

Alexander Bolz / Jörgpeter Lund

**Kollektiverziehung
in formellen und informellen Gruppen
und die Schüler selbstverwaltung**

Alexander Bolz / Jörgpeter Lund

KOLLEKTIVERZIEHUNG

in formellen und informellen Gruppen und die
Schüler selbstverwaltung

Grundpositionen – Grundkollektive –
Schüler selbstverwaltung – Exkurs

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen
Leipzig 2006

TEXTE ZUR POLITISCHEN BILDUNG

Heft 35

ISBN 3-89819-225-3

© ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG SACHSEN e. V.

Harkortstraße 10

04107 Leipzig

Telefon: (0341) 9 60 85 31

Telefax: (0341) 2 12 58 77

www.rosa-luxemburg-stiftung-sachsen.de

RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Redaktion/Satz: Lutz Höll

Herstellung: GNN Verlag Sachsen/Berlin GmbH

Badeweg 1, D-04435 Schkeuditz

Inhalt

0. Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Wesentliche pädagogisch-theoretische Ausgangspositionen ...	11
2.1. Zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft	11
2.2. Über die Einheit von Erziehung und Selbsterziehung	14
2.3. Widersprüche als Triebkraft im Erziehungsprozess	16
2.4. Zur Einheit von Bewusstsein und Verhalten	18
2.5. Zum Verhältnis von Theorie und Methodik in der Erziehung .	20
2.6. Zur Erziehung im und durch das Kollektiv	22
2.6.1. Der pädagogische Begriff des Kollektivs	22
2.6.2. Ziel und Inhalt der Kollektiverziehung	27
2.6.3. Über Methodik der Kollektiverziehung	28
3. Herausbildung und Entwicklung von Grundkollektiven	34
3.1. Zum Verständnis von Begriff und Merkmalen des Grundkollektivs	34
3.2. Ausgewählte Erkenntnisse zur Struktur und zur Funktion des Grundkollektivs	40
3.2.1. Systemtheoretische Grundlagen zum Verständnis der Struktur der Schulklasse als Grundkollektiv	40
3.2.2. Zur Charakteristik der Funktion des Grundkollektivs im pädagogischen Prozess	47

3.3. Pädagogische Strategien zur Gestaltung gruppen- dynamischer Prozesse bei der Entwicklung von Schulklassen und anderen Grundkollektiven	51
3.3.1. Zum Problem der Triebkräfte im Grundkollektiv	51
3.3.2. Determination der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung	53
3.3.3. Über Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen	54
3.3.4. Aspekte der Entwicklung und Lösung von Widersprüchen im Grundkollektiv	58
3.3.4.1. Pädagogische Grundpositionen	58
3.3.4.2. Regeln für die pädagogische Technik im Umgang mit den Widersprüchen in den Gemeinschafts- beziehungen der Schüler	61
3.4. Das Problem von Niveaustufen der Grundkollektive	64
3.4.1. Das zweistufige Entwicklungsmodell	64
3.4.2. Dreistufige Entwicklungsmodelle	66
3.4.3. Mehrstufige Entwicklungsmodelle	70
4. Über informelle Gruppen	73
5. Zum Problem der Schülerselbstverwaltung	80
6. Exkurs: Suche nach neuen Lösungen	87
Über die Autoren	94

0. Vorwort

Die Autoren dieser Broschüre haben es sich zur Aufgabe gestellt, einen Beitrag zu ausgewählten Problemen der Kollektiverziehung an den Schulen der DDR zu leisten. Dazu war es erforderlich, pädagogisch-theoretische Grundpositionen zu erörtern, die der Kollektiverziehung zugrunde liegen.

Im Mittelpunkt stehen Probleme der Grundkollektive, in diesem Falle sind es die Schulklassen, wodurch wir in der Lage waren, auf den Kern dessen einzugehen, was Kollektiverziehung im eigentlichen Sinne ausmachte und wo sie sich hauptsächlich vollzog. Wir zogen dabei Erörterungen zu informellen Gruppen sowie zur Schüler selbstverwaltung mit ein, und haben versucht, uns insgesamt auch kritisch dazu zu äußern.

Mit der Darstellung erzieherischer Probleme in den Grundkollektiven würdigen wir auch jene Leistungen, die auf diesem Gebiete der Kollektiverziehung an den Schulen der DDR erreicht werden konnten, wobei wir auf Forschungsergebnisse Potsdamer pädagogischer Wissenschaftler zurückgreifen und uns auch auf eigene Untersuchungen stützen konnten. Uns kam es auch darauf an zu zeigen, dass die Kollektiverziehung keineswegs »überlebt« ist, sondern vieles für Gegenwart und Zukunft bereit hält, was wir nutzen können.

Untersuchungen zur Kollektiverziehung im Rahmen des Schulkollektivs oder in der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation der DDR sind von uns nicht berücksichtigt worden, weil hier viele Aspekte der politischen Organisation der sozialistischen Gesellschaft zu berücksichtigen gewesen wären, die ausführlicher besprochen werden müssten, was an dieser Stelle nicht möglich war. Die dargestellten Erkenntnisse über die Erziehung in den Grundkollektiven sind u. E. allgemeingültig und können überall angewendet werden, wo Grundkollektive existieren (z. B. auch in den Gruppen).

Wir bedanken uns für den sachlich geführten und ermutigenden Gedankenaustausch, den wir im Vorfeld der Niederschrift mit den Professoren Dr. Richard Herrmann (Halle) und Dr. Herbert Lemberg (Berlin) sowie mit Dozentin Dr. Ruth Lenk (Potsdam) und Dr. Uta Schlegel (Leipzig) führen konnten. Besonderen Dank schulden wir Prof. Dr.

Hans Berger (Potsdam), der die hier dargestellte Problematik untersucht und seine Erfahrungen in die Diskussion eingebracht hat.

Herzlicher Dank gilt auch Frau Ursula Meyer für die nötigen Schreibarbeiten.

Leipzig / Potsdam im März 2006

Alexander Bolz / Jörgpeter Lund

1. Einleitung

Der Neuaufbau des gesellschaftlichen Lebens nach der Zerschlagung des Hitlerfaschismus in Deutschland stellte die Menschen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands vor schier unüberwindlich scheinende Aufgaben. Das galt auch für das Bildungswesen, da es von *allen* Elementen und Erscheinungsformen des Faschismus zu säubern und die Naziideologie vollständig aus den Köpfen der Kinder und Jugendlichen zu tilgen galt.

Von den enormen Anstrengungen zeugen heute noch die grundlegenden Befehle der Sowjetischen Besatzungsmacht, z. B. der Befehl Nr. 40 zur Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb, oder die »Richtlinien der deutschen Verwaltung für Volksbildung« in den Jahren von 1945 bis 1949. Neben den Vorbereitungen zur Aufnahme des Schulbetriebes war das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von herausragender Bedeutung, in dem unter Einbeziehung von Vertretern aller maßgeblichen Schichten der Bevölkerung formuliert worden war, »die Jugend zu selbstständig denkenden und verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen«.¹

Diese Zielsetzung knüpfte an das humanistische Ideal der Aufklärung vom vernünftigen und tätigen Menschen in der Gemeinschaft an, das weit in die Zukunft wies. Sie war insofern visionär, da die Zweifel an der Erziehbarkeit der Kinder und Jugendlichen damals unübersehbar waren, und sie sind es bei den konservativen Kräften heute noch. Die Realisierung dieser Aufgabenstellung war unmittelbar mit der Umgestaltung der sozialen Verhältnisse verknüpft, die sich insgesamt auf dem Boden der sowjetischen Besatzungszone beim Aufbau einer antifaschistisch-demokratischen Ordnung vollzogen.

In Abhängigkeit von den sich vollziehenden sozialen Prozessen stand u. a. die Frage, welche Pädagogik künftig gefragt sei, worüber es

1 Richtlinien der deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Berlin / Leipzig 1948. S. 14f.

in den Jahren 1945/46 grundlegende Erörterungen und auch danach besonders unter Vertretern der Fachwissenschaften und Pädagogen gab. Diese Erörterungen führten zu der Erkenntnis, dass die Erziehungswissenschaften vor allem soziologisch, historisch und empirisch ausgerichtet sein müssten. Wissenschaftliche Grundlage für eine demokratische Erziehung könne nicht die geisteswissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik sein, deren Vertreter (mit Ausnahme von Th. Litt 1880–1962) mit dem Antritt der Nazis im Jahre 1933 gegenüber dem Vordringen der faschistischen Ideologie versagt hatten, vielmehr gebühre der sozialen Seite der Pädagogik der Vorrang, da das für den praktisch tätigen und für den künftigen Lehrer am geeignetsten sei. Die Pädagogik sei eine »Seinswissenschaft« (Brugsch 1878–1963), die aus einer Fülle von Beobachtungsmaterial gespeist sei. Dieser Standpunkt setzte sich unter den Fachvertretern sowie unter führenden Schulpolitikern und Pädagogen durch. Das Gebot der Stunde war, eine Erziehung im antifaschistischen Sinne, im Geiste der Humanität sowie der Völkerfreundschaft zu gewährleisten. Dem ordnete sich auch eine neue Gemeinschaftserziehung unter, worüber es aber unter den praktisch tätigen Pädagogen sowie unter pädagogischen Wissenschaftlern insgesamt keine einheitlichen Auffassungen und auch viele Unsicherheiten gab, die vor allem den verheerenden Auswirkungen der Naziideologie zuzuschreiben sind.

Anknüpfungspunkte für eine Gemeinschaftserziehung gab es genügend und zwar:

- bei der Reformpädagogik (z. B. Arbeitsschule, Knabenhandfertigungsunterricht),
- bei der Schule Peter Petersens in Jena,
- bei der Jugend- und Kinderbewegung der SPD, den Roten Jungpionieren der KPD oder der Bündischen Jugend.

In dieser Hinsicht gab es Pluralismus, der personell sehr stark von den örtlichen Gegebenheiten abhängig war.

Im Fach Theorie der Pädagogik, das an den 1946 neu gegründeten Pädagogischen Fakultäten der Universitäten sowie in der Ausbildung von Neulehrern gelehrt wurde, war die Gemeinschaftserziehung möglichst »ausgespart« oder sie beschränkte sich auf die Auseinandersetzung mit der NS-Erziehung, was ein Gebot der Stunde war.

Das Schulgesetz vom 12.06.1946 bot den wesentlichen Ausgangspunkt, die Gemeinschaftserziehung neu zu gestalten. Im § 6 f hieß es, dass die Jugendorganisation zusammen mit den Elternausschüssen beratend im Schulleben mitwirken könne.

Die Schulordnung vom 23.04.1947 regelte dann Grundsätzliches. Im § 14 hieß es: »Die Erziehung in der Schule geschieht durch den

Unterricht, das Gemeinschaftsleben und die Einrichtung der Schüler-selbstverwaltung: die Schule hemmt die sozialen Triebe und fördert die sittlichen, gemeinschaftsbildenden Kräfte durch Erziehungsmittel«. ²

Die Regelung der Schüler-selbstverwaltung sollte jedoch erst nach dem IV. Pädagogischen Kongress der DDR erfolgen, der 1948 stattfand: denn dort wurde gefordert, die FDJ und die Pionierorganisation »mit der Vertretung der Schülerschaft an den Schulen« zu betrauen. ³ Das hing mit der Orientierung auf die Sowjetpädagogik zusammen, die als die »fortschrittlichste Pädagogik« bezeichnet wurde, weil sie »die Pädagogik des Sozialismus« sei ⁴ sowie mit der Absage an reformpädagogische Bestrebungen, die ebenfalls auf dem IV. Pädagogischen Kongress der DDR erfolgte und mit der »Verordnung über die Unterrichtsstunde ...« vom 04. Juli 1950 eine gesetzliche Grundlage erhielt.

Das Erscheinen der ersten sowjetischen Lehrbücher für Pädagogik, und zwar von B. P. Jessipow / N. K. Gontscharow 1948 und I. T. Ogorodnikow / P. N. Schimbirew 1949, eröffnete den Lehrern, Erziehern und Bildungspolitikern in der DDR einen weiten Horizont im Hinblick auf die Inhalte sozialistischer Erziehung, die auch künftig Gegenstand der Aus- und Weiterbildung der Lehrer und Erzieher wurde.

Das gleiche traf auf die Gemeinschaftserziehung zu, die durch das Erscheinen der ersten Schriften des sowjetischen Pädagogen und Schriftstellers A. S. Makarenko eine maßgebliche Orientierung erhielt.

Die Zeit von Ende der 40er und anfangs der 50er Jahre war in der DDR durch ein nachhaltiges Studium der Sowjetpädagogik geprägt und durch eine bewusste Nutzung sowjetischer schulpolitischer, didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ideen und Erfahrungen. Das bestimmte länger als ein Jahrzehnt die Entwicklung der DDR-Pädagogik, wobei die pädagogischen Ideen und Erfahrungen A. S. Makarenkos (1888–1939) einen besonderen Stellenwert unter pädagogischen Theoretikern und Praktikern einnehmen sollten.

Die Erziehungsromane Makarenkos »Der Weg ins Leben«, im ersten Quartal 1950 erschienen, und danach »Flaggen auf den Türmen« fanden eine außerordentliche Resonanz sowohl unter Pädagogen als auch in weiten Kreisen der Bevölkerung, denn sie waren ein echter

2 Ebenda. S. 33.

3 Der IV. Pädagogische Kongress. Berlin / Leipzig 1949. S. 59.

4 Siehe Hans Siebert: Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijahresplanes. Berlin / Leipzig 1949. S. 10.

Ratgeber und eine wichtige Neuorientierung in Erziehungsfragen, für viele sogar eine echte Offenbarung. Makarenko hinterließ tiefe Spuren vor allem bei jungen pädagogischen Wissenschaftlern in Bezug darauf, was dialektisches Denken in Erziehungsfragen anbelangte.

Die Kollektiverziehung wurde in dieser Zeit auch zum Inbegriff für die Erziehung zu einer neuen Moral, die sich grundsätzlich von dem bisher »Üblichen«, d. h. der »bürgerlichen« Pädagogik, unterschied und sich auch vom »Personalismus« sowie von nachfolgenden Strömungen einer vorwiegend auf dem Individualismus beruhenden Pädagogik abgrenzte, die z. T. von den USA und Großbritannien aus nach Westdeutschland »eingeführt oder neu erweckt« worden waren.

2. Wesentliche pädagogisch-theoretische Ausgangspositionen

2.1. Zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft

Die DDR-Pädagogik stützte sich auf die marxistische These, dass die Menschen zwar Produkte der Umstände und der Erziehung sind, ihre eigene Aktivität jedoch die entscheidende Bedingung für die Entwicklung des Menschen ist. Marx und Engels folgerten, dass die Menschen, indem sie in ihrer Tätigkeit die Umstände und die Erziehung ändern, sie sich zugleich auch selbst verändern. Mit dieser Auffassung gingen sie über den damaligen Standpunkt des mechanischen Materialismus hinaus, der lediglich festgestellt hatte, dass der veränderte Mensch Produkt veränderter Umstände und veränderter Erziehung sei, ohne die Gründe dafür zu nennen.

Die DDR-Pädagogik stützte sich auch auf den im »Kommunistischen Manifest« ausgesprochenen Gedanken, dass die freie Entwicklung eines jeden, die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist. In einer sozialistischen Gesellschaft könne es demzufolge keine Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft geben, wie das z. B. im Kapitalismus der Fall ist. Der Einzelne kann vielmehr erst im Sozialismus seine Stellung in der Gesellschaft sowie in der Gemeinschaft finden, in der er unmittelbar lebt und das gemeinsame Leben tatkräftig mitgestaltet.⁵

Diese Positionen richteten sich grundsätzlich gegen zwei Tendenzen: 1. wonach der Einzelne *nur* durch das Kollektiv »geprägt« würde und 2. die Entwicklung des einzelnen Individuums *ohne* Beziehung zu einer Gemeinschaft möglich wäre, d. h., eine Einzelperson ohne soziale Bindungen aufwachsen könne.

5 Siehe Alexander Bolz (Hrsg.): A. S. Makarenko. Eine Auswahl. Berlin 1979. S. XVIII.

Die anfangs recht oberflächliche Aneignung marxistischer Thesen durch die pädagogische Wissenschaft und durch Bildungspolitiker in der DDR musste zwangsläufig auch zu Mängeln führen, die allerdings im Laufe der Entwicklung wieder revidiert werden konnten. Auf zwei besonders fehlerhafte Interpretationen soll an dieser Stelle hingewiesen werden.

1. Der Satz von Marx und Engels, dass die »freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist«, wurde im Werk Stalins ins Gegenteil »verkehrt«, was sich bei ihm so ausdrückt, dass »die Befreiung der Persönlichkeit unmöglich ist, solange die Masse nicht befreit ist«⁶. Diese Version hatte allerdings nur wenig Einfluss auf das pädagogische Denken, vor allem unter den Theoretikern; denn fast durchgängig setzte sich die Auffassung durch, dass erst in der sozialistischen Gemeinschaft jene Bedingungen vorhanden sind, die eine optimale Entwicklung der individuellen und kollektiven Fähigkeiten ermöglicht. Der Stalinismus engte aber marxistisches Denken auf formalistische Grundsätze ein und hinderte jede Weiterentwicklung durch andere geistige Strömungen (z. B. Friedrich Nietzsche / Sigmund Freud). Die Maxime von Zwerenz erscheint insofern richtig, die besagt, dass die »Marxsche äußere Revolution durch eine innere Revolution des Individuums zu ergänzen sei«⁷, wodurch vor allem »Träume und Lebenskraft des Einzelmenschen« in ihre wirklichen Rechte eingesetzt werden, was vor allem in der Blochschen Philosophie seinen Ausdruck gefunden hatte.
2. Gravierender wirkte sich das weit verbreitete methodologische Vorgehen aus, »von außerpädagogischen Prämissen auf das Erzieherische« herunterzurechnen⁸ oder etwas aus politischen oder ökonomischen Notwendigkeiten deduktiv (abstrakt) in den Erziehungsbereich zu »transformieren«, was nicht allein der DDR-Pädagogik eigen war.

Ein markantes Beispiel dafür ist die vereinfachte und oberflächlich zu nennende Interpretation der Feuerbachthesen von Marx. In der 6. Feuerbachthese heißt es, dass das menschliche Wesen kein dem einzelnen

6 Jossif Wissarionowitsch Stalin: Werke. Bd. I. Berlin 1951. S. 259.

7 Ingrid und Gerhard Zwerenz: Sklavensprache und Revolte. Hamburg / Berlin 2004. S. 156.

8 Siehe Eberhard Mannschatz: Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Würzburg 1997. S. 37.

Individuum »innewohnendes Abstraktum« sei. In seiner *Wirklichkeit* ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.⁹ Verkürzt wurde das oft so gedeutet, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse vor allem als *soziale* Verhältnisse anzusehen, der Mensch ein sozialer Typ, d. h., ein Klassenwesen sei und unmittelbar *über* das Gesellschaftliche auch das Individuelle zu beeinflussen sei.¹⁰

Diese Darstellung bot Möglichkeiten, die Gemeinschaftserziehung politisch und ideologisch zu instrumentalisieren, was allerdings mit den basisdemokratischen Tendenzen im Schulalltag von den Erziehern und Lehrern mit Jugendlichen und Kindern ständig in Kollision geriet und insgesamt destruktiv wirken musste.

Die »Herleitung erzieherischer Gestaltungsweisen« aus politischen, ökonomischen oder aus philosophischen Prämissen war stets in anderen Zeiten (z. B. im Preußentum oder Nationalsozialismus) präsent, und es setzte sich auch nach 1989/90 fort, und zwar nunmehr spiegelverkehrt im Verhältnis zu DDR-Zeiten, indem die Individualerziehung favorisiert und die Gemeinschaftserziehung in Gestalt der Kollektiverziehung auf den Kehrhauten der Geschichte geworfen wurde.

Die PISA-Studien brachten es schließlich deutlich an den Tag, was Reaktionen bis in die konservativsten Kreise auslöste, denn niemand wollte sich nunmehr einer Gemeinschaftserziehung grundsätzlich entgegenstellen. Plötzlich war überall die Rede vom »gemeinsamen Lernen« in der Schule, und zwar von der 1. bis zur 8. oder 10. Klasse. Wie sich dieser Gedanke generell in der Praxis umsetzen lässt, steht aber noch aus. Die Gegenüberstellung von Individualerziehung auf der einen und von Gemeinschaftserziehung auf der anderen Seite, die in der Zeit des Kalten Krieges Hochkonjunktur hatte, ist überlebt, und es ist zu hoffen, dass sich eine vernünftige Sicht im Interesse der Kinder und Jugendlichen durchsetzt. Dazu bedarf es der Anerkennung dessen, was Gemeinschaftserziehung und »Gemeinschaftlichkeit« bedeutet, dass sie nämlich keinerlei »überindividuellen«, nationalistischen oder chauvinistischen Zielen oder abzulehnenden politischen Zwecken ausgesetzt sein darf. Mit einem Wort: Sie darf »individuelle Entwicklung nicht behindern, sondern sie soll sie ermöglichen und befördern«.¹¹

9 Karl Marx / Friedrich Engels: Werke. Bd. 3. Berlin 1969. S. 6.

10 Siehe Traudl Alberg / Manfred Vorwerk: Zum Determinismus-Konzept in der DDR-Psychologie. In: Wolfgang Maiers / Morus Markward (Hrsg.): Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft., Frankfurt / New York 1987.

11 Eberhard Mannschatz: Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. S. 59.

Kollektiv- oder Gemeinschaftserziehung ist stets etwas sehr Lebendiges, und sie kann auch nur von »lebendigen Menschen« (Makarenko) geschaffen und gestaltet werden. Berücksichtigt man dabei nicht die dialektischen Umstände von Kollektiv- und Individualentwicklung, die immer mit spezifischen Forderungen des »Augenblicks« verbunden sind, so führt das zu dogmatischen Fixierungen sowie zu einer gespenstisch anmutenden Enge im pädagogischen Denken, die einerseits das Ausmaß der Instrumentalisierung und andererseits auch Ablehnung oder sogar die »Verteufelung« beinhalten kann.

2.2. Über die Einheit von Erziehung und Selbsterziehung

In der 2. Hälfte des 20. Jh. haben sich die Auffassungen über Erziehung erheblich gewandelt oder, anders ausgedrückt, lassen sie sich zwischen der Überbetonung von Erziehung bis hin zu Tendenzen ihrer Auflösung eingrenzen.

Auf dem Gebiet der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands, und später der DDR, herrschte in Anlehnung an die vom Gedankengut der Aufklärung beeinflusste Meinung vor, dass ein »neuer« Mensch erzogen werden müsse, was natürlich seine Auswirkungen auch auf die Pädagogik hatte. Sogar die vier Siegermächte setzten auf die Education solution, d. h. auf eine erzieherische Lösung der Entwicklung in Deutschland, die jedoch von jeder Besatzungsmacht anders interpretiert und auch versucht wurde umzusetzen. Die amerikanische Besatzungsmacht setzte auf das Konzept einer Re-Education, die englische auf Re-Organisation und die Sowjetische Besatzungsmacht setzte auf das Konzept der antifaschistischen Erziehung.

Im Unterschied zur Erziehung im NS-System, die auf rassistischer Grundlage basierte, erhielten in der Pädagogik der SBZ/DDR die Faktoren Vererbung, soziale Umwelt und Erziehung wieder das nötige Gewicht, wobei in der allgemein vorherrschenden Aufbruchstimmung des damaligen Neuanfangs die auf der Aufklärung basierende Formel von der »Erziehbarkeit« des neuen Menschen ein gewisses Übergewicht erlangte. Den Blick der verheerenden Folgen der Nazi-Erziehung ständig vor Augen, erhielt die Pädagogik so etwas wie eine ethische Aureole, und sie knüpfte zunächst an die in Deutschland traditionell gewachsenen Erkenntnisse der pädagogischen Wissenschaft an, wobei sie den Faden wieder aufgriff, der 1933 abgerissen war.

Pädagogik wurde fast einvernehmlich als »Erziehung mit besonderer Absicht« definiert, was in deutlicher Abgrenzung zur NS-Erziehung geschah. Letztere hatte in die Pädagogik die »funktionale Erziehung« eingeführt, wonach Erziehung sowohl eine menschliche als auch eine biologische Funktion erfüllen konnte, was ganz im rassistischen Sinne zu verstehen war. Damit war ein Anfang gesetzt, den Erziehungsbegriff aufzulösen, was oft heute noch übersehen wird.

Mit der Zuwendung zu den Erkenntnissen der Sowjetpädagogik in der DDR, die schon frühzeitig in den Jahren 1948/49 einsetzte, gewannen junge Pädagogik-Studenten, pädagogische Wissenschaftler sowie Lehrer und Erzieher eine völlig neue Sicht auf pädagogische Probleme, die für viele eine echte Offenbarung darstellten. Die sowjetischen Lehrbücher für Unterstufen- sowie Oberstufenlehrer, aber insbesondere die pädagogischen Ideen und Erfahrungen A. S. Makarenkos in Gestalt seiner Erziehungsromane »Der Weg ins Leben« und »Flaggen auf den Türmen« gaben der noch jungen pädagogischen Wissenschaft in der DDR mannigfaltige Anstöße, über das Wesen von Erziehung nachzudenken.

A. S. Makarenko wandte sich vor allem gegen das »ultrapädagogische« Wort »das Kind« und unterzog die seinerzeit vorherrschende Auffassung von der »Paar«-Pädagogik einer vernichtenden Kritik. Er löste sich von der Vorstellung der intentionalen Pädagogik, die den Lehrer als das SUBJEKT und den Schüler als das OBJEKT betrachtete und führte die Pädagogik aus der auf der Fürsten oder der häuslichen Erziehung basierenden Vorstellung von der linearen Lehrer-Schüler-Relation heraus.

Diese dialektische und damit völlig neuen Sicht auf das Subjekt-Objekt-Verhältnis im erzieherischen Geschehen war für die Kollektiverziehung ein wichtiger Ansatzpunkt. Der Einzelne oder das Kollektiv waren SUBJEKTE und OBJEKTE in der Erziehung.¹² Die neuen Gestaltungskräfte im Erziehungsprozess waren damit genannt: einerseits die Einwirkung des Kinderkollektivs auf jedes seiner Mitglieder und andererseits die Einbeziehung der Lebenspraxis der Schüler.

Diese Denkweise hatte auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichtsprozesses, worauf an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann.

Die Einwirkung des Kinderkollektivs bedeutete, einerseits basisdemokratische Methoden der »Einwirkung« zu entwickeln und andererseits,

12 Siehe ebenda. S. 47–55.

der »führenden Rolle« des Erziehers ganz neue Dimensionen zu verleihen, was im pädagogischen Alltag oft auf mannigfache Schwierigkeiten stieß und erst von den Lehrern und Erziehern »erlernt« werden musste.

Bis in die Mitte der 60er Jahre ist die Rolle des Schülerkollektivs vor allem in der Praxis zum Teil recht einseitig ausgelegt worden, und zwar einmal als Vermittlung von Normen für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen, was eine vereinfachte Auffassung von Kollektivität bedeutete, und andererseits als »Unterordnung« unter die Belange des Kollektivs, wodurch das Kollektiv ungerechtfertigt einen nivellierenden Aspekt erhielt.

