⁹ denn dann wird seine Tätigkeit in der Organisation Erziehung und Selbsterziehung. Von besonderer Bedeutung ist hier der Eintritt in die FDJ, denn er fällt mit der Initiation zusammen. Die Mitgliedschaft in der Pionierorganisation dient entsprechend der Struktur der Allgemeinbildung (vgl. Schema 22) der Vorbereitung auf den Eintritt in die FDJ.¹¹⁰

Zweitens aber ist mit dieser Bestimmung auch die politische Organisation der Heranwachsenden als *Massenorganisation* bestimmt, denn *jeder* soll die Erziehungsentscheidung fällen, jeder soll Mitglied der Jugendorganisation werden, jeder soll erzogen werden. In unserer Gesellschaft hat nicht nur jeder das Recht auf Bildung, sondern auch das Recht auf Erziehung, auf Assoziation durch unsere Gesellschaft, deren Realisierung mit dem Eintritt in die politische Organisation beginnt. Werden hier jedoch vorgetäuschte Entscheidungen geduldet, dann arrangiert sich der Jugendliche nur der FDJ, und es kommt zu Scheinerziehung.

3.4 Erziehung durch Umerziehung

Im Verlaufe der individuellen Erziehung kann es jedoch dazu kommen, daß Erziehungsentscheidungen ausbleiben oder daß Fehlentscheidungen getroffen werden, auch dazu, daß getroffene Entscheidungen rückgängig gemacht werden, so daß soziale Tätigkeit – speziell Allgemeinbildung – und Erziehung nicht in Einheit, sondern getrennt voneinander verlaufen oder daß keine Erziehung stattfindet.

Sind Bildung und Erziehung erst einmal getrennt, findet Bildung als isolierte Tätigkeit statt, dann sind besondere Maßnahmen nötig, um die nachträgliche Assoziation oder eine Umorientierung (Assoziation an ein anderes Kollektiv) zu erreichen. Diese Form der Erziehung heißt „Umerziehung“. Umerziehung ist stets direkte Erziehung, denn es geht darum, sich der Gesellschaft zu assoziieren, das gesellschaftliche Bedürfnis zum Motiv der Tätigkeit zu erheben.

Das eigentliche Problem der Erziehung in der institutionalisierten Allgemeinbildung besteht also darin, das mit dem Schuleintritt in der Regel vorhandene Assoziationsbedürfnis zu erhalten, auf immer höherer Stufe zu reproduzieren und so das Auseinanderfallen von Bildung und Erziehung zu verhindern.

Das Vorhandensein des Assoziationsbedürfnisses äußert sich in dem bekannten allgemeinen „Glauben“ des Kindes an die Richtigkeit der Aussagen des Lehrers. Das Kind ist schon überzeugt, *bevor* der Lehrer etwas sagt, erworbene Kenntnisse sind zugleich Überzeugungen. Es lernt auch nicht für sich, sondern für Eltern und Lehrer – ihnen „zuliebe“.¹¹¹

Wenn dieser Zustand erhalten bleibt, gefestigt und weiter entwickelt wird, dann sind durch irgendwelche „Störungen“ Bildung und Erziehung auseinander gefallen. Aus der Konstruktion der Theorie ergeben sich folgende mögliche Ursachen dafür:

1. Dem Kind wird der motivierende Gegenstand entzogen: Die Liebe der Eltern oder Lehrer, fehlendes Lob oder Ansporn.
2. Es werden andere motivierende Gegenstände angeboten: Geld für gute Zensuren, das Kind wird korrumpiert.
3. Zwang durch Drohung bei fehlenden Lernergebnissen (besonders oft und gefährlich bei lernschwachen Kindern aus „besseren“ Familien, resultierend aus dem Prestigebedürfnis der Eltern, die selbst nicht erzogen sind).
4. Es kommt zu Differenzen zwischen der reproduzierten gesellschaftlichen Ideologie und gesellschaftlicher Wirklichkeit, der Unterricht ist „lebensfremd“, die gewonnenen Überzeugungen werden durch das Leben nicht bestätigt.

Dazu sind bereits Ausführungen gemacht worden.

Der einzig mögliche Weg ist im letzten Fall die direkte Erziehung durch Allgemeinbildung, die dem fehlerzogenen Individuum die adäquate Widerspiegelung der Gesellschaft ermöglicht, d. h. die Erkenntnis seiner Stellung und die der objektiven Stellung seines Kollektivs in der Gesellschaft. Die Umwandlung von Kenntnissen in Überzeugungen¹¹² ist also ein Sonderfall der Umerziehung, normalerweise werden Kenntnisse in der Allgemeinbildung sofort als Überzeugungen gewonnen. (Natürlich ist das nur in der befreiten Gesellschaft möglich, in der bürgerlichen, entfremdeten Gesellschaft ist das nur durch Manipulation erreichbar.)

In den zuerst genannten Fällen kommt es darauf an, die fehlende oder falsche Motivation der Familie durch eine richtige Motivation im Kollektiv der Schule zu ersetzen, um so das vorhandene Assoziationsbedürfnis zu erhalten, zu festigen und zu entwickeln, so daß zunächst die Bedürfnisse des Kollektivs und später die der Gesellschaft die primären Motive der Tätigkeit werden. So und nur so kann in unserer Gesellschaft jedes Kind eine kommunistische

¹⁰⁹ Vgl. Beschluß des Zentralrates der FDJ vom 9. 9. 1976. In: DLZ Dokumentation. DLZ Nr. 45/76.

¹¹⁰ Vgl. Statut der Pionierorganisation. Berlin 1976. S. 6.

¹¹¹ Vgl. vor allem Suchomlinski, W.: a.a.O. S. 67 ff.

¹¹² Vgl. Klotz, H.: Der philosophische Beweis. Berlin 1967, S. 35 ff.

Persönlichkeit werden, die ihren Platz in unserer Gesellschaft findet und ausfüllt und ihr Glück im gemeinsamen Glück aller Mitglieder der Gesellschaft verwirklicht.

4. Zusammenfassung

1. Die Untersuchung hat gezeigt, daß die Kategorien „Erziehung“, „Bildung“ und „pädagogischer Prozeß“ aus dem Begriff der einfachen pädagogischen Tätigkeit entwickelt werden können, der als gegenseitige und freiwillige Assoziation von Nachwuchs und Gesellschaft definiert wurde. Dabei erwies sich die logische Entwicklung dieses Begriffs als die theoretische Rekonstruktion der historischen Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit.

2. Die pädagogische Tätigkeit wurde konsequent als Tätigkeit entwickelt, d.h. als eine dreistellige Relation, deren Glieder der Gegenstand, das Subjekt und der Vollzug sind und in der der Gegenstand stets das bestimmende Glied ist. In der Tätigkeit der Gesellschaft nehmen die Glieder der Relation eine spezifische Gestalt an: Der Gegenstand ist der vergesellschaftete Gegenstand, d.h. der Gegenstand des identifizierten und dadurch gesellschaftlich gewordenen Bedürfnisses der Mitglieder der Gesellschaft, die das kollektive Subjekt dieser Tätigkeit ist. Auch der Vollzug ist vergesellschaftet, d.h. arbeitsteilig und kooperativ. In der sozialen Tätigkeit eines Individuums, das Mitglied der Gesellschaft ist, verändert sich dadurch der motivierende Gegenstand: Der motivierende Gegenstand einer sozialen Tätigkeit ist das gesellschaftliche Bedürfnis.

3. Die pädagogische Tätigkeit ist eine spezifische Tätigkeit der Gesellschaft, deren Gegenstand die Gesellschaft selbst ist und durch die sich die Gesellschaft in der Zeit erhält. Die pädagogische Tätigkeit verhindert den Zerfall der Gesellschaft durch den Tod der assoziierten Mitglieder.

Durch die Assoziation dieses spezifischen Bedürfnisses wird die Gesellschaft zum Subjekt der pädagogischen Tätigkeit, d.h. zum pädagogischen Subjekt.

Die assoziierten Partner der Gesellschaft als pädagogisches Subjekt sind die Erwachsenen und ihr Nachwuchs. Erwachsene und Nachwuchs werden zum pädagogischen Subjekt, indem sie das Erhaltungsbedürfnis der Gesellschaft zum Motiv ihrer gemeinsamen Tätigkeit erheben.

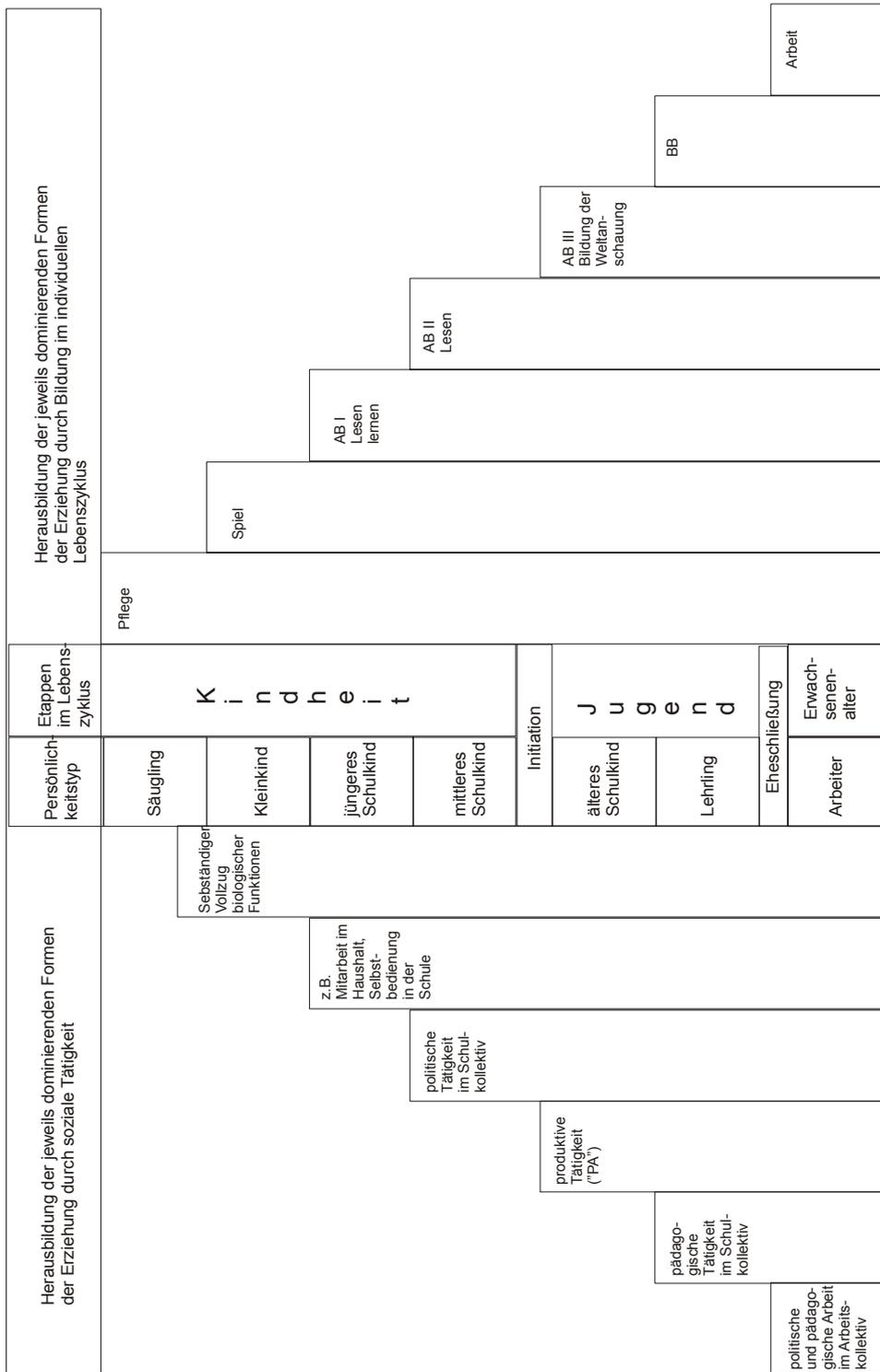
4. Die einfache pädagogische Tätigkeit ist in die Pflege des Nachwuchses und dessen Assoziation gegliedert. Pflege und Erziehung sind Vorbereitungs- und Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit in ihrer einfachen und abstrakten Form. Durch die Pflege des Nachwuchses wird der selbständige Vollzug der biologischen Funktion als isolierte Tätigkeit herausgebildet. Dadurch wird der Nachwuchs arbeitsfähig, d.h. assoziationsfähig. Durch die Assoziation wird die isolierte Tätigkeit des Nachwuchses zu sozialer Tätigkeit. Die Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit, d.h. die Assoziation des Nachwuchses, ist „Erziehung“.

5. Der Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit ist die Gesellschaft selbst. Er ändert sich mit der Entwicklung der Gesellschaft und da der Gegenstand stets das bestimmende Glied einer Tätigkeit ist, bestimmt die Entwicklung der Gesellschaft die Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit. Dieser Zusammenhang ist die logische Widerspiegelung des Gesetzes von der gesellschaftlichen Determiniertheit der pädagogischen Tätigkeit.

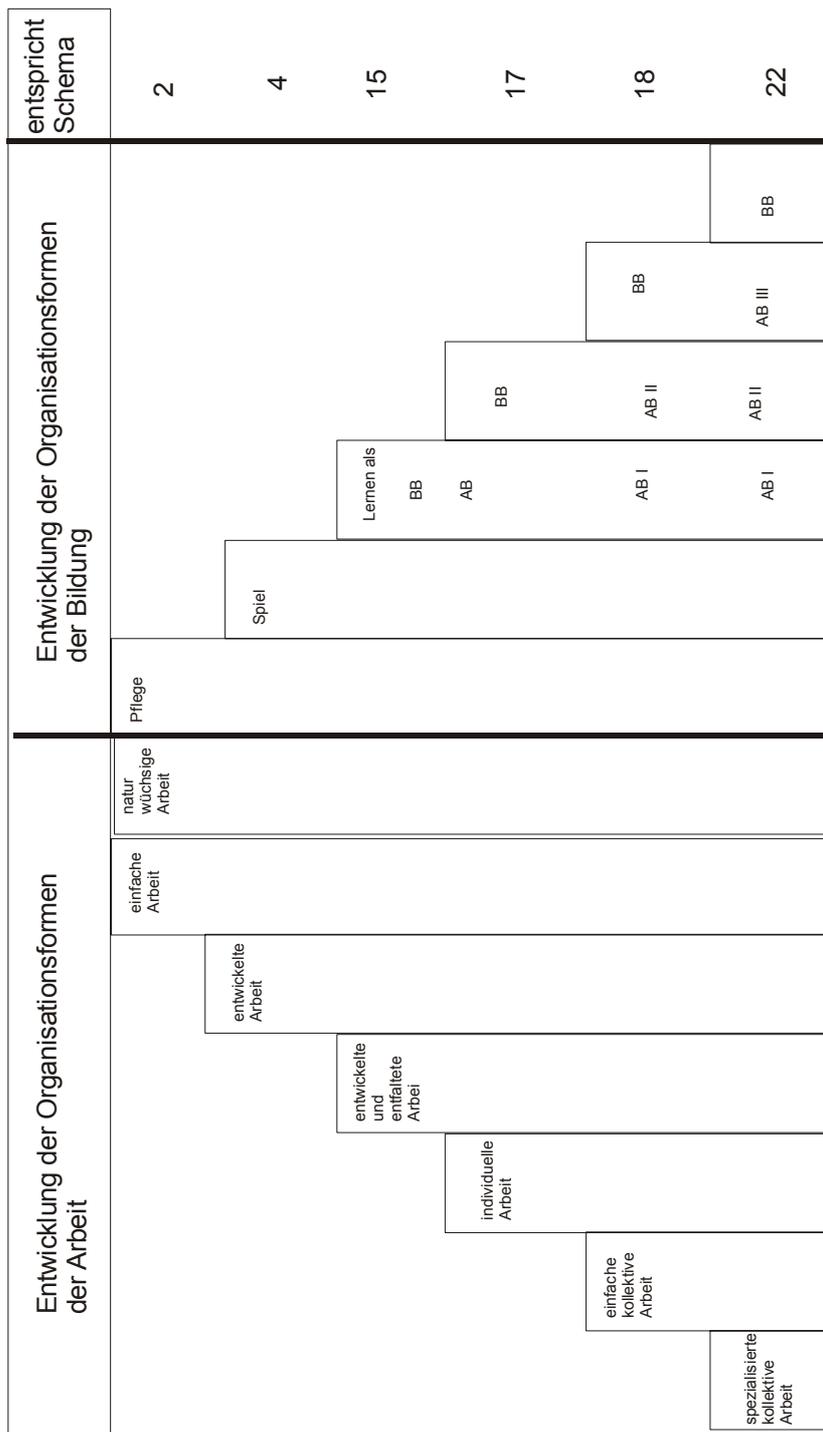
6. In der entwickelten Gesellschaft ist der Nachwuchs erst dann assoziationsfähig, wenn er die historische Entwicklung der Vollzugsweisen der gesellschaftlichen Tätigkeit individuell reproduziert hat. Die individuelle Reproduktion der historischen Entwicklung der gesellschaftlichen Tätigkeit durch den Nachwuchs ist „Bildung“.¹¹³

Das Entstehen der Bildung als einer neuen Form sozialer Tätigkeit hat das Entstehen einer neuen Form der Erziehung zu Folge: Neben der Erziehung durch Arbeit tritt die Erziehung durch Bildung.

¹¹³ Bildung und Erziehung sind nicht nur Vorbereitungs- und Vollzugsphase pädagogischer Tätigkeit, sondern auch anderer Tätigkeiten (z.B. der politischen Tätigkeit der Gesellschaft). Sie wurden in dieser Arbeit jedoch nur als Phasen pädagogischer Tätigkeit untersucht.



Schema 23: Logische Entwicklung des Begriffs Bildung



Schema 24: Entwicklung der Erziehung im individuellen Lebenszyklus

Bildung ist sowohl Vollzug der Pflege als auch die Vorbereitung der Arbeit (vgl. Schema 6). Aus dieser doppelten Bestimmung der Bildung folgt das spezifische Verhältnis von Bildung und Erziehung in pädagogischer Tätigkeit.

7. Die Vollzugsweise der Bildung ist die Kommunikation. In der Kommunikation werden die Produkte menschlicher Tätigkeit zu Kulturgütern, d.h. zu Trägern von Ideen. Bildung vollzieht sich als Reproduktion der in den Kulturgütern vergegenständlichten Ideen (vgl. Schema 5). Durch die Erzeugung immer neuer Kulturgüter verändert sich auch die Bildung. Durch die Zunahme der Menge der verschiedenen Kulturgüter *entfaltet* sich die Bildung. Sie *entwickelt* sich durch die Veränderung der Organisationsformen der Bildung als eigenständige Tätigkeit.

So entsteht das Spiel, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung als spezifische Organisationsformen der Bildung. Da einmal entwickelte Organisationsformen der Tätigkeit neben den neu entstehenden bestehen bleiben, entfaltet sich die Bildung nicht nur durch die Entwicklung der Arbeit, durch die neue Kulturgüter entstehen, sondern durch die Entwicklung der Bildung selbst. (Vgl. Schema 23 und 24) Es entstehen das Spiel, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung als spezifische Tätigkeiten der Bildung. Sie werden vom Individuum auf jeder Stufe der Bildung nebeneinander ausgeübt, wobei jeder Altersstufe eine dieser Tätigkeiten zur dominierenden Form der Bildung wird.

Durch die Entwicklung und Entfaltung der Bildung zu verschiedenen eigenständigen Tätigkeiten entwickelt und entfaltet sich auch das Verhältnis von Bildung und Erziehung.

Der pädagogische Prozeß ist die institutionalisierte Form der entfalteten pädagogischen Tätigkeit. Er umfaßt alle historisch herausgebildeten Formen der pädagogischen Tätigkeit in ihrer rezenten Form.

8.Im Schema 23 sind die Ergebnisse der logischen Entwicklung des Begriffs der Bildung des Nachwuchses aus dem Begriff der einfachen pädagogischen Tätigkeit dargestellt (rechte Spalte). Die linke Spalte stellt die logische Entwicklung des Begriffs der sozialen Tätigkeit (Arbeit) dar.

Diese Darstellung zeigt den logisch historischen Zusammenhang der Entwicklung der Organisationsformen der Arbeit und der Organisationsformen der Bildung. Jeder Stufe der Entwicklung der Arbeit entspricht eine Stufe der Entwicklung der Bildung.

9.Im Schema 24 ist die Entwicklung der sozialen Tätigkeit und der Bildung im Verlaufe der individuellen Entwicklung dargestellt. Die Gegenüberstellung beider Darstellungen zeigt, daß die historische Entwicklung der Arbeit und der Bildung in der individuellen Entwicklung wiederholt wird. *Die logische Struktur des historisch gewordenen pädagogischen Prozesses spiegelt sein historisches Werden wider.*

10.Erziehung ist die Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit in der die Umwandlung der isolierten Tätigkeit in eine soziale Tätigkeit erfolgt. Erziehung durch Bildung erfolgt, indem das gesellschaftliche Bildungsbedürfnis zum Motiv der Tätigkeit der Bildung erhoben wird. Dadurch wird die Einheit von Bildung und Erziehung hergestellt. Die Besonderheit der Erziehung durch Bildung besteht darin, daß – bei hergestellter Einheit von Bildung und Erziehung -. Die Gliederung der pädagogischen Tätigkeit in Vorbereitungs- und Vollzugsphase aufgehoben ist: Erziehung durch Bildung ist die dialektische Einheit von Vorbereitungs- und Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit.

Jeder Organisationsform der Bildung entspricht ein spezifisches Verhältnis von Bildung und Erziehung, d.h. eine spezifische Form der Umwandlung der Bildung von einer isolierten in eine soziale Tätigkeit.

Die Entwicklung und Entfaltung der Bildung und der sozialen Tätigkeit im individuellen Lebenszyklus (Schema 24) ist daher zugleich die Entwicklung und Entfaltung der Erziehung durch Bildung in ihren verschiedenen Formen.

11.Das Schema 24 zeigt weiter, daß der pädagogische Prozeß erst beim Erreichen des Erwachsenenalters seine volle Entfaltung erreicht hat. Erst zu diesem Zeitpunkt sind alle Formen sozialer Tätigkeit und Bildung voll ausgebildet. Das bedeutet nicht, daß der pädagogische Prozeß zu diesem Zeitpunkt beendet ist. Das Gegenteil ist der Fall: Erst nach seiner vollen Entfaltung kann er sich als „ständige biographische Prozedur“ (SEVE) vollziehen.

Da sich zu diesem Zeitpunkt jedoch die Partner der Gesellschaft als Subjekte des pädagogischen Prozesses dadurch ändern, daß beide – Erzieher wie Zögling – gleichaltrig geworden sind, d.h. der gleichen Generation angehören und damit Zeitgenossen und Gestalter der gleichen historischen Prozesse sind, nimmt der pädagogische Prozeß als der Prozeß der Gestaltung des Verhältnisses des Individuums zur Gesellschaft eine neue, spezifische Form an. Der pädagogische Prozeß in dieser neuen Qualität war jedoch nicht mehr der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Anhang

I. Zur Ableitung ausgewählter außerpädagogischer Begriffe

1. Der Begriff der sozialen Tätigkeit

1.1 Der allgemeine Begriff der Tätigkeit

Zur Bestimmung des Begriffs der sozialen Tätigkeit muss zuerst der allgemeine Begriff der Tätigkeit bestimmt werden.

Alle Tätigkeit ist Befriedigung eines Bedürfnisses. Eine Tätigkeit kann nur dann genau beschrieben werden, wenn angegeben wird, welches Bedürfnis des tätigen Subjekts durch diese Tätigkeit befriedigt wird.

Zu jeder Tätigkeit eines Individuums gehören der *Gegenstand*, an den die Tätigkeit vollzogen wird, das *tätige Individuum als Subjekt* dieser Tätigkeit und der *Vollzug* der Tätigkeit, durch den das Individuum seine „Leiblichkeit“ in Bewegung setzt und so die Tätigkeit als wirkliche Beziehung des Subjekts zu seinem Gegenstand realisiert.

Gegenstand, Subjekt und Vollzug bilden die Glieder einer Totalität, denn sie kommen in der Tätigkeit nur alle zusammen oder überhaupt nicht vor; in der Tätigkeit existiert ein Glied nicht ohne alle anderen. Die Kategorie „Tätigkeit“ ist also eine dreistellige Relation.

In dieser allgemeinen Bestimmung der Tätigkeit ist auch jede menschliche Tätigkeit erfasst. Eine beliebige Tätigkeit ist dann definiert, wenn die Elemente (die Relationsglieder) in ihrer Spezifik und ihrer Beziehung zueinander angegeben sind.

