SWB-Kommentare 25

Objekttyp: **AssociationNews**

Zeitschrift: **Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art**

Band (Jahr): **59 (1972)**

Heft 9: **Planungen - wo und für wen?**

PDF erstellt am: **29.03.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

SWB-Kommentare 25

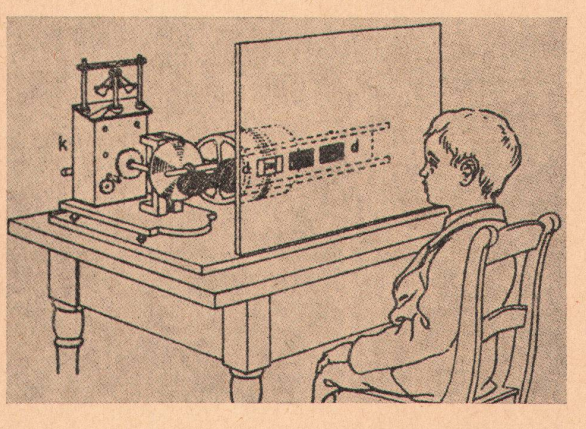
Herausgeber: Schweizerischer Werkbund
Florastraße 30, 8008 Zürich, 01-34 44 09

September 1972

Redaktion: Dieter Bleifuss
Bankstr. 30, 8610 Uster, 01-87 07 74

Im vorliegenden wichtigen Artikel zum Thema Medieneinsatz im Unterricht geht es in erster Linie um die Klärung des Begriffs Unterrichtstechnologie. Dabei hoffe ich, daß es manchem Lehrer die «Angst» vor der Technisierung der Schulstube nehmen kann.

Das Verständnis und dann die Anwendung der technologischen Wissenschaft ist Voraussetzung, um den Lehrer von Routinearbeiten zu entlasten; sie hilft auch, Lernende gerechter zu beurteilen, denn eine Maschine ist frei von momentanen Launen. – Weiter: Sollen technische Hilfsmittel richtig eingesetzt werden, so muß man sich auch von Grund auf Gedanken über Lehr-Lern-Ziele, -Inhalte, -Prozesse, -Methoden und natürlich -Medien machen.



Unterrichtstechnologie – was ist das?

Von Dr. Stephan Portmann

Die Unterrichtstechnologie untersucht mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden die Frage: Welches Medium entspricht optimal welchem Lernstoff, welchem Lernziel, welchem Lerntyp? Sie befaßt sich vor allem mit der Planung, der Herstellung, dem Vertrieb, dem Einsatz und der Erfolgskontrolle der Software (Programme) und der Hardware (Apparate); mit Tonträgern, Bildträgern, Bildtonträgern, Sprachlabor, Lehr- und Lernmaschinen, Computer usw. Sie untersucht für die Aufgabe planmäßigen Lernens Lösungswege und -verfahren, die die technischen Medien ausschließlich oder vorwiegend, allgemein oder in spezifischer Weise anbieten können. Aus dieser Definition lassen sich bereits einige Möglichkeiten ableiten:

- Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts
- Abschaffung des Jahrgangsklassensystems und des lehrerzentrierten Unterrichts
- Betonung des einzelnen Schülers
- Entlastung des Lehrers von der Aufgabe zu informieren und der Routine zugunsten seiner eigentlichen Aufgabe: Lehr- und Lernprozesse planen; motivieren, organisieren, kontrollieren, helfen, beraten, erziehen
- Verbreitung des Bildungsangebots dank der Multiplikation.

Die Unterrichtstechnologie ermöglicht aber auch, unabhängig vom «Wissensstand» des Lehrers zu sein; dank ihr könnten alle kompetent unterrichtet werden. Ich möchte dabei speziell auf die Schulverhältnisse in ländlichen Regionen hinweisen, dorthin, wo der Lehrer Alleswisser spielen soll.

Der nachstehende Artikel, vom anerkannten Forscher und Lehrer Stephan Portmann verfaßt, soll der vorläufige Abschluß zur Serie Erziehung und Bildung sein. Abschluß aber nur in den SWB-Kommentaren, denn der SWB muß nun daran weiterarbeiten, um politische Forderungen, die sich im Bereich Erziehung–Bildung ergeben, aufzustellen und sich tatkräftig für allfällige politische Veränderungen des Ist-Zustandes einzusetzen: nämlich erstens für das Recht auf Bildung nach den Ansprüchen der Bildungswilligen, und zweitens dabei Unabhängigkeit von irgendwelchen Selektionsmechanismen, Chancengleichheit.