Die Rolle des Kinderkollektivs ist als Subjekt der Einwirkung universell, und zwar durch die Hinführung zu Eigenerkenntnissen, durch das Bewusstwerden richtigen oder falschen Verhaltens, durch die Befähigung zur bewussten Gestaltung der Beziehungen zu anderen Personen oder zu sachlichen Dingen, auch durch die Bewertung des eigenen Verhaltens durch andere oder anderer. Selbsterziehung bedarf der Selbstbeherrschung, was im Kollektiv geübt werden kann, führt vor allem zur Selbstständigkeit sowie zur Selbstprüfung. All das kann aber unmöglich im Selbstlauf erreicht werden und bedarf der Anstrengungen aller Mitglieder des Kollektivs.

2.3. Widersprüche als Triebkraft im Erziehungsprozess

Im Philosophischen Wörterbuch ist nachzulesen, dass der Widerspruch »Einheit und Kampf von Gegensätzen« ist.¹³ Je nach der Art des Zusammenhangs und der Natur der Gegensätze unterscheidet man dialektische oder logische Widersprüche. »Während der logische Widerspruch nur in der Sphäre des Denkens existiert, ist der dialektische Widerspruch den Dingen, Prozessen, Systemen usw., der objektiven Realität selbst eigen und stellt die Quelle der Bewegung, Veränderung und Entwicklung dar.«¹⁴

Die Bedeutung des Widerspruchsprinzips kann für die Erziehung folgendermaßen gesehen werden: Sie ist die Ursache für die Bewegung

13 Georg Klaus / Manfred Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Band 2. Leipzig 1975. S. 1302

14 Ebenda.

und Entwicklung in den Dingen, die sich durch den und durch die Einheit und den Kampf der bedingenden Pole ergibt.

Widersprüche können durch bewusste und aktive Tätigkeit gelöst werden, und zwar dann, wenn sie erkannt werden. Die Lösung von Widersprüchen ist darauf gerichtet, den Schülern / Zöglingen bewusst zu machen (nicht einfach zu fordern) oder das Streben zu fördern, durch eigene Aktivitäten Gefordertes oder Erstrebenswertes erreichen zu wollen, um den aufgetretenen Widerspruch dadurch lösen zu können.

Widersprüche sind eine alltägliche Erscheinung im erzieherischen Geschehen. So stürmen z. B. täglich viele Pflichten auf den Heranwachsenden ein, die zu bewältigen sind. Die Frage für ihn ist, welche der Pflichten er zuerst zu erfüllen hat: schulische, häusliche oder auch freundschaftliche Pflichten. Im vorliegenden Falle handelt es sich um einen moralischen Konflikt, der sich u. U. sogar zuspitzen kann. Im ungünstigsten Fall weicht der Schüler / Zögling dem Konflikt aus, d. h., er wird *nicht* gelöst.

Solche Zuspitzungen treten auch im Erziehungsprozess auf, von denen etwa folgende Gruppen von Widersprüchen u. a. bekannt sind, und zwar: Ideal und Wirklichkeit, Wissen und Können, Wissen und Erfahrung, Sollen – Wollen – Können.

Hans Berger hat u. a. die Objektivität der Widersprüche sowie deren Determination in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler untersucht¹⁵ und dabei festgestellt, dass »die Widersprüchlichkeit der Beziehungen zwischen den Schülern ein reales, konkretes Phänomen im Entwicklungsprozess darstellt. Das bedeutet, die Widersprüche nicht zu ignorieren, sondern sie sehr aufmerksam als aktiven Faktor des erzieherischen Geschehens zu beachten«.¹⁶

Widersprüche sind objektiv in den Gemeinschaftsbeziehungen vorhanden, und sie sind Ausdruck der Entwicklung im Schülerkollektiv, die aber keineswegs von vornherein als feindlich zwischen einzelnen Schülern oder Schülergruppen zu bezeichnen sind, wie das heutzutage immer öfter an den Schulen auftritt, und nichtige Anlässe können zu einer Schlägerei führen, d. h. bestehende Widersprüche werden oft (zu oft) gewaltsam gelöst, oder sie werden künstlich herbeigeführt. Bei letzterem handelt es sich nicht mehr um Widersprüche.

15 Hans Berger: Zur Funktion von Widersprüchen im Prozess der Erziehung und Entwicklung der Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler. In: Albrecht Herrmann / Hans Berger: Überzeugung und Gemeinschaft. Berlin 1970 . S. 168–198.

16 Ebenda. S. 169.

Ursachen für Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen waren zumeist:

1. Unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten wirken aufeinander, deren Bewusstsein und Verhalten neben vielen Gemeinsamkeiten erhebliche Unterschiede aufweist, was zu Spannungen führen kann.
2. Schulische oder andere Anforderungen werden von jedem unterschiedlich bewältigt, was zum großen Teil auch normal ist; jeder reagiert aber anders, was zu oft sehr unterschiedlichen Resultaten, Leistungen und schließlich auch zu entsprechendem Verhalten gegenüber anderen Schülern führen kann.

Daraus leitet sich die Forderung ab, eine Methodik des Setzens, Entfaltens und des Lösens von Widersprüchen auszuarbeiten, dass u. a. dazu beitragen kann, die zwischen den Schülern bestehenden Gegensätze zu überwinden und eine soziale Aktivität auszulösen, die eine entscheidende Quelle eines einzelnen oder eines Schülerkollektivs darstellen kann.

Das Wirken dialektischer Widersprüche gehörte zum Wesen der Entwicklung von Kollektiven. »Die Entfaltung und Lösung dialektischer Widersprüche im Schülerkollektiv« wurde jedoch bis zum Ende der DDR nur unzureichend »als treibende Kraft der Entwicklung des Kollektivs« im erzieherischen Geschehen eingesetzt.¹⁷

In gewisser Weise tragen heute die Schülerschlichter an vielen Schulen der BRD dazu bei, Widersprüche unter den Schülern und in den Schüलगemeinschaften zu lösen, was auch in erheblichem Maße zu Erfolgen führt, aber die erzieherische Kraft der *gesamten* Gemeinschaft der Schüler wird dabei nicht ausreichend genutzt oder wahrgenommen.

2.4. Zur Einheit von Bewusstsein und Verhalten

Die Einwirkung auf das Bewusstsein der Schüler *und* auf ihr Verhalten gehört zu den hauptsächlichsten Problemen auch der Gemeinschaftserziehung.

Methodologisch gesehen, gibt es zwei grundsätzliche Wege in der Erziehung, und zwar einmal vom Bewusstsein zum Verhalten und zum anderen vom Verhalten zum Bewusstsein. Diese beiden Wege verlaufen nicht nebeneinander her, vielmehr sind sie in ihrer dialektischen Wechselwirkung auf einen langen Zeitraum bezogen. In dieser Hinsicht wur-

17 Siehe ebenda. S. 168–198.

de die sokratische und aufklärerische Formel in der DDR-Pädagogik überwunden, die davon ausgeht, dass zwischen Einsicht und Verhalten eine Kausalbeziehung bestehen müsse, was zwar vorkommen kann, jedoch keine erzieherische Notwendigkeit ist.

Der ukrainische Pädagoge A. S. Makarenko formulierte sehr treffend diese Situation mit folgenden Worten: »Im allgemeinen kann als Axiom gelten, dass die Solidarität des Verhaltens ohne die Solidarität der Ideen unmöglich ist (ausgenommen, wenn es sich um ein blindes Verhalten oder um das Verhalten eines Doppelzünglers handelt), eine umgekehrte Schlussfolgerung wäre jedoch falsch.«¹⁸ Damit ist u. a. nur gesagt, dass sich Erziehungsarbeit nicht auf die Vermittlung von Bildung beschränken kann, ohne ein entsprechendes Verhalten herausbilden zu wollen. Gerade das ist aber heute vielerorts zu beobachten, wo oft »erprobte« pädagogische Mittel aus dem vergangenen Jahrhundert angewendet werden, um die Schüler zu »disziplinieren«. Das soll an dieser Stelle lediglich Erwähnung finden, ohne näher darauf einzugehen.

Die oben gekennzeichnete dialektische Sicht schließt auch getrennte Methodensysteme aus, die sich einseitig einmal auf das Bewusstsein der Schüler und andererseits auf ihr Verhalten beziehen würden.

Methodologischer Ansatzpunkt für die vielgestaltigen pädagogischen Einwirkungen in der Schüलगemeinschaft zur Lösung des oben dargestellten Problems sind u. E. die gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die Auseinandersetzung der Schüler mit der Umwelt sowie die zielstrebige Organisation von Erfahrungen im Gemeinschaftsleben der Schüler selbst.

Die Organisation von sozialen Erfahrungen und Beziehungen ist sowohl Voraussetzung als auch Basis für die Festigung von Ideen und Überzeugungen. Soziales Verhalten kann jedoch nicht *allein* durch die »Kraft« des Kollektivs erreicht werden. Vielmehr bedarf es dazu auch der Selbsterziehung (vgl. 2.2.) des Einzelnen. Das höchste Niveau ist etwa erreicht, wenn jeder einzelne richtiges Handeln und Verhalten selbst von sich fordert, was jedoch nicht plötzlich und von selbst kommen kann.

Diese Denkweise vermag nicht jeden zu überzeugen, zumal, wenn er eine andere Herangehensweise bevorzugt oder, wenn er nichts von Gemeinschaftserziehung hält oder sie gar ablehnt.

18 Anton S. Makarenko: Werke. Band IV. Berlin 1958. S. 45.

2.5. Zum Verhältnis von Theorie und Methodik in der Erziehung

Erziehungstheorie und Methodik stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander, und zwar so, wie sich Theorie und Methodik auch allgemein zueinander verhalten.

Theorie ist, allgemein gesehen, die »systematisch geordnete Menge von Aussagen bzw. Aussagesätzen über einen Bereich der objektiven Realität oder des Bewusstseins«¹⁹, wobei der wichtigste Bestandteil die von ihr formulierten Gesetzaussagen sind.

Theorie und Wissenschaft sind jedoch nicht miteinander identisch, denn letztere enthält z. B. auch Anleitungen zu praktischer Tätigkeit, prähistorisches Wissen u. a. Die Theorie wiederum besitzt eine explikative (erklärende) und eine prognostische (voraussagende) Funktion.

Jede Wissenschaft besitzt eine Methodik, die im Grunde ein System von Methoden darstellt, das im Laufe eines längeren Zeitraumes immer neue aufnimmt und sich auf diese Weise ergänzt und weiterentwickelt.

Im Laufe der geschichtlichen Entwicklung vollzog und vollzieht sich ein Differenzierungsprozess innerhalb der Wissensgebiete, darunter auch in der Pädagogik, so dass sich in den letzten 60 Jahren aus ihnen selbstständige (in diesem Falle) pädagogische Disziplinen entwickelten, wozu u. a. die Didaktik, die Erziehungstheorie und die Schulkunde gehören.

»Methodiken«, z. T. Fachmethodiken oder auch Fachdidaktiken genannt, werden in der Pädagogik zumeist zur Bezeichnung der Lehre vom Unterrichten in einem bestimmten Fach gebraucht. Als Beispiel seien die Methodik des Deutschunterrichtes, des Geographieunterrichtes oder des Mathematikunterrichtes genannt, die sich als selbstständige pädagogische Disziplinen speziell in den letzten 40 bis 50 Jahren in der DDR herausbildeten. Die Entwicklung vollzog sich dabei in Anlehnung an die Allgemeine Pädagogik sowie die Allgemeine Didaktik. In der DDR haben sich die Fachmethodiken unter den Lehrern und Erziehern als angesehene pädagogische Wissenschaftszweige erwiesen, was u. a. auch zur Bereicherung der Pädagogik als Wissenschaft führte.

Die Erziehungstheorie begann in den letzten Jahrzehnten eine ähnliche Entwicklung zu nehmen; sie kristallisierte sich vor allem aus der

19 Georg Klaus / Manfred Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Band 2. S. 1218f.

Allgemeinen Pädagogik heraus, und sie etablierte sich in der DDR Anfang der 60er Jahre als selbstständige pädagogische Disziplin, was in den Lehrprogrammen Pädagogik in der Ausbildung für Lehrer und Erzieher seinen Niederschlag fand.

Zu Beginn der 70er Jahre wurde in pädagogischen Fachkreisen zunächst von der Theorie *und* Methodik der Erziehung stets in ihrer Einheit gesprochen. Im Lehrbuch Pädagogik wird dazu noch 1983 ausgesagt, dass die Erziehungstheorie »das Wesen des Erziehungsprozesses und seine Gesetzmäßigkeiten, Entwicklungstendenzen und -perspektiven analysiert« und »auf dieser Grundlage zur Ausarbeitung der Ziele, Inhalte, Prinzipien, Methoden und der Organisation des Erziehungsprozesses« gelangt.²⁰

Der Erziehungsmethodik, die sich weitgehend auf die Erziehungstheorie stützte, wurde die Aufgabe zuteil, die Theorie zu »unmittelbar praktischen Handlungsanleitungen« zu konkretisieren.²¹

Neben den soeben genannten Wissenschaftszweigen entwickelten sich noch andere, relativ selbstständige Zweige der pädagogischen Wissenschaft, wozu unbedingt die Schulpädagogik, die Berufsschulpädagogik und schließlich auch die Hochschulpädagogik zu rechnen sind.

Die in über 100 Jahren, und z. T. auch schon davor, entstandenen Methoden der Erziehung wurden nach verschiedenen Bezugspunkten klassifiziert, woraus auch ganz unterschiedliche Methodensysteme resultierten. In der DDR wurden anfangs vor allem die Methoden der sittlichen Erziehung, d. h. der Erziehung im engeren Sinne (z. B. Überzeugen), und die Methoden der pädagogischen Stimulierung (z. B. Loben, Strafen) systematisiert. Sie dienten hauptsächlich dazu, die Heranwachsenden zu jener »sittlichen Kompetenz« zu befähigen, ihre Stellung als »verantwortlich handelnde Person« im mitmenschlichen Zusammenleben in der Gesellschaft, in der Familie sowie in und außerhalb der Schule selbst zu finden und auch bestimmen zu können.

Spätere Versuche, die Methodensysteme anders zu systematisieren, z. B. nach der theoretischen oder praktischen Aneignungsweise oder der systematischen Wissensaneignung, führten zu einer gewissen Unübersichtlichkeit und zu einer starken Scientifizierung.

Unter dem Einfluss der Sowjetpädagogik, hier besonders des ukrainischen Pädagogen A. S. Makarenkos, etablierte sich schon Anfang der fünfziger Jahre eine Theorie und Methodik der Kollektiverziehung, die

20 Autorenkollektiv: Pädagogik (Lehrbuch). Berlin 1983. S. 119.

21 Ebenda.

sich auf die Allgemeine Pädagogik stützte und zu speziellen Aussagen über die Ziele, die Inhalte, Methoden und die Organisation des Prozesses der Kollektiverziehung gelangte. Bereits Anfang der 50er Jahre erfolgte eine Unterscheidung zwischen den Methoden der Entwicklung des Kollektivs und den Methoden der Einwirkung durch das Kollektiv, wobei es sich hier um einen fortlaufenden Prozess handelte, der nie ganz abgeschlossen war und immer neue Erkenntnisse hervorbrachte. Dieser Prozess war nach vorn offen, gestaltete sich komplex und unterlag stets den konkreten Entwicklungsbedingungen »vor Ort«. So war es schon bedeutsam zu wissen, ob es sich um ein ganzes Schulkollektiv, um Basiskollektive der Klassen oder der FDJ- und der Pionierorganisation handelte, oder ob es sich um Arbeitsgemeinschaften, Klubs, Kommissionen und schließlich um nur wenige Wochen existierende Kollektive in den Ferienlagern handelte. Stets fanden die allgemeinen Erkenntnisse über die Entwicklung von Kollektiven bei Lehrern und Erziehern Berücksichtigung oder wurden immer dankbar angenommen.

2.6. Zur Erziehung im und durch das Kollektiv

2.6.1. Der pädagogische Begriff des Kollektivs

Der Begriff »Kollektiv« (im Französischen sozial collective, im Englischen collectivity) bezeichnet eine grundlegende Lebensform in der sozialistischen Gesellschaft. In dieser Hinsicht ist diese Wortschöpfung zuerst in Russland nach der Oktoberrevolution von 1917 als Synonym für solche Wörter wie Vereinigung, Gemeinde oder Gesamtheit gebraucht worden.

Der russische Pädagoge Kumarin machte Anfang der 70er Jahre darauf aufmerksam, dass Marx und Engels in keiner Weise auf den Terminus »Kollektiv« eingegangen sind. »An den Stellen, an denen in der russischen Übersetzung der Terminus »Kollektiv« geführt wird, steht bei Karl Marx entweder »Gemeinschaft« oder »Gesellschaft« oder »Gemeinwesen«.²² Karl Marx kennzeichnete mit »Gemeinschaft« eine Gesamtheit im weitesten Sinne des Wortes und fasste darunter z. B. auch den Staat.

Von der russischen Sprache verbreitete sich der Begriff »Kollektiv« in die ganze Welt, und er ging dann auch in den pädagogischen Sprach-

22 Siehe Alexander Bolz / Edgar Günther (Hrsg.): Makarenko heute. Berlin 1973. S. 54.

gebrauch der DDR ein, und zwar besonders durch die Veröffentlichung der pädagogischen Werke A. S. Makarenkos.

Eine einheitliche Definition vom Kollektiv ist nirgends zu finden, selbst bei Makarenko nicht, weshalb nur die häufigsten Begriffe genannt werden sollen, die in der DDR-Pädagogik verwendet wurden.

Das Kollektiv als soziale Vereinigung kann als ein besonderer Typ der sozialen Gemeinschaft in der sozialistischen Gesellschaft angesehen werden, der auf zwei grundlegenden Merkmalen beruht:

1. Das Kollektiv ist keine zufällige Vereinigung, denn sie stimmt mit den Zielen und Aufgaben der gesamten Gesellschaft überein. Es steht nicht in Gegensatz weder zum Staat, noch zu einer anderen sozialen Einheit.

Das Erziehungskollektiv, und als solches ist das Kinderkollektiv anzusehen, hat die besondere Funktion, optimale Bedingungen für die freie, allseitige Entwicklung jedes einzelnen seiner Mitglieder zu ermöglichen. Ziel war niemals eine Erziehung zur Gemeinschaft schlechthin, d. h. auf eine umfassendere Vereinigung hin zu etablieren, was auch dem eigentlichen Sinn von Kollektiverziehung widersprochen hätte. Mit der Kollektiverziehung sollte *das* realisiert werden, was nach Karl Marx der eigentliche Endzweck des Sozialismus ist, nämlich die freie, universell entwickelte Persönlichkeit.

2. Die soziale Vereinigung des Kollektivs unterscheidet sich von der umfassenderen Vereinigung der Gesellschaft, von einem Verband und auch vom Staat. Sie ist eine *Kontakteinheit*, und deswegen sind Grenzen für die optimale Anzahl ihrer Mitglieder gesetzt.

Eine Gemeinschaft, zumal noch von Kindern, die 800 oder noch mehr Mitglieder zählt, ist kaum noch als eine Kontakteinheit zu bezeichnen. Diese Feststellung ist insofern bedeutsam, weil dadurch alle Optionen offen gehalten werden, sich um jeden Einzelnen zu sorgen, d. h. seine Individualität zu entwickeln sowie seine Neigungen und Fähigkeiten herauszubilden. In solchen zahlenmäßig begrenzten Gemeinschaften kann sich ein Gefühl der Zusammengehörigkeit oder, anders ausgedrückt, ein »Wir«-Gefühl besonders günstig herausbilden.

Makarenko gab folgende Definition des Kollektivs, die die o. g. Merkmale erfasst: »Unser Ansicht nach ist das Kollektiv eine Kontaktgemeinschaft, die auf dem sozialistischen Prinzip der Vereinigung beruht.«²³

23 Anton S. Makarenko: Theoretische Schriften. Band V. Berlin 1962, S. 494.

In dieser Definition wird der sozialistische Charakter des Kollektivs bestimmt.

Ein anderer Begriff, den wir ebenfalls bei Makarenko finden, umfasst vor allem die sozialen Eigenschaften des Kollektivs. Diese sind etwa folgendermaßen zu bezeichnen:

1. Das Kollektiv vereinigt Menschen, auch junge, deren gemeinsame Tätigkeit auf ein gesellschaftlich nützlichem Ziel *und* auf die gemeinsame Organisation dieser Tätigkeit (Arbeit, Lernen, Spiel u. a.) gerichtet ist.
2. Das Kollektiv ist mit *anderen* Kollektiven eng verbunden, was besondere Konsequenzen, z. B. für Klassenkollektive an einer Schule, in sich birgt. In irgendeiner Weise sind sie miteinander verbunden oder treten in Kontakt zueinander.
3. Das Kollektiv hat Leitungsorgane, die benötigt werden, um die gemeinsamen Aufgaben zu lösen oder die gemeinsame Arbeit zu organisieren. Die Mitglieder in diesen gewählten Organen vertreten die Interessen des gesamten Kollektivs, d. h. *aller* Mitglieder, und deshalb können und dürfen sie nicht »über« ihnen stehen.

Makarenko gab folgende Definition dazu: »Ein Kollektiv ist eine freie Gruppe von Werktätigen, die ein einheitliches Ziel, einheitliches Handeln verbindet; es ist eine organisierte Gruppe mit leitenden Organen, mit Disziplin und Verantwortung. Das Kollektiv ist ein sozialer Organismus in einer gesunden menschlichen Gesellschaft.«²⁴

Die eigentliche Erziehung im und durch das Kollektiv fand im Grundkollektiv statt, z. B. der Schulklasse oder der FDJ- und Pioniergruppe, und zwar deshalb, weil einerseits jeder einzelne Schüler von der Schüलगemeinschaft und andererseits jede Schüलगemeinschaft den einzelnen Schüler viele Jahre hindurch sehr intensiv erlebte. Diese »alltäglichen, dauerhaften, intensiven und für jeden bedeutsamen Beziehungen zwischen den Grundkollektiven und jeder Schüлерpersönlichkeit«²⁵ erwies sich in der Schule der DDR als der »Hauptweg« (Makarenko), um mit jedem einzelnen Schüler und den Schüлерn wiederum unter sich miteinander in Kontakt zu kommen und in eine verantwortliche Position zu bringen, um das Leben in diesen Kollektiven auch mitzubestimmen.

24 Anton S. Makarenko: Werke. Band VII. Berlin 1963. S. 27.

25 Hans Berger: Die Bedeutung des Grundkollektivs im Prozess der Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. In: Alexander Bolz / Edgar Günther (Hrsg.): Makarenko heute. Berlin 1973. S. 106.

Makarenko gab eine Definition vom Grundkollektiv, die wie folgt lautet: »Als Grundkollektiv ist ein solches Kollektiv zu bezeichnen, dessen einzelne Mitglieder durch Arbeit, Freundschaft, Zusammenarbeit und Ideologie miteinander verbunden sind. Es handelt sich um ein Kollektiv, für das unsere pädagogische Theorie eine Zeit lang die Bezeichnung ›Kontaktkollektiv‹ vorschlug.«²⁶

Um jedoch die Erziehung im und durch das Kollektiv wirksam zu machen, war eine Methodik vonnöten, die anfangs vor allem auf den Erfahrungen Makarenkos basierte, jedoch ständig Neues hinzufügte und sich damit auch entwickelte.

Die Kollektive lassen sich weiter nach den verschiedensten Kriterien unterscheiden, und zwar nach dem *Hauptinhalt* ihrer Tätigkeit (Lernen, Arbeiten u. a.) oder nach den Kontakten, auch nach übergreifenden Gesichtspunkten, worauf an dieser Stelle nur hingewiesen werden soll.

In der bürgerlichen Gruppentheorie wird die *Gruppe* als eine soziale Einheit definiert, die jedoch unterschiedliche Auffassungen zur Struktur zu erkennen gibt, z. T. auch zu einer mechanistischen Gegenüberstellung von Gruppe und Individuum tendiert. Trotz dieser genannten (formalen) Gesichtspunkte lassen sich nur geringe Unterschiede zwischen einer Gruppe und einem Kollektiv ausmachen, so dass, aus heutiger Sicht gesehen, nach den Gründen einer so krassen Unterscheidung von Kollektiv und Gruppe zu fragen ist, die u. E. eindeutig auf der politischen und weniger auf der wissenschaftlichen Ebene liegen.

Das Kinderkollektiv galt in der DDR-Pädagogik als höherwertig gegenüber einer Gruppe, teilweise wurde es auch als »hochentwickelte Form« der Gruppe ausgewiesen. Nicht jede beliebige Gruppe wurde von vornherein als Kollektiv angesehen, denn auch eine Gruppe entsteht auf der Grundlage der gemeinsamen und ihre Mitglieder vereinigenden Tätigkeit.

Das Pädagogische Wörterbuch der DDR vermerkt allerdings: »Das Kollektiv weist gegenüber der Gruppe eine höhere Qualität seiner sozialen Einheit und eine prinzipielle Identität mit den gesellschaftlichen Interessen auf.«²⁷ Danach sollte, im Unterschied zum Kollektiv, die Gruppe eine wertneutrale soziale Einheit sein, die sich, und zwar auf Grund erzieherischer Einwirkungen, erst zu einem Kollektiv entwickeln sollte, was eine Menge politischen Zündstoff in sich barg. Hierbei wurde übersehen, dass eine Gruppe, indem sie im Laufe der gemeinsa-

26 Anton S. Makarenko: Eine Auswahl. Berlin 1979. S. 145.

27 Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987. S. 162.

men Tätigkeit ihrer Mitglieder neue Eigenschaften annimmt, erst zum Kollektiv werden kann. Insofern sprechen wir dann davon, dass das Kollektiv das »höchste Entwicklungsniveau der Gruppe« darstellen kann.²⁸

Ein anderes Problem betrifft den Begriff »abstraktes Kollektiv«. In Deutschland bezeichneten z. B. der Philosoph Theodor Litt und der Soziologe Leopold von Wiese (1876–1969) bestimmte soziale Gebilde, die, im Unterschied zu Massen oder Gruppen, einen überpersönlichen Charakter trugen, als »abstraktes Kollektiv« oder als »kollektive Instanz«. Damit waren verschiedene Körperschaften oder auch der Staat gemeint, die einen »dauerhaften« Wert verkörperten und dem Einzelnen als »fremde« Macht gegenüber standen, auf die der Einzelne keinen Einfluss hatte, mit der er sich auch nicht zu identifizieren vermochte. Der Begriff »kollektive Instanz« wird manchmal heute noch verwendet, und zwar im Sinne einer Körperschaft, die man möglichst meidet, d. h., zu der man keine Beziehung hat.

Schließlich sei auf den Kampfbegriff »Kollektiv« eingegangen, der in der Zeit des Kalten Krieges Hochkonjunktur hatte. Er wurde hauptsächlich als abschreckendes Wort gegenüber der Kollektiverziehung in den Ländern des »realen« Sozialismus verwendet. Die Standard-Formel lautete, dass das Kollektiv ein »seelisch« uniformierter Haufen sei, was mit der antikommunistisch ausgerichteten Argumentation einiger Nazi-Ideologen fast identisch ist oder von dort entlehnt sein kann. Im Nazi-Jargon ist die Kollektivseele »geistig unterwertig«, und das angeblich »einheitlich« hervorgebrachte Verhalten sei stets »reaktives Geschehen, daher seine Primitivität«.²⁹

Nach der politischen Wende in den Jahren 1989/90 wurde das Wort Kollektiv durch das Wort »Team« verdrängt und Bestandteil des allgemeinen Sprachgebrauchs. Team bezeichnet aber eine Gruppe oder Mannschaft, die sich durch »rationelle« Arbeitsweise auszeichnet und zielstrebig an die Lösung der gestellten Aufgaben herangeht. Diese Mannschaft ist auf Leistung bedacht, und wer den Anforderungen nicht entspricht, scheidet aus ihr aus. Es ist also an der Zeit, sich wieder auf den Begriff des Kollektivs zu besinnen und ihm wieder einen gebührenden Platz vor allem in der pädagogischen Arbeit zukommen zu lassen.