Im folgenden sollen diese Elemente näher untersucht werden.

Bei der Verwendung des Begriffes „Subjekt“ muss beachtet werden, dass er ein Glied einer dreistelligen Relation abbildet. Er ist also in zweierlei Hinsicht zu untersuchen: in Bezug auf den Gegenstand und in Bezug auf den Vollzug der Tätigkeit. Zunächst soll der Subjekt-Begriff in Bezug auf den Gegenstand, d.h. als Subjekt des Gegenstandes gesehen werden. Die Individualität (Einmaligkeit) des Subjekts resultiert aus der Besonderheit des Gegenstandes, zu dem das Subjekt in Beziehung tritt.

Dann ist der Subjekt-Begriff in Bezug auf den Vollzug zu sehen, als Subjekt des Vollzugs der Tätigkeit. In dieser Relation resultiert die Individualität des Subjekts aus der Spezifik des Vollzugs der spezifischen Vollzugsweise der Tätigkeit. Das Subjekt wird so als produzierendes, konsumierendes, denkendes, sprechendes Subjekt usw. bestimmt.

Im folgenden Abschnitt wird der Subjektbegriff nur in Bezug auf den Gegenstand analysiert. Zuvor soll jedoch noch der Begriff des Subjekts vom Begriff des Individuums abgegrenzt werden.

Der Begriff des Individuums ist ein Glied einer zweistelligen Relation. Das zweite Glied dieser Relation ist die Gesamtheit, Gattung, in der die jeweilige Erscheinung Individuum ist. Auch der Begriff des Individuums ist also relativ, die gleiche Erscheinung kann Individuum und Gesamtheit sein. Wenn vom menschlichen Individuum die Rede ist, ist die Gesamtheit die menschliche Gesellschaft. In Bezug auf diese Gesamtheit können nicht nur einzelne Menschen als Individuum auftreten, sondern kollektiv oder eine Familie kollektive Individuen.

Dieser Zusammenhang ist bedeutsam für die Verwendung des Subjekt-Begriffes. Als Subjekte können dementsprechend einzelne Menschen, aber auch Kollektive und auch das gesellschaftliche Gesamtsubjekt auftreten.

Diese Unterscheidung ist deshalb von Bedeutung, weil eine Reihe von Eigenschaften bestimmter Tätigkeiten für ein individuelles Subjekt anders zu bestimmen sind als für die Gesamtheit. Betrachten wir als Beispiel dafür die Produktion. Der Produktion als Tätigkeit des gesellschaftlichen Gesamtsubjektes kommen Merkmale zu, die für die Tätigkeit des produzierenden Individuums sinnlos sind: zum Beispiel die Bestimmung der Produktion als Totalität von Produktion, Distribution, Austausch und Konsumtion.

Die Beziehung Subjekt – Gegenstand ist eine besondere Form der allgemein Wechselwirkung aller Dinge und Erscheinungen der Realität, die an das Auftreten lebender Materie gebunden ist. ENGELS charakterisiert diese Form der Wechselwirkung mit folgenden Worten:

„Andere, nicht lebende Körper verändern, zersetzen oder kombinieren sich auch im Lauf der natürlichen Dinge; aber dabei hören sie auf, das zu sein, was sie waren. Der Fels, der verwittert, ist kein Fels mehr, das Metall, das oxydiert, geht in Rost über. Aber was bei toten Körpern Ursache des Untergangs, das ist beim Eiweiß Grundbedingung der Existenz“¹¹⁴

Die Besonderheit dieser Art der Wechselwirkung besteht also darin, dass nur die eine der wirkenden Erscheinungen im Verlaufe der Wechselwirkung zerstört, negiert wird, während die andere sich gerade dadurch erhält. LEONTJEW definiert auf der Grundlage dieser ENGELS'schen Analyse den Begriff des Subjekts so: „Der Übergang von den Formen der Wechselwirkung, die der anorganischen Welt eigen sind, zu Formen, wie sie für die lebende Materie typisch sind, findet seinen Ausdruck in der Tatsache, dass einerseits ein *Subjekt* und andererseits ein *Objekt* der Einwirkung hervorgehoben werden kann.“¹¹⁵ Das Subjekt entsteht also nur in einer spezifischen Art

¹¹⁴ Marx/Engels,; Werke Bd. 20, Berlin 1973. Seite 76.

¹¹⁵ Leontjew, A.H.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1964. S. 26.

der Wechselwirkung zwischen zwei Dingen der Realität, von denen das eine zum Subjekt, das andere zum Objekt wird. Diese Wechselwirkung ist die Tätigkeit.¹¹⁶

Subjekt und Objekt treten also stets gleichzeitig und in unmittelbarem Zusammenhang auf, sie können deshalb auch nur in ihrer Beziehung aufeinander begrifflich widerspiegelt werden. Das Subjekt ist stets das *Subjekt eines Objekts*, ohne die Angabe des letzteren kann ein Ding nicht als Subjekt erfasst werden, *das Wesen des Subjekts wird also durch dessen Objekt bestimmt*.

Zugleich werden durch die Tätigkeit des Subjekts aus der Gesamtheit der Dinge und Erscheinungen der Realität solche herausgehoben, die zum *Objekt der Tätigkeit eines Subjekts* werden. Für diesen Zusammenhang benutzt LEONTJEW den Ausdruck „Gegenstand“¹¹⁷. Ein Gegenstand ist ein Objekt der Realität, zu dem ein Subjekt in tätige Beziehung getreten ist, das es zum Gegenstand seiner Tätigkeit, zu *seinem* Gegenstand gemacht hat. In dieser Bedeutung wird der Ausdruck „Gegenstand“ nachfolgend verwendet. Es geht also um die Verwandlung des `Dinges an sich` in das `Ding für es`, das Subjekt.¹¹⁸

In diesem Sinne gilt die Aussage, dass Gegenstand und Subjekt in der Tätigkeit nur gleichzeitig oder überhaupt nicht vorkommen. Ein Objekt wird Gegenstand nur, indem das Subjekt zu ihm in tätige Beziehung tritt; ohne diese Beziehung ist das Objekt (das natürlich auch außerhalb dieser Beziehung existiert) nicht *Gegenstand*. Zwei Erscheinungen werden einander Subjekt und Gegenstand nur in der Tätigkeit.

Die Tätigkeit ist die Daseinsweise des Subjekts, seine spezifische Bewegungsform- Nur in der Tätigkeit realisiert sich das Subjekt als solches. Wie jede Bewegung geschieht auch die des Subjekts nicht ohne Antrieb, Triebkraft. Eine dialektisch-materialistische Antwort auf die Frage nach den Antrieben einer Bewegung kann nur aus der Analyse der Widersprüche innerhalb der Erscheinung selbst, als deren Selbstbewegung¹¹⁹ erwachsen.

Mit den nachfolgenden Darlegungen folgen wir im wesentlichen den Gedanken LEONTJEW's, der diesen Zusammenhang eingehend analysiert hat.¹²⁰

Die Antriebe der Tätigkeit können also nur in ihr selbst, in den ihr zugrundeliegenden charakteristischen dialektischen Widersprüchen gefunden werden. Bei der Wechselwirkung zweier Objekte der leblosen Natur zerstören sich beide gegenseitig, heben sie sich in ihrer ursprünglichen Existenz auf. Die Besonderheiten einer Wechselwirkung zwischen zwei Erscheinungen der Realität, von denen die eine Subjekt ist, besteht darin, dass nur der Gegenstand, das Objekt, im Verlaufe der Wechselwirkung zerstört wird, während das Subjekt sich eben durch diese Wechselwirkung als Subjekt erhält.

Die Wechselwirkung wird zur *aktiven* Tätigkeit des Subjekts dadurch, dass im Ergebnis der Wechselwirkung Eigenschaften oder Teile des Gegenstandes (Substanz, Energie) auf das Subjekt übertragen werden. Dadurch wird das Subjekt zur aktiven Komponente der Wechselwirkung, eben zum Subjekt der Tätigkeit. Die Eigenschaften eines lebenden Gebildes enthalten die Möglichkeit, in der Wechselwirkung mit manchen Erscheinungen der Realität nicht zerstört zu werden, sondern die eigene Existenz durch Zerstörung des Objekts zu erhalten. Erst dadurch wird die Wechselwirkung zur Tätigkeit des Objekts, das aus der Wechselwirkung unzerstört hervorgeht. Die Eigenschaften des Subjekts allein genügen nicht, um eine Tätigkeit entstehen zu lassen. Dazu ist es notwendig, dass das Subjekt aus der Vielzahl der möglichen Objekte mit solchen zusammentrifft, deren Einwirkung eine Wechselwirkung von der Qualität der Tätigkeit ermöglicht. Erst dann kann das Subjekt so auf das Objekt einwirken, dass dieses sich also durch die Tätigkeit erhält. Ein Objekt, dessen Einwirkung das Subjekt nicht erhalten, sondern zerstören würde, macht eine Wechselwirkung von der Qualität der Tätigkeit unmöglich.

Das Lebewesen als Subjekt ist auf Einwirkungen der ersten Art angewiesen, ohne Einwirkungen durch Gegenstände und folglich ohne Tätigkeit geht es zugrunde. *Das Subjekt hat ein Bedürfnis nach Gegenständen*, durch deren Einwirkung es sich erhält, indem es die Gegenstände durch seine Tätigkeit zerstört. *Das Bedürfnis ist also eine objektive, reale Beziehung des Subjekts zu seinem Gegenstand*. Ohne diese Beziehung ist eine Tätigkeit nicht möglich. Das Bedürfnis ist die dialektische Einheit zweier Erscheinungen der Realität, durch die eine zum Subjekt, die andere zu dessen Gegenstand wird.

Die Entstehung lebender Erscheinungen, Subjekte, gliedert also die Gesamtheit aller Erscheinungen in solche, deren Einwirkungen das Subjekt erhalten und solche, deren Einwirkungen das Subjekt zerstören. Nur Erscheinungen der ersten Art können zu *Gegenständen der Tätigkeit des Subjekts* werden, nur sie haben für das Subjekt einen „Sinn“. Wie das Bedürfnis die Beziehung des Subjekts zum Gegenstand ist, ist der Sinn die adäquate Beziehung des Gegenstandes zum Subjekt. LEONTJEW definiert das so: „Wir wollen die Beziehung einer einwirkenden Eigenschaft zur Befriedigung eines organischen Bedürfnisses als biologischen Sinn der gegebenen Einwirkung bezeichnen.“¹²¹ Welcher Erscheinung der Realität das Subjekt bedarf, welche Erscheinung Gegenstand des Bedürfnisses des Subjekts ist, also einen Sinn für das Subjekt hat, das hängt von der Spezifik des Subjekts ab. Ein Gegenstand hat also einen Sinn nur für ein Subjekt. Nur durch Bestimmung des Subjekts, für den es Gegenstand ist, kann der Sinn eines Gegenstandes bestimmt werden. Das Bedürfnis ist also durch den Gegenstand bestimmt, es ist immer Bedürfnis nach einem Gegenstand. Als Bedürfnis eines Subjekts konstituiert es sich nur durch den Gegenstand, ein gegenstandsloses Bedürfnis gibt es nicht.

LEONTJEW schreibt dazu:

„Voraussetzung für jede Tätigkeit ist stets ein Bedürfnis. Das Bedürfnis an sich kann der Tätigkeit jedoch keine bestimmte Richtung verleihen. Es wurde erst im Gegenstand der Tätigkeit ausgedrückt, in dem es gleichsam

¹¹⁶ Vgl. Ebenda, S. 29.

¹¹⁷ Vgl. Ebenda, S. 29

¹¹⁸ Vgl. Lenin, W.I.: Materialismus und Empirio-kritizismus. Berlin 1952. S. 91 f.

¹¹⁹ Vgl. Lenin, W.I.: Aus dem philosophischen Nachlaß. Berlin 1961. S. 285 f.

¹²⁰ Vgl. Leontjew, A.N.: A,a,O., S. 21 ff.

¹²¹ Leontjew, A.N.: A,o,O., S. 129

Tätigkeit des Menschen. Produktion als Tätigkeit ist jedoch nur als Tätigkeit eines kollektiven Subjekts denkbar, als Tätigkeit der menschlichen Gesellschaft, die das Subjekt der Produktion ist: „Die Produktion des vereinzelt Einzelnen außerhalb der Gesellschaft ... ist ein ebensolches Umding als Sprachentwicklung ohne *zusammen* lebende und zusammen sprechende Individuen.“¹²⁶

In Bezug auf den einzelnen Menschen gliedert sich seine Tätigkeit in seine produktive und seine konsumtive Tätigkeit. Die genannten Merkmale der Tätigkeit (Befriedigung des Bedürfnisses durch Zerstörung des Gegenstandes) treffen auf die Produktion nur zu, wenn als deren Subjekt die Gesellschaft gedacht wird; in Bezug auf das produzierende Individuum befriedigt dessen produktive Tätigkeit unmittelbar nicht seine Bedürfnisse, sondern die Bedürfnisse anderer Individuen. MARX führt dazu folgendes aus:“ In der Gesellschaft aber ist die Beziehung des Produzenten auf das Produkt, sobald es fertig ist, eine äußerliche und die Rückkehr desselben zu dem Subjekt hängt ab von seinen Beziehungen zu anderen Individuen. Es wird desselben nicht unmittelbar habhaft. Auch ist die unmittelbare Aneignung desselben nicht sein Zweck, wenn es in der Gesellschaft produziert. Zwischen den Produzenten und die Produkte tritt die Distribution, die durch gesellschaftliche Gesetze seinen Anteil an der Welt der Produkte bestimmt, also zwischen die Produktion und Konsumtion tritt.“¹²⁷

Ob und in welchem Maße die produktive Tätigkeit eines Individuums seine Bedürfnisse befriedigt, hängt also nicht von dieser Tätigkeit ab, sondern von den gesellschaftlichen Bedingungen. Dieser Sachverhalt hat nun entscheidende Bedeutung für die Struktur dieser Tätigkeit. Da das Individuum durch seine produktive Tätigkeit nicht die Gegenstände *seines* Bedürfnisses produziert, kann diese Tätigkeit auch seine Bedürfnisse nicht befriedigen. Folglich kann das Bedürfnis nach dem Produkt auch nicht das unmittelbare Motiv der Tätigkeit sein. Ohne Motiv jedoch gibt es keine Tätigkeit. Es ist also notwendig, die spezifische Struktur der produktiven Tätigkeit des menschlichen Individuums zu untersuchen, da diese die Grundlage aller anderen gesellschaftlichen Tätigkeit ist.

Da - wie dargelegt - bei produktiver Tätigkeit nicht das Produkt das Motiv ist, muss es ein anderes Motiv, das heißt einen anderen Gegenstand geben, der zum Motiv der Tätigkeit wird. Dieses Motiv kann nur das Bedürfnis des anderen Individuums sein, welches durch den Genuss (durch die Konsumtion) des Produkts sein Bedürfnis befriedigt. Um die Spezifik produktiver Tätigkeit darlegen zu können, muss untersucht werden, wie es dazu kommt, dass das Bedürfnis des einen Subjekts zum Motiv der Tätigkeit eines anderen Subjekts wird und umgekehrt.

1.2.1 Die Trennung von Motiv und Gegenstand des Bedürfnisses

Mit dem historischen Prozess der Vergesellschaftung der Tätigkeit und der spezifischen Struktur der gesellschaftlichen Tätigkeit des Individuums hat sich LEONTJEW ausführlich beschäftigt. In seiner mit dem Lenin-Preis ausgezeichneten Arbeit „Probleme der Entwicklung des Psychischen“, die wir bereits mehrfach zitiert haben, analysierte er die historische Entwicklung der Tätigkeit bis zur gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen. Wir referieren seine Darlegungen nachfolgend in einer für unsere Zwecke aufbereiteten Form.

Die Tätigkeit, welche die unmittelbaren biologischen, instinktiven Beziehungen der Tiere zur Umwelt realisiert, wird stets durch die Gegenstände angeregt, die ein biologisches Bedürfnis befriedigen, und ist auch auf diese gerichtet. Bei den Tieren entspricht jede Tätigkeit einem unmittelbaren biologischen Bedürfnis; jede Tätigkeit wird durch einen Gegenstand ausgelöst, mit dem sie ein biologischer Sinn verbindet, der ein Bedürfnis unmittelbar befriedigt. Es gibt bei den Tieren auch keine Tätigkeit, die nicht in ihrem letzten Kettenglied unmittelbar auf diesen Gegenstand gerichtet wäre. Bei den Tieren sind Gegenstand und Motiv der Tätigkeit stets miteinander verschmolzen und stimmen überein. Das ist auch bei der Tätigkeit der am höchsten entwickelten Tiere, den Affen, der Fall, bei der die Tätigkeit in eine Vorbereitungsphase und eine Vollzugsphase gegliedert ist und bei der die Vorbereitungsphase selbst aus verschiedenen relativ selbständigen Operationen besteht.

Nur eine solche Tätigkeit kann vergesellschaftet werden. Vergesellschaftung der Tätigkeit ist ihre Teilung, die Verteilung einer einheitlichen Tätigkeit auf verschiedene Individuen einer Gemeinschaft. Notwendige Voraussetzung dafür ist, dass die so gegliederte Tätigkeit zu ihrem Gegenstand und Motiv ein abstrakt identisches Objekt haben muss, so dass alle Individuen ihr individuelles Bedürfnis in demselben Gegenstand vergegenständlichen, dass er die Bedürfnisse aller Individuen befriedigen kann, dann kann die einheitliche Tätigkeit so vollzogen werden, dass die verschiedenen Operationen der Vorbereitungsphase auf verschiedene Individuen verteilt werden. Nach dem gemeinschaftlichen Vollzug der geteilten Vorbereitungsphase erfolgen die Verteilung des entstandenen Produkts und der Genuss durch die Individuen. Der geteilte, gemeinschaftliche Vollzug der Vorbereitungsphase ist Arbeit, Produktion. Diese Veränderung des Vollzugs der Tätigkeit verändert das Verhältnis vom Gegenstand und Motiv radikal. Erledigt sein Mitglied einer solchen Gemeinschaft eine Arbeit, dann tut er das zunächst auch, um eines seiner Bedürfnisse zu befriedigen. Die Tätigkeit eines Treibers in der Urgesellschaft zum Beispiel, der an einer gemeinsamen Jagd teilnimmt, dürfte auch durch das Bedürfnis nach Nahrung oder nach Kleidung ausgelöst worden sein. Worauf ist seine Tätigkeit jedoch unmittelbar gerichtet? Sie verfolgt beispielsweise das Ziel, die Tierherde zu erschrecken, um sie anderen Jägern zuzutreiben, die im Hinterhalt lauern. Damit ist seine Arbeit beendet, alles übrige erledigen die anderen Jagdteilnehmer. Selbstverständlich befriedigt diese des Treibers sein Bedürfnis nach Nahrung oder Kleidung an sich noch nicht. Der Gegenstand auf den seine Tätigkeit gerichtet ist, deckt sich nicht mit dem Motiv seiner Tätigkeit, beide sind voneinander getrennt. Tätigkeiten, deren Gegenstand und Motiv nicht zusammenfallen, bezeichnet LEONTJEW als *Handlung*. Die Tätigkeit eines Treibers, der das Wild erschreckt und es den Jägern zutreibt, wäre dann die Handlung.

Die gesellschaftliche Arbeit entsteht also von vornherein als geteilte Arbeit und lässt ein qualitativ neues Subjekt der einheitlichen Tätigkeit entstehen. Dieses Subjekt ist die Gemeinschaft der Individuen, die ihre Tätigkeit als

¹²⁶ Marx, K. : Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1953, S. 6

¹²⁷ Ebenda, S. 15.

Totalität auf die verschiedenen Individuen verteilt. Das Subjekt dieser Tätigkeit ist nunmehr die Gemeinschaft, die durch diese Teilung der Tätigkeit zur Gesellschaft wird und als Gesellschaft zum Subjekt einer neuen Art von Tätigkeit, eben der gesellschaftlichen Tätigkeit.

Die Teilung der Tätigkeit verändert nun die Motivation der Tätigkeit der einzelnen Individuen. Während bei der Tätigkeit isolierter Individuen der Gegenstand des Bedürfnisses auch das Motiv bildet, ist das bei Individuen, die nur Operationen im Rahmen der Tätigkeit des gesellschaftlichen Subjekts vollziehen, anders. Bei keiner Operation eines Individuums wird ein Bedürfnis des Individuums befriedigt, sondern nur die Gesamtheit der Operationen aller Individuen führt zur Befriedigung des gemeinsamen, identischen Bedürfnisses aller Individuen.

So kommt es zu einer Trennung von Gegenstand und Motiv der Tätigkeit des Individuums, die ihrem Inhalt nach eine Operation der Tätigkeit des gesellschaftlichen Subjekts ist. Eine solche Tätigkeit eines Individuums heißt Handlung. Das Motiv der Handlung ist das identische Bedürfnis aller handelnden Individuen. Der Gegenstand, der das Bedürfnis der handelnden Individuen befriedigt, ist der identische Gegenstand der identischen Bedürfnisse aller vergesellschafteten Individuen.

1.2.2 Die Assoziation: Identifikation der Bedürfnisse

Zwei Subjekte sind genau dann identisch, wenn ihre Bedürfnisse identisch sind, das heißt, wenn die Gegenstände identisch sind, durch deren Zerstörung sie sich als Subjekte erhalten. Die Identität der Bedürfnisse der Individuen und damit ihre Identität als Subjekte ist die notwendige Voraussetzung für das Entstehen der Handlung. Die gemeinschaftliche Tätigkeit von Tieren, die in Rudeln, Herden und ähnlichen Einheiten zusammenleben, beruht auf dieser einfachen Identität der Individuen als Subjekte der Tätigkeit. Die gemeinschaftliche Tätigkeit menschlicher Individuen zeichnet sich gegenüber diesen Tätigkeiten durch das Merkmal arbeitsteiliger Kooperation aus.

Identität der Bedürfnisse der Subjekte ist notwendige Bedingung für das Zustandekommen gemeinschaftlicher Tätigkeit. Identität der Bedürfnisse genügt jedoch noch nicht für das Zustandekommen *menschlicher* Vergesellschaftung, sie kann die gemeinschaftliche kooperative Tätigkeit der Menschen noch nicht erklären. Die psychische, ideelle Widerspiegelung dieser Identität, ihr Bewusstwerden, ist notwendige Bedingung *menschlicher* Vergesellschaftung.

Ideelle Widerspiegelung der Identität der Bedürfnisse bedeutet, dass jedes einzelne Individuum sein Bedürfnis mit dem Bedürfnis aller anderen Individuen der Gemeinschaft *identifiziert*. Dadurch erhält das Bedürfnis des menschlichen Individuums eine spezifische Qualität: Es wird das *gewusste gemeinsame Bedürfnis aller Individuen*.

LEONTJEW beschreibt diesen Vorgang so:

„Wie wir bereits darlegten, vermag der Anblick des Wildes an sich den Treiber nicht zu veranlassen, es zu vertreiben. Um diese Funktion zu übernehmen, muß ein Zusammenhang zwischen dem Ergebnis seiner und dem Resultat der kollektiven Tätigkeit bestehen. Dieses Verhältnis muß der Treiber subjektiv widerspiegeln; es muss für ihn existieren. Mit anderen Worten: Der Sinn seiner Handlungen muß sich ihm erschließen und von ihm bewußt erfaßt werden. Das geschieht, indem ihr Gegenstand als bewußt gewordenes Ziel widergespiegelt wird. Dem Subjekt erschließt sich damit erstmalig die Verbindung zwischen Ziel (Gegenstand) und Motiv der Tätigkeit. Es nimmt sie anschaulich in der Tätigkeit seines Arbeitskollektivs wahr. Die Tätigkeit wird von ihm nicht mehr in ihrer subjektiven Verschmelzung mit dem Ziel, sondern als praktische, objektive Beziehung des Subjekts zu ihm widergespiegelt. Unter den hier erörterten Bedingungen handelt es sich natürlich stets um ein kollektives Subjekt. Die Beziehungen der einzelnen Teilnehmer zur Arbeit werden von ihnen zunächst in dem Maße widergespiegelt, in dem ihre subjektiven Beziehungen mit denen des ganzen Arbeitskollektivs zusammenfallen.“¹²⁸

Diese Beziehung der Individuen ist ihre soziale Gleichheit, die soziale Identität der Individuen, die sich zunächst in der Verteilung des Produkts realisiert. Folgen wir wieder LEONTJEW: „Die Tätigkeit eines Treibers befriedigt sein Bedürfnis nach dem Wild nicht deshalb, weil die natürlichen Beziehungen der gegenständlichen Situation danach verlangen. Eher trifft das Gegenteil zu. Unter normalen Bedingungen berauben die natürlichen Verhältnisse den Treiber zunächst der Möglichkeit, durch eigene Tätigkeit das Wild zu erbeuten, da er es von sich wegtreibt. Was verbindet in diesem Falle das unmittelbare Ergebnis seiner Tätigkeit mit ihrem endgültigen Resultat? Das ist offensichtlich nichts anderes als das Verhältnis des Individuums zu anderen Kollektivmitgliedern, von denen er *seinen Teil des Produkts* der gemeinsamen Arbeit erhält.“¹²⁹ (Hervorhebung von mir – G.L.)

