

Werner Naumann

## Herbert Schallers Ansatz zur Erziehungswissenschaft (Thesen)

1. Mit der Ausarbeitung konzeptioneller Vorstellungen für eine Theorie der Erwachsenenbildung zwischen 1949 und 1964 an der Universität Leipzig durch den Initiator für die Gründung des Instituts für Erwachsenenbildung, Herbert Schaller (1899–1966), wurden auch Impulse zur Entwicklung der Pädagogik insgesamt ausgelöst. Sie betreffen vor allem folgende Sachverhalte:

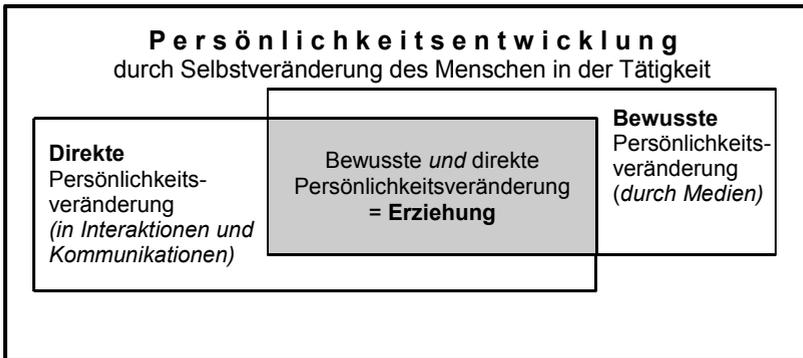
- a) Ausweitung des *Zöglingsbegriffs* über Kinder und Heranwachsende hinaus auf *Menschen* und Menschengruppen, verbunden mit einer besonderen Wertschätzung der *Selbsterziehung*;
- b) Verständnis von Erziehung als *Komponente* des gesamtgesellschaftlichen Reproduktions- und Entwicklungsprozesses, die in Widerspruch stehen kann zu persönlichen Bildungsbestrebungen;
- c) die Betrachtung der Erziehung als strukturierten und dynamischen *Systemzusammenhang* in Wechselwirkungen mit Natur und Gesellschaft, was von besonderer methodologischer Bedeutung ist.

## 2. Aktualisierte Erziehungsdefinition nach Schaller

a) *Erziehung ist bewusst geführte und in sozialen Interaktionen erfolgende nachhaltige geistige und körperliche Veränderung von Menschen durch Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst entsprechend Erfordernissen gesellschaftlicher Reproduktions- und individueller Entwicklungsprozesse sowie kollektiver und individueller Welt- und Wertvorstellungen der prozessführenden Kräfte.*

Schallers ursprüngliche Definition („Erziehung ist bewusste und direkte Fremd- und Selbstformung des Menschen“; 1960, S. 5) wurde wegen häufiger Missverständnisse sprachlich verändert und ergänzt. Das Merkmal „nachhaltig“ wurde hinzugefügt, um Erziehungsergebnisse von zeitweiligen und taktischen Anpassungsleistungen des Zöglings abzugrenzen.

b) Die Definition folgt den Regeln der klassischen Realdefinition und abstrahiert dabei von Graden der Bewusstheit und der Intensität der direkten Beziehungen. Die drei wesentlichen Begriffe lassen sich klassenlogisch wie folgt darstellen:



Die Kategorie Erziehung ist eine idealisierende Abstraktion von fließenden Übergängen und widerspiegelt in ihren invarianten Merkmalen das Zusammenwirken gesetzmäßiger Prozesse und Zusammenhänge, d. h.:

- Menschen verändern sich in *Tätigkeitsprozessen*,
- wobei die *Beziehungen* zwischen den gemeinsam Tätigen die *funktionale Wirksamkeit* der Bemühungen um Persönlichkeitsveränderungen dialektisch determinieren.
- Entscheidend für die *Richtung* der Veränderung ist die *Führung* bzw. Anleitung der Aktivitäten und
- für die realen *Erziehungsergebnisse* das *eigene Bemühen* der Lernenden.