28 Artur Petrowski: Psychologische Theorie des Kollektivs. Berlin 1983. S. 338.

29 Friedrich Alfred Beck: Geistige Grundlagen der neuen Erziehung, dargestellt aus der nationalsozialistischen Idee. Osterwieck Harz 1933. S. 107.

2.6.2. Ziel und Inhalt der Kollektiverziehung

Der einzelne Mensch ist durch eine Gesamtheit von Beziehungen mit der Welt verbunden, die recht komplizierter Natur sind. Vereinfacht sprechen wir auch von sozialen Beziehungen, die sich im Lebens-, Erfahrungs- oder Tätigkeitsbereich des Einzelnen realisieren. Die erste Ausbildung solcher Beziehungen erfolgte bereits in den Bruderschaften der Bergleute, danach in den Gewerkschaften und später in den proletarischen Vereinigungen des 19. und 20. Jahrhunderts. Sie alle stellten eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung ihrer Mitglieder dar, und zwar waren es die genossenschaftlichen Verhältnisse, die eine wechselseitige Bedingtheit von Individuum und Gemeinschaft möglich machten. Natürlich unterschied sich die Qualität dieser Beziehungen, da sie sich erst allmählich herauszubilden begannen, aber diese Beziehungen unterschieden sich grundsätzlich z. B. von der eines Herzogs oder Fürsten zu seinen Untertanen im Feudalismus.

Der in den Gewerkschaften, in den Genossenschaften oder in der Arbeiterschaft entstandene Gemeinschaftssinn war in den Statuten gefordert, denen die Mitglieder entsprechen sollten. Karl Marx sprach vom »lebensspendenden« Prinzip der Solidarität, und Lenin bezeichnete die Solidarität sogar als die erste Form von Kollektivität.

In der sozialistischen Gesellschaft werden (vorerst: wurden) die sozialen Beziehungen maßgeblich durch die Mitgliedschaft des Einzelnen im Kollektiv bestimmt. Kollektivität ist wesentliche Eigenschaft einer »neuen« Moral und Inbegriff eines wahrhaften Humanismus. Sie verlangte, die persönlichen mit den gesellschaftlichen Interessen *objektiv* in Übereinstimmung zu bringen, was sich als ständiges Anliegen der Erziehung darstellte und nicht in einem einmaligen Erziehungsakt verwirklicht werden konnte. Der *Kerngedanke* war, durch Kollektivität wahrhaft menschliche Beziehungen herauszubilden, die sich auf gegenseitige Hilfe, Aufmerksamkeit und die Achtung des Menschen vor dem anderen gründeten. Kollektivität entsteht nicht spontan, obwohl spontanes gemeinschaftliches Verhalten immer präsent sein kann. Das Kollektiv avanciert zu einer wesentlichen Bedingung, ein solches Denken und Verhalten herauszubilden.

Ziel der Erziehung zur Kollektivität war es:

- zwischenmenschliche Beziehungen wie gegenseitige Achtung, Gleichberechtigung oder Sorge für andere (den Nachbarn, den Kameraden u. a.) herauszubilden,
- nützlichen Dienst in einem Kollektiv zu verrichten (z. B. gemeinsame nützliche Aufgaben zu erledigen),

- Eigenaktivität in der Gemeinschaft zu entwickeln, Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft wahrzunehmen.

Die Ausprägung von Kollektivität ist in zweifacher Hinsicht zu sehen, und zwar:

1. mit der Aneignung der »menschlichen Wesenskräfte« (Marx) und
2. mit der persönlichen Lebensgestaltung, die durch solche Begriffe wie Freundschaft, Kameradschaft, Jugend, Liebe oder Tod näher zu umreißen wäre.

Der unersetzbare, originäre Beitrag jedes Kindes und Jugendlichen für die Entwicklung seines Kollektivs ist zugleich auch ein wesentlicher Weg, seine Individualität auszubilden. Der Einzelne übernimmt auch Verantwortung für die Entwicklung seiner Individualität, indem er sich *selbst* in das Kollektiv einbringt und nicht eingebracht (!) werden muss. Das hat nichts mit Nivellierung zu tun, wie das von den Gegnern der Kollektiverziehung behauptet worden ist. Das Gegenteil ist der Fall, und zwar, wenn man die Dialektik von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung dem dargestellten Sachverhalt zugrunde legt und anerkennt.

2.6.3. Über Methodik der Kollektiverziehung

Sozialisation ist als Entwicklung und die Entwicklung der Heranwachsenden im Kollektiv als fortschreitende Sozialisation zu betrachten.

Dieser Gedanke kann heute kaum noch durch die z. Z. um sich greifenden Auffassungen über die Rolle der Schule oder über die noch zu gering vorhandene Erziehung in Kindergemeinschaften zum Tragen kommen. Dem einzelnen Kind werden z. T. durch schulpolitisch einseitige und vor allem durch »ökonomische Maßnahmen« (es rechnet sich nicht) die wichtigsten Möglichkeiten genommen, um z. B. Eigenarten der Kinder zu entwickeln und ihrer Individualität in verheerender Weise entgegenzuwirken. Das ist nur in wenigen Fällen möglich, und zwar dort, wo sich Pädagogen allen Widerständen zum Trotz, aber nur im Einzelfall, dafür einsetzen oder entsprechende pädagogische Voraussetzungen schaffen. Dieses »ökonomische« Denken, entstanden auf dem Boden der Marktwirtschaft, brachte das »technokratische« Modell vom Kinde hervor, das zutiefst inhuman ist, weil die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auf ökonomische und finanzielle Kriterien festgelegt ist, deren Auswirkungen erst lange Zeit später, d. h. auf lange Sicht gesehen, spürbar werden. Damit in Verbindung steht auch ein Konsum-Denken, welches immer stärker Kinder und Jugendliche erfasst und

pädagogisches Denken darauf auszurichten beginnt. Daraus sind Konsequenzen zu ziehen.

Vor allem kommt es u. E. darauf an, immer den »ganzen Menschen«, d. h. den »ungeteilten« und nicht den »ökonomisch« ausgerichteten jungen Menschen zu sehen, denn eine solche Betrachtungsweise war gerade für die Kollektiverziehung von Bedeutung, und sie bleibt es noch heute für jede anspruchsvolle Erziehung. Einzelne Elemente der Erziehung voneinander zu trennen, ist sogar schädlich, weil der Einzelne nicht in Teilen erzogen werden kann. Erziehung geschieht immer durch die gesamte Summe der Einflüsse, denen der Einzelne ausgesetzt ist und worauf er sich einstellen muss.

Aus einem Ideal, es muss nicht sehr hochgesteckt sein, deduktiv, d. h. »direkt« eine Methode abzuleiten, kann nur Verwirrung stiften und zu fragwürdigen Ergebnissen führen. Aufgabe der pädagogischen Theorie ist es zu untersuchen, unter welchen Bedingungen pädagogische Mittel und Methoden überhaupt zweckmäßig erscheinen und welche pädagogischen Mittel und Verfahren unter welchen Bedingungen dringend zu empfehlen sind.

Damit sprechen wir das Problem an, auch in der »freiheitlich-demokratischen Ordnung« über das o. g. Problem nachzudenken, sonst überlässt man alles dem Zufall oder dem Selbstlauf.

An dieser Stelle interessieren besonders die Methoden der Einwirkung durch das Kollektiv. Im Unterschied zum Produktionskollektiv übte das Kinderkollektiv vorrangig einen erzieherischen Einfluss auf seine Mitglieder aus, und zwar in dem Sinne, dass dieser Einfluss sich auf die gesamte Entwicklung bezog, soweit das überhaupt möglich war.

Die DDR-Pädagogik maß dem große Bedeutung zu, denn der Einfluss einer einzelnen Person, d. h. des Lehrers oder Erziehers, konnte nur begrenzt sein, was zu einer völlig neuen Auffassung des Lehrers im Erziehungsprozess führte.

Dauerhafte Erfolge in der Erziehungsarbeit konnten nur dann erreicht werden, wenn der Subjektperson des Schülers oder des Kinderkollektivs die nötige Beachtung geschenkt wurde.

Der Einfluss des Kinderkollektivs diene in erster Linie dazu, auf die Individualität einzuwirken, indem jeder Einzelne in Bezug auf seine Individualität gefordert und seine Interessen, Bedürfnisse und Zielsetzungen im gemeinschaftlichen Tun zur Geltung gebracht werden konnten, und zwar zum Wohle des *Einzelnen* und des *Kollektivs*.

Ausschlaggebend war, *wie* einzelne Schüler gefördert wurden, ohne andere dabei zurückzustellen oder zu vernachlässigen, und auch jeder Anerkennung fand oder sich verschaffen konnte. Auf diese Weise wurde

manchem auch zu seinem »Glück« verholfen, was sich oft als soziales Problem darstellte, aber versucht wurde, zu lösen.

Um soziale Beziehungen herzustellen oder zu entwickeln, waren vor allem Beziehungen der Zusammenarbeit, der gegenseitigen Hilfe, des kameradschaftlichen Wettbewerbs notwendig, wobei die Dialektik von individueller und kollektiver Verantwortung zu beachten war.

Dafür gab es einen bestimmten Mechanismus, der folgendermaßen zu beschreiben ist:

- In der Aufgabenstellung für Kinder oder eine Gemeinschaft für Jugendliche war eine *Einheitlichkeit* anzustreben, wobei jeder angehalten wurde, *seine* Möglichkeiten wahrzunehmen, Verantwortung zu tragen; das ist nicht mit Nivellierung zu verwechseln.
- Die Beziehung von Determination und Selbstdetermination spielte eine entscheidende Rolle. Das erforderte einerseits, jedem die Möglichkeit zur Selbstentwicklung zu geben und andererseits, sich selbst in das Kollektiv einzubringen, zugleich aber auch »kollektive« Beschlüsse anzuerkennen und sich ihnen zu fügen.
- Der Reichtum der kollektiven Beziehungen wurde durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kollektiven erhöht, wobei die Norm galt, einem Kollektiv ständig anzugehören, das war das Grundkollektiv, d. h. das Klassenkollektiv. Ansonsten gehörte jeder noch dem Schulkollektiv, zumeist einer Arbeitsgemeinschaft usw., an.
- Solidarität oder das Einstehen des einen für den anderen sind unverzichtbar, und sie entstanden bei der Herausbildung zwischenmenschlicher Beziehungen, ja, sie erwachsen aus der gemeinsamen Tätigkeit und waren durch sie sogar bedingt.

Die hier beschriebenen Mechanismen wurden von Gegnern der Kollektiverziehung oft als »Instrumentalisation« bezeichnet, d. h. als ein Weg zur Herausbildung eines solchen Verhaltens, welches es dem Einzelnen ermöglichte, sich wechselnden Umständen »anzupassen«. Die dieses behaupteten, haben vom Wesen der Kollektiverziehung nur wenig oder gar nichts verstanden, denn erst durch die Schaffung eines »richtigen Kollektivs« (Makarenko) war es möglich, einen »richtigen Einfluss« des Kollektivs auf den Einzelnen zu schaffen, wozu eine entsprechende Methodik gehörte.

Methoden der Einwirkung des Kollektivs sollen im einzelnen vorgestellt werden, wobei es nicht darauf ankommen kann, dies vollständig zu tun.

Gemeinsame kollektive Tätigkeit

Die bildet ein wichtiges Glied in der Entwicklung des Kollektivs sowie in der Selbstentwicklung des einzelnen Mitglieds eines Kollektivs. Weder Appelle noch moralische Forderungen an sich vermögen, soziale Beziehungen herzustellen. Das geschieht vor allem in der gemeinsamen Tätigkeit, die keine bloße Beschäftigung darstellt.

Beliebte Tätigkeiten waren:

- die gesellschaftliche Tätigkeit zum Nutzen der Allgemeinheit (auch der Schule),
- gemeinsame Wanderungen und Fahrten,
- gemeinsame Spiele,
- kulturell-künstlerische Tätigkeit.

Das System der Perspektiven

Es gehört zu den wichtigsten Elementen einer Methodik der Erziehung und speziell der Kollektiverziehung.

Zu unterscheiden sind (nach Makarenko) drei Gruppen von Perspektiven, und zwar die nahe Perspektive, d. h. die Befriedigung elementarer, materieller und psychischer Bedürfnisse der Kinder, deren Realisierung einen optimistischen Grundton schafft.

Die mittlere Perspektive bezeichnet die Planung eines Ereignisses für das Kollektiv, das in einem größeren zeitlichen Abstand stattfindet.

Die weite Perspektive, wozu die fernere Zukunft des Kollektivs oder eines Einzelnen gehört.

Wichtig ist, Perspektiven für ein ganzes Kollektiv auszuarbeiten: denn sie ist ein außerordentlich wichtiges Mittel der Entwicklung des Kollektivs und jedes Einzelnen sowie zur Einwirkung des Kollektivs auf den Einzelnen.

Nach Berger enthält der Begriff der Perspektive zwei wesentliche Merkmale:

1. Die Vorstellung von einer bestimmten Entwicklung oder von einem zu befriedigenden Bedürfnis.
2. Die Überzeugung, dass das gesetzte Ziel oder die gestellte Aufgabe erreicht und erfüllt werden können, die zugleich auch die Vorstellung enthält, auf welche Weise das geschehen kann.

Die Perspektive besitzt eine große aktivierende Kraft, denn sie kann auf eine unspektakuläre Art das Streben der daran Beteiligten wecken, ein gestecktes Ziel erreichen zu wollen, und erst dann wird sie auch pädagogisch wirksam.

Parallel-pädagogische Einwirkung

Das Vorhandensein von Grundkollektiven eröffnet die Möglichkeit, die parallel-pädagogische Einwirkung anzuwenden. Dies besagt, dass jedes einzelne Mitglied eines Kollektivs mit Hilfe dieser Methode erzogen werden kann. Der Vorgang ist höchst einfach. Diejenigen, die an der Aufstellung einer Forderung beteiligt sind, werden mit erzogen, besser: sie erziehen sich selbst, denn die Einwirkung des Kollektivs auf einen Einzelnen erzieht zugleich *alle* Mitglieder eines Kollektivs. Das setzt voraus, dass das Kollektiv 1. nicht als *Objekt* des Erziehungsprozesses angesehen wird, 2. mindestens ein Aktiv vorhanden sein sollte, welches die Forderungen des Erziehers unterstützt und 3. die gestellten Forderungen von den Betroffenen auch anerkannt werden. Die parallel-pädagogische Einwirkung führt keineswegs sofort oder automatisch zum Ziel, vielmehr ist eine zielstrebige Überzeugungsarbeit notwendig.

Das Grundkollektiv konnte ganz einfache Methoden der Belobigung (Prämierungen, öffentliche Anerkennung u. a.) oder der Bestrafung (Ermahnung) aussprechen. Das machte oft das Salz im Leben eines Kinder- und Jugendkollektivs aus.

Leider war in den verschiedentlich verabschiedeten Schulordnungen der DDR *nur* von der Hinzuziehung der Jugend- und Kinderorganisation bei Belobigungen oder bei Schulstrafen die Rede. Belobigungen oder Strafen erfolgten stets auf der Grundlage der Statuten dieser Organisationen selbst.

In den Schulen der BRD ist heutzutage oft die Rede von den Schülerschlechtern, deren Tätigkeit hoch anzuerkennen ist. Sie können jedoch nicht den Erfolg erreichen, der bei der Anwendung der parallel-pädagogischen Einwirkung möglich ist.

Der Wechsel von Führung und Unterordnung

Mit dieser Methode konnte der Herausbildung von zwei »Schülerkasten« entgegengewirkt werden, und zwar von einer, die in der Lage ist, das Kollektiv zu führen und von einer anderen, die sich *nur* unterordnete. Mitglieder eines Kollektivs hatten sowohl die Fähigkeit herauszubilden, und zwar zu führen *und* sich unterzuordnen. Das konnte nur gelingen, wenn so viele Bevollmächtigte wie möglich eingesetzt wurden, und zwar konnte das nicht im Rahmen eines Grundkollektivs erfolgen, vielmehr war dazu ein größeres Kollektiv vonnöten, und das war die Schule.

Einerseits wurde diese Methode nur unzureichend in den Schulen der DDR angewendet, so dass oft immer dieselben bestimmte Funktionen z. B. in den Pionier- und FDJ-Kollektiven ausübten, und andererseits durfte nicht zugelassen werden, dass ein permanenter Wechsel von Personen in den Leitungsorganen stattfand.

Eine schematische Handhabung der Erziehungsmethodik führt immer zu Misserfolgen, und es war nicht leicht, sie zu »erlernen«, was hohe Geduld, tiefes Verständnis für Kinder und Jugendliche und Vertrauen ihnen gegenüber von jedem Pädagogen abverlangte.

3. Herausbildung und Entwicklung von Grundkollektiven

3.1. Zum Verständnis von Begriff und Merkmalen des Grundkollektivs

In den Auffassungen der pädagogischen Wissenschaftler der DDR widerspiegelte sich generell der von A. S. Makarenko postulierte Gedanke, dass das Kollektiv »*ein sozialer Organismus in einer gesunden menschlichen Gesellschaft*«³⁰ ist. An anderer Stelle konkretisiert Makarenko diesen Gedanken, indem er unterstreicht: »Als Kollektiv kann jede Kontaktgemeinschaft bezeichnet werden, die auf dem sozialistischen Prinzip der Vereinigung beruht.«³¹

Die sozialistische Gesellschaft wurde von Makarenko als »gesund« gesellschaftliches Phänomen bezeichnet, und daraus wurde von ihm die gesellschaftliche Bestimmtheit und auch der Charakter des Kollektivs abgeleitet.

Die objektive Widersprüchlichkeit von individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Interessen fand naturgemäß in der »Schulstube« und in den realen Lebensbedingungen sowie in den kollektiven Aktionen der Gemeinschaften der Kinder- und Jugendorganisation ihren lebendigen Niederschlag.

Diese gegensätzlichen Beziehungen wurden bei den definitorischen Bemühungen zur Erklärung von Begriff und Merkmalen des Schülerkollektivs jedoch oft einseitig durch pädagogische Wunsch- und Klischeevorstellungen bestimmt und weniger durch die lebendige Vielfalt der pädagogischen Praxis in den Lern- und Freizeitgemeinschaften der Kinder und Jugendlichen. Hierbei spielten vordergründig ideologische Interessen eine Rolle.

Wir wollen darstellen, welche Aspekte zum Begriff und zu den Merkmalen des Grundkollektivs der Schulklasse nach wie vor konstruk-

30 Anton S. Makarenko: Werke, Band VII. Berlin 1957, S. 21.

31 Anton S. Makarenko: Werke, Band. I. Berlin 1988. S. 274 f.

tiv erscheinen. In seiner Schrift »Die Bedeutung des Grundkollektivs im Prozess der Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule« stellt Berger folgende Grundzüge zu dieser Problematik dar: Auf der Grundlage des Klassenunterrichtssystems, welches auch heute eine wesentliche Organisationsform der Bildung und Erziehung in den verschiedenen gegliederten Schultypen Deutschlands darstellt, nahm und nimmt die Schulklasse als Grundkollektiv oder als eine für den Schüler grundlegende Sozialgemeinschaft den *Charakter einer Vereinigung von Schülern an, welche die Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel organisiert, aktiv und vielseitig an der Gestaltung ihres Gemeinschaftslebens und an ihrer eigenen Bildung und Erziehung mitzuwirken.*³²

Das Kollektiv der Schulklasse nahm im Bildungssystem der DDR durchaus eine Subjektposition wahr, wobei es galt, Bedingungen zu schaffen, um das Kollektiv zu einer demokratischen Instanz zu entwickeln.

Die volle Entfaltung demokratischer Interessen und Aktionen im schulischen und außerschulischen Leben wurde zwar durch ideologische Bevormundung, zentralistische und nicht selten durch formalpädagogische Aktionen »gebremst«, letztlich wurde diese allgemeine Tendenz durch verantwortungsbewusste pädagogische Intentionen der Lehrer, Erzieher und andere gesellschaftliche Kräfte positiv gefördert.

Das Kollektiv der Schulklasse entwickelte sich *objektiv zu einer bedeutsamen Lebensgemeinschaft für die Kinder und Jugendlichen während ihrer Schulzeit.*

Mitunter gab es jedoch politisch ideologische Überfrachtungen sowie überzogene Einseitigkeiten sowie Bevormundungen bei der Gestaltung des kollektiven Lebens. Sie standen der Entfaltung der Subjektposition von Kollektivmitgliedern sogar im Wege, »untergraben« aber nicht oder nur unwesentlich die große Lebensbedeutsamkeit des Klassenkollektivs für den einzelnen Schüler, denn jeder Schüler war mehr oder weniger stark in soziale Beziehungen während des Lerngeschehens und vor allem auch in seinem außerschulischen Erleben in die Klassen-gemeinschaft eingebettet.

Die Bedeutung dieses sozialen Feldes erwuchs nicht unwesentlich aus der gemeinsamen Arbeit und des Lernens sowie aus gesellschaftlich nützlichen Tätigkeiten, auch aus freundschaftlichen und kameradschaft-

32 Hans Berger: Die Bedeutung des Grundkollektivs im Prozess der Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. S. 105–119.

lichen Beziehungen sowie aus verschiedenartigen kollektiven Aktionen, die täglich intensiv erlebt und rational verarbeitet werden konnten.

Alles hing oft vom Wirken des Klassenleiters außerhalb der Schule der DDR ab. Ähnliche Wirkungen zeigen sich in modifizierter Weise auch unter den heutigen Bedingungen in verschiedener Weise, obgleich die Arbeit der Lehrer in der unterrichtsfreien Zeit stark rückläufig ist und die politische Organisiertheit der Mehrheit aller SchülerInnen auf den Schulstufen des gegenwärtigen Bildungssystems nicht mehr gegeben ist.

In einer Bilanzierungsstudie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR zu Erkenntnissen, Fragen und Probleme der Kollektiverziehung wurde der Versuch unternommen, die Auffassungen zum Begriff und den Merkmalen des Schülerkollektivs im Allgemeinen und des Klassenkollektivs als Grundkollektiv zu bilanzieren.³³ Danach gab es u. E. zu dieser Problematik keine vergleichbare Studie mehr.

In dieser Studie wurde herausgearbeitet, und zwar auf der Grundlage damaliger pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse, dass folgende Merkmale des Schülerkollektivs bedeutsam sind und einen gewissen qualitativen Unterschied zur Gruppe als soziale Einheit charakterisieren:

1. Das Kollektiv stellt eine soziale Einheit dar, die ein organischer Bestandteil der Gesellschaft ist und auf der objektiven Übereinstimmung von gesellschaftlichen, kollektiven und persönlichen Interessen sowie der prinzipiellen Gleichberechtigung aller Gesellschaftsmitglieder beruht. Es verfolgt wertvolle Ziele, die den gesamtgesellschaftlichen Zielen entsprechen und ihrer Verwirklichung dienen.
2. Auf der Grundlage dieser gesellschaftlichen Ziele entwickelt das Kollektiv ein System gesellschaftlich wertvoller Perspektiven, mit dem die persönlichen Absichten seiner Mitglieder zunehmend in Übereinstimmung kommen können. Diese kollektiven Perspektiven aktivieren und stimulieren die Tätigkeit des Kollektivs und damit die Entwicklung des Schülerkollektivs. Einmal erreichte Perspektiven regen dabei nicht selten zur Wiederholung von gemeinsamen Aktionen an und erhalten dadurch den Charakter von pädagogisch wertvollen Traditionen des Gemeinschaftslebens.

33 Siehe Günther / Jörgpeter Lund / Günter Scholz: Erkenntnisse, Fragen und Probleme der Kollektiverziehung. Fortschrittsberichte und Studien, Berlin 1977. S. 7–9.

3. Das Kollektiv ist ein in gemeinsamer, aktiver, selbstständiger und verantwortungsbewusster Tätigkeit sich entwickelnder sozialer Organismus der Kinder und Jugendlichen, dessen Tätigkeit durch die jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen determiniert wird und auf deren Erfüllung ausgerichtet ist.
4. Im Kollektiv der Schulklasse bildet sich eine zunehmend öffentliche bzw. kollektive Meinung heraus. Sie hat eine Vermittlungsfunktion zwischen gesellschaftlichen und individuellen Auffassungen, Werten sowie Normen und übt einen bedeutsamen Einfluss auf die Gestaltung der sozialen Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen aus. Die kollektiven Beziehungen sind unter dieser Sicht ein wichtiger Faktor bei der Herausbildung von Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitglieder des Kollektivs.
5. Das Kollektiv der Schulklasse besitzt eine dynamische Binnengliederung. Hierbei wirken sowohl spontane als auch pädagogisch geführte Einflussfaktoren. Letztere sollten Bedingungen für eine Tätigkeit im Sinne der Zielsetzungen des Grundkollektivs schaffen. Die Binnengliederung bzw. Gruppenstruktur als Resultat des Wirkens sozialpsychologischer Gesetzmäßigkeiten äußert sich in der Existenz verschiedener Partialgruppen bzw. Teilkollektive. Die Jungen und Mädchen des Kollektivs, die infolge hoher Leistungen und anerkannter Verhaltensweisen bei ihren Mitschülern Autorität und zugleich die Fähigkeit erworben haben, Einfluss auf andere auszuüben, verkörpern ein relativ stabiles, sich aber im Prozess der Kollektiventwicklung in der personellen Zusammensetzung verändernden und sich zunehmend erweiternden Aktivs. Sie profilieren sich zu sog. Bevollmächtigten des Kollektivs in den berufenen und gewählten Leitungsorganen der Kinder- und Jugendorganisation.
6. Im Kollektiv der Schulklasse entwickelt sich auch eine Verantwortung der Kollektivmitglieder für die Tätigkeit und das Verhalten der gesamten Schüलगemeinschaft und damit auch für das Verhalten und die Tätigkeit jeder einzelnen Schülerpersönlichkeit. Durch die Übernahme von Funktionen und Aufträgen im Kollektiv und durch das Bemühen, sie zu erfüllen, entsteht ein kompliziertes System gegenseitiger Abhängigkeiten, der wechselseitigen Führung und Einordnung auf der Grundlage prinzipieller Gleichberechtigung aller Jungen und Mädchen.
7. Der Stil und Ton im Kollektiv der Schulklasse ist als Ausdruck eines festen Vertrauens auf die eigenen Kräfte, auf die Kräfte des Kollektivs und auf die Zukunft optimistisch und selbstbewusst und an

positiven Normen der Gesellschaft für die zwischenmenschlichen Beziehungen orientiert. Ein solcher Stil und Ton prägt das Verhalten untereinander sowie gegenüber jedermann. Damit ist die Gestaltung einer Atmosphäre des Frohsinns, des Optimismus und der Lebensfreude verbunden.

Das Kollektiv der Schulklasse ist in vielfältiger Weise mit anderen Kollektiven sowie mit weiteren wichtigen gesellschaftlichen Strukturen verbunden.