Der zweite Teil dieses Heftes soll eine kurze Einführung in das Thema der diesjährigen ETH-Tagung des SWB sein. Dr. Jürg Kaufmann orientiert über das Programm, Dr. Gonsalv Mainberger, einer der Referenten, gibt Anregungen, Impulse und Hinweise, um was es an dieser Tagung geht. *D.B.*

Warum Schulreform?

1 Wir haben ein elitäres Schulsystem, das nur bürgerliche Großstadtkinder optimal fördert (Meili, Bern 64). Unser vertikales Schulsystem verspricht zwar den Zugang zu «höherer» Bildung, diese aber ist eine Angelegenheit von Herkunft und Abstammung, Reichtum und den damit auch zusammenhängenden sogenannten intellektuellen Qualifikationen. Unser System gewährleistet die fortlaufende Bereicherung der oberen Schicht mit den «intelligentesten Mitgliedern der Untern» (B. Skolsky). Das heißt, die regionale und soziokulturelle Chancenungleichheit ist systemimmanent. Wer heute schon von Chancengleichheit spricht, macht in Verschleierung.

2 In diesem Zusammenhang gehört das Problem der *Sprachbarriere:* die *nicht* durch die soziokulturelle Schicht bewirkt wird, sondern von unserem System künstlich geschaffen wird: wir wissen zwar, daß die Schichten verschiedene Codes und Selektionsmuster verwenden, trotzdem zwingen wir allen Schülern dieselbe Schule auf und behandeln sie so, als ob sie dieselbe Sprache sprächen.

Die Schule verhält sich offensichtlich diskriminierend gegenüber vielen, die sie «einlädt».

3 Wir haben ein auf die Wettbewerbstüchtigkeit des Einzelnen ausgerichtetes System mit autoritären Strukturen. Die Erziehung zu demokratischem Verhalten, zu Selbständigkeit und Mündigkeit fehlt weitgehend. Unsere normative Erziehung will in erster Linie ruhige, adaptierte, nützliche Bürger; deswegen die Betonung der sekundären individuellen Tugenden wie: Ruhe, Ordnung, Gehorsam, Disziplin, Pünktlichkeit, Anstand, Fleiß, Zuverlässigkeit, Enthaltsamkeit, Genügsamkeit, Reinlichkeit.

4 Unser Begabungsbegriff entspricht einer statischen, autoritären und elitären Gesellschaftsstruktur: wir glauben, Begabung sei ein nach Richtung und Ausmaß vererbtes Potential, deswegen konstant und individuell sehr verschieden; trotzdem zwingen wir allen Schülern dieselbe Lernstrategie auf (gleicher Lehrplan, gleiche Lehrmittel, gleiche Lehrzeit, gleichen Lehrer); notwendigerweise sind deswegen die Leistungen der einzelnen Schüler sehr verschieden und kaum verbesserbar (deswegen unser vertikales System mit strenger Selektion); zudem lesen wir die Begabung durch einen Kurzschluß von der Leistung ab: unser System ist eine sich selbst bestätigende Prophezeiung. Begabung ist aber ein Maß für den Zeitaufwand, den ein Lernender einsetzen muß, um das Lernziel zu erreichen (Carroll).
5 Unser System überfordert die Lehrer: Der nivellierende Jahrgangsklassenunterricht, die fehlenden Arbeits- und Informationsmittel, die veralteten Lehrpläne, unreflektierte Methoden, ein Fächerkanon ohne formulierte Bildungsziele zwingen den Lehrer, etwa 25% seiner Zeit mit Ermahnungen, Befehlen und Kontrolle zu vergeuden, 10% mit Warten, 10% um das Zimmer instand zu setzen, so daß etwa 40% für die eigentliche Lehrtätigkeit bleiben, die aber wiederum von den Ergebnissen der Erziehungswissenschaften kaum befruchtet wird, da der einzelne Lehrer für sich nicht alles aufarbeiten kann (Begabung, Curriculum, Motivation, Gruppendynamik, Lerntypen, Methoden, Kreativität, Transfer usw.).
6 Wir haben einen materialistischen Bildungsbegriff: Vermittlung von Wissen – statt Bildung von Fähigkeiten. Dieses Wissen besitzt kaum Aktualität und liefert die Schüler wehrlos den Zeitproblemen aus. Daraus resultiert eine fatalistische Haltung gegenüber der Zukunft und den herrschenden Mächten.

