

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

---

## aus dem inhalt:

- + dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozess  
zur politischen und pädagogischen praxis von aktionsgruppen
- + vorbereitende bemerkungen zu einer theorie struktureller  
erziehung
- + naturwissenschaftlicher unterricht und wachstumskrise
- + theorien der unterentwicklung und didaktische vermittlungs-  
ansätze
- + rezersionen neuer unterrichtsmaterialien

---

heft 1/1978, 1. jahrgang, reutlingen juli 1978

zum inhalt

wenn eine neue zeitschrift zum ersten mal erscheint, fragt der leser nach der zugrundeliegenden konzeption. eine antwort auf diese frage gibt

editorial

s. 2 - 6

entwicklungspädagogik wird von aktionsgruppen schon seit langem versucht. warum der erfolg dieser bemü- hungen bislang nicht zufriedenstellen kann, und was man tendenziell dagegen tun sollte, beschreibt

alfred holzbrecher: dritte welt-öffentlichkeitsar-  
beit als lernprozess - zur politischen und pädago-  
gischen praxis von aktionsgruppen s. 7 - 14

der aufsatz

alfred k. treml: vorbereitende bemerkungen zu einer  
theorie struktureller erziehung I s. 15 - 28

versucht, die umrisse einer theorie der entwicklungs-  
pädagogik zu zeichnen, mit deren hilfe der pädagogische  
beitrag zur lösung der menschlichen überlebensprobleme  
bestimmt werden kann.

mit dem folgenden beitrags

klaus seitz: naturwissenschaftlicher unterricht und  
wachstumskrise s. 29 - 43

wird dieser ansatz an einem beispiel aus der schule wei-  
terverfolgt und die verantwortung eines, in verschul-  
ten lernstrukturen sich reproduzierenden, szientistischen  
welt- und technikverständnisses für die wachstumskrise  
hervorgehoben.

in die vielfalt und komplexität entwicklungspolitischer  
und -pädagogischer theorien eine verständliche struktur  
zu bringen, ist eine wichtige und notwendige aufgabe.  
dies zu leisten versucht

georg friedrich pfäfflin: der zusammenhang von theo-  
rien der unterentwicklung und den strategien zu ihrer  
überwindung mit didaktischem ansatz s. 44 - 46

rezensionen

s. 46 - 51

dazwischen findet sich - nach so viel "grauer" theorie  
ein "heller" blick in die praxis - eine überaus traurige  
kurzgeschichte - nicht nur mit realistischem, sondern auch  
mit aktuellem hintergrund:

ödön von horváth: die neger

## EDITORIAL

es gibt schätzungsweise 100 deutschsprachige entwicklungspolitische zeitschriften. rechnet man noch jene periodika hinzu, die sich mit ökologie, atomkraftwerken, natur- und umweltschutz, landschafts- und stadtplanung, zukunftsfragen usw. beschäftigen, dann ergibt sich ein bild von vielen hundert regelmäßig erscheinenden zeitschriften, die trotz aller unterschiede als gemeinsames thema entwicklung oder entwicklungsprobleme im weitesten sinne ansprechen und dafür leser suchen. in anbetracht dieser bunten palette ist es erstaunlich, daß es meines wissens kein einziges regelmäßig erscheinendes blatt gibt, das schwerpunktmäßig die pädagogischen vermittlungsprobleme dieser bemühungen thematisiert. dabei ist doch jeder versuch, menschen regelmäßig durch geschriebenes wort anzusprechen immer auch ein stück angewandte pädagogik. meistens ist man sich dessen leider nicht bewußt, vielleicht deshalb, weil thema, sprache und zielgruppe optimal zueinander passen. dort aber, wo die wichtigkeit des verhandelten themas nach einer möglichst großen öffentlichkeit drängt und sich nicht zufrieden geben kann, mit den "sowieso schon-interessierten" insidern, dort muß die pädagogische frage ausdrücklich und offen diskutiert werden. dies gilt wie ich meine bei entwicklungspolitischer bildungsarbeit im verstärkten maße, denn hier handelt es sich letztlich um ein problemfeld, das jeden angeht. weil die einsicht in die relevanz dieses themas aber voraussetzung und ziel entwicklungspolitischer sensibilisierung ist, müssen fragen der pädagogischen vermittlung einen wichtigen stellenwert in der entwicklungspolitischen aktion und information einnehmen.

diese mehr theoretische begründung für ein diskussionsforum über entwicklungspädagogik wird durch eine praktische erfahrung ergänzt und gefestigt. der arbeitskreis dritte welt reutlingen hat sich - bedingt durch die räumliche nähe einer

pädagogischen hochschule und die mitarbeit einiger lehrer und pädagogikstudenten - seit einigen jahren schwerpunktmäßig mit entwicklungspolitischen unterrichtsmaterialien beschäftigt, diese gesammelt, aufgelistet und in einer jährlichen veröffentlichung ausgewertet. fast ohne eigene finanzielle mittel, ohne werbung und mit wenigen aktiven wurde damit ein informationszentrum für entwicklungspädagogik ins leben gerufen, das stark frequentiert wird. insbesondere die vielen anfragen und ausleihwünsche aus studenten- und lehrerkreisen machen uns deutlich, daß wir mit unserer arbeit eine echte lücke füllen können. für außenstehende dürfte allerdings unser engagement häufig überschätzt werden: der arbeitskreis besteht derzeit aus etwa 10 bis 15 personen, das informationszentrum selbst betreuen regelmäßig etwa 3 bis 4 leute (ordnen und versenden der materialien), die veröffentlichte zusammenfassende liste von unterrichtsmaterialien und didaktischer literatur wurde bislang vor mir alleine erstellt (a.k.t.). gerade bei der jährlichen zusammenstellung der liste ergab sich nun ein problem: fast wöchentlich erscheinen auf dem offiziellen und grauen markt neue materialien zur entwicklungspädagogik. eine jährliche erfassung konnte deshalb großteils nicht mehr aktuell sein. von daher gesehen liegt ein erscheinen in kürzeren abständen nahe. dazu kommt nun aber auch unser inhaltliches interesse, nicht nur "informationszentrum" zu sein, bei dem man gesammelte informationen abrufen kann, sondern darüber hinaus auch so etwas zu werden wie ein "aktionskreis" (inhaltlicher) entwicklungspädagogischer aktionen und diskussionen.

alle diese gründe veranlaßten uns, den versuch zu wagen, diese zeitschrift herauszugeben. ich hoffe deutlich gemacht zu haben, daß dahinter nicht nur ein theoretisches, sondern in erster linie ein praktisches bedürfnis und interesse steht. sollte sich nach einem jahr zeigen, daß dieses vermutete praktische interesse an dieser zeitschrift nicht besteht, wird sie nicht mehr erscheinen - denn sie ist kein selbstzweck.

mehr als viele theoretische vorbemerkungen wird der inhalt einer neuen zeitschrift etwas über deren "linie" und selbstverständnis aussagen. deshalb will ich an dieser stelle über die konzeption unserer zeitschrift nur das allerwichtigste anmerken.

die zeitschrift für entwicklungspädagogik will ein offenes und kritisches forum der diskussion über fragen der entwicklungspädagogik sein. diese sehr allgemein gehaltene aussage muß in dreifacher weise präzisiert werden:

1. unter "entwicklung" verstehen wir sowohl "unterentwicklung" als auch "überentwicklung", sowohl entwicklung in der 3. welt, als auch in der 1., 2. und 4. welt, ja, sogar die entwicklung einzelner menschen. "entwicklungsfragen" sind also fragen, die sich auf das leben von völkern, gesellschaften, staaten, gruppen und individuen beziehen, sofern dieses leben normativ vermittelt wird - und damit prinzipiell auch anders verlaufen könnte. deutlich wird dieser ansatz bei der frage, wie wir zukünftig leben wollen und sollen. diese frage zielt auf normen, die den anspruch auf vernünftigkeit enthalten, und sie läd alle ein, darüber nachzudenken und an der gemeinsamen beantwortung der frage mitzuwirken. wenn ich es recht sehe, deckt dieser (weite) entwicklungsbegriff in etwa das ab, was in der (praktischen) philosophie die "praktische vernunft" thematisiert. so gesehen geht es bei entwicklungsfragen um fragen der praktischen vernunft.

2. fragen der praktischen vernunft können nicht wertfrei abgehandelt werden. es ist deshalb nur legitim, wenn hier nach den eigenen - die konzeption einer zeitschrift leitenden - normativen interessen gefragt wird. ich will in diesem zusammenhang keine wohlklingenden leerformeln anhäufen, sondern nur soviel dazu sagen: unser interesse ist es, daß alle menschen an einer entwicklung teilhaben können, deren ziele und werte sie selbst bestimmen dürfen. voraussetzung dafür, daß diese selbst- oder mitbestimmung nicht nur jene verfremdenden strukturen reproduziert, die sie abschaffen

will, ist doch die befriedigung der menschlichen grundbedürfnisse und grundrechte, sowie die gleichverteilung der chancen, an der gemeinsamen entwicklung teilzunehmen. weil diese voraussetzungen global gesehen nirgendwo in reinform gegeben ist, tendenziell aber in extremer weise sehr unterschiedlich antizipiert wird, muß unser interesse notwendigerweise ein kritisches sein.

3. der begriff "pädagogik" wird in der erziehungswissenschaft sowohl im sinne von "praktischer erziehung", als auch im sinne von "theorie der erziehung", verwendet. gerade so will er auch hier verstanden sein. es sollen in dieser zeitschrift also nicht nur theoretische beiträge zu didaktischen und wissenschaftskritischen problemen einen platz finden, sondern auch berichte aus der praxis. "pädagogische praxis" darf man wiederum nicht zu eng verstehen und nur auf schulischen unterricht beziehen. "pädagogische praxis" kann jede menschliche praxis sein, insofern man in ihr oder durch sie lernt. der begriff "entwicklungspädagogik" dürfte in der erziehungswissenschaft neu, aber gleichwohl treffend sein. hoffen wir, daß er sich durchsetzt - und mit ihm die sache, die er meint.

nach diesen holzschnittartigen bemerkungen zur zielvorstellung noch einige worte zur methode. ich gehe von der feststellung aus, daß das angestrebte ziel weder etwas von der angewendeten methode völlig unabhängiges und davon abgelöstes ist, noch daß der zweck jedes mittel heiligt. vielmehr glaube ich, daß in der art und weise wie man vorgeht schon das angestrebte ziel durchschimmern sollte - und somit die mittel den zweck "heiligen". ideal wäre es, wenn die theoretischen beiträge aus der eigenen lebenspraxis erwachsen würden und wieder auf sie zurückwirken. theorie und praxis wären in und durch die eigene entwicklung miteinander vermittelt, so daß das theorie-praxis-problem erst gar nicht entsteht. übertragen auf unser geplantes projekt, die herausgabe einer zeitschrift für entwicklungspädagogik, kann das heißen:

- es handelt sich um ein non-profit-unternehmen nicht-kommerzieller art;
- es werden keine bezahlten anzeigen übernommen;
- die redaktionskonferenzen und die gesamten unterlagen sind öffentlich;
- die zeitschrift soll sich durch den verkauf und die abonnements (nach der anlaufphase) selbst tragen;
- sie wird auf umweltfreundlichem recycling-papier gedruckt;
- eine hohe auflage ist kein für uns erstrebenswertes ziel, sondern die qualitative diskussion und ausstrahlung;
- die äußere aufmachung wird einfach, aber lesbar sein, die herstellung möglichst billig;
- sollte ein überschuß erzielt werden, der über die laufenden unkosten und rücklagen hinausgeht, werden die anfallenden handarbeiten bezahlt; autoren erhalten - außer der mit einer veröffentlichung meistens verbundenen reputation (ansehen) 10 belegexemplare, aber keine honorare.

nicht zuletzt steht die kleinschreibung als "kleines" symbol für die angestrebte alternative entwicklung; ein ziel, das wir nur erreichen, wenn wir schon jetzt und hier so weit es uns möglich ist, aus den herrschenden strukturen heraustreten und neue leben.

schriftleiter und herausgeber  
im mai 1978

Alfred Holzbrecher

Dritte Welt-Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozess  
Zur politischen und pädagogischen Praxis von Aktionsgruppen

1)  
In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die Diskussion didaktischer Konzeptionen im Lernbereich Dritte Welt und der Bedingungen politischer Lernprozesse im Hinblick auf die politische und pädagogische Praxis von Aktionsgruppen zu fundieren. Die Ausführungen sollten die These stützen, daß erst die Herstellung einer strukturellen Beziehung zwischen Alltagserfahrungen bzw. Konfliktkonstellationen in der eigenen Gesellschaft und den Problemen der Dritten Welt eine dauerhafte Basis für expandierende Lernbedürfnisse schafft.

Wesentliche Voraussetzung einer derartigen didaktischen Konzeption ist eine politische Theorie, die die Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse in ihrer historischen Dimension zu fassen vermag, d.h. Entwicklung und Unterentwicklung als strukturell bedingte Merkmale des kapitalistischen Weltwirtschaftssystems interpretiert, ohne diese Problematik ökonomistisch zu verkürzen: Die Einbeziehung konkreter Alltagserfahrungen macht eine Ausweitung des Theorienansatzes z.B. auch auf den sozialpsychologischen Bereich notwendig.

Ethnozentrische Einstellungen verbinden sich in der Bundesrepublik aufgrund der spezifischen geschichtlichen Entwicklung mit einem Anti-Sozialismus, der die Wahrnehmung und Interpretation politischer Ereignisse vor allem im internationalen Bereich prägt. Die Tendenz einer Vermischung dieser Einstellungskomplexe scheint sich besonders in Krisenzeiten zu verstärken: die durch eine Verunsicherung der materiellen Existenz und gesellschaftlicher Normen bedingten Mangelserfahrungen und Interpretationsdefizite begünstigen im Falle fehlender Handlungsperspektiven die Mobilisierung von psychischen Abwehrstrategien zur Rechtfertigung eigenen. Der vorliegende Text stellt eine Zusammenfassung meiner Dissertation dar (IfE Tübingen, Prof. Nipkow).