Die hier dargestellten Merkmale waren im Verständnis der DDR-Pädagogik zugleich Ausdruck eines Zielmodells oder eines »idealisierten« Modells der Kollektiventwicklung, und so wurden sie nicht selten als ein »Abstraktum« behandelt, was der Lebenswirklichkeit konkreter Klassenkollektive und der Widerspiegelung der kollektiven Beziehungen im Bewusstsein des einzelnen Kollektivmitgliedes nur sehr unvollkommen entsprach.³⁴

Für den Klassenleiter stellte sich insbesondere die Frage, woran er Orientierungspunkte für die *Gestaltung* der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung erkennt.

Die wissenschaftliche Beantwortung dieser Frage enthielt eine gewisse Brisanz, weil empirische Analysen und die praktischen Erfahrungen der Pädagogen mit dem Blick auf die konkrete Ausprägung qualitativer Seiten (Merkmale) der Grundkollektive an den Schulen eine breit gefächerte Qualitätsskala des Kollektivniveaus zeigten. Hier offenbart sich auch oft eine »überspannte« Hoffnung, nämlich, dass das Schülerkollektiv »automatisch« zu erzieherischen Wirkungen kommt, wenn formale Merkmale wie z. B. Organe gebildet und Ziele gesetzt würden.

Die Pädagogen hatten es mit einer Mannigfaltigkeit von Kollektivstrukturen zu tun. Die Bandbreite reichte von unterentwickelten, funktionsuntüchtigen, auf Äußerlichkeiten orientierten Schülergemeinschaften, bis hin zu Klassenkollektiven, in denen sowohl Anfänge als auch Zerfallserscheinungen in den kollektiven Beziehungen festzustellen waren. Diese Skala erstreckte sich bis zu solchen Schülergemeinschaften, in denen es ein relativ hohes Entwicklungsniveau des Gemeinschaftslebens mit starken Potenzen zur individuellen und gemeinschaftlichen Selbsterziehung gab.

34 Siehe Alexander Bolz: Partizipation und Instrumentalisierung in der Kinderorganisation. Frankfurt/Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien. 2003. S. 275–286.

In der pädagogischen Theorie und Praxis sowie bei der Methodik der Gestaltung der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung zeigten sich zwei Tendenzen: Zum einen mechanistische und formalistische Betrachtungsweisen und zum anderen sehr kreative und pädagogisch außerordentlich wertvolle pädagogische Strategien von Klassenleitern, Schuldirektoren und Freizeitpädagogen, die oft in der Kinder- und Jugendorganisation wirkten.

In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zeichneten sich sowohl in der pädagogischen Wissenschaft der DDR als auch unter Sowjetpädagogen erhebliche divergierende Auffassungen zwischen Vertretern einer sehr konservativ-normativen Richtung und Vertretern einer mehr konstruktiv-dialektischen Richtung ab.

Gegenstand war unter anderem die Frage nach dem Gradmesser der Kollektiventwicklung und der Bedeutung des Stellenwertes von Forderungen und Verhaltensnormen im Prozess der Kollektiverziehung. Die Vertreter von mechanistischen und doktrinären Positionen zeigten hier ein sogenanntes Fetischverständnis zum Problem des Forderns in der Erziehung. Sie sahen z. B. in der Realisierung von kollektiven Aktionen oder im selbstständigen Stellen von Forderungen die entscheidenden Qualitätsmerkmale für ein Kollektiv. Damit war auch eine Bestimmung von Etappen der Kollektiventwicklung verbunden. Diese Auffassungen schlugen sich in der sog. *Positiven-Kern-Theorie vom Kollektiv* nieder.

Eine andere Richtung favorisierte allgemeine oder formale Aspekte; z. B. die Wirksamkeit von Organisationsstrukturen, das Vorhandensein kooperativer bzw. kollektiver Tätigkeiten, gemeinschaftliche Zielvorstellungen, die gesellschaftlich wertvoll sein sollen; ein System von Perspektiven, die Stabilisierung von informellen und formellen Gruppierungen, die Existenz eines Aktivs, das System wechselseitiger Über- und Unterordnung, das Vorhandensein einer allgemeinen Atmosphäre des Wohlwollens oder anspruchsvolle soziale Beziehungen. (Siehe die Arbeiten von G. I. Stschukina, N. D. Boldyrew, L. Nowikowa, H. Berger, H. Stolz u. a.³⁵)

35 Siehe Galina I. Stschukina: (Hrsg.): Zur Theorie und Methodik der kommunistischen Erziehung in der Schule. Berlin 1977. – Nikolaj I. Boldyrew: Der Klassenleiter. Berlin 1977. S.107f. – Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. Berlin 1981. S. 75–81. – Hans Berger: Die Kraft des Gruppenkollektivs für die sozialistische Erziehung aller Pioniere und Schüler nutzen. In: Das politisch-organisierte Kinderkollektiv im Erziehungsprozess. Berlin 1970. S. 93–109. – Helmut Stolz: Kollektiverziehung. In: Helmut Stolz / Albrecht Herrmann / Horst Müller: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Berlin 1971. – Helmut Stolz: Die

Das Problem dieser numerischen Aufzählung von Merkmalen des Kollektivs der oben genannten Autoren besteht u. E. darin, dass das Kollektiv der Schulklasse nicht ausreichend genug als System in seinen Wechselwirkungen von Struktur und Funktion betrachtet wurde, um auf dieser Grundlage die Aufmerksamkeit von Klassenleitern und anderen Pädagogen stärker auf seine Struktur- und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten zu richten.

Wir wollen in den nachfolgenden Abschnitten einige Aussagen dazu machen. Ohne Zweifel handelt es sich hier um ein methodologisches Grundproblem. So wurden durch forschungsleitende Institutionen der APW der DDR geplante systemtheoretische Untersuchungen von Forschungsgruppen an Lehrerbildungseinrichtungen zum Jugendkollektiv oder zur Schulklasse oft prinzipiell kritisiert oder gar abgelehnt.

Theoretische und empirische Untersuchungen zu den Wirkungsmechanismen von Struktur- und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten wurden dadurch erschwert. Offensichtlich liegt auch hier eine Ursache dafür, dass es in der pädagogischen Praxis bis zum Ende der DDR nicht umfassend gelungen war, dem Klassenkollektiv als einem wesentlichen Faktor der didaktischen Gestaltung des Unterrichts als einem sozialen Geschehen den erforderlichen pädagogischen Stellenwert zuzuordnen und die Lehrer und die Erzieher dafür auch aufzuschließen. Dadurch blieben Defizite bei der Optimierung kollektiver und kooperativer Lern-tätigkeit im Unterricht offen, und somit dominierte oft die frontale Form von Lehrertätigkeiten.

3.2. Ausgewählte Erkenntnisse zur Struktur und Funktion des Grundkollektivs

3.2.1. Systemtheoretische Grundlagen zum Verständnis der Struktur der Schulklasse als Grundkollektiv

In nicht wenigen Forschungsgruppen, die sich mit pädagogischen und psychologischen Problemfeldern der Bildung und Erziehung befassten,

Erziehung der heranwachsenden Persönlichkeit im Kollektiv. In: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Band 2. Oberlungwitz 1975. – Autorenkollektiv (Ltg. Gerhart Neuner); Pädagogik. Berlin 1978. S. 166.

war das Bestreben vorhanden, Gesetzmäßigkeiten der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung mit Hilfe der Systemtheorie tiefer zu erschließen. Wir sind hierbei von der Position ausgegangen, dass die Vorteile einer systemtheoretischen Betrachtung des Kollektivs als einer besonderen Form der sozialen Gruppe, und speziell des Schülerkollektivs, darin besteht, diesen Bereich der Wirklichkeit in seinen Grundqualitäten wie Eigengesetzlichkeiten, Innendeterminiertheit³⁶ und in seinen wesentlichen Zusammenhängen sowie in seiner Einheit zu betrachten.

Nach K. Kornwachs weist die Einheit oder Ganzheitlichkeit des Systems verschiedene »Tiefen« auf. »Das System besteht aus Komponenten, deren Beziehungen zueinander *bedeutend*, nach außen jedoch vernachlässigbar sind.«³⁷ Es ist unserer Auffassung nach zu beachten, ob es sich bei diesem Phänomen um ein offenes oder geschlossenes System handelt. Da aber die Kollektive, wie alle sozialen Gruppen, in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet sind, spielen die äußeren Bedingungen ebenfalls eine wichtige Rolle, wenn man z. B. nur einen Aspekt in das Kalkül nimmt, nämlich die pädagogische Führung.

In der Diskussion über das System wird ferner der Begriff »Totalität« als Reichtum der im System miteinander verbundenen Elemente oder Komponenten verwendet. Daraus ergibt sich die relative Stabilität trotz innerer Bewegung³⁸. Dazu betont C. Warnke in Anlehnung an Hegel's »Phänomenologie des Geistes«, das sei nur dann der Fall, wenn in dem Wesen ein vollständiger innerer Gegensatz enthalten ist.³⁹

Dieser Logik folgend, führt Warnke weiter aus, dass diese wesentliche innere Widersprüchlichkeit nicht im Abstrakten, sondern nur im Konkret-Abstrakten zum Ausdruck kommt. In unseren weiteren Ausführungen zu den Determinanten der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung sowie bei der Darstellung konkreter

36 Siehe Helmut Hörz: Der dialektische Determinismus in Natur und Gesellschaft. Berlin 1971. S. 124. – Helmut Hörz / Karl-Friedrich Wessel: Philosophie und Naturwissenschaften. Berlin 1988.

37 Klaus Kornwachs: Systemtheorie als Instrument der Inerdisziplinarität? In: Spektrum der Wissenschaft. Archivheft September 1994. S. 117–120.

38 Siehe John Erpenbeck: Stichwort »Totalität«. In: Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch. Bonn 1991. S. 101.

39 Siehe Camilla Warnke: Die »abstrakte« Gesellschaft. Berlin 1974. – Camilla Warnke / Georg Klaus: Ganzheit. In: Georg Klaus / Manfred Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd. 1. Leipzig 1976. S. 447.

Phänomene der Objektivität von Widersprüchen in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler folgen wir dieser zwingenden Logik.

Soziale Systeme sind keine statischen Größen. Sie verändern sich permanent. Aus diesem Grunde begreifen wir die Kollektive als dynamische Systeme, die sich in einer relativen Einheit von Kontinuität und Diskontinuität bewegen. Hier ist auch der Begriff »Entwicklung« einzuordnen, der durch die Herausbildung einer neuen Grundqualität in den sozialen Beziehungen der Kollektivmitglieder und in wirksameren Funktionen (Wirkungen) gegenüber den einzelnen Persönlichkeiten und der sozialen Umwelt charakterisiert ist.

Wir finden bei H. Willke⁴⁰ den interessanten Gedanken, dass Entwicklung als »Spiel mit den Möglichkeiten des Aufbaus immer komplexere Systeme, die sich zwar gegenüber ihrer äußeren Umwelt auch behaupten, die aber darüber hinaus zusätzlich ihre innere Kombinatorik von Teilen, Funktionen und Prozessen steigern und damit gegenüber ihrer Umwelt qualitativ neue Freiheitsgrade zu verwirklichen vermögen.« Auch Luhmann unterstreicht gegen den sog. »Adaptionismus« diese Eigenaktivität des Systems.

Aus verschiedenen empirischen Darstellungen zur Kollektiventwicklung von Schulklassen unter den Bedingungen des Bildungssystems der DDR wissen wir um diese Tendenzen der Eigenentwicklung von Schülergemeinschaften mit ihrem intimen Normengefüge und dem vertrauensvollen Miteinander sowie innerer Solidarität der SchülerInnen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass wir das Schülerkollektiv als ein offenes dynamisches soziales System mit verschiedenen Subsystemen und verschiedenartigen Funktionen begreifen, das durch eine ständige Veränderung und Entwicklung gekennzeichnet ist. Diese Veränderungen vollziehen sich in den einzelnen Ebenen seiner Struktur.

Das erforderte, die zu erforschenden Prozesse und Erscheinungen der Schulklasse in der Totalität ihrer inneren und äußeren Wechselwirkungen, Verbindungen und Beziehungen zu betrachten.

Gerade die im Innern der Schülergemeinschaft ablaufenden Wechselwirkungen und Prozesse, die seine Struktur und Funktionen in ihrer qualitativen Entwicklung ausmachen, sind für die Untersuchung und Darstellung der in ihr ablaufenden Entwicklungsvorgänge bedeutsam und können wichtige Aufschlüsse über Gesetzmäßigkeiten der Grup-

40 Helmut Willke: Systemtheorie. Stuttgart 1993. S. 89.

pendynamik sogar unabhängig vom Wirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen geben.

Die »klassische Sicht« von der Systemhaftigkeit einer Schülergemeinschaft finden wir bereits bei Makarenko. Er bezeichnete das Kollektiv als einen lebendigen sozialen Organismus mit einer Vielzahl innerer Abhängigkeiten.⁴¹ Berger u. a. hoben die Notwendigkeit hervor, der Analyse von Wechselwirkungen zwischen den die Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung determinierenden Faktoren große Aufmerksamkeit zu widmen. Aus dieser Erkenntnis leitet sich die Logik ab, das Schülerkollektiv als kompliziertes dynamisches System zu untersuchen und zu leiten.⁴²

Im vorangegangenen Abschnitt hinterfragten wir kritisch die relativ unbewegliche, ja undialektische Betrachtung von inhaltlichen Aspekten der Kriterien und Merkmalen von Kollektiven. Wir meinen, dass diese Sicht auf die Definition von Merkmalen des Kollektivs einer systemtheoretischen Betrachtung nicht standhält. Als Ergebnis einer theoretischen Analyse machte z. B. R. Lenk deutlich, dass die systemhafte Betrachtung des Kollektivs - und wir schließen hier letztlich alle sozialen Gruppen ein - als ein Grundprinzip für seine Erforschung notwendig sei.⁴³ Die Autorin empfiehlt, das »Kollektiv« nach folgenden Schrittenfolgen zu untersuchen:

- Systemanalyse
- Erforschung der inneren Widersprüche
- Anerkennung der »Flüssigkeit« der Gegensätze sowie
- Betrachtung des Phänomens in seiner Bewegung und Entwicklung.

Auf der Grundlage dieses methodologischen Ansatzes lag u. E. in der DDR- Pädagogik im Gegensatz zu Erkenntnissen von einigen führenden Positionen der sowjetischen Pädagogik der 70er Jahre eine klare Bestimmung des Systemcharakters des Schülerkollektivs vor, die sich auch von Auffassungen der bürgerlichen Psychologie und Pädagogik der BRD abhob.

41 Anton S. Makarenko: Werke. Band V. Berlin 1956. S. 239.

42 Hans Berger: Die marxistisch-leninistische Dialektik als methodologische Grundlage der Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Schülerkollektivs. In: Potsdamer Forschungen. Reihe C. Potsdam (1972)7. S. 9.

43 Ruth Lenk: Philosophische, soziologische und sozialpsychologische Erkenntnisse in ihrer Bedeutung für die pädagogische Aufgabe der Entwicklung von Schülerkollektiven. In: Potsdamer Forschungen. Reihe C. Potsdam (1981)48. S. 36.

Folgende Positionen konnten davon abgeleitet werden:

- a) Das Kollektiv besteht aus einer bestimmten Menge von Schülern, Merkmalen, Eigenschaften, Prozessen und Beziehungen, die als *Elemente* des Systems Klassenkollektiv bezeichnet werden können.
- b) Zwischen dieser Menge von Schülern, Merkmalen, Eigenschaften, Prozessen und Beziehungen existiert eine bestimmte Menge von Relationen, die seine *Struktur* bilden.
- c) Das Schülerkollektiv als System weist bestimmte Verhaltensweisen, bestimmte *Funktionen* (Wirkungen) auf.

Wir können hier nicht die dialektischen Wechselwirkungen zwischen den Elementen, der Struktur und der Funktion des Grundkollektivs genauer beschreiben. Dazu liegen entsprechende theoretische und empirische Untersuchungen sowie Modellauffassungen von R. Lenk⁴⁴, G.-D. Hoyer⁴⁵, H. Berger⁴⁶, L. Nowikowa⁴⁷, H. Hiebsch / M. Vorwerg⁴⁸, H. Stolz⁴⁹ u. a. vor.

Theoretische Analysen und Erfahrungen aus empirischen Untersuchungen von Lund liegen zur Struktur mit dem Ziel vor, Strukturgesetzmäßigkeiten der *Kollektiventwicklung* herauszufinden. So konnte u. a. festgestellt werden, dass die sozialen Beziehungen der SchülerInnen untereinander auf verschiedenen Ebenen verlaufen und in einem Geflecht von »Knotenpunkten« zum Ausdruck kommen. Sie werden unter dem Einfluss von Anforderungssituationen, Aktionen und Konflikt-

44 Ruth Lenk: Zu grundlegenden Aufgaben und Problemen der Entwicklung und Untersuchung von Schülerkollektiven unter den Bedingungen der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in Auswertung neuerer Erkenntnisse marxistisch-leninistischer Wissenschaften. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Habilitation 1972.

45 Götz-Dieter Hoyer: Die Gestaltung dialektischer Wechselwirkungen zwischen den grundlegenden Determinanten der Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler im Schülerkollektiv der Schulklasse. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Dissertation 1976.

46 Hans Berger: Die marxistisch-leninistische Dialektik als methodologische Grundlage der Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Schülerkollektivs. In: Potsdamer Forschungen. Reihe C. Potsdam (1972)7. – Hans Berger: Ergebnisse und Probleme bei der Anwendung der marxistisch-leninistischen Dialektik auf die Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Schülerkollektivs. In: Zur Entwicklung des Schülerkollektivs in der sozialistischen Schule. Pädagogik. 4. Beiheft 1972

47 Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. Berlin 1981.

48 Hans Hiebsch / Manfred Vorwerg: Sozialpsychologie. Berlin 1979.

49 Helmut Stolz: Die Erziehung der heranwachsenden Persönlichkeit im Kollektiv. In: Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Band 2. Oberlungwitz 1975.

lagen, die die Jungen und Mädchen zu bestreiten haben, für den erfahrenen und den mit der Schülergemeinschaft vertrauten Pädagogen transparent.

Zu unterscheiden ist einmal die Strukturebene der direkten Wechselwirkungen zwischen den Kollektivmitgliedern selbst. Diese Wechselwirkung zeigt sich innerhalb einer bestimmten Determinante der Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung. Deutlich wird dieser »Mechanismus« beispielsweise bei der Herausbildung und weiteren Ausformung der kollektiven Meinung zur Bewertung kollektiver Angelegenheiten.

Eine andere Strukturebene wird in den wechselseitigen Zusammenhängen bzw. in dem Beziehungsgeflecht zwischen den Determinanten deutlich. Hierbei nimmt die kollektive bzw. kooperative Tätigkeit eine zentrale Position ein. Es ist deshalb geboten, die kollektive Tätigkeit mit dem Status einer Primärdeterminante zu belegen.

Das bedeutet, dass die kollektive Tätigkeit alle anderen Determinanten über die vorhandenen Wechselbeziehungen inhaltlich durchdringt und gewissermaßen ihr qualitatives Profil prägt. Diese Strukturgesetzmäßigkeit ergibt sich daraus, weil das Grundkollektiv der Schulklasse vor allem durch kollektive Tätigkeiten lebt und sich entwickelt. Das stellt auch A. Petrowski in seiner »Psychologischen Theorie des Kollektivs«⁵⁰ fest: »Es ist [durch die stratometrische Konzeption der Intragruppenaktivität von Gruppen und Kollektiven – A. B.] klar geworden, dass den psychologischen Kern der gruppeninternen Aktivität die *Tätigkeitsbeziehungen im eigentlichen Sinne* bilden, das heißt die Beziehungen der Gruppenmitglieder zum Inhalt der Tätigkeit, zu den Zielen und Werten der Gruppe, zu dem, was die Gruppe tut und in wessen Namen sie es tut.«

50 Artur Petrowski: Psychologischen Theorie des Kollektivs. S. 72.



In diesem Sinne kann man die Determinanten der Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung auch als Strukturelemente des Grundkollektivs ansehen. Daraus ergibt sich, dass man die Struktur des Kollektivs als das Bewegungsfeld des Gesetzes vom Umschlagen quantitativer Veränderungen in qualitative und umgekehrt begreifen kann.

Die Anerkennung dieser Strukturgesetzmäßigkeit von den Wechselwirkungen der Determinanten bewirkt, dass die Vorwärtsbewegung des Schülerkollektivs nur über das »In-Gang-Setzen dieses Räderwerkes« stimuliert werden kann, um im Prozess kollektiver und kooperativer Tätigkeiten seine gesellschaftlichen und pädagogischen Wirkungen auf die einzelnen Jungen und Mädchen zu entfalten.

Augenscheinlich wirken diese Zusammenhänge letztlich in allen sozialen Gruppen unter anderem auch im Team. Auf das Kollektiv bezogen, schreibt Makarenko: »Das Kollektiv ist nur unter der Bedingung möglich, dass es Menschen zu Aufgaben einer Tätigkeit vereint, die der Gesellschaft offensichtlich nützlich ist.«⁵¹

Folgende Position wurde in gewisser Hinsicht zum Allgemeingut: Die Struktur des Kollektivs der Schulklasse ist die Ordnung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Seiten, Elementen, Faktoren und Prozessen des kollektiven Lebens. Sie muss durch den Pädagogen unter Einbeziehung der Mädchen und Jungen so aufgebaut werden, dass sie dem Klassenkollektiv als Ganzem und jedem seiner Elemente die Erfüllung ihrer Funktion ermöglicht.

Hinzuzufügen ist, dass sich Funktion und Struktur mit ihren Substrukturen im Entwicklungsprozess des Kollektivs ständig verändern. Sie müssen durch den Pädagogen zielbewusst weiterentwickelt werden.

Hieraus resultiert eine widerspruchsvolle Wechselwirkung zwischen Kollektivfunktion und Kollektivstruktur, die pädagogisch so zu gestalten ist, dass Funktion und Struktur in ein Verhältnis wechselseitiger Stimulierung treten, so dass die erzieherische Kraft des Kinder- und Jugendkollektivs gesichert und optimal gefördert werden kann.

3.2.2. Zur Charakteristik der Funktion des Grundkollektivs im pädagogischen Prozess

H. Stolz⁵² und H. Berger⁵³ haben sich auf der Grundlage eines differenzierten Modells systemtheoretischer Erkenntnisse mit der Funktion des Schülerkollektivs beschäftigt. Wir halten die Überlegungen von Berger wegen seiner differenzierten Analyse für besonders konstruktiv. Er stellt die Wirkungsebenen der Funktionen der Schülergemeinschaft *dreidimensional* dar und unterscheidet folgende Teilfunktionen:

- Grundfunktionen,
- gesellschaftlich soziale Funktionen und
- allgemeine pädagogische Funktionen des Schülerkollektivs.

51 Anton S. Makarenko: Werke. Band V. Berlin 1956. S. 474.

52 Helmut Stolz: Die Erziehung der heranwachsenden Persönlichkeit im Kollektiv. S. 144.

53 Hans Berger: Die Bedeutung des Grundkollektivs im Prozess der Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. In: Alexander Bolz / Edgar Günther (Hrsg.): Makarenko heute. Berlin 1973. S.106–117.

Die *Grundfunktion* des Grundkollektivs wurde von H. Berger zweifach bestimmt. Zum einen kommt es auf die Förderung der Subjektposition der Mädchen und Jungen an, wobei keineswegs eine »Vermasung« der Persönlichkeitseigenschaften stattfindet, was von einzelnen Gegnern der Kollektiverziehung behauptet wird. Zum anderen ist hervorzuheben, dass das Grundkollektiv die pädagogischen Intentionen der Lehrer und Erzieher im Bildungs- und Erziehungsprozess verstärken und intensivieren kann.

Die *gesellschaftlich sozialen Aspekte* lassen sich wie folgt charakterisieren:

- a) Die Funktion des Schülerkollektivs als *aktiver Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung* bildet die soziale Grundlage für die Einheit von theoretischer und empirischer Erkenntnis, von Wissen und Erfahrung, von theoretischer und praktischer Tätigkeit sowie von Schule und Leben. Diese Seite der funktionellen Wirkungen hatte aber objektive und subjektive Grenzen. So bereicherten beispielsweise kollektive Aktionen (Altstoffsammlungen, kulturell künstlerische Leistungen etc.) die Lebenssituation der Jungen und Mädchen. Gesellschaftlich-nützliche Vorhaben und Solidaritätsaktivitäten in der außerschulischen Tätigkeit – um nur einige Aspekte der außerunterrichtlichen und außerschulischen Aktivitäten zu nennen – führten zu bedeutsamen gesellschaftlichen Leistungen der SchülerInnen. Es gab aber auch Wunschvorstellungen, wonach Praktiken von Schul- und Jugendfunktionären, die solche Leistungen von Kindern und Jugendlichen formal zu gesellschaftlichen Höhepunkten hochstilisierten, nur auf einen äußerlichen Aktionismus ausgerichtet waren.
- b) *Das Grundkollektiv als demokratische Instanz* verlangt, jedem Schülerkollektive und gesellschaftliche Verantwortung zu übertragen und die Autorität und Wirksamkeit der kollektiven Organe ständig zu erhöhen. Diese Möglichkeit wurde an den Schulen und in der Kinder- und Jugendorganisation oft ungenügend genutzt, obwohl im praktischen Agieren um die Lösung kollektiver Aufgaben sehr viel fortgeschrittene Aktivitäten von SchülernInnen und von modern denkenden Schul- und Jugendfunktionären sowie Lehrern und Erziehern zu konstatieren sind.
- c) Zur *bedeutsamen Lebensstätte für die Mädchen und Jungen* wird das Schülerkollektiv zunehmend unter der Bedingung, dass sie die Solidargemeinschaft der Schulklasse mit ihren kollektiven Beziehungen immer umfassender und nachhaltiger erleben und begreifen. Die Schülergemeinschaft in der Schulklasse wird einerseits von

jedem einzelnen Schüler und andererseits wird jede Schülerpersönlichkeit von der ganzen Gemeinschaft viele Jahre hindurch fast täglich intensiv erlebt. Das bedeutet, dass die SchülerInnen ihre Gemeinschaften als unentbehrliche Bewährungs- und Übungsfelder ihrer Aktivität und ihres Frohsinns im schulischen und außerschulischen Leben empfinden konnten.

An manchen Schulen zeigte sich auch die Erscheinung, dass die Entfaltung dieser Funktion durch die oft unzureichende Beachtung der sozialen und geistig kulturellen Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen gehemmt wurde. Ferner gab es bei Pädagogen oft eine Unterschätzung der notwendigen Vielfalt ihrer kollektiven Beziehungen auch außerhalb ihres Grund- und Schulkollektivs.

Wir unternehmen nun den Versuch, einige wesentliche Positionen zu den *allgemeinen pädagogischen Funktionen des Schülerkollektivs der Schulklasse* zu charakterisieren.

Zunächst wenden wir uns der Frage zu, worin das Verständnis der allgemeinen Funktion jedes Schülerkollektivs aus der Sicht der Erkenntnisse und des Problemverständnisses der 70er und 80er Jahre bestand.

Die *allgemeine Funktion des Schülerkollektivs* im pädagogischen Prozess wurde dahingehend gekennzeichnet, dass der Pädagoge vor der Aufgabe steht, die Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung und Erziehung mit dem Aufeinanderwirken der SchülerInnen zu verbinden. Durch dieses Vorgehen werden fördernde Bedingungen für die Entwicklung kollektiver Beziehungen geschaffen, um über dieses Sozialisationsgeschehen die allseitige Persönlichkeitsentwicklung positiv zu beeinflussen.

