

Oerter, Rolf

Dialektisches Denken im politischen Verständnis junger Erwachsener

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 62-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Oerter, Rolf: Dialektisches Denken im politischen Verständnis junger Erwachsener - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 62-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226161 - DOI: 10.25656/01:22616*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226161>

<https://doi.org/10.25656/01:22616>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
 <i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
 <i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
 <i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
 <i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

die bewußt auf die Ausbildung universeller Kompetenzen zur Lösung sozialer Konflikte ausgerichtet ist, nur dann eine sinnvolle Alternative darstellt, wenn die Begriffe Politik und Moral sehr willkürlich und eng gefaßt werden – als Politik ohne Moral und apolitische Moralität. Für fruchtbarer halte ich es demgegenüber, auf beiden Seiten sowohl zwischen pädagogisch ungesteuerten Abläufen und intentionalem erzieherischen Handeln als auch zwischen partikularen und universellen Aspekten zu differenzieren und die politische und moralische Erziehung so zu organisieren, daß auch in pädagogisch nicht kontrollierten oder partikularistisch strukturierten Situationen im Sinne universalistischer Vorstellungen einer freien und gerechten Gesellschaft gelernt wird.“

ROLF OERTER (Universität München):

Dialektisches Denken im politischen Verständnis junger Erwachsener

„Denken und Argumentieren sind im Alltag nicht linear, logisch stimmig und konsequent. Nirgendwo wird dies deutlicher als bei politischen Diskussionen.“ *Oerter wendet sich dagegen, in einer Prüfung politischen Argumentierens nur auf die „logische Stimmigkeit“ abzuheben und scheinbare „Störmomente“ auszuschließen.* „Es könnte ja sein, daß der Gegenstand des Politischen selbst strukturelle Eigenarten besitzt, die einfache logische Lösungen nicht zulassen. Mit HEGEL läßt sich sagen, daß politische Fragen in sich widerspruchsvoll sind und daher durch eine andere Form des Denkens besser bewältigt werden können. Dieses Denken wird bekanntlich als dialektisches Denken bezeichnet. Wir haben dieses Denken bei der Konzeptualisierung des Erwachsenenalters, beim Verständnis von Arbeit und Beruf und auch beim politischen Denken und Argumentieren gefunden.“ *Oerters Beitrag stellt eine Teiluntersuchung vor; er soll „zu zeigen versuchen, daß das dialektische Modell nicht nur das Verständnis für politisches Denken und Handeln fördert, sondern auch pädagogische Anregungen geben kann“.*

Oerter schickt einige Bemerkungen zum Begriff der Dialektik voraus: „Dialektik ist bei HEGEL Begriffsbewegung und Ursprung dieser Begriffsbewegung zugleich. Die dialektische Bewegung hat ihren Ursprung im Begriff, der ‚nicht eindeutig fixiert‘ ist. In der Metaphysik HEGELS ist der Begriff das den Anfang Machende, das Allgemeine und Einfache. Für uns, die wir Dialektik nicht metaphysisch und ontologisch gebrauchen wollen, wäre dieser allgemeine, noch undifferenzierte Begriff ein Gegenstand des Bewußtseins, den man ‚vorfindet‘ und mit dem man sich auseinandersetzt. (...) Die bestimmte Aktivität der dialektischen Bewegung ist die Negation. (...) Der Widerspruch am Gegenstand führt zu einer Wende. (...) Der Endpunkt ist erreicht, wenn der Widerspruch sich aufgehoben hat und der Gegenstand (in HEGELS Sprache der Begriff) wie zu Anfang eine ‚ungeteilte Einheit‘ bildet. Dieser Schritt vom Widerspruch zum neuen Begriff oder Gegenstand wird auch als (Negation der Negation) bezeichnet. (...) Wenn eine Person ihr gesamtes Handeln als zugleich politisches versteht, so kann sie es bewußt auf die Dimension des Politischen abstimmen, z. B. prüfen, ob eine aktuelle persönliche Handlung politisch verantwortbar ist. Eine solche Form der dialektischen Weiterführung trat in der Tat bei manchen Probanden auf. Die Negation der Negation ist also verbunden mit einer Umformung des ursprünglichen Begriffes bzw. Gegenstandes, die man auch als Transduktion bezeichnen kann.“

Oerter geht nun über zu den Einzelheiten einer empirischen Studie, die mit „30 Studentinnen und Studenten im Alter von 20–28 Jahren aus verschiedensten Fachrichtungen“ durchgeführt wurde.

