

Horst Weiß

Der Marxsche Begriff der Aneignung und seine Reflexion im Pädagogischen

In der Programmübersicht zum heutigen Kolloquium „Bildung heute – Gefährdung und Möglichkeiten“ wird das Anliegen meiner Ausführungen mit dem obigen Titel nicht ganz deutlich. Es geht mir eigentlich um die Frage, ob diese zu DDR-Zeiten geführte Diskussion und deren (auch schulpraktische) Ergebnisse heute für das gegenwärtige und zukünftige schulische Bildungswesen, für Bildungserwerb und Persönlichkeitsentwicklung insgesamt noch bedeutsam sind und verwertbar sein können.

Deshalb gliedere ich meine Ausführungen in drei Abschnitte.

Zum Ersten: Welche (ergebnisreichen) Bemühungen gab es in der DDR, die schulischen Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie die Effektivität der Bildungsvermittlung und des Bildungserwerbs in den verschiedenen Unterrichtsfächern und letztlich die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler auf den jeweiligen Schulstufen beförderten?

Zum Zweiten: Welche pädagogischen und didaktischen Einsichten beförderten damalige Diskussionen und Abhandlungen um den Begriff Aneignung?

Und Drittens: Einige (hypothetische) Fragestellungen und Überlegungen für die derzeitigen bildungspolitischen Diskussionen und Schulkonzepte, insbesondere zur „neuen Lernkultur“.

Erstens: Ich will und muss einige Bemerkungen zu meiner Person und meinen Tätigkeitsfeldern zu DDR-Zeiten voranstellen.

Ich bin in meiner gesamten beruflichen Zeit immer auf dem Feld der Didaktik, der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis tätig gewesen: In den sechziger Jahren war ich auf ministerieller Ebene für die Konzipierung und Realisierung des naturwissenschaftlichen Unterrichts verantwortlich und in den siebziger/achtziger Jahren für die materiell-pädagogische Absicherung aller schulisch determinierten Bildungs- und Tätigkeitsprozesse durch geeignete Lehr- und Lernmittel und für die Schulausstattung insgesamt zuständig – die Kindergärten, deren Spiel- und Beschäftigungsmaterialien eingeschlossen.

Aus diesen Tätigkeits- und Erfahrungsfeldern in gebotener Kürze einige Ergebnisse zur damaligen Zeit.

Ein erster Beleg: Am Ende der fünfziger Jahre und dann ausgeprägt in den sechziger und siebziger Jahren gab es umfassende Bemühungen in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern, zum Beispiel im Physikunterricht, den Experimentiercharakter der physikalischen Wissenschaft auch im schulischen Unterricht zu realisieren. Also: Weg von der „Kreide-Physik“, hin zu vielfältigen Demonstrationsexperimenten durch den Lehrer und dann auch (besonders in den siebziger Jahren) zu vielseitigen Schülerexperimenten von der 6. bis zur 10. bzw. zur 12. Klasse. So wurden in dieser Zeit zum Beispiel 16 verschiedene Schülerexperimentiergerätesätze (SEG) fachmethodisch konzipiert, industriell konstruiert und produziert und sodann in wenigen Jahren an alle über 5.000 Schulen ausgeliefert, also den Lehrern und Schülern real zur Verfügung gestellt.

Damit wurden in allen Schulen der DDR materiell-didaktische Bedingungen geschaffen, die – so möchte ich es in Anlehnung an heute gebrauchte Termini bezeichnen – eine völlig neue, andere Qualität von „Lehr- und Lernkultur“ ermöglichten und somit in den Fächern Biologie (ab Klasse 5), Physik (ab Klasse 6) und Chemie (ab Klasse 7) auch real beförderten.

Ein *weiterer* Beleg: Ebenfalls in den sechziger und siebziger Jahren wurde in den zehnklassigen allgemein bildenden Oberschulen der DDR und auch in den erweiterten Oberschulen das pädagogisch-schulorganisatorisch nicht unumstrittene so genannte *Fachunterrichtsraumssystem* eingeführt. D.h., für alle Unterrichtsfächer wurden spezifisch ausgestattete Fachunterrichtsräume eingerichtet – also nicht nur für *die* Fächer, welche auch schon früher in speziellen Räumlichkeiten unterrichtet wurden, wie die Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Werken (in den unteren Klassen) oder auch Sport, sondern nunmehr auch für Geographie, Deutsch und Geschichte, Mathematik und für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Fachunterricht 1974).