Verhaltens und leisten damit nur allzu leicht autoritären "Lösungs"-Modellen Vorschub. Die Reflexion dieser Problematik macht deutlich, daß die Vermittlung von 'Gegeninformationen' ein unzureichendes Mittel darstellt, produktive, d.h. auf Befreiung von Abhängigkeit zielende Lernprozesse zu initiieren. Mit Sicherheit dürfte auch der Versuch einer bloßen Zerstörung des Systems psychischer Abwehrstrategien zu einer Verhärtung von Vorurteilen, Feindbildern bzw. ethnozentrischen Einstellungen führen.

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß das Wissen über internationale Probleme und die Länder der Dritten Welt weit hinter deren Bedeutung für eine angemessene Interpretation der eigenen gesellschaftlichen Position zurückbleibt. Eine weitgehend durch nationale ökonomische (Eigen-)Interessen geprägte Berichterstattung in den Massenmedien verstärkt bereits vorhandene, im familiären Sozialisationsprozeß erworbene Grundeinstellungen sowie die in einem Großteil schulischer Unterrichtsmaterialien implizit vorhandenen Interpretationsmuster. Für den schulischen Bereich bleibt festzuhalten, daß die Darstellung der strukturellen Beziehungen zwischen den Problemen der eigenen Erfahrungswelt/Gesellschaft und denen der Dritten Welt sowie eine bedürnis- und handlungsorientierte Aufarbeitung dieser Problematik weitgehend Postulate geblieben sind. Die konsequente Weiterentwicklung eines solchen didaktischen Ansatzes, wie sie in einigen Unterrichtsmaterialien der jüngsten Zeit geleistet wurde, macht die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Praxis deutlich, die tendenziell den institutionell vorgegebenen Rahmen der Schule sprengt.

Die in Einzelbereichen feststellbare quantitative und qualitative Verbesserung des massenmedialen Angebots durch einige entwicklungspolitisch engagierte Journalisten darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß strukturell

Zwänge in der Produktion wie auch die spezifischen Erwartungen der Rezipienten an diese Medien den Rahmen gerade für kritische Autoren abstecken. Werden schon die unmittelbaren Interessen der Unterprivilegierten der eigenen Gesellschaft vom Massenkommunikationssystem ausgegrenzt, so erst recht die Darstellung von Strukturidentitäten zwischen Fern- und Nahbereich, die eine situationsangemessene ("internationalistische") Diskussion von Solidarisierungsformen bzw. Veränderungsstrategien ermöglichen würde.

Die Entwicklung der internationalistischen Perspektive in der Studentenbewegung und die Entstehung von Dritte Welt-Aktionsgruppen Ende der Sechziger Jahre sind eng verknüpft mit einer kritischen Rezeption der Berichterstattung in den Massenmedien: Eine von den ökonomischen und politischen Interessen der westlichen Industrieländer geprägte Nachrichtenpolitik ließ die Notwendigkeit deutlich werden, eine 'Gegenöffentlichkeit' herzustellen. Die theoretisch geleistete Vermittlung zwischen universitären Problemen und den Konflikten in der Dritten Welt sowie die sinnliche Erfahrung dieser strukturellen Zusammenhänge in Aktionen schufen - zumindest für die Aktionsträger - die Basis für weitreichende politische Lernprozesse. Dabei zeigte sich, daß die Möglichkeit, vor allem die im Vorfeld der Kirchen arbeitenden Gruppen und Individuen einzubeziehen, umso eher gegeben war, als sich mehrere Einstiegs- und (motivationale) Anknüpfungspunkte anboten, ohne daß von vornherein Imperialismusinterpretationen, d.h. die Lernergebnisse der politischen Linken, akzeptiert werden mußten.

In einem weiteren Schritt wurde der unter pädagogischen Fragestellungen relevante Aspekt untersucht, inwiefern und unter welchen Bedingungen Dritte Welt-Aktionen als Lerngelegenheit für die Gruppe wie für die Anzusprechenden/Kommunikationspartner betrachtet werden können. Die

Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Umfrage unter Aktionsgruppen und anderer Untersuchungsergebnisse aus der Fachliteratur hat gezeigt, daß Aktionen über die Möglichkeit, ein breites Spektrum anderer Meinungen kennenzulernen, zu einem Prüfstein bezüglich der didaktisch angemessenen Aufarbeitung des Vermittlungsgegenstandes werden und damit als jeweils neue Erfahrungsbasis die Qualität der Gruppenstruktur prägen. Für diesen Prozeß der gruppeninternen Konsensbildung über gemeinsame Ziele, Interessen, Erwartungen und Wertorientierungen scheinen besonders folgende Momente konstitutiv zu sein:

1) Die Übereinstimmung ("Gleichzeitigkeit") zwischen politischer Zielperspektive, dem Lernverständnis, den Verkehrsformen innerhalb der Gruppe und der Vermittlungspraxis: so impliziert das politische Ziel einer 'autozentrierten Entwicklung' weitgehend herrschaftsfreie Kommunikationsformen, eine Aufhebung der Trennung von Lernen und Leben, eine gleichzeitige Mobilisierung intellektueller und sinnlicher Wahrnehmungsweisen, d.h. eine Antizipation menschlicherer Formen des Zusammenlebens in der Gruppe selbst und bei der Öffentlichkeitsarbeit. Die Bereitschaft, anderen Autonomie und selbstbestimmtes Lernen zuzugestehen, scheint dabei in dem Maße zu wachsen, wie man selbst die Notwendigkeit einer autonomen Interessenorganisation erfahren hat.

2) Eine relative Homogenität der Motivationen und politischen Einschätzungen - als Voraussetzung für Gruppensolidarität bzw. einen hohen Grad an Verbindlichkeit/Verantwortlichkeit - kann nur erreicht werden, wenn befriedigende soziale Beziehungen innerhalb der Gruppe eine Entfaltung der Bedürfnisse nach Kommunikation, Selbstverwirklichung und sozialer Anerkennung ermöglichen.

3) Für den Prozeß der Konsensbildung und die Entwicklung langfristiger Arbeitsperspektiven sind schließlich die Kompetenzen/Qualifikationen der Gruppenmitglieder, der Zugang zu aktuellen Informationsquellen sowie Kontakte zu anderen Gruppen (vgl. Erfahrungsaustausch) von großer Bedeutung.

Die Möglichkeit, Aktion und Reflexion dialektisch aufeinander zu beziehen, dürfte wesentlich bestimmt sein durch die Qualität der Gruppenstruktur: Die Identität der Gruppe entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den Reaktionen der 'Außenwelt' auf die Vermittlungsformen und -inhalte. Daß der Wirkungsbereich der (befragten) Aktionsgruppen weitgehend auf das eigene soziale Umfeld (Universität, Schule, Kirche etc.) beschränkt ist, läßt vermuten, daß die hier gewählten Aktionsformen und Inhalte an gemeinsame Prädispositionen, Lernstrukturen und Bewußtseinsinhalte anknüpfen.

Der Anspruch, breiteren Bevölkerungsschichten die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Dritte Welt-Problematik einsichtig zu machen, macht eine Reflexion der Voraussetzungen politischer Lernprozesse bei den jeweiligen Zielgruppen notwendig. Daher konzentrierten sich die folgenden Überlegungen auf die Diskussion grundlegender Bedingungsfaktoren politischer Bewußtseinbildung im Lernbereich Dritte Welt bzw. auf die didaktischen Implikationen des Begriffs 'Gegenöffentlichkeit'. Folgende Aspekte, die für eine didaktische (Neu-)Konzeption von Dritte Welt-Aktionen von Bedeutung sind, wurden dabei herausgearbeitet:

1) Gegenstand politischer und pädagogischer Öffentlichkeitsarbeit von Dritte Welt-Aktionsgruppen sind die Lebensbereiche, die von Entwicklung und Unterentwicklung bzw. von Zentralisierung und Marginalisierung geprägt sind. Zwischen makrostrukturellen Konflikten

(in der Dritten Welt/auf internationaler Ebene) und Problemfeldern in der eigenen Gesellschaft bzw. im unmittelbaren Erfahrungsbereich der Anzusprechenden gilt es einen Transfer herzustellen, der die strukturellen Ähnlichkeiten sichtbar macht.

2) Über die Vermittlung von 'Gegeninformationen' zum massenmedialen Angebot hinaus liegt die Chance von Aktionsgruppen gerade darin, zerstückelte 'Fakten' in politische Interpretationszusammenhänge zu integrieren, Beziehungen herzustellen, relevante Informationen zu akzentuieren und als exemplarische darzustellen.

Aufgrund ihrer z.T. sehr guten Informationsquellen ist es Aufgabe gerade von Aktionsgruppen, wissenschaftliche Forschungsergebnisse in anschauliche Sprachformen zu übersetzen, die der Ebene der Begriffs- und Erfahrungsorganisation der Kommunikationspartner entsprechen.

Der hier zugrundeliegende Aktualitätsbegriff hebt sich deutlich ab von dem oberflächlichen der traditionellen Massenmedien: 'Aktuell' sind solche Entwicklungstendenzen, die in Keimformen auf ein von struktureller Gewalt befreites, menschlicheres und sozial gerechteres Zusammenleben hindeuten.

Der Prozeß der 'Herstellung von Gegenöffentlichkeit' wird nur allzuleicht auf die Vermittlung von 'unterbliebenen Nachrichten' reduziert. Unter didaktischen Gesichtspunkten impliziert dieser Begriff darüber hinaus 1. eine Veränderung ihrer Qualität im Sinne einer Darstellung von politischen Zusammenhängen und Entwicklungsprozessen; 2. eine tendenzielle Aufhebung der Trennung von Konsumenten und Produzenten; 3. die Thematisierung des Zusammenhangs 'Entwicklung/Unterentwicklung' bzw. 'Zentralisierung/Provinzialisierung' auch im eigenen Erfahrungsbereich und 4. ein Aufgreifen intellektueller, sinnlicher bzw. kommunika-

tiver Bedürfnisse und Interessen in ihrer Gesamtheit: Jede politische Arbeit, die einen Teilkomplex (z.B. den 'subjektiven Faktor') ausgrenzt, läßt wesentliche Dimensionen des menschlichen Erkenntnisprozesses unberücksichtigt.

3) 'Gegenöffentlichkeit' als Prozeß der Erfahrungsbildung (Negt) impliziert einen Abbau des traditionellen Lehr-Lern-Schemas zugunsten der Entwicklung dialogischer Kommunikationsformen, die die Anzusprechenden als Subjekte des Lernprozesses begreifen, eine gemeinsame Entdeckung von Bedürfnissen und Interessen sowie eine Erarbeitung von Problemlösungsstrategien erlauben. Dies bedeutet auch eine Abkehr von paternalistischen Einstellungen gegenüber den Menschen in der Dritten Welt bzw. den von ihnen entwickelten politischen Strategien.

Auf Befreiung von Abhängigkeit zielendes Lernen kann nur ermöglicht werden, wenn die Informationen "sozial reproduzierbar" (Giesecke) sind. Wichtigstes Kriterium von 'Gegenöffentlichkeit' - und was sie von 'bürgerlicher Öffentlichkeit' unterscheidet - ist die Schaffung von Artikulations- und Kommunikationsmöglichkeiten für die von den herrschenden Strukturen Marginalisierten, mit dem Ziel, ihre konkreten Alltagserfahrungen zu thematisieren, weiterzuentwickeln und zu organisieren: Solange die Menschen mit ihren Erfahrungen, Ängsten und ~~verstreuten Interessen nicht zusammengeführt werden,~~ kann auch kritische Aufklärungsarbeit nicht politisch wirksam werden.

Daraus ergibt sich nicht nur die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Zielgruppenarbeit, sondern auch eine z.T. starke Revision der bisherigen Inhalte bzw. didaktischen Konzeptionen im Lernbereich Dritte Welt, entsprechend den jeweils spezifischen Lernstrukturen der Kommunikationspartner.

4) Der politische und vor allem der pädagogische Erfolg von Dritte Welt-Aktivitäten hängt in entscheidendem Maße von der Qualität der angebotenen Handlungsperspektiven ab: Ermöglichen sie eine Stück Autonomie/Selbstverwirklichung im Alltag, dürfte die Erkenntnis von Strukturidentitäten ein naheliegender Lernschritt sein. Erscheint jedoch die Dritte Welt-Problematik als ein durch individuelle Hilfe lösbares Problem, gelingt es nur schwer, über kurzfristig realisierbare Handlungsmöglichkeiten (z.B. Spenden) hinauszukommen und die Notwendigkeit eines allgemein gesellschaftspolitischen Engagement zu verdeutlichen

5) Die Komplexität menschlicher Erkenntnisprozesse macht eine analoge Strukturierung der didaktischen Situation notwendig: Durch die Vermittlungsformen/Medien und die angebotenen Handlungsmöglichkeiten gilt es, möglichst viele menschliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Wahrnehmungsweisen (intellektuelle, emotional-sinnliche etc.) in gleicher Weise zu mobilisieren und das Bedürfnis nach personaler Kommunikation zu befriedigen. Dritte Welt-Aktionen sind unter pädagogischen Fragestellungen in erster Linie nach dem Kriterium zu beurteilen, ob sie in diesem Sinne als offene Lerngelegenheiten betrachtet werden können.

Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Medien als Hilfsmittel für kommunikative Prozesse. Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer kontinuierlichen Zielgruppenarbeit ist es Aufgabe von Aktionsgruppen, neben der 'informativen' die 'operative' Medienarbeit weiterzuentwickeln, d.h. die Medienpraxis selbst als Lernprozeß zu organisieren, wobei die Selbstproduktion von (billigen, technisch einfachen, flexibel einsetzbaren und veränderbaren) 'Basismedien' weitere Informationsnachfragen weckt und auf diese Weise selbstorganisiertes Lernen ermöglicht.

alfred k. trolm

VORBEREITENDE BEMERKUNGEN ZU EINER THEORIE STRUKTURELLER ERZIEHUNG

---

teil I

ich gehe von zwei unterstellungen aus, die für den weiteren verlauf der abhandlung den stellenwert von axiomen beanspruchen können. 1) ich halte beide für intuitiv einleuchtend und empirisch hinreichend bestätigt, so daß sich eine ausführliche begründung in diesem rahmen erübrigt.