Die ideelle Widerspiegelung der Identität der Subjekte ist also erst die notwendige und hinreichende Bedingung für die Vergesellschaftung der Tätigkeit. Erst die Widerspiegelung der sozialen Identität der individuellen Subjekte führt zur Trennung von Gegenstand und Motiv und zur Setzung eines neuen Motivs, denn wenn der Gegenstand nicht mehr Motiv der Handlung ist, bedarf diese einer neuen Triebkraft, eines spezifischen Motivs. Dieses Motiv ist die gewusste Identität der Individuen. *Wir nehmen das Setzen des gewussten identischen Bedürfnisses der gemeinsam tätigen Individuen zum Motiv ihrer Tätigkeit ihre Identifikation. Die Individuen identifizieren einander als identische Subjekte.* Durch die Identifikation konstituieren die Individuen ihre Gemeinschaft zur Gesellschaft als einem qualitativ neuen Subjekt der Tätigkeit. Wir nennen diesen Vorgang „Assoziation“. Die Individuen assoziieren sich zur Gesellschaft, indem sie ihr gemeinsames Bedürfnis zum Motiv ihrer Tätigkeit erheben.

Da dieser Sachverhalt für unsere weitere Analyse besonders bedeutsam ist, wollen wir ihn noch etwas genauer darstellen. Indem das Individuum sein Bedürfnis mit dem Bedürfnis aller anderen Individuen identifiziert, wird das gewusste gemeinsame Bedürfnis zu demjenigen Gegenstand, der die Tätigkeit der Individuen antreibt, es wird zum Motiv der Tätigkeit der als Subjekt identischen Individuen. Die gesellschaftliche Tätigkeit der Individuen hat also das gewusste gemeinsame Bedürfnis zu ihrem spezifischen Motiv.

¹²⁸ Leontjew, A.A.: a.a.O., S. 171.

¹²⁹ Ebenda, S. 169 f.

Dieses spezifische Motiv revolutioniert die Tätigkeit als Totalität. Dadurch, dass das Bedürfnis des Individuums das identifizierte identische Bedürfnis der vergesellschafteten Individuen ist, verändert sich der Charakter des individuellen Subjekts. Sein Bedürfnis erhält eine doppelte Bedeutung: Es ist als Bedürfnis des Individuums individuelles Bedürfnis, als gewusstes gemeinsames Bedürfnis der vergesellschafteten Individuen ist es zugleich gesellschaftliches Bedürfnis. Die Unterscheidung zwischen dem individuellen Bedürfnis und dem gesellschaftlichen Bedürfnis hat in der Vergesellschaftung der Individuen seine reale Grundlage. Sie besagt nicht anderes, als dass das gesellschaftliche Bedürfnis des Individuums das mit dem Bedürfnis aller anderen Individuen identifizierte individuelle Bedürfnis ist. Die Begriffe „individuelles Bedürfnis“ und „gesellschaftliches Bedürfnis“ sind zunächst extensional identisch, sie bilden dieselbe reale Erscheinung ab, nämlich das Verhältnis eines Mitglieds einer menschlichen Gemeinschaft zu einem Gegenstand. Das individuelle Bedürfnis ist gesellschaftlich, weil es das identifizierte Bedürfnis der Mitglieder der Gesellschaft ist. Das Individuum wird Mitglied der Gemeinschaft, indem es sein Bedürfnis mit dem der anderen Individuen identifiziert. Die Ausdrücke 'individuelles Bedürfnis' und 'gesellschaftliches Bedürfnis' bezeichnen also nicht Verschiedenes, sondern das identifizierte identische Bedürfnis. Durch die Identifikation wird das individuelle Bedürfnis zum gesellschaftlichen.

MARX beschreibt diesen Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft so: „Es ist vor allem zu vermeiden, die 'Gesellschaft' wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum *ist* das *gesellschaftliche Wesen*. Seine Lebensäußerung – erscheine sie auch nicht in der unmittelbaren Form einer *gemeinschaftlichen*, mit andern zugleich vollbrachten Lebensäußerung – ist daher eine Äußerung und Bestätigung des *gesellschaftlichen* Lebens. Das individuelle und das Gattungsleben des Menschen sind nicht verschieden, so sehr auch – und dies notwendig – die Daseinweise des individuellen Lebens eine mehr *besondere* oder allgemeine Weise des Gattungslebens ist.“¹³⁰

Das menschliche Individuum, der einzelne Mensch ist also als Subjekt doppelt bestimmt: als Subjekt seines individuellen Bedürfnisses und mit diesem zugleich als Subjekt seines gesellschaftlichen Bedürfnisses..

Die gemeinschaftliche produktive Tätigkeit der vergesellschafteten Individuen ist stets arbeitsteilig und kooperativ, das heißt, die Operationen, in welche die Tätigkeit gegliedert ist, werden auf einzelne Individuen verteilt. Dadurch wird die tätige Gemeinschaft, die Gesellschaft, zum kollektiven Subjekt der einheitlichen Tätigkeit, der Tätigkeit als Totalität. Die anteilige Tätigkeit des Individuums als Mitglied der Gemeinschaft wird zu einer Handlung. Die Existenz dieses kollektiven Subjekts, der Gesellschaft, ist den Handlungen der individuellen Subjekte vorausgesetzt und gibt diesen erst ihren Sinn.¹³¹

Es ist also zu unterscheiden zwischen gesellschaftlichen Subjekten und der Gesellschaft als Subjekt. Die Gesellschaft als Subjekt wird von den Individuen gebildet, die durch Identifikation ihrer Bedürfnisse zu gesellschaftlichen Subjekten geworden sind: „Die Gesellschaft besteht nicht aus Individuen, sondern drückt die Summe der Beziehungen, Verhältnisse aus, worin diese Individuen zueinander stehen.“¹³² Mit diesen Worten charakterisiert MARX diesen Sachverhalt. Vor allem in den 'Grundrissen' beschäftigt er sich mehrfach mit der Gleichheit als der grundlegenden sozialen Beziehung.¹³³ Da wir an anderer Stelle ausführlicher darauf zurückkommen werden, mag an dieser Stelle dieser Hinweis genügen.

1.2.3 Der Begriff der sozialen Tätigkeit

LEONTJEW benutzt den Ausdruck „Handlung“ nicht nur zur Bezeichnung von individuellen Aktivitäten, die als Teilphasen einer gesamtgesellschaftlichen Tätigkeit vollzogen werden, sondern auch zur Bezeichnung von Teilphasen innerhalb einer Aktivität eines Individuums, welche dann als „Tätigkeit des Individuums“ bezeichnet wird. Diese individuellen Tätigkeiten entstehen aus Handlungen, indem das vom Gegenstand getrennte Motiv zum Ziel der Handlung erhoben wird. Dadurch wird die ursprüngliche Handlung zur individuellen Tätigkeit.¹³⁴

Diese Unterscheidungen sind für unser Anliegen jedoch vorerst unwichtig, so dass wir davon abstrahieren können. Das geschieht im Begriff der sozialen Tätigkeit, in dem nur die Trennung von individuellem Bedürfnis und sinngebendem Motiv widergespiegelt wird, unabhängig davon, ob die jeweilige soziale Tätigkeit als Handlung eines kollektiven Subjekts oder als „eigenständige Tätigkeit“ des Individuums vollzogen wird. Die eigenständige Tätigkeit des Individuums entsteht aus der Handlung, indem das Motiv zum Ziel erhoben wird. Dadurch wird die Vollzugsweise der Tätigkeit gewordenen Handlung umgestaltet und selbst in Teilphasen gegliedert. Eine individuelle soziale Tätigkeit kann also Teilphase oder eigenständige Tätigkeit sein.

1.2.4 Soziale Tätigkeit und Arbeit

Die soziale Tätigkeit der Individuen hat ihren logischen und historischen Ursprung in der Arbeit, soziale Tätigkeit entsteht als Arbeit. Trotzdem sind diese beiden Begriffe jedoch nicht identisch, in ihnen werden verschiedene Merkmale abgebildet.

Arbeit ist die Tätigkeit der Individuen, durch welche der den „menschlichen Bedürfnisse angeeignete Naturstoff“, das Produkt, entsteht. Der Begriff der individuellen Arbeit wird in Bezug auf das Ergebnis der Tätigkeit gebildet, darin besteht das idealisierte Merkmal dieses Begriffs.

¹³⁰ Marx, K. und Engels, F.: Kleine ökonomische Schriften, a.a.O. S. 130.

¹³¹ Eine ausführliche Analyse dieses Sachverhalts gibt Leontjew in der bereits mehrfach zitierten Arbeit. Vgl. a.a.O., S. 168 ff.

¹³² Marx, K.: Grundrisse ... , a.a.O., S. 176.

¹³³ Ebenda, S. 152 ff. S. 192 f.

¹³⁴ Vgl. Leontjew, A. N.: a.a.O., S. 190 f. und S. 331 ff.

Soziale Tätigkeit dagegen ist diejenige Tätigkeit, deren Motiv ein gesellschaftliches Bedürfnis ist. Der Begriff der sozialen Tätigkeit wird also in Bezug auf das Motiv der Tätigkeit gebildet, darin besteht das idealisierte Merkmal dieses Begriffes.

Arbeit unterstellt kein bestimmtes Motiv und soziale Tätigkeit kein bestimmtes Ergebnis, beide Begriffe sind unabhängig voneinander. Wenn auch jede Arbeit ein Motiv und jede soziale Tätigkeit ein Ergebnis hat, so bestimmt das Ergebnis eine Tätigkeit nicht als soziale Tätigkeit und das Motiv eine Tätigkeit nicht als Arbeit.

In einer idealisierten Gesellschaft, d.h. in der klassenlosen kommunistischen Gesellschaft fallen beide Begriffe jedoch zusammen, ist die Arbeit soziale Tätigkeit und soziale Tätigkeit stets Arbeit. Dabei darf die Arbeit nicht eng als produktive Arbeit gefasst werden, sondern weit als gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit.

In dieser allgemein und abstrakten Form des Begriffs der Arbeit kann die Arbeit allgemein als soziale Tätigkeit gefasst werden. Dabei kann die Arbeit auch unabhängig von ihrem Vollzug mittels Werkzeugen betrachtet werden, als einfache Arbeit, als vergesellschaftete Form ursprünglich biologischer Tätigkeit. In dieser Form fasst auch MARX den allgemeinen Begriff der Arbeit:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine *Naturmacht* gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme, Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen.“¹³⁵ (Hervorhebung von mir – G.L.)

In diesem Sinne wird der Ausdruck „einfache Arbeit“ bei der Ableitung des einfachen Begriffs der pädagogischen Tätigkeit gebraucht.

Die Entwicklung der einfachen Arbeit durch die Entwicklung der Werkzeuge, der Arbeitsmittel, als Grundlage der Entwicklung der pädagogischen Tätigkeit wird zunächst unabhängig von der Tatsache betrachtet, dass sich diese Entwicklung konkret historisch vorwiegend in der Klassengesellschaft, also in entfremdeter Form vollzieht. Dieses Vorgehen entspricht dem Vorgehen MARX's. Er schreibt dazu:

„Die *Produktion von Gebrauchswerten* oder *Gütern* ändert ihre *allgemeine* Natur nicht dadurch, daß sie *für* den Kapitalisten und unter seiner Kontrolle vorgeht. Der *Arbeitsprozeß* ist daher zunächst unabhängig von jeder *bestimmten gesellschaftlichen Form* zu betrachten.“¹³⁶

Auch die Veränderung der Arbeit und ihre Entwicklung unter der Bedingung der Klassengesellschaft wird erst nach deren Analyse außerhalb dieser Beziehung untersucht. So verfährt MARX beispielsweise bei der für unser Anliegen besonders wichtigen Untersuchung der Veränderung der Individualitätstypen durch die Kollektivierung und Spezialisierung der Arbeit in der Manufaktur. Erst nachdem im Kapitel „Teilung der Arbeit und Manufaktur“ die allgemeinen Bestimmungen dieser Organisationsform der Arbeit dargelegt wurden, wird im 5. Abschnitt dieses Kapitels der „Kapitalistische Charakter der Manufaktur“ untersucht.¹³⁷

2. Der Begriff der Persönlichkeit

2.1 Das soziale Individuum

Durch die Teilung der Tätigkeit und die Entstehung der sozialen Tätigkeit als Operation des gesellschaftlichen Gesamtsubjekts verwandelt sich das isolierte Individuum in ein Mitglied der Gemeinschaft, ein isoliertes Individuum in ein soziales Individuum.

Das menschliche Individuum ist nun in doppelter Hinsicht Subjekt. Es ist zunächst Subjekt seiner individuellen Bedürfnisse. Als gesellschaftliches Individuum ist es zugleich Subjekt der identifizierten Bedürfnisse der Gesellschaft. Dieses doppelte Dasein des Individuums als Subjekt bedingt, dass die Befriedigung seines gesellschaftlichen Bedürfnisses durch seine soziale Tätigkeit nicht zugleich auch unmittelbar Befriedigung seines individuellen Bedürfnisses ist. Die Befriedigung des individuellen Bedürfnisses erfolgt unmittelbar erst nach Vollzug der gesellschaftlichen Tätigkeit und der Verteilung des Produkts.

Die gesellschaftliche Tätigkeit des Individuums ist, indem sie Zerstörung des Gegenstandes ist, zugleich die Erzeugung eines Gegenstandes für den Genuss, die Erzeugung von Gebrauchswerten als Gegenstände, deren Zerstörung den Genuss ermöglicht. Sie ist Arbeit, Produktion.

Die doppelte Bestimmung des Individuums als Subjekt führt erst zur Unterscheidung und zeitlichen Gliederung der Tätigkeit in Arbeit und Genuss, Produktion und Konsumtion sowie ihrer Aufgliederung auf verschiedene Individuen.

Auch durch die Arbeit wird der Gegenstand zerstört, konsumiert. („Die Arbeit verbraucht ihre stofflichen Elemente, ihren Gegenstand und ihr Mittel verspeist dieselben.“¹³⁸) Diese „Zerstörung“ befriedigt jedoch kein individuelles Bedürfnis, ihr Resultat ist der Gebrauchswert, „ein durch Formveränderung menschlichen Bedürfnisses angeeigneter Naturstoff.“¹³⁹ Erst in dieser Form ist er Gegenstand des individuellen Bedürfnisses und somit Motiv der Tätigkeit als Genuss.

Die Tätigkeit des sozialen Individuums ist eine Operation des gesellschaftlichen Gesamtsubjekts. Das Bedürfnis, das die Handlung befriedigt, ist nicht das individuelle Bedürfnis des handelnden Individuums, sondern das identifizierte Bedürfnis aller gemeinsam handelnder Individuen, eben das Bedürfnis der Gesellschaft, das durch die Tätigkeit der Individuen befriedigt wird.

¹³⁵ Marx, K.: Das Kapital, a.a.O., S. 185.

¹³⁶ Ebenda.

¹³⁷ Vgl. Ebenda, S. 352 – 387.

¹³⁸ Marx, K.: Das Kapital. Berlin 1961. Bd. I., S. 191.

¹³⁹ Ebenda, S. 189.

In der sozialen Tätigkeit des einzelnen sozialen Individuums repräsentiert sich die Gesellschaft, d.h. das Individuum handelt an Stelle der Gesellschaft. Dieses Handeln an Stelle der Gesellschaft ist nur dadurch möglich, dass die einzelnen sozialen Individuen identische Subjekte, sozial gleiche Individuen sind. Als sozial gleiche Individuen sind die Mitglieder einer Gemeinschaft ihre Repräsentanten, die Individuen repräsentieren die Gesellschaft. Als Repräsentant *ist* das Individuum das gesellschaftliche Individuum.

Die Trennung von Gegenstand und Motiv führt dazu, dass der Sinn der Tätigkeit des einzelnen Individuums als Repräsentant sich ändert. Während bei der Tätigkeit eines isolierten Individuums der Sinn der Tätigkeit die Befriedigung des eigenen Bedürfnisses ist, und der Sinn der Tätigkeit demzufolge eine Beziehung des einzelnen Individuums zum Gegenstand des Bedürfnisses, ist der Sinn einer sozialen Tätigkeit anders beschaffen. Da diese kein Bedürfnis des tätigen Individuums befriedigt, sondern das Bedürfnis der Gesellschaft, hat die soziale Tätigkeit des Individuums für das Individuum an sich keinen Sinn. Sie bekommt ihren Sinn dadurch, dass das Individuum Repräsentant der Gesellschaft ist, an Stelle der Gesellschaft steht und handelt und dass nach Abschluss der Tätigkeit die Identität des Bedürfnisses aller Individuen in der Verteilung des Produkts realisiert wird. Die Verteilung des Produkts ist der Sinn der sozialen Tätigkeit. Erst durch die Verteilung des Produkts erhält sie den Sinn der Befriedigung des individuellen Bedürfnisses.

LEONTJEW schreibt dazu: „ Konkret psychologisch wird ein solcher bewußter Sinn überall dort geschaffen, wo der Mensch das objektive Verhältnis zwischen dem, was ihn zur Tätigkeit anregt, und dem, worauf sich seine Handlung richtet und was sie als unmittelbares Ergebnis erzielen soll, widergespiegelt. Mit anderen Worten: Der bewußte Sinn drückt das Verhältnis zwischen Motiv und Ziel aus. Wir gebrauchen den Terminus 'Motiv' - das sei in diesem Zusammenhang ganz besonders betont – nicht, um das Erleben des Bedürfnisses zu bezeichnen, sondern verstehen darunter den objektiven Tatbestand, in dem dieses Bedürfnis unter den gegebenen Bedingungen konkretisiert ist, der die Tätigkeit anregt und worauf sie sich richtet.“¹⁴⁰

2.2 Die Identität der Repräsentanten

Wie bereits ausgeführt, ist die Identität der Mitglieder einer Gesellschaft zunächst Identität der individuellen Bedürfnisse. Die relative Differenz, die Unterscheidbarkeit, zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnis äußert sich in der Teilung der einheitlichen Tätigkeit der Gesellschaft in Arbeit und Genuss. In der Arbeit der Individuen wird zunächst das identische gesellschaftliche Bedürfnis aller Individuen durch die Herstellung des Produkts befriedigt. Mit der Arbeit, mit der Herstellung des Produkts, ist aber noch kein einziges individuelles Bedürfnis befriedigt. Die gemeinsame Jagd eines Tieres oder die gemeinsame Bearbeitung des Feldes stillt noch keinen Hunger. Die Realisierung der sozialen Identität erfolgt durch die Verteilung und den Genuss des verteilten Produkts. Die Identität in der Verteilung realisiert die Identität der sozialen Individuen. Erst dadurch, dass das erarbeitete Produkt individuell verteilt wird und individuell genossen werden kann, erhält die Arbeit einen individuellen Sinn. Die Erhaltung der Identität der einzelnen Individuen innerhalb der Gesellschaft ist also die Grundlage für die Befriedigung aller individuellen Bedürfnisse. *Deshalb entsteht durch die Teilung der einheitlichen Tätigkeit in Arbeit und Genuss ein neues Bedürfnis – das Bedürfnis nach Erhaltung der Identität der Repräsentanten*, denn nur die Erhaltung der Identität der Repräsentanten gibt der Arbeit ihren Sinn und macht die Arbeit der Individuen zu einem Mittel der Befriedigung der Bedürfnisse. Die Gesellschaft ist als Subjekt also zunächst bestimmt durch das identische Bedürfnis ihrer Mitglieder. Die Gesellschaft kann sich nur als spezifisches Subjekt erhalten, kann nur dann in ihrer abstrakten Identität bestehen bleiben, wenn dieses Bedürfnis befriedigt wird. Daraus entsteht ein neues Bedürfnis als Grundlage für die Befriedigung aller anderen Bedürfnisse: *das Bedürfnis nach Erhaltung der sozialen Identität*.

Die soziale Identität der Repräsentanten ist der spezifische Gegenstand, deren die Gesellschaft als Subjekt bedarf, um sich als spezifisches Subjekt zu erhalten. Ohne die Erhaltung der Identität der sozialen Individuen ist die Existenz der Gesellschaft als Subjekt gefährdet, sie würde zerfallen und zugrunde gehen. Natürlich gibt es dieses Bedürfnis der Gesellschaft nur als Bedürfnis ihrer Repräsentanten, überindividuell ist es jedoch dadurch, dass seine Befriedigung, die Erhaltung der sozialen Identität, nicht notwendig auch die Erhaltung der Existenz der Individuen ist. *Die Erhaltung der Gesellschaft als Gemeinschaft von Repräsentanten ist gleichgültig gegen die Erhaltung der Repräsentanten selbst*.

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Erhaltung der sozialen Identität erfolgt wieder durch eine spezifische Tätigkeit, der man den Ausdruck „politische Tätigkeit“ zuordnen könnte. Diese Zuordnung ist begründbar, auf die Begründung soll hier jedoch verzichtet werden, weil diese Zuordnung für unser Anliegen keine unmittelbare Bedeutung hat. Verwendet man sie jedoch, dann folgt aus den allgemeinen Beziehungen zwischen Bildung und Erziehung des Nachwuchses (vgl. S. 65!) auf die gleiche Weise das Verhältnis von politischer Bildung und politischer Erziehung Gleichaltriger. Zugleich wäre die pädagogische Tätigkeit dann eine spezifische Form der politischen Tätigkeit der Gesellschaft.

2.3 Die Individualität der Repräsentanten

Als Repräsentanten sind alle Individuen identisch, sie repräsentieren die abstrakt-identische eine, Gesellschaft. Soziale Identität ist also die Identität sozialer Individuen als Repräsentanten der Gesellschaft. Die soziale Identität ist zunächst die Identität des Bedürfnisses. Sie ist abstrakte Identität insofern, als der Gegenstand der Bedürfnisse aller sozialen Individuen der abstrakt identische eine Gegenstand ist: das gesellschaftliche Gesamtprodukt. Die Befriedigung dieses identischen Bedürfnisses aller sozialen Individuen ist nur möglich, indem die Individuen verschiedene Operationen des Gesamtsubjekts als individuelle soziale Tätigkeiten vollziehen. Die Identität der Repräsentanten wird also in der Individualität ihrer sozialen Tätigkeit realisiert. Ein soziales Individuum ist soziale

¹⁴⁰ Leontjew, A.N.: a.a.O., S. 183

Individualität also dadurch, dass seine konkrete Individualität die Tätigkeit der Gesellschaft als Gesamtsubjekt repräsentiert.

In dieser Weise wird der Begriff der Individualität von vornherein gesellschaftlich gefasst. Damit unterscheidet er sich von der Auffassung, welche die Individualität des menschlichen Individuums als seine biologische Individualität auffasst, z.B. die Besonderheit der Denkprozesse, die Besonderheit der Begabung, der Veranlagung usw. Damit wird weder bestritten, dass der Mensch auch biologische Individualität besitzt noch wird behauptet, dass die biologischen Merkmale nicht zur Individualität gehören. Diese Definition gibt nur an, welche Merkmale des Begriffs der Individualität in der pädagogischen Theorie hervorgehoben werden sollen, eben die Individualität als gesellschaftliche Kategorie. Die soziale Identität der Individuen ist die Identität ihrer Bedürfnisse, die nur durch die Individualität der Tätigkeiten der Individuen befriedigt werden können, welche in ihrer Gesamtheit die Tätigkeit der Gesellschaft ausmachen. Soziale Identität und soziale Individualität sind dialektisch-gegensätzliche Bestimmungen des sozialen Individuums, die aus der geteilten Tätigkeit der Gesellschaft als Gesamtsubjekt resultieren.