Was wurde damit beabsichtigt und vielerorts zumeist auch erreicht?

Durch die spezifische Ausstattung der Fachräume, insbesondere mit fachspezifischen Lehr- und Lernmitteln wurde in allen diesen Fächern den Schülern Tätigkeitsinhalte und -formen ermöglicht, die bisher nur in sehr geringem Umfang und mit einem besonderen Arbeitsaufwand möglich waren. Um es mit dem Begriff Aneignung zu formulieren: Es wurden die verschiedensten Aneignungstätigkeiten (sprachlich-kommunikativer bis praktisch-gegenständlicher Art und dem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Schüler angemessen) ermöglicht, die vom jeweiligen Fachlehrer in dessen Unterricht

nunmehr wesentlich leichter und effektiver zu realisieren waren, als zuvor im jeweiligen Klassenraum.

Und noch ein *dritter* Beleg für eine gewichtige Veränderung in der „Lehr- und Lernkultur“ an den Schulen zu DDR-Zeiten. Das betrifft die vielfältigen Konzepte und Bemühungen der Schulen, den Unterricht und das ganze Schulleben mit dem gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben in der Region zu verbinden. Es begann mit der Einführung des Unterrichtstages in der Produktion (UTP) in den oberen Klassen, mit der inhaltlichen Profilierung des Unterrichtsfaches Werken und des Schulgartenunterrichts in den unteren Klassen und mündete dann in das Gesamtsystem „Polytechnik“, insbesondere durch die Einbeziehung der Schüler der oberen Klassen in Tätigkeits- und Arbeitsprozesse der industriellen und landwirtschaftlichen Produktionsbetriebe.

Diese „Polytechnisierung“ des schulisch determinierten Lebens der Heranwachsenden erweiterte die Aneignungsinhalte, die Aneignungsgegenstände und vor allem die Aneignungsweisen der Schüler auf beträchtliche Art. Und dies hatte auch nicht geringe Rückwirkungen auf Lehr- und Lerninhalte, auf die Lehr- und Lernweisen nicht nur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, sondern auch in geisteswissenschaftlichen Fächern.

Ich will es mit diesen nur angedeuteten Belegen für die unübersehbare Entwicklung von Lehr- und Lernkultur im DDR- Bildungswesen bis an das Ende der achtziger Jahre belassen.

Zweitens: Einige kurz gefasste Ausführungen über die pädagogisch orientierte „Aneignungsdiskussion“ zu DDR-Zeiten.

Es hieße sicherlich Eulen nach Athen tragen hier in diesem Kreis von Philosophen, Gesellschaftswissenschaftlern und Geisteswissenschaftlern viele Zitate aus den Werken von Karl Marx anzuführen zur Problematik Aneignung der Welt, der menschlichen Kultur und menschlicher Wesenskräfte, über die Rolle der Arbeit, der Produktion und des Verkehrs und zu deren Bedeutsamkeit für die Menschheits- und Gesellschaftsentwicklung.

Die Marxschen Gedanken von der im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess sich immer fortwährend vollziehenden Aneignung der Welt, der objektiven Realität und der damit verbundenen Aneignung menschlicher Wesenskräfte in der gesellschaftlichen Tätigkeit erfassen in ihrer ganzen Vielfalt und Tiefe die Gesamtheit und die Komplexität des objektiven Vorganges der Menschheits- und der Individualentwicklung – also die Entwicklung der Gattung Mensch als Ganzes, der spezifischen Qualitäten menschlicher Gruppen und Schichten sowie deren Individuen, vor allem durch praktisch-gegen-

ständliche, geistig-theoretische und kultur-schöpferische Tätigkeiten. Der Marxsche Begriff der Aneignung berührt und schließt somit solche grundlegenden Begriffe ein, wie Praxis, Arbeit, Erkenntnis, Verinnerlichung, Entäußerung, Vergegenständlichung (menschlicher Wesenskräfte) und Selbstveränderung.