Nicht immer gelang es den Pädagogen an den Schulen der DDR, das Schülerkollektiv so zu strukturieren, damit sich diese Funktionen voll ausbilden konnten. Es zeigten sich dabei Defizite und Unsicherheiten in der Anwendung eines geeigneten methodischen Instrumentariums. Neben der Sicht auf die Organisation von leistungsoptimierenden Kooperationseffekten standen mitunter formale und auf Äußerlichkeiten orientierte gemeinschaftliche Aktivitäten und »Prozenthascherei« bei der Abrechnung gemeinschaftlicher Aktivitäten des jeweiligen konkreten Grundkollektivs im Vordergrund.

Wir wollen deshalb die Modellvorstellung von möglichen Dimensionen der pädagogischen Funktion darstellen, die unter Erziehungswissenschaftlern mitunter »heiß« umstritten war:

- 1) Das Grundkollektiv der Schulklasse ist durch die Führung insbesondere des Lernens im Unterricht über kollektive Tätigkeiten für jedes Kollektivmitglied *eine bedeutsame Quelle für die Aneignung weltanschaulicher Überzeugungen und einer hohen wissenschaftlichen Allgemeinbildung.*
- 2) Die SchülerInnen erwerben im Grundkollektiv der Schulklasse *vielfältige und außerordentlich bedeutsame Lebenserfahrungen* durch die soziale Energie der praktischen Tätigkeit. Sie ergibt sich aus der subjektiv empfundenen Lebensbedeutsamkeit gemeinschaftlichen Handelns und durch die in diesem Zusammenhang entstehende hohe innere Anteilnahme und die tatsächliche soziale Verantwortlichkeit für das eigene Handeln und das der KameradenInnen.
- 3) Die Grundkollektive der Schulklassen wirken *als bedeutsame Übungsstätten gesellschaftlich bedeutsamer Verhaltensstrukturen.* Eine entscheidende Bedingung bestand darin, dass das Üben geistig emotionaler Handlungen mit der Übung äußerer Handlungen auf das Engste verbunden wurde. Das Grundkollektiv bietet somit ein breites soziales Feld für die Entwicklung von Einstellungen, Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften, das aus dem Bedingungsgefüge demokratischer Mitwirkung bei der Lösung kollektiver Aufgaben erwächst. Hierbei sind unter anderem der Gedankenaustausch, Meinungsstreite, die Suche nach richtigen kollektiven Entscheidungen und Beschlüssen im Prozess kollektiven Handelns für den Erwerb sozialer Erfahrungen außerordentlich wichtig.
- 4) Das Grundkollektiv der Schulklasse *prägt sehr stark das Selbstbewußtsein sowie die sozialen Bedürfnisse und Bindungen der SchülerInnen.* Hierbei trägt das Streben der Kollektivmitglieder nach sozialer Anerkennung dazu bei, sich mit Einsatzbereitschaft für die Erfüllung von kollektiven Perspektiven, Aufgaben und Aufträgen einzusetzen und durch die Meinung des Kollektivs sanktioniert bzw. bestätigt zu werden. Dadurch erkennt sich der Heranwachsende oder der Jugendliche im Urteil seiner KameradInnen selbst.
- 5) Das Grundkollektiv auf der Basis der Schulklasse *stellt eine bedeutende Kraft der individuellen und gemeinschaftlichen Selbsterziehung dar.* Dieses Kraftpotenzial erwächst aus dem Ringen der einzelnen Schüler und Schülergruppen, den konkreten Anforderungen in der schulischen Tätigkeit auch gerecht werden zu wollen.
- 6) Das Grundkollektiv der Schulklasse übt neben anderen Gemeinschaften in naturwissenschaftlich-technischen, kulturell-künstlerischen und sportlich-touristischen Tätigkeitsfeldern einen besonde-

ren erzieherischen Einfluss auf seine Mitglieder aus. Diese Wirkung ergibt sich, weil das Grundkollektiv

- mit der schulorganisatorischen Hauptform – dem Unterricht – identisch ist,
- durch eine relativ hohe Stabilität und Dynamik sowie durch eine relative Kontinuität in der Persönlichkeitsentwicklung seiner Mitglieder gekennzeichnet ist und
- von jedem Schüler/in ständig in der Gesamtheit seiner wichtigsten Aufgaben und Beziehungen konkret erlebt wird und zugleich unmittelbar die gesamte Persönlichkeitsentwicklung aller Mitglieder erfasst.

Das in der Schul- und Jugendpolitik der DDR praktizierte Prinzip, die Schulklasse mit der Basisgruppe der Kinder- und Jugendorganisation zu verbinden, wirkte sich in vielen Fällen nicht positiv auf die Entwicklung aus. Die »amtlich« festgelegte Funktion des Klassenleiters, die die Leitung der Kindergruppe mit einschloss, war neben anderen Faktoren die Quelle für Erscheinungen der »Verschulung« von Tätigkeitsinhalten und -formen der Kinder- und Jugendkollektive.

3.3. Pädagogische Strategien zur Gestaltung gruppendynamischer Prozesse bei der Entwicklung von Schulklassen und anderen Grundkollektiven

3.3.1. Zum Problem der Triebkräfte im Grundkollektiv

Die Frage nach einer wissenschaftlich korrekten Bestimmung der philosophischen und pädagogischen Kategorie »Triebkraft der Kollektiventwicklung« war bis zum Ende der DDR ein Thema, worüber sich Gesellschaftswissenschaftler, Philosophen, Pädagogen, Psychologen u. a. aus unterschiedlichen Sichten und mit großer Vehemenz hart auseinandersetzten.

Die philosophische Diskussion in der DDR hatte jedoch gravierende Auswirkungen auf methodologische Grundlagen für die weitere Erhellung von Gesetzmäßigkeiten der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen und der genaueren Erforschung der Entwicklungsgesetze des Kollektivs im Besonderen.

Auf dieser Basis versuchten wir, die pädagogische Kategorie »Triebkräfte der Kollektiventwicklung« wie folgt⁵⁴ zu bestimmen:

Unter Triebkräften der Kollektiventwicklung verstehen wir Entwicklungsfaktoren (Entwicklungsbedingungen), die sich im Innern der Schüलगemeinschaft herausbilden und bewegen. Sie wirken sich stimulierend auf die Vorwärtsbewegung des Grundkollektivs aus, indem sich die *Merkmale des Kollektivs* weiter inhaltlich ausprägen – eine höhere qualitative Ausprägung zeigen – und dadurch sein gesamter Funktionsmechanismus einen höheren Wirkungsgrad erhält.

Die innerkollektiven Widersprüche sind dabei sowohl Quelle als auch Triebkraft der Bewegung und Entwicklung. Aus den qualitativen Beziehungen ihrer polaren Gegensätze, die sich sowohl einander ausschließen als auch einander bedingen, sind die Ursachen und die Entwicklungsrichtung des Kollektivs ableitbar.

Neben verschiedenartigen Typen von Widerspruchsbeziehungen innerhalb des Kollektivs sind besonders die *Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen* des Grundkollektivs der Schulklasse zu nennen. Sie wirken dabei in enger Verflechtung mit weiteren Entwicklungsfaktoren, welche aber nicht als die Hauptquelle der Kollektiventwicklung anzusehen sind. Es handelt sich hierbei um die *Determinanten der Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung*.

Diese Zusammenhänge machen deutlich, dass der Pädagoge die verschiedenen Typen und Erscheinungsformen von innerkollektiven Widersprüchen nicht losgelöst von den Determinanten betrachten und analysieren sollte.

Das hat große Bedeutung für die pädagogische Tätigkeit mit Gruppen und kollektiven Vereinigungen verschiedener Art. Der Pädagoge ist gehalten, die innerkollektiven Widersprüche als Ausdruck von Interessenskonstellationen der Kollektivmitglieder, von lebendigen, beweglichen Beziehungen zwischen den handelnden Individuen, Teilkollektiven und Gruppierungen anzusehen und zu gestalten. Insofern sind auch die Determinanten schlechthin keine imaginären Erscheinun-

54 Siehe Jörgpeter Lund: Zur Gestaltung der Wechselwirkung von Widersprüchen und Perspektiven im politisch organisierten Jugendkollektiv des 11. und 12. Schuljahres auf der Abiturstufe der erweiterten Oberschule. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Dissertation 1974. S. 9–20. – Jörgpeter Lund: Zu pädagogischen Aspekten des Wirkens von dialektischen Grundgesetzen in der Entwicklung des Klassenkollektivs. Pädagogisch-Psychologische. Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Habilitation 1983. S. 35ff.

gen im kollektiven Leben. Sie stellen vielmehr lebendige »Knotenpunkte« des Wirkens der SchülerInnen dar. Es sind ihre Aktionen, gemeinschaftliche Perspektiven zu realisieren. Diese »Knotenpunkte« zeigen sich im Ringen um die Wertung und Beurteilung kollektiver Angelegenheiten und in der Gestaltung von demokratischen Mitwirkungsfeldern.

Wir konnten feststellen, dass der Bewegungsprozess der Widersprüche im Grundkollektiv keine imaginäre oder abstrakte Erscheinung darstellt und Entwicklungsvorgänge in der Schülergemeinschaft auslöst. Die im Grundkollektiv objektiv existierenden widersprüchlichen Erscheinungen wirken über die Herausbildung und den »Kampf« von gegensätzlichen und unterschiedlichen Interessen, Motiven, Überzeugungen, Einstellungen, Strebungen, Haltungen, Meinungen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen. Das heißt, dass das Aufeinanderwirken der Kollektivmitglieder immer an eine konkrete Anforderungssituation soziales Handeln gebunden ist.

3.3.2. Determination der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung

Wir machen zunächst Ausführungen zum pädagogischen Verständnis der Begrifflichkeit und damit im Zusammenhang zu den Wechselwirkungen und zu dem Bewegungsfeld der Determinanten. Unter Bezug auf die vorangestellten Ausführungen zur Triebkraftproblematik, werden die Determinanten von uns als wesentliche Faktoren der Entwicklung des Schülerkollektivs definiert. Sie bestimmen in entscheidendem Maße das gesamte kollektive Streben, Handeln und Erleben. Wir unterscheiden folgende Arten von Determinanten:

- Die *kollektive Tätigkeit* als praktisches Handeln und geistige Tätigkeit für die Interessen der im Schülerkollektiv integrierten Jungen und Mädchen.
- Die *kollektive Meinung* als Ausdruck im Kollektiv dominierender Standpunkte und das daraus resultierende Urteilen über wichtige Anliegen und Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung und des Lebens im Schülerkollektiv, insbesondere über die Leistungen und das Verhalten aller Kollektivmitglieder.
- Die *kollektiven Perspektiven und Traditionen* als gesellschaftlich und individuell wertvolle Ziele, die das kollektive Wollen und Handeln der SchülerInnen mobilisieren und das Leben des Einzelnen im Kollektiv der Schulklasse mit Freude und Optimismus erfüllen.

- Der *Wechsel von Führung und Einordnung* als Komponenten der gemeinsamen demokratischen Gestaltung des kollektiven Lebens durch den Wechsel der Funktionen und Beauftragungen, um alle SchülerInnen aktiv und verantwortlich an der Entwicklung des Kollektivs teilnehmen zu lassen.
- Die *Gruppengliederung* als Unterteilung des Schülerkollektivs in kleinere Organisationseinheiten und Teilgruppen, um durch das Zusammenwirken der verschiedenen Schülergruppen die Verbundenheit aller Schüler mit ihrem Schülerkollektiv zu festigen und gemeinschaftliche Aufgaben und Erfordernisse optimaler zu lösen und durch stärkere Integrationseffekte günstigere Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen.
- Die *kollektiven Beziehungen* als gemeinschaftliches Verhältnis zwischen Schülern, Teilgruppen und anderen kollektiven Vereinigungen, um über sozialen Erfahrungsgewinn gemeinsame soziale Bindungen zu knüpfen, sich gegenseitig zu helfen und zu kooperieren.
- Die *kollektive Information* als Aneignung und Vermittlung wichtiger Kenntnisse, Fakten und Standpunkte, die für Entscheidungen und Beurteilen von kollektiven Angelegenheiten wichtig sind.

Diese Determinanten stellen wichtige Orientierungspunkte für die pädagogische Führung und für die Organisation der Selbsterziehung dar.

3.3.3. Über Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen

Die Ergebnisse der Forschungsgruppe »Schülerkollektiv« an der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam ergaben eine von Berger Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts begründeten Zugang zur Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten und Grundsätzen der Kollektiventwicklung, wodurch neue methodologische Ansätze praktiziert werden konnten. Ausgangspunkt waren die Erkenntnisse Hegels zum dialektischen Denken in der Erkenntnistätigkeit.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) hat in seiner Schrift »Wissenschaft der Logik«⁵⁵ Überlegungen zur Erkenntnisbedeutung des Widerspruchs in Auseinandersetzung mit dem metaphysischen Materialismus niedergelegt. Diese theoretischen Erkenntnisse wurden durch

55 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Wissenschaft der Logik«. I. Teil. Leipzig 1948. S. 109; II. Teil. Leipzig 1948 S. 58f.

Marx und Engels mit großem Interesse aufgenommen und aus der Sicht der materialistischen Dialektik logisch geordnet und weiterentwickelt.

Insbesondere für analytische Betrachtungen unter dem Aspekt der Totalität von naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Entwicklungs- und Bewegungsvorgängen und damit auch für die Untersuchungen zur dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung sind diese Erkenntnisse von großer Bedeutung. Wir sehen ihre Relevanz in dem von Hegel postulierten dialektischen Verhältnis von Ursache und Wirkung und in der von ihm charakterisierten Funktion des Widerspruchs als Triebkraft der Selbstbewegung.

So bestimmte Hegel in der o. g. Schrift den Widerspruch mehrfach als *das bewegende Prinzip*, indem er formulierte, denn er [der Widerspruch] sei »*die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit; nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit*«⁵⁶. Dies deutet auf die besondere Funktion von inneren Widersprüchen als Quelle und Triebkraft von Entwicklungsvorgängen hin.

Unter den modernen Bedingungen kommt insbesondere dem DDR-Philosophen Stiehler das Verdienst zu, neben anderen materialistischen Auffassungen, die idealistischen Positionen Hegels zur philosophischen Kategorie des dialektischen Widerspruchs konstruktiv in marxistische Überlegungen aufgearbeitet zu haben.⁵⁷

In Potsdam wurde traditionell die Kollektiventwicklung besonders nach der pädagogischen Produktivität von widersprüchlichen Phänomenen untersucht und experimentell gestaltet. Hierbei sind neben H. Berger⁵⁸ die empirischen und theoretischen Untersuchungen von J. Lund⁵⁹, R. Lohwasser⁶⁰, R. Berghausen⁶¹ u. a. zu nennen.

56 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Wissenschaft der Logik«: Teil II. S. 58.

57 Siehe Gottfried Stiehler: Der dialektische Widerspruch – Formen und Funktionen. Berlin 1966. – Gottfried Stiehler: Hegel und der Marxismus über den Widerspruch. Berlin 1960. – Gottfried Stiehler: Widerspruchslogik und Gesellschaftsanalyse. Berlin 1977.

58 Hans Berger: Zur Funktion von Widersprüchen im Prozess der Erziehung und Entwicklung der Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler. In: Albrecht Herrmann / Hans Berger: Überzeugung und Gemeinschaft. Berlin 1970.

59 Jörgpeter Lund: Zur Gestaltung der Wechselwirkung von Widersprüchen und Perspektiven im politisch organisierten Jugendkollektiv des 11. und 12. Schuljahres auf der Abiturstufe der erweiterten Oberschule. – Jörgpeter Lund: Zu pädagogischen Aspekten des Wirkens von dialektischen Grundgesetzen in der Entwicklung des Klassenkollektivs.

60 Ruth Lohwasser: Zur Funktion und Gestaltung dialektischer Widersprüche im Prozess der Aneignung sozialer Erfahrungen der Heranwachsenden in der kollektiven

Die empirischen Untersuchungen in Klassenkollektiven des mittleren und höheren Schulalters unter Einschluss der Abiturstufe ergaben nicht nur eine Phänomenologie des Aufeinanderwirkens von SchülerInnen und Schülergruppen auf der Grundlage unterschiedlicher und gegensätzlicher Interessenskonstellationen bis hin zu konfliktgeladenen Erscheinungen. Es konnten auch Erkenntnisse zum Zusammenhang von Grund-, Haupt- und Nebenwidersprüchen gewonnen werden.

Bei der Darstellung von Prozesswidersprüchen in der Sphäre der Gemeinschaftsbeziehungen gehen wir von folgender Begriffsbestimmung aus:

Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler sind die durch unterschiedliche und gegensätzliche Interessen, Strebungen, Meinungen, Haltungen und Handlungen bewirkten Widerstreite, Auseinandersetzungen, Meinungsverschiedenheiten, Zänkereien, Schlägereien, Mobbing, Verstimmungen, oppositionelle Aktivitäten oder Konfliktlagen usw. in den verschiedensten Ebenen sozialer Beziehungen der Schüler im Grundkollektiv. H. Berger schreibt dazu: »Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen sind solche besonderen sozialen Beziehungen im Schülerkollektiv, die durch das Aufeinanderwirken durch den ›Kampf‹ und durch den Zusammenstoß gegensätzlicher«, zugleich aber »einander bedingender und zugleich durchdringender Strebungen, Auffassungen, Einstellungen und Verhaltensweisen charakterisiert sind und sich in verschiedenartigen Spannungen, Auseinandersetzungen und Konflikten zwischen den Schülern äußern.«⁶²

Ihrem Wesen nach sind sie nichtantagonistische Widersprüche und sowohl Quelle als auch Triebkraft der Entwicklung des Schülerkollektivs. Als innere Widersprüche des Kollektivs der Schulklasse werden sie durch eine Reihe äußerer in ihrer Entstehung, Entwicklung und Lösung hervorgerufen bzw. beeinflusst. Diese inneren Widersprüche des Grundkollektivs prägen in starkem Maße den Entstehungs- und Bewegungsprozess widersprüchlicher Erscheinungen im Innern der Persönlichkeits-

Tätigkeit. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Dissertation 1986.

- 61 Rosemarie Berghausen: Zum pädagogischen Problem des Wirkens von Interessenwidersprüchen im Prozess der Formierung des Schülerkollektivs auf der Abiturstufe. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Dissertation 1990.
- 62 HansBerger: Zur dialektischen Einheit von sozialistischer Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage des politisch-organisierten Schüler-Kollektivs. In: Pädagogik. (1970)1. S. 32.

struktur des Schülers. Sie sind für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden und Jugendlichen unerlässlich.

Hauptwidersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler sind wesentliche Widersprüche im Klassenkollektiv und bestimmen den Charakter und die Entwicklung von erzieherisch produktiven Hauptrichtungen innerhalb kollektiver Vorgänge. Für die pädagogische Führung des erzieherisch produktiven Aufeinanderwirkens der Schüler stellen sie wichtige Orientierungspunkte dar.

So haben H. Berger und J. Lund in ihren Untersuchungen in Klassenkollektiven des mittleren Schulalters und des späten Schuljugendalters konkrete Inhalte und Erscheinungsformen von solchen widersprüchlichen Beziehungen zwischen den SchülernInnen herausgearbeitet und ihre Triebkraftfunktion für die Entwicklung von Grundkollektiven beschrieben.

Wir unterscheiden danach folgende wesentliche Widersprüche⁶³:

- Widersprüche zwischen Schülern mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Lern- und Arbeitshaltungen,
- Widersprüche zwischen verschiedenen Schülergruppen und
- Widersprüche zwischen führenden Schülern und ihren Kameraden.

J. Lund erbrachte in einer Fallstudie den Nachweis über die Objektivität widersprüchlicher Erscheinungen durch Untersuchungen in Klassenkollektiven des 11. und 12. Schuljahres (Abiturstufe) der erweiterten Oberschule und konnte dort konkrete Erscheinungsformen folgender Hauptwidersprüche inhaltlich bestimmen⁶⁴:

- Widersprüche zwischen Schülern mit unterschiedlichen und entgegengesetzten weltanschaulich politisch-moralischen Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen,
- Widersprüche zwischen verschiedenen Schülergruppen, besonders unter dem Aspekt unterschiedlicher und gegensätzlicher Verhaltensweisen zwischen Jungen und Mädchen. Die Jungen bildeten eine

63 Siehe Hans Berger: Zur Funktion von Widersprüchen im Prozess der Erziehung und Entwicklung der Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler. – Hans Berger: Zur dialektischen Einheit von sozialistischer Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung auf der Grundlage des politisch-organisierten Schüler-Kollektivs.

64 Siehe Jörgpeter Lund: Zur Gestaltung der Wechselwirkung von Widersprüchen und Perspektiven im politisch organisierten Jugendkollektiv des 11. und 12. Schuljahres auf der Abiturstufe der erweiterten Oberschule. – Jörgpeter Lund: Zu einigen Besonderheiten der pädagogischen Führung und Funktion des politisch organisierten Schülerkollektivs auf der Abiturstufe der DDR. In: EOS-Forschung. (1974)19/20. S. 42f.

relativ homogene eigenständige Gruppe und die Mädchen waren oft in Zweier- oder Dreier-Gruppierungen untergliedert.

- Widersprüche zwischen führenden Schülern und ihren Mitschülern, besonders unter dem Aspekt gegensätzlicher Beziehungen zwischen den Jugendlichen des gewählten Führungsorgans und ihren Mitschülern bei der Bestimmung kollektiver Vorhaben, Perspektiven, der Aufgabenverteilung und der Organisation des kollektiv gestalteten Lebens.

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass das dialektische Grundgesetz von der Einheit und dem »Kampf« der Gegensätze auch im Schülerkollektiv seine Universalität und seinen Formenreichtum zum Ausdruck bringt. Es ist hier nicht möglich, sie im einzelnen darstellen zu wollen. Von hoher Relevanz ist es, die Entwicklungswidersprüche rechtzeitig zu erkennen und ihren Bewegungsprozess pädagogisch zu gestalten.

3.3.4. Aspekte der Entwicklung und Lösung von Widersprüchen im Grundkollektiv

3.3.4.1. Pädagogische Grundpositionen

Das Problem der Lösung von Widersprüchen im Klassenkollektiv ist eng mit der Schaffung von Bedingungen verbunden, die der vollen Entfaltung von Entwicklungstriebskräften dienen. Es ist ratsam, von der Überlegung auszugehen, dass der dialektische Widerspruch immer ein zur Lösung treibendes gesetzmäßiges Verhältnis von Gegensätzen darstellt. Wir wissen, dass die Widersprüche keinen selbstständigen Bewegungsverlauf vollziehen. Im Gegenteil: ihre Bewegung ist das Produkt von Veränderungen in den kollektiven Beziehungen der Kinder und Jugendlichen, die den jeweiligen Widerspruch durch ihre Interessen, Meinungen und Handlungen herbeigeführt haben und verkörpern⁶⁵.

Im Weiteren wollen wir methodische *Grundpositionen* dazu darlegen:

Erste methodische Grundposition: Bei der Gestaltung des Erziehungsgeschehens in den Klassenkollektiven oder in den Gruppen der Kinder- und Jugendorganisation kam es nicht nur darauf an, die Objektivität von

65 Gottfried Stiehler: Widerspruchsdiagnostik und Gesellschaftsanalyse. S. 126.

konkreten dialektischen Widersprüchen in den Grundkollektiven schlechthin zu konstatieren. Vielmehr hielten wir es für geboten, zielstrebig alle verfügbaren Möglichkeiten zu nutzen, um die widersprüchlichen Erscheinungen von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung einer Lösung zuzuführen. Nicht selten geschah es, dass ideologische und politische Widersprüche zwischen den Schülern aus verschiedenen Ursachen »heruntergespielt« oder überbewertet, kaschiert oder verdrängt wurden, so dass sie ihre Triebkraftwirkung nicht voll oder gar nicht entfalten konnten.

Zweite methodische Grundposition: Sie besteht in der Erkenntnis, dass die Lösung von innerkollektiven Widersprüchen nur dann notwendig ist, wenn der Widerstreit zwischen den gegensätzlichen Schülerpositionen durch größere konfliktgeladene Störungen in ihren sozialen Beziehungen gekennzeichnet ist. Deshalb steht der Pädagoge vor der Aufgabe, den Stellenwert der die Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung *hemmenden und fördernden* gegensätzlichen Beziehungen genau zu bestimmen und zu beurteilen.

Handelt es sich beispielsweise um Widersprüche, die aus unterschiedlichen und entgegengesetzten geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und Interessen erwachsen sind, so ist ihre Entwicklung bis hin zum Konflikt in der Regel zu vermeiden. Wir finden diese Erscheinungen auch heute in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schulklassen in den verschiedensten Schulstufen.

Wir sind von der Annahme ausgegangen, diese Phänomene rechtzeitig in ihren Keimformen zu erkennen. Ihr Bewegungsprozess sollte daher in der Weise reguliert werden, dass mögliche konflikthafte Züge dieser Widersprüche durch einen Interessenausgleich abgeschwächt bzw. kompensiert werden. Das gelingt oft dadurch, indem die berechtigten geschlechtsspezifischen Interessen der Jungen einerseits und der Mädchen andererseits zu einem relativen Ausgleich geführt werden, um Belastungssituationen in den sozialen Beziehungen der Schulklasse zu vermeiden. Damit erhalten beide Polaritäten von Schülerinteressen die notwendigen Entfaltungsmöglichkeiten.

In diesem pädagogischen Procedere können folgende Phasen auftreten:

- (1) Phase des Widerstreits – die Nichtübereinstimmung von Schülerinteressen mit entsprechendem Verhalten im Bereich der Gemeinschaftsbeziehungen,
- (2) Phase der qualitativen Neugestaltung der widerstreitenden Beziehungen zwischen den entsprechenden SchülernInnen bzw. Schüler-

gruppen unter dem Einfluss der Herausbildung gemeinschaftlich und individuell bedeutsamer Perspektiven und anderer Determinanten,

- (3) Phase der neu gestalteten kollektiven Beziehungen durch den Abbau und Kompensation der widerstreitenden Einstellungs- und Verhaltensstrukturen der bisher konträren SchülerInnen bzw. Schülergruppen.

Die pädagogischen Intentionen sind auf den Abbau und die Vermeidung von Erscheinungen des Widerstreites der Kollektivmitglieder gerichtet.

Eine *dritte methodische Grundposition* besteht in der bewussten Vermeidung von Praktiken eines spontanen, unplanmäßigen und zögernden Abbaus, auch der Kompensation von Erscheinungen des Widerstreites bzw. der Verdrängung und Negierung von Situationen des Widerstreites. Heute ist nicht selten, dass es in der Schulklasse »schwelende«, nicht offen ausgetragene Meinungsgegensätze gibt. Der Pädagoge fürchtet ihre Offenlegung oder will diese aus den verschiedensten Gründen vermeiden.

Solche »Praktiken« führen meist nicht zum Abbau, sondern letztlich zur Erhöhung der Spannungsgeladenheit im Sozialgefüge der Schülergemeinschaft und begünstigen die Entstehung von störenden Konfliktsituationen zwischen einzelnen Schülern, Schülergruppen und zu gewählten Schülervertretungen bzw. Schülerorganen.

Die *vierte methodische Grundposition* kann für die Tätigkeit des Klassenlehrers bedeutsam sein. Innerkollektive Widersprüche werden in ihrem Entstehungs- und in ihrem Bewegungsprozess durch pluralistische Auffassungen und Interessen inhaltlich geprägt, die in der Gesellschaft vorhanden sind. Dieser Umstand kann dazu führen, dass eine Seite der miteinander im Widerstreit befindlichen SchülerInnen oder Schülergruppen in ihrem weltanschaulichen, politischen und moralischen Denken und Handeln durch Rudimente überlebter Wertvorstellungen oder undemokratischer, intoleranter, antihumaner, nationalistischer, neofaschistischer und chauvinistischer Inhalte belastet ist.