Der Begriff der Individualität ist in der Literatur wenig ausgearbeitet und wird kaum definiert. Häufig wird er als Metapher gebraucht. Analysiert man seine Verwendung, dann stellt man fest, dass unter „Individualität“ die Einmaligkeit des Individuums, seine eigentümliche Besonderheit, seine Originalität, sein „Ich“ verstanden wird. In diesem Sinne wird die Individualität des Individuums oft seiner Persönlichkeit gegenübergestellt; das Individuum besitzt sowohl Persönlichkeit als auch Individualität. Vor allem in neueren sowjetischen Arbeiten wird Individualität als Merkmal der Persönlichkeit aufgefasst: Individualität ist die konkrete Erscheinungsform des Allgemeinen, eben der Persönlichkeit.¹⁴¹

Grundlage und notwendige Bedingung der Entstehung und Entwicklung menschlicher Individualität sind gesellschaftliche, arbeitsteilige Produktion und Verteilung des Produkts. Erst durch die Arbeitsteilung können identische Subjekte eine besondere Tätigkeit ausüben und so in der Identität ein besonderes Subjekt, eine Individualität werden.

Das Besonders- Sein des Individuums ist jedoch an den Verkehr des besonderen Individuums mit anderen Individuen gebunden. Erst indem das Individuum in Verkehr (Austausch, Kommunikation) zu anderen Individuen tritt, wird das Besondere zu *seinem* Besonderen, zu *seiner* Individualität. Damit wird deutlich, dass auch die Individualität des Menschen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt wird.

MARX unterzog diese Beziehungen in der bürgerlichen Gesellschaft unter den Bedingungen der individuellen Warenproduktion einer gründlichen Analyse. Besonders umfangreiche Ausführungen finden wir dazu in den 'Grundrissen zur Kritik der politischen Ökonomie'.

In der bürgerlichen Gesellschaft ist die Individualität des Einzelnen an den Gebrauchswert seines Produktes und an das Bedürfnis nach einem anderen Produkt gebunden. Diese Individualität, die Besonderheit der Individuen, ist der Grund des Austausches (in der bürgerlichen, kapitalistischen Gesellschaft, die Privatbesitz an Waren unterstellt). MARX schreibt: „Was nun den Inhalt angeht außerhalb dem Akt des Austausches; der sowohl Setzen als Bewähren der Tauschwerte wie der Subjekte als Austauschender ist, so kann dieser Inhalt, der außerhalb der ökonomischen Formbestimmung fällt, nur sein: 1.) Die natürliche Besonderheit der Ware, die ausgetauscht wird, 2.) Das besondere natürliche Bedürfnis der Austauschenden, oder beides zusammengefaßt, der verschiedene Gebrauchswert der austauschenden Waren, der Inhalt des Austausches, der ganz außerhalb seiner ökonomischen Bestimmung liegt, so, weit entfernt die soziale Gleichheit der Individuen zu gefährden, macht vielmehr ihre natürliche Verschiedenheit zum Grund ihrer sozialen Gleichheit. Wenn das Individuum A dasselbe Bedürfnis hätte wie das Individuum B und in demselben Gegenstand seine Arbeit realisiert hätte, wie das Individuum B, so wäre gar keine Beziehung zwischen ihnen vorhanden; sie wären gar nicht verschiedene Individuen nach der Seite ihrer Produktion betrachtet. Beide haben das Bedürfnis zu atmen; für beide existiert die Luft als Atmosphäre; dies bringt sie in keinen sozialen Kontakt; als atmende Individuen stehen sie nur als Naturkörper zueinander in Beziehung nicht als Personen. Die Verschiedenheit ihres Bedürfnisses und ihrer Produktion gibt nur den Anlaß zum Austausch und zu ihrer sozialen Gleichsetzung in ihm; diese natürliche Verschiedenheit ist daher die Voraussetzung ihrer sozialen Gleichheit im Akt des Austausches.“¹⁴²

Außerhalb der Arbeitsteilung, der Produktion besonderer Gebrauchswerte, die Bedürfnisse anderer befriedigen, ist Individualität also nicht denkbar.

Individualität erweist sich also als gesellschaftlich- historische Kategorie, sie ist ein Aspekt des Verhältnisses Individuum- Gesellschaft. In der bürgerlichen Gesellschaft ist die auf der Individualität beruhende soziale Identität die Identität der Tauschwerte der Produkte, deren Äquivalenz. In der Produktion realisiert das Individuum seine Individualität, im Austausch seiner sozialen Identität.

Das ist jedoch die spezifische Erscheinungsform dieses Verhältnisses in der bürgerlichen Gesellschaft. Es beruht auf dem Austausch privater Produzenten. In der klassenlosen Gesellschaft dagegen wird das Gesamtprodukt auf ihre Mitglieder verteilt, die untereinander kooperieren. In der privaten Produktion produziert jeder Produzent unabhängig vom anderen, nicht in bewusster Kooperation. Deshalb repräsentiert der Privatproduzent auch nicht die Gesellschaft; er ist nicht Repräsentant, soziales Individuum, sondern isoliertes, vereinzeltes Individuum eben privater Produzent. MARX formuliert diesen Gedanken so: „Der Mensch vereinzelt sich erst durch den historischen Prozeß. Er erscheint ursprünglich als ein Gattungswesen, Stammwesen, Herdentier... Der Austausch selbst ist ein Hauptmittel dieser Vereinzelung.“¹⁴³

Wir wollen das Verhältnis von Identität und Individualität von Repräsentanten an einem Beispiel erläutern. Stellen wir uns ein Solistenensemble, z.B. ein Streichquartett, vor. Die einheitliche Tätigkeit des Ensembles als Subjekt des

¹⁴¹ Vgl. Smirnow, G.L.: Die Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. Berlin 1975, S. 257

¹⁴² Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1953. Seite 154.

¹⁴³ Ebenda, S. 396 f.

Musizieren realisiert sich durch die besondere Tätigkeit der einzelnen Mitglieder des Ensembles, durch deren Individualität. Nur durch die Individualität der einzelnen Mitglieder kommt die Tätigkeit als Ganzes zustande. Jedes Mitglied repräsentiert das Ganze durch seine Individualität, aber jedes Mitglied ist dadurch auch gleicher (gleichwertiger) Repräsentant des Ganzen, ist identischer Repräsentant.

Der Begriff des identischen Repräsentanten ist vom Begriff des isomorphen Repräsentanten zu unterscheiden. Isomorphe Repräsentanten wären dann – unserem Bilde gemäß – alle Streicher eines Orchesters, welche die gleiche Stimme spielen, sie sind identische *und* isomorphe Repräsentanten des Orchesters.

Isomorphe Repräsentanten sind als Individuen gleicher Individualität austauschbare Individuen. Wie die Individualität der Individuen im Ergebnis der Arbeitsteilung entsteht, wird sie durch den Akt des Austausches negiert, die Individuen werden austauschbar. Folgen wir zunächst wieder MARX: „In der Tat, soweit die Ware oder die Arbeit nur noch als Tauschwert bestimmt ist und die Beziehung, wodurch die verschiedenen Waren aufeinander bezogen werden als Austausch dieser Tauschwerte gegeneinander, ihre Gleichsetzung, sind die Individuen, die Subjekte, zwischen denen dieser Prozeß vorgeht, nur einfach bestimmt als Austauschende. Es existiert absolut kein Unterschied zwischen ihnen, soweit die Formbestimmung in Betracht kommt, und dies ist die ökonomische Bestimmung, die Bestimmung, worin sie in dem Verkehrsverhältnis zueinander stehen; der Indicator ihrer gesellschaftlichen Funktion oder gesellschaftlichen Beziehung zueinander. Jedes der Subjekte ist ein Austauschender; d.h. jedes hat dieselbe gesellschaftliche Beziehung zu dem andren, die das andre zu ihm hat. Als Subjekt des Austausches ist ihre Beziehung daher die der *G l e i c h h e i t*. Es ist unmöglich irgendeinen Unterschied oder gar Gegensatz unter ihnen auszuspüren, nicht einmal eine Verschiedenheit. Ferner die Waren, die sie austauschen, sind als Tauschwerte, Äquivalente oder gelten wenigstens als solche.“¹⁴⁴

So wie die Arbeitsteilung die Individualität der Individuen bewirkt und zur Grundlage des Austausches wird, wird die Individualität im Prozess des Austausches aufgehoben, negiert; die Individualitäten werden gleichgesetzt: „Die Verschiedenheit ihres Bedürfnisses und ihrer Produktion gibt nur den Anlaß zum Austausch und zu ihrer sozialen Gleichsetzung in ihm; diese natürliche Verschiedenheit ist daher die Voraussetzung ihrer sozialen Gleichsetzung im Akt des Austauschs.“¹⁴⁵

„Die Äquivalente sind die Vergegenständlichung des einen Subjekts für andre; d.h. sie selbst sind gleich viel wert und bewahren sich im Akt des Austauschs als Gleichgeltende und zugleich als Gleichgültige gegeneinander. Die Subjekte sind im Austausch nur füreinander durch die Äquivalente ... Da sie nur so als Gleichgeltende ... im Austausch füreinander sind, sind die Gleichgeltenden zugleich Gleichgültige gegeneinander; ihr sonstiger individueller Unterschied geht sie nichts an; sie sind gleichgültig gegen alle ihre individuellen Eigenheiten.“¹⁴⁶

Daraus folgt: Diese Gleichgültigkeit gegenüber der Individualität der Austauschenden macht nun die Individuen selbst austauschbar. Im Akt des Austauschs ist das Individuum nicht Individualität, sondern dem Äquivalent der ihm gehörenden Waren gleichgesetzt, Person, und demzufolge austauschbar gegen jeden anderen Besitzer gleicher Äquivalente, gegen jede andere gleiche Person.

Die Austauschbarkeit der Individuen ist aber nicht nur im Austausch der Produkte gegeben; sondern auch in der Produktion selbst. Als konkrete, Gebrauchswerte erzeugende arbeit betrachtet, bewirkt die Teilung der Arbeit Individualisierung der Individuen, indem jedes Individuum eine besondere Arbeit leistet. Das ist die Voraussetzung für die soziale Verkehrsform des Austausches der Produkte dieser konkreten Arbeit. Die durch Teilung der Arbeit entstandene menschliche Individualität ist also ebenso ein gesellschaftliches Verhältnis wie die Aufhebung der Individualität im Akt des Austausches.

Das gesellschaftliche Verhältnis des Austausches unterscheidet (trennt) das Produkt von der dieses Produkt hervorbringenden Tätigkeit des Individuums, von seiner Individualität. Das Produkt erscheint als Tauschwert (Äquivalent), die Tätigkeit, durch die es erzeugt wird, als gesellschaftliche Funktion. Ebenso, wie der Tauschwert gleichgültig ist gegen die Individualität des Besitzers einer Ware, ist die gesellschaftliche Funktion des Produzenten dieser Ware gleichgültig gegen seine Individualität. Entscheidend für den Austausch der Produzenten ist die Gleichwertigkeit (‘Gleich-gültigkeit’), Äquivalenz der Individualität der Individuen.

Gleichheit der Individualität ist zunächst ein Widerspruch, denn zwei Gleiche können nicht zugleich einmalig sein, sind mindestens zweimalig. Es geht jedoch nicht um das Gleich-Sein, sondern das Gleich-Setzen von Verschiedenem im Akt des Austauschs; Austausch unterstellt die dialektische Einheit von Gleichwertigkeit (Gleich-Gültigem) von Verschiedenem.

Der Austausch schafft somit die soziale Funktion, die gleichgültig ist gegen die Individualität des Individuums, das sie inne hat, sie ausübt.

Wenn wir bei unserem Bild vom Streichquartett bleiben, ist jedes Individuum austauschbar gegen ein Individuum gleicher Individualität, gegen ein isomorphes Individuum, nicht austauschbar sind nur die Funktionen, welche die Individuen ausüben.

Um Missverständnisse auszuschließen, sei wieder vermerkt, dass der Begriff ‘isomorphe Individualität’ ein theoretischer, idealisierter Begriff ist. In der Realität ist das Maß der Isomorphie unterschiedlich, vollständige Isomorphie wird nie erreichbar sein.

2.4 Der Persönlichkeitsbegriff

Der Begriff der Persönlichkeit spiegelt wie der Begriff der Individualität einen Aspekt des Verhältnisses des Individuums zur Gesellschaft wider. Extensional gesehen, auf der Ebene des Individuums, sind beide Begriffe

¹⁴⁴ Ebenda, S 152 f.

¹⁴⁵ Ebenda, S. 154 .

¹⁴⁶ Ebenda, S. 153 f.

identisch, jeder Mensch ist in seiner Gesellschaft konkret historische Individualität und Persönlichkeit. ANANJEW drückt das so aus: „Folglich bildet der Mensch als Gattung (Homo sapiens) und als Menschheit (Gesellschaft in der historischen Existenz) die Grundlage für jegliche Bestimmung der Zustände jedes gesonderten einzelnen Menschen, der Individuum, Persönlichkeit und Individualität ist.“¹⁴⁷

Wie der Begriff der Individualität kann der Persönlichkeitsbegriff nur in Bezug auf die Kategorie der gesellschaftlichen Arbeit gebildet werden.¹⁴⁸ Mit diesem Sachverhalt beschäftigt sich SMIRNOW ausführlich. Er kommt zu folgenden Ergebnissen: „Die Persönlichkeit ist immer ein bestimmter sozialer Typ. Als Träger des Allgemeinen und Besonderen kann ein und derselbe Mensch über typische Eigenschaften unterschiedlicher Ordnung verfügen und folglich in verschiedenster Hinsicht in Typ sein, wobei er verschiedenartige soziale Erscheinungen verkörpert. Wenn der eine oder andere Persönlichkeitstyp ohne Kennzeichnung des einmaligen einzelnen Individuums aufgedeckt werden kann, so läßt sich die Persönlichkeit nicht ohne Klärung der typischen Züge charakterisieren, denn es gibt keine Persönlichkeit außerhalb des Typs.“¹⁴⁹ Die Darlegungen SMIRNOW's über die verschiedenen Typen der Persönlichkeit zeigen, dass es hier um die sozialen Funktionen geht: SMIRNOW nennt als Kriterien für die Typisierung von Persönlichkeiten die folgenden: „Erstens das Verhältnis zu den Produktionsmitteln, das heißt der Umfang des Eigentums und das Einkommensniveau. Zum Beispiel Groß-, Mittel- und Kleinbourgeoisie, Industrieproletariat, Halbproletarier mit kleinem Landbesitz und andere; zweitens die Produktionstätigkeit. Für die Arbeiterklasse und die Angestellten ist das die berufliche Qualifikation – Metallurg, Bergarbeiter, Weber, Arzt usw.; für die Bourgeoisie ist zum Beispiel Handelsbourgeoisie oder Industrie- und Finanzbourgeoisie; drittens das Verhältnis zu den ideellen Werten und zum politischen Kampf der Klassen: tiefes Verständnis der Klasseninteressen und der Politik der Klasse, Konsequenz bei der Verteidigung dieser Interessen, das Verhältnis zu den Methoden der Tätigkeit (Konservative und Liberale innerhalb der herrschenden Klasse, Revolutionäre und Reformen in der Arbeiterklasse), Intensität der Teilnahme am Kampf, die politische Rolle.“¹⁵⁰

SMIRNOW untersucht die Persönlichkeit empirisch in einer konkret-bestimmten Situation, den Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus. Um zu einem allgemeinen Begriff der Persönlichkeit zu kommen, aus dem die konkret-historische Erscheinungsform theoretisch abgeleitet werden kann, müssen wir von den konkret-historischen Bedingungen abstrahieren.

Gerade die als dritte genannte Bestimmung der Persönlichkeit zeigt dazu den Weg. Das Verhältnis der einzelnen Individuen zu den ideellen Werten der (klassenlosen) Gesellschaft ist in der Realität unterschiedlich, *sie repräsentieren in ihrer Individualität die Gesellschaft in unterschiedlichem Maße*. Das Maß in dem eine konkrete Individualität die Gesellschaft repräsentiert, ist seine Persönlichkeit. In der theoretischen Idealisierung repräsentiert die Individualität die Gesellschaft vollständig, eben „ideal“.

Der Widerspruch von Identität und Individualität ist also aufgelöst in der Persönlichkeit, welche die Identität der Individualität der Repräsentanten ist. Persönlichkeit ist Individualität – Individualität ist Persönlichkeit, und beide schließen einander nicht aus, sondern Persönlichkeit setzt Individualität voraus, und Individualität wird Persönlichkeit in dem Maße, in dem sie die Gesellschaft repräsentiert. Die Persönlichkeit entsteht durch die Vergesellschaftung der Individualität.

Kehren wir noch einmal zu unserem Bild vom Streichquartett zurück. Dieses ist durch die Individualität seiner Mitglieder Ensemble. Das Maß, in dem die Individualität der einzelnen Mitglieder das Ensemble repräsentiert, ist in der Realität unterschiedlich. Ensemble ist das Ganze aber nur in dem Maße, indem es die einzelnen Mitglieder repräsentieren. Das Maß, in dem die einzelnen Mitglieder das Ganze repräsentieren, ist das Maß der realen Persönlichkeit der Individuen.

„Die Züge der Persönlichkeit sind das Maß für die Gesellschaftlichkeit des Individuums.“¹⁵¹ Mit diesen Worten drückt SMIRNOW diesen Gedanken aus.

Die individuelle Tätigkeit ist nicht von vornherein soziale Tätigkeit. Die Umwandlung einer individuellen Tätigkeit in eine soziale bedarf eines besonderen Aktes, der Assoziation der Individualität des tätigen, handelnden Individuums.

Die Individualität ist die Grundlage der Persönlichkeit. Individualität und Persönlichkeit sind aber nicht identisch, sondern Individualität wird Persönlichkeit genau dann, wenn sie die Gesellschaft repräsentiert, wenn die Individualität der Handlung des sozialen Individuums eben an Stelle der Gesellschaft erfolgt und die individuelle Tätigkeit soziale Tätigkeit ist.

In dieser Bestimmung ist die Persönlichkeit als identischer Repräsentant der Gesellschaft gefasst. Als isomorpher Repräsentant ist die Persönlichkeit als ‚Typ‘ bestimmt und drückt so die *Eignung eines Individuums zur Ausübung einer gesellschaftlichen Funktion aus*. In dieser Bestimmung stimmt er mit dem Begriff der isomorphen Individualität überein. Die Eigenschaft, sozialer Typ zu sein, erhält ein Individuum erst durch den Verkehr, durch den es seine Individualität einer anderen gleichsetzt und sich als „Person“ verhält, wie MARX schreibt: „... als atmende Individuen stehen sie nur als Naturkörper zueinander in Beziehung, nicht als Personen.“¹⁵²

Im Verkehr also wird die Individualität zum sozialen Typ und damit zur Persönlichkeit. MARX analysiert diesen Prozess als ökonomischen Prozess, indem das auszutauschende Produkt als Tauschwert betrachtet wird. „Die Austauschenden treten einander als Besitzer von Gebrauchswerten nicht als deren Produzenten entgegen: In den

¹⁴⁷ Ananjew, B.G.: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin 1974. S. 295.

¹⁴⁸ Vgl. auch: Meier, A.: Soziologie des Bildungswesens. Berlin 1974. S. 53 ff.

¹⁴⁹ Smirnow, G.L.: a.a.O., S. 72.

¹⁵⁰ Smirnow, G.L.: a.a.O., S. 74.

¹⁵¹ Ebenda, S. 57.

¹⁵² Marx; K.: Grundrisse ... a.a.O., S. 154.

einfachen Austauschprozeß ... fällt ... nicht die Produktion der Waren. Sie sind vielmehr als fertige Gebrauchswerte unterstellt ... *Der Entstehungsprozeß der Waren ... liegt daher jenseits der Zirkulation.*¹⁵³

Individualität wird das Individuum also erst im Verkehr ,und in diesem wird sie zugleich gesellschaftlich, das heißt zur Persönlichkeit.

Diese Auffassung äußert auch ANANJEW, der schreibt: „ ... gerade in den *Produkten der schöpferischen Tätigkeit* ... drückt sich der *unwiederholbare Beitrag zur Persönlichkeit zur gesellschaftlichen Entwicklung aus.*“¹⁵⁴ Und im weiteren führt er aus: „ ...dass Individualität immer ein Individuum mit einem Komplex angeborener Merkmale ist, obwohl natürlich nicht jedes Individuum eine Individualität ist. Unseres Erachtens muß dazu ... das Individuum zur Persönlichkeit werden.“¹⁵⁵ Das Individuum wird also Individualität, indem es Persönlichkeit (das heißt gesellschaftlich) wird. *Persönlichkeit ist die durch Verkehr gesellschaftlich gewordene Individualität*, Individualität gewinnt das Individuum durch Teilung der Arbeit. Persönlichkeit ist in Bezug auf das Individuum die durch den Verkehr gesellschaftlich gewordene und damit dialektisch aufgehobene Individualität.

Der Verkehr schafft aber nicht nur die soziale Funktion des Besitzers, sondern auch (und zuerst) die des Produzenten eines Gebrauchswertes und damit auch den entsprechenden Persönlichkeitstyp. Jedes Individuum geht verschiedene Beziehungen zur Gesellschaft ein. Im System der gesellschaftlichen Arbeitsteilung übt es eine bestimmte, besondere Arbeit aus, darin drückt sich seine Individualität aus. Zugleich besitzt jeder Mensch für bestimmte Tätigkeiten typische Merkmale, darin drückt sich sein Persönlichkeitstyp aus. Wie sich die Individualität des Individuums erst im Verkehr als solche verwirklicht, wird das Individuum im Austausch zugleich gesellschaftliches Individuum, , sozialer Typ', Persönlichkeit, *Individualität schlägt durch Verkehr um in Persönlichkeit*, wenn das Individuum eine Assoziationsentscheidung fällt.

Individualität und Persönlichkeit sind also in verschiedenen Bezugssystemen definiert. Das Bezugssystem des Persönlichkeitsbegriffs ist die Gesellschaft als einheitliches Subjekt der Tätigkeit. Das Bezugssystem des Individualitätsbegriffs ist die Gesamtheit der Individuen einer Gesellschaft, die Individualität ist das Anders-Sein, die Verschiedenheit von allen anderen Individuen.

Die Persönlichkeit ist die Repräsentation der Gesamtheit in dieser Individualität. Vom Begriff der Persönlichkeit ist der Begriff des Persönlichkeitstyps zu unterscheiden. Das Bezugssystem dieses Begriffs ist die gesellschaftliche Funktion, die Isomorphie der Individuen.

Das Individuum ist gerade durch seine Individualität für eine *bestimmte* soziale Funktion geeignet und ist so Persönlichkeitstyp. Zugleich erweist sich die Individualität des Individuums als Mittel, durch die es im gesellschaftlichen Verkehr Persönlichkeit wird, vorausgesetzt, es assoziiert sich im Verkehr und arrangiert sich nicht nur.

Wenn hier außerpädagogische Begriffe definiert werden, dann nicht, um den Wissenschaften deren unmittelbarer Gegenstand sie sind, ‚ins Handwerk zu pfuschen', sondern aus dem Bestreben, die von diesen Wissenschaften erarbeiteten Kenntnisse so aufzubereiten, dass sie zur Lösung pädagogischer Probleme geeignet werden.

II. Zur Organisation des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule

1. Die allgemeine Struktur des pädagogischen Prozesses

Die Spezifik des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule besteht darin, daß er als institutionalisierter Prozeß direkter Erziehung durch Allgemeinbildung verläuft, der mit indirekter Erziehung durch verschiedene Arten sozialer Tätigkeiten verbunden ist. Der pädagogische Prozeß in der allgemeinbildenden Schule ist die pädagogische Tätigkeit der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der einheitlichen Gesamtheit, in der Totalität aller ihrer Bestimmungen. Der Begriff des pädagogischen Prozesses ist „die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ... Einheit des Mannigfaltigen.“¹⁵⁶ Für den hier entwickelten Begriff des pädagogischen Prozesses gilt die Äußerung MARX' über die theoretische Methode: „Im Denken erscheint es (das Konkrete – G.L.) daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunktist.“¹⁵⁷

So erscheint der pädagogische Prozeß hier als Zusammenfassung aller Bestimmungen, die bisher im Verlauf der theoretischen Analyse, des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten entwickelt worden sind.

Die reiche Konkretheit der Erziehung im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule der sozialistischen Gesellschaft resultiert aus der Mannigfaltigkeit der Tätigkeit der Schulkollektive. Erziehung – so hatten wir festgestellt – vollzieht sich in allen sozialen Tätigkeiten der Individuen. Unsere sozialistische Schule ist nun dadurch gekennzeichnet, daß es wohl kaum eine historisch entwickelte Tätigkeit gibt, die nicht auch in der Schule ausgeübt wird. Diese reiche Mannigfaltigkeit der Tätigkeiten in der Schule ist die Grundlage für die reiche Mannigfaltigkeit der Formen der Erziehung im pädagogischen Prozeß und der Grund für die außerordentliche Kompliziertheit der pädagogischen Situation im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule.