Bemerkung: Die äußere Schulreform (Schulzentren, Gesamtschulen) ist nur eine unabdingbare *Voraussetzung* für die innere Schulreform.

1. Pädagogische Leitideen

1 Die Schule könnte eine Institution sein, in der man lernt, den Fatalismus zu überwinden; in der man lernt zu wagen, zu experimentieren, zu hoffen, gegen übersteigerte Normen und Zwangsmechanismen anzukämpfen:
2 Deswegen ist es das Ziel der inneren Schulreform, dem einzelnen Schüler möglichst viele Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, damit er an sein Können, seine Eignung, seine Autonomie glauben und vertrauen lernt.
3 Die bürgerliche Kleinfamilie ist kaum imstande, zu den wichtigeren sozialen Tugenden zu erziehen. Dies ist heute aber Aufgabe der Schule:
- Das Einfühlungsvermögen in menschliche Verhältnisse, die Phantasie für das Glück des anderen
- Initiative, Engagement, Beharrlichkeit
- Gerechter Zorn gegen Inhumanismus
- Kritische Distanz, Fähigkeit zur Abstraktion, Wille zur Intellektualität, Selbstrelativierung
- Toleranz und Humor
- Personale Autorität ohne Maske, ohne Fremdsicherung
- Identität, Akzeptierung seiner selbst

2. Bildungsziele

Entscheidender als der Erwerb von Wissen ist die Schulung von Fähigkeiten (nach B. S. Blooms Taxonomie der Lernziele):

Bildungsziele im kognitiven Bereich.
1. Erwerb von Wissen
1.10 Wissen von Einzelheiten
1.11 Terminologie
1.12 Daten, Ereignisse, Personen usw.
1.20 Kenntnis der Mittel, mit denen man das Wissen verarbeitet
1.21 Konvention (zum Beispiel Sprache)
1.22 Tendenzen (in der Zeit)
1.23 Klassifikationen
1.24 Kriterien
1.25 Methoden
1.30 Kenntnis der Hauptideen, Schematas und der Strukturen, mit Hilfe deren man Phänomene und Begriffe organisiert:
1.31 Prinzipien und Gesetze
1.32 Theorien

2. Erfassen
2.10 Transponieren
2.20 Interpretieren
2.30 Extrapolieren

3. Anwendung von Regeln, Kriterien, Methoden für die Lösung eines neuen Problems

4. Analyse
4.10 der Elemente
4.20 der Relationen
4.30 der Organisationsprinzipien

5. Synthese durch
5.10 die Produktion einer persönlichen Arbeit
5.20 Aufstellen eines Arbeitsplans
5.30 Aufstellen von Hypothesen, Generalisieren

6. Beurteilen nach
6.10 internen Kriterien
6.20 externen Kriterien

Bildungsziele im affektiven Bereich
1. Aufmerksamkeit
1.10 Bewußtes Wahrnehmen
1.20 Eingehen auf die Sache
1.30 Volle Aufmerksamkeit

2. Reagieren
2.10 Passives Beipflichten
2.20 Aktive Reaktion
2.30 Lust am Reagieren

3. Anerkennung von Werten
3.10 Glauben an Werte
3.20 Werte vorziehen
3.30 Sich für diese engagieren

4. Ein eigenes Wertsystem erstellen
4.10 Werte begrifflich fassen
4.20 Wertskala erstellen

5. Realisieren des Wertsystems
5.10 Generalisierung des Verhaltens
5.20 Weltanschauung

(Anzuführen wären noch die Lernziele im senso-motorischen Bereich)

Diese Taxonomien sind sowohl entwicklungspsychologisch wie von der didaktischen Analyse her zu lesen. Entscheidend daran ist, daß – eine adäquate Methode vorausgesetzt – diese Bildungsziele weder vom gemessenen Intelligenzquotienten noch von der Schulart abhängen, sondern daß sie für fast alle Schüler erreichbar sein können.