c) Die Definition entspricht auch den Erfordernissen einer *dialektischen* Definition nach Tamás (1964), denn sie widerspiegelt mit dem Gattungsbegriff jenen Bereich, aus dem heraus Erziehung sich *entwickelt* hat (=Selbstveränderung des Menschen in der Tätigkeit), nämlich *durch das Auftreten* der artbildenden Merkmale (Direktheit und Bewusstheit).

d) Die Definition ermöglicht durch ihren idealisierenden Charakter begriffliche Abgrenzungen, z.B. von bewussten (aber nicht direkten) Beeinflussungen durch das Fernsehen oder von Plaudereien in Kommunikationsprozessen, die zwar auch persönlichkeitsverändernd wirken, aber mangels erzieherischer Absicht und Bewusstheit nicht Gegenstand der Pädagogik sind.

e) Die Idealisierung bei der vorgenommenen Begriffsbildung und Definition besteht wesentlich darin, dass es keine totale erzieherische Bewusstheit gibt, denn kein Erzieher kennt alle Voraussetzungen seiner Zöglinge und niemand kann spontane Wirkfaktoren in sozialen Interaktionen und Aneignungsprozessen ausschließen. Erfolgsgarantien gibt es aber auch in Anbetracht der Vielzahl von Wirkfaktoren und der damit verbundenen probabilistischen Gesetzmäßigkeiten in der Erziehung nicht. Bezieht man die Bewusstheit menschenverändernder Bemühungen nicht nur auf das Ziel, sondern auf weitere Elemente und Bedingungen der Prozessgestaltung, entsteht jene Reflexivität, die in der neueren Pädagogik als Wesensmerkmal erzieherischer Bemühungen betrachtet wird.

### 3. Erzieherischer Systemzusammenhang

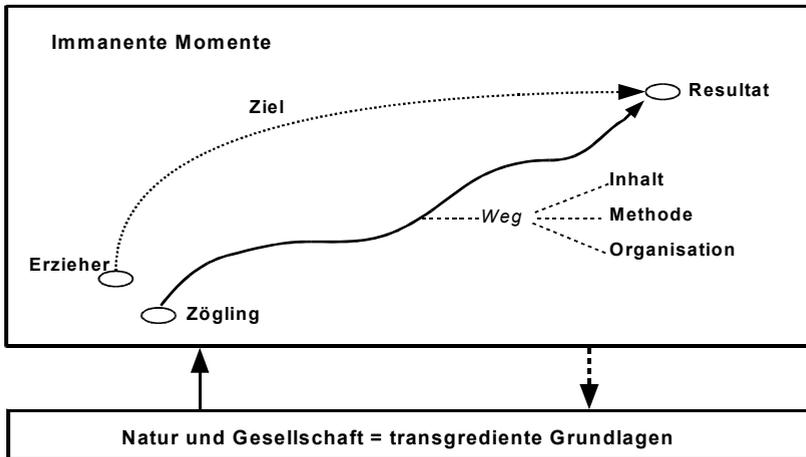
a) Analog zu den „einfachen Momenten des Arbeitsprozesses“, die Marx bei seiner Analyse herausgestellt hatte (MEW 23, S. 193f.), charakterisierte Schaller die Struktur der Erziehung durch

- die personellen Momente *Erzieher* und *Zögling* sowie durch
- die sachlichen Momente *Ziel*, *Inhalt*, *Methode*, *Organisation* und *Resultat*.