¹⁵³ Ebenda, S. 902.

¹⁵⁴ Ananjew, A.N.: a.a.O. S. 289 f.

¹⁵⁵ Ebenda, S. 191.

¹⁵⁶ Marx, K.: Grundrisse ... a.a.O., S. 21.

¹⁵⁷ Ebenda, S. 21 f.

Die besondere Kompliziertheit der pädagogischen Situation im pädagogischen Prozeß der Schule resultiert aus den verschiedenen Formen, in der die pädagogische Situation bei den verschiedenen Tätigkeiten des Schulkollektivs auftritt. Die Haupttätigkeit des Schülers ist das Lernen. Neben dem Lernen vollzieht das Schulkollektiv jedoch noch eine Reihe anderer Tätigkeiten, die wir insgesamt als staatsbürgerlich oder politische Tätigkeit (Arbeit) des Schulkollektivs bezeichnen wollen. Die pädagogische Situation beim Vollzug dieser beiden unterschiedlichen Arten sozialer Tätigkeit unterscheidet sich grundlegend voneinander.

Schließlich wird im Schulkollektiv nicht nur gearbeitet und gelernt, sondern es wird auch in verschiedenen Formen gespielt (werden z.B. Hobbys gepflegt). Die pädagogische Situation des Spiels ist wieder anders beschaffen als die der Arbeit und des Lernens.

In der Meisterung des ständigen Wechsels der Art der pädagogischen Situation beim Übergang von einer Tätigkeit zur anderen besteht die Aufgabe der Führung des pädagogischen Prozesses durch das Kollektiv der Pädagogen, darin besteht dessen pädagogische Meisterschaft. Aus der Komplexheit der Tätigkeit des Schulkollektivs resultiert auch die Komplexheit der Bestimmungen des Schulkollektivs und seiner Mitglieder als Subjekt des pädagogischen Prozesses, deren Analyse wir uns im folgenden Abschnitt zuwenden wollen.

1.1 Das Schulkollektiv als Subjekt des pädagogischen Prozesses

Wie jedes Kollektiv ist das Schulkollektiv ein Kollektiv, dessen Existenzgrund in der Lösung einer gesellschaftlichen Aufgabe besteht. Im Unterschied zu Produktionskollektiven ist ein Schulkollektiv jedoch kein Arbeitskollektiv, sondern ein Lernkollektiv. Die Tätigkeit der Schüler in der Schule ist nicht Arbeit, sondern Erziehung durch Lernen, Erziehung durch identische Reproduktion des allgemeinen gesellschaftlichen Bewußtseins, der gesellschaftlichen Ideologie.

Diese Besonderheit der Aufgabe des Kollektivs erfordert ein spezifisches Verhältnis der Mitglieder zum Kollektiv, zur Institution. Ein Arbeitskollektiv kann seine gesellschaftliche Aufgabe auch dann lösen, wenn sich die Mitglieder dem Kollektiv nicht assoziieren, sondern nur arrangieren, wenn ihr Verhältnis zur Aufgabe des Kollektivs primär „materielle Interessiertheit“ ist.

Ein Schulkollektiv kann das nicht, denn seine Aufgabe ist die *Erziehung von Persönlichkeiten*, von Repräsentanten der Gesellschaft, die sich der Gesellschaft und damit dem Kollektiv assoziieren. Ohne Assoziation der Schüler mit der Gesellschaft und ihrer Institution, der Schule, kann die Schule ihre gesellschaftliche Aufgabe nicht erfüllen.

Das besondere Problem resultiert nun daraus, daß weder Lehrer noch Schüler sich ihre Schule frei wählen können, sie werden entsprechend der gesellschaftlichen Notwendigkeit in eine bestimmte Schule geschickt, der sie sich nun assoziieren *müssen*. Geschieht das nicht, kommt Erziehung nicht zustande. Bildung und Erziehung fallen auseinander.

Assoziation ist im Arbeitskollektiv keine notwendige Bedingung für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe. Der Erfolg der Lösung der Arbeitsaufgabe ist relativ unabhängig von der Assoziation aller Mitglieder des Arbeitskollektivs.

Eine weitere Besonderheit der Kollektive allgemeinbildender Schulen resultiert daraus, daß die Mitglieder des Kollektivs verschiedenen Generationen angehören, die Mitglieder von Arbeitskollektiven dagegen sind gleichaltrig, biologisch isomorph. Diese Besonderheit müssen bei der weiteren Analyse des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule berücksichtigt werden.

Das Schulkollektiv in der allgemeinbildenden Schule ist das – logisch wie historisch – am höchsten entwickelte Erziehungskollektiv. In ihm realisiert sich die Einheit vieler dialektisch-widersprüchlicher Bestimmungen. An einigen Beispielen wollen wir das näher ausführen.

Als Kollektiv, dem die Lösung einer bestimmten gesellschaftlichen Aufgabe übertragen wurde, ist das Schulkollektiv wie jedes andere Kollektiv der Gesellschaft ein staatsbürgerliches Subjekt in dem Sinne, daß es gleichberechtigt neben allen anderen Kollektiven der Gesellschaft existiert und tätig ist. Wie jedes andere Kollektiv ist das Schulkollektiv ein Kollektiv von Spezialisten. Das Schulkollektiv als Ganzes kann die ihm übertragene gesellschaftliche Aufgabe nur dann lösen, wenn jedes spezielle Mitglied des Kollektivs seine Funktion innerhalb des Kollektivs ausübt. In dieser Hinsicht sind alle Mitglieder des Schulkollektivs, Lehrer, technisches Personal und Schüler staatsbürgerlich identische Mitglieder des Schulkollektivs, gleichberechtigte Mitglieder des Schulkollektivs.

Diese Gleichheit aller Mitglieder eines Schulkollektivs ist das Resultat ihrer Ungleichheit als Repräsentanten der Gesellschaft. Die soziale Identität aller Mitglieder des Schulkollektivs wird hergestellt durch die Annahme der gesellschaftlichen Aufgabe, die darin besteht, die pädagogische Differenz der Schüler zur Gesellschaft durch die gemeinsame Tätigkeit aller Mitglieder des Schulkollektivs zu überwinden.

Zunächst ist der Schüler wie der Lehrer ein Staatsbürger, dem im Rahmen der Aufgabe des Schulkollektivs eine spezielle Funktion übertragen ist. Der Schüler als Staatsbürger ist in der Schule genauso Spezialist wie der Lehrer, er ist Spezialist als Schüler. Nur durch ihr Zusammenwirken kann die Aufgabe des Schulkollektivs als Ganzes gelöst werden. Lehrer und Schüler sind im Schulkollektiv also als Spezialisten Staatsbürger „gleichen Ranges“. Diese Gleichheit von Erzieher und Zögling als Staatsbürger beruht aber gerade auf ihrer Ungleichheit, darauf, daß der Erzieher isomorpher Repräsentant der Gesellschaft ist, während der Zögling identischer, aber noch nicht isomorpher Repräsentant der Gesellschaft ist.

Das Schulkollektiv ist durch die Ausübung der spezifischen gesellschaftlichen Funktion der Erziehung als pädagogisches Subjekt selbst Spezialist. Es übt eine spezifische gesellschaftliche Tätigkeit aus. Das Ziel dieser spezifischen Tätigkeit ist die Erziehung des Nachwuchses zu Persönlichkeiten, zu Repräsentanten der Gesellschaft, die zur Lösung einer spezifischen gesellschaftlichen Aufgabe geeignet sind.

Die Besonderheit der allgemeinbildenden Schule besteht in der Besonderheit ihrer Funktionen. Allgemein gilt, daß das Ziel des pädagogischen Prozesses der Spezialist ist. Das gilt auch für den pädagogischen Prozeß in der allgemeinbildenden Schule. Aus der Bestimmung der Schule als *allgemeinbildende* Schule ergibt sich nun die

Aufgabe der Heranbildung von Persönlichkeiten, die nach Beendigung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule zum Spezialisten werden können. *Der spezielle Persönlichkeitstyp, der in der allgemeinbildenden Schule erzogen wird, ist der Lehrling.*

Während das Ergebnis des pädagogischen Prozesses in der Berufsbildung der Spezialist einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion ist, besteht das Ziel des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule in der Heranbildung des allgemeinen Staatsbürgers, seiner allgemeinen Persönlichkeit, der seine Funktion als Staatsbürger ausübt, indem er Spezialist eines bestimmten Berufes wird.

Aus diesem spezifischen Ziel der Allgemeinbildung folgt die Bestimmung des Lehrers als isomorpher Repräsentant der Ideologie der Gesellschaft; folgt, daß der Lehrer in der allgemeinbildenden Schule gegenüber dem Schüler die gesellschaftliche Ideologie als Ganzes vertritt. Die Organisationsform der gesellschaftlichen Tätigkeit als institutionalisierte Tätigkeit bedingt nun aber, daß der Spezialist in dieser Tätigkeit nicht die Gesellschaft als Ganzes, nicht die Totalität des gesellschaftlichen Bewußtseins repräsentieren kann. Der Spezialist repräsentiert (in der Idealisierung) nur die Totalität der gesellschaftlichen Funktion, die er ausübt. *Die Totalität der Gesellschaft kann in der institutionalisierten Gesellschaft nur durch ein Kollektiv von Spezialisten repräsentiert werden.*

In der naturwüchsigen Gesellschaft, in der jedes Individuum die Totalität der Gesellschaft in der Universalität seiner Persönlichkeit repräsentiert, ist jedes Individuum für sich isomorpher Repräsentant der Gesellschaft als Ganzes und kann so als Individuum auch Erzieher des Nachwuchses sein, das heißt, dem Zögling die Gesellschaft als Ganzes isomorph repräsentieren. In der institutionalisierten Gesellschaft ist das aus den genannten Gründen nicht möglich. In dieser Gesellschaft kann nur ein Kollektiv von Spezialisten die Ideologie der Gesellschaft repräsentieren, das so zusammengesetzt ist, daß seine Mitglieder in ihrem Zusammenwirken als kollektiver isomorpher Repräsentant der gesellschaftlichen Ideologie wirken.

Dieser Sachverhalt bestimmt die spezifische Struktur des Schulkollektivs als pädagogisches Subjekt. Es besteht zunächst aus zwei Teilkollektiven, aus dem Kollektiv der Erzieher und dem Kollektiv der Zöglinge. Die pädagogischen Partner sind also nicht Individuen sondern Kollektive. Aus dieser Tatsache resultieren weitere widersprüchliche Bestimmungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Zunächst bilden die Erzieher der Schule ein Kollektiv von Spezialisten. Dabei sind sie wieder in doppelter Hinsicht Spezialisten. Einmal sind sie Spezialisten im Hinblick auf die Fächer, die sie unterrichten, das heißt in Bezug auf die gesellschaftlichen Ideen, die sie demonstrieren und die von den Schülern isomorph reproduziert werden. Als Spezialisten hinsichtlich der Fächer sind sie in Bezug aufeinander Individualitäten und somit nicht austauschbar. Zugleich sind sie Spezialisten als Erzieher und insofern isomorph und austauschbar. Das Kollektiv der Erzieher ist nicht nur ein Kollektiv von Gleichen hinsichtlich ihrer Funktion als Erzieher, sondern sie bilden ein Kollektiv von Gleichen auch im Hinblick darauf, daß sie wie die Schüler Staatsbürger, identische Repräsentanten der sozialistischen Gesellschaft sind.

Die Funktion des Lehrers als Erzieher resultiert daraus, daß sie im Bezug auf die Zöglinge Erwachsene sind. Die Tatsache, daß die Lehrer allein dadurch Erzieher sind, daß sie Angehörige einer anderen Generation sind, gibt dem pädagogischen Prozeß in der allgemeinbildenden Schule eine spezifische Gestalt. Im Schulkollektiv ist der Erzieher also Repräsentant der Gesellschaft in verschiedener Hinsicht, er ist Repräsentant der Gesellschaft einfach als Erwachsener, er ist Repräsentant der Gesellschaft als Spezialist seines Faches, er ist Repräsentant der Gesellschaft als Spezialist der Erziehung, und er ist schließlich Repräsentant der Gesellschaft als Staatsbürger.

Entsprechende widersprüchliche Bestimmungen weist der Zögling im Schulkollektiv auf. Ein besonderes Merkmal ergibt sich daraus, daß er schon allein dadurch Zögling ist, daß er Heranwachsender ist. Im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule ist das Kollektiv der Zöglinge ein Kollektiv von untereinander Gleichaltrigen, Angehörigen der Generation des Nachwuchses, das mit einem Kollektiv Erwachsener eine gemeinsame Aufgabe löst. Ebenso wie der Erzieher ist also der Zögling im Schulkollektiv durch eine Reihe von widersprüchlichen Bestimmungen gekennzeichnet. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist als komplexes Gebilde die Einheit vieler widersprüchlicher Bestimmungen. Gerade die Meisterung der Einheit des Widersprüchlichen ist eine der kompliziertesten Aufgaben der Gestaltung des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule.

Je nach Art der gemeinsamen Tätigkeit und nach Art und Größe der pädagogischen Differenz treten jeweils andere Bestimmungen in den Vordergrund und bestimmen das Lehrer-Schüler-Verhältnis als konkretes und reales Verhältnis. Die pädagogische Meisterschaft des Lehrers und Erziehers als des Leiters und Organisators der gemeinsamen Tätigkeit besteht darin, sich richtig auf die jeweils dominierende reale pädagogische Situation einzustellen und die der jeweils auftretenden dominierenden realen pädagogischen Differenz adäquate gemeinsame Tätigkeit zu organisieren.

Die bisherigen Darlegungen haben bereits die Mannigfaltigkeit der Bestimmungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses deutlich werden lassen, obwohl dieses Verhältnis bisher nur in einer Hinsicht betrachtet wurde: in Hinsicht darauf, daß Lehrer und Schüler Repräsentanten der Gesellschaft sind.

Von besonderer Bedeutung aber ist die Stellung von Lehrer und Schüler im Schulkollektiv. Einige der allgemeinen Merkmale der Stellung von Lehrer und Schüler im Kollektiv wurden bereits dargelegt. Andere ergeben sich aus der Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Unter-, Mittel- und Oberstufe und sollen daher an anderer Stelle dargelegt werden.

1.2 Erziehung und Tätigkeit des Schulkollektivs

Die Erziehung im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule wurde als Einheit der Mannigfaltigkeit der Erziehung in den verschiedenen Formen der Tätigkeit gekennzeichnet. Diese Mannigfaltigkeit der Tätigkeit ist natürlich nicht vom ersten Schultag an gegeben, sie entwickelt sich im Verlaufe der Schulzeit und ist erst im späten Schulalter voll herausgebildet. Tabelle 1 stellt die Herausbildung der vielen Tätigkeiten schematisch dar.

Tabelle 1: Entwicklung der pädagogischen Situation in der allgemeinbildenden Schule (L = Lehrer, S = Schüler, K = Kollektiv)

Nachfolgend sollen einige Seiten dieser Entwicklung genauer dargestellt werden. Zunächst sollen einige Merkmale der Entwicklung der Erziehung durch Allgemeinbildung und durch Assoziation in sozialer Tätigkeit („gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit“) dargestellt werden. Danach sollen einige Ausführungen zur Entwicklung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gemacht werden.

1.2.1 Die Entwicklung der Erziehung durch Allgemeinbildung in Unter-, Mittel- und Oberstufe

Beim Lernen in der allgemeinbildenden Schule erscheint die Erziehungssituation in allen drei bisher entwickelten Bestimmungen zugleich: als verdeckte, als direkte und als indirekte Erziehungssituation.

Zu Beginn der Schulzeit ist die Erziehungssituation zunächst verdeckt. Die Verschleierung der Erziehungssituation resultiert für den Zögling daraus, daß die Lernzeit sehr groß ist. Unter unseren gegenwärtigen Bedingungen beträgt sie für den 6- bis 7-jährigen Schulanfänger 10 Jahre, also das Anderthalbfache der Dauer seines ganzen bisherigen Lebens. Dem Schüler bleibt das pädagogische Ziel auch deshalb verborgen und kann ihm überhaupt nicht bewußt werden, weil der Abstand zwischen seinem gegenwärtigen Entwicklungsstand und dem zu erreichenden so groß ist, daß der zukünftig zu erreichende Entwicklungsstand überhaupt nicht erfaßt werden kann.

Die pädagogische Differenz ist also viel größer als die Zone der nächsten Entwicklung. Dadurch ist die pädagogische Situation zu Beginn der Schulzeit aber auch zugleich eine direkte pädagogische Situation. Dem Schüler ist bewußt, daß er zum Zwecke seiner Erziehung in die Schule geht, daß seine Erziehung die von ihm zu lösenden gesellschaftlichen Aufgaben sind. Die Erziehung erfolgt also sowohl durch die Ausübung einer gesellschaftlichen Funktion als indirekte Erziehung, und sie vollzieht sich zugleich als Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit, als direkte Erziehung in einer anderen Tätigkeit, als der auf die sich der Schüler vorbereitet.

Von besonderer Bedeutung ist die gesetzmäßige Veränderung der Erziehung im Verlaufe der Schulzeit. Die Gliederung der Schule in Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe entspricht spezifischen Qualitäten der pädagogischen Situation, die sich aus den Besonderheiten der Schüler in diesen Stufen ergeben und die durch den pädagogischen Prozeß selbst bewirkt werden.

Geradezu entgegengesetzt sind die Bestimmungen der pädagogischen Situation in der Unterstufe und in der Oberstufe, während die Mittelstufe dadurch gekennzeichnet ist, daß in ihr der Übergang von der pädagogischen Situation der Unterstufe zur pädagogischen Situation der Oberstufe vollzogen wird.

Die wichtigste Erziehungsaufgabe in der Unterstufe besteht in der Entwicklung des Erziehungsbedürfnisses, des Bedürfnisses, erzogen zu werden. Die Entwicklung des Erziehungsbedürfnisses in der Unterstufe garantiert, daß die Einheit von Bildung und Erziehung, die Identität von Bildungsbedürfnis und Erziehungsbedürfnis hergestellt wird, so daß nach Realisierung dieser Aufgabe der pädagogische Prozeß in der Mittel- und vor allem in der Oberstufe als Einheit von Bildung und Erziehung vollzogen werden kann.

Dieser spezifischen Aufgabe der Erziehung in der Unterstufe widerspricht nicht, daß das Kind, wenn es Schüler einer Schule wird, bereits ein entwickeltes Erziehungsbedürfnis hat. Dieses ist ja die Voraussetzung dafür, daß der pädagogische Prozeß in der Schule überhaupt stattfinden kann. Das Erziehungsbedürfnis des Kindes in der 1. Klasse ist jedoch noch nicht auf die Gesellschaft gerichtet, sondern auf Personen. Das ergibt sich aus der Stellung des Kindes in der Familie, in der die Gesellschaft zwar objektiv durch die Eltern repräsentiert wird, was dem Kind jedoch nicht bewußt wird. Die pädagogische Situation in der Familie, insbesondere die des Vorschulkindes, ist nicht die eines Verhältnisses des Kindes zur Gesellschaft, sondern vielmehr die eines Verhältnisses des Kindes zum Erwachsenen schlechthin. Die Aufgabe der Unterstufe besteht nun darin, auf der Grundlage des Erziehungsbedürfnisses durch den Erwachsenen das Bedürfnis nach Erziehung durch die Gesellschaft zu entwickeln. Der Abschluß der Erziehungsaufgabe der Unterstufe äußert sich darin, daß das Kind sich vom unmittelbaren Einfluß der Erwachsenen befreit und sich auf das Kollektiv orientiert. In der Unterstufe assoziiert sich das Kind dem Erwachsenen, dem Lehrer. Die Aufgaben, die der Lehrer dem Kind stellt, sind das primäre Motiv seiner Tätigkeit, speziell des Lernen. In der Mittelstufe sind die Aufgaben des Kollektivs die primären Motive der Tätigkeit des Kindes, das Kollektiv wird zum unmittelbaren Erzieher des Schülers im mittleren Schulalter.

Diese Veränderung der Erziehung folgt aus der Veränderung der Bildung, des Lernens der Schüler. In der Unterstufe lernt der Schüler das Lernen, das „Lernen“ im weitesten Sinne. Dazu gehört nicht nur das Lernen der Muttersprache, sondern auch das Lernen der Sprache der Mathematik und der Kunst (Musik, Literatur, Sprache der Malerei). Die Unterstufe ist gewissermaßen die „Lehrzeit des Schülers“, in der er die Eignung erwirbt, an der Lösung der gesellschaftlichen Aufgabe des Kollektivs teilzunehmen und sich so dem Kollektiv zu assoziieren. Dadurch ändert sich seine Stellung im Kollektiv und die Bedeutung des Kollektivs für die Motivation seiner Tätigkeit.

Diese hier theoretisch abgeleiteten Veränderungen der Bildung und Erziehung sind nicht nur durch die allgemeine Erfahrung der Lehrer bestätigt, sondern auch durch viele empirisch-experimentelle Untersuchungen. BOSHOWITSCH hat eine Vielzahl solcher Untersuchungen analysiert und kommt zu folgendem verallgemeinerten Ergebnis: „Das Schulleben ist für die Mädchen und Jungen in der Pubertät gleichsam ein organischer Bestandteil ihres persönlichen Lebens. Das Schulkollektiv ist für sie die nächste Umwelt. Diese beginnt, die Entwicklung vieler wichtiger Persönlichkeitsbereiche unmittelbar zu bestimmen.“

Wir untersuchten die Lernmotive von Schülern des mittleren Schulalters. Wie wir feststellten, ist das Streben, eine Stellung unter den Kameraden im Klassenkollektiv zu finden, das Grundmotiv ihres Verhaltens und ihrer Tätigkeit.¹⁵⁸

Häufig äußert sich diese Veränderung der Erziehung in einer Verschlechterung der Disziplin und der Lerneinstellung beim Übergang der Schüler von der Unter- zur Mittelstufe. Das ist immer dann der Fall, wenn fleißiges Lernen und gute Disziplin nicht zum „guten Ton“ im Kollektiv gehören, wenn die Tätigkeit des Kollektivs

¹⁵⁸ Boshowitsch, L.J.: a. a. ., S..219.

eben nicht das Lernen ist und die sozialistische Einstellung zum Lernen nicht die öffentliche Meinung des Kollektivs bestimmt.

Bei der Assoziation an das Kollektiv werden die realen Verhaltensweisen des Kollektivs von dem sich assoziierenden Individuum reproduziert. BOSHOWITSCH schreibt dazu: „Die häufigste Ursache für ein undiszipliniertes Verhalten – das wurde in allen Untersuchungen festgestellt – ist im mittleren Schulalter die Unfähigkeit, den erwünschten Platz im Kollektiv Gleichaltriger zu erobern. Dieser Ursache für undiszipliniertes Verhalten begegnen wir zwar schon in der Unterstufe, sie ist jedoch für jüngere Schulkinder keineswegs typisch.“¹⁵⁹

Decken sich die moralischen Forderungen und Werturteile eines Kinderkollektivs, die unter dem Einfluß der eigenen Erfahrungen der Schüler entstehen, nicht mit den Forderungen der Erwachsenen, dann folgen die Schüler oft ihrer eigenen Moral und nicht der der Erwachsenen. Im mittleren Schulalter entsteht demnach ein System eigener Forderungen und Normen. Der Schüler kann darauf mitunter recht hartnäckig beharren und selbst Vorwürfe oder Strafen der Erwachsenen ignorieren.“¹⁶⁰

In diesem Zusammenhang kommt der Oberstufe eine determinierende Rolle zu: Die Schüler der Oberstufe sind das Vor-Bild der Schüler der Mittelstufe, haben sie doch das erreicht, was diese einmal erreichen wollen und sollen. Der Zustand der Oberstufe einer Schule bestimmt das Erziehungsniveau der ganzen Schule. Das trifft in besonderem Maße für die Mittelstufe zu. Er ist auch entscheidend dafür, daß der im späten Schulalter notwendig und spontan erfolgende Übergang zur Selbsterziehung der Jugendlichen sich auf die Gesellschaft orientiert, das frei gewählte Ziel ihrer Selbsterziehung der isomorphen Repräsentant der Gesellschaft, d. h. die sozialistische Persönlichkeit ist.