1. these

es gibt überlebensprobleme der menschheit:

+ die ausbeutung der äußeren natur - umweltzerstörung, ausplünderung der natürlichen ressourcen, seien es lebens- oder arbeitsmittel, - droht zu einer ökologischen katastrophe mit globalen ausmaßen zu führen.

+ die ausbeutung der "inneren natur", also der menschen, - armut, hunger und verelendung in weiten teilen der welt, insb. der 3. welt, über- und unterarbeit, psychische identitäts- und beziehungsprobleme durch verlust an grundlegenden, positiven sozialen erfahrungen, -- das alles vernichtet schon heute lebensqualität und -quantität.

+ die eskalation von gewalt und/oder gewaltandrohung - personale und strukturelle gewalt (also die zunahme sowohl von lokalen kriegern, von repressien und folter, als auch von technischen und juristischen zwingen), aufrüstung mit over-kill-qualität, atomare verseuchung durch nukleares material u.a.m. - droht nicht erst künftig, sondern zerstört schon heute menschen und menschliche lebensgrundlagen.

die menschliche entwicklung ist in ihrer industrialisierten und technisierten ausprägung damit zum ersten mal an grenzen gestoßen, die zu überschreiten den bestand der menschheit als ganzes gefährdet. selbstverständlich werden die menschen und völker auf dieser welt in sehr unterschiedlicher weise mit diesen problemen konfrontiert. dem einen oder andern gelingt es noch immer, sie zu übersehen oder sie zu leugnen, aber auch er ist objektiv von den möglichen folgen dieser probleme bedroht.

-----  
1) der vorliegende text stellt den ersten entwurf meiner geplanten habilitationsarbeit dar. für hilfreiche kritik und weiterführende anregungen danke ich sehr herzlich prof. dr. k. e. nipkow und den teilnehmern seines forschungsseminars (tübingen), prof. dr. g. glück (neuss) und meinem freund klaus seitz (schorndorf).

2. these

sowohl bei der entstehung, als auch bei der abarbeitung dieser probleme sind erziehungsprozesse beteiligt.

diese these wird erst dann ganz verständig, wenn wir den benutzten erziehungsbegriff in einem sehr weiten und umfassenden sinne definieren, etwa ähnlich dem lern- oder sozialisationsbegriff. ich schlage vor - in diesem sinne - von "erziehung" dann zu sprechen, wenn eine exogen bedingte, relativ überdauernde veränderung oder verstärkung von verhaltensdispositionen vorliegt, die nicht durch angeborene verhaltensweisen, durch reifung oder durch den temporären zustand des lernenden erklärt werden kann. ich gehe hier nicht auf die definitiven abgrenzungsprobleme ein, hoffe aber, daß die gründe, die unserer sehr weiten begriffsbestimmung zugrunde liegen, im weiteren verlauf der ausführungen deutlich werden.

aufbauend auf den beiden bisher aufgestellten deskriptiven thesen, will ich eine normative these hinzufügen:

3. these

erziehungswissenschaftler sollen sich mit jenen erziehungsprozessen bevorzugt beschäftigen, die bei der entstehung und abarbeitung der menschlichen überlebensprobleme anfallen.

auch diese these dürfte hinreichend begründbar sein. es muß in erster linie darum gehen, das überleben der menschlichen gattung als reale erziehungsgemeinschaft sicherzustellen. erst darauf aufbauend läßt sich die ideale erziehungsgemeinschaft anstreben, das erste ist die notwendige bedingung der möglichkeit des zweiten, das zweite aber gibt dem ersten seinen sinn. 1) in dieser - an ein zitat von k.-o. spel anlehnen- formulierung steckt der relevanzbegriff in doppelter weise: was bedingung der möglichkeit von etwas ist, ist notwendigerweise relevant; kann diese bedingung vorausgesetzt werden, braucht die inhaltliche füllung der formalen möglichkeit ein weiteres relevanzkriterium. ich komme darauf noch zu sprechen.

unsere bisherigen drei thesen erlauben es nun, die fragestellung deutlich zu machen, um die es im rahmen dieser arbeit geht. die frage lautet: wie kann eine erziehungswissenschaftliche theorie in umrissen aussehen, die sich der in der 3. these enthaltenen aufforderung zu eigen macht? ich unterstelle mit dieser frage, daß die traditionelle pädagogik als wissenschaft sich bisher dieser aufforderung nicht oder sehr selten, und das auch nur am rande ihres interesses, zu eigen gemacht hat. es gibt keine theorie der entwicklungspädagogik.

1) in anlehnung an APEL, s. 431: "erstens muß es in allem tun und lassen darum gehen, das überleben der menschlichen gattung als der realen kommunikationsgemeinschaft sicherzustellen, zweitens darum, in der realen die ideale kommunikationsgemeinschaft zu verwirklichen. das erste ziel ist die notwendige bedingung des zweiten ziele; und das zweite ziel gibt dem ersten seinen sinn, ..."

wir stehen heute wie nie zuvor in der geschichte der menschheit vor globalen überlebensproblemen, und das trotz des erstmaligen und massiven einsetzes organisierter und professionalisierter erziehung und erziehungswissenschaft. ich will in diesem zusammenhang nur zwei mögliche gründe für dieses offensichtliche versagen der pädagogik nennen: 1. das scheitern der (pädagogischen) sozialisationstheorien vor der aufgabe, die sozialisierenden bedingungen auf ihre zugrundeliegenden gesellschaftlichen funktionen konkret zurückzuführen, sie im rahmen einer inhaltlichen gesellschafts- oder fortschrittstheorie als prinzipiell kontingent auszuweisen, zu kritisieren und bessere alternativen zu denken und zu fördern. 2. der "freiwillige" rückzug der pädagogik auf einen erziehungsbegriff, der per definitionem nur solche erziehungsprozesse zugänglich läßt, die bewußt veranstaltet, intentional, personal und moralisch sind. 2) meines erachtens sind die folgen dieser restriktiven definition des wichtigsten grundbegriffes - mit der ein grenzfall zur regel erhoben wird - für die pädagogik verheerend: sowohl der verlust pädagogischer praxis, als auch an theoretischer relevanz dürfte von daher gesehen eine erklärung finden.

nicht nur praktisch ist diese definitivische einschränkung unangemessen, denn faktisch bilden erziehungsprozesse immer ein knäuel von intentionalen und funktionalen, von personalen und strukturellen, von moralischen und nichtmoralischen faktoren, sondern auch theoretisch ist ein solches restringiertes forschungsinteresse meines erachtens nicht haltbar: die bewußte beschränkung jedweder pädagogischen forschung auf bewußte, personale und moralisch begründete akte kommt spätestens dann an der aufhebung ihrer selbst gezogenen grenze nicht herum, wenn die ausgeschlossenen nebenwirkungen die eingeschlossenen absichten behindern oder unmöglich machen. anders gesagt: eine nur intentionale pädagogik ist ineffektiv, insofern sie notwendigerweise bei der erforschung und organisation jener mittel, die die angestrebten ziele herbeiführen sollen, auf die berücksichtigung der oft weit stärker und nachhaltiger wirkenden funktionalen einflüsse nicht herumkommt - will sie nicht bloß nominalistische sandkastenspiele betreiben. die deutsche pädagogik kennt wohl den begriff der "funktionalen erziehung", sie hat aber keine theorie der "funktionalen erziehung" entwickelt. 1) 3)

eine theorie der entwicklungspädagogik, wie sie mir in umrissen vorschwebt, muß diese selbstbeschränkung des forschungsinteresses auf intentionale, personale und moralische erziehungsprozesse aufheben und darüber hinaus gleichzeitig ansätze einer kritischen sozialisationstheorie entwickeln, also einer theorie, die ein begründetes und einsehbares vernunftskriterium an die pädagogischen sachverhalte anzulegen erlaubt.

1) diese behauptung bedarf natürlich noch der ausführlichen begründung, die ich jedoch hier aus raumgründen nicht liefern kann.

2) vgl. etwa den erziehungsbegriff bei spranger, langefeld, w. flitner - oder die begriffsbestimmungen in fachlexika, sowie die ausführliche rekonstruktion bei BREZINKA, s. 34 ff.

3) vgl. zur kritik an einer nur intentionalen pädagogik GEISLER, s. 11 ff.

in dieser problemstellung kommt ein sehr hoher anspruch zum ausdruck, der in zweifacher weise eingeschränkt werden muß, um mißverständnisse zu vermeiden. zum einen versteht es sich fast von selbst, daß mehr als erste tastende versuche mehr oder weniger definitivischer art nicht erwartet werden können; sie werden aus aussagen bestehen, die auf ihrer empirischen brust noch sehr kurzatmig sein werden, und das auch aufgrund der zweiten einschränkung, nämlich auf die methodologische probleme einer solchen theorie.

es ist jetzt möglich, die gesuchte erziehungstheorie ein wenig schärfer ins auge zu fassen. eine wichtige bedingung wurde schon angedeutet: sie muß eine theorie mit einem sehr großen allgemeinheitscharakter sein, damit wir auch wirklich alle möglichen erziehungsprozesse mit ihr "abdecken" können; der damit implizit erhobene anspruch auf universelle anwendbarkeit soll aber nun nicht bedeuten, daß diese theorie die einzig richtige ist, noch daß alle pädagogischen sachverhalte in jeder nur möglichen hinsicht erfaßt werden. der universalitätsanspruch einer solchen theorie widerspricht also nicht einem wissenschaftstheoretischen pluralismusansatz. er beinhaltet aber die möglichkeit, alle erziehungsprozesse im weitesten sinne zu thematisieren. schließlich können wir ja nicht apriori wissen, welche erziehungsvorgänge für die entstehung und abarbeitung der menschlichen überlebensprobleme wichtig sind. natürlich stellt sich hier sofort die paradoxe frage, wie eine solche allgemeine erziehungstheorie das erzieherische in seiner allgemeinheit zu konstituieren vermag, ohne nicht immer schon gleichzeitig einen bestimmten partikulären erziehungsbegriff voraussetzen zu müssen. diesem dilemma können wir prinzipiell nur dadurch entgehen, wenn wir den (scheinbaren) zirkel als eine offene spirale verstehen, die sich produktiv zwischen erfahrung und begrifflichkeit entfaltet. unsere gesuchte theorie sollte es also erlauben, jenes bei der auszeichnung von sachverhalten als "pädagogische" immer schon zugrundegelegte - sehr weite - vorverständnis von "erziehung" reflexiv einzuholen, um es gegebenenfalls neu und umfassender zu bestimmen. das bedeutet schlicht und einfach, daß die oben angeführte definition von erziehung in unserer theorie einen vorläufigen charakter besitzt und jederzeit, wenn es angebracht ist, wieder verändert werden kann.

ich erhoffe mir von dieser forderung nach größtmöglicher allgemeinheit weiterhin, daß damit ein einheitlicher theoretischer rahmen ermöglicht wird, in dem nicht nur alle traditionellen forschungsschwerpunkte der pädagogik, sondern auch neue themenbereiche ihren stellenwert finden können.

nun ist es nicht damit getan, daß die gesuchte theorie (aus-schließlich) deskriptive aussagen zu begründen erlaubt, die dazuhin noch möglichst technologisch verwertbar sind - wie es in den positiven wissenschaften üblich und von der positivistischen wissenschaftstheorie gefordert wird. -, denn das damit zum ausdruck kommende restringierte forschungsinteresse

könnte ja selbst die bedingung der ermöglichung unserer überlebensprobleme und ihrer ständigen reproduction sein. wir brauchen vielmehr eine theorie, die es erlaubt, das herrschende wissenschaftsverständnis selbst auf seine (erzieherischen) bedingungen und folgen zu beziehen und hinsichtlich seiner relevanz bezüglich der lösung unserer überlebensprobleme zu beurteilen. wir brauchen also ein inhaltliches vernunftkriterium, das über jenes der bloßen bestandsicherung (der menschheit als system) hinausgeht und maßstäbe des guten und des gerechten vermittelt. hier taucht jedoch sofort die kritische frage auf, wie wir dieses normative moment begründen können, ohne selbst dabei normativ - und damit zirkulär - zu werden oder aber auf eine letzte, nicht weiter begründbare norm zurückgehen zu müssen, die wir nur dogmatisch einführen können? nun gehe ich davon aus, ohne das an dieser stelle ausführlich erläutern zu können, daß es eine absolute (letz-)begründung von (moralischen) normen allein aus vernunftgründen nicht gibt, weil wir die bedingung ihrer möglichkeit empirisch nicht vorfinden. 1) wir können also kein absolut gültiges vernunftkriterium mit apriorischer geltung postulieren. was wir aber können und sollen, ist, jene bedingungen, die als voraussetzung einer absoluten moralbegründung fungieren, anzustreben und daran vorläufig unser moralisches handeln festmachen. diese bedingungen lassen sich mithilfe metasprachlicher, hermeneutischer und/oder quasitranszendentaler rekonstruktionsbemühungen aus unserer sprache der moral entnehmen. es sind dies

- + gleichheit bezüglich jener voraussetzungen, die gesellschaftlich definiert sind, als bedingung der möglichkeit von freiheit;
- + reziprozität der erwartungen hinsichtlich der glaubwürdigkeit und der gewaltfreiheit;
- + offenheit in der zeit-, sach- und sozialdimension.

wir können von daher jetzt unser inhaltliches vernunftkriterium begründen und beschreiben: leitendes erkenntnisinteresse bei der erforschung jener erziehungsprozesse, die bei der entstehung und abarbeitung der menschlichen überlebensprobleme auftreten, soll nicht nur die sicherung des menschlichen überlebens (also: des systembestands) sein, sondern darüberhinaus ein inhaltliches vernunftkriterium. weil jedes inhaltliche vernunftkriterium aber selbst selektiv und normativ verfährt, muß jede vernünftigkeit prinzipiell ungeschlossen (in der zeit- und sozialdimension) und selbst-reflexiv (in der sachdimension) bleiben und die glaubwürdigkeit und gewaltfreiheit gegenseitig unterstellen. die darin durchschimmernde lebensform ist bedingung der möglichkeit der letztbegründung des moralisch guten und ist dadurch