3. Methode des «zielerreichenden Lernens»

Das setzt aber voraus, daß wir die Lernstrategien den einzelnen Schülern anpassen; das heißt,
1 daß wir die Begabung als Maß für den Zeitaufwand, um ein Lernziel zu erreichen, definieren,
2 daß wir den Erfolg des *Einzelnen* als Qualitätsmaßstab für unsern Unterricht nehmen – und nicht die Gaußsche Kurve der Notenverteilung in einer *Klasse,*
3 daß wir durch geeignetes Lernmaterial den Sprachbarrieren Rechnung tragen und die Fähigkeit, Instruktionen zu verstehen, bewußt fördern,
4 daß wir die Beharrlichkeit fördern,
5 daß wir jedem Schüler die ihm entsprechende Arbeitszeit zur Verfügung stellen,
6 daß die Schüler wissen, was sie am Ende können sollen und nach welchen Kriterien sie beurteilt werden,
7 daß sie während eines Lernprozesses nicht beurteilt werden, sondern daß ihnen dank einem vielfältigen Angebot von Lernmaterial und -methoden geholfen wird, Schwierigkeiten zu überwinden, damit *alle* das Lernziel erreichen können.

Die Schule muß also davon ausgehen, daß *sie* am mehr oder weniger guten Erfolg der Lernenden schuld ist.

Schulreform und Unterrichtstechnologie

1 Diese Methode des «zielerreichenden Lernens» (Bloom) verlangt den methodisch richtigen Einsatz aller zur Verfügung stehenden Medien.
2 Die Unterrichtstechnologie drängt aus sachimmanenten Gründen auf die skizzierte innere Schulreform, was sich auch aus ihrer geschichtlichen Entwicklung gibt (nach Flechsig):
1. Stufe: Nachahmung einer bestimmten Lehreraktivität (erzählen, beschreiben usw.) durch ein Medium
2. Stufe: Wissenschaftliche Kontrolle der relativ teuren Produkte
3. Stufe: Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Modelle des Lernens
4. Stufe: Erforschung der Rahmenbedingungen des Lernens
5. Stufe: Curriculumsforschung, genaue Formulierung der Lernziele und der Beurteilungskriterien

Dank der unbegrenzten Reproduzierbarkeit und der unbeschränkten Zahl von alternativen Wegen können die individuellen Lernfähigkeiten der Schüler berücksichtigt werden, vorausgesetzt, daß der Schüler die Lernziele genau kennt, der Weg einsichtig gemacht ist; sonst wendet er die Produkte falsch an. Damit ist aber die Gefahr der totalen Manipulation, die *auch* in der Unterrichtstechnologie liegt, bis zu einem gewissen Grad gebannt. Der Lernende kann selbst feststellen, ob das oder die Lernziele, die ihm die Strategie als erstrebenswert hinstellt, für ihn auch tatsächlich erstrebenswert sind: Mündigkeit.

Rationalität bei der Entwicklung von Unterrichtssystemen setzt Rationalität bei der Entwicklung von Lernzielen voraus, sonst erstellt man mit Computern Horoskope.

Wenn wir unser Schulsystem sozial gerechter, individueller, differenzierter, aktueller und zum Teil auch effizienter machen wollen, sind wir auf die Unterrichtstechnologie angewiesen.

Wer mit dem heutigen Bildungssystem zufrieden ist, kann ruhig auf sie verzichten.

ETH-Tagung des Schweizerischen Werkbundes 1972

Samstag, den 7. Oktober, wird auch dieses Jahr unsere ETH-Tagung durchgeführt. Sie steht unter dem Thema:

Das Kind und sein Raum

Wir werden versuchen, nach zwei einleitenden Referaten (Prof. Dr. Rémy Droz, Dr. G. Mainberger) und dem Film von Kurt Gloor «Die grünen Kinder» Seminargespräche abzuhalten, die möglichst nicht in rhetorischen Übungen steckenbleiben, sondern zu ganz bestimmten Ergebnissen führen. Das detaillierte Programm wird allen SWB-Mitgliedern nach den Sommerferien zugestellt.

J. K.

Arbeitsprogramm zur ETH-Tagung

Die Alternative, ob marxistischer oder kapitalistischer Städtebau, ist eine Chimäre. Die Auseinandersetzung muß vom ideologischen Götterhimmel heruntergeholt werden. Dringlich und realistisch ist die *interdisziplinäre Zusammenarbeit* zwischen Anthropologie, Volkskunde und Architektur.

Die ETH-Tagung des SWB möchte dazu einen Beitrag leisten und Bausteine zur Konstruktion wohnlicher, sinnspendender und zivilisierter, also nicht-barbarischer Städte liefern.

Die Disziplinen, die ins Gespräch untereinandergebracht werden, sind die Wissenschaft vom Menschen, die Kinderpsychologie, die Volkskunde als Kulturanalyse und die Architektur. Die Frage heißt: Wie übersetzt der Architekt, der Ingenieur und der Planer die Einsichten der anthropologischen Wissenszweige.