Solche Erscheinungen konnten in den 80er Jahren auch in Schulen der DDR in mehr oder weniger starken Ansätzen und Ausprägungen beobachtet werden. Infolgedessen können sich die verschiedensten sozialen Spannungszustände in der Schulklasse herausbilden und eskalieren, und zwar bis zu Tätlichkeiten und Erscheinungen des Mobbings. In der Regel ist in solchen Fällen eine grundlegende Veränderung in den Wert-

auffassungen und im Normenverständnis jener Schüler erforderlich, die den ethisch-moralischen Grundwerten unserer Gesellschaft entgegenstehen, oder die partiell zurückgeblieben sind.

Eine *fünfte methodische Grundposition* beinhaltet den Umstand, dass bestimmende Kräfte im Grundkollektiv entwickelt und stabilisiert werden sollten. Es ist ratsam, dieses Vorgehen mit der Schwächung der sozialen Position jener Schüler zu verbinden, bei denen ein unterentwickelter Grad der Erzogenheit festgestellt wird, die durch ein negatives Normen- und Werteverständnis auffällig geworden sind. Dabei ist es wichtig, zwischen den verschiedenen Kollektivmitgliedern ein erzieherisch produktives Aufeinanderwirken herbeizuführen.

3.3.4.2. Regeln für die pädagogische Technik im Umgang mit den Widersprüchen in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler

Die von uns dargelegten pädagogischen Grundpositionen bilden die Basis für eine Reihe von Regeln, die der Pädagoge in seiner Tätigkeit bei der Entwicklung und Lösung von dialektischen Widersprüchen in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler berücksichtigen sollte. Bei allem ist zu beachten, dass der Lösungsprozess der verschiedenen widersprüchlichen Erscheinungen im Gemeinschaftsleben der Schulklasse durch die Anwendung eines vielfältigen pädagogischen Instrumentariums bewirkt werden kann.

Aus der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen von Widersprüchen in der Schülergemeinschaft ergibt sich, dass es kein allgemeingültiges Schema geben kann, weil jeder spezifische Widerspruch, seiner besonderen »Natur« und seiner jeweiligen Genesis entsprechend, eine zugeschnittene methodische Herangehensweise verlangt. Trotzdem ist es möglich, einige allgemeine methodische Regeln für die erzieherische Arbeit abzuleiten.

Der erste Grundsatz: Erfasse die Widersprüche zwischen den Schülern in der Schulklasse realistisch und sachlich möglichst richtig!

Das Nichterkennen oder das Verschleiern von Widersprüchen wirkt sich nachteilig auf den Entwicklungsprozess der Gemeinschaftsbeziehungen in der Schulklasse aus. Dadurch wird nicht nur das kollektive Geschehen spontan wirkender sozialpsychologischer Faktoren ausgesetzt, sondern es werden die vielfältigen Potenzen für die gemeinschaftliche und

individuelle Selbsterziehung der SchülerInnen nur wenig oder gar nicht ausgeschöpft. Der Pädagoge steht generell vor der Aufgabe und vor dem Problem, den für die jeweilige konkrete Erziehungssituation bestimmenden und grundlegenden Widerspruch herauszufinden und einer Lösung zuzuführen.

Der zweite Grundsatz: Erkunde die Entstehungsursachen der Widersprüche zwischen den Schülern der Schulklasse!

Durch empirische Untersuchungen in Schulklassen des mittleren Schulalters und in der Abiturstufe konnte festgestellt werden, dass die Ursachen für die Herausbildung von Spannungszuständen, Auseinandersetzungen, Rang- und Statuskämpfen, Streitereien, Zänkereien usw. in den Gemeinschaftsbeziehungen außerordentlich vielfältig sind. Oft bleiben uns lange Zeit die wirklichen Ursachen einer Erscheinungsform des Widerspruches verborgen, z. B. zwischen den Jungen und einer starken Mädchengruppe einer Schulklasse. Dadurch sind wir auf Vermutungen oder auf zeitaufwendige Beobachtungen von Gruppierungen innerhalb des Sozialgefüges der Schulklasse angewiesen. Nicht selten hat der Pädagoge mögliche Beweggründe mancher Schüler bei sich selbst – in seinem pädagogischen Stil und Ton – zu suchen.

Ursachen für die Entstehung von Widersprüchen können Defizite im Normen und Werteverständnis, in der ungenügenden Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Wünsche, in unzureichender Nutzung von Möglichkeiten der demokratischen Mitgestaltung des Gemeinschaftslebens, in mangelhaften Bedingungen für die Entwicklung von Schüleraktivitäten, im Vorhandensein von Privilegien von einzelnen Schülern und Schülergruppierungen, in gegensätzlichen ideologischen und weltanschaulichen Einstellungen und im Widerstreit der politischen Beurteilung von gesellschaftlichen Vorgängen sein.

Der dritte Grundsatz: Schaffe eine offene, ehrliche und sachliche Atmosphäre in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schulklasse!

Von großer Relevanz ist der Umstand, zwischen den SchülerInnen eine offene und freimütige Polemik zu den aufgetretenen Problemen in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schulklasse zu befördern. Im Aufeinanderwirken gegensätzlicher Auffassungen und Haltungen ist ein erzieherisch gelenkter, tragfähiger, letztlich allen Interessen entsprechender Konsens anzustreben. Dabei ist darauf hinzuwirken, gemeinschaftliche Regeln zu schaffen oder demokratisch zu sanktionieren. Dieser Weg

kann eine wichtige Basis für die Einbeziehung der SchülerInnen bei der Lösung der verschiedenen spannungsgeladenen sozialen Situationen in der Schulklasse bilden.

Der vierte Grundsatz: Beziehe möglichst alle SchülerInnen und die Organe der Schülervertretung in den Lösungsprozess der Widersprüche ein!

Die von der Schülergemeinschaft gewählten Schülervertreter oder Klassensprecher sind bei der Ursachenfindung und bei der Beurteilung von Problemlagen in den sozialen Beziehungen maßgeblich zu beteiligen. Andernfalls besteht die Gefahr, die Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen nicht konkret oder nur unvollständig und unter einem zu großen Zeitaufwand zu analysieren.

Es ist ratsam, Überlegungen anzustellen, wie und in welchem Maße Schülervertreter und andere geeignete Mädchen und Jungen bei der Mobilisierung der kollektiven bzw. öffentlichen Meinungsbildung einbezogen werden können, um beispielsweise unzureichende Lernhaltungen, Verletzungen gemeinschaftlicher Normen und Traditionen, defizitäre Erscheinungen zu überwinden, die zu Konfliktlagen geführt haben und dadurch das Gemeinschaftsleben der Schulklasse belasten.

Der fünfte Grundsatz: Das Setzen, Entwickeln und Lösen von Widersprüchen in der Schulklasse mit der Schüler- und Gruppentätigkeit verbinden!

Die Widersprüche zwischen den SchülernInnen können sich nur in der geistigen und praktischen Tätigkeit der sie tragenden Persönlichkeiten und Gruppierungen entfalten. Der Inhalt dieser Tätigkeiten sollte in besonderer Weise auf erstrebenswerte gemeinschaftliche und individuelle Perspektiven gerichtet sein. Hierbei könnten Lernziele, Schulabschlüsse und kollektive Vorhaben eine große Rolle spielen, die auch mit Höhepunkten des Gemeinschaftslebens der Schulklasse außerhalb des Unterrichtsgeschehens verbunden sind und ein freudvolles Miteinander sowie Optimismus auslösen.

Der sechste Grundsatz: Die Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen sollten in innere Widersprüche der Mädchen und Jungen verwandelt werden!

Die inneren Widersprüche im Sozialgefüge der Schulklasse besitzen keinerlei erzieherische Wirkungen, wenn der Pädagoge nicht das Ziel im Auge hat, letzten Endes positive Bedingungen für die Entfaltung jeder Schülerpersönlichkeit zu schaffen. Dabei kommt es darauf an, die Überlegungen von Makarenko zu berücksichtigen, die er mit seinem Prinzip der parallel-pädagogischen Einwirkung zum Ausdruck gebracht hat.

Im Sinne gesellschaftlich bedeutsamer moralischer Wertvorstellungen sollten die Mädchen und Jungen aus der volitiven und emotionalen Spannungsgeladenheit sozialer Beziehungen der Schulklasse dazu motiviert und stimuliert werden, als Subjekt der Erziehung ihre inneren Widersprüche und Konflikte konstruktiv zu bewältigen und sich in zunehmendem Maße dadurch selbst zu erziehen.

3.4. Das Problem von Niveaustufen der Grundkollektive

3.4.1. Das zweistufige Entwicklungsmodell

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur der DDR, der Sowjetunion und der Volksrepublik Ungarn gab es bis 1990 die verschiedensten Betrachtungen und Versuche, das pädagogische Problem der Entwicklungsetappen der sozialen Gruppe bis hin zur Form des Kollektivs im Allgemeinen und des Kinder- und Jugendkollektivs im Besonderen zu erörtern. Dahinter stand das Bemühen, Orientierungspunkte für eine pädagogische Strategie der Kollektiventwicklung zu finden.

Diese Problematik hängt mit der Fragestellung nach den Entwicklungszyklen zusammen. Philosophische Grundlage war die These, dass die Entwicklungsprozesse auf der Grundlage des Wirkens des Grundgesetzes der Negation der Negation selbst eine Struktur ausweist. Diese Struktur gibt Aufschlüsse über die Entwicklungsrichtung eines sozialen Organismus. Das zeigt sich in einer Abfolge qualitativer Stufen (Etappen, Perioden und Phasen).

Wir gehen auf einige Modellvorstellungen ein, die in die DDR-Pädagogik eingeflossen sind, worüber es sich lohnt, weiter darüber nachzudenken.

Zuerst sei das *zweistufige Entwicklungsmodell* von B. T. Lichatschow⁶⁶ und S. D. Poljakov genannt: Beide sowjetischen Erziehungswissen-

66 Siehe B[oris] T. Lichatschow: Ästhetische Aspekte der Erziehung. Berlin 1974. S. 84ff.

schaftler unterscheiden zwei Hauptperioden. Die erste wird als *Periode des Aufbaus des Kollektivs* bezeichnet. Als Charakteristikum wird hervorgehoben, dass dieses Entwicklungsstadium durch den Widerspruch zwischen den allgemeinen Interessen des Kollektivs und den Interessen der einzelnen Persönlichkeiten gekennzeichnet ist. Darum sei das kollektive Leben nicht harmonisch, weil die persönlichen Interessen »unterdrückt« würden. Ähnliche Gedanken finden wir bei S. Poljakow⁶⁷. Der Schwerpunkt dieses Stadiums der Kollektiventwicklung liegt bei ihm in der Bildung des Aktivs, in der Verschiedenartigkeit kollektiver Tätigkeiten und in der schwach entwickelten Fähigkeit zur selbstständigen Organisation kollektiver Tätigkeiten.

Die zweite Hauptperiode der Kollektiventwicklung wird von beiden als Grundlage für die allseitige Formung der Persönlichkeit und somit auch »als soziales Feld der Massenerziehung« betrachtet, was wir aber in hohem Maße problematisieren müssen. Für Lichatschow⁶⁸ ist in dieser Periode eine »objektive Harmonie« in den sozialen Beziehungen des Schülerkollektivs dadurch gegeben, dass die individuellen Interessen im Prozess der gegenseitigen Bereicherung der Mitglieder in verschiedenartigen Beziehungen gefördert werden. Dadurch würden die Widersprüche zwischen gesellschaftlichen und persönlichen Bestrebungen gelöst.

S. Poljakov⁶⁹ kennzeichnet die sozialen Wirkungsmechanismen nicht so abstrakt wie Lichatschow, und zwar bringt er zum Ausdruck, dass in diesem Entwicklungsstadium des Schülerkollektivs solche qualitativen Züge deutlich würden, wie: die Ausprägung grundlegender ideologisch-moralischer Werte, Perspektiven seiner Entwicklung, Ausbildung einer Beziehungsstruktur und das Bestreben, sich im Kollektiv in komplizierten moralischen Situationen und Konflikten zu bewähren.

Die mechanistische Sicht der Betrachtungen von Niveaustufen des Schülerkollektivs haben wir oben bereits kritisch bewertet⁷⁰, weil sie aus entwicklungstheoretischer Sicht nicht haltbar ist. Sie ist vor allem Ausdruck einer sehr stark vereinfachenden Betrachtung der Kollektiventwicklung, die die Vielzahl von Qualitätssprüngen während der mehrjährigen Lebensdauer des Klassenkollektivs nicht berücksichtigt und ein lediglich pädagogisches Wunschdenken zum Ausdruck bringt, welches

67 S. D. Poljakov: *Vospitananie i razvitie klassnogo kollektiva*. In: *Klassnyi kollektiv kak ob'ekt i sub'ekt vospitanija*. Moskva 1979. S. 22f.

68 B[oris] T. Lichatschow: *Ästhetische Aspekte der Erziehung*. S. 84f.

69 S. D. Poljakov: *Vospitananie i razvitie klassnogo kollektiva*. S. 23.

70 Siehe Jörgpeter Lund: *Zu pädagogischen Aspekten des Wirkens von dialektischen Grundgesetzen in der Entwicklung des Klassenkollektivs*. S.192.

mit der realen Lebenswirklichkeit der Gemeinschaftsbeziehungen an der Schule nichts zu tun hat. Dieses Denken fand aber Eingang in schulpolitische Überlegungen und führte mitunter zu formalistischen Auffassungen.

Schließlich ist anzumerken, dass jedes Kinder- und Jugendkollektiv eine Periode seines Werdens, seiner Entstehung aus einer diffusen Gruppe heraus durchläuft. Ob dann in der oben genannten zweiten Periode auf der Basis vom automatistischen Denken, von einer alle Kinder oder Jugendlichen umfassenden »Massenerziehung« bzw. von einem »Feld der allseitigen Persönlichkeitsformung« gesprochen werden kann, entspricht in dieser Ausschließlichkeit nicht der Praxis an den DDR-Schulen.

3.4.2. Dreistufige Entwicklungsmodelle

Im pädagogischen Denken von Erziehungswissenschaftlern und Schulpraktikern der DDR spielten auch dreistufige Entwicklungsmodelle des Schülerkollektivs eine Rolle. In Anlehnung an bekannte Auffassungen von A. S. Makarenko wurden die darauf basierenden theoretischen Positionen der sowjetischen Erziehungswissenschaftler S. P. Baranov / L. P. Bolotina / T. W. Volikowa / V. A. Slastenin⁷¹, W. Jakowlew⁷², E. M. Michailowski⁷³ und L. Nowikowa⁷⁴ weitgehend propagiert.

Besonderen Einfluss hatten in der DDR-Pädagogik die Überlegungen von L. I. Nowikowa. Wir wollen daher einige Aspekte ihrer Auffassungen näher darstellen. Sie vertritt die Meinung, dass der Übergang von »Etappe zu Etappe« der Kollektiventwicklung kein spontaner, sondern ein vom Pädagogen »gelenkter« Prozess sei, der in seiner Effektivität vom Wissen des Pädagogen über den jeweiligen Zustand des Kollektivs und der daraus resultierenden Entwicklungsprognose abhängig ist.

71 S. P. Baranov / L. P. Bolotina / T. W. Volikowa / V. A. Slastenin: *Pedagogika*. Moskva 1981.

72 Siehe Wladimir Jakowlew: Die erzieherischen Möglichkeiten des Schülerkollektivs auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung. In: »Sowjetskaja Pedagogika«. Heft 6/1979. [russ.]

73 Siehe E. M. Michajlowskij: *Etap y rasvitija neoficial'noj struktury destskogo kollektiva. Z' vospitanie skol'nika*. Moskva (1969)3.

74 Siehe Ludmilla Nowikowa: *Theorie des Kinderkollektivs*. Berlin 1981.

Nowikowa machte auf die relativ kurze Dauer des »Herauswachsenden« des Schülerkollektivs aus dem sog. nominellen Kollektiv, dem Gruppenkonglomerat, der Assoziations- bzw. Kooperationsgruppe⁷⁵ aufmerksam. Diese Überlegungen besitzen u. E. überdenkenswerte Aspekte, die für die Aufhellung gruppenspezifischer Gesetzmäßigkeiten von aktueller Bedeutung sind.

Sie weist nämlich auf die Existenz einer prägenetischen Entwicklungsperiode des Schülerkollektivs hin. Sie ist u. E. von Bedeutung für das Verständnis der inneren Logik der Gesamtgenese konkreter Schülerkollektive, da es sich um eine Vorstufe zur Herausbildung kollektiver Merkmale handelt. Wir halten diesen Gesichtspunkt auch deshalb für bedeutend, weil es mitunter in der Erziehungspraxis an DDR-Schulen und in der Kinder- und Jugendorganisation Tendenzen von hypertrophierten Vorstellungen über die erzieherischen Möglichkeiten von sog. nominellen Kollektiven in den ersten Schuljahren gegeben hat.

Die *erste Periode* wird übereinstimmend als ein Stadium der Entstehung des ersten Zusammenschlusses des Schülerkollektivs bezeichnet. Als Merkmale werden besonders folgende genannt⁷⁶:

- Schaffung einer organisatorischen Einheit in Verbindung mit dem Aufbau eines Systems von Tätigkeitsbeziehungen;
- Grundkollektiv der Schulklasse wird immer mehr zu einem Bezugspunkt, Zustand der ersten Adaption;
- kollektive Meinung noch kein bedeutsamer Erziehungsfaktor;
- informelle Gruppierungsbestrebungen üben spürbaren Einfluss auf die formelle Gruppenstruktur;
- kollektive Ziele und Aufgaben werden nur formal wegen Nichtübereinstimmung von kollektiven und individuellen Interessen erfüllt;
- Existenz einer latenten emotionalen Spannung wegen Defizite im Normen- und Werteverständnis gemeinschaftlichen Zusammenlebens.

Generelles Charakteristikum für die *zweite Periode* ist bei L. Nowikowa⁷⁷, dass das Kollektiv als Instrument der zielgerichteten Her-

75 Ebenda. S. 77, 83.

76 S. P. Baranaov u.a.: Pedagogika. 1901. S. 216. – E. M. Michajlowskij: Etap y rasvitija neoficial'noj struktury destskogo kolektiva. S. 17. – Wladimir Jakowlew: Die erzieherischen Möglichkeiten des Schülerkollektivs auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung. S. 62. – Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. S. 76–78.

77 Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. S. 79.

ausbildung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften wirksam wird. Ferner wird auf das Phänomen einer hohen willensmäßigen Anspannung verwiesen, die mit dem Streben nach Verwirklichung kollektiver Ziele verbunden sei.

Im Einzelnen werden von W. Jakowlew, L. Nowikowa und S. Baranov u. a. weitere Merkmale dieser Periode genannt⁷⁸:

- Vervollkommnung der relativen Einheit von informeller und formeller Gruppenstruktur;
- Herausbildung intensiver kollektiver Beziehungen auf kameradschaftlicher Grundlage, die mit der Tätigkeit organisch verbunden sind;
- Grundkollektiv wird zunehmend als Zelle der Gesellschaft wahrgenommen;
- kollektive Meinung wird zunehmend zu einem Erziehungsfaktor;
- Organe der Selbstverwaltung gestalten wichtige Seiten kollektiver Tätigkeiten und unterstützen die Forderungen der Pädagogen;
- persönliche und kollektive Interessen befinden sich noch nicht immer in Übereinstimmung, sie sind die Ursache für die Entwicklung von Widersprüchen in den Gemeinschaftsbeziehungen;
- Verhaltensweisen kollektivistischer Art nehmen einen großen Raum ein.

Die Entwicklung des Schülerkollektivs in einer *dritten Periode* wird von L. Nowikowa⁷⁹ inhaltlich dahingehend bestimmt, dass sie ein hohes Entwicklungsniveau als Subjekt der Erziehung annimmt, dass die SchülerInnen auch zur Selbsterziehung veranlasst. Ihrer Meinung nach ist es dadurch besser möglich, zielgerichtet das Kollektiv für die individuelle Entwicklung jedes Schülers zu nutzen.

Bei der Charakteristik dieser Periode werden von W. Jakowlew⁸⁰ die neue Qualität als Ausdruck der Subjektposition des Schülerkollektivs im Erziehungsgeschehen hervorgehoben und Baranov u. a.⁸¹ sprechen von einer Periode der »Blüte«, der vollen Entfaltung des Kollektivs. Alle Kollektivmitglieder könnten sich in unterschiedlichen Formen zu

78 Siehe Wladimir Jakowlew: Die erzieherischen Möglichkeiten des Schülerkollektivs auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung. S. 62. – Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. S. 79ff. und S. P. Baranov u. a.: Pedagogika. S.216f.

79 Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. S. 80.

80 Wladimir Jakowlew: Die erzieherischen Möglichkeiten des Schülerkollektivs auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung. S. 62.

81 S. P. Baranov u. a.: Pedagogika. S. 217.

»Aktivisten« bei der Gestaltung des kollektiven Lebens profilieren. Folgende Merkmale werden für diese Niveaustufe genannt⁸²:

- Aneignung und Korrektur sozialer Erfahrungen durch eine hoch entwickelte kollektive Meinung, die an gesellschaftlichen Forderungen orientiert ist;
- schöpferische Individualität der Schülerpersönlichkeit;
- das Aktiv stellt eine erzieherische Kraft dar;
- kollektive Ziele sind subjektiv bedeutsam;
- Anforderungen an die Persönlichkeit führen zu dem Bestreben, sich dem Kollektiv würdig zu erweisen;
- Kollektivmitglieder stehen in gemeinsamen Beziehungen bezüglich ihrer Moral und einer aktiven Lebensposition zueinander;
- Gruppierungen existieren in der Vereinigung von Paaren und Dreierbeziehungen.

Diese Einteilung der Perioden der Kollektiventwicklung ist u. E. zu stark von formalen Modellvorstellungen beeinflusst. Trotzdem ist das Bemühen positiv zu bewerten, dass im Verhältnis zu dem zweistufigen Niveaustufenmodell mehr inhaltliche Aspekte für Qualitätsveränderungen in der Struktur des Schülerkollektivs differenziert genannt werden. Dieses Modell beeinflusste nicht unwesentlich die Diskussionen in pädagogischen Räten und führte zur Herausbildung klischeehafter und statischer Vorstellungen von der Gestaltung der dialektischen Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung und wie sie zu organisieren sei.

Wir stellen uns daher die Frage, ob das Schülerkollektiv nicht in *jeder* Periode seiner eigenen Entwicklung neben einer Reihe weiterer Sozialisationsfaktoren als ein wichtiges Instrument der Persönlichkeitsformung fungiert. Ähnlich verhält es sich nach unserer Kenntnis mit der Subjektposition des Schülerkollektivs. Auch sie kann nicht statisch mit gewissen Einschränkungen auf die Periode der Entstehung des Kollektivs – nur mit der dritten Periode verbunden werden.

82 Siehe Wladimir Jakowlew: Die erzieherischen Möglichkeiten des Schülerkollektivs auf den verschiedenen Ebenen der Entwicklung. S. 62. – E. M. Michajlowskij: Etap y raswitiija neoficial'noj struktury destskogo kollektiva. S. 18. – Ludmilla Nowikowa: Theorie des Kinderkollektivs. S. 80f.

3.4.3. Mehrstufige Entwicklungsmodelle

Erziehungswissenschaftler der UdSSR und der DDR vertraten den Standpunkt, dass die Niveaustufen der Kollektiventwicklung der Schulklasse nicht auf drei- oder zweistufige Modelle zu reduzieren sind. Dazu gehören J. Hoffmann, M. G. Kasakina / G. I. Stschukina, J. Lund und S. M. Shilina.⁸³ In ihren Darstellungen zu mehrstufigen Modellvorstellungen wird das Bestreben deutlich, tiefer in das Wesen und in die konkreten Formen der Entwicklungsstruktur des Schülerkollektivs einzudringen und formalpädagogischen Vorstellungen entgegenzutreten. Damit wurden die schematischen Interpretationen zum »Etappenmodell« der Kollektiventwicklung nach Makarenko überwunden⁸⁴. Die Kernaussage dieses Modells besteht darin, dass nur der Erzieher vorerst Forderungen stellt, die in einer weiteren Etappe vom Aktiv übernommen werden. In einer dritten Etappe werden vom Kollektiv insgesamt selbst Forderungen erhoben, die schließlich dazu führen, dass jeder an sich selbst Forderungen zu stellen beginnt.

Die Entwicklung des Schülerkollektivs kann nicht nur auf die inhaltliche Ausprägung der Forderung und auf ihre Wirkungsbreite reduziert werden. Vielmehr sind weiterführende Indikatoren für die Kennzeichnung einzelner Entwicklungsperioden notwendig. Sie bestehen in den Wechselwirkungen von

- Kollektivnormen,
- Binnenintegration,
- Selbsterziehung,
- Kollektiven Tätigkeiten,
- Lerneinstellung und Lernbereitschaft,

83 Joachim Hoffmann: Zu einigen Ergebnissen sozialpsychologischer Untersuchungen in neunten und zehnten Klassen der POS. In: Sozialistische zwischenmenschliche Beziehungen im Kollektiv und ihre Entwicklung im Prozess des Lernens der Schüler. Manuskript der VII. Tagung des Forschungsverbandes Kollektiverziehung vom 20./21.09.1978 in Leipzig. [unveröffentlicht]. – M. G. Kasakina / G. I. Stschukina: Etappen der Entwicklung des Kollektivs. Leningrad 1980. [russ.] – Jörgpeter Lund: Zu pädagogischen Aspekten des Wirkens von dialektischen Grundgesetzen in der Entwicklung des Klassenkollektivs. Pädagogisch-Psychologische Fakultät der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Habilitation 1983. – Jörgpeter Lund: Die Kennzeichnung des pädagogischen Problems der Herausbildung von Entwicklungsstapen des Klassenkollektivs. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht« Potsdam. Potsdam 28(1984)4. – S. M. Shilina: Führung und Selbstregulierung. Rostow am Don. [unveröff.]

84 Siehe Anton S. Makarenko: Werke. Band V. S. 153f.

- Selbstverwaltungsniveau,
- Selbstbestimmung und
- Wirkung spezifischer Widersprüche.

Eine fünfstufige Konzeption entwickelte J. Hoffmann.⁸⁵ Die Autorin geht von dem inneren Zusammenhang der drei Merkmalsgruppen: Kollektivnormen – Selbsterziehung – Binnenintegration aus. Von besonderer Bedeutung für eine dynamische Sicht auf die Niveaustufen ist die dort vertretene Auffassung, dass die von ihr begründeten fünf Entwicklungszyklen nicht mechanistisch an ein bestimmtes Schulalter bzw. eine Schulstufe gebunden sind. Die Autorin weist auf eine bestimmte Ausgangsqualität hin, die mit einer relativen Ausgeglichenheit der genannten Merkmalsgruppen begründet wird.

Ein weiteres mehrstufiges Modell finden wir bei M. G. Kasakina / G. I. Stschukina.⁸⁶ Sie unterscheiden vier Niveaustufen, die an die Herausbildung des Kollektivs, an die Organisation der Selbstverwaltung, an den Grad der kollektiven Geschlossenheit und an der Schaffung selbsterzieherischer Ziele orientiert sind.