-----  
 1) vgl. TREML  
 2) ausführlich dazu und zum folgendem: tremml, a. k.: praktische philosophie als transzendente rekonstruktion - theorien der moralbegründung. mskr. 1978, erscheint voraussichtlich anfang 1979

charakterisiert, daß freiheit durch gleichheit (der chancen, möglichkeiten zu ergreifen) realisiert wird. auf dem hintergrund der in unserer gesellschaft strukturell ein- und ausgeschlossenen alternativen gewinnen diese abstrakten werte ihren aufklärerischen und kritischen impetus, indem sie den blick auf gesellschaftlich bedingte disparitäten freigeben.

als allgemeines fortschrittskriterium gelte weder die steigerung sozialer komplexität eines bestehenden systems (wie in der systemtheorie), noch die vergrößerung der erklärungskraft empirisch gehaltvoller hypothesen (wie im empirismus), sondern der abbau jener disparitäten, die durch gesellschaftliche selektion erzeugt und reproduziert werden. dieses vernunftskriterium, das natürlich nicht vor nationalen oder kulturellen grenzen halt macht, sondern einen globalen anspruch impliziert, ist eine wissenschaftstheoretische und -praktische kategorie. es bezieht jegliche theorie auf den maßstab seiner praktischen vernunft und versteht jegliche praxis als angewandte theorie. als erziehungswissenschaftliche kategorie lautet es:

als fortschrittskriterium einer theorie der entwicklungspädagogik fungiert der abbau jener disparitäten, die durch gesellschaftliche selektion erzeugt und durch erziehungsprozesse reproduziert werden.

dieses vernunftskriterium vermittelt in eigenartiger weise jenen apriorischen relevanzbegriff mit dem moralischen relevanzbegriff- von beiden war schon die rede. die bestandserhaltung der realen erziehungsgemeinschaft ist eine notwendige, aber keine hinreichende bedingung für die vernünftigkeit erzieherischen und erziehungswissenschaftlichen handelns. erst die zusätzliche antizipation der idealen erziehungsgemeinschaft durch unser vernunftskriterium (das, solange wir die voraussetzungen ihrer begründbarkeit nicht vorliegen haben, als statthafter des absolut guten fungiert) vermag eine hinreichende bedingung für die hoffnung abgeben, daß wir bei der erzieherischen bewältigung der überlebensprobleme nicht jene strukturen nur reproduzieren, die sie bedingen.

nachdem wir nun unsere gesuchte theorie als allgemeine und kritische bestimmt haben, können wir uns an die konstruktion ihrer grundbegriffe machen. ich schlage vor, die gesuchte theorie als eine "theorie struktureller erziehung" zu be-greifen, in der hoffnung, daß das paradigma der "strukturellen erziehung" jene anforderungen des allgemeinen und kritischen erfüllt. der strukturbegriff ist in der erziehungswissenschaft nicht unbekannt. ich führe ihn hier jedoch nicht in der sonst weitgehend üblichen bedeutung als wissenschaftstheoretische kategorie ein, sondern als erziehungssubjekt: strukturen erziehen, um diesen ansatz zu verdeutlichen, ist es angebracht, auf ein analoges forschungsparadigma aus der politischen friedensforschung hinzuweisen.

johan galtung, der norwegische friedensforscher, schlägt in einem 1969 erschienenen aufsatz eine neue definition von "gewalt" vor. 1) diese definition, an die sich eine typologie verschiedener gewaltformen anschließt, gab der internationalen friedensforschung starke impulse und hat sich als fruchtbares forschungswerkzeug erwiesen. sie lautet: "gewalt liegt dann vor, wenn menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige verwirklichung geringer ist als ihre potentielle verwirklichung". neu an dieser begriffsbestimmung ist, daß "gewalt" mit der spannung zwischen potentielllem und aktuellem gewissermaßen "negativ" als "mangel", als "fehlen" von etwas, das sein könnte, umschrieben wird. auf der einen seite steht die fülle von möglichkeiten der persönlichkeitsentfaltung, auf der anderen die faktische verwirklichung. das was diesen unterschied gesellschaftlich produziert und reproduziert, nennt galtung "gewalt". dieser sehr weite begriff wird dann in eine typologie der gewalt weiter ausdifferenziert. galtung unterscheidet dabei u.a. gewalt daraufhin, ob sie intendiert oder nicht intendiert, manifest oder latent und schließlich: personal oder strukturell ist. es geht in diesem zusammenhang nicht darum, diesen galtungschen ansatz weiter zu verfolgen und zu problematisieren. vielmehr gilt es, analog zum begriff der "strukturellen gewalt" den der "strukturellen erziehung" zu bestimmen und ihn auf seine brauchbarkeit im rahmen einer theorie der entwicklungspädagogik zu überprüfen.

es ist auf den ersten blick erstaunlich, daß die galtungsche typologie der gewalt eine gewisse analogie zu gängigen typologien von erziehung nicht verleugnen kann. wir können auch erziehung daraufhin unterscheiden, ob sie intendiert oder nicht intendiert, ob sie manifest oder latent abläuft und schließlich - das ist hier die these -: ob sie personaler oder struktureller art ist.

vorläufig interessiert uns nur diese letzte unterscheidung. galtung schreibt hierzu: "den typ von gewalt, bei dem es einen akteur gibt, bezeichnen wir als personale oder direkte gewalt; die gewalt ohne einen akteur als strukturelle oder indirekte gewalt." (a.a.o., s. 12) übertragen auf unsere problemstellung können wir vorläufig analog dazu sagen: den typ von erziehung, bei dem es einen akteur - also einen leibhaftigen erzieher - gibt, bezeichnen wir als "personale erziehung"; die erziehung ohne einen erzieher (als personalen akteur) als "strukturelle erziehung". diese definition von "strukturelle erziehung" ist nicht besonders klar, vermutlich weil sie nur negativ ausgrenzt, was strukturelle erziehung nicht ist, und nichts inhaltliches darüber aussagt, was sie nun eigentlich ist. sie wird noch unklarer, wenn man den galtungschen strukturbegriff betrachtet. "struktur" ist für ihn die gesamtheit aller "interaktionssysteme einer

1) GALTUNG, s. 7 - 36

gegebenen gruppe von akteuren" (a.a.o., s. 20). ich halte diese definition in mehrfacher hinsicht für mangelhaft, entweder ist sie widersprüchlich zur definition von "struktureller gewalt" - als gewalt ohne akteur! - oder aber sie ist unklar und mißverständlich, insofern sie den akteurbegriff so weit ausdehnt, daß nichts mehr ausgeschlossen bleibt. beides aber spricht dagegen, diesen strukturbegriff unserer theorie zugrundezulegen. verlassen wir also den galtungsschen gedankenpfad wieder und versuchen, einen strukturbegriff zu finden, der einerseits so weit ist, daß er alle möglichen erziehungsprozesse umfaßt, andererseits aber so scharf definiert, daß er jeden möglichen erziehungsprozess in den griff zu bekommen hilft.

ich schlage vor, dabei auf den von niklas luhmann geprägten strukturbegriff zurückzugehen. dieser strukturbegriff scheint mir einerseits so weit zu sein, daß er selbst für personale erziehung brauchbar sein dürfte - wodurch die personale erziehung als grenzfall einer strukturellen erziehung interpretierbar würde -, andererseits ist er so scharf definiert, daß es möglich sein sollte, mit seiner hilfe konkrete sachverhalte eindeutig zu bestimmen.

vereinfacht und verkürzt gesagt ist der luhmannsche argumentationsgang in diesem zusammenhang der folgende: 1) die welt ist unendlich komplex, das menschliche erlebnisvermögen aber dagegen äußerst beschränkt. damit der mensch erkenntnis- und handlungsfähig wird, schiebt er vor die weltkomplexität strukturierte und strukturierende systeme, die die gesamtheit der möglichkeiten durch selektion so reduzieren, daß faktisches erleben und verhalten möglich wird. die für den menschen notwendige komplexitätsreduktion wird im wesentlichen durch strukturbildung geleistet. strukturen reduzieren innerhalb eines systems in geordneter weise einen möglichkeitsraum sowohl nach "außen", gegenüber der immer komplexeren umwelt, als auch nach "innen", gegenüber der im system zugelassenen verhaltenserwartungen. indem diese zeitlich über längere zeitrecken, sachlich für verschiedene situationen und sozial für die mehrzahl von personen generalisiert werden.

"strukturen" werden von luhmann also nicht ontologisch definiert, als das was sie sind, sondern vielmehr funktional, also unter bezugnahme auf das, was sie leisten, nämlich: selektivität angesichts hoher komplexität. ich will diesen begriff übernehmen und definieren: "struktur" sei eine geordnete restriktion eines möglichkeitsraumes. 2) diese sehr allgemeine bestimmung läßt sich dahingehend differenzieren: in erkenntnistheoretischer hinsicht sind strukturen die bedingung der möglichkeit von erkenntnis; in logischer hinsicht

1) vgl. LUHMANN (1), s. 42 f., (2), s. 119 ff., passim  
2) vgl. die ähnliche definition bei OFFE, s. 78

erbringen strukturen eine dreifache selektionsleistung, nämlich die ausgrenzung geforderter, zugelassener und nichtzugelassener möglichkeiten (ich komme darauf zurück); in soziologischer hinsicht generalisieren sie verhaltenserwartungen auf zeitlicher, sachlicher und sozialer ebene; in psychologischer hinsicht entlasten sie von enttäuschungsgefahr angesichts übergroßer komplexität und erzeugen verhaltenstrennsicherheit; in pädagogischer hinsicht schließlich - und das ist hier die these - können wir sagen, daß strukturen erziehen.

noch ist die theorieebene zu abstrakt, so daß es schwer fallen dürfte, konkrete strukturelle erziehungsprozesse anhand der bisherigen definitionen zu identifizieren. unser strukturbegriff ist nur formal und bedarf noch der inhaltlichen füllung, um mit seiner hilfe konkreten selektionsleistungen auf die spur kommen zu können. beginnen wir also damit, die abstrakte theorieebene schritt für schritt inhaltlich aufzufüllen.

ein erster schritt in diese richtung bringt die abbildung 1 (im anhang) zum ausdruck. die darin aufgeführte einteilung der selektionsebenen hat den vorzug, vollständig und differenziert zu sein. vollständig ist sie, insofern jede mögliche selektionsleistung seinen platz in diesem raster finden kann, und differenziert ist sie, insofern sie diese gesamtheit aller möglichkeiten in fünf unterschiedliche kategorien ausdifferenziert. die dieser differenzierung zugrundeliegende ordnungsperspektive ist der begründungsmodus jener aussagen, die als ein- oder ausschließungsregeln die jeweilige selektionsleistung steuern. dabei liegt der - aus der analytischen sprachphilosophie stammende - gedanke zugrunde, daß jeder beliebige in der objektsprache formulierte sachverhalt ohne inhaltlichen problemverlust metasprachlich dargestellt und analysiert werden kann. damit wird (in diesem fall) der vergleich verschiedener selektionen überführt in den vergleich der hinter diesen selektionen stehenden regeln.

auf eine detaillierte erläuterung der abbildung 1 muß ich hier verzichten. 1) wichtig ist jedoch folgender hinweis: die unterscheidung der einzelnen kategorien ist theoretisch - also: definitiv - relativ einfach, praktisch aber sehr schwierig durchzuführen, und das deshalb, weil normative selektionsleistungen aufgrund ihrer kontingenten - und damit prinzipiell politischen - funktion sich häufig mit den fremden federn der anderen selektionskategorien schmücken. so kommt es, daß man von einer art "quasi-kategorien" sprechen kann: quasi-transzendente, quasi-empirische, quasi-logische und quasi-akzidentelle selektionsleistungen sind dadurch bestimmt, daß sie wohl als "transzendental", "empirisch" usw. ausgegeben werden, tatsächlich aber normativer natur sind. "natürliche" grenzen entpuppen sich so nicht selten als normativ vermittelt. weil die identifizierung der quasi-teile

1) vgl. dazu ausführlich TREML, s. 235 ff.

nicht einfach ist, wird es methodisch angebracht sein, jede selektionsleistung zuerst einmal auf ihre potentielle normative "verschmutzung" hin zu untersuchen (eine art ideologiekritik!). von daher gesehen wird die im weiteren verlauf meiner ausföhrungen gemachte beschränkung auf die vierte selektionsebene verständlich und entschuldbar. nur auf dieser ebene wird die grenze zwischen kontingenten und nichtkontingenten ("natürlichen") strukturen definiert, und damit auch der bereich potentieller pädagogischer einflußnahme im sinne unseres fortschrittskriteriums ausgegrenzt.

wie können wir nun jene auf der 4. ebene angesiedelten pädagogisch relevanten strukturen als normativ vermittelte regeln identifizieren? diese regeln lassen sich (wie oben schon angedeutet) logisch daraufhin unterteilen, ob sie handlungs- und erlebensmöglichkeiten

- + gebieten,                    abgekürzt := G(x)
- + erlauben oder                := E(x)
- + ausschließen.                := A(x)

hinter dieser dreiteilung ist unschwer jene aus der deontischen logik bekannte unterscheidung von gebots-, erlaubungs- und verbotsnormen zu erkennen. 1) im unterschied dazu spreche ich jedoch nicht von "verboten", sondern von "ausschlüssen", und das aus zwei gründen: 1. das unterteilungsschema soll auf allen sechs selektionsebenen anwendbar sein. es ist aber sinnlos beispielweise zu sagen: es ist dem stein verboten zu fliegen! oder: es ist verboten, daß ich sohlafe und nicht schlafe! vielmehr ist das erstere empirisch und das zweite logisch "ausgeschlossen". 2. der begriff des verbotes impliziert den bewußten akt des verbietens durch eine person. dieser begriff ist für unsere zwecke jedoch zu eng: "ausgeschlossen" durch strukturelle erziehungsprozesse werden im normativen bereich viele möglichkeiten, ohne daß dabei die intentionale entscheidung eines akteurs vorausgeht, z.b. gewohnheiten, sitte, brauchtum, unwissenheit usw.

x sei ausgeschlossen dann und nur dann, wenn der sachverhalt x nicht möglich ist ohne kompetenzverlust; oder besser gesagt: ein sachverhalt x sei dann ausgeschlossen, wenn schon alleine der versuch, x zu realisieren, zum verlust von möglichkeiten führt (vgl. dazu abb. 1 die spalte "folgen der nichtbeachtung"). ist erst einmal der ausdruck "A(x)" hinreichend verständlich definiert, dann macht es keine schwierigkeiten, auch die beiden anderen formen einzuföhren:

- + G(x) := A(¬ x) = etwas ist geboten, wenn seine negation ausgeschlossen ist.
- + E(x) := ¬A(x) = etwas ist erlaubt, wenn es nicht ausgeschlossen ist.

diese drei definitionen sind indifferent gegenüber der unterscheidung "bewußt - unbewußt", "latent - manifest", "kodifiziert - nichtkodifiziert".