Es handelt sich dabei um die abstrakten allgemeinen Momente *jeder* Erziehung, die mit ihren strukturellen und dynamischen Beziehungen Gegenstand der Pädagogik sind. Die Wörter *Erzieher* und *Zögling* bezeichnen spezifische *Funktionen* von Personen bzw. Gruppen in der Erziehung und keinen sozialen Status.

b) Die Grundlagen der Erziehung gewinnen wir, wenn wir das Erziehungssystem überschreiten (transgredi = überschreiten); für den Zusammenhang gilt: „Die transgredienten Grundlagen wirken auf die Erziehung und umgekehrt (Wechselwirkung). Die transgredienten Grundlagen sind dabei das Übergreifende. Die 7 immanenten Momente bilden ein Ganzes, stehen als Glieder einer Totalität in allseitiger Wechselwirkung“ (Schaller et al. 1960, S. 7).

c) Mit dem nachfolgenden „Tafelbild“ skizzierte Schaller einige strukturelle Zusammenhänge in der Erziehung mit ihren natürlichen und gesellschaftlichen Grundlagen, wobei die Gegenüberstellung der Grundlagen und Momente methodologisch begründet ist, denn selbstverständlich ist Erziehung in natürliche und gesellschaftliche Zusammenhänge „eingebunden“.



#### 4. Zur methodologischen Bedeutung des Systemansatzes

Der Systemansatz ist eine theoretische und methodologische Grundlage für das Herangehen an die praktischen und theoretischen Probleme der Pädagogik. Aus der Feststellung der *übergreifenden Bedeutung* der transgredienten Grundlagen im Rahmen des gesamten Systemzusammenhangs folgt u. a. für die Erziehungspraxis und für die Pädagogik als Wissenschaft:

a) Von der Gesellschaft *ausgehen*, auf den Zögling *eingehen* und ihn dort *abholen*, wo er steht. Das bedeutet: Erziehungsziele und -inhalte erfahren ihre Legitimation *primär* durch Anforderungen der *Gesellschaft* unter Berücksichtigung natürlicher Erfordernisse, Möglichkeiten und Grenzen (incl. individueller).

b) Ausgehend von Schallers Systemansatz ist das „oberste Gut“ bzw. die „Kern- oder Leitidee“ speziell der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Uhl 2001, S. 64, S. 76) nicht eine *individuelle Persönlichkeitsqualität* (Glückseligkeit, Moralität, Mündigkeit, Emanzipation o.Ä.), sondern die *optimale Gestaltung von Natur und Gesellschaft*. Gemeint ist damit auch eine von Unterdrückung und Ausbeutung befreite Gesellschaft als Bedingung für die freie Entwicklung aller ihrer Mitglieder zu „vollseitig entwickelten Menschen“ (MEW 23, S. 507).

c) Das System der *immanenten Momente mit den Relationen zwischen ihnen* ist geeignet als *Grundgerüst für den Aufbau* pädagogischer Wissenschaftsdiszipli-

nen und zur *Abgrenzung* von Nachbar- bzw. Bezugswissenschaften. So lassen sich z. B. alle Unterrichtsfächer unter besonderer Berücksichtigung der Spezifik ihres fachlichen Inhalts als besondere *Erscheinungsformen des Systems der immanenten Momente* begreifen und die entsprechend *transdisziplinär konzipierten Fachdidaktiken* auch den Erziehungswissenschaften zuordnen. Probleme der Abgrenzung und Strukturierung pädagogischer Erkenntnisse sind mit Hilfe des Systemansatzes rationell zu lösen, auch dann, wenn nicht die Erziehung das Hauptanliegen des Bereichs ist (Schule → Schulpädagogik), sondern andere Funktionen dominieren (wie z.B. bei Museumspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Freizeitpädagogik, Soziale Arbeit).