Um mir hier lange Ausführungen zu ersparen, habe ich – was die Verwertung des Marxschen Begriffsinhaltes „Aneignung“ zu DDR-Zeiten für *pädagogische* Anliegen anbelangt – aus einer Publikation zur „Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung“ (1973) von Gerhart Neuner (damals Präsident der APW der DDR) sachbezogene Zitate herausgezogen und zusammengestellt.

Es sei hier nur ein Zitat daraus angeführt:

„Wenn wir die Aneignung im umfassenden Sinne als Tätigkeit des Subjekts, als Arbeit, als Lernen, als aktive kulturschöpferische Tätigkeit verstehen, so wird zugleich die andere Seite dieses Prozesses deutlich: die Entäußerung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte, die Ausgangspunkt und Bedingung der weiteren individuellen Entwicklung und des Fortschritts der menschlichen Kultur überhaupt ist. Die menschliche Persönlichkeit muss also als Resultat der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte in der Arbeit, im Lernen, in vielfältigen kulturschöpferischen Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt des Menschen innerhalb gesellschaftlich-sozialer Beziehungen verstanden werden“ (Neuner 1973, 29–30).

Aus der gesamten Diskussion will ich nachfolgend nur auf einige wenige Aspekte bzw. Ergebnisse eingehen.

Auf dem erziehungswissenschaftlichen und unterrichtlich-didaktischem Feld, auf dem ich fast 20 Jahre tätig war (und zwar auf dem Gebiet „Unterrichtsmittel“), ergab sich Mitte der siebziger Jahre das dringende Bedürfnis, die Spezifika und Vielschichtigkeit der Aneignungsgegenstände und der Aneignungsweisen in den verschiedenen Unterrichtsfächern und auf den verschiedenen Altersstufen zu erörtern, um Konsequenzen für die schulisch-unterrichtlich notwendigen materiell-gegenständlichen Mittel der verschiedenen Unterrichtsfächer abzuleiten. An dieser Diskussion – organisiert und geführt vom Wissenschaftlichen Rat des Instituts für Unterrichtsmittel an der APW – waren damals viele Fachmethodiker aus den Hochschuleinrichtungen der DDR, von Greifswald bis Erfurt, beteiligt. Diese Erörterungen beschränkten wir auf neun charakteristische Unterrichtsbereiche bzw. -fächer:

auf Geschichte, Deutsch/Literatur, produktive Arbeit, Sport, Fremdsprachen, Physik, Staatsbürgerkunde, Biologie und Chemie.

Im Zentrum standen drei Fragen:

- Welches sind in diesen Fächern eigentlich die doch auch sehr vielschichtigen, keineswegs nur einseitigen *Gegenstände* der Aneignung?
- Welche unterschiedlichen *Aneignungsweisen* sind demzufolge in diesen Fächern diesen jeweilig vielfältigen Aneignungsgegenständen adäquat?
- Welche *Aneignungstätigkeiten* der Schüler (erkenntnislogischer-kognitiver, geistig-praktischer, ästhetischer und praktisch-gegenständlicher Art) wären somit für die jeweiligen Aneignungsgegenstände und Aneignungsweisen besonders bedeutsam und zu praktizieren und welche Konsequenzen hat das insgesamt für die materiell-pädagogischen Mittel dieser Fächer?

Ich will auch hier nachfolgend nur auf einige übergreifende Feststellungen und Erkenntnisse verweisen.

U. Ihlefeld hatte (in der Zeitschrift „Pädagogik“, Dezember 1969) bereits kritisch vermerkt, dass grundlegende Aussagen der Klassiker zur Problematik Aneignung nur ungenügend für die Pädagogik nutzbar gemacht worden seien. Er bezeichnete es als unbefriedigend, dass einige Grundideen von Marx und Engels über die Entwicklung des Menschen als gesellschaftliches Gattungswesen bisher unzureichend für die Pädagogik ausgeschöpft wären. Er kritisierte zudem, dass die Kategorie der Aneignung von der Pädagogik zumeist im eng didaktischen Bereich nur als Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und in der Erziehungstheorie nur als Aneignung von Überzeugungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten gebraucht wird.