1) vgl. KUTSCHERA, s. 14 ff.

von besonderer bedeutung im zusammenhang mit der 4. ebene ist der politische charakter der ein- und ausschließungsregeln. weil sie empirisch auch anders sein können, gesellschaftlich aber so und nicht anders definiert sind, ist ihre gegenseitige abgrenzung letzten endes das ergebnis eines politischen kampfes von interessengruppen, aber als solches uns nur noch selten bewußt. definitionen sind - das wird hier besonders deutlich - obwohl nicht wahrheitsdefinit dort ausdruck von macht und herrschaft, wo sie soziale verbindlichkeit beanspruchen können.

die geisteswissenschaftliche pädagogik hat sich schwerpunktmäßig mit jenem bereich von möglichkeitsausgrenzung beschäftigt, der durch gebote der art G(x) konstituiert und pädagogisch relevant ist. mit der empirischen erziehungswissenschaft wurde die forschung auch teilweise auf regeln der art E(x) ausgedehnt. was bislang fehlt, ist eine erziehungswissenschaftliche theorie, die ihren schwerpunkt auf die erforschung jener erziehungsprozesse legt, die durch ausschließungsregeln der art A(x) konstituiert werden. das stark eingeengte forschungsinteresse der traditionellen erziehungswissenschaft ist insbesondere deshalb bedauerlich, weil damit gerade jene erziehungsprozesse kaum noch in den blick geraten dürften, die meines erachtens für die entstehung und abarbeitung der überlebensprobleme relevant sind.

ich vermute, daß die vernachlässigung jener erziehungsprozesse, die durch ausschließungs-, aber auch durch erlaubungsregeln, gesteuert werden, durch einen sachlichen und einen systemfunktionalen grund erklärt werden kann: entdeckung und begründung struktureller erziehungsprozesse stehen vor der sachlichen schwierigkeit, "nichtrealität" und deren reale folgen für die erziehung empirisch in den griff bekommen zu müssen. vor dieser schwierigkeit mußten bislang alle bekannten methodologischen standards mehr oder weniger kapitulieren. fast noch schwerwiegender erscheint mir der zweite grund dieser unterlassung: daß die systemrationale selektivität bezüglich ihrer erzieherischen wirkungen durch die erziehungswissenschaft nicht (angemessen) thematisiert wird, dürfte selbst eine systemrationale selektionsleistung des gesellschaftlichen herrschaftssystems sein. pädagogik als wissenschaft ist - nach einem wort von bernfeld - "ein taugliches instrument gerade durch ihre mängel." 1)

zurück zu unserer dreiteilung. bislang ist diese ausdifferenzierung normativer regeln in gebietungs- erlaubungs- und ausschließungsregeln nur formal, was fehlt, ist eine taxonomie möglicher inhalte. ich schlage vor, vorläufig das spektrum möglicher inhalte in einen sozial-, sach- und zeitbereich aufzuteilen. der sachbereich organisiert selektivität über das was als "sachverhalt" möglich ist. im sozialbereich ist es die "rolle", die soziale interaktion strukturiert, indem sie alternativen ausschließt. im zeitbereich

1) BERNFELD, s. 46, vgl. dort passim

selegiert die "organisation" die zeitlichen abstände von zulassungen und ausschließungen. sachverhalt, rolle und organisation erfüllen auf der sach-, sozial-, und zeitebene ihre selektionsfunktion im allgemeinen auf der erwartens- und nicht auf der verhaltenzebene. die erwartung dessen, was sachlich, sozial und organisatorisch möglich ist, hat pädagogisch eine doppel-funktion: sie ist folge und ursache von erziehungsprozessen, deren aufklärung im rahmen einer theorie struktureller erziehung damit doppelt ansetzen muß: sie muß sachverhalte, rollen und organisationen sowohl auf ihre zugrundeliegenden sozialisierenden erziehungsprozesse verfolgen, als auch ihre aufmerksamkeit auf deren pädagogischen wirkungen lenken.

nachdem wir den inhalt möglicher ein- und ausschließungsregeln in einen sach-, einen sozial- und einen zeitbereich aufgeteilt haben und jeden dieser bereich wiederum auf einen ihn konstituierenden grundbegriff (oder forschungsparadigma) zurückgeführt haben, lassen sich jetzt leicht alle möglichen erziehungsprozesse in folgendem raster aufschlüsseln:

abb. 2

	gebietungs- regeln G(x)	erlaubungs- regeln E(x)	ausschließungs- regeln A(x)
sachbereich			
sozialbereich			
zeitbereich			

dieses raster erfüllt eine heuristische funktion. mit seiner hilfe lassen sich hypothesen über lernprozesse entwickeln, die bezüglich unserer thesen relevant sind und vermutlich mit traditionellen theorien nicht oder nur unzureichend in den blick kommen. fernziel ist es, dieses zweidimensionale koordinatensystem im rahmen einer theorie struktureller erziehung (als theorie der entwicklungspädagogik) so zu verfeinern, daß es auch als planungsinstrument im sinne unseres fortschrittskriterium verwendet werden kann.

(in teil 2, der im nächsten heft folgt, wird die hier entworfene theorie an einem konkreten beispiel durchgespielt und erläutert)

Auf meinem Tische stehen Blumen. Lieblich. Ein Geschenk meiner braven Hausfrau, denn heute ist mein Geburtstag. Aber ich brauche den Tisch und rücke die Blumen beiseite und auch den Brief meiner alten Eltern. Meine Mutter schrieb: »Zu Deinem vierunddreißigsten Geburtstage wünsche ich Dir, mein liebes Kind, das Allerbeste. Gott, der Allmächtige, gebe Dir Gesundheit, Glück und Zufriedenheit!« Und mein Vater schrieb: »Zu Deinem vierunddreißigsten Geburtstage, mein lieber Sohn, wünsche ich Dir alles Gute. Gott, der Allmächtige, gebe Dir Glück, Zufriedenheit und Gesundheit!« Glück kann man immer brauchen, denke ich mir, und gesund bist du auch, gottlob! Ich klopfe auf Holz. Aber zufrieden? Nein, zufrieden bin ich eigentlich nicht. Doch das ist ja schließlich niemand. Ich setze mich an den Tisch, entkorke eine rote Tinte, mach mir dabei die Finger tintig und ärgere mich darüber. Man sollt endlich mal eine Tinte erfinden, mit der man sich unmöglich tintig machen kann! Nein, zufrieden bin ich wahrlich nicht. Denk nicht so dumm, herrsch ich mich an. Du hast doch eine sichere Stellung mit Pensionsberechtigung, und das ist in der heutigen Zeit, wo niemand weiß, ob sich morgen die Erde noch drehen wird, allerhand! Wie viele würden sich sämtliche Finger ablecken, wenn sie an deiner Stelle wären?! Wie gering ist doch der Prozentsatz der Lehramtskandidaten, die wirklich Lehrer werden können! Danke Gott, daß du zum Lehrkörper eines städtischen Gymnasiums gehörst und daß du also ohne große wirtschaftliche Sorgen alt und blöd werden darfst! Du kannst doch auch hundert Jahre alt werden, vielleicht wirst du sogar

mal der älteste Einwohner des Vaterlandes! Dann kommst du an deinem Geburtstag in die Illustrierte, und drunter wird stehen: »Er ist noch bei regem Geiste.« Und das alles mit Pension! Bedenk und versündig dich nicht!

Ich versündige mich nicht und beginne zu arbeiten.

Sechszwanzig blaue Hefte liegen neben mir, sechsundzwanzig Buben, so um das vierzehnte Jahr herum, hatten gestern in der Geographiestunde einen Aufsatz zu schreiben, ich unterrichte nämlich Geschichte und Geographie.

Draußen scheint noch die Sonne, fein muß es sein im Park! Doch Beruf ist Pflicht, ich korrigiere die Hefte und schreibe in mein Büchlein hinein, wer etwas taugt oder nicht.

Das von der Aufsichtsbehörde vorgeschriebene Thema der Aufsätze lautet: »Warum müssen wir Kolonien haben?« Ja, warum? Nun, lasset uns hören!

Der erste Schüler beginnt mit einem B: er heißt Bauer, mit dem Vornamen Franz. In dieser Klasse gibt's keinen, der mit A beginnt, dafür haben wir aber gleich fünf mit B. Eine Seltenheit. so viele B's bei insgesamt sechsundzwanzig Schülern! Aber zwei B's sind Zwillinge, daher das Ungewöhnliche. Automatisch überfliege ich die Namensliste in meinem Büchlein und stelle fest, daß B nur von S fast erreicht wird – stimmt, vier beginnen mit S, drei mit M, je zwei mit E, G, L und R, je einer mit F, H, N, T, W, Z, während keiner der Buben mit A, C, D, I, O, P, Q, U, V, X, Y beginnt.

Nun, Franz Bauer, warum brauchen wir Kolonien?

»Wir brauchen die Kolonien«, schreibt er, »weil wir zahlreiche Rohstoffe benötigen, denn ohne Rohstoffe könnten wir unsere hochstehende Industrie nicht ihrem innersten Wesen und Werte nach beschäftigen, was zur unleidlichen Folge hätte, daß der heimische Arbeitsmann wieder arbeitslos werden würde.« Sehr richtig, lieber Bauer! »Es dreht sich zwar nicht um die Arbeiter« – sondern, Bauer? –, »es dreht sich vielmehr um das

Volksganze, denn auch der Arbeiter gehört letzten Endes zum Volk.«

Das ist ohne Zweifel letzten Endes eine großartige Entdeckung, geht es mir durch den Sinn, und plötzlich fällt es mir wieder auf, wie häufig in unserer Zeit uralte Weisheiten als erstmalig formulierte Schlagworte serviert werden. Oder war das immer schon so?

Ich weiß es nicht.

Jetzt weiß ich nur, daß ich wieder mal sechsundzwanzig Aufsätze durchlesen muß, Aufsätze, die mit schiefen Voraussetzungen falsche Schlußfolgerungen ziehen. Wie schön wärs, wenn sich »schief« und »falsch« aufheben würden, aber sie tuns nicht. Sie wandeln Arm in Arm daher und singen hohle Phrasen.

Ich werde mich hüten, als städtischer Beamter, an diesem lieblichen Gesange auch nur die leiseste Kritik zu üben! Wenns auch weh tut, was vermag der einzelne gegen alle? Er kann sich nur heimlich ärgern. Und ich will mich nicht mehr ärgern!

Korrigier rasch, du willst noch ins Kino!

Was schreibt denn da der N?

»Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.«

– Zu dumm! Also das streich ich durch!

Und ich will schon mit roter Tinte an den Rand schreiben: »Sinnlose Verallgemeinerung!« – da stocke ich. Aufgepaßt, habe ich denn diesen Satz über die Neger in letzter Zeit nicht schon mal gehört? Wo denn nur? Richtig: er tönte aus dem Lautsprecher im Restaurant und verdarb mir fast den Appetit. Ich lasse den Satz also stehen, denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft streichen.

Und während ich weiterlese, höre ich immer das Radio: es lispelt, es heult, es bellt, es girrt, es droht – und die Zeitungen drucken es nach und die Kindlein, sie schreiben es ab.

Nun hab ich den Buchstaben T verlassen, und schon kommt Z.

Wo bleibt W? Habe ich das Heft verlegt? Nein, er W war ja gestern krank – er hatte sich am Sonntag im Stadion eine Lungenentzündung geholt, stimmt, der Vater hats mir ja schriftlich korrekt mitgeteilt. Armer W! Warum gehst du auch ins Stadion, wenns eisig in Strömen regnet?

Diese Frage könntest du eigentlich auch an dich selbst stellen, fällt es mir ein, denn du warst ja am Sonntag ebenfalls im Stadion und harrtest treu bis zum Schlußpfeiff aus, obwohl der Fußball, den die beiden Mannschaften boten, keineswegs hochklassig war. Ja, das Spiel war sogar ausgesprochen langweilig – also: warum bliebst du? Und mit dir dreißigtausend zahlende Zuschauer?

Warum?

Wenn der Rechtsaußen den linken Half überspielt und zentert, wenn der Mittelstürmer den Ball in den leeren Raum vorlegt und der Tormann sich wirft, wenn der Halblinke seine Verteidigung entlastet und ein Flügelspiel forciert, wenn der Verteidiger auf der Torlinie rettet, wenn einer unfair rempelt oder eine ritterliche Geste macht, wenn der Schiedsrichter gut ist oder schwach, parteiisch oder parteilos, dann existiert für den Zuschauer nichts auf der Welt außer dem Fußball, ob die Sonne scheint, obs regnet oder schneit. Dann hat er alles vergessen.

Was »alles«?