Der stufenspezifische Charakter der Erziehung mußte sich nun in einer stufenspezifischen Lernmotivation widerspiegeln. Zu Beginn der Schulzeit sind die Anforderungen der neuen gesellschaftlichen Tätigkeit, das Lernen, zu erfüllen. Die späteren Anforderungen des Berufes müßten zurücktreten

Im mittleren Schulalter hat der Schüler „das Lernen gelernt“, die späteren Anforderungen des Berufes werden bedeutsamer, ohne jedoch die tragende Rolle zu spielen. Im mittleren Schulalter müßten also die primären Motive in der Tätigkeit, in der Beschäftigung mit dem Gegenstand selbst liegen. Im späten Schulalter schließlich ist das Lernen primär Vorbereitung auf einen Beruf, die Lernmotive müßten deshalb vorwiegend den Vorstellungen des Schülers über seinen künftigen Beruf entspringen. Auch diese aus der theoretischen Konstruktion abgeleiteten Aussagen sind empirisch bestätigt.¹⁶¹

Die pädagogische Situation der ältesten Schüler der Schule, der Schüler der 9. und 10. Klassen, ist dadurch gekennzeichnet, daß das Erziehungsbedürfnis bei diesen Schülern entwickelt worden ist, und durch Selbsterziehung mittels Allgemeinbildung befriedigt wird. Die besondere Qualität der Selbsterziehung in der Oberstufe resultiert aus der Stellung der Schüler dieser Stufe im Schulkollektiv. Im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule wird die Gesellschaft nicht nur durch das Kollektiv der Erzieher, sondern auch durch das Kollektiv der älteren Schüler repräsentiert. Das ist zum einen deshalb der Fall, weil die Schüler der 9. und 10. Klasse im Prinzip erwachsen sind. Diese Tatsache wird ihnen von der Gesellschaft mehrfach bestätigt: Nach Vollendung des 14. Lebensjahres erhalten sie einen Personalausweis, ihre strafrechtliche und zivilrechtliche Lage wird der der Erwachsenen angeglichen, und durch die Jugendweihe werden die Jugendlichen offiziell von der Gesellschaft in das Kollektiv der erwachsenen Mitglieder des Staates aufgenommen.

Zum anderen aber haben sie das Ziel der allgemeinbildenden Schule erreicht und sind identische und isomorphe Repräsentanten der Gesellschaft, die fähig sind, einen Beruf zu erlernen. Sie sind Universalitäten in dem Sinne, daß sie jeden beliebigen Beruf erlernen können.

Daraus resultiert ihre Vorbildwirkung auf die Schüler der Mittelstufe und die spezifische Qualität der Erziehung.

In der Schulwirklichkeit vollzieht sich der Übergang zur Selbsterziehung dadurch, daß das Kollektiv der älteren Schüler als Erziehungskollektiv gewählt wird, denn das Kollektiv der älteren Schüler ist in einem Schulkollektiv der reale Repräsentant der Gesellschaft. Das Kollektiv der älteren Schüler wirkt als reales Kollektiv, als Kollektiv in dem Zustand, in dem es sich eben befindet. Ist der Erziehungsprozeß an einer Schule nicht richtig organisiert, repräsentiert das Kollektiv der älteren Schüler der Schule die Gesellschaft nicht isomorph, dann kann der Übergang zur Selbsterziehung und die Wahl des Kollektivs der älteren Schüler als Erziehungskollektiv nicht dazu führen, daß im Verlaufe der Erziehung in der Oberstufe ein identischer Repräsentant der Gesellschaft entsteht. Der Schüler kann in der Schule nur als Repräsentant des real existierenden Schulkollektivs erzogen werden. Das Erziehungsergebnis ist also eine unmittelbare Folge des Zustandes des realen Kollektivs der älteren Schüler. Ist dieses Kollektiv ein desorganisiertes Kollektiv, ein Kollektiv, das sich nicht in Identität der Gesellschaft befindet, kann auch der einzelne Schüler als dessen Repräsentant nicht zum identischen Repräsentanten der Gesellschaft und damit zur sozialistischen Persönlichkeit erzogen werden, dann kann die Schule die ihr gestellte gesellschaftliche Aufgabe nicht lösen.

Mit dem Übergang zur Selbsterziehung und mit der bewußten Wahl des Erziehungskollektivs erfolgt eine relative Beendigung des pädagogischen Prozesses als Erziehung des Kindes. Das Kind wird Erwachsener, und damit ist die Erziehung als Erziehung des Kindes beendet, es beginnt eine neue Form der Erziehung, die Erziehung des Erwachsenen. Auf diese neue Qualität weist auch LEONTJEW hin, wenn er schreibt: daß „vor der pädagogischen Wissenschaft heute die Aufgabe steht, die Unterrichts- und Kommunikationsformen in der Schule nach bestimmten Perioden zu untergliedern, den Grad der Selbständigkeit bei der Lösung von Bildungsaufgaben zu differenzieren, die Bildungsaufgaben mit der Entwicklung der Lebensverhältnisse der Schüler, die allmählich immer mehr über den Rahmen des schulischen Lebens hinausgehen, in Übereinstimmung zu bringen. *Die 10-Klassen-Schule kann nicht an den Traditionen einer Kinderschule festhalten.* Sie ist auch zu einer Jugendschule geworden. Wenn ein Kind

¹⁵⁹ Ebenda, S. 219 f.

¹⁶⁰ Ebenda, S. 222 f.

¹⁶¹ Vgl. Ebenda, S. 177 ff., S. 219 ff., S. 254 ff., S. 279.

erwachsen wird, braucht es nicht nur Kleidung einer größeren Nummer, sondern auch eines anderen Schnittes.“¹⁶² (Hervorhebung von mir - G.L.)

Die spezifische Stellung der älteren Schüler im Kollektiv, ihre Vorbildwirkung verändert nun die Selbsterziehung der Schüler: *Die Selbsterziehung wird Erziehung ihrer eigenen Erzieher, d. h. ihres eigenen Kollektivs.* Die älteren Schüler werden zu Erziehern des Kollektivs. Selbsterziehung im Kollektiv ist Erziehung des Kollektivs. Die Selbsterziehung schlägt im Kollektiv folglich um in pädagogische Tätigkeit, indem die älteren Schüler „ihren Nachwuchs“, d.h. die jüngeren Schüler erziehen. In unserer Schulwirklichkeit vollzieht sich diese pädagogische Tätigkeit der älteren Schüler in den verschiedenen Formen der Tätigkeit in der Pionierorganisation, als Gruppenpionierleiter, Arbeitsgemeinschaftsleiter usw. Diese Tätigkeit ist jedoch nicht mehr Bildung, Lernen, sie wird in der Praxis in Kategorie „außerunterrichtliche Tätigkeit“ gefaßt. In dieser Tätigkeit vollzieht sich die Erziehung anders als in der Bildung. Einige Gedanken dazu sollen im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

1.2.2 Die Erziehung durch stufenweise Assoziation in soziale Tätigkeit

In der außerunterrichtlichen Tätigkeit des Kollektivs sind Lehrer und Schüler bei der Lösung einer anderen gemeinsamen gesellschaftlichen Aufgabe als beim Lernen miteinander verbunden. Erzieher und Zögling sind gleichberechtigte Staatsbürger. Dadurch verliert natürlich der Erzieher seine Erziehungsfunktion in der Lösung politischer Aufgaben nicht. Die pädagogische Situation in der „staatsbürgerlichen“ Tätigkeit ist aber stets eine indirekte pädagogische Situation, denn die Aufgabe der gemeinsamen Tätigkeit ist nicht Bildung, nicht Reproduktion gesellschaftlicher Idee, sondern hat produktiven Charakter, denn sie befriedigt aktuelle gesellschaftliche Bedürfnisse. Sie ist nicht Vorbereitung auf eine spätere gesellschaftliche Tätigkeit, sondern unmittelbare Teilnahme an der Tätigkeit der Gesellschaft. Typische Tätigkeiten dieser Art sind die Herstellung von Gegenständen z. B. für einen Solidaritätsbasar oder die Teilnahme an politischen Demonstrationen.

Die Besonderheit der Erziehung in sozialer Tätigkeit besteht darin, daß die jeweilige Tätigkeit durch den Akt des Fällens einer Entscheidung über das primäre Motiv zu sozialer Tätigkeit und damit zur indirekten Erziehung (oder Scheinerziehung) wird. In einer solchen Tätigkeit ist die Teiltätigkeit des Erziehers nicht primär Demonstration der gesellschaftlichen Idee, sondern er ist gleichberechtigter Partner, der wegen seiner größeren Lebenserfahrung und seiner umfangreichen Kenntnisse zum Berater der Schüler wird.

Das Subjekt dieser sozialen Tätigkeit der Schüler ist ihre politische Organisation, in der der Schüler der allgemeinbildenden Schule als gleichberechtigter Staatsbürger bestimmt ist. Er hat innerhalb des Staates seine eigene politische Organisation. Die Tatsache der Existenz politischer Organisationen von Kindern ist in allen gesellschaftlichen Entwicklungsstufen gegeben. Schon in der Urgesellschaft hat es solche politische Organisationen gegeben. Bekannt ist beispielsweise, daß bei allen Indianern Nordamerikas solche Organisationen der Kinder existiert haben.

In unserem Staat ist die politische Organisation die FDJ mit ihrer Kinderorganisation, der Organisation der Thälmann-Pioniere. In der politischen Organisation ist der Zögling gleichberechtigt mit allen anderen Staatsbürgern und eigenverantwortlich tätig. Deshalb ist in unseren Gesetzen die politische Organisation als eine selbständige Organisation ausgewiesen und folglich nicht den Entscheidungen der Erzieher unterworfen. Die politische Organisation der Kinder ist so selbständig, daß sie alle ihre Beschlüsse selbständig faßt und der Erzieher an der Schule nicht berechtigt ist, einen Beschluß der Organisation aufzuheben.

Diese Tatsache ändert natürlich nichts daran, daß das Mitglied der Organisation in der Schule Zögling ist, denn die gesellschaftliche Aufgabe der Jugendorganisation ist die Erziehung ihrer Mitglieder. In den Statuten der politischen Organisation ist das Erziehungsziel formuliert. Die Verhaltensnormen und Vorschriften, die im Statut der FDJ und Pionierorganisation formuliert sind, drücken die Anforderungen der Gesellschaft an die Entwicklung des Zöglings als Staatsbürger aus. Deshalb ist der Eintritt in eine politische Organisation die Wahl dieser Organisation zum Erziehungskollektiv und die Setzung ihres Statuts als Ziel der Selbsterziehung.

Für die reale Wirksamkeit der politischen Organisation als Erziehungskollektiv gilt das gleiche, was bereits für die Wirksamkeit des Kollektivs der älteren Schüler gesagt wurde. Die konkrete FDJ-Organisation an der Schule ist der reale Repräsentant der Organisation und wirkt in der Weise, in der sie real existiert. Nur eine FDJ-Organisation, in der das Statut Grundlage ihrer Arbeit an der Schule ist, kann durch die Erziehung ihrer Mitglieder identische Repräsentanten der politischen Organisation erziehen, denn in der Realität ist Erziehung Reproduktion der gesellschaftlichen Ideologie genau in dem Maße, in dem der gewählte Erzieher die gesellschaftliche Ideologie repräsentiert. Eine desorganisierte FDJ-Organisation, in der die Statuten der FDJ nicht Grundlage des Handelns sind, in der die Beschlüsse der übergeordneten Leitung nicht oder nur sporadisch und unvollkommen realisiert werden, kann nur Repräsentanten einer solchen desorganisierten Organisation erziehen. Deshalb ist die entscheidende Bedingung für die erfolgreiche Lösung der Erziehungsaufgabe der Schule die Existenz einer FDJ-Organisation, die in möglichst idealer Weise Repräsentant der in ihrem Statut festgelegten Ziele ist. Ohne eine solche FDJ-Organisation ist Erziehung durch Assoziation an das reale Kollektiv nicht möglich.

Der volle Reichtum, die Mannigfaltigkeit der Erziehung in sozialer Tätigkeit entwickelt sich stufenspezifisch entsprechend dem jeweils erreichten „Bildungsstand“, d.h. der Assoziationsfähigkeit für die entsprechenden sozialen Tätigkeiten. (Vgl. Tabelle 1 des Anhangs!) Zur Aufnahme jeder neuen sozialen Tätigkeit ist eine Assoziationsentscheidung notwendig, durch welche diese Tätigkeit erst zur sozialen Tätigkeit und damit zur indirekten Erziehung wird. Ohne diese Entscheidung gibt es keine Erziehung, nur Scheinerziehung.¹⁶³

¹⁶² Leontjew, A.N.: Bildung und Erziehung müssen auf die Zukunft orientiert sein. Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge. Heft 7/1974. S. 761.

¹⁶³ Vgl. wieder Boshowitsch, I. L.: a. a. O. S. 230 und Ruwinski, L.: Erziehung und Selbsterziehung der Schüler. Berlin 1972. S. 88.

Neben der selbst schon komplizierten pädagogischen Situation beim Lernen besteht also im Schulkollektiv die indirekte pädagogische Situation der Erziehung in sozialer Tätigkeit. Die Erziehung im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule vollzieht sich also zugleich als direkte Erziehung, indirekte Erziehung und Selbsterziehung durch Bildung und durch Erziehung in sozialer Tätigkeit. Je nach Art der Tätigkeit tritt die eine oder andere Bestimmung in den Vordergrund und wird zur primären Bestimmung der jeweils realen Erziehung.

Diese Darlegungen zeigen, wie das Prinzip der Einheit von Unterricht und außerunterrichtlicher Arbeit logisch aus dem Theorieansatz folgt.

1.2.3 Die stufenspezifische Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Die dargelegte Veränderung der Bildung und Erziehung im Verlaufe des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule verändert auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis in charakteristischer Weise.

Die Darlegungen zum Schulkollektiv als Subjekt des pädagogischen Prozesses haben deutlich gemacht, daß der Ausdruck „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ den eigentlichen Sachverhalte nicht adäquat erfaßt. In Wirklichkeit geht es um die Stellung von Lehrer und Schüler im Schulkollektiv, denn das Schulkollektiv als Ganzes ist der gemeinsame Assoziationsgegenstand von Lehrer *und* Schüler. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist seinem Wesen nach ihr Verhältnis im und zum Schulkollektiv als Ganzes, zu dem auch das technische Personal gehört.

In der Unterstufe ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis direkt, d.h. die Tätigkeit des Lehrers ist unmittelbar Gegenstand der Reproduktion durch den Schüler, seine Äußerungen sind für den (erzogenen) Lernanfänger „Gesetz“. Das Schulkollektiv wirkt als allgemeine „Hintergrundbedingung“ und übt keinen unmittelbaren Einfluß auf dieses Verhältnis aus.

In der Mittelstufe emanzipiert sich der Schüler von diesem unmittelbaren Einfluß des Lehrers, an seine Stelle tritt das Schulkollektiv als Ganzes. Dieser Prozeß ist empirisch gut untersucht. Boshowitsch beschreibt seine entscheidenden Merkmale so: In der Unterstufe bezeichnet der Lehrer „was als vorbildlich und erstrebenswert gilt, er bestimmt, wie die Kinder einander beurteilen, er organisiert ihre gemeinsame Tätigkeit und ihre Kontakte. Seine Forderungen und Bewertungen werden von den Kindern akzeptiert und angeeignet. Mit dieser Sonderstellung ist er Träger der unter den Schülern herrschenden öffentlichen Meinung. Der Lehrer vermag damit so stark unmittelbar erzieherisch Einfluß zu nehmen, daß er praktisch noch nicht auf die mittelbare Einwirkung durch das Schulkollektiv angewiesen ist.“¹⁶⁴

„Gegen Ende dieser Periode sind die Kinder bestrebt, eine bestimmte Stellung unter ihren Kameraden einzunehmen. Die Stellung des Schülers wird nun nicht mehr lediglich durch die Meinung des Erwachsenen, sondern auch durch die seiner Klassenkameraden bestimmt. Von dieser Stellung hängt es wiederum ab, ob sich ein Schüler in seinem Kollektiv mehr oder weniger wohl fühlt. Die Werturteile der Kameraden und die Meinung des Klassenkollektivs werden somit allmählich zu den Hauptmotiven des Verhaltens.“¹⁶⁵

Bei der Analyse dieses Vorgangs darf natürlich nicht vergessen werden, daß der Lehrer weiter Mitglied des Kollektivs bleibt und als Mitglied des Kollektivs erzieherisch wirkt. Jedoch wirkt er nicht direkt, sondern mittelbar durch die Leitung des Kollektivs.

Ganz anders gestaltet sich das Verhältnis in der Oberstufe. Dadurch, daß der Schüler zur Selbsterziehung und damit zur pädagogischen Tätigkeit in Bezug auf das Kollektiv übergeht, nähern sich die Stellung von Lehrer und Schüler im Kollektiv einander an: Beide wirken gemeinsam als Leiter des Kollektivs auf die Tätigkeit des Kollektivs ein. (In Tabelle 1 des Anhangs ist die Veränderung dieses Verhältnisses schematisch dargestellt.) Diese Gemeinsamkeit der Einwirkung auf das Kollektiv ist „am reinsten“ zu beobachten, wenn z.B. ein Klassenleiter der Unterstufe mit einem Gruppenpionierleiter der Oberstufe zusammenarbeitet. In dieser Zusammenarbeit gibt es auch keine „Disziplinprobleme“, auch wenn der gleiche Schüler im Unterricht nicht immer die gleiche Ernsthaftigkeit und Disziplin an den Tag legt.

Die eigentliche Schwierigkeit in der Arbeit des Lehrers besteht darin, daß er sich einerseits in allen Positionen zugleich befindet und es verstehen muß, die jeweils dominierende Situation zu erkennen und sein Verhalten und Auftreten der jeweiligen Situation möglichst vollkommen anzupassen.

2. Einige spezielle Probleme des pädagogischen Prozesses in der allgemeinbildenden Schule

2.1 Die Mittel der pädagogischen Tätigkeit

Der Begriff des Mittels einer Tätigkeit folgt aus dem Begriff dieser Tätigkeit, aus der Bestimmung ihres Subjekts und ihres Gegenstandes, denn die Mittel der Tätigkeit sind diejenigen Gegenstände, durch die das Subjekt auf seinen Gegenstand einwirkt.

Als Subjekt der pädagogischen Tätigkeit wurde in diesem Theorieansatz die durch die Assoziation des pädagogischen Bedürfnisses geschaffene Gemeinschaft von Erzieher und Zögling bestimmt. Ihr Gegenstand, der Gegenstand ihres gemeinsamen Bedürfnisses ist die Überwindung der pädagogischen Differenz. Diese Bestimmung von Subjekt und Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit ermöglicht die Überwindung des Dualismus in einigen Theorieansätzen der Pädagogik, die sich in der allgemein üblichen Formulierung äußern, der Schüler (Zögling) sei sowohl Gegenstand (Objekt) als auch Subjekt der pädagogischen Tätigkeit, während der Lehrer gewissermaßen das eigentliche Subjekt dieser Tätigkeit sei, der den Schüler in dieser doppelten Bestimmung erkennen und führen müsse.

¹⁶⁴ Boshowitsch, L. I.: a. a. O., S. 183.

¹⁶⁵ Ebenda, S. 184.

Diese Auffassung finden wir auch in neueren Veröffentlichungen, z.B. bei NAUMANN (1975) und WESSEL (1975). Beide gehen von der MARX'schen Analyse der einfachen Momente des Arbeitsprozesses aus. WESSEL schreibt dazu: „Ebenso lassen sich auch die einfachen Momente des Bildungs- und Erziehungsprozesses bestimmen. Es sind dies die zweckmäßige Tätigkeit oder die Bildung und Erziehung selbst, ihr Gegenstand und ihre Mittel.“¹⁶⁶

Zum Gegenstand führt WESSEL aus: „Der Gegenstand des Bildungs- und Erziehungsprozesses ist immer der Mensch.“¹⁶⁷

Auch wenn anstelle der Ausdrücke ‚Schüler‘ oder ‚Zögling‘ das Wort ‚Mensch‘ gewählt wird, ändert das nichts daran, daß der Mensch als Gegenstand, nicht als Subjekt erfaßt wird. NAUMANN äußert sich da deutlicher, wenn er schreibt: „Von diesen Positionen aus bezeichnen wir den *Erzieher als das Subjekt und den Zögling (bzw. Lernenden) als das Objekt des pädagogischen Prozesses, wobei zu berücksichtigen ist, daß der Zögling zugleich Subjekt des Aneignungsprozesses ist und im Falle der Selbsterziehung sogar die Subjektfunktionen des Erziehers mit übernimmt*, z.B. Festlegung von Zielen, Inhalten, Methoden und Organisationsformen der Selbsterziehung und entsprechend ‚Selbstregulierung‘ bei der Realisierung dieser Prozesse.“¹⁶⁸

Diese sowohl Objekt- als auch Subjekt-Position, die dem Schüler in dieser Bestimmung zugeschrieben wird, ist dualistisch, nicht – wie oft behauptet – dialektisch. Ein dialektischer Widerspruch ist nicht sowohl das Eine als auch das Andere, sondern ist die Einheit der Gegensätze, die einander ausschließen und zugleich bedingen.

Dieser dualistischen Auffassung sowohl des Verhältnisses Lehrer-Schüler wie des Schülers setzen wir die monistische aber dialektische Auffassung entgegen, Lehrer und Schüler sind das kollektive Subjekt der pädagogischen Tätigkeit als ihrer gemeinsamen Tätigkeit, deren Gegenstand das gemeinsame Bedürfnis nach Identität ist. Lehrer und Schüler bilden die beiden ‚Pole‘ dieses einheitlichen Subjekts, die zueinander in einem dialektischen Widerspruch stehen, der im Vollzug der gemeinsamen pädagogischen Tätigkeit gelöst wird.

In der pädagogischen Praxis unserer sozialistischen Schule wird dieses Problem besser gelöst als in der pädagogischen Theorie. So wird immer wieder und zunehmend nachdrücklich die Forderung nach Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in den pädagogischen Prozeß erhoben. Auch das Statut der FDJ und das Jugendgesetz sind dafür bereiteter Ausdruck.

In den zitierten Auffassungen über das Wesen der pädagogischen Tätigkeit wird als Subjekt dieser Tätigkeit der Lehrer angesehen und der Schüler als Gegenstand dieser Tätigkeit. Auf dieser Grundstruktur baut sich nun eine verschiedenartige Anordnung der Mittel und Methoden der pädagogischen Tätigkeit auf. Allen diesen Auffassungen gemeinsam ist, daß die pädagogische Tätigkeit als eine Form der Arbeit angesehen wird und folglich deren Struktur analog der Arbeit aufgebaut wird. Die pädagogische Tätigkeit wird mit der Arbeit verglichen, und es wird angenommen, daß beide in ihren grundsätzlichen Elementen oder Momenten gleich seien. So finden wir das bei NAUMANN, der den Erzieher als Arbeiter sieht und im Vergleich mit der MARX'schen Analyse der Arbeit den Schüler als dessen Gegenstand. Als Mittel der Erziehung gibt NAUMANN verschiedene Produkte an, in denen die menschlichen Wesenskräfte vergegenständlicht werden und welche die Mittel des Lehrers zur Einwirkung auf den Schüler sein sollen.¹⁶⁹

Diesen Konstruktionen haftet ein Mangel an, der im wesentlichen darin besteht, daß der Schüler nicht als Element des Subjekts der pädagogischen Tätigkeit, sondern als dessen Gegenstand aufgefaßt wird. Daran ändert auch die Bemerkung nichts, die, nachdem der Schüler als Gegenstand qualifiziert wurde, behauptet, daß er außerdem noch ein Subjekt sei, denn in Bezug auf die pädagogische Tätigkeit wird der Schüler nicht als Subjekt aufgefaßt.

Der prinzipielle Fehler des Vergleichs der Erziehung mit der Arbeit besteht darin, daß nicht erkannt wurde, daß das Wesen der Arbeit und das Wesen der pädagogischen Tätigkeit prinzipiell *verschieden* sind.

MARX bezeichnet als das Wesen der Arbeit, der Arbeit im allgemeinen, so wie sie sich in allen historischen Formen der Arbeit äußert, daß der Mensch in der Arbeit seinen *Stoffwechsel mit der Natur vollzieht*.

In der Gleichsetzung von Arbeit und pädagogischer Tätigkeit wird ein unzulässiger Analogieschluß vorgenommen, denn die Arbeit ist diejenige Tätigkeit, durch welche der Mensch sein Verhältnis zur *Natur* reguliert, während die Erziehung diejenige Tätigkeit ist, durch welche der Mensch sein Verhältnis zur Gesellschaft gestaltet und reguliert. Daraus folgt unmittelbar, daß die Arbeit, die gemeinsame Arbeit, das Hauptmittel der Erziehung ist, denn durch die Arbeit gestaltet der Mensch *auch* sein Verhältnis zur Gesellschaft. Dabei darf der Begriff der Arbeit nicht eng als produktive Arbeit gefaßt werden, sondern Arbeit als die Ausübung einer gesellschaftlichen Funktion, die Arbeit als soziale Tätigkeit. Wenn das Individuum eine gesellschaftliche Funktion ausübt und eine gesellschaftliche Aufgabe löst, verbindet es sich mit der Gesellschaft, indem es in seiner Funktion die Gesellschaft identisch repräsentiert. Die Ausübung der gesellschaftlichen Funktion in sozialer Tätigkeit ist also das Hauptmittel der pädagogischen Tätigkeit.

