

Trembl, Alfred K.

## Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung. Teil I

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1 (1978) 1, S. 15-28



Quellenangabe/ Reference:

Trembl, Alfred K.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie struktureller Erziehung. Teil I - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1 (1978) 1, S. 15-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262620 - DOI: 10.25656/01:26262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262620>

<https://doi.org/10.25656/01:26262>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### 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@diipf.de](mailto:pedocs@diipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# 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 vermittlungsansätze
- + rezensionen neuer unterrichtsmaterialien

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen

schriftleitung und verantwortlich für den inhalt:

alfred k. tremel, alzheimerstr. 2, 7410 reutlingen - rommelsbach,  
tel. ab 8/78

vertrieb: arbeitskreis dritte welt reutlingen, lederstraße 34,  
7410 reutlingen

erscheinungsweise: 3 - 4 ausgaben mit zusammen ca. 240 s. im jahr

preis: jahresabonnement für einzelpersonen und aktionsgruppen:

dm 10,00 + dm 1,60 porto

jahresabonnement für institutionen dm 14,00 + dm 1,60 porto

einzelpreis: dm 3,50 + dm -,40 porto

(doppelhefte doppelter preis)

bestellungen an die vertriebsadresse (mit beigelegtem scheck)  
oder durch vorauszahlung auf das konto alfred k. tremel - postscheck-  
amt stuttgart nr. 125149-705 (stichwort: "zfe" unbedingt angeben)

alle rechte bei schriftleitung und herausgeber.

nachdruck gegen belegexemplare erlaubt.

bei anfragen und der zusendung von manuskripten bitte rückporto  
beilegen.

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. tremel: 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 beiträg

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

alfred k. tremel

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 kriegen, von repression und folter, als auch von technischen und juristischen zwängen), 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 verständlich, wenn wir den benützten 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 definitorischen 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. apel anlehenden-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 urmissen 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 ziels; 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.<sup>1)</sup> 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.<sup>2)</sup> 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 definitiorische 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.<sup>1) 3)</sup>

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 definitiver 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 sacheverhalte in jeder nur möglichen hinsicht erfaßt werden. der universalitätsanspruch einer solchen theorie widerspricht also nicht einem wissenschaftstheoretischen pluralismusansatz, er beeinhaltet 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 partikularen 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 sacheverhalten 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 (ausschließlich) 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 ermöglung unserer überlebensprobleme und ihrer ständigen reproduktion 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 vernunftskriterium, 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 (letzt-)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 vernunftskriterium 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 vernunftskriterium 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 vernunftskriterium. weil jedes inhaltliche vernunftskriterium aber selbst selektiv und normativ verfährt, muß jede vernünftigkeit prinzipiell unabgeschlossen (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: treml, a. k.: praktische philosophie als transzendente rekonstruktion - theorien der moralbegründung. mnskr. 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 entwicklungs- pädagogik fungiert der abbau jener disparitäten, die durch gesellschaftliche selektion erzeugt und durch erziehungs- prozesse 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 statthalter 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 wissen- schaftstheoretische kategorie ein, sondern als erziehungs- subjekt: strukturen erziehen. um diesen ansatz zu verdeut- lichen, ist es angebracht, auf ein analoges forschungspara- digma 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 potentiell 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 Galtungsschen 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 Galtungssche 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 Galtungsschen Strukturbegriff betrachtet. "Struktur" ist für ihn die Gesamtheit aller "Interaktionssysteme einer

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 akteure! - 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 geltungsschen gedankenpfad wieder und versuchen, einen strukturbegriff zu finden, der einerseits so weit ist, daß er alle möglichen erziehungsprozesse umfaßt, andererseits aber so scharf ist, 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 verhaltens-erwartungen auf zeitlicher, sachlicher und sozialer ebene; in psychologischer hinsicht entlasten sie von enttäuschungs-gefahr angesichts übergroßer komplexität und erzeugen ver-haltenssicherheit; in pädagogischer hinsicht schließlich - und das ist hier die these - können wir sagen, daß struk-turen erziehen.

noch ist die theorieebene zu abstrakt, so daß es schwer fallen dürfte, konkrete strukturelle erziehungsprozesse anhand der bisherigen definitionen zu identifizieren. un-ser 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 erlebnismöglichkeiten

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| + 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 schlafe 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( $\neg$ x) = etwas ist geboten, wenn seine negation ausgeschlossen ist. |
| + E(x) := $\neg$ A(x) = etwas ist erlaubt, wenn es nicht ausgeschlossen ist.        |

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

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

selektiert 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 verhaltensebene. die erwartung dessen, was sachlich, sozial und organisatorisch möglich ist, hat pädagogisch eine doppelfunktion: 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-<br>regeln<br>G(x) | erlaubungs-<br>regeln<br>E(x) | ausschließungs-<br>regeln<br>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)

selektionsebenen

| begründungs-kategorie | kommunikationsmodus | nichtbeachtung bedeutet: widerspruch mit | folgen der nichtbeachtung: verlust von | relevanzfilter |
|-----------------------|---------------------|--|--|----------------|
| (1) transzendent-     | apriorisch          | transzendentalen axiomen                 | erkenntniskompetenz                    |                |
| (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
- $\alpha, \alpha'$  = 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)
- + tremel, a. k.: logik der lernzielbegründung. umrisse einer theorie der legitimation 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 schul- bildungsgruppe 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.

---