Das Etappenmodell von S. M. Shilina⁸⁷ bietet einen interessanten Ansatz, indem die Autorin in den jeweils fünf Etappen der Kollektiventwicklung der Schulklasse auf einen Zusammenhang von allgemeinen Merkmalen (Grundqualitäten) mit spezifischen innerkollektiven Widersprüchen und pädagogischen Grundsätzen ihrer Überwindung hinweist. Die in ihren Überlegungen charakterisierten Widersprüche zwischen Lehrer- und Schülerabsichten stellen eine wichtige äußere Bedingung für die Entstehung und Entwicklung vielfältiger innerer Widersprüche in den Gemeinschaftsbeziehungen der Schüler dar. Diese Erkenntnis ist unserer Meinung nach von besonderer Relevanz für die gruppendynamischen Prozesse in den Schulklassen.

Ein weiterführender Ansatz von J. Lund bereichert die Sicht auf eine dynamische Betrachtung der Kollektiv- und Gruppenentwicklung ohne schematische Einengungen. So verweist Lund auf folgende Linien-

85 Josephine Hoffmann: Zu einigen Ergebnissen sozialpsychologischer Untersuchungen in neunten und zehnten Klassen der POS. In: Sozialistische zwischenmenschliche Beziehungen im Kollektiv und ihre Entwicklung im Prozeß des Lernens der Schüler. Protokoll der VII. Tagung des Forschungsverbandes Kollektiverziehung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR vom 20/21.9.1978 in Leipzig [unver. Manuskript]. S. 148–152.

86 M. G. Kazakina / G. I. Stschukina: Etappen der Entwicklung des Kollektivs. S. 12–25.

87 S. M. Shilina: Führung und Selbstregulierung.

führung der Kollektiventwicklung des Klassenkollektivs, in der einige Wesensmerkmale angedeutet werden sollen⁸⁸:

- Periode der prägenetischen Entwicklung aus einer diffusen Gruppe;
- Periode der Herausbildung des Schülerkollektivs als Stadium seiner ersten Strukturiertheit und ursprünglichen Orientiertheit.
- Periode der allmählichen Entwicklung auf der Grundlage der inhaltlichen Ausformung von Dominanten und Determinanten der Kollektiventwicklung unter dem besonderen Aspekt der kollektiven Tätigkeit.
- Periode der konsolidierten Entwicklung durch die qualitative Entfaltung der Merkmale und Funktionen des Schülerkollektivs.
- Periode der voll entfalteten Entwicklung der Schulklasse, in der die kollektiven Tätigkeitsziele, -inhalte und -formen durch ideologische, politische und sittlich-moralische Komponenten in besonderer Weise geprägt werden und die kollektive Meinung sich zu einem bedeutsamen Erziehungsfaktor herausgebildet hat.
- Periode der »vollen Blüte« und des »jähren Absterbens« des Klassenkollektivs, die durch den sog. Finaleffekt und durch die mehr oder minder ausgeprägte Realisierung kollektiver Perspektiven, die mit der beruflichen Lebensplanung verbunden sind, gekennzeichnet ist. Vorhandensein einer tendenziell hoch entwickelten Gemeinsamkeit der individuellen Interessenslagen, die aber mit dem jähen Zerfall der kollektiven Tätigkeit und damit der Merkmale des Kollektivs verbunden ist.
- Periode der postgenetischen Existenz der Schülergemeinschaft der Schulklasse als Ausdruck des »ideellen« Weiterlebens von Normen und Traditionen in der Rückbesinnung und Identifikation mit dem einst aktuellen kollektiven Leben.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Herausbildung von Niveaustufen der Kollektiventwicklung eine gesetzmäßige Erscheinung im Spektrum der Gruppendynamik darstellt. Sie ist in ihrem Wesen Ausdruck der dialektischen Einheit von Entstehendem, Vergehendem und Bleibendem in den Gemeinschaftsbeziehungen der Kinder und Jugendlichen und kann deshalb auch heute noch ein wichtiger Gesichtspunkt der pädagogischen Arbeit an der Schule sein.

88 Jörgpeter Lund: Zu pädagogischen Aspekten des Wirkens von dialektischen Grundgesetzen in der Entwicklung des Klassenkollektivs. S. 216ff.

4. Über informelle Gruppen

Die Geselligkeit mit Gleichaltrigen gehörte und gehört seit je her zu einem Grundbedürfnis der Jugend, und deshalb lag der Indikator »Zusammensein mit Freunden« oder mit Bekannten in wissenschaftlichen Untersuchungen, die in der DDR geführt wurden, meist an der Spitze der Freizeitinteressen. Hierbei handelte es sich um eine Erscheinung des Gemeinschaftslebens von Kindern und Jugendlichen, die sich unabhängig von politischen oder pädagogischen Einwirkungen vollzog. Die Strukturierung der Kindergruppen oder von Gruppen Jugendlicher in Teilgruppen kann durchaus als eine gesetzmäßige Erscheinung im Prozess der Entwicklung von solchen Gemeinschaften betrachtet werden.

Wir unterscheiden bei den Gruppen *einmal* die »organisierte Gruppe«, die im Interesse der Gesellschaft gebildet wurde (z. B. Schulklasse, in der DDR Arbeitskollektive, Kultur- oder Sportgruppen) und zum *anderen* die nichtorganisierte Gruppe, die als »informelle« Gruppe zu bezeichnen ist. Formelle Beziehungen hatten »offiziellen« Charakter und informelle mehr »persönlichen«.

Nichtorganisierte Gruppen wurden in der DDR von der Wissenschaft *nie* in Frage gestellt, und sie wurden auch *nie* als »fremdes Element« in der Gesellschaft betrachtet. Ihnen galt aber nicht das Hauptaugenmerk in wissenschaftlichen Untersuchungen, zumindest unter pädagogischen Wissenschaftlern, im Unterschied zu den Untersuchungen in »organisierten Gruppen« (z. B. Schulklassen oder Pioniergruppen).

Bürgerliche Jugendforscher in den alten Bundesländern bezogen diesbezüglich einen anderen Standpunkt, denn Freizeitgruppen galten für sie zumeist als »alleinige Bezugsgruppe«, so dass sich daraus auch die Dominanz in der Untersuchung von »informellen« Gruppen z. B. im Freizeitbereich erklärt.⁸⁹ Das bot aber auch die Möglichkeit, die in der DDR-Schule überbetonte Sicht auf die »organisierte Gruppe« als Ausdruck von »Staatssozialismus« zu interpretieren. Vertreter dieser als

89 Siehe Peter Voß: Die kleine Gruppe. Legende und Wirklichkeit. Leipzig 1981. S. 247.

höchst unseriös zu nennenden Wertung übersahen aber, dass es bei Kindern und Jugendlichen in der DDR kein Entweder – Oder in der Zugehörigkeit zu dieser oder jener Gruppierung gab. Vielmehr gehörten Kinder und Jugendliche gleichzeitig formellen und auch informellen Gruppen an.

Sozialpsychologen der DDR unterschieden ferner die vertikale Gliederung (Hierarchie von oben nach unten, und zwar besonders nach den »Leistungen« beim Lernen) von der horizontalen oder Binnengliederung in einer kleineren Gemeinschaft. Danach unterschied sich weiter:

1. eine formelle Struktur, die durch die geltende Schulordnung oder durch das Statut der Jugend- und Kinderorganisation vorgegeben ist (z. B. Pionierbrigaden) und
2. die informelle Struktur, die in der Regel spontan entsteht. Sozialpsychologen sprachen im letzteren Fall von einem sehr engen »Kontaktkreis«, der auf Freundschaft, auf zeitweiliger Sympathie oder auch auf gleichwertigen Schulleistungen beruhte, der auch im Hinblick auf die Übereinstimmung mit Freizeitinteressen oder in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft existieren konnte. Das ist insofern bedeutsam, da etwa 80 bis 85 Prozent aller Schüler der oberen Klassen der DDR-Schule informellen Gruppen angehörten.

Treffpunkte der informellen Gruppen waren zumeist Räumlichkeiten außerhalb der Schule, d. h. die Straße oder Wohnungen und Spielplätze in Großstädten oder Neubaugebieten.

Durch ihre außerordentliche Kontaktnähe waren die informellen Gruppen emotional stark »aufgeladen«, und dadurch konnten sie zu einem wichtigen Faktor auch für die Entwicklung in allen Kollektivformen werden. Die Binnengliederung konnte damit einen ungeahnten pädagogischen Effekt erwirken, der aber von den Pädagogen für die Persönlichkeitsentwicklung nicht immer genutzt wurde.

Informelle Gruppen von Jugendlichen und Kindern gab es:

1. innerhalb der offiziellen Struktur von Gemeinschaften (z. B. Klasse, Pioniergruppe),
2. vor allem in den informellen Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen z. B. auf der Straße oder in Wohnungen, zu denen auch Ungleicaltrige gehörten,
3. als Absonderung von Klassenkollektiven und anderen Kollektivformen in der Schule oder in den Betrieben.

Informelle Gruppen existierten schon seit je her, zumindest schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, jedoch erhielten sie oft nicht das nötige Interesse unter Pädagogen oder Erziehern, was sich erst in der Mitte der 80er Jahre ändern sollte (s. w. u.).

Die Begriffe der Gruppe und des Kollektivs kamen der Mikrogruppe, die von Sozialpsychologen als kleinstes soziales Element in der Sozialstruktur begriffen wurde, am nächsten.⁹⁰ Mit dem Begriff des Kollektivs wurde aber eine qualitativ höhere Entwicklungsstufe von Mikrogruppen bezeichnet. Kollektive galten als stabile Gemeinschaften, und die »informellen« Gruppen als »instabil«, gewissermaßen im Gegensatz dazu.

In sozialpsychologischen wissenschaftlichen Untersuchungen, die in den 60er Jahren sechs Wochen lang in einem Ferienlager erfolgten, waren informelle Gruppen *nur* Untergruppen eines Kollektivs, wobei deren funktionale oder sympathiemäßige Graduierung im Mittelpunkt der Untersuchungen standen.

Diese Gruppen waren auf die Erreichung einzelner Ziele, auf die Befriedigung eng begrenzter Interessen oder auf die Erfüllung kurzzeitiger Aufgaben festgelegt. Die Untersuchungen hätten aber auch angeblich die Auffassung Makarenkos »bestätigt«, dass ein Kollektiv *immer* die Struktur »Aktiv«, »Reserve« und »Rest« aufweisen müsse⁹¹. Diese Bestimmung der Struktur eines Kollektivs, zumal auf die Binnengliederung bezogen, hat sich in der Erziehungspraxis der DDR als überaus hartnäckig und als äußerst nachteilig für die Kollektiverziehung erwiesen, denn diese schematische Einteilung der Struktur eines Kollektivs konnte dazu genutzt werden, den Einzelnen in diese oder jene Gruppierung (hier »informelle« Gruppierung) einzuordnen und somit zu stigmatisieren. Makarenko hat mit der o. g. Einteilung lediglich den vorübergehenden Entwicklungsstand in seinem Kinderheim beschrieben und niemals eine für ewig geltende »Gesetzmäßigkeit« entdeckt.

Mitte der 80er Jahre rückte das Problem der »informellen Gruppen« stärker in das Rampenlicht der Öffentlichkeit. In »informellen« Mitteilungen, manchmal als »grau« Literatur benannt, waren sie näher beschrieben worden:

- die sozialen Beziehungen zwischen den Mitgliedern sind sehr unmittelbar,
- die Dauer ihres Bestehens ist relativ,
- sie haben eine Struktur, Regelsysteme und Begrenzungen nach innen und außen,

90 Siehe Walter Friedrich / Peter Voss: Sozialpsychologie für die Praxis. Berlin 1988. S. 244. Vgl. auch den Abschnitt Begriff des Kollektivs.

91 Hans Hiebsch: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin 1967. S. 107–112.

- sie distanzieren sich von anderen Gruppen und Institutionen und oft sogar von Gleichaltrigen,
- in ihnen gibt es ein gegenseitiges Vertrauen und ein enges Zusammengehörigkeitsgefühl,
- die sozialen Beziehungen existieren auf der Basis der freiwilligen Zuordnung zur Gruppe, in der jeder nach eigener Identität strebt.

Informelle Gruppen bewegen sich in dem von ihnen vorgegebenem Rahmen, den sie aber auch abwandeln oder neutralisieren können. In der hier vorgegebenen Beschreibung deutet sich bereits die »Besorgnis« an, dass sich inoffizielle Gruppen in ein Nischendasein in der DDR »flüchten« könnten, was sich stärker in den zwei Typen von »informellen« Gruppen andeutet, die wie folgt dargestellt wurden:

1. Gruppen, die etwas locker organisiert waren, zeitweise gemeinsame Aktivitäten hatten oder sich infolge gemeinsamer Interessen zusammenfanden. Zu ihnen gehörten Fan-Gruppen und Cliques, die sich vom Kollektiv oder von ihrer Gemeinschaft absonderten.

Die Wertorientierung war hier sehr begrenzt, was auf ein recht individuelles Gesicht dieser Gruppen hindeutete.

2. Gruppen, die sich durch eine relativ dauerhafte und stabile Struktur sowie durch ein bestimmtes Selbstverständnis auszeichneten. Ihnen wurden feste Freundschaftskreise oder Extremgruppen zugeordnet: Punks (Dreck), Skinheads (Hautköpfe), Heavy metal (Schwermetall), u. a. Die innere Struktur wurde sehr stark auf den »Meinungsführer« bezogen, der zumeist männlichen Geschlechts war, und zwar im Unterschied zur Struktur in den »offiziellen« Gruppen, in denen zumeist Mädchen den »Ton« angaben.

In den Extremgruppen wirkten verschiedene und ganz unterschiedliche jugend-kulturelle Stile. Das waren Muster, mit denen Jugendliche ihr Handeln und die darin eingebundenen Objekte und Symbole als Abgrenzung gegenüber ihrer Umwelt definierten (z. B. Musik und Mode oder Angebote aus »westlichen« Kommunikationsmitteln).

Ursachen für die Existenz der verschiedenen Extremgruppen waren die unterschiedlichen Musikstile oder Musiksendungen. Musik war für sie alles, was »in« ist. Die Mitglieder von Extremgruppen fielen durch extremes Äußere wie Frisur oder Kleidung mit entsprechendem Beiwerk auf. An den Schulen war dies selten anzutreffen. Die Mitglieder sprachen deshalb in Bezug auf ihr Verhalten von einer Kluft zwischen Schule und Freizeit.

Mit den Symbolen (Musikstil, Aufnäher, Anstecker oder Jeans-Kleidung) wurden diese Äußerlichkeiten oft überbewertet und politisch und ideologisch »eingeorde net«, was aber nicht auf jeden Stil zutraf. Extrem-

gruppen waren in der DDR zwar gering, aber die Zahl ihrer Sympathisanten war weitaus höher einzuschätzen.

In den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden die Aktivitäten der »informellen« Gruppen als verhaltensauffällig dargestellt, wodurch sie zwangsläufig in ein »politisches Konstrukt« hineingestellt und instrumentalisiert werden konnten.

Die Mitglieder der »informellen« Gruppen nahmen zahlenmäßig mit dem 18. Lebensjahr merklich ab, wofür eine frühe Partnerschaft ausschlaggebend war.

Erscheinungsformen und Aktivitäten einzelner »informeller« Gruppen in den 80er Jahren:

Skinheads

Das Alter der Zugehörigkeit reichte vom 14./15. bis zum 25. Lebensjahr, wobei der Anteil der Mädchen und Schüler insgesamt relativ gering blieb. Äußere Merkmale waren die Frisur (Haar kurz, Kopfhaut schimmert durch), die Kleidung hatte »militärischen« Zuschnitt (hohe Schnürstiefel, Bomberjacke, Hose über die Stiefel gekrempelt, Stücke aus Uniformteilen der Nato-Armeen wurden genutzt).

Den Mode-Skins gefiel besonders der militärische Schnitt. Daneben gewann der Musik-Stil an Bedeutung, und zwar der »harte« Funk-Rock mit marschliederähnlicher Musik. Unter den informellen Gruppen hatten die Skinheads den höchsten Organisationsgrad. Ihre Aktionen waren geplant, und die Jugendlichen waren mit Schlag- und Stichwaffen ausgerüstet, um Angst und Schrecken verbreiten zu können, was aber staatlicherseits versucht wurde, einzudämmen.

In der Schule verhielten sich die Mitglieder dieser Gruppen meist normal. Das ideologische Erscheinungsbild war zumeist durch Nationalismus (Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein), durch Ausländerhass (Alle Ausländer sind Kanaken) sowie durch die Verbreitung faschistischer Parolen gekennzeichnet. Daraus ist keineswegs ein Zusammenhang von Kollektiverziehung und einem anwachsenden Rechtsextremismus unter den Jugendlichen in der DDR abzuleiten.

Cliquen

Schüler, Lehrlinge und vereinzelt auch junge Facharbeiter kamen in loser Form an angestammten Treffpunkten zusammen (»Moped«- oder »Trafo«-Cliquen), und sie waren dort auch stets auszumachen, da sie danach trachteten, hier ihre Freizeit gemeinsam zu verbringen.

In diesen Cliques waren alle Altersstufen anzutreffen, Mädchen wie Jungen, leistungsstarke und leistungsschwache Schüler, wobei sich die Größe auf 15 bis 20 belief, höchstens jedoch 50 Personen umfasste.

Das Erscheinungsbild dieser Cliques bestand in einem modischen Äußeren, das oft keinem modischen Jugendstil zugeordnet werden konnte. Der Organisationsgrad war nur schwach ausgeprägt.

Die Aktivitäten dieser Cliques waren breit gefächert, denn die Jugendlichen wollten sich »unterhalten«. Ruhestörungen oder Belästigungen führten oft zu Konflikten mit der Öffentlichkeit, wobei manchmal auch Alkohol im Spiel war (z. B. vor Konsumläden), der als Maßstab für das Erwachsenen-dasein galt.

Ältere fanden in einer Clique nicht selten ihre »Kumpel«, mit denen sie *alles* besprechen konnten und dieses Gespräch auch suchten, weil man sich »ausquatschen« wollte. Die Normen des Clquenlebens wurden von den Mitgliedern selbst bestimmt, so dass alle danach zu handeln suchten.

Ursachen für das Entstehen solcher Cliques konnten sein:

- besser auf Wünsche und Interessen der Mitglieder eingehen, weil das woanders kaum möglich war (z. B. in »offiziellen« Gruppen),
- gesellschaftspolitisch relevante Normen, Werte oder Orientierungsmuster umzuwandeln, zu neutralisieren oder Normen dagegen herauszubilden,
- die Integration in die Gesellschaft zu erleichtern, eine Art »Mittlerrolle« zu spielen oder – bei Nichtintegration – das »Überleben« zu ermöglichen.

Informelle Gruppen dieser Art erleichterten die Suche nach der eigenen Identität, denn die vorhandenen Bedingungen »erzeugten« geradezu das Bedürfnis nach Selbstbestätigung, Selbstorganisation und nach eigenen Entscheidungen, die ihnen in den formellen Gruppen (in diesem Falle in den Pionier- oder FDJ-Gruppen) nicht immer gegeben waren oder verwehrt wurden.

Die Mitglieder, vor allem aus den Extremgruppen, kamen überrepräsentativ aus Familien mit einem hohen Zerrüttungsgrad, und sie fühlten sich deshalb in »ihrer« (informellen) Gruppe geborgen. Einen gewissen Einfluss hatten Massenmedien aus dem Ausland, die von den Mitgliedern gern »angenommen« wurden. Negativ wirkten sich die z. T. noch unzureichenden Möglichkeiten für eine jugendgemäße Freizeitgestaltung aus, wo die Kinder und Jugendlichen alles »vorgesezt« bekamen.

Regressive Maßnahmen konnten keineswegs die Probleme der Jugendlichen lösen, und deren Liquidation wäre erfolglos geblieben. Ein

wichtiges Problem bestand u. a. darin, dass die Jugend- und Kinderorganisation der DDR durch eine zunehmend starre, formale und oft zu geringe jugend- und kindgemäße Art ihren Mitgliedern zu wenig Spielräume für ihre Identitätsentwicklung zu geben vermochten, so dass sie sich nicht »zu Hause« fühlten.

Diese Analyse dient nicht dazu, willkürlich Schlüsse z. B. zum Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern zu »konstruieren«. Die Ursachen dafür liegen ganz woanders, worauf wir an dieser Stelle nicht eingehen und auf entsprechende Literatur verweisen können.

5. Zum Problem der Schülerselbstverwaltung

Wesentliches Merkmal der Kollektiverziehung der Kinder und Jugendlichen an der Schule war deren Selbstverwaltung, die sich durch eine straffe Organisation auszeichnete, was einen sichtbaren Ausdruck in den Leitungsorganen der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisation der DDR fand. Die Organisiertheit der Gesellschaft sollte dadurch bis zum einzelnen Individuum (Schüler) getragen werden, was jedoch einer Erziehung »von oben« Vorschub leisten konnte und z. T. auch getragen hat.

Den Kindern und Jugendlichen sowie den Leitungsorganen in den Kinder- und Jugendkollektiven oblag es, die jeweils an sie gestellten Forderungen anzuerkennen, zu erfüllen oder sie subjektiv, d. h. wie durch ein Prisma, zu »brechen«. Das geschah in Einzelfällen und führte zu Konflikten und Widersprüchen, die von Lehrern und Schülern aber gemeinsam an den Schulen gelöst werden konnten. Eine Lösung von objektiven Widersprüchen konnte sich jedoch *nur* auf der Basis eines echten Vertrauensverhältnisses der Heranwachsenden zu ihren Lehrern und Erziehern vollziehen. Objektiv vorhandene Widersprüche zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Abschnitt 3.3.3.) im Erziehungsgeschehen zu lösen, ist immer ein positives Zeichen. Die Basis der Organisation war auf der Klassenebene die Pioniergruppe und auf der Schulebene die Pionierfreundschaft. Mit dem Beginn des Aufbaus der 10-Klassenschule in den 50er Jahren kamen die FDJ-Grundorganisation hinzu, die jährlich ihre Leitungen wählten. Das waren die Gruppenräte sowie der Freundschaftsrat, die als Sammelbegriff die Bezeichnung Pionerräte führten, sowie die FDJ-Leitungen. Den Gruppenräten gehörten jeweils 4 bis 6 und dem Freundschaftsrat etwa 12 bis 15 Mitglieder an. Ähnlich betraf das auch die Leitungen der Grundorganisation der FDJ.

Bei der Gründung der Pionierorganisation im Jahre 1948 gehörten ihr 6,9 % aller Kinder an, im Jahre 1950 waren es 36 % und erst Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre erreichte die Mitgliedschaft in diesen Organisationen etwa 90 % und mehr.

Die Aufgabenstellung des IV. Pädagogischen Kongresses der DDR aus dem Jahre 1949, die Schülerselbstverwaltung mit Hilfe der Kinder-

und Jugendorganisation der DDR lösen zu wollen (siehe S. 9) vollzog sich in einem längeren Zeitraum, und er verlief auch nicht ohne Anstrengungen und Versuche, andere Lösungen dafür zu finden.

In den 50er Jahren gab es im Bildungswesen das Bemühen, eine »einheitliche pädagogische Front« aufzubauen, die von Schule, Elternhaus sowie von der Jugend- und Kinderorganisation und später von den Betrieben gemeinsam getragen wurde. Das stieß durchaus auf ein positives Echo, weil das im Interesse der Schüler und Jugendlichen geschah; um sie, so glaubte man, vor unliebsamen »Einflüssen« zu schützen. Das war insofern bedeutsam, weil die Nähe zur Zeit des Nationalsozialismus allen noch gut in Erinnerung war und Lehren aus dieser Zeit sich auch in jeder Hinsicht ergaben. Die durch die damaligen Umstände bedingte Situation stößt heute auf Unverständnis oder kann anders interpretiert werden, was aber als Fehlinterpretation zu bewerten wäre.

Die Tätigkeit der Schülerselbstverwaltungsorgane diene von Anfang an dem Zweck, ein *einheitliches* Schülerkollektiv herauszubilden, deren *Subjektposition* und die jedes *einzelnen* Schülers sowie die Initiative zum Wahrnehmen eigener Verantwortung sowie zum selbstständigen Handeln zu befördern. Die Schule war dabei das hauptsächlichste Übungsfeld, was durch die grundlegenden Beschlüsse des Jugendverbandes Ende der 40er und Anfang der 50er beeinflusst wurde, nämlich, das »Gesicht der Organisation« der Schule zuzuwenden. Die Schulordnungen legten dazu den nötigen Rahmen fest. Dadurch konnten die Kinder- und Jugendorganisationen, und zwar als *Organisatoren* und *Initiatoren* des Lebens im Schülerkollektiv, in Aufgaben der Schule eingebunden werden (Schulordnung vom 29.11.1979). Auf der Grundlage des Arbeitsplanes der Schule (analog auch der jeweiligen Schulklasse) war zwischen dem Direktor der Schule (analog der Klassenleiter) und den Leitungen der Jugend- und Kinderorganisation zu beraten, *welche* Aufgaben *eigenverantwortlich* übernommen werden können. Das musste im Hinblick auf die diesen Organisationen immanent obwaltenden Aufgaben den Spielraum der Kinder- und Jugendorganisationen einengen, und das brachte mannigfache Probleme beim Übergang zur 10-Klassenschule und auch danach mit sich.

Ein ungeschriebenes »pädagogisches Gesetz« besagte, *alle* Aufgaben *mit* den Schülern zu besprechen, wobei die Spielräume für »eigene« Gedanken oder »eigene« Entscheidungen oft zu kurz kamen. Den Schülern blieb oft *nur* die Ausführungsverantwortung überlassen, wobei es vor allem um die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen politischer Art oder um Veranstaltungen ging, die meist das Lernen an der Schule oder in der eigenen Schulklasse betrafen.

Im Rahmen einer »Praxisanalyse«, die im Jahre 1973/74 an der Pädagogischen Hochschule Halle/S. erfolgte, wurden Kinder der 4. bis 7. Klassen, die zu den Pionieräten zählten, nach wichtigen Aktivitäten und den sich dabei entwickelnden sozialen Beziehungen in ihren Kollektiven befragt.

In einem Rangordnungsvergleich von 15 Indikatoren zeigte sich folgendes Bild: Den 1. Rang (59 %) nimmt die Unterstützung und gegenseitige Hilfe beim Lernen ein. An 2. Stelle (46 %) werden Vielfalt und interessante Veranstaltungen, an 3. Stelle (36 %) ehrliche und offene Atmosphäre im Kollektiv genannt. An 4./5. Stelle (35 %) folgen der Zusammenhalt, gute Kameradschaft / gute Arbeit in der Gruppe.

Rang 6 (32 %) benennt gute Beziehungen zur Patenbrigade und Rang 7/8 (24 %) die gute Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen / Zusammenarbeit mit Erwachsenen. An 9. Stelle (19 %) folgt die gerechte Aufgabenverteilung und an 10. (14 %) Aussprachen zu politischen und weltanschaulichen Problemen im Kollektiv.

Die 11. Stelle (12 %) benennt Möglichkeiten zur selbstständigen Initiative und Aktivität, und an 12. Stelle (8 %) folgen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Lebens an der Schule. Ganz abgeschlagen (13. Stelle mit 5 %) nennen die Kinder Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch in der Leitungstätigkeit, und am Ende (14. Stelle mit 4 %) steht gutes politisches Bewusstsein und parteiliches Auftreten im Kollektiv.⁹²

Die Daten machen einige Erscheinungsformen der Kollektiverziehung sichtbar, auf die pädagogische Wissenschaftler der DDR öfters hingewiesen haben, und zwar, dass einerseits fundamentale *soziale* Bedürfnisse der Heranwachsenden in den Kollektiven befriedigt werden, die sich u.a. darin äußern, sich für andere einzusetzen und sich dabei bewähren zu können. Andererseits wurde auf ein nicht bewältigtes Problem aufmerksam gemacht, dass Pionierfunktionäre (analog auch Jugendfunktionäre) zu wenig befähigt werden bzw. zu wenig Selbstvertrauen besitzen, ihre Funktion auch ausüben zu können.

