

Blick aus der Ferne. Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte

Pädagogische Korrespondenz (2011) 44, S. 23-29



Quellenangabe/ Reference:

Blick aus der Ferne. Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2011) 44, S. 23-29 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88297 - DOI: 10.25656/01:8829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88297>

<https://doi.org/10.25656/01:8829>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 44

HERBST 2011

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2011 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
 Günter Rüdell
 Strukturreform auf Konsenskurs
- 23 **NACHGELESEN**
 Blick aus der Ferne
 Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte
- 30 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
 Rainer Bremer
 Nothing but Evidence – Bildungsforschung aus bildungsfeindlicher
 Absicht und eine Alternative (Teil 2)
- 56 **DOKUMENTATION**
 Ioanna Menhard
 Erfahrungen und Umgang mit dem Bologna-Prozess an einem
 erziehungswissenschaftlichen Institut
- 71 **ERZIEHUNG NEU**
 Christoph Leser
 Das Ende der Erziehung
- 83 **DIDAKTIKUM**
 Jens Rosch
 Eine Fallstudie zum Lernen von Algebra im Schulunterricht
- 104 **AUS DEN MEDIEN**
 Andreas Gruschka
 Die Vermittlung von etwas Unerhörtem und bislang weitgehend
 Ungesehenem
- 111 **IN MEMORIAM**
 Armin Bernhard
 „Standhalten im Dasein“ – In memoriam Hans-Jochen Gamm

Blick aus der Ferne.

Wie die DDR-Pädagogik die BRD-Pädagogik beurteilte

Gezeigt als Abdruck des Kapitels 12.5.3. aus dem Standardwerk der DDR „Geschichte der Erziehung“, 16. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1988, S. 738-743

Hauptströmungen der imperialistischen Pädagogik, dargestellt an der Bundesrepublik Deutschland

Die Entwicklung der bürgerlichen Pädagogik seit 1945 kann nicht als eine geradlinige Abfolge oder als mechanischer Reflex auf die ökonomischen, sozialpolitischen, ideologischen oder bildungspraktischen Bedürfnisse und Geschehnisse aufgefaßt werden. Ihr vielfach vermittelter Zusammenhang mit allen Erscheinungen der Strategie zur Stabilisierung des kapitalistischen Systems und zur Ausrüstung für den Kampf mit der marxistisch-leninistischen Bildungspolitik und Pädagogik ist unverkennbar.

Die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft – nachfolgend in erster Linie am Beispiel der BRD dargestellt – verweist auf einige allgemeine Merkmale.

Das erste ist der „Pluralismus“ der pädagogisch-theoretischen Richtungen. Die Koexistenz verschiedener, nach ihrem sozialökonomischen Hintergrund, ihrer ideologischen Funktion und ihrer geistigen Substanz unterschiedlichen „Pädagogiken“ wird von bürgerlicher Seite als positives Zeichen wissenschaftlicher Freiheit interpretiert. Die ideologische Absicht aller Strömungen bleibt jedoch auf diese und jene Weise Apologie, Bewahrung und Stärkung des Imperialismus in der Systemauseinandersetzung zwischen Sozialismus und Kapitalismus. Von dieser angeblichen Freiheit bleibt allein der Marxismus-Leninismus, bleibt die Theorie des realen Sozialismus ausgeschlossen. So ist der „Pluralismus“ grundsätzlich als Unvermögen zu werten, ein einheitlich begründetes und in sich geschlossenes pädagogisches System zu schaffen. Zugleich entspricht die Vielgestaltigkeit praktischer Flexibilität, um in der Auseinandersetzung mit der marxistisch-leninistischen Pädagogik und sozialistischen Bildungspolitik stets vermeintlich überzeugendsten und wirkungsvollsten Lehren abrufbar zu besitzen.