Ich muß lächeln: die Neger, wahrscheinlich – –

Als ich am nächsten Morgen in das Gymnasium kam und die Treppe zum Lehrerzimmer emporstieg, hörte ich auf dem zweiten Stock einen wüsten Lärm. Ich eilte empor und sah, daß fünf Jungen, und zwar E, G, R, H, T, einen verprügelten, nämlich den F.

»Was fällt euch denn ein?« schrie ich sie an. »Wenn ihr schon glaubt, noch raufen zu müssen wie die Volksschüler, dann rauft doch gefälligst einer gegen einen, aber fünf gegen einen, also das ist eine Feigheit!«

Sie sahe ich verständnislos an, auch der F, über den die fünf hergefallen waren. Sein Kragen war zerrissen.

»Was hat er euch denn getan?« fragte ich weiter, doch die Helden wollten nicht recht heraus mit der Sprache und auch der Verprügelte nicht. Erst allmählich brachte ich es heraus, daß der F den fünften nichts getan hatte, sondern im Gegenteil: die fünf hatten ihm seine Buttersemmel gestohlen, nicht, um sie zu essen, sondern nur, damit er keine hat. Sie haben die Semmel durch das Fenster auf den Hof geschmissen.

Ich schaue hinab. Dort liegt sie auf dem grauen Stein. Es regnet noch immer, und die Semmel leuchtet hell herauf.

Und ich denke: vielleicht haben die fünf keine Semmeln, und es ärgert sie, daß der F eine hatte. Doch nein, sie hatten alle ihre Semmeln, und der G sogar zwei. Und ich frage nochmals:

»Warum habt ihr das also getan?«

Sie wissen es selber nicht. Sie stehen vor mir und grinsen verlegen. Ja, der Mensch dürfte wohl böse sein, und das steht auch schon in der Bibel. Als es aufhörte zu regnen und die Wasser der Sündflut wieder wichen, sagte Gott: »Ich will hinfort nicht mehr die Erde strafen um der Menschen willen, denn das Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf.« Hat Gott sein Versprechen gehalten? Ich weiß es noch nicht. Aber ich frage nun nicht mehr, warum sie die Semmel auf den Hof geworfen haben. Ich erkundige mich nur, ob sie es nie gehört hätten, daß sich seit Urzeiten her, seit tausend und tausend Jahren, seit dem Beginn der menschlichen Gesittung, immer stärker und stärker ein ungeschriebenes Gesetz herausgebildet hat, ein männliches Gesetz: Wenn ihr schon rauft, dann raufe nur einer gegen einen! Bleibet immer ritterlich! Und ich wende mich wieder an die fünf und frage: »Schämt ihr euch denn nicht?«

Sie schämen sich nicht. Ich rede eine andere Sprache. Sie sehen mich groß an, nur der Verprügelte lächelt. Er lacht mich aus.

»Schließt das Fenster«, sage ich, »sonst regnets noch herein!«  
Sie schließen es.

Was wird das für eine Generation? Eine harte oder nur eine rohe?

Ich sage kein Wort mehr und gehe ins Lehrerzimmer. Auf der Treppe bleibe ich stehen und lausche: ob sie wohl wieder rufen? Nein, es ist still. Sie wundern sich.

Von 10–11 hatte ich Geographie. In dieser Stunde mußte ich die gestern korrigierte Schulaufgabe betreffs der kolonialen Frage drannehmen. Wie bereits erwähnt, hatte man gegen den Inhalt der Aufsätze vorschriftsmäßig nichts einzuwenden. Ich sprach also, während ich nun die Hefte an die Schüler verteilte, lediglich über Sprachgefühl, Orthographie und Formalitäten. So sagte ich dem einen B, er möge nicht immer über den linken Rand hinaus schreiben, dem R, die Absätze müßten größer sein, dem Z, man schreibt Kolonien mit e und nicht Kolonihn mit h. Nur als ich dem N sein Heft zurückgab, konnte ich mich nicht zurückhalten: »Du schreibst«, sagte ich, »daß wir Weißen kulturell und zivilisatorisch über den Negern stehen, und das dürfte auch stimmen. Aber du darfst doch nicht schreiben, daß es auf die Neger nicht ankommt, ob sie nämlich leben könnten oder nicht. Auch die Neger sind doch Menschen.«

Er sah mich einen Augenblick starr an, und dann glitt ein unangenehmer Zug über sein Gesicht. Oder hatte ich mich getäuscht? Er nahm sein Heft mit der guten Note, verbeugte sich korrekt und nahm wieder Platz in seiner Bank.

Bald sollte ich es erfahren, daß ich mich nicht getäuscht hatte. Bereits am nächsten Tage erschien der Vater des N in meiner Sprechstunde, die ich wöchentlich einmal abhalten mußte, um mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Sie erkundigten sich über die Fortschritte ihrer Kinder und holten sich Auskunft über allerhand meist recht belanglose Erziehungsprobleme. Es

waren brave Bürger, Beamte, Offiziere, Kaufleute; Arbeiter war keiner darunter.

Bei manchem Vater hatte ich das Gefühl, daß er über den Inhalt der diversen Schulaufsätze seines Sprößlings ähnlich denkt wie ich. Aber wir sahen uns nur an, lächelten und sprachen über das Wetter. Die meisten Väter waren älter als ich, einer war sogar ein richtiger Greis. Der jüngste ist vor knapp zwei Wochen achtundzwanzig geworden. Er hatte mit siebzehn Jahren die Tochter eines Industriellen verführt, ein eleganter Mensch. Wenn er zu mir kommt, fährt er immer in seinem Sportwagen vor. Die Frau bleibt unten sitzen, und ich kann sie von droben sehen. Ihren Hut, ihre Arme, ihre Beine. Sonst nichts. Aber sie gefällt mir. Du könntest auch schon einen Sohn haben, denke ich dann, aber ich kann mich beherrschen, ein Kind in die Welt zu setzen. Nur damit in irgendeinem Krieg erschossen wird! Nun stand der Vater des N vor mir. Er hatte einen selbstsicheren Gang und sah mir aufrecht in die Augen. »Ich bin der Vater des Otto N.« »Freut mich, sie kennenzulernen, Herr N«, antwortete ich, verbeugte mich, wie es sich gehört, bot ihm Platz an, doch er setzte sich nicht. »Herr Lehrer«, begann er, »mein Hiersein hat den Grund in einer überaus ernsten Angelegenheit, die wohl noch schwerwiegende Folgen haben dürfte. Mein Sohn Otto teilte mir gestern nachmittag in heller Empörung mit, daß Sie, Herr Lehrer, eine schier unerhörte Bemerkung fallen gelassen hätten –«

»Ich?«

»Jawohl, Sie!«

»Wann?«

»Anläßlich der gestrigen Geographiestunde. Die Schüler schrieben einen Aufsatz über Kolonialprobleme, und da sagten Sie zu meinem Otto: Auch die Neger sind Menschen. Sie wissen wohl, was ich meine?«

»Nein.«

Ich wußte es wirklich nicht. Er sah mich prüfend an. Gott, muß der dumm sein, dachte ich.

»Mein Hiersein«, begann er wieder langsam und betont, »hat seinen Grund in der Tatsache, daß ich seit frühester Jugend nach Gerechtigkeit strebe. Ich frage Sie also: ist jene ominöse Äußerung über die Neger Ihrerseits in dieser Form und in diesem Zusammenhange tatsächlich gefallen oder nicht?«

»Ja«, sagte ich und mußte lächeln: »Ihr Hiersein wäre also nicht umsonst –«

»Bedaure bitte«, unterbrach er mich schroff, »ich bin zu Scherzen nicht aufgelegt! Sie sind sich wohl noch nicht im klaren darüber, was eine derartige Äußerung über die Neger bedeutet?! Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß es nur zu gut, auf welch heimlichen Wegen und mit welch perfiden Schlichen das Gift Ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterhöhlen trachtet!«

Nun wurd's mir aber zu bunt!

»Erlauben Sie«, brauste ich auf, »das steht doch bereits in der Bibel, daß alle Menschen Menschen sind!«

»Als die Bibel geschrieben wurde, gabs noch keine Kolonien in unserem Sinne«, dozierte felsenfest der Bäckermeister. »Eine Bibel muß man in übertragenem Sinn verstehen, bildlich oder gar nicht! Herr, glauben Sie denn, daß Adam und Eva leibhaftig gelebt haben oder nur bildlich?! Na also! Sie werden sich nicht auf den lieben Gott hinausreden, dafür werde ich sorgen!«

»Sie werden für gar nichts sorgen«, sagte ich und komplimentierte ihn hinaus. Es war ein Hinauswurf. »Bei Philippi sehen wir uns wieder!« rief er mir noch zu und verschwand.

Zwei Tage später stand ich bei Philippi.

Der Direktor hatte mich rufen lassen. »Hören Sie«, sagte er, »es kam hier ein Schreiben von der Aufsichtsbehörde. Ein gewisser Bäckermeister N hat sich über Sie beschwert, Sie sollen da so Äußerungen fallen gelassen haben. – Nun, ich kenne das

und weiß, wie solche Beschwerden zustande kommen, mir müssen Sie nichts erklären! Doch, lieber Kollege, ist es meine Pflicht, Sie darauf aufmerksam zu machen, daß sich derlei nicht wiederholt. Sie vergessen das geheime Rundschreiben 5679 u/33! Wir müssen von der Jugend alles fernhalten, was nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte – das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen. Punkt!«

Ich sah den Direktor an, er lächelte und erriet meine Gedanken. Dann erhob er sich und ging hin und her. Er ist ein schöner alter Mann, dachte ich.

»Sie wundern sich«, sagte er plötzlich, »daß ich die Kriegspassaune blase, und Sie wundern sich mit Recht! Sie denken jetzt, siehe welch ein Mensch! Vor wenigen Jahren noch unterschrieb er flammende Friedensbotschaften, und heute? Heut rüstet er zur Schlacht!«

»Ich weiß es, daß Sie es nur gezwungen tun«, suchte ich ihn zu beruhigen.

Er horchte auf, blieb vor mir stehen und sah mich aufmerksam an. »Junger Mann«, sagte er ernst, »merken Sie sich eines: es gibt keinen Zwang. Ich könnte ja dem Zeitgeist widersprechen und mich von einem Herrn Bäckermeister einsperren lassen, ich könnte ja hier gehen, aber ich will nicht gehen, jawohl, ich will nicht! Denn ich möchte die Altersgrenze erreichen, um die volle Pension beziehen zu können.«

Das ist ja recht fein, dachte ich.

»Sie halten mich für einen Zyniker«, fuhr er fort und sah mich nun schon ganz väterlich an. »Oh, nein! Wir alle, die wir zu höheren Ufern der Menschheit strebten, haben eines vergessen: die Zeit! Die Zeit, in der wir leben. Lieber Kollege, wer so viel gesehen hat wie ich, der erfaßt allmählich das Wesen der Dinge.«

Du hast leicht reden, dachte ich wieder, du hast ja noch die

schöne Vorkriegszeit miterlebt. Aber ich? Ich habe erst im letzten Kriegsjahr zum erstenmal geliebt und frage nicht, was.

»Wir leben in einer plebejischen Welt«, nickte er mir traurig zu.

»Denken Sie nur an das alte Rom, 287 vor Christi Geburt. Der Kampf zwischen den Patriziern und Plebejern war noch nicht entschieden, aber die Plebejer hatten bereits wichtigste Staatsposten besetzt.«

»Erlauben Sie, Herr Direktor«, wagte ich einzuwenden, »soviel ich weiß, regieren bei uns doch keine armen Plebejer, sondern es regiert einzig und allein das Geld.«

Er sah mich wieder groß an und lächelte versteckt. »Das stimmt. Aber ich werde Ihnen jetzt gleich ein Ungenügend in Geschichte geben, Herr Geschichtsprofessor! Sie vergessen ja ganz, daß es auch reiche Plebejer gab. Erinnern Sie sich?«

Ich erinnerte mich. Natürlich! Die reichen Plebejer verließen das Volk und bildeten mit den bereits etwas dekadenten Patriziern den neuen Amtadel, die sogenannten Optimates.

»Vergessen Sies nur nicht wieder!«

»Nein.«

Als ich zur nächsten Stunde die Klasse, in der ich mir erlaubte, etwas über die Neger zu sagen, betrete, fühle ich sogleich, daß etwas nicht in Ordnung ist. Haben die Herren meinen Stuhl mit Tinte beschmiert? Nein. Warum schauen sie mich nur so schadenfroh an?

Da hebt einer die Hand. Was gibts? Er kommt zu mir, verbeugt sich leicht, überreicht mir einen Brief und setzt sich wieder.

Was soll das?

Ich erbreche den Brief, überfliege ihn, möchte hochfahren, beherrsche mich jedoch und tue, als würd ich ihn genau lesen. Ja, alle haben ihn unterschrieben, alle fünfundzwanzig, der W ist noch immer krank.

»Wir wünschen nicht mehr«, steht in dem Brief, »von Ihnen

unterrichtet zu werden, denn nach dem Vorgefallenen haben wir Ende unterzeichneten kein Vertrauen mehr zu Ihnen und bitten um eine andere Lehrkraft.«

Ich blicke die Endesunterzeichneten an, einen nach dem anderen. Sie schweigen und sehen mich nicht an. Ich unterdrücke meine Erregung und frage wie so nebenbei: »Wer hat das geschrieben?«

Keiner meldet sich.

»So seid doch nicht so feig!«

Sie rühren sich nicht.

»Schön«, sage ich und erhebe mich, »es interessiert mich auch nicht mehr, wer das geschrieben hat, ihr habt euch ja alle unterzeichnet. – Gut, auch ich habe nicht die geringste Lust, eine Klasse zu unterrichten, die zu mir kein Vertrauen hat. Doch glaubt mir, ich wollte nach bestem Gewissen« – ich stocke, denn ich bemerke plötzlich, daß einer unter der Bank schreibt.

»Was schreibst du dort?«

Er will es verstecken.

»Gibs her!«

Ich nehm es ihm weg, und er lächelt höhnisch. Es ist ein Blatt Papier, auf dem er jedes meiner Worte mitstenographierte.