### 5. Zur Begründung erzieherischer Verhältnisse

Die ältere Pädagogik hatte im Rahmen ihrer kindheitszentrierten und individualpädagogischen Sicht die Erziehung in einem solchen Maße in familiäre Beziehungen und in das *Generationenverhältnis* eingeordnet, dass sie die Erziehung von *Jüngeren durch Ältere* – also *natürliche* Merkmale – als konstitutiv für Erziehungsverhältnisse betrachtete. Diese Position wurde auch noch vertreten, nachdem in der Praxis nach 1945 in Ost- und Westdeutschland Prozesse der „Umerziehung“ von Erwachsenen – nicht selten auch durch Jüngere – stattgefunden hatten. Es ist daher an der Zeit, die natürlichen Konstituierungsfaktoren *Generationenzugehörigkeit* oder *Lebensalter* zu ersetzen durch die *gesellschaftlichen Faktoren Kompetenzüberlegenheit des Erziehers und Hilfebedürftigkeit des Zöglings*. Das Konstituierungsmerkmal *Kompetenzüberlegenheit* blieb gewissermaßen in dem Generationenverhältnis verborgen, tritt aber in seiner Bedeutung in dem Maße in den Vordergrund, wie steigende gesellschaftliche Anforderungen allein mit längerer Lebenserfahrung nicht mehr zu bewältigen sind. Da die durch Kompetenzüberlegenheit bedingte *pädagogische Autorität* vielfach *in Verbindung mit Amtsautorität* auftritt, die durch ökonomische Macht und politische Herrschaft begründet ist, kann sie missbraucht werden, was die Erziehungswissenschaft zu *wertender Analyse* und *Orientierung* verpflichtet.

### 6. Erziehung und Bildung

Aus seinem ganzheitlichen Persönlichkeitsverständnis heraus hat Schaller die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* (im jeweils *engeren Sinne*) abgelehnt. Dass in realen Erziehungsprozessen Erkenntnisgewinnung, Fähigkeitsentwicklung und sittliche Verhaltensänderungen eine „untrennbare Einheit“ bilden, ist

häufig erklärt worden. Erziehung als Komponente *gesellschaftlicher* Reproduktionsprozesse und Bildung als Moment *individueller* Persönlichkeitsentwicklung bilden *im Lernprozess* eine *widersprüchliche Einheit*, weil Gesellschaft und Individuen stets in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Es existieren immer Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Interessen, die sich zu ernsthaften Widersprüchen verschärfen können, z. B. dann, wenn die Gesellschaft durch *Menschenrechtsverstöße* Personen bzw. Gruppen so bedrückt, dass diese sich auch mit pädagogischen Mitteln wehren oder in ihrer Notlage meinen, ihre Ansprüche mit *qualifiziertem deviantem* Handeln durchsetzen zu können. Das heißt: um zu einer *relativen* Übereinstimmung von gesellschaftlichen und individuellen Interessen zu gelangen, müssen jeweils *beide Seiten* des Widerspruchs auf Veränderungserfordernisse hin geprüft und verändert werden. Herstellung einer – wenn auch relativen – Übereinstimmung von Bildung und Erziehung darf jedoch nicht bedeuten, Menschen lediglich *tauglich* zu machen für bestimmte aktuelle Aufgaben oder gar zur Anpassung an menschenunwürdige Lebensbedingungen zu erziehen. Es geht vielmehr darum, auch durch Erziehung *Persönlichkeiten* so zu fördern, dass sie bereit und fähig sind, an der Überwindung menschenunwürdiger Verhältnisse mitzuwirken. Schaller sah in der *Erziehung zur Selbsterziehung und Selbstbildung* eine der schwierigsten Aufgaben des Erziehers. Der Zögling muss ja nicht nur eigene *Lernanstrengungen* aufbringen, sondern bei seinen Bemühungen u.U. auch gegen ablehnende Meinungen, soziale Widerstände und ökonomische Hemmnisse (Bildungsprivilegien) angehen.