Die zweite, damit im Zusammenhang stehende Erscheinung ist die Doppelwertigkeit der pädagogischen Theorien. Jede von ihnen hat sich in doppelter Stoßrichtung zu bewähren; einmal als Instrumentarium zur Lösung der im eigenen Lager aufgeworfenen Probleme sowie zur Beeinflussung der Pädagogen im imperialistischen Staat; zum anderen handelt es sich um Bewährung bei den offenen oder latenten Angriffen auf die praktischen und theoretischen Erfolge im Bildungswesen und in der Pädagogik der Staaten des Sozialismus. Die wechselnden Formen der antikommunistischen Agitation und

Propaganda sowie der Übergang von aggressiver Konfrontation, vorgeblicher ideologischer Koexistenz bis zur subversiven Unterwanderung und Aushöhlung sozialistischer pädagogischer Grundpositionen erfordern ein verändertes Theorienangebot. Es steht außer Zweifel, daß die Pädagogik im Imperialismus vor allem in Teilbereichen der didaktischen, unterrichtsmethodischen oder pädagogisch-psychologischen Forschung durchaus in der Lage ist, mit Ergebnissen aufzuwarten. Ihre Unbrauchbarkeit zeigt sich dann, wenn es um grundlegende konzeptionelle Lösungen geht. Davon legen die nachstehend angeführten Charakteristika pädagogischer Hauptströmungen Zeugnis ab. Sie weisen allesamt keine originellen und schöpferischen Anschauungen auf. Im Grunde handelt es sich um variierende Wiederholungen von Theorien, die die bürgerliche Pädagogik besonders seit der Jahrhundertwende hervorbrachte, oft auch um epigonenhafte Verzerrungen der klassischen bürgerlichen pädagogischen Theorien.

Ein weiteres allgemeines Kennzeichen der Geschichte der pädagogischen Theorien bis etwa Ende der sechziger Jahre ist das gebrochene Verhältnis zur Geschichte der Pädagogik. Je nach der Konstellation der Kräfte und nach den angezielten Zwecken wechselte Geschichtsfeindlichkeit mit einem Drang, die Geschichte in Gestalt von Renaissance der Werke einzelner Persönlichkeiten und Strömungen aufzuarbeiten.

Die älteste pädagogische Strömung, die sich auch in den siebziger Jahren noch als aktuell und lebensfähig erwies und in den achtziger Jahren neue Bedeutung erhielt, ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Sie gründete sich auf die Philosophie W. Diltheys. Ihre einflußreichen Vertreter in den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. waren E. Spranger, H. Nohl, Th. Litt oder E. Weniger, die bis in die fünfziger und sechziger Jahre bedeutenden Einfluß auf die pädagogische Wissenschaft der BRD ausübten.

Die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bekannten sich zu den Werken abendländisch-christlicher Gesinnung, zur Heimat und zur „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“. Unter diesen Schlagworten engagierten sie sich für die pädagogisch-theoretischen Belange des wiedererstehenden Imperialismus. Das brachte etwa Th. Litt mit seinem Werk „Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes“¹ auf typische Weise zum Ausdruck. E. Spranger lieferte mit seiner Schrift „Der Eigengeist der Volksschule“² die theoretische Rechtfertigung für die Unwissenschaftlichkeit der Massenschule und für die Richtung der „volkstümlichen Bildung“.³ Methodologisch orientierten sie sich sowie ihre Schüler auf die Grundsätze der hermeneutischen Methode: Ein irrational zu verstehendes „pädagogisches Leben“ und das „pädagogische Verhältnis“ von Erzieher und Zögling sollten als Ausdruck des idealistisch-dialektischen Wechselspiels von „verstehender Seele und objektivem Geist“ er-