In der Verkennung dieses Wesensunterschiedes von Arbeit und pädagogischer Tätigkeit liegt die Ursache für die Auffassung des Lehrers als Subjekt der pädagogischen Tätigkeit und des Schülers als deren Gegenstand. Das führt dazu, daß die Arbeit des Schülers als Mittel der pädagogischen Tätigkeit in dieser Konstruktion überhaupt keinen Platz hat. Als deren Mittel werden nur die verschiedenen Formen der vergegenständlichten menschlichen Wesenskräfte, deren Vergegenständlichung in den Produkten der Arbeit, in den sprachlichen Äußerungen und in anderem genannt. Die Arbeit selbst, die Arbeit des Schülers, hat in einer solchen Konstruktion deshalb keinen Platz, weil dieser selbst nicht als pädagogisch Tätiger aufgefaßt wird. Das tätige Subjekt der Tätigkeit ist in dieser Konstruktion nur der Lehrer.

Anders ist das, wenn man als Subjekt der pädagogischen Tätigkeit das Kollektiv der pädagogischen Partner auffaßt. Dann erweisen sich einerseits als Mittel dieser Tätigkeit, wie in anderen Theorien auch, die

¹⁶⁶ Wessel, K.-F.: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975, S. 54.

¹⁶⁷ Ebenda, S. 54.

¹⁶⁸ Naumann, W.: Einführung in die Pädagogik. Berlin 1975, S. 137.

¹⁶⁹ Vgl. Naumann, W.: a. a. O., S. 142 f.

vergegenständlichten menschlichen Wesenskräfte, aber auch die Tätigkeit, die als gemeinschaftliche Tätigkeit der pädagogischen Partner vollzogen wird, (also auch die gemeinsame Arbeit beider) als Mittel der pädagogischen Tätigkeit. Die gemeinsame Tätigkeit von Lehrer und Schüler ist in unserer Konstruktion nicht nur *ein* Mittel der pädagogischen Tätigkeit, sondern *das* Mittel, dem alle andern untergeordnet sind.

Im pädagogischen Prozeß der allgemeinbildenden Schule zeigt sich dieses Mittel nun in einer besonderen Qualität. Diejenige Tätigkeit, durch welche der Schüler sein Verhältnis zur Gesellschaft reguliert, ist das Lernen, das heißt die Reproduktion der gesellschaftlichen Wesenskräfte, die in den verschiedenartigen Produkten der Gesellschaft vergegenständlicht sind.

Mittel der Erziehung sind also die Mittel, die das Individuum mit der Gesellschaft verbinden. Neben der Ausübung der gesellschaftlichen Funktion sind die Mittel die Produkte der Gesellschaft, die den Individuen auf der Grundlage der jeweils herrschenden Distributionsbeziehungen zuteil werden. Im Lernen erhalten diese Produkte die spezifische Qualität als Kulturgüter, als Vergegenständlichung des gesellschaftlichen Bewußtseins. Schließlich ist die Bewertung der Tätigkeit durch die Gesellschaft ein weiteres Mittel der Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft. Der Grundvorgang der Bewertung einer Tätigkeit, der Ausübung einer gesellschaftlichen Funktion, ist die Annahme des vom Individuum bei der Ausübung der Funktion hergestellten Produkts bzw. die Annahme der Lösung der gesellschaftlichen Aufgabe. Jedes Individuum, das als Repräsentant der Gesellschaft tätig ist, hat das Bedürfnis, daß das Produkt seiner Tätigkeit von der Gesellschaft angenommen wird. Ein Produkt, das von einem Individuum hergestellt aber von der Gesellschaft nicht angenommen wird, trennt das Individuum von der Gesellschaft. Die Hergabe des Produkts, das Einbringen des Produkts in das gesellschaftliche Gesamtprodukt ist also ein weiteres Mittel der Erziehung.

Vollzieht sich die Erziehung als pädagogischer Prozeß, so ist die Bewertung der Tätigkeit das Messen der erreichten Identität, das heißt die Beurteilung der Größe des erreichten pädagogischen Effekts. Die gesellschaftliche Aufgabe des Zöglings ist dann gelöst, wenn die in der direkten pädagogischen Situation gegebene pädagogische Differenz voll überwunden wird. Diese Bewertung wird in der Schule als Zensur ausgeübt. Hier zeigt sich deutlich die Rolle der Zensur als Mittel der Erziehung, das heißt als Mittel der Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft. Die negative Zensur verbindet das Individuum nicht mit der Gesellschaft, sondern trennt es von ihr, denn es macht die nichtbewältigte pädagogische Differenz deutlich, bestätigt dem Individuum seine pädagogische Differenz und macht offenbar, daß das Individuum kein identischer Repräsentant der Gesellschaft ist.

2.2 Das Prinzip der parallel-pädagogischen Führung des pädagogischen Prozesses

Das von MAKARENKO erarbeitete Prinzip der „parallel-pädagogischen Einwirkung“ ist gültig genau für den pädagogischen Prozeß, d.h. für die institutionalisierte, kollektive pädagogische Tätigkeit in der sozialistischen Gesellschaft. Diese Bestimmung des Gültigkeitsbereiches resultiert sowohl aus der spezifischen empirischen Basis MAKARENKOS pädagogischer Arbeit als auch aus der theoretischen bestimmten Spezifik der pädagogischen Situation im pädagogischen Prozeß. Wir werden an diesem Beispiel zeigen, wie die verallgemeinerten Erfahrungen MAKARENKOS aus der theoretischen Konstruktion logisch folgerichtig abgeleitet werden können.

In MAKARENKOS Aussagen zu diesem Prinzip lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden, von denen wir zwei darstellen wollen: Erstens den Aspekt, der sich aus der Verschleierung der direkten pädagogischen Situation im pädagogischen Prozeß ergibt und zweitens den Aspekt, der sich aus der Strukturiertheit des Erziehungskollektivs ergibt. Bevor wir uns dieser Aufgabe widmen, wollen wir noch einige allgemeine Aussagen über die Rolle des Kollektivs im pädagogischen Prozeß ableiten, die für die Bestimmung des Gültigkeitsbereiches dieses Prinzips in der allgemeinbildenden Schule bedeutsam sind.

2.2.1 Die Rolle des Kollektivs im pädagogischen Prozeß

Als Subjekt der Erziehung hatten wir die Gesellschaft als Ganzes bestimmt. „Der Mensch wird von der ganzen Gesellschaft erzogen“,¹⁷⁰ sagt auch MAKARENKO. Das Kollektiv hatten wir als eine Gemeinschaft innerhalb der Gesellschaft bezeichnet, die eine gesellschaftliche Funktion ausübt. Das Kollektiv ist also als identischer und isomorpher, aber eben kollektiver Repräsentant der Gesellschaft bestimmt. Die von einem Kollektiv ausgeübte gesellschaftliche Funktion kann nun auch die Erziehung sein. Ein solches Kollektiv bezeichnen wir als „Erziehungskollektiv“, im Unterschied beispielsweise zu Arbeitskollektiven oder Leitungskollektiven, die andere gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Das Erziehungskollektiv ist als Erziehungssubjekt der Träger der als eigenständige Funktion ausgeübten pädagogischen Tätigkeit. Es ist das Subjekt des pädagogischen Prozesses.

In der Theorie gehen wir wieder von einem idealen Kollektiv aus. In einem idealen Kollektiv sind alle Individuen dessen identische Repräsentanten, welche die gesellschaftliche Funktion des Kollektivs zum Motiv ihrer Tätigkeit gemacht haben. Alle Individuen sind identische Repräsentanten der gesellschaftlichen Funktion des Kollektivs.

In der Gesellschaft ist diese Identität nicht ideal gegeben, in der Theorie aber kann das Kollektiv als ideales Kollektiv angesehen werden. In einem solchen idealen Kollektiv ist der Leiter der Organisator der Arbeit. Er organisiert die Arbeit, er koordiniert die Tätigkeit der einzelnen Mitglieder des Kollektivs, und er repräsentiert das Kollektiv in der Gesellschaft und die Gesellschaft im Kollektiv. In einem solchen idealen Kollektiv kann die Beziehung Gesellschaft-Individuum reduziert werden auf die Beziehung Kollektiv-Individuum, das Kollektiv ist das Subjekt der Erziehung.

Anders ist das aber, wenn das Kollektiv nicht ideal ist, das heißt bei realen Kollektiven, die in ihrer Tätigkeit, in der Ausübung der gesellschaftlichen Funktion des Kollektivs, keine isomorphen Repräsentanten der Gesellschaft sind.

¹⁷⁰ Makarenko, A.S.: Werke Bd. V. Berlin 1961, S. 459.

In diesem Falle entsteht eine pädagogische Situation. Diese kann in zwei Formen auftreten. Im ersten Fall sind die Mitglieder des Kollektivs zwar untereinander in Identität, alle Individuen sind untereinander identisch, befinden sich aber in Differenz zur Gesellschaft. Der zweite Fall ist dann gegeben, wenn nur einzelne Mitglieder des Kollektivs ihre Kollektivfunktionen nicht adäquat erfüllen.

Im ersten Falle ist das Kollektiv als Ganzes Zögling der Gesellschaft, die Gesellschaft ist sein Erzieher, das Kollektiv der Zögling. Wenn jedoch nur einzelne Mitglieder des Kollektivs ihre Funktionen nicht identisch ausfüllen, werden diese Mitglieder zu Zöglingen des Kollektivs, während die übrigen Mitglieder, die identischen Repräsentanten des Kollektivs, zu deren Erziehern werden.

In einem realen Kollektiv ist die Setzung der Bedürfnisse der Gesellschaft, die das Kollektiv durch seine Tätigkeit zu befriedigen hat, zum Motiv der Tätigkeit der Mitglieder des Kollektivs nicht immer gegeben. Es ist durchaus möglich, daß die Verbindung des Individuums zum Kollektiv auf der Basis der isolierten Tätigkeit stehenbleibt und das Individuum sich dem Kollektiv nur durch die Befriedigung seiner individuellen Bedürfnisse arrangiert. Das Kollektiv ist dann das Mittel, das dem Individuum vermittels seiner Tätigkeit den Erwerb finanzieller Mittel zur Befriedigung seiner Bedürfnisse ermöglicht. Das Individuum kann in einem Kollektiv arbeiten, ohne sich mit den Aufgaben der gesellschaftlichen Funktion des Kollektivs zu identifizieren. Eine Gruppe, deren gemeinsames Bedürfnis *nur* das gemeinsame eigennützige Bedürfnis der Mitglieder ist, ist natürlich kein Kollektiv und erst recht kein Erziehungskollektiv. Erziehung durch Assoziation an ein reales Kollektiv kann nur erfolgen, wenn das *primäre* Motiv der realen kollektiven Tätigkeit das gesellschaftliche Bedürfnis ist. Dann aber wird das Kollektiv zum realen Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft, im Kollektiv realisiert sich die Identität von Individuum und Gesellschaft.

Mit diesem hat sich ULEDOW ausführlich beschäftigt, und dabei kommt er durch empirische Verallgemeinerung zu folgenden Ergebnissen: „In einem geschlossenen und freundschaftlichen Kollektiv, einem Kollektiv mit einheitlichen Zielen, Aufgaben und Entwicklungsperspektiven bildet sich eine gemeinsame Meinung heraus, die in sich die gesellschaftlich notwendigen Anforderungen an das Verhalten des einzelnen verkörpert. Dieser sieht in der Autorität der allgemeinen Meinung eine Stütze für sein Handeln. Für ihn ist die gemeinsame Meinung ein Faktor seines Lebens, nach dem er ein inneres Bedürfnis empfindet. Die Meinung als Einschätzung des Handelns und Verhaltens ermöglicht es dem einzelnen, sich selbst zu erkennen, sich seiner Vorzüge und Mängel bewußt zu werden, sich als Persönlichkeit zu behaupten.“¹⁷¹

Diese „gemeinsame Meinung“ des Kollektivs, seine Einstellung, ist die öffentliche Meinung des Kollektivs.

Weiter heißt es dann:

„Die Meinung des einzelnen Kollektivs ist *das Bindeglied zwischen der Meinung der Gesellschaft und der Einzelpersönlichkeit*. Für den einzelnen erscheint die Kollektivmeinung nicht schlechthin als Meinung des jeweiligen Kollektivs, sondern als gesellschaftliche Meinung. *Sie ist auch tatsächlich gesellschaftliche Meinung, insofern die Grundinteressen des Kollektivs und der Gesellschaft insgesamt identisch sind*. Die Gemeinsamkeit der Interessen führt dazu, daß die gesellschaftliche Meinung sich im Prozeß der Wechselwirkung der Kollektivmeinungen herausbildet, während die letzteren den Inhalt der gesellschaftlichen Meinung in sich aufnehmen.“¹⁷² (Hervorhebung von mir - G. L.)

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, daß ein Kollektiv Erziehungskollektiv nur dann werden kann, wenn das Individuum sich dem Kollektiv assoziiert. In der allgemeinbildenden Schule – so haben wir dargelegt – erfolgt das etwa beim Übergang der Schüler zur Mittelstufe. Erst dann wird die Erziehung Kollektivierung. Auch diese These ist empirisch bestätigt. So schreibt z. B. BOSHOWITSCH : „Schüler der 1. Klasse sind kaum fähig, ein organisiertes Kollektiv zu bilden. Sie haben nur oberflächlichen Kontakt zueinander, wissen nur wenig über Lernerfolge ihrer Klassenkameraden Bescheid, und sie differenzieren nur grob im Hinblick auf die soziale Stellung, die jedes Kind in der Gemeinschaft innehat. In der 1. und in der 2. Klasse spielen das ‚Kollektiv‘ und sein Aktiv kaum eine wesentliche Rolle im Leben der Schüler. Die Beziehungen zwischen den Schülern werden vorzugsweise durch den Lehrer gelenkt.“¹⁷³

„Viele der Lehrer handeln weitsichtig, nutzen ihren Einfluß auf die jüngeren Schulkinder und stellen sich bereits in den Anfangsklassen die Aufgabe, das Schülerkollektiv und dessen öffentliche Meinung zu entwickeln. Bewältigt der Lehrer diese Aufgabe nicht rechtzeitig, dann entstehen die Beziehungen zwischen den Kindern zufällig und können negativ wirken.

Dementsprechend wird dann auch die öffentliche Meinung der Klasse beeinflußt. Um bei den Klassenkameraden Ansehen zu genießen, beginnen selbst Schüler, die in der Lage wären, sich zum Lernen und zur Schule positiv zu verhalten, dieser öffentlichen Meinung zuliebe ihre Einstellung zu ändern.

In manchen Klassen sind zum Beispiel gute Schüler unbeliebt, Ungehorsam herrscht vor, und körperliche Kraft wird besonders geschätzt. In solchen Klassen gibt es in der Regel Schwierigkeiten beim Übergang zur Mittelstufe.“¹⁷⁴

Die Erziehung durch das Kollektiv beginnt also beim Übergang zur Mittelstufe. Damit ist auch der Gültigkeitsbereich des Prinzips der parallel-pädagogischen Führung in der allgemeinbildenden Schule bestimmt: Es gilt genau für die Führung der Bildung und Erziehung in der Mittel- und Oberstufe. In der Unterstufe kommt es darauf an, daß durch die direkte Führung des Lehrers Kollektive entstehen, deren öffentliche Meinung so beschaffen ist, daß sie real zum Bindeglied zwischen Gesellschaft und Individuum werden können.

¹⁷¹ Uledow, A.K.: a. a. O., S. 277.

¹⁷² Ebenda, S. 278.

¹⁷³ Boshowitsch, I. L.: a. a. O., S. 183.

¹⁷⁴ Ebenda, S. 184.

2.2.2 Das Prinzip der parallel-pädagogischen Führung¹⁷⁵

Der erste Aspekt des Prinzips der parallel-pädagogischen Führung ergibt sich aus der Verschleierung der pädagogischen Situation im pädagogischen Prozeß, die dadurch zustande kommt, daß die pädagogische Tätigkeit zur Vorbereitung auf eine gesellschaftliche Funktion selbst zur institutionalisierten Funktion wird, die der Zögling adäquat ausübt und durch die er isomorpher Repräsentant der Gesellschaft, Persönlichkeit ist. Die Tätigkeit des Erziehers in einer verdeckten pädagogischen Situation beschreibt MAKARENKO so:

„Der Erzieher muß stets folgendes richtig erkennen: Wenn auch alle Zöglinge begreifen, daß sie im Kinderheim belehrt und erzogen werden, so lieben sie es doch nicht sehr, wenn sie speziellen pädagogischen Prozeduren unterworfen werden, und erst recht nicht, wenn mit ihnen unendliche Gespräche über den Nutzen der Erziehung geführt werden und mit jeder Bemerkung eine moralische Belehrung verbunden ist. Deshalb soll der eigentliche *pädagogische Standpunkt des Erziehers den Zöglingen verborgen* bleiben und nicht in den Vordergrund treten. Ein Erzieher, der seine Zöglinge ewig mit ausgesprochen lehrhaften Gesprächen verfolgt, fällt ihnen auf die Nerven und stößt fast immer auf Widerstand.

Die sowjetische Pädagogik ist nicht eine Pädagogik der direkten, sondern der parallelen pädagogischen Einwirkung. Der Zögling unseres Kinderheimes ist in *erster Linie ein Mitglied des Arbeitskollektivs und dann erst Zögling* als solcher. Deshalb wird er offiziell auch nicht Zögling, sondern Kandidat oder Mitglied des Kollektivs genannt.¹⁷⁶ (Hervorhebung von mir – G.L.)

An anderer Stelle wird dieser Gedanke so ausgeführt: „... es wäre nachteilig für mich, ihn überzeugen zu wollen: ‚Du bist kein Mensch, sondern nur ein werdender Mensch! Du bist ein Phänomen der Pädagogik, nicht des Lebens!‘ Ich bemühte mich, ihn zu überzeugen, daß ich nicht so sehr der Pädagoge sei, der ihm das Lesen und Schreiben beibringt, der ihn lehrt, in der Produktion zu arbeiten, am Produktionsprozeß teilzunehmen und ein Staatsbürger zu sein. Ich suchte vielmehr die Überzeugung in ihm zu wecken, daß ich der Ältere sei, der sein Leben mit seiner eigenen Hilfe und Mitarbeit lenkt. Ganz und gar nicht lag mir daran, bei ihm die Meinung entstehen zu lassen, daß er nur ein Zögling, mit anderen Worten nur ein pädagogisches und nicht auch ein gesellschaftliches und individuelles Phänomen ist.“¹⁷⁷

Es zeigt sich also, daß das Prinzip der parallel-pädagogischen Führung logisch folgerichtig aus der Spezifik der pädagogischen Situation folgt, die sie im pädagogischen Prozeß aufweist.

Der zweite Aspekt dieses Prinzips resultiert daraus, daß das Erziehungskollektiv kein einfaches, sondern ein in Teilkollektive gegliedertes, also ein strukturiertes „Gesamtkollektiv“¹⁷⁸ ist. Damit ist auch der Gültigkeitsbereich dieses Aspektes des Prinzips der parallel-pädagogischen Führung bestimmt: Es gilt genau für strukturierte Kollektive, nicht aber für einfache, nicht in Teilkollektive untergliederte Erziehungskollektive. (Es gilt also nicht für die Klassenkollektive in der allgemeinbildenden Schule.) In MAKARENKOS Kollektiv waren diese Teilkollektive die Grundkollektive (Abteilungen).

In gegliederten Kollektiven ist die Beziehung Gesellschaft – Individuum in zweifacher Hinsicht vermittelt, nämlich durch die Beziehung Gesamtkollektiv – Grundkollektiv. Die Beziehung des Individuums zur Gesellschaft ergibt sich zunächst aus seiner Stellung im Gesamtkollektiv, das er in der Gesellschaft repräsentiert. Diese Stellung im Gesamtkollektiv erhält das Individuum aber nur durch seine Stellung im Grundkollektiv und durch die Stellung des Grundkollektivs im Gesamtkollektiv.

Aus diesem Zusammenhang folgt, daß sich die Persönlichkeitsdifferenz des Zöglings als Differenz seines Grundkollektivs äußert und die Assoziation als Assoziation des Grundkollektivs mit dem Gesamtkollektiv erfolgt. Daraus folgt, was MAKARENKO so zusammenfaßt: „Mit fortschreitender Erfahrung gewann ich die feste Überzeugung, die späterhin durch die Praxis bestätigt wurde, daß es einen unmittelbaren Übergang vom Gesamtkollektiv zum Individuum nicht gibt, sondern nur einen Übergang mit Hilfe des eigens um pädagogischer Ziele willen organisierten Grundkollektivs.“¹⁷⁸

„Die Kollektiverziehung darf nicht ausschließlich durch das Grundkollektiv (Kontaktkollektiv) erfolgen; denn in einem Kollektiv, wo die Kinder durch ständiges Zusammenleben freundschaftlich vereint sind und sich den ganzen Tag über sehen, entsteht eine Cliquenwirtschaft, und es ergibt sich eine Form der Erziehung, die nicht im vollen Wortsinne Sowjeterziehung genannt werden kann. Nur über ein großes Kollektiv, dessen Interessen nicht dem bloßen Verkehr, sondern einer tieferen sozialen Synthese entspringen, ist der Übergang zu einer umfassenden politischen Erziehung möglich.“¹⁷⁹

An anderer Stelle heißt es dazu: „Was heißt ‚parallele pädagogische Einwirkung‘? Wir haben es nur mit der Abteilung zu tun; das Individuum geht uns nichts an.

Dies ist die offizielle Formulierung. In Wirklichkeit handelt es sich gerade um eine Form der Einflußnahme auf das Individuum, aber die Formulierung läuft gewissermaßen parallel mit der Wirklichkeit. Wir haben es tatsächlich mit dem einzelnen zu tun; doch behaupten wir, daß uns der einzelne nichts angehe.

Wie geht das zu? Wir wollten nicht, daß sich jeder einzelne als ein Erziehungsobjekt fühlte. Ich ging von folgenden Erwägungen aus: Da lebt also ein Mensch von zwölf bis fünfzehn Jahren, er lebt und genießt das Leben; Lebensfreude erfüllt ihn und er hat gewisse Lebenseindrücke gewonnen.

Für uns ist er ein Erziehungsobjekt, für sich selbst aber ist er ein lebendiger Mensch. Das gleiche gilt für die Abteilung. Wir betonen, daß die Abteilung eine kleine sowjetische Zelle sei, vor der große gesellschaftliche Aufgaben

¹⁷⁵ Wir benutzen den Ausdruck „Führung“, weil es um einen umfassenderen Sachverhalt geht, als er im Ausdruck „Einwirkung“ erfaßt wird.

¹⁷⁶ Makarenko, A.S.: a. a. O., S. 97.

¹⁷⁷ Ebenda, S. 173.

¹⁷⁸ Makarenko, A.S.: a. a. O., S. 167.

¹⁷⁹ Ebenda, S. 168 f.

stehen. Sie hat ihre gesellschaftliche Aufgabe: Sie trachtet danach, die Kommune in den bestmöglichen Zustand zu bringen. Sie hilft den ehemaligen Kommunarden, sie hilft den früheren Verwehrten, die in die Kommune kommen und der Hilfe bedürfen. Die Abteilung war die Keimzelle unserer gesellschaftlichen Arbeit, unseres Lebens.“¹⁸⁰

2.3 Die methodische Operation

In den bisherigen Darlegungen wurde das Kollektiv als ideales Kollektiv betrachtet, das als Erzieher einzelner seiner Mitglieder auftritt. Betrachten wir nun den Fall, in dem das Kollektiv als Ganzes Zögling ist und das Kollektiv zum identischen und isomorphen Repräsentanten als Kollektiv erzogen werden soll. In diesem Falle kommt dem Leiter des Kollektivs die Funktion des Erziehers, des isomorphen Repräsentanten der Gesellschaft zu. Er ist nämlich das soziale Individuum, die Persönlichkeit, in der die gesellschaftlichen und die individuellen Bedürfnisse der Mitglieder des Kollektivs zusammenfließen. In Bezug auf die Mitglieder des Kollektivs repräsentiert der Leiter die gesellschaftlichen Bedürfnisse, die gesellschaftlichen Anforderungen. In Bezug auf die anderen Kollektive und die anderen Mitglieder der Gesellschaft repräsentiert der Leiter das Kollektiv, dessen Leiter er ist. Diese Identität, diese doppelte Identität des Leiters mit der Gesellschaft und dem Kollektiv ist eine ganz reale Identifikation. Wenn der Leiter das Pronomen „Ich“ gebraucht, meint er sein Kollektiv. In extrem deutlicher Weise wird das im Militärwesen deutlich. Wenn der General sagt: „Ich greife an!“, dann meint er damit, daß die von ihm geführten Soldaten angreifen, nicht er als Individuum, sondern er als Repräsentant des Kollektivs.