»Ach, ihr wollt mich bespitzeln?«

Sie grinsen.

Grinst nur, ich verachte euch. Hier hab ich, bei Gott, nichts mehr verloren. Soll sich ein anderer mit euch raufen!

Ich gehe zum Direktor, teile ihm das Vorgefallene mit und bitte um eine andere Klasse. Er lächelt: »Meinen Sie, die anderen sind besser?« Dann begleitet er mich in die Klasse zurück. Er tobt, er schreit, er beschimpft sie – ein herrlicher Schauspieler! Eine Frechheit wärs, brüllt er, eine Niedertracht, und die Lümmel hätten kein Recht, einen anderen Lehrer zu fordern, was ihnen einfiele, ob sie denn verrückt geworden seien, usw.! Dann läßt er mich wieder allein zurück.

Anmerkung der red.: diese erzählung von ödön von horváth (1901-1938) aus "jugend ohne gott" wurde mit frdl. genehmigung des suhrkamp-verlages frankfurt aus "unterbrochene schulstunde - schriftsteller und schule" (frankfurt 1975(3), suhrkamp taschenbuch 48) entnommen.

Da sitzen sie nun vor mir. Sie hassen mich. Sie bichten mich ruinieren, meine Existenz und alles, nur weil sie es nicht vertragen können, daß ein Neger auch ein Mensch ist. Ihr seid keine Menschen, nein!

Aber wartet nur, Freunde! Ich werde mir wegen euch keine Disziplinarstrafe zuziehen, geschweige denn mein Brot verlieren - nichts zum Fressen soll ich haben, was? Keine Kleider, keine Schuhe? Kein Dach? Würd euch so passen! Nein, ich werde euch von nun ab nur mehr erzählen, daß es keine Menschen gibt, außer euch, ich will es euch so lange erzählen, bis euch die Neger rösten! Ihr wollt es ja nicht anders!

abb. 1

selektionsebenen

begründungs-kategorie	kommunikationsmodus	nichtbeachtung bedeutet: widerspruch mit	folgen der nichtbeachtung: verlust von	relevanzfilter
(1) transzendental	apriorisch	transzendenten axiomen	erkenntnis-kompetenz	
(2) empirisch	synthetisch	wirklichkeit	handlungskompetenz	
(3) logisch	analytisch	definitions- u. ableitungsregeln	sprachkompetenz	
(4) normativ	diskursiv	normen	sozialer kompetenz	
(5) akzidentell	kommunikativ	zugelassenen alternativen	latenz	

f = ausgeführtes verhalten

a, a' = ausgeschlossene möglichkeiten

x - y = spanne der generalisierten verhaltenserwartungen

x, y = begrenzung und ausschließung der nicht zugelassenen möglichkeiten.

die fünf selektionskategorien beschreiben nicht fünf verschiedene handlungen, sondern sind i.a. fünf aspekte ein und derselben handlung.

literaturverzeichnis

- + apel, k.-o.: transformation der philosophie II - das apriori der kommunikationsgemeinschaft. frankfurt am main 1973
- + bernfeld, s.: sisyphos oder die grenzen der erziehung. frankfurt am main 1967
- + brezinka, w.: grundbegriffe der erziehungswissenschaft. münchen 1964
- + galtung, j.: strukturelle gewalt. beiträge zur friedens- und konfliktforschung. reinbek 1975
- + geißler, e. e.: analyse des unterrichts. bochum 1973<sup>3</sup>
- + luhmann, n. (1): funktionen und folgen formaler organisation. berlin 1972(2)
- + luhmann, n. (2): soziologische aufklärung. opladen 1972
- + offe, c.: strukturprobleme des kapitalistischen staates. frankfurt am main 1975(3)
- + trembl, a. k.: logik der lernzielbegründung. umrisse einer theorie der legitimierung pädagogischer normen. tübingen 1976 (diss.)
- + kutschera, fr. v.: einföhrung in die logik der normen, werte und entscheidungen. freiburg/münchen 1973

-----  
themen der nächsten hefte:

+ lernen in bürgerinitiativen und aktionsgruppen + pädagogische folterforschung + über die schwierigkeiten, entwicklungs- pädagogik in der schule zu treiben + erfahrungsbericht schulbildungsgruppe bonn + moralerziehung oder erziehung zur achtung und verwirklichung der menschenrechte + alternative erziehung bei indianern + die pädagogik des bmz (bundesministerium für wirtschaftliche zusammenarbeit) + und viele, viele rezensionen von neuen unterrichtsmaterialien und didaktischen neuerscheinungen.  
-----

Klaus Seitz

NATURWISSENSCHAFTLICHER UNTERRICHT  
UND WACHSTUMSKRISE

O. Einleitung

- "Die Frage, ob es sinnvoll ist, Kernkraftwerke zu bauen, kann alleine von den an den speziellen Problemen der Kernenergie arbeitenden Wissenschaftlern entschieden werden."
- "Alleine die Naturwissenschaften sind in der Lage, objektive Erkenntnisse zu gewinnen. Ein außerhalb einer naturwissenschaftlichen Einzeldisziplin stehender hat somit kein Recht, sich in deren Angelegenheiten einzumischen."
- "Die Erkenntnisse der Genetik und der Verhaltenslehre zeigen, daß die kommunistische Utopie ein Blödsinn ist."
- "Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse lassen sich aus den erfahrbaren Tatsachen logisch erschließen."

Die hier sinnzweckmäßig aufgeführten Aussagen wurden von Lehrern in verschiedenen naturwissenschaftlichen Leistungskursen eines nw (1) Gymnasiums geäußert. Es mag sein, daß Pädagogen in den NWen, die solche Ansichten im Unterricht formulieren, Ausnahmen sind; jedenfalls aber - und dies sei eine meiner Thesen - legen die üblichen Lerninhalte des nw Unterrichts solche als "szientistisch" zu kritisierenden Ansichten nahe, sollten sie auch nicht ausdrücklich geäußert werden. Die folgenden Ausführungen sollen das in Aussagen dieser Art zum Ausdruck kommende Verständnis von NW bewerten; sein Zustandekommen erläutern und auf seine Folgen hinweisen. In einem ersten Schritt soll dabei gezeigt werden, daß die vorgenannten Aussagen erkenntnistheoretisch gesehen falsch bzw. unbegründet sind, und im zweiten Schritt soll auf den in der Überschrift angedeuteten Zusammenhang von nw Unterricht und Wachstumskrise eingegangen werden. Diesen Zusammenhang möchte ich anhand zweier Thesen formulieren, die im Verlauf dieser Arbeit erläutert, begründet und präzisiert werden sollen:

- Indem der nw Unterricht eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Reflexion der NWen unterschlägt, umgibt er die NW mit einem objektivistischen Schein.
- Das insbesondere durch einen objektivistischen nw Unterricht reproduzierte szientistische Wissenschafts- und Weltverständnis ist eine der wesentlichen Ursachen der gegenwärtigen Wachstumskrise.

-----  
1) "nw" für "naturwissenschaftlich" und Flexionsformen  
"NW" für "Naturwissenschaft"

Der Zusammenhang von Theorien der Unterentwicklung und den Strategien zu ihrer Überwindung mit entsprechendem didaktischem Ansatz

1. Verständnis von Unterentwicklung	Unterentwicklung als Rückstand	Unterentwicklung als Resultat ungleicher ökonomischer Beziehungen auf dem Weltmarkt	Unterentwicklung als abhängige Entwicklung
2. Theorieansatz	Innere Ursachen z.B.: - klimatische - geographische - soziokulturelle - rassische - demographische - ökonomische Faktoren	Äußere Ursachen z.B.: - Kolonialismus - ungleiche internationale Arbeitsteilung - oligopolistische Weltmarktstrukturen - ökonomisch-technologische Abhängigkeiten	Innere und äußere Ursachen z.B.: - Kolonialismus - Deformierung der sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Strukturen - Abhängige Reproduktion - Strukturelle Gewalt - Kooperation der Zentren untereinander
3. Strategiebezeichnung	Aufholstrategie	Aufholstrategie im Rahmen der Neuen Weltwirtschaftsordnung	Strategie der Loslösung Dissoziative - autozentrische Entwicklung
4. Entwicklungskonzept/Ziel der Entwicklung	Integration der Entwicklungsländer in die Weltwirtschaft auf der Grundlage einer liberalen Welthandelsordnung - Entwicklung durch Maximierung des wirtschaftlichen Wachstums - Förderung des industriellen Sektors - Erhöhung des BSP	"Aufholen" Industrialisierung nach dem Vorbild der Industrieländer big push Neue Weltwirtschaftsordnung (New Economic Order): Machtstellung und Handelsmöglichkeit von Industrieländern und Entwicklungsländern sollen im internationalen System ausgeglichen sein - Entwicklung durch Förderung wirtschaftlichen Wachstums - Veränderung der internationalen Arbeitsteilung - verstärkte Industrialisierung - weltweite Umverteilung der Ressourcen	Entwicklung als ein ausgewogener Prozess von Eigenständigkeit, wirtschaftlichem Wachstum und sozialer Gerechtigkeit zur Sicherung der Grundbedürfnisse (Ernährung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit, Bildung UND Freiheit, Politik, Teilnahme, Zusein, Kreativität) - Befriedigung der Grundbedürfnisse - Entfaltung einer eigenständigen Entwicklung - Ausgewogene sektorale Entwicklung - weitgehende Dissoziation vom Weltmarkt
5. Wege/Aktionen der Entwicklungsländer	- Schaffung eines guten Investitionsklimas mit möglichst wenig staatlichen Eingriffen für das ausländische Kapital in den Entwicklungsländern - Forderungen nach ausländischen Investitionen - Hohe Technologie nach Masstab des Westens - Förderung des Exports - Förderung wachstumsintensiver Branchen	Entwicklungsländer zu Produzentkartellen zur Durchsetzung von Preiserhöhungen bei Rohstoffen - Schaffung eines integrierten Rohstoffprogramms - Internationaler Handel aufgrund "gerechter" Austauschverhältnisse z.B. Indexierung der Rohstoffpreise - Wirtschaftliche Souveränität der Länder auf der Grundlage der 'Charta wirtschaftlicher Rechte und Pflichten' (UNO-Resolution 1974) - Recht auf Nationalisierung der ausländisch beherrschten Betriebe durch eigene Kapitalbeteiligungen - Erleichterung des Zugangs zu den Märkten der Industrieländer durch Abbau von Zollschranken (Präferenzen) bei einzelnen Entwicklungsländern - Verstärkung der Kontrollen ausländischer Investitionen	wesentlicher Beitrag zur Entwicklung - "Der eigene Weg..." - Weitgehender Abbau von Wirtschaftsbeziehungen zu den Industrieländern - Beschränkung des internationalen Handels auf ein Mindestmass - Entwicklung von nationalen Märkten - prioritär: ländliche Entwicklung, Anbau von Nahrungsmitteln zum eigenen Bedarf anstatt von Exportprodukten - Verstaatlichung der ausländischen Konzerne und Verhinderung von Kapitalflucht durch verstaatlichten Bankverkehr mit dem Ausland - Förderung des Handels zwischen den Entwicklungsländern durch regionale Integrationszonen - Entwicklung eigener, angepasster Technologie
6. Hilfe für die Entwicklungsländer	Entwicklungshilfe als Mittel - der Aussenpolitik - der Absatzförderung - der Markterschließung in Entwicklungsländern - der Rohstoffsicherung	- Hilfe der reichen Länder (Industrie und Ölländer) zur Förderung des Wachstums - Abbau tarifärer und nicht-tarifärer Hindernisse - Erhöhung der unbundenen Entwicklungshilfe - Hilfe zur Industrialisierung durch Transfer von "Know-how" und Patenten nach einem (geplanten) "Kodex für den Transfer von Technik" - "Hilfe zur Selbsthilfe" Projekte: Modernisierung, Ausbildung, Technisierung, Alphabetisierung	- Aufbau eines eigenen Bildungssystems - Abbau von neokolonialistischen Strukturen - Abbau und/oder zeitweilige Unterbrechung der ausländischen Entwicklungshilfe - Förderung von Organisationen zur Selbsthilfe: peoples movement/ peoples participation - Ermöglichung von Selbstbestimmung - Veränderung der eigenen Gesellschaft - Entwicklungshilfe als "money for liberation"

Universitätsbibliothek Eichstätt

Verständnis von Unterentwicklung	Unterentwicklung als Rückstand	Unterentwicklung als Resultat ungleicher ökonomischer Beziehungen auf dem Weltmarkt	Unterentwicklung als abhängige Entwicklung
7. Didaktischer Ansatz Verbindung des Lernenden mit dem Problem	<p>Karitativ: helfen Geber-Hemmer-Struktur</p> <p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "der ferne Nächste"</li> <li>- Barmherzigkeit</li> <li>- Mitleid</li> <li>- Nächstenliebe</li> </ul>	<p>Strukturall:</p> <p>Erste und Dritte Welt als ein System</p> <p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerechtigkeit</li> <li>- Teilen (sharing)</li> <li>- Friedenssicherung</li> <li>- Interessenausgleich</li> <li>- Ökumenizität</li> </ul>	<p>Loslösung und Selbstbefreiung</p> <p>Motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstbestimmung</li> <li>- Loslösung und dadurch</li> <li>- Selbstbefreiung</li> <li>- Vertrauen auf die eigene Kraft</li> <li>- Selbsthilfe</li> <li>- Suche nach einem neuen Lebensstil</li> <li>- Solidarität der Armen</li> <li>- Lernen aus Betroffenheit und Erfahrung</li> </ul>
8. Inhalte/Themen des entwicklungspolitischen Unterrichts	<p>- Die Merkmale der Unterentwicklung: Hunger, Krankheit, Analphabetismus, Stadt-Land-Gegensatz, Verstädterung, Bevölkerungsexplosion, Religion, Mentalität.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklungsprojekte</li> <li>- Institutionen der Entwicklungshilfe</li> </ul>	<p>- Die Ursachen: Kolonialismus/Neokolonialismus, Imperialismus, Mechanismen der Abhängigkeit (politisch, ökonomisch, kulturell).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklungskonzepte</li> <li>- Weltwirtschaftsordnung</li> <li>- Grenzen des Wachstums</li> <li>- Verantwortliche Umwelt- und Entwicklungspolitik</li> <li>- Entwicklung der einen Welt als integriertes System</li> </ul>	<p>- Die Ursachen: Kolonialismus/Neokolonialismus, Imperialismus, Mechanismen der Abhängigkeit (politisch, ökonomisch, kulturell).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moratorium</li> <li>- Reflexion der eigenen Gesellschaft und der Mythen, die sie bestimmen</li> <li>- Selbstbeschränkung</li> <li>- Entwicklung als Befreiung</li> <li>- Verantwortlicher Umgang mit der Schöpfung</li> <li>- Selbstverantwortung und Entwicklungszusammenarbeit</li> <li>- Menschenrechte und Entwicklung</li> </ul>