Dr. G. M.

Thesen zum Thema «Das Kind und sein Raum»

Von Dr. Gonsalv Mainberger

1. Das Kind

1 Auf die Frage, was ein Erwachsener können müsse, antwortete S. Freud kurz und bündig: «Lieben und arbeiten.» Das Kind muß lieben lernen, das heißt seine Identität mit andern verschmelzen; es muß arbeiten lernen, das heißt sich um der Realität willen Lust versagen, ohne die Identität zu verlieren oder zu vereinsamen.

2 Kein Mensch kann ohne soziale Organisation leben. Zur Dimension des Ich-Haushaltes (wahrnehmen, sich gewöhnen, erfinden) gehört die nicht ruhende natürliche, geschichtliche und technologische Neuanpassung.

Das Kind erlebt eine Kette von aufeinanderfolgenden und sich ablösenden Umwelten. Es entwickeln sich hieraus phasenspezifische *Erwartungen* an die Umwelt.

Die menschliche Umwelt (als Raumgestaltung zum Beispiel) muß diese Erwartungen stimulieren und zugleich begleiten. Sie hat Raum anzubieten für eine Reihe mehr oder weniger abrupter Schritte, die dennoch kulturell und psychologisch folgerichtig sind. Auf diese Weise erweitert sich der Gesichtskreis der zu bewältigenden Lebensaufgaben.

3 Die technischen *Veränderungen* diktieren heute das Tempo der *Erwartungsangebote.* Nur die wiederhergestellte *Kontinuität* garantiert die humane Entwicklung der jungen Menschen.

Es ist eine Lebensaufgabe der Menschheit, durch Erziehung und Anschauung (im Wohnraum zum Beispiel) die nötige Kontinuität der Erwartungen an die Umwelt herzustellen. Natur und Technik, Eltern und Gesellschaft, Haus und Plätze haben das vorzustellen, was das Kind im Mittel erwartet.

4 Zwischen den Wertsetzungen und Wertangeboten (von der Institution als Kultur verwaltet) einerseits und den Mechanismen der Ich-Werdung des Kindes (als Ich-Synthese) andererseits besteht ein logischer, systematischer Zusammenhang. Er ist ein *Prozeß.* Der *Inhalt* dieses Prozesses ist das gemeinsame Bemühen der Erwachsenen,

- die Organisation (Umwelt, Wohnen, Spielen, Lernen, Lieben, Arbeiten usw.) zu koordinieren,
- optimale Bedingungen für konfliktfreie Energien zu schaffen,
- das Gleichgewicht der psychosozialen Systeme (Familie, Wohngemeinschaft, Kinderspielplatz, Schule usw.) herzustellen, damit sich diese Systeme gegenseitig stützen.

Ziel dieses Prozesses ist, die Phasen der kindlichen Entwicklung zu respektieren und beim Übergang von einer Phase zur andern Hand anzubieten.

5 Die *Identität* ist die Endphase der Entwicklung. Das Kind *wird* zur «Person». Sie ist der Gegenpol zur schädlichen Herrschaft der verschiedenen Über-Iche.

Diese Identität ist ein *Potential,* mit dessen Hilfe sich der junge Mensch von übermäßiger Selbstverurteilung befreit und den diffusen Haß gegen Andersartige abbaut.

Dieses Potential erprobt sich am Maße der möglichen Befreiung von *Fremd*einflüssen; die Person orientiert sich an den kritisch angeeigneten Wirklichkeiten: Sexualität, Körperkraft und Lebensaufgabe des Erwachsenen.

6 Der soziale Horizont des Kindes beginnt mit dem nebelhaften Bild der Mutter und endet mit der Menschheit (E. Erikson).

2. Der Raum

1 Raumverhältnisse (neben-, auf-, hintereinander) entstehen durch Anordnung von Gegenständen. Die *Vorstellung* von Raum entsteht jedoch nicht dadurch, daß man Gegenstände räumlich aufstellt. Es ist vielmehr so, daß das *Subjekt* die Bedingungen in sich enthält, daß es räumliche Verhältnisse geben kann. Der Raum ist also eine dem Gemüt des Menschen innewohnende *Anschauung.* Die Welt räumlich sehen heißt, ihr eine *Qualität* geben (siehe unten, Lévi-Strauss).