Weitaus positiver ist die Wahrnehmung von Verantwortung der Schüler bei der Ausgestaltung von Festen, in der Feriengestaltung und in anderer außerunterrichtlicher Tätigkeit zu bewerten. Hier kamen die Zielvorgaben sehr oft von den Kindern und Jugendlichen selbst, und dadurch boten sich ihnen viele Möglichkeiten, ihre Selbsttätigkeit zu entwickeln, Engagement zu zeigen und sich bei der gemeinsamen Lö-

92 Forschungsbericht 1976: Zur Praxisanalyse in der Jugend- und Kinderorganisation. Halle/S. 1973/74. [Im Besitz der Autoren.] Abschnitt 8. S. 4.

sung der Aufgaben voll einzubringen. Es kann heute kaum jemanden verwundern, dass viele Kinder, am Anfang der 90er Jahre nach ihrem Pioniersein befragt, sich vor allem an Spielnachmittage, Feiern, Feste sowie an Wanderungen und Exkursionen erinnerten. Das zeigt, dass formale politische Aktivitäten bei den Kindern und Jugendlichen aus dem Bewusstsein verdrängt wurden und bei ihnen vor allem kind- sowie jugendgemäße Formen der Freizeitgestaltung im Gedächtnis »aufbewahrt« worden sind.

Im Laufe der Schulzeit wuchsen immer neue Schülergenerationen heran, die auf ihre (neuen) Aufgaben vorbereitet werden mussten. Es genügte keinesfalls, den Kindern und Jugendlichen einfach Verantwortung zu übertragen, um sie dadurch zu Verantwortungsbewusstsein zu erziehen. Vorbildliches Verhalten oder die Erfüllung von gesellschaftlichen »Pflichten« von ihnen einfach nur zu fordern, konnte als eine Sache »von oben« betrachtet, oft auch als Bevormundung angesehen werden, dem man sich zu entziehen versuchte.

Will man Kindern und Jugendlichen Aufgaben übertragen, so müssen diese von ihnen auch angenommen, d. h. zu ihrer eigenen Sache gemacht werden. Erst das konnte dazu beitragen, sie zu Organisatoren und Initiatoren der Gestaltung des gemeinsamen Lebens in den Kollektiven zu machen. Selbstständiges Handeln basiert viel auf personellen Voraussetzungen, und fehlen diese, so ist das ein Zeichen dafür, dass entsprechende Motive, Kenntnisse, Fähigkeiten, Gewohnheiten usw. nicht in der erforderlichen Qualität vorhanden sind. Das setzt die Befähigung zur Ausübung von Leitungstätigkeiten voraus, die als eine ständige Aufgabe von Lehrern, Erziehern und Pionierleitern sowie auch der Eltern angesehen und mit viel Engagement geleistet wurde.

Eine Mitwirkung von Schülern im Schulleben durch Schülerräte, und zwar *neben* der Kinderorganisation, gab es hier und da an einzelnen Schulen z. T. bis in die Mitte der 50er Jahre. Das konnte aber so nicht bestehen bleiben. Auch die Einführung von Schülerregeln mit Wirkung vom 10. Januar 1955 war nur eine vorübergehende Angelegenheit, denn eine Erziehung auf der Grundlage von Schülerregeln *und* von Pioniergesetzen war auf Dauer nicht denkbar. Solche Entscheidungen mussten bald wieder zurückgenommen werden. Die Einführung von Schülerregeln lässt sich heute z. T. nur mit dem Offenhalten der »deutschen Frage« erklären, die auch auf dem Gebiete des Bildungswesens vertreten wurde, was sich aber politisch nicht durchsetzen konnte. Die Schülerselbstverwaltung, wie sie sich z. T. in den reformpädagogischen Bestrebungen der zwanziger Jahre und in der Nachkriegszeit in Westdeutschland offenbarte, wurde von Schulpolitikern und auch von Pädagogen der

DDR als »bürgerliche« Angelegenheit angesehen. Dadurch war das nicht mehr tragbar.

Im Unterschied zur Schule in der DDR gab es in der sowjetischen Schule durchaus langfristig eine Schülerselbstverwaltung *neben* der Jugend- und Kinderorganisation, die sich als Form der Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung des Schullebens entwickelte. Sie arbeitete aber im »Auftrage des Direktors und des Pädagogenkollektivs«. ⁹³ Leider haben sich auch hier die »Modellvorstellungen« Makarenkos, und zwar bezüglich der Schülerselbstverwaltung, nicht durchsetzen können.

In den 50er Jahren lebte kurzzeitig die Praxis auf, und zwar nach dem Vorbild des ukrainischen Pädagogen Makarenko, die Funktionen z. B. in den Gruppen ständig zu wechseln, was der Herausbildung eines elitären Bewusstseins entgegenwirken konnte. Das verlief aber bald. Die Bedeutung des ständigen Wechsels von Leitenden und sich Unterordnenden, von Beauftragten und Beauftragten, wurde später kaum mehr angewendet. Alle leitenden Funktionen und verantwortlichen Aufgaben blieben zunehmend auf einen kleinen Kreis beschränkt, was auf Dauer zur Herausbildung oft gleichbleibender Gruppierungen führte. Diese »Kreise« waren stets der Gefahr ausgesetzt, sich »abzuheben« und in Widerspruch zu den anderen zu geraten, was nur schwer zu korrigieren war.

Wahlen zu den Gruppen- und Freundschaftsräten, auch zu den Grundorganisationsleitungen der FDJ, fanden zunehmend nach einem »Ritual« statt, das den Erwachsenen sehr ähnelte, und deshalb nicht kind- oder jugendgemäß war. Weitgehend unerörtert blieb die Tatsache, wie das ab Mitte/Ende der 60er Jahre zu beobachten war, was auch nur in kleineren wissenschaftlichen Gremien Erwähnung fand, dass nämlich in den 5. oder 6. Klassen oft eine vollständige »Umbesetzung« von Jungen und Mädchen in den Leitungsfunktionen stattfand. Das lässt sich z. T. nur so erklären, dass Jungen sich weniger als Mädchen in den formellen Gruppen, im Unterschied zu den informellen, »bevormunden« ließen und Mädchen scheinbar »braver« als Jungen waren. Vielleicht verspürten Jungen bereits eher als Mädchen so etwas wie Politikverdrossenheit und zogen es deshalb vor, sich mit 11, 12 oder 13 Jahren aus den Leitungsfunktionen zurückzuziehen. In den oberen Klassen verlief diese Erscheinung jedoch wieder.

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bürgerten sich im pädagogischen Sprachgebrauch die Begriffe Klubs, Kommissionen und

93 Pädagogik (Lehrbuch). Berlin 1983. S. 214.

Stäbe ein, die eine Bezeichnung für *berufene* Organe waren, um die Möglichkeiten zu erweitern, viele (möglichst *alle*) Kinder und Jugendlichen in verantwortungsvolle Tätigkeiten einzubeziehen. Sie lösten tatsächlich vielfältige Aktivitäten an den Schulen aus, die für Kinder und Jugendliche eine große Anziehungskraft besaßen. Die berufenen Organe waren aber den Leitungen der Pionierfreundschaft sowie den Leitungen der FDJ rechenschaftspflichtig, und das stellte an diese überhöhte Anforderungen, die sie nicht mehr zu bewältigen vermochten. So gab es z. B. Klubs für Junge Künstler, Kommissionen für Sport oder Touristik, auch für Naturwissenschaften. In den 80er Jahren gab es sogar Klubs für Computer, die besonders beliebt waren. Meistens wurden diese von Fachleuten betreut und angeleitet.

Die eben genannten und auch die hier nicht erwähnten Organe hatten die Aufgabe, Leistungsvergleiche oder Wettbewerbe auf ihrem jeweiligen Fachgebiet zu organisieren, was den Kindern und Jugendlichen stets große Freude bereitete.

In den Klubs, Kommissionen und Stäben kamen Kinder und Jugendliche aus den verschiedensten Altersgruppen zusammen, so dass sich dadurch der Kollektivgeist im Schülerkollektiv günstig entwickeln konnte, meist auf Grund der Tatsache, dass die Älteren auf die Jüngeren einen positiven Einfluss auszuüben vermochten; denn sie waren im Grunde genommen die Älteren und Erfahreneren unter ihnen. Diese Erfahrungen könnten heute durchaus genutzt werden, denn ältere Schüler üben in der jetzigen Zeit an den Schulen oft einen negativen Einfluss auf Jüngere aus, was manchmal verheerende Auswirkungen hat.

Will man ein Resümee zur Tätigkeit der Selbstverwaltungsorgane der Kinder und Jugendlichen an den Schulen der DDR ziehen, so kann man feststellen, dass sich die Pionerräte und Jugendfunktionäre objektiv in einer nicht einfachen, d. h. widerspruchsvollen Situation befanden. Einerseits sollten sie die Selbstführung, Selbsterziehung und Selbsttätigkeit der Kinder und Jugendlichen gewährleisten helfen sowie den Anspruch auf Selbstständigkeit erfüllen können. Andererseits konnten sie durch die Zugehörigkeit ihrer Organisationen zum politischen System der sozialistischen Gesellschaft der DDR instrumentalisiert und politisiert werden, was von uns bereits an anderer Stelle erörtert worden ist.⁹⁴

94 Siehe Alexander Bolz: Partizipation und Instrumentalisierung in der Kinderorganisation. Frankfurt/Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien 2003. S. 275-290.

Jeder einzelne hat das Dasein in der Kinder- und Jugendorganisation anders erlebt und wahrgenommen, zum überwiegenden Teil sogar recht positiv. Ein maßvolles und differenziertes Urteil über die Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen in ihren gewählten und berufenen Organen an der Schule ist deshalb nötig und auch angebracht.

Den gewählten und berufenen Organen der Kinder- und Jugendorganisation gehörten anfangs vornehmlich Kinder von Arbeitern und Bauern an. Voraussetzung waren aber deren gesellschaftliche Aktivität und gute schulische Leistungen, was nicht jeder vorweisen konnte. Schüler, die dem nicht entsprachen und z. B. schlechte schulische Leistungen aufzuweisen hatten, besaßen wenig Chancen, gewählt zu werden. Sie bildeten eine Ausnahme. Die Tätigkeit in den gewählten und berufenen Organen diente dazu, sich besser auf Leitungsaufgaben in der Gesellschaft vorbereiten und einstellen zu können. Dies bedeutete z. B., organisatorisches Geschick, Sicherheit im Auftreten, Entschlusskraft sowie die Fähigkeit zu erwerben, andere Kinder zu überzeugen und mitzureißen.

In der Mitte der 80er Jahre gab es unter pädagogischen Wissenschaftlern der DDR ernstzunehmende Diskussionen zu neuen Fragen der Erziehung, besonders jedoch zur Kollektiverziehung. Diese Diskussionen waren von Potsdamer pädagogischen Wissenschaftlern angeregt worden und fanden in einer freimütigen Atmosphäre auch in Potsdam statt. Sie zielten darauf ab, ein besseres Konzept für die Kollektiverziehung zu finden, zumindest aber Vorschläge dafür auszuarbeiten. Infolge der politischen »Wendeereignisse« 1989/90 mussten diese Gespräche jedoch abgebrochen werden, so dass keine greifbaren Ergebnisse mehr zustande kommen konnten.

6. Exkurs: Suche nach neuen Lösungen

Künftig zu gestaltende Gemeinschaftsbeziehungen gehören u. E. zum Programm einer neuen Aufklärung, die keinesfalls als beendet erklärt werden kann, wie das aus konservativen Kreisen immer wieder zu hören ist. Politiker, Philosophen, Soziologen, auch Ökonomen und Pädagogen, haben gegenwärtig Schwierigkeiten, das Problem der »narzisstischen Individualität« eines sich selbst bespiegelnden und selbst genügenden Individuums sowohl in der Gesellschaft als auch in einer Gemeinschaft von Erwachsenen oder Kindern und Jugendlichen zu erklären oder gar einer Lösung zuzuführen.

Erst auf dem Wege zu einer Gesellschaft ist das möglich, die von sozialem Verantwortungsbewusstsein und von einem tiefen Gemeinschaftssinn und von Solidarität erfüllt ist. Das ist auch eine Gesellschaft, deren Mitglieder sich um das (be)kümmern, was *alle* angeht, die von einer Solidarität erfüllt ist und zur Identitätsstiftung beiträgt sowie Hilfe für Schwächere oder Hilfsbedürftige leistet, ohne alles vom Geldbeutel abhängig zu machen. Eine in dieser Richtung angelegte Gesellschaft kann auch das zu Wege bringen, was von Bloch als die »Rettung des Individuums« bezeichnet wurde.

Die bereits lange anstehenden Reformen auf dem Gebiete des Bildungswesens in ganz Deutschland lassen den Ruf nach einer Gemeinschaftsschule oder nach einer »Schule für alle« immer lauter werden, in der die Mädchen und Jungen in der Regel von der 1. bis zur 8. oder 10. Klasse »gemeinsam lernen« sollen. Das verlangt, auch der besonderen Qualität von Gemeinschaftsbeziehungen im Rahmen der Schule, in Lern- oder Freizeitgruppen, bzw. in den Lebensgemeinschaften der Kinder und Jugendlichen mehr ins Blickfeld zu rücken. Das betrifft vor allem die soziale Komponente in und außerhalb des Unterrichtes.

Gemessen an der sozialen Problemlage, die durch den Globalisierungsdruck hervorgerufen wird, ist gerade das Streben der Menschen nach sozialer Gerechtigkeit und nach Chancengleichheit von Bedeutung.

Unter diesen hier nur allgemein vorgetragenen Gesichtspunkten ist der gesellschaftliche und pädagogische Wert einer solidarischen Ge-

meinschaft von besonderer Bedeutung, der sowohl unter der Zielstellung des »demokratischen Sozialismus« als auch für das gegenwärtige Bemühen an den Schulen verlangt, allgemein die Qualität von Gemeinschaftsbeziehungen und auch in den Lern- und Freizeitgruppen sowie in den Lebensgemeinschaften der Kinder und Jugendlichen neu zu bestimmen oder festzulegen.

Wir vertreten den Standpunkt, dass zur Realisierung dieser Aufgabe die hier vorgestellten Erkenntnisse nützlich sein können, um einen Beitrag nach modernen Zugängen zur Optimierung des Sozialisationsgeschehens für die SchülerInnen zu leisten. Eine »zeitgemäße« Gemeinschaftserziehung, und zwar in einer »Schule für alle«, stößt naturgemäß auf neue, bisher ungelöste und viele offene Fragen, wozu die von uns herausgearbeiteten Probleme (siehe Abschnitte 3 bis 5) durchaus beitragen können.

Der Begriff Gemeinschaft ist für die theoretische wie für die praktische Arbeit in zweifacher Hinsicht zu sehen.

1. *Gemeinschaft* ist *einmal* eine grundlegende Sozialisationsbedingung und zugleich eine Grundform zur Gestaltung mitmenschlicher Verbindungen. Damit wird (wurde) in der bürgerlichen Pädagogik das Zusammenleben und –wirken von Personen in einer umfassenden sozialen Einheit bezeichnet, die auf gemeinsamen, mitbestimmten Zielen (Partei- oder Staatsziele) ausgerichtet und von Klasseninteressen oder von größeren gesellschaftlichen Gruppierungen (auch Schichten) getragen war. Oft beruhten solche Ziele auf einem Konsens der verschiedensten sozialen Gruppierungen, die darauf abzielten, die »innere« Einheit des Volkes oder der Nation zu befördern.

Dieser allgemeine Zusammenhang drückte sich (und heute abgewandelt) in solchen Begriffen wie Staat, Gesellschaft oder Zweckverband aus, die für den Einzelnen oft nur eine anonyme Größe darstellten.

Gerade diese Anonymität war und ist es, die z. B. in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland mit der Konzeption einer »völkischen Gemeinschaft« für reaktionäre Ziele missbraucht werden konnte. Diese Konzeption diente als Instrument zur Manipulierung der deutschen Bevölkerung, und zwar in einer die Völker bedrohenden militanten Kraftentfaltung nach außen und der Auslese, Ausgrenzung und Ausmerzungen der Bevölkerung nach innen.

Die seit mehreren Jahrzehnten unterlassene oder sehr zurückhaltend geführte Auseinandersetzung auf pädagogischem Gebiet z. B. mit dem faschistischen Gemeinschaftsbegriff oder mit dem seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland existierenden Begriff der »deutschen Ge-

meinschaft« (diese waren nach 1945 zunächst tabu) verweisen *einmal* auf eine gewisse Hilflosigkeit, zum *anderen* aber auch auf die Notwendigkeit, sich ernsthafter diesem Problem zuzuwenden.

In der Gegenwart wird von den verschiedensten sozialen Kräften der Gemeinschaftsgedanke stärker ins Rampenlicht gerückt. Die entbrannte Diskussion drängt aber mehr auf allgemeine Inhalte (z. B. Patriotismus) oder orientiert auf äußere Merkmale. Die Einrichtung sozialer Netzwerke geschieht heute im Zuge der Globalisierung weltweit.

Vor allem in den Gemeinden hätten die »sozialen Netzwerke« stets eine entsprechende Rolle gespielt. Sie hätten z. B. durchaus deutliche Vorteile, wenn es darum geht, »Armut und Verwundbarkeit zu begegnen, Konflikte zu lösen und Vorteile aus neuen Möglichkeiten zu ziehen«.⁹⁵ Diese Art von »Netzwerken« lindert zwar soziale Not. In ihnen geht der Einzelne, das Individuum zwar auch bestimmte Beziehungen ein, um den Egoismus zurückzudrängen, nicht aber um ein »Wir-Gefühl« herauszubilden, soziale Grundbedürfnisse umfassend zu befriedigen oder gar die eigentlichen Ursachen von Egoismus und Ungerechtigkeit zu überwinden.

Wichtige Impulse zur Lösung des Gemeinschaftsgedankens können wir von der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts erhalten. Besonders die Vertreter der Entschieden Schulpädagogen (Paul Österreich) haben Auffassungen und Argumentationsmuster zur Humanisierung pädagogischer Einrichtungen vertreten, die bis heute aktuell geblieben sind. Bei ihnen war z. B. die soziale Frage nie ausgeklammert, auch blieb der Kampf um Gerechtigkeit im Bildungswesen bei ihnen keine leere Floskel.

Jede Nivellierung wurde von den Vertretern der demokratischen Reformpädagogik verworfen, und statt dessen suchten sie nach Voraussetzungen für die freie allseitige Entwicklung der Individualität. Lösungen fanden sich z. B. in Form von Schulprojekten, die zum Ziel hatten, zu Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen sowie demokratische Kompetenz durch eine entsprechende Ausgestaltung des Lebens an der Schule zu erwerben.

2. *Gemeinschaft* ist zum *anderen* als soziale Gruppe zu bezeichnen, deren Mitglieder dauerhaft durch eine gemeinsame Tätigkeit, die ein gemeinsames Ziel anstreben, miteinander verbunden sind. Sie besitzt

95 Robert D. Putnam (Hrsg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Gütersloh 2001. S. 20.

eine gemeinsame Struktur sowie Leitungsorgane zur Organisation der gemeinsamen Tätigkeit. Die Gruppe wird in der Literatur unterschiedlich bezeichnet, und zwar als Altersgruppe, als Jugendgruppe, als Schulklasse oder auch als Kollektiv.

Der renommierte Vertreter der Gruppenpädagogik, Ernst Meyer aus Heidelberg, machte als einer der ersten nach der politischen Wende 1989/90 auf die »Rolle der Gruppe und des Kollektivs« aufmerksam, und zwar, »ob sie sich wesentlich unterscheiden und welche Tendenzen sich am Ende des 20. Jahrhunderts abzeichnen«. ⁹⁶

Im deutschen Sprachraum hätten westliche und östliche Länder in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Ansätze zur Gemeinschaftserziehung gehabt, die sich aber zumeist ausgeschlossen hätten. Es gab nach seiner Meinung auch »Mischformen«, die einerseits zu einer Gruppenpädagogik (westlicherseits) und andererseits zu einer Kollektiverziehung (östlicherseits) tendierten.

Für soziales Verhalten oder für die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, so Meyer, gäbe es aber Grundsätze, »die für die Gruppe und das Kollektiv gleichermaßen« Geltung besitzen. ⁹⁷ Meyer tritt in seinem fast 15 Jahre zurückliegenden Beitrag zur Überwindung der ehemals verhärteten Positionen ein und stellt am Ende seiner interessanten Untersuchungen fest, dass in allen Ländern der Erde sich die Tendenz verstärkt, der »Zusammenarbeit in erzieherischen Prozessen größere Aufmerksamkeit« zu schenken. ⁹⁸

Unser Verständnis zu den Termini »Gruppe« und »Kollektiv« haben wir an verschiedenen Stellen versucht, zum Ausdruck zu bringen. Der von Meyer charakterisierte Denkansatz, dass Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik in die Kollektiventwicklung hineinwirken, können wir entsprechend uns vorliegender Erkenntnisse unterstützen. Damit werden unsere Positionen von dem immer noch modernen Phänomen »Kollektiv« unterstrichen, weil es ineinander laufende Betrachtungsaspekte gibt. Sie zeigen sich beispielsweise im sozialen Verständnis der Kategorie »Schulklasse«. So charakterisiert z. B. der Münchener Sozialwissenschaftler Dieter Ulich das pädagogische Wesen der Schulklasse wie folgt: »Die Schulklasse erscheint uns als ein Raum antagonistischer Wertorientierungen und ständiger Konflikte. Das kognitive und soziale

96 Ernst Meyer: Lernen in der Gruppe – Lernen im Kollektiv? In: Grundlagen der Schulpädagogik. Band 3. Hohengehren 1992. S. 3.

97 Ebenda. S. 4.

98 Ebenda. S. 10.

›Gleichgewichtssystem‹ der Lerngruppe wird von ständigen Konflikten zwischen Leistungsanforderungen und sozial-emotionalen Bedürfnissen, zwischen Autoritäten und emanzipatorischen Interessen, zwischen offizieller Notenhierarchie und inoffizieller Status-Hierarchie erschüttert und von ebenso häufigen Integrationsversuchen zusammengehalten. Soziales Geschehen und Struktur der Schulklasse sind geprägt von der Spannung zwischen Konkurrenzprinzip und Solidaritätsprinzip.«⁹⁹

Die hier beschriebenen dialektischen Wesensmerkmale sozialer Beziehungen in der Schulklasse als Gruppe mit ihren durch Gegenbeziehungen und widersprüchlichen Erscheinungen entsprechen auch den von Erziehungswissenschaftlern der DDR in den Kollektiven von Schulklassen gekennzeichneten prozessualen Abläufen, jedoch mit modifizierten Inhalten. Deutlich wird aber, dass die Kinder und Jugendlichen vornehmlich die *Schulklasse* als sozialen Raum zur Befriedigung ihres Grundbedürfnisses nach sozialem Kontakt ansehen. Dabei wissen wir auch, dass unter entwicklungspsychologischem Aspekt die Intensität der sozialen Kontaktfelder im Verhältnis von Schulklasse zu Freizeitgruppen mit Zunahme des Alters unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Einen weiteren Aspekt, der für die komplexe Wirksamkeit von Entwicklungsgesetzen in sozialen Gruppen in allen ihrem Formenreichtum spricht, sehen wir in dem Vorhandensein von unterschiedlichen qualitativen Strukturformen in ihren Bewegungs- und Entwicklungsverläufen.

Wir haben unsere Positionen im Zusammenhang mit der Darstellung von Entwicklungszyklen des Grundkollektivs der Schulklasse in ihren verschiedenen Modellvorstellungen erörtert. Unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus den Publikationen von B. Langmaack / M. Braune-Krickau, J. Schilling und H. G. Schöpping¹⁰⁰ kann man aus der Freien Enzyklopädie Wikipedia¹⁰¹, Ausführungen zu einem klassischen Gruppenphasenmodell entnehmen.

In diesem Informationsmaterial wird darauf verwiesen, dass verschiedene Gruppenmodelle existieren. In diesen Modellen wird versucht, Gesetzmäßigkeiten in Gruppen auf verschiedenen Entwicklungs-

99 Dieter Ulich: Gruppendynamik in der Schulklasse – Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München 1971. S. 93.

100 Barbara Langmaack / Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim 2000. – Johannes Schilling: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied 2004. – Horst Günther Schöpping: Gruppenleitung und gruppeneigene Führung. Wiesbaden 1982.

101 URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gruppendynamik>

stufen bzw. -phasen zu beschreiben. Nach Kennzeichnung der Entwicklungsphasen von Gruppen werden jeweils mögliche Handlungsansätze des Gruppenleiters dargestellt. Diese Entwicklungszyklen von Gruppen können nach Schöpping Modifikationen hinsichtlich

- der Dauer einzelner Phasen,
- der Entwicklungsgeschwindigkeit der Gruppenmitglieder,
- des Zeitraums der Gesamtentwicklung,
- des Zugangs neuer Mitglieder und
- der Art des Entwicklungsverlaufs

aufweisen. Dieses Phasenmodell der Gruppe in Abhängigkeit der Situations- und Beziehungsdynamik wird, und er stützt auch den von uns vertretenen Ansatz zu den Niveaustufen der Kollektiventwicklung, wie folgt charakterisiert:

- (1) *Orientierungsphase*: Unsicherheit, Distanzwahrung, teilweise Zurückgezogenheit, Gefühl der Fremdheit, Gewöhnungsdruck, Streben nach Distanz und Nähe, soziales Unwohlsein, positive Selbstdarstellung, Austesten des Gruppenleiters.
- (2) *Machtkampfphase*: klarere Rollenpositionen vorhanden, Ansätze gruppeneigener Führung, Außenseiterpositionen werden deutlich, Rivalisierungen führen zu Konfrontationen; Herausbildung von Untergruppen mit eigenen Führern, starke emotionale Reibungen, Isolationstendenzen treten auf.
- (3) *Vertrautheitsphase*: Wandlung des Sozialgefüges durch Rückgang des Konkurrenzdruckes, Herausbildung einer intensiven Zusammenarbeit, Rollenstatus relativ stabil, Ausbildung eines Wir-Gefühls, Aufnahme neuer Mitglieder führt zu Akzeptanz-Problemen, eigene Interessen werden wegen des Wir-Gefühls zurückgestellt.
- (4) *Differenzierungsphase*: Entwicklung der Persönlichkeit ist auf Festigung des Gemeinschaftsgedankens orientiert, Bedürfnis nach Öffnung und Ausweitung der Gruppe; Gruppenführung wird situationsbedingt wechselseitig ausgeübt, Gruppe lenkt sich überwiegend selbst, Gruppenmitglieder sind außen orientiert, sehen aber die Gruppe als Rückzugsgebiet an, hohes Maß an Vertrautheit (Höhepunkt der Gruppenentwicklung).
- (5) *Trennungsphase*: Zeitpunkt der Auflösung ist abzusehen, Vorhandensein von Unruhe und Unzufriedenheit, Mitglieder suchen neue Betätigungsfelder, soziales Bedürfnis zu »Nachtreffen«, Drang nach Idealisierung der sozialen Beziehungen.