Ich verweise des Weiteren ohne ausführliche Zitate noch auf die Ausführungen von W. Röhr (1976), I. J. Lerner (1980), W. Salzwedel (1981) und auch von L. Klingberg (1981). Sie alle kommen in dieser oder jenen Weise zu der gleichen Feststellung: In der Unterrichtstheorie wird der Unterrichtsprozess im jeweiligen Fachunterricht einseitig nur als ein „spezifischer Erkenntnisprozess“ interpretiert. Aus philosophischer Sicht könne die Kategorie Aneignung aber nicht nur auf Lernprozesse reduziert werden. Aneignung umfasse alle Tätigkeitsfelder und -arten der Heranwachsenden.

Als Konsequenz aus diesen Erörterungen folgte dann seitens des Instituts für Unterrichtsmittel Mitte der achtziger Jahre die Überlegung, die Gesamtheit der materiell-pädagogischen Mittel der Schule aus der Gesamtsicht auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, auf alle der dafür notwendigen Aneignungsfelder und Aneignungstätigkeiten zu konzipieren, ohne natürlich

die Notwendigkeit einer Konzentration der Schulausstattung auf im Unterricht ablaufende Lehr- und Lernprozesse zu vernachlässigen (siehe dazu H. Weiß und G. Weiß 1986). Diese Konsequenz entsprach der sich an vielen Schulen damals vollziehenden Entfaltung und Ausweitung der außerunterrichtlichen Entwicklungs- und Betätigungsfelder für die Schüler, die ich hier im Einzelnen nicht ausführen will.

Ich will nicht darüber urteilen und rechten, inwieweit diese damaligen erziehungswissenschaftlichen und vor allem entwicklungspsychologischen Erörterungen wirklich allerorts zu gesellschaftlichen, sozialen, materiellen und personalen Konsequenzen für eine optimale, allseitige Persönlichkeitsentwicklung auf den aufeinander folgenden Schul- und Altersstufen zu DDR-Zeiten geführt haben. Es sei nur vermerkt, dass es in der DDR rund um das Schulwesen, in den Schulen selbst und auf kommunaler Ebene eine Vielzahl von Bemühungen gab, solche Betätigungs- und Entwicklungsbedingungen (sozialer, materieller etc. Art) für die Heranwachsenden zu bieten, wie

- die zunehmende Zahl der Kindergartenplätze, mit deren entwicklungspsychologisch durchaus fundierten Spiel- und Beschäftigungsprogrammen;
- die enge pädagogisch-organisatorische Verflechtung von Unterstufenunterricht und Betätigung im Hort;
- die vielschichtigen außerunterrichtlichen Betätigungs- und Lernangebote für die Schüler in Form von Arbeitsgemeinschaften (bis hin zu den Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm);
- die regionalen Kinder- und Jugendeinrichtungen, wie die Stationen Junger Techniker oder Junger Naturforscher;
- die vielfältigen Angebote und Leistungen der Kinderorganisation „Junge Pioniere“ und der Jugendorganisation „FDJ“
- und nicht zuletzt: die vielen Kinderferienlager der Schulen und der Betriebe.

Wenn heute vielfach Bildungspolitiker auf Bundes- und Länderebene Ganztagschulen befürworten, so vermisste ich dabei diese weite, ganzheitliche Sicht auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Aneignung. Oft wird in diesem Kontext sogar nur von Unterrichtsverteilung über den ganzen Tag gesprochen.

Drittens: Einige wenige abschließende Bemerkungen.

Zunächst eine sicherlich in diesem Kreis weitgehend akzeptierte Feststellung. Mit der Abwicklung des DDR-Bildungswesens und der völligen Anpassung des Schulwesens in den neuen Bundesländern an das gegliederte Schulsystem der Alt-BRD wurden die von mir nur unvollständig erwähnten

lern- und entwicklungsförderlichen, pädagogischen und materiellen Bedingungen ebenfalls negiert und abgewickelt. Angefangen von den kindentwicklungsförderlichen Spiel- und Beschäftigungskonzepten der Kindergärten und Kinderkrippen, über die lern- und entwicklungsförderlichen Bedingungen für die Unterstufenkinder (einschließlich der pädagogisch effektiven Kooperation von Hortnerinnen und Unterstufenlehrerinnen) bis hin zum polytechnischen Charakter der Schulen. Selbst ein so pädagogisch wirkungsvolles Tätigkeitsfeld, wie der Schulgartenunterricht, wurde abgeschafft.