## rezensionen

die besprechu von neuen unterrichtsmaterialien und didaktischer literatur kommt in diesem heft noch zu kurz; sie soll künftig einen breiteren raum einnehmen. alle hier besprochenen materialien sind beim informationszentrum dritte welt reutlingen, lederstr. 34, 7410 reutlingen, auszuleihen. vgl. auch die liste der entw.pol. u'materialien 1977/78, mit über 260 titel, die von der gleichen adresse beziehbar ist.

arbeitskreis 3. welt bonn:

entwicklungshilfe am beispiel brasilien

unterrichtseinheit für die sekundarstufe I (religionsunterricht)  
hrg. arbeitskreis 3. welt der kath. studenten-gemeinde bonn  
1977

bezug: informationsstelle lateinamerika (ila), buschstr. 20,  
53 bonn

preis: dm 3,50

verleih: informationszentrum 3. welt, lederstr. 34, 7410 reutlingen (u 257)

form: 48-seitige din-a-4-broschüre geheftet, mit einem theorie-  
teil und schülerarbeitsblättern (zum kopieren)

inhalt: die hälfte des heftes besteht aus 7 arbeitsblättern und 2 fragebögen für schüler; die dabei angeschnittenen themen sind: landwirtschaft, landflucht und leben im slum, industrialisierung und ausländische investitionen, wirtschaftl. und politische macht, die antwort der unterdrückten, christen und kirche in brasilien, entwicklungshilfe. in der anderen hälfte finden sich theoretische beiträge zum inhalt und zur didaktik des themas. auf 4 seiten werden interessante, aber resignative, thesen "zu den bedingungen einer 3.-weltarbeit von aktionsgruppen in schulen aufgestellte, deren quintessenz lautet: schon in der frühen jugend werden tiefverwurzelte hierarchische verhaltensmuster gelegt, die von schulischer erziehung kaum mehr aufgebrochen werden können. trotz dieser realistischen erkenntnis folgen dann ziemlich unvermittelt optimistische lernziele und das protokoll eines versuches, diese ziele an einer gesamtschule - im rahmen von 12 stunden religionsunterricht - zu vermitteln. die lernziele werden nur teilweise erreicht.

die arbeitsblätter sind für den lehrer sicherlich gut brauchbar, weil er wenig vorarbeit leisten muß, die einheit überschaubar aufgebaut und die themen exemplarisch ausgewählt sind. allerdings kontrastiert die strenge vorgeplante und teilweise operationalisierte form dieser schülermaterialien seltsam mit der offenen, fast "laissez-faire"-en, lernorganisation, hinter der das konzept der emanzipationspädagogik steht. offenbar wird teilweise das angestrebte ziel schon vorausgesetzt, so insb. bei der inhaltlichen motivation.

bemerkenswert ist die auf der umschlagseite abgedruckte collage, über die man gut und gerne alleine eine unterrichtsstunde gestalten könnte (und sollte). diese collage ist von der ila auch als poster beziehbar. (tr)

J. markstahler, k. schäfer-klonk, d. sen. sas, v. wagner:

strukturelle abhängigkeit und unterentwicklung

unterrichtsvorschläge für die sek. I und II

hsfk-studie 1-3/1978

bezug: hessische stiftung friedens- und konfliktforschung,  
leimenrode 29, 6 frankfurt/m. 1

preis: soweit noch vorrätig kostenlos; verleih: 1z3w rt  
(u 265)

form: 552 seitige din-a-4 broschüre im offsetdruck, halb-  
offenes curriculum mit theoretischen vorberemerkungen,  
lernzielen, didaktischen kommentaren und schülerar-  
beitsmaterialien (arbeitsblätter als quellentexte)

inhalt: bd. 1 (ca. 90 s.): einführung in die problematik  
(thematisch, didaktisch, lernziele) mit einem ausf.  
literaturverzeichnis. unterentwicklung wird als  
ein ergebnis von historischen prozessen und nicht als nach-  
holbedarf verstanden und theoretisch begründet.

teil 2 (ca. 140 s.): unterrichtsvorschlag I: portugiesi-  
scher kolonialismus am beispiel mozambique. literaturüber-  
sicht, unterrichtsbausteine: nord-süd-konflikt, geschichte  
der unterentwicklung, arbeits- u. lebensverhältnisse, be-  
freiungskampf, unabhängigkeit und entwicklungspolitik heute.

teil 3 (ca. 320 s.): unterrichtsvorschlag II: strukturelle  
abhängigkeit und unterentwicklung am beispiel brasilien.  
ausführliche fachwissenschaftliche einführung, gründl. lite-  
raturübersicht, filmliste zum thema, unterrichtsbausteine:  
einführung, geschichte, landwirtschaft u. bauernbewegungen,  
wirtschaftliche und politische entwicklung nach 1964 als  
wachstum und massenverelendung.

die vorliegenden unterrichtsvorschläge stellen das wohl  
gründlichste und umfassendste unterrichtsmaterial dar, das  
es im rahmen struktureller imperialismustheorie gibt. die  
einführung in die dependencia-theorie (zentrum-peripherie-  
modell) ist sehr übersichtlich und berücksichtigt nicht nur  
die neuesten ergebnisse der fachwissenschaftlichen diskus-  
sion, sondern auch eine fülle von quellentexten für den un-  
terricht. ausbeutung wird damit sowohl auf ihrer personel-  
len, als auch strukturellen, ebene plastisch gemacht. über-  
raschend ist insb. die fülle von material zu brasilien.

der große umfang und das teilweise schwierige vokabular ma-  
chen eine übernahme dieses materials in den unterricht nicht  
gerade zu einem ausschließlichen vergnügen. ein unterricht  
nach diesem modell braucht zeit, ohne zweifel könnte man  
ein ganzes schuljahr damit füllen. eine auswahl der mate-  
rialien ist deshalb notwendig und auch möglich.  
abgesehen von diesen mehr formalen einwänden, hier noch ein  
paar inhaltliche kritikpunkte:

- + es fehlt eine einführende motivationsphase für die schü-  
ler, das interesse wird quasi vorausgesetzt;

+ die ursach der "ursprünglichen akkumulation"- und  
damit des kapitalismus - werden meines erachtens un-  
vollkommen und mißverständlich dargestellt. war das  
mittelalterliche gelüste nach gewürze und nach gold  
tatsächlich die einzige ursache? und wird damit nicht  
durch etwas erklärt, was selbst erklärensbedürftig ist?

+ die im theorieteil abelehnte eurozentristische betrach-  
tungsweise wird im praktischen schülerteil hinterrücks  
wieder eingeführt. da wird die fabel von der "ent-  
deckung" afrikas und amerikas weiter reproduziert, an-  
statt sie zu kritisieren;

+ es fehlen weiterführende handlungsimpulse für schüler.  
die einheit bleibt weitgehend im kognitiven lernzielbe-  
reich haften, so daß den schülern eine verknüpfung des  
gelernten mit ihrem alltag und ihren handlungsmöglich-  
keiten nicht gelingen dürfte. der blick auf eine not-  
wendige alternative entwicklung bei uns wird explizit  
nicht vermittelt. (tr)

tourismus - die programmierte völkerwanderung

ausstellungskatalog - auch als unterrichtsmaterial ab sek.  
I verwendbar.

hrg.: galerie 70, schillerstr. 70, 1 berlin 12 (1977)

bezug: maulwurf buchvertrieb, waldemarstr. 24, 1 berlin-36

preis: dm 5,-; verleih: 1z3w rt

form: broschüre, 146 s. din a 5, bebildert

inhalt: zusammengestellte und selbstverfaßte texte zum mas-  
sentourismus (u.a. auch in die 3. welt) und wie er angeboten  
wird, mit artikeln aus vorliegenden und darüberhinausgehenden  
analysen zum tourismus. ein versuch, mit gegliedert zusam-  
mengestellten texten, artikeln, prospekten und kontrastrei-  
chen bildmaterialien vielfältiger aspekte und betrachtungen,  
den tourismus heute, zwischen werbung und wirklichkeit,  
wunsch und erwartung, mit seinen negativen aspekten, sowohl  
auf der ebene der touristen, wie auch des gastlandes, dar-  
zustellen.

eine empfehlenswerte broschüre, die auch gut im unterricht  
einsetzbar ist. - ein kleiner, aber notwendiger, versuch,  
der kommerzialisierung des urlaubes endlich mal etwas ent-  
gegenzusetzen. (boris terpino)

J. Müller:

- a) alle jahre wieder saust der presslufthammer nieder  
oder: die veränderung der landschaft
- b) hier fällt ein haus, dort steht ein kran und ewig  
droht der baggerzahn  
oder: die veränderung der stadt

bildmaterialien - als unterrichtsmaterial einsetzbar von der grundschule bis zur erwachsenenbildung.

verlag: sauerländer 1973 und 1976

bezug: buchhandel; preis: je dm 24,80; verleih: iz3w rt.

form: es handelt sich hierbei um 2 bildmappen mit 7 bzw. 8 farbbilder im format 31 : 85 cm mit jeweils einer kurzen einföhrung durch den künstler. zu b) liegt ein ausführlicher 13-seitiger unterrichtsentwurf von mir vor (unterricht in einer grundschulklasse - sachkunde) mit themat. vorüberlegungen zur stadtentwicklung allgemein und zu den bildern speziell, mit didaktischer analyse, zielangaben, methoden und medienverweis, verlaufsplanung u.a.

inhalt: a) die sieben großen farbbilder des schweizer künstler zeigen am konkreten beispiel "was im verlaufe von wenigen jahren mit einem stück erde geschehen kann und geschieht." 7 mal wird, angefangen 1953 bis zum jahre 72, eine bestimmte landschaft vom gleichen standpunkt aus gezeigt; zwischen den einzelnen bildern liegen ca. 3 jahre. unsere entwicklung zeigt sich als verwüstung von landschaft durch beton.

b) ganz nach dem gleichen prinzip verfährt der maler am beispiel der stadtentwicklung. unsere entwicklung entpuppt sich am beispiel einer stadt in den jahren 1953 bis 1976 als eine sackgasse. eine fülle von einzelheiten fordern den betrachter heraus, über weg und ziel unserer entwicklung nachzudenken.

diese bildmappen wurden bislang fast nur als wandschmuck in studier- und kinderzimmern benutzt. dabei handelt es sich hierbei um ausgezeichnete entwicklungspädagogische lehr- und lernmedien. entwicklungsprobleme werden hier nicht anhand abstrakter theorien, sondern an konkreten, eigene erfahrungen abrufenden, farbbildern plastisch gemacht. dabei ging der maler historisch genau vor, ohne ins bloß fotografische abzufallen; "ist-zustände wollen wir aufzeigen, um soll-zustände denkbar zu machen. wir meinen, daß es unerläßlich ist, die vergangenheit der zukunft aufzuarbeiten." man kann diese bildmappen nur jedem entwicklungspädagogisch interessierten ans herz legen.

(tr)

sektion gesell aft und politik der forschungsgruppe

dortmund:

arbeit und herrschaft I: urgesellschaft

unterrichtseinheiten manuskriptdrucke nr. 1, päd. arbeitsstelle dortmund

bezug: päd. arbeitsstelle dortmund, postfach 120143, 46 dortmund

preis: dm 5,--

verleih: iz3w rt (informationszentrum 3, welt reutlingen, lederstr. 34, 7410 reutlingen) (u 263)

form: 90-seitige broschüre in gut lesbarem offsetdruck, u.a. mit mehreren comic, schüler- und lehrerbögen, unterrichtsplanung für 12 stunden.

inhalt: dieses teilcurriculum wurde 1971 von gesamtschullehrern entwickelt. es begreift geschichte als eine "kritische sozialwissenschaft" und wendet sich damit ausdrücklich gegen das herrschende personalisierende geschichtsverständnis. am beispiel der urgesellschaft sollen die schüler erkennen, "daß die geschichte der menschheit nur im zusammenhang der entwicklung der produktionskräfte begriffen werden kann" und die entstehung der herrschaft in der asiatischen produktionsweise zu suchen ist.

damit füllt diese reihe eine wichtige lücke aus. auf den ersten blick wirkt das material sehr brauchbar, inhaltlich relevant und methodisch vielfältig. auf den zweiten blick werden jedoch ein paar schwache stellen deutlich:

- + zwischen privateigentum an persönlichem besitz und an produktionsmittel wird nicht unterschieden;
- + bei der darstellung der entstehung von herrschaft in der (asiatischen) produktionsweise fällt man wieder auf ein personalisierendes und psychologisierendes prinzip zurück, so als ob alles aus der idee einzelner menschen entstanden wäre;
- + die schülerbögen sind zu wenig offen gehalten und determinieren stark die schüleraktivitäten;
- + es fehlt die motivationsphase bei der unterrichtsplanung, das interesse an diesem thema wird quasi vorausgesetzt.

einmal abgesehen von diesen kritischen punkten verdient diese unterrichtseinheit aber eine weite verbreitung, weil sie - und die folgenden curricula über antike und feudalismus - ein wichtiges problemfeld angehen, das in dieser weise bisher im schulunterricht ausgeschlossen blieb.

(tr)