2 Der Raum ist keine Eigenschaft der Dinge. Als Anschauung geht er allen Erfahrungen mit räumlichen Gegebenheiten voraus. Die Anschauung wurzelt in der sinnlichen Empfindsamkeit des Menschen. Daß Gegenstände im Raum nebeneinanderzustehen kommen, liegt nicht an ihrer Position an sich, sondern daran, daß sie *Gegenstände unserer sinnlichen Anschauung sind* (Kant).

3 Haus und Wohnung sind der Anfang und die Bedingung der Sammlung, der Intimität, der Zärtlichkeit und Familiarität. Wohnen und hausen ermöglichen den Umgang mit Gegenständen. Die Bedeutung aller Gegenstände mißt sich an der Häuslichkeit und Wohnlichkeit.

Die ökonomische Existenz kommt erst zustande, nachdem Häuser und Städte stehen. Ein Gebäude bedeutet erst dann etwas, wenn sich der Mensch in ihm auf sich selbst hin versammelt hat. Das Haus ist die bildliche Darstellung der Innerlichkeit und entfaltet sich als Rationalität der menschlichen Energien, die sich dank der Raumgestaltung entfalten können (Lévinas).

4 Das Kind macht seine Erfahrungen mit der Umwelt durch wahrnehmenden Kontakt. Die Wahrnehmungen werden durch sensorielle und motorielle Aktivitäten geregelt. Das sinnliche Material (Spielräume, Plätze, Wohnungen usw.) ist das *Bedeutende,* der Raum das damit *Gemeinte.*

5 Die Anschauung des Raumes ist nicht nur Abklatsch der «Wirklichkeit» oder der äußeren Gegenstandswelt, sondern das Resultat von inneren, symbolischen Abbildungen. Das Kind verarbeitet seine inneren Aktivitäten und konstruiert den Raum als Nachbarschaft, Ordnung und Maßstab (Piaget).

6 In der Entwicklung des Kindes ist gut zu unterscheiden zwischen der Phase, in der es den Raum *wahrnimmt,* und der Phase, in der es den Raum sich bildlich *vorstellt.* Folgerung: Der Spielraum des Kindes muß sensorielle und motorielle Elemente anbieten, mit denen es dann zur Vorstellung beziehungsweise Anschauung, also zum Raum als «Bild» gelangen kann.

3. Die Stadt

1 Das städtische Leben bildet einen seltsamen Gegensatz zu den qualitativen Erfahrungen mit dem Raum (die Richtung Ost–West ist für alle Menschen eine Sehnsucht; Süden ist Licht, Norden Kälte). Davon bleibt in den Städten nichts mehr übrig. Dennoch häufen sich dort «unendlich viele unbewußte Einstellungen, die, jede für sich genommen, bedeutungslos sind, die jedoch alle zusammen ungeahnte Wirkungen hervorbringen können. Solche Wirkungen sind das Wachstum der Städte von Osten nach Westen und die Polarisierung von Luxus und Elend entlang dieser Achse, Phänomene, die unverständlich bleiben, wenn man den Städten nicht das Vorrecht – oder die sklavische Notwendigkeit – zuerkennt, im kollektiven Bewußtsein den Aberglauben der Väter wachzuhalten» (C. Lévi-Strauss).

2 «Die Stadt ist Objekt der Natur und Subjekt der Kultur, Individuum und Gruppe, Traum und Erlebnis, sie ist das Menschliche schlechthin.» (Lévi-Strauss).

Literatur
Bleuel H. P., Kinder in Deutschland. München 1971
Erikson E., Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1971
Ders., Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1970
«Göhnerswil» – Wohnungsbau im Kapitalismus. Zürich 1972; vgl. dazu: NZZ, 17. Juni 1972, Nr. 278 (13)
Gruen V., Die Herzen unserer Städte schlagen matt. In: «Tages-Anzeiger», 17. Juni 1972, S. 47
Helms H. G., Kapitalistischer Städtebau. Sammlung Luchterhand Nr. 29, Frankfurt 1971
Kant I., Kritik der reinen Vernunft. Transzendentale Ästhetik. B 37 ff.
Lévi-Strauss C., Traurige Tropen. Köln 1960, S. 81 ff.
Lévinas I., Totalité et Infini. Kp. La demeure. La Haye 1965, S. 125–149
Piaget J., Psychologie der Intelligenz. Zürich 1947, S. 121 ff.
Ders., La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris 1948