„Als Methode zur Erfassung dialektischen Denkens im politischen Bereich verwendete ich Interviews und Gruppendiskussionen. (...) Um dialektisches Denken anzuregen, boten wir (in den Interviews) den Probanden 7 vorformulierte, gewissermaßen objektive Widersprüche, mit denen der einzelne in unserer Gesellschaft konfrontiert wird. (...) Die Äußerungen der Probanden wurden nach einer Reihe von Kategorien ausgewertet, unter anderem:

- wird der dargestellte Widerspruch akzeptiert und persönlich als ‚Problem‘ oder ‚Dilemma‘ erfahren?;
- wird der Widerspruch aufgelöst bzw. weitergeführt?;
- erfolgt die Lösung als Entscheidung für *eine* Alternative oder als dialektische Weiterführung?“

Oerter präsentiert seine Ergebnisse in Form von exemplarischen Interviewauszügen, die in dieser Zusammenfassung nicht detailliert wiedergegeben werden können. Wir stellen nur die Grobstruktur der Argumentationsweisen zu drei von vier präsentierten Problembereichen, in Oerters Worten, dar.

„1. Handeln versus Nicht-Handeln

Die erste Fragestellung bezog sich auf das Dilemma, daß politisches Handeln und Rückzug in andere Handlungsbereiche gleichermaßen politisch sind. *Moralisch* ergibt sich dadurch einerseits die Verpflichtung zu politischem Handeln, andererseits kann man nicht ausschließlich politisch aktiv sein und muß so zwangsläufig die Schuld des Nicht-Handelns auf sich nehmen.

Einige Bearbeitungsformen:

Einseitige Lösung (a): Negation des Handelns. Manche Probanden bevorzugen das Sich-Nicht-Engagieren, aber auch sie versuchen eine moralische Rechtfertigung. (...)

Einseitige Lösung (b): Negation des Nicht-Handelns. (...)

Berücksichtigung beider Seiten: a) Differenzierung mit Hilfe eines Handlungsmodells. (...) Nicht-Handeln wird als vertretbar angesehen, wenn sich jemand dafür nicht interessiert. Aufteilung des Widerspruchs auf zwei Gruppen: Interessierte und Nicht-Interessierte

b) Widersprüche werden an sich selbst erfahren, als einerseits die Unmöglichkeit, sich überall zu engagieren, andererseits als Notwendigkeit, möglichst viel zu tun.

2. Zeitprobleme

Fragen 2 und 3 führen das Handlungsproblem weiter. Politische Aktivität kostet viel Zeit, vor allem (...) ist eine echte Entscheidungsfindung unter Abwägung aller Meinungen zeitlich sehr aufwendig. Andererseits ist der Zeitaufwand generell, wie im Fall der Entscheidungsfindung, notwendig, moralisch geboten.

Lösungen

a) Einseitig: Transformation in Wichtigkeit

Denkverlauf: Das Zeitproblem wird transformiert in ein ‚Wichtigkeitsproblem‘. Der ursprüngliche Widerspruch wird aufgegeben.

b) Beibehaltung (Aufrechterhaltung) des Widerspruchs (...)

Denkverlauf: Der Widerspruch wird also am eigenen Leib erfahren. Der Proband erwägt Nicht-Handeln als Negation von Handeln, lehnt sie jedoch ab.

Lösung: ein Kompromiß, der manchmal ein schlechtes Gewissen zu verursachen scheint. (...)

3. Entscheidungsprobleme

Hier geht es um die Entscheidungskompetenz. Die meisten politischen Fragen erfordern detaillierte Kenntnisse. Wie kann aber dann jeder mitentscheiden? Sollen Fachleute entscheiden oder alle? (...)

Denkverlauf (in einem Argumentationsbeispiel):

Der Widerspruch zwischen Fachmann und der Beteiligung aller wird gesehen, und beide Seiten werden weiter ausgearbeitet zu dem Argument der Sachkompetenz beim Fachmann und dem Argument des ‚Gefühls‘, das wohl als Wertkomponente einer politischen Frage anzusehen ist. Während die Sachkompetenz von Fachleuten (dann) eher negativ in Richtung von sogenannten Sachzwängen weitergeführt wird, negiert der Proband ‚Gefühl‘ als Rechtfertigung für die Beteiligung aller und transformiert es in Sachargumente (z. B. ‚Lebensqualität‘). (...)