## 7. Persönlichkeit und Gemeinschaft

Die Anerkennung des Anspruchs *jedes Menschen* auf individuelle Wertschätzung und Förderung seiner Persönlichkeitsqualitäten gehören zu den bedeutendsten humanen Errungenschaften in der neueren Geschichte. Gleichzeitig verfestigte sich aber auch die Erfahrung, dass Gruppennormen in Dehumanisierungs- und Deindividuationsprozessen (vgl. Zimbardo 1992, S. 588) verheerende Wirkungen auslösen können, vor allem wenn sie Personen betreffen, die unter Bedingungen autoritärer Unterwerfung, harter Sitten und blinden Gehorsams gegenüber historisch gewachsenen Gemeinschaften aufgewachsen sind, in denen kritische und verantwortungsvolle Selbstreflexionen be- oder gar verhindert wurden. In seinem Artikel „Erziehung nach Auschwitz“ verweist Adorno auf Probleme des Kollektivismus, z.B. auf den blinden Gehorsam jüngerer Bauernsöhne als „Qualgeister des Konzentration-

onslagers“ (2003, S. 678), in dem Kogon gelitten hatte. Doch diese Phänomene sind erklärbar und veränderbar, sie sollten daher nicht zu einer grundsätzlichen Ablehnung jeder Art von Gemeinschaftserziehung führen. Die ohnehin ablaufenden gruppenspezifischen und verhaltensstimulierenden Prozesse in beliebigen Gemeinschaften sollten vielmehr im humanen Sinne genutzt werden zur Entwicklung von Empathie und Gemeinschaftsfähigkeit sowie zu ehrlicher und kritischer Selbstreflexion, um verantwortungsbewusstes individuelles und kollektives Handeln zu ermöglichen.

## 8. Zur Subjekt-Objekt-Dialektik in der Erziehung

Die Frage nach der Subjekt-Objekt-Dialektik in der Pädagogik wurde bereits in der DDR diskutiert, wobei z.B. Gerhard Stierand (1989, S. 21) die These von *zwei* Subjekten im Erziehungsprozess vertrat. Auch Winkler meint, dass die Konstituierung von Erziehung durch das Generationenverhältnis „die prinzipielle Bi-Subjektivität von Erziehung in Erinnerung bringt“ (Winkler in: Krüger/Helsper 2006, S. 72). Natürlich gibt es in der Erziehung funktional betrachtet zwei Subjekte, *aber nicht in ein und derselben Hinsicht!* Für den Erzieher ist der Zögling das Objekt seiner Bemühungen im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung, und dem Zögling treten Aneignungsgegenstände als Objekte gegenüber. Im *gemeinsamen Bemühen* um Erziehung, in den miteinander *in Wechselwirkung stehenden Operationsfolgen von Erziehern und Zöglingen* ist der Erzieher *Subjekt der Initiierung* und Führung, der Zögling *Subjekt der Realisierung des Aneignungsprozesses*. Der Erzieher kann aber auch als Objekt von Zöglingsaggressionen in pädagogischen Konfliktsituationen auftreten. Vertreter der Kritischen Psychologie versuchen, Kinder und Erwachsene *grundsätzlich als Subjekte* zu denken. Morus Markard schreibt bspw., „dass es irreführend ist, andere Menschen, auch wenn man sie beeinflussen will, als Objekte zu denken, auch dann wenn diese anderen Menschen Kinder sind“ (2013, S. 10). Aus der Sicht psychologischer Forschungen ist die Frage, wie ein Mensch als Subjekt seine Umwelt wahrnimmt und verarbeitet, natürlich wichtig. Aber aus der Sicht von Persönlichkeitsveränderungen in der Praxis (incl. Erziehung) genügt es nicht, wenn man hilflos ausgelieferte *Objekte* ideologischer Indoktrination oder aggressiver Reklame als „*Subjekte* denkt“; es kommt vielmehr darauf an, *sie zu kritik- und reflexionsfähigen souveränen Subjekten zu erziehen!*

## 9. Erzieherische Anforderungen und Selbstbestimmung der Persönlichkeit

Aus der Wertschätzung der Persönlichkeit, ihrer Würde und *relativen* Autonomie sowie lernpsychologischen Erkenntnissen über die hohe Effizienz freiwilligen Lernens wird vielfach der Schluss gezogen, dass dem Lernenden das Erlebnis, *erzogen zu werden*, besser erspart werden sollte. Praktisch geschieht das durch:

