

Rülcker, Tobias

Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 117-121. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Rülcker, Tobias: Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 117-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232509 - DOI: 10.25656/01:23250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232509>

<https://doi.org/10.25656/01:23250>

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, ausführen, 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

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krümmbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefler, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arnó Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung

1.

RÜCKRIEMS Thesen decken den grundlegenden Widerspruch auf, an dem die Krise der Erziehungswissenschaft sichtbar wird. Doch so überzeugend die Diagnose ist, so einseitig ist es, in dem kurzschlüssigen Verwertungsinteresse der spätkapitalistischen Gesellschaft und in ihrem Desinteresse an Theorie die Hauptursache zu sehen (IV, 3). Denn der Sturz der Erziehungswissenschaft entspringt mindestens ebenso sehr jener schon von BERNFELD kritisierten Selbstüberschätzung der Pädagogik, die die Idee von Bildung „ohne Konfrontation mit einer nicht von ihr bestimmten, ihr widerstreitenden Lebenswelt entwickelt“¹). Selbstüberschätzung war dieser Anspruch um so mehr, als die Pädagogik durch den Anschluß an die geisteswissenschaftliche Fragestellung und Methodologie zu einer historischen Wissenschaft wurde²), die die systematische Frage nach der Wahrheit nicht mehr stellen konnte.

RÜCKRIEMS Intention ist die Wiedergewinnung einer eigenständigen Funktion der Erziehungswissenschaft. So notwendig dazu Ideologiekritik ist (VIII, 1), so kann sie schon deshalb nicht die entscheidende Basis sein, weil sie die Unterscheidung von wahren und falschem Bewußtsein voraussetzt³). Das bloße Verharren in der Kritik kann weder auf hochschulpolitischer Ebene den Formierungstendenzen der Gesellschaft Widerstand leisten, noch gibt es dem Praktiker Antwort auf die Frage, was zu tun sei.

2.

GAMM bezeichnet „die Verlagerung der Entscheidungsbefugnisse auf die Basis der Erziehungsvorgänge selbst“ mit Recht als einen der Grundpfeiler einer demokratischen Schule⁴). Entscheiden bedeutet Ziele setzen, Auswahlen treffen, Prioritäten festlegen. Soll solches Entscheiden die Bezeichnung „vernünftig“ verdienen, so erfordert es jenseits aller Anpassung an rasch aufschießende Bedürfnisse und über alle Zweckrationalität hinaus einen Begriff des Rechten. HORCKHEIMER hat gegen einen vordergründigen Pragmatismus immer wieder daran erinnert, daß gesellschaftliche Entscheidungsprozesse ohne eine Vorstellung von dem, was wahr ist, nicht möglich sind⁵); HABERMAS hat diesen Gedanken weiterführend gezeigt, daß da, wo es um die Interaktion von Menschen miteinander geht, rationale Entscheidungen an eine Erkenntnis der wahren Zwecke der Gesellschaft gebunden sind⁶).

Wird der Begriff der Entscheidung in dieser Bedeutung genommen, so erweist er sich als die integrative und konstitutive Kategorie pädagogischen Handelns überhaupt. Er korrespondiert damit mit der Stellung, die im System der Ausbildung die Erziehungswissenschaft als integrative Wissenschaft einnehmen sollte. Nimmt man diese Korrespondenz als Fingerzeig, so stellt sich die Frage nach der Funktion der

Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung als die Frage, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft dazu leistet, den Lehrer entscheidungsfähig im obengenannten Sinne zu machen.

3.

In die Ausbildung der Lehrer teilen sich verschiedene Disziplinen. Sie alle liefern spezifische Kenntnisse für spezifische Vermittlungsprozesse unter spezifischen Bedingungen. Das in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder auftauchende Postulat der Integration besagt jedoch, daß es eine Einheitlichkeit des Erziehungsvorganges gibt, die aber in dem Besonderen gar nicht ohne weiteres sichtbar wird, weil sie nicht einfach vorhanden ist und nur wahrzunehmen wäre, sondern weil sie selbst erst in wissenschaftlicher Reflexion konstituiert werden muß. Die Funktion der Erziehungswissenschaft ist es, diese Reflexion zu leisten und die grundlegenden Kategorien zur Erfassung jener Einheit zu entwickeln. Das ist um so wichtiger, als ohne diesen Begriff vom Ganzen keine sinnvollen Entscheidungen im Einzelnen möglich sind. Wir sehen hier des knappen Raumes wegen davon ab, den Sozialisationsprozeß in seiner Totalität — der ja in einem weiteren Sinne auch als Erziehungsprozeß verstanden werden kann — ins Auge zu fassen, und beschränken uns auf den Bereich der intentionalen Erziehung mit den eigens dafür geschaffenen Institutionen, der ja für die Lehrerbildung konstitutiv ist.