(Oerter ergänzt die jeweilige Darstellung von Denkverläufen mit formalisierten Schemata.)

Eine zusammenfassende Bewertung des empirischen Materials gelangt zu folgenden Ergebnissen:

1. Bei allen fand sich ausnahmslos das Entdecken von Widersprüchen, mit denen man zu kämpfen hat. Oft wurden keine Lösungen vorgeschlagen oder die Lösung wurde als langer Entwicklungsprozeß gesehen.
2. Es gab deutliche Unterschiede in der Bearbeitung der Widersprüche. Eine Gruppe (N=18) neigte bei allen Fragen eher zur Auflösung nach einer Seite hin, wobei a) eine Seite negiert wird oder b) der Aspekt B als in A enthalten angesehen wird (...). Eine zweite Gruppe (N=12) sieht den Widerspruch als Problem an und versucht, ihn weiterzuführen.
3. Bei der Weiterbearbeitung des Widerspruchs konnte (...) formal zwischen verschiedenen Denkverläufen geschieden werden. 3 Beispiele:

a) Klassischer Verlauf des dialektischen Denkens:

A steht im Widerspruch zu B: $A \leftrightarrow B$

Negation von A führt zur Bejahung von B: $\bar{A} \rightarrow B$

Negation der Negation als Transformation des Widerspruchs durch Herausbildung eines neuen Begriffs: $\bar{\bar{B}} \rightarrow C$

b) A steht im Widerspruch zu B: $A \leftrightarrow B$

Gleichzeitige Negation beider Seiten: $\bar{A} \leftrightarrow \bar{B}$

Negation der Negation einer Seite führt zu deren Integration in A: $\bar{\bar{B}} \rightarrow AB$

c) A steht im Widerspruch zu B;

A wird zunächst positiver bewertet:

$A \leftrightarrow B \quad A+$

Neues Argument für eine Seite führt zu positiver Bewertung von B:

$a_1(B) \rightarrow B \quad B+$

Negation des Arguments a_1 und seine Weiterführung in das Argument a_2 :

$\bar{a}_1 \rightarrow a_2$

Der positive Aspekt der Seite B wird verstärkt, Widerspruch zwischen beiden Seiten wird nicht aufgehoben:

$A+ \leftrightarrow B+$

Zum Schluß kommt Rolf Oerter auf pädagogische Konsequenzen zu sprechen, die vor allem aus Erfahrungen mit Diskussionsgruppen gezogen werden können. Das Hauptergebnis ist, daß „Probanden in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Widersprüchen sensibilisiert werden können. Analog zur Wirkung moralischer Diskussionen kann politisches Verständnis durch Diskurs am Widerspruch weiterentwickelt werden. Aus den bisherigen Ergebnissen lassen sich neben dem Erkennen von Widersprüchen vor allem drei Themen ausmachen, auf die sich theoretisch eine Förderung dialektischen Denkens konzentrieren könnte:

1. Widersprüche im politischen Bereich sind auch moralische Dilemmata. Auseinandersetzung mit Politik ist daher in dem Sinne auch eine Auseinandersetzung mit Moral. Auf diese Weise können Verkürzungen des moralischen Verständnisses auf persönliche individuelle Beziehungen aufgefangen werden.
2. Wie läßt sich das Recht auf Individualität und Selbstverwirklichung in selbstgewählten Bereichen mit der moralischen Verpflichtung zu öffentlichem/politischem Engagement vereinbaren?
und
3. etwas unerwartet: Wie läßt sich das Verhältnis von Verstand und Gefühl (gefühlsmäßiger Erkenntnis) im politischen Handeln verbinden?“

WOLFGANG ALTHOF (Universität Fribourg)

MICHAEL ZUTAVERN (Erziehungswissenschaftliche Hochschule Koblenz)

Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen

Althof und Zutavern konzentrieren ihren Beitrag auf eine Verteidigung des Kohlberg-Ansatzes im Bereich der politischen Bildung.

„Unser Ausgangspunkt war die Tatsache, daß (...) seit den 70er Jahren die Arbeiten der Forschergruppe um L. KOHLBERG zur Entwicklung des moralischen Urteilens auch in der