Ich brauche an dieser Stelle als Beleg nur auf eine Reihe von Beiträgen im „Jahrbuch der Pädagogik“ 2002: „Kritik der Transformation - Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland“, auf die Broschüre „Das Bildungswesen der DDR – Ein Rückblick mit Anregungen für eine Bildungsreform in Deutschland“ (Günter Wilms, 2003) sowie auf die bereits 1992 erschienene Broschüre „Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland?“ zu verweisen.

Dringend notwendig wäre in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion m.E. eine ernsthafte Rückbesinnung auf die entwicklungs- und lernpsychologischen Erkenntnisse (vgl. den Beitrag von H. Giest und J. Lompscher sowie Fortschrittsberichte 1989).

Auf Grund der Ergebnisse der IGLU-Grundschulstudie über die Lesekompetenz von heutigen Viertklässlern bewegt mich folgende Frage, über die ich leider nur mit sehr wenigen heute tätigen Grundschullehrerinnen sprechen konnte.

Viele Lehrerinnen mit DDR-Schulerfahrung sind heute noch im Osten tätig, also auch solche Unterstufenlehrerinnen, die bei der Entwicklung der Sprach- und Lesefähigkeiten ihrer Schüler damals wesentlich bessere Ergebnisse erreicht haben und dies bereits schon bis zum Ende der 1. Klasse. Strengen sich heute etwa diese Lehrer weniger an als damals? Sind *sie* also ursächlich verantwortlich für die in der IGLU-Studie festgestellten mangelhaften Leseleistungen oder muss man eine andere, eine weitere Frage stellen: Sind die derzeitigen gesamtgesellschaftlichen und regionalen sowie familiären Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen derart, dass es zu solchen gravierenden Rückständen bzw. Verzögerungen in physisch-psychischen Entwicklung der Kinder bereits im Vorschulalter und im Anfangsschulalter bereits kommen muss, die sogar bei besonderen Bemühungen der Grundschullehrerinnen nicht ausreichend und wirkungsvoll genug behoben werden können?

Ich muss an dieser Stelle einige von mir nicht zu beantwortenden generellen Fragen aufwerfen:

- Sind die heute heranwachsenden Kinder und Jugendlichen „lernunwilliger“ und „lernunfähiger“ als unsere oder frühere Generationen? Wenn ja, ist dieses Phänomen rein entwicklungsphysiologisch und -psychologisch bedingt oder durch stark veränderte Sozialisations- und Lebensbedingungen bewirkt?
- Da sicherlich vorwiegend das letztere zutrifft, müsste dann nicht beantwortet werden, inwiefern und wodurch sich die derzeitigen (und zukünftig auch absehbaren) Sozialisationsbedingungen für heute Heranwachsende sich wesentlich von denen der fünfziger, sechziger, siebziger Jahre (im damaligen Ostdeutschland) unterscheiden?
- Müsste demzufolge in der gesamten bildungspolitischen Debatte nicht ernsthaft die Frage nach den entwicklungshemmenden gesellschaftlich-sozialen Rahmenbedingungen gestellt werden, die sich negativ auf eine möglichst optimale, viel- oder sogar allseitige Persönlichkeitsentwicklung der derzeit heranwachsenden Kinder und Jugendlichen auswirken?

M.E. wäre es erforderlich, im Rahmen z.B. soziologischer Forschungen einen historischen Vergleich auch darüber anzustellen, wie sich die Spezifika und Wirkungen der jeweiligen gesellschaftlichen Sozialsysteme auf die Entwicklungsbedingungen für Heranwachsende in den unterschiedlichen Zeitperioden auswirken: seit den neunziger Jahren, in den fünfziger, sechziger, siebziger Jahren oder auch in den zwanziger, dreißiger Jahren.

Sicherlich muss vieles, was sich heute gesamtgesellschaftlich für die soziale und psychische Entwicklung Heranwachsender negativ und hemmend auswirkt, durch eine auf andere Weise wirkende Schule und Pädagogik und auch durch eine neue Lernkultur kompensiert werden. Aber gänzlich allein auf Schule zu setzen, wie das in den heutigen bildungspolitischen Konzepten zumeist passiert, ist m.E. völlig unzureichend. Bildungs- und sozialpolitische Anstrengungen sollten auf die Veränderung der Sozialisationsbedingungen in ihrer Gesamtheit für die heranwachsende Generation (gesellschaftlich, regional, familiär) gerichtet werden.