Ist dieses Kollektiv nun Zögling, haben die Mitglieder des Kollektivs nicht die in der Funktion des Kollektivs ausgedrückten gesellschaftlichen Bedürfnisse assoziiert, dann ist das Kollektiv ein Erziehungsobjekt, in dem der Leiter die Gesellschaft als Erzieher repräsentiert. Das Erziehungsobjekt realisiert seine erzieherische Tätigkeit, indem sich das Kollektiv mit dem Leiter identifiziert und die von ihm demonstrierten Merkmale der Gesellschaft reproduziert. Im Ergebnis dieser Tätigkeit äußert sich die hergestellte Identität in der Übereinstimmung der Ideologie des Kollektivs, seiner öffentlichen Meinung, mit der durch den Leiter repräsentierten Ideologie der Gesellschaft.

Ausführlich äußert sich MANNSCHATZ zur Rolle des Leiters als Erzieher des Kollektivs. Er schreibt:

„Der Erzieher ist zuerst und vor allem Repräsentant der gesellschaftlichen Verantwortung für die sozialistische Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen.

Das Kollektiv, von dem wir in dieser Schrift sprechen, ist ein Erziehungskollektiv. Kinder oder Jugendliche sind es, die hier gemeinsam leben und arbeiten. Unter gesellschaftlicher Sicht besteht der Zweck des Zusammenlebens in der sozialistischen Erziehung der Mitglieder des Kollektivs. Erziehung ist ohne führende Rolle des Erziehers undenkbar. Er trägt vor der Gesellschaft die Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder. Er ist sich des Erziehungszieles bewußt, kennt die Gesetzmäßigkeiten des persönlichkeitsformenden Geschehens, muß Rechenschaft über das Ergebnis ablegen. Er handelt im Klassenauftrag der Arbeiterklasse. Die Kinder wissen um diesen Auftrag ... Der Erzieher erfüllt seinen gesellschaftlichen Auftrag, indem er die Normen der sozialistischen Gesellschaft vermittelt und vorlebt. Er ist für die Kinder Vorbild sozialistischen Verhaltens. Von dieser Position aus kommt ihm die höchste und letzte Entscheidungsbefugnis für das Kollektivgeschehen zu. Er darf sie nicht nur, er muß sie im Interesse der sozialistischen Erziehung der Kinder handhaben.“¹⁸¹

In der Realität, in der pädagogischen Praxis kommt natürlich keiner der beiden beschriebenen Fälle „Rein“ vor, sondern jede reale pädagogische Situation weist alle Merkmale gleichzeitig auf. Das Erziehungskollektiv ist Erzieher und Zögling zugleich, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

Dieser Sachverhalt wird von MAKARENKO so beschrieben: „Bei der Erziehung des einzelnen Individuums müssen wir an die Erziehung des ganzen Kollektivs denken. In der Praxis werden diese beiden Aufgaben nur gemeinsam und in einem gemeinsamen Verfahren gelöst. In jedem Augenblick unserer Einwirkung auf das Individuum müssen diese Einflüsse unbedingt auch Einflüsse auf das Kollektiv sein. Umgekehrt wird jede unserer Berührungen mit dem Kollektiv unbedingt auch eine Erziehung jedes einzelnen sein, der zum Kollektiv gehört.“¹⁸²

Im pädagogischen Prozeß ist Erziehung also stets Erziehung des Kollektivs durch Entwicklung seiner öffentlichen Meinung *und* Erziehung des einzelnen durch die öffentliche Meinung des Kollektivs. MANNSCHATZ führt dazu aus: „Es dient dem Herausbilden der sozialistischen Ideologie des Kollektivs, wenn die Erzieher Gelegenheiten zur gemeinsamen Urteilsbildung bewußt nutzen und planmäßig schaffen. Nichts ist schädlicher, als wenn im Kollektiv die gemeinsame Urteilsbildung unterlassen wird. Dann leben die Mitglieder eines Kollektivs nebeneinander her. Von einer Gemeinsamkeit der Ideen und Vorstellungen kann keine Rede sein. Im Grunde genommen haben wir dann kein Kollektiv vor uns, sondern eine zufällige Ansammlung von Menschen. Die erzieherische Kraft des Kollektivs kommt nicht zum Tragen.“¹⁸³

Nur dadurch, daß im Kollektiv die einheitliche öffentliche Meinung als Repräsentant der gesellschaftlichen Ideologie geschaffen wird, wandelt sich eine Gruppe um in ein Kollektiv, in dem sich Erziehung vollziehen kann.

„Die Beeinflussung der öffentlichen Meinung des Kollektivs durch den Erzieher ist keinesfalls ein untergeordnetes methodisches Verfahren. Es handelt sich vielmehr um ein Vorgehen, das prinzipiell dem Wesen der sozialistischen Demokratie entspringt und entspricht. Das Wesen der sozialistischen Demokratie besteht darin, daß alle Werktätigen mitdenken, mitarbeiten und mitregieren, um der Sache des Sozialismus zum Siege zu verhelfen. Alle Bürger erarbeiten sich auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung einen Standpunkt zu den

¹⁸⁰ Ebenda, S. 173 f.

¹⁸¹ Mannschatz, E.: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Berlin 1979, S. 75.

¹⁸² Makarenko, A.S.: Werke Band V. Berlin 1974, S. 371.

¹⁸³ Mannschatz, E.: a. a. O., S. 97.

strategischen und Tagesfragen, bilden sich ein begründetes gemeinsames Urteil. Das geschieht in öffentlicher Diskussion, durch Meinungsstreit, Kritik und Selbstkritik.“¹⁸⁴

Der Leiter des Erziehungskollektivs muß als Organisator der Tätigkeit des Kollektivs solche Tätigkeiten organisieren, in deren Ergebnis dieser Erziehungseffekt eintritt, in deren Ergebnis sich die sozialistische öffentliche Meinung bildet. Solche Tätigkeiten des Kollektivs werden „methodische Operationen“ genannt. Auch mit den methodischen Operationen hat sich MANNSSCHATZ ausführlich beschäftigt. Er schreibt: „Die methodischen Operationen bezwecken, durch gezielten Einsatz der gemeinsamen Meinung die Wirkung der kollektiven Ideologie zu verstärken und sie für das gesamte Kollektiv, für Gruppierungen oder für einzelne Kinder fordernd und bewertend wirksam werden zu lassen.“¹⁸⁵ Bei der Analyse der Organisation der Tätigkeit der Kinderkollektive zeigt er dann, wie methodische Operationen in allen Phasen der Tätigkeit organisiert werden können.¹⁸⁶

Nach dem Maß des Verhältnisses der beiden Extremfälle der pädagogischen Situation im Erziehungskollektiv muß nun die methodische Operation charakteristische Formen annehmen.

Das Kollektiv kann zunächst nahezu ideal sein¹⁸⁷: Es ist Erzieher eines Zöglings. In diesem Falle nimmt die methodische Operation die Form (den „Typ“) der „Exposition“ an. Im entgegengesetzten Extremfall sind alle Mitglieder Zöglinge, ist das Kollektiv als Ganzes Zögling. Dann ist die methodische Operation die „komplexe Mobilisierung“. Schließlich sind die verschiedensten Zwischenformen möglich, eine mehr oder weniger große Gruppe von Mitgliedern des Kollektivs wird zum Zögling des Kollektivs. Dann ist die methodische Operation das „exemplarische Vorgehen“.

Auch diese Darlegungen zeigen, daß empirisch gewonnene Erkenntnisse über die Gestaltung des pädagogischen Prozesses aus dem theoretischen Ansatz abgeleitet, erklärt und begründet werden können.

2.4 Die klassenmäßige Erziehung im pädagogischen Prozeß

In den bisherigen Darlegungen wurden Erziehung und Bildung auf theoretischer Ebene als Tätigkeiten einer klassenlosen Gesellschaft betrachtet. Auf diese Weise sind jedoch nicht die pädagogischen Tätigkeiten als Tätigkeiten der Klassengesellschaft untersucht worden, als die sie sich gegenwärtig real vollziehen. Der Zustand der Gesellschaft, auf den sich der Theorieansatz in der bisher entwickelten Form bezieht, wird erst im Ergebnis des historischen Prozesses hergestellt werden.

In den nachfolgenden Darlegungen soll gezeigt werden, wie sich die Bestimmungen der pädagogischen Tätigkeit, speziell der der Erziehung durch Bildung ändern, wenn sie als Tätigkeit der Klassengesellschaft betrachtet wird. Diesem Gedanken sind wir in der bisherigen Analyse nur sporadisch nachgegangen. Er soll nun genauer dargestellt werden.

Erziehung wurde als Vollzugsphase der pädagogischen Tätigkeit bestimmt. Sie ist nur in einer Tätigkeit möglich, die von den Individuen als Repräsentanten der Gesellschaft ausgeübt wird, d. h. dann, wenn die Tätigkeit, durch die sich die Assoziation des Nachwuchses vollzieht, eine soziale Tätigkeit der pädagogischen Partner ist. Aus dieser These resultiert auch das Verfahren der Analyse der Erziehung in der Klassengesellschaft. Es sind zunächst die spezifischen Merkmale der Repräsentanten von Klassengesellschaften zu analysieren. Erst dann kann die Erziehung dieser Repräsentanten untersucht werden.

2.4.1 Die Repräsentanten der antagonistischen Klassengesellschaft

Die Klassen einer antagonistischen Klassengesellschaft sind unterschiedliche gesellschaftliche Subjekte in dieser Gesellschaft. Aus der Definition des Subjekts folgt, daß antagonistische Klassen identische Subjekte sind, d. h. Subjekte mit abstrakt identischem Bedürfnis. Der abstrakt identische Gegenstand dieses Bedürfnisses ist das Produkt der gesellschaftlichen Arbeit. Das Verhältnis identischer, aber antagonistischer Subjekte zum gemeinsamen Gegenstand ist jedoch dadurch gekennzeichnet, daß nur eines der beiden Subjekte sein Bedürfnis befriedigen kann. Antagonistische Subjekte sind identische Subjekte, die ihre identischen Bedürfnisse nicht identifiziert haben.

Hier zeigt sich noch einmal der Unterschied zwischen den Begriffen des identischen und des identifizierten Bedürfnisses. Identität der Bedürfnisse ist die notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für das Zustandekommen der Assoziation der Individuen zur Gesellschaft. Erst das *identifizierte* identische Bedürfnis wird zum Motiv der sozialen Tätigkeit, und nur das *identifizierte* identische Bedürfnis aller ist die Grundlage der sozialen Gleichheit.

Antagonistische Subjekte haben zum Motiv ihrer Tätigkeit den identischen Gegenstand nicht als den Gegenstand des identifizierten Bedürfnisses aller, sondern nur als den Gegenstand ihres eigenen isolierten Bedürfnisses. Deshalb kann auch nur eines der identischen, aber antagonistischen Subjekte sein Bedürfnis befriedigen. Der Antagonismus identischer Subjekte ist die Grundlage der sozialen Ungleichheit, der Ungleichheit des Verhältnisses antagonistischer Klassen zum Produkt der gesellschaftlichen Arbeit.

Die herrschende Klasse ist der Besitzer des Gegenstandes des identischen Bedürfnisses der antagonistischen Klassen. Die Individualität der Klassen ist also primär die Individualität des Besitzes aus der erst die Individualität der Tätigkeit resultiert. Die besitzende Klasse beteiligt sich nicht an der Produktion und die produktive Klasse ist vom Genuß ausgeschlossen. (Der Konsum des zugeteilten Anteils am Produkt durch den Arbeiter in der kapitalistischen Gesellschaft ist nicht Genuß im eigentlichen Sinne, sondern lediglich Mittel seiner Erhaltung.¹⁸⁸)

¹⁸⁴ Ebenda, S. 89.

¹⁸⁵ Ebenda, S. 99.

¹⁸⁶ Vgl. ebenda, S. 100.

¹⁸⁷ In der Realität ist die Idealität natürlich nur im Hinblick auf einen bestimmten Inhalt der öffentlichen Meinung deutbar.

¹⁸⁸ Marx, K.: Das Kapital. A.a. O., S. 599 ff.

Antagonistische Klassen haben auch ein unterschiedliches Verhältnis zur Gesellschaft als Ganzes. Auch antagonistische Klassen bilden zunächst ein einheitliches Subjekt, eben die Gesellschaft. Darauf verweisen auch KELLE und KOWALSON: „Ebenso wie das Privateigentum die ökonomischen Beziehungen zwischen den Menschen nicht aufhebt, sondern diese nur verändert, so wird auch durch die Spaltung der Gesellschaft in Klassen die Gesellschaft als eine gewisse Einheit nicht beseitigt, sondern diese Einheit erhält nur einen völlig neuen Charakter. Nun beruht diese Einheit nicht mehr auf den Verhältnissen der Zusammenarbeit und gegenseitigen Hilfe zwischen den Mitgliedern eines einheitlichen Produktionskollektivs, sondern auf den Verhältnissen der Herrschaft und Knechtschaft, auf Verhältnissen entgegengesetzter und feindlicher Klassen.“¹⁸⁹

Repräsentanten einer Klassengesellschaft als Ganzes sind jedoch nur die Angehörigen der herrschenden Klasse. Nur die herrschende Klasse repräsentiert die Gesellschaft, nur ihre Handlungen sind die Handlungen der Gesellschaft und ihr Bewußtsein ist das Bewußtsein der Gesellschaft. Die unterdrückte Klasse repräsentiert nicht die Gesellschaft, sondern nur sich selbst. Sie steht nur für sich selbst, nicht für die Gesellschaft als Ganzes. Damit steht sie, wie MARX sagt, zugleich außerhalb der Gesellschaft, sie wird „aus der Gesellschaft herausgedrängt.“¹⁹⁰

Innerhalb der antagonistischen Klassengesellschaft in Bezug aufeinander repräsentiert jedoch kein Individuum die Gesellschaft als Ganzes, sondern jedes nur die Klasse, der es angehört. Das Mitglied einer Klassengesellschaft ist stets ein identischer Repräsentant seiner Klasse. Das bestimmt auch das Verhältnis der Individuen der Klassengesellschaft zueinander. Die Individuen verhalten sich als Repräsentanten antagonistischer Klassen zueinander als antagonistische Individuen. In ihrem Verhältnis repräsentiert sich der Antagonismus der Klassen.

2.4.2 Die Erziehung in der antagonistischen Klassengesellschaft

Aus der These, daß Erziehung nur in der Tätigkeit der Individuen als Repräsentanten der Gesellschaft möglich ist, und dem eben dargelegten Verhältnis der Repräsentanten in der Klassengesellschaft folgt unmittelbar, daß Erziehung in der antagonistischen Klassengesellschaft selbst nicht möglich ist, weil das Individuum in der Klassengesellschaft nicht die Gesellschaft als Ganzes, sondern nur die Klasse repräsentiert, der es angehört, und in der Gesellschaft nur als Repräsentant dieser Klasse tätig sein kann.

Die Organisation der Gesellschaft als Klassengesellschaft verhindert die Vergesellschaftung des Individuums und zwingt dem Individuum eine Stellung als isoliertes Individuum, als Subjekt seiner individuellen Bedürfnisse auf. In der Arbeit, die im Kapitalismus nur als Lohnarbeit möglich ist, befriedigt das Individuum nicht ein gesellschaftliches Bedürfnis, sondern nur sein isoliertes individuelles Bedürfnis und das ihm fremde Bedürfnis des Kapitalisten.

In der kapitalistischen Gesellschaft ist die Arbeit nicht Mittel der Vergesellschaftung, sondern Mittel der Isolierung des Individuums von der Gesellschaft. Das Individuum ist in der bürgerlichen Gesellschaft nicht Repräsentant der Gesellschaft, seine Verbindung mit der Gesellschaft ist nur durch das eigene, das eigennützige Bedürfnis möglich.

MARX beschreibt dieses Verhältnis mit folgenden Worten: „Der Austauschende hat Ware produziert und zwar für Warenproduzierende. Dies enthält: er hat als unabhängiges Privatindividuum produziert, aus eigener Initiative, bloß bestimmt durch sein eigenes Bedürfnis ..., aus sich selbst und für sich selbst, weder als Glied eines naturwüchsigen Gemeinwesens, noch als Individuum, das unmittelbar als gesellschaftliches an der Produktion teilnimmt.“¹⁹¹

In der Klassengesellschaft kann das Individuum seine Bedürfnisse nur als isoliertes Subjekt befriedigen, es kann nur als isoliertes Subjekt tätig sein. *Deshalb kann es in der antagonistischen Klassengesellschaft auch nicht Erziehung als eine Tätigkeit geben, deren Gesamtsubjekt die Gesellschaft ist.* Erziehung ist in der antagonistischen Klassengesellschaft nur möglich als Erziehung innerhalb der Klassen, denn nur das identische Bedürfnis der Mitglieder einer Klasse kann identifiziert werden und als identifiziertes Bedürfnis zum Motiv einer Tätigkeit werden, in der Motiv und Bedürfnis getrennt sind. *Erziehung in der Klassengesellschaft ist also immer Erziehung innerhalb der Klasse, ist Erziehung zum identischen Repräsentanten der Klasse.*

Das motivierende überindividuelle Bedürfnis ist in jedem Falle das Klassenbedürfnis. Soziale Identität in der Klassengesellschaft ist Identität innerhalb der Klasse. Deshalb ist die Persönlichkeit in der Klassengesellschaft primär klassenmäßig bestimmt.¹⁹²

Von hier läßt sich der Begriff der klassenmäßigen Erziehung ableiten. *Klassenmäßige Erziehung des Nachwuchses ist seine Assoziation durch eine Klasse, indem das identische Bedürfnis der Mitglieder einer Klasse zum Motiv der Tätigkeit erhoben wird.*

In der antagonistischen Klassengesellschaft versucht die herrschende Klasse die soziale Ungleichheit zu verschleiern und alle Mitglieder der Gesellschaft zum Repräsentanten ihrer Gesellschaft zu machen. Das aber hieße letzten Endes, daß alle Mitglieder der kapitalistischen Gesellschaft zu Repräsentanten der Klasse der Kapitalisten werden müßten. Da das objektiv antagonistische Verhältnis der Klassen das aber verbietet, ist die Erziehung als allgemeine gesellschaftliche Tätigkeit der kapitalistischen Gesellschaft letztlich nicht möglich.

Die Erhaltung der kapitalistischen Gesellschaft kann nicht durch Erziehung, sondern nur durch Manipulation des Nachwuchses gewährleistet werden. Diese Manipulation erfolgt vor allem mittels einer Ideologie, welche die wirklichen Verhältnisse der Klassengesellschaft verschleiert und die reale Stellung der Individuen innerhalb der Gesellschaft als Antagonisten nicht widerspiegelt. Diese Ideologie wird in der Allgemeinbildung durch den Nachwuchs reproduziert.

Neben dieser Erscheinungsform der pädagogischen Tätigkeit als Manipulation gibt es in der Klassengesellschaft die pädagogische Tätigkeit als Erziehung der Angehörigen der einzelnen Klassen zu Repräsentanten ihrer Klasse,

¹⁸⁹ Kelle, W. und Kowalson, M.: Der historische Materialismus. Moskau 1975. S. 206 f.

¹⁹⁰ Marx, K. und Engels, F.: Die deutsche Ideologie. A. a. O., S. 71.

¹⁹¹ Marx, K.: Grundrisse ... a. a. O., S. 905 f.

¹⁹² Vgl. Smirnow, G.L. a. a. O., S. 62.

also die Erziehung der Angehörigen der Klasse der Kapitalisten zu Repräsentanten ihrer Klasse und die Erziehung der Angehörigen der Arbeiterklasse zu Repräsentanten der Arbeiterklasse.

Sobald nun die Arbeiterklasse sich selbst und ihre Stellung in der kapitalistischen Gesellschaft adäquat widerspiegelt, muß sie ihre Beziehungen zur Klasse der Kapitalisten und damit der Klassengesellschaft überhaupt lösen. Sie erkennt ihre historische Mission: die Herstellung der sozialen Gleichheit aller durch den Sturz der Klassengesellschaft in der sozialistischen Revolution. Nur die Arbeiterklasse kann zum Repräsentanten der Gesellschaft als Ganzes werden, denn nur sie kann die soziale Identität aller herstellen und damit sich selbst als Proletariat, als unterdrückte Klasse, aufheben.

Diese Bestimmung der historischen Mission der Arbeiterklasse resultiert aus ihrer objektiven Stellung der Klassengesellschaft. In der „Deutschen Ideologie“ wird die Arbeiterklasse als die Klasse gekennzeichnet, „die in der Gesellschaft für keine Klasse mehr gilt, nicht als Klasse anerkannt wird“, worin sich die „Auflösung aller Klassen, Nationalitäten etc. innerhalb der jetzigen Gesellschaft“¹⁹³ ausdrückt. Die „Subsumtion der Individuen unter bestimmte Klassen kann nicht eher aufgehoben werden, als bis sich eine Klasse gebildet hat, die gegen die herrschende Klasse kein besonderes Klasseninteresse mehr durchzusetzen hat.“¹⁹⁴ Nur in der Arbeiterklasse, der „Klasse, die die Majorität aller Gesellschaftsmitglieder bildet und von der das Bewußtsein über die Notwendigkeit einer gründlichen Revolution, das kommunistische Bewußtsein, ausgeht, das sich natürlich auch unter den anderen Klassen vermöge der Anschauung der Stellung dieser Klasse bilden kann“¹⁹⁵, ist also Erziehung theoretisch und praktisch möglich, denn Erziehung ist nur möglich in einer Gemeinschaft identischer Repräsentanten, ist nur möglich auf der Basis sozialer Gleichheit.

Der theoretische Begriff der Erziehung, der von vornherein als Begriff der kommunistischen Erziehung angelegt wurde, erweist sich so als Begriff der klassenmäßigen Erziehung durch die Arbeiterklasse. Erziehung ist kommunistische Erziehung. Sie ist in der Klassengesellschaft nur innerhalb der Arbeiterklasse und dann nur möglich, wenn die Arbeiterklasse ihre eigene Stellung in dieser Gesellschaft adäquat widerspiegelt, sich von der kapitalistischen Gesellschaft löst und ihre historische Mission realisiert. *Erziehung ist in der kapitalistischen Klassengesellschaft nur als klassenmäßige Erziehung durch die Arbeiterklasse möglich, als Erziehung des Nachwuchses zu Repräsentanten der Arbeiterklasse.*

Diese Bestimmung der Erziehung wird in der Realität erst dann aufgehoben, wenn die Klassen selbst aufgehoben sind, wenn die Menschheit sich zur klassenlosen, zur menschlichen Gesellschaft konstituiert hat.

In der sozialistischen Gesellschaft der Gegenwart hat die Arbeiterklasse die Macht errungen, sie ist zur herrschenden Klasse geworden. Dadurch hat sie sich selbst als Klasse jedoch noch nicht aufgehoben. *Ihr* besonderes Klasseninteresse ist jedoch kein besonderes *Klasseninteresse*, sondern das Interesse der gesamten Menschheit, und das allgemeine Interesse aller, der gesamten Menschheit ist das besondere Klasseninteresse der Arbeiterklasse. Deshalb ist der Repräsentant der Arbeiterklasse, die kommunistische Persönlichkeit, zugleich der Repräsentant der Menschheit. Das primäre Motiv seiner Tätigkeit ist die Herstellung der sozialen Gleichheit aller Menschen als das besondere Klasseninteresse der Arbeiterklasse. Und weil dieses Ziel das Ziel der sozialistischen Gesellschaft als Ganzes ist, ist die pädagogische Tätigkeit der sozialistischen Gesellschaft nur möglich als Erziehung des Nachwuchses der Gesellschaft zu Repräsentanten der Arbeiterklasse. Die Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft ist die kommunistische Erziehung als klassenmäßige Erziehung durch die Arbeiterklasse.

¹⁹³ Marx, K. und Engels, F.: A. a. O., S. 71.

¹⁹⁴ Ebenda, S. 77.

¹⁹⁵ Ebenda, S. 71.