Der heutige Diskussionsstand in der Erziehungswissenschaft macht es freilich nicht eben leicht, allgemeine Kategorien zu formulieren, ohne daß man sich sofort der Kritik aussetzt. Doch bleibt von aller Gegensätzlichkeit der Positionen die Notwendigkeit solcher allgemeinen Kategorien unberührt. Es ist deshalb zumindest erforderlich, die Fragedimensionen zu umreißen, ohne daß Vollständigkeit, endgültige Abgrenzung und Rangordnung oder gar dogmatische Festlegung erstrebt wird. Im Blick auf die Kinder und Jugendlichen sind solche wesentlichen Kategorien etwa: Lernfähigkeit (Bilddbarkeit), Leistung, Solidarität, Bildung, Selbstverwirklichung (Mündigkeit, Emanzipation); im Blick auf den Lehrer: Ziel, pädagogischer Bezug (ein heute zwar umstrittener, aber möglicherweise nach kritischer Reflexion wiederzugewinnender Begriff), Engagement, Autorität und Autoritätsabbau, Selbstreflexion; im Blick auf die Institution Schule: Ziel, Inhalt, Organisation von Bildung; im Blick auf das Verhältnis aller drei Faktoren zur Gesellschaft: Autonomie versus Funktion, Selbstzweck versus Instrument.

Die eigentümliche Schwierigkeit erziehungswissenschaftlicher Forschung besteht dabei darin, daß es nicht genügt, diese Kategorien für sich zu definieren und zu systematischen Zusammenhängen zu verarbeiten, da sie Inhalt und Bedeutung nur in Beziehung auf eine bestimmte historische Gesellschaft und die in ihnen lebenden Menschen erhalten. Es gibt z. B. keine Autonomie der Schule an sich, sondern nur Autonomie im Zusammenhang konkreter Gesellschaftsverhältnisse. Die Reflexion der Kategorien muß also immer zugleich eine Reflexion der gegebenen Verhältnisse sein.

4.

Gerade wenn es um ihre Funktion innerhalb der Lehrerbildung geht, kann sich Erziehungswissenschaft nicht damit begnügen, Kategorien der Analyse zur Verfügung zu stellen. Erziehen erfordert eine Idee von Bildung im Sinne einer Realutopie, d. h. das Setzen von Zielen, Inhalten und Grundüberzeugungen, das aber weder einem reinen, alle realen Bedingungen überspringenden Dezisionismus noch opportunistischer Anpassung an das je Vorhandene überlassen werden kann. Deswegen ist die Gewinnung einer Idee von Bildung nur in Konfrontation mit der Gesellschaft möglich. Diese ist für die Erziehungswissenschaft zugleich Basis, Widerstand und Herausforderung. Liefert sie einerseits in dem Bestand der durch gemeinsame gesellschaftliche Arbeit erzeugten Erkenntnisse, Werke und Verhaltensweisen die möglichen Gegenstände des Erziehungsprozesses, so verbindet sie andererseits damit Erwartungen, Ansprüche und Aufträge, die dem von der Erziehungswissenschaft immer auch geltend gemachten Interesse der Subjekte widersprechen. Darüber hinaus erweist sich die Wirklichkeit als vielfach ungerecht, antagonistisch, von irrationaler Herrschaft bestimmt, keineswegs in Übereinstimmung mit dem immanenten Versprechen bürgerlicher Gesellschaft auf Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück für alle. Wie die Untersuchungen zur Lehrerrolle eindringlich gezeigt haben, sieht sich der Lehrer infolge dieser Situation der Gesellschaft höchst divergierenden Ansprüchen gegenüber⁷⁾. Die Erziehungswissenschaft muß ihn also mit den Kategorien und Verfahren zur Analyse, Kritik und Überschreitung gesellschaftlicher Anforderungen ausrüsten. Sie kann sich also weder als empirische Curriculumforschung noch als Ideologiekritik allein konstituieren, und selbst die Verbindung von beidem genügt dem an sie gestellten Anspruch noch keineswegs. Denn nimmt sie die Ungleichheit der Gesellschaft ernst, so kann sie sich nicht mit der bloßen — wenn auch vielleicht kritisch gefilterten — Reproduktion des status quo begnügen, sondern muß nach Perspektiven der Veränderung suchen und aus ihnen *innovative Ziele* für die Erziehung ableiten. Die Legitimation solcher Ziele setzt freilich einen Begriff des Wahren voraus, der aber selbst nicht dogmatisch gesetzt, sondern aus einem rationalen Denkkzusammenhang entwickelt werden muß.