- *Lernangebotskonzepte*, die dem Lernenden Wahlfreiheiten gewähren, so dass die Lernanforderungen als *freiwillige Aufgabenübernahmen* erscheinen;
- *Organisation von Gruppenarbeit*, verbunden mit der Hoffnung, dass die *Forderungen*, die aus den Erwartungen der um die Aufgabenlösung bemühten Gruppenmitglieder resultieren, jedes Gruppenmitglied hinreichend stimulieren hinsichtlich seinen Lernbemühungen und sozialen Verhaltensweisen;
- *Nutzung marktwirtschaftlicher Mechanismen* in der Erwartung, dass der unter *ökonomischem Zwang* oder finanziellen Anreizen Stehende sich bemüht, durch Bildung und Selbstdisziplinierung jene Persönlichkeitsqualitäten zu erwerben, die ihm einer angestrebten Lebensweise näher bringen.

Diese und weitere Möglichkeiten, dem Erziehungsbedürftigen das Gefühl persönlicher Bevormundung zu ersparen, schaffen aber nicht die in der Definition genannten fundamentalen Bestimmungen (Wesensmerkmale) aus der Welt, die Erziehung als Komponente des gesellschaftlichen Reproduktions- und individuellen Entwicklungsprozesses ausweisen – sie modifizieren nur ihre Realisierungsformen. Die Erziehungswissenschaften sollten daher auch nicht das „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1985) proklamieren, sondern den Kampf *humanistischer Erziehung* gegen Manipulierung, Indoktrination, Wohlstandsverwahrlosung und Entfremdung unterstützen.

## 10. Aussagen, Normen und Wertungen in der Pädagogik

Wer meint, wertneutrale Aussagen formulieren zu können, übersieht, dass bereits die *Auswahl von Tatsachen* und die zu ihrer Darstellung getroffene *Wortwahl* niemals frei ist von den Wertvorstellungen der Autoren, die eingebunden sind in Kommunikationsbeziehungen und Machtverhältnisse (vgl. Bourdieu 1989, S.42). Auch methodisches Vorgehen in der Forschung kann schwierige werthaltige Entscheidungen einschließen (z.B. bei Tierversuchen), so dass völlig „wertfreie“ Erkenntnisdarstellungen nicht möglich sind. Es kommt deshalb darauf an, wirksame *Normen und Wertungen* in For-

schungs- und Darstellungsprozessen *kritisch zu reflektieren*, um fehlerhaften Auffassungen und inhumanen Schlussfolgerungen vorzubeugen. Eine *strenge* Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik im Sinne Lochners (1947 S. 7f.) ist unmöglich.

## Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. Gesammelte Schriften, Suhrkamp: Bd. 10. 2; 2003
- Bourdieu, Pierre: Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen. Wagenbach: Berlin 1989
- Lochner, Rudolf: Erziehungswissenschaft im Abriss. Wolfenbütteler Verlagsanstalt: Wolfenbüttel-Hannover 1947
- Markard, Morus: Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenzen zu lernen ist – oder: Überlegungen zum Verhältnis von Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie als Subjektwissenschaft. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 37 (2013) 3/4, S. 9–27
- Marx, Karl: Das Kapital. Erster Band; MEW 23, Dietz: Berlin 1962
- Schaller, Herbert et al.: Erziehungswissenschaft I (Lehrbriefe für das Fernstudium 1960/61) Leipzig 1960
- Stierand, Gerhard: Thesen zur Begriffsbildung in den pädagogischen Wissenschaften. Diskussionsmaterial zum Wissenschaftlichen Kolloquium am 27. April 1989
- Tamás, György: Die wissenschaftliche Definition. Akademiai Kiado: Budapest 1964
- Uhl, Siegfried: Die Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2001) 1, S. 61–82
- Zimbardo, Philip G.: Psychologie. Springer: Berlin et al. 1952