Die Frage nach dem Begriff des Wahren verweist zunächst auf jene Vorstellung einer vernünftigen Gesellschaft, wie sie schon in den bürgerlichen Ideen von Freiheit und Glück, Gleichheit und Solidarität, menschlicher Würde und Humanität enthalten ist⁸⁾. Konfrontiert man diese Ideen mit der realen Gesellschaft einerseits, den in diesem historischen Zeitpunkt vorhandenen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Menschen andererseits, so lassen sich jene das bloß Vorhandene transzendierenden gesellschaftlichen Zwecke ermitteln, die die Basis für innovative Lernziele in Form von neuen Einsichten, Überzeugungen und Handlungsbereitschaften bilden. Es wird also zur wesentlichen Aufgabe der Erziehungswissenschaft, jenem oben umrissenen Begriff einer vernünftigen Gesellschaft nachzufragen — nicht aus müßigem historischem Interesse, sondern um aus der Erkenntnis der noch uneingelösten Versprechungen und der Einsicht in die Widerstände sagen zu können, was in Angriff genommen werden muß.

Die Reflexion und Anwendung der in den Abschnitten 3 und 4 dargestellten Kategorien und Verfahren setzt fundierte Sachkenntnisse auf verschiedenen Gebieten voraus: in der Psychologie (Lerntheorie, Begabung, Motivation), der Anthropologie (Bedürfnisstruktur, Kulturvergleich, Verhaltensforschung), der Sozialpsychologie (Sozialisation, Gruppenprozesse), der Soziologie (Gesellschaftsverhältnisse, Rollentheorie, Organisationssoziologie), der Philosophie (Kultur- und Geschichtsphilosophie). Es ist undenkbar, daß der Studierende auf allen diesen Gebieten in extenso arbeiten kann. So sieht sich die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung der schwierigen Aufgabe gegenüber, den Studierenden mit den Auswahl-, Interpretations- und Übertragungsverfahren auszurüsten, die es ihm ermöglichen, die Ergebnisse anderer Wissenschaften sachgerecht aufzunehmen, in seine Fragestellung nach den Bedingungen der Möglichkeit mündiger Subjekte zu integrieren und auf seine Praxis anzuwenden.

Diese Aufgabe verlangt auf der Ebene der Forschung neue, noch kaum geübte Formen der Kooperation zwischen den Wissenschaften, wie etwa gemeinsame Forschungsvorhaben von Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen; die Durchführung interdisziplinärer Forschungsarbeiten als Antwort auf von der Erziehungswissenschaft entwickelte Fragestellungen; die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen bei der Überprüfung von Forschungsergebnissen auf ihre Relevanz, ihre Übertragbarkeit, ihre methodische Korrektheit etc. — eine Überprüfung, die sich als *feed-back* wechselseitig auf Kooperation angewiesener Wissenschaften versteht und nicht zu dem fruchtlosen Bemühen entartet, dem jeweiligen Gegner wissenschaftlichen Schwachsinn nachweisen zu wollen. Auf der Ebene der Lehre verlangt diese Aufgabe einerseits die Hereinnahme der Methoden und Resultate verschiedener Wissenschaften in das erziehungswissenschaftliche Studium, wozu *team-Arbeit* in Form von gemeinsamen Lehrveranstaltungen, Ringvorlesungen, Projektarbeiten etc. erforderlich ist; andererseits die Vermittlung von Verfahren der Orientierung über die Ergebnisse verschiedener Disziplinen, der Überprüfung solcher Übernahmen auf ihre Korrektheit, der Auswahl von erziehungswissenschaftlich relevanten Ergebnissen, der Kontrolle von Resultaten anderer Disziplinen in der Erziehungspraxis, schließlich und vor allem der Integration vielfältiger Informationen unter erziehungswissenschaftliche Kategorien. Gerade die Kenntnis solcher Verfahren ist für den Studierenden heute von höchster Bedeutung. Denn ohne sie verkommt das erziehungswissenschaftliche Studium — der Struktur der Wissenschaft nach auf Informationen aus verschiedensten Disziplinen angewiesen — zu bloßem Eklektizismus.

Anmerkungen

- 1 J. DAHMER, Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: *didactica* ³/1969, S. 27.
- 2 ebenda, S. 23.
- 3 Zur Unterscheidung von wahrem und falschem Bewußtsein vgl. GEORG LUCÁCS, *Geschichte und Klassenbewußtsein*, Berlin 1923.
- 4 H.-J. GAMM, *Kritische Schule*, München 1970, S. 164.

- 5 M. HORKHEIMER, Zum Problem der Wahrheit (1935), in: Kritische Theorie I, Frankfurt/Main 1968; ferner: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/Main, 1967.
- 6 J. HABERMAS, Technik und Wissenschaft als Ideologie, ed. suhrkamp, Nr. 287, S. 98.
- 7 vgl. J. KOB, Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung, 19. Jahrg. 1966, H. 4.
K. MOLLENHAUER, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
H.-J. GAMM, Die Lehrerrolle im gesellschaftlichen Feld, in: BOKELMANN/SCHUEERL (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf, Heidelberg 1970.
- 8 Zu dem Gedanken, daß die konstitutiven Ideen der bürgerlichen Gesellschaft gegen das von ihr geschaffene Herrschaftssystem eingesetzt werden müssen vgl. G. KONEFFKE, Integration und Subversion, Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 11. Jahrg., Heft 5/6, Dez. 1969.