1 Th. Litt: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1959.

2 E. Spranger: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955.

3 Vgl. Die westdeutsche Bildungskrise. Ursachen-Wirkungen-Auswege. Berlin 1967, S. 79ff.

schlossen werden.⁴ Bildung galt als relativ autonomer Prozeß der Aneignung des in der „Kultur“ aufgehobenen „objektiven Geistes“ zur Bereicherung und Aktivierung des im Menschen wirkenden „subjektiven Geistes“. Diese Auffassung vom pädagogischen Prozeß gab Anlaß, bestimmte Ausprägungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Kulturpädagogik zu bezeichnen. Es gelang der geisteswissenschaftlichen Richtung, Gestalten und Erscheinungen der Bildungsgeschichte nutzbar zu machen, z.B. für die Bildungsziele, Fragen des „bildenden Wertes der Unterrichtsfächer“ oder die im pädagogischen Prozeß feststellbaren dialektischen Widersprüche, die man als Antinomien von Individuum und Gemeinschaft oder Führung und Selbsttätigkeit entgegengesetzte. Auf die dringlichen Fragen, die die Schulwirklichkeit angesichts der Bildungskrise an die Theorie stellte, erfolgten keine Antworten. Daher forderten die Gegner der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Abkehr von ihrem „Stratosphärendenken“ und eine „realistische Wende“.⁵

Kritik übten als erste die Vertreter der Pädagogik des Existenzialismus. Diese von der Existenzphilosophie, von J.P. Sartre (1905-1980), M. Heidegger (1889-1976) und K. Jaspers (1883-1969), angeregten pädagogischen Theoretiker wie F.O. Bollnow, Th. Ballauf oder K. Schaller (geb. 1925) brachten unter pädagogischem Aspekt jene Stimmung zum Ausdruck, die nach dem zweiten Weltkrieg über die Bourgeoisie hereingebrochen war.⁶ Sie äußerte sich vor allem unter Gelehrten und Künstlern als Unsicherheit, Gefährdung und Erschütterung im Zeichen des „totalen geschichtlichen Zusammenbruchs“⁷ ihrer geistigen Welt. Pädagogischer Ausdruck dieser Stimmung war der Zweifel, ob es dem Vermögen des Menschen und seiner Bestimmung überhaupt angemessen sei, „sich zu bilden“, d.h. anzunehmen, man könne eigenmächtig über die geistige Welt als Material für Menschenbildung verfügen. Für die dem Existenzialismus verpflichteten Pädagogen stellte die Erziehung vielmehr ein „unplanbares Vorkommnis des Unstetigen“⁸ dar, das lediglich unter bestimmten günstigen Bedingungen als „Entsprechung“ oder als „Begegnung“⁹ zwischen Sache und Mitmensch Ereignis werden könne. Anregungen der Pädagogik des Existenzialismus wurden für eine tiefgründige Betrachtung des Subjekts wirksam, wobei Gedanken der Tiefenpsychologie, vor allem der Lehre S. Freuds (1856-1939), eingesetzt wurden. Aber der Verzicht auf eine rationale Erfassung des Erziehungsvorganges und die esoterische Sprache dieser theoretischen Richtung hatten zur Folge, daß sie auf eine schulische Praxis kaum Einfluß ausübte.

Im Zusammenhang mit den Anstrengungen, den Bildungsnotstand zu überwinden und der Herausforderung durch die pädagogischen Erfolge der so-

4 Vgl. Th. Ballauf/K. Schaller: Pädagogik. Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III. Freiburg – München 1973, S. 668.

5 Th. Ballauf/K. Schaller: A.a.O., S. 705.

6 Bezeichnend sind die Ausführungen von K. Schaller: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Heidelberg 1961.

7 O.F. Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1965, S. 24ff.

8 K. Schaller: A.a.O., S. 69.

9 O.F. Bollnow: A.a.O., S. 13.

zialistischen Länder zu begegnen, trat Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre die neopositivistische Erziehungswissenschaft in den Vordergrund, die stark von der Pädagogik der USA beeinflusst worden ist. Sie knüpfte an die verschiedenen Bewegungen zur empirischen oder pädagogischen Tatsachenforschung im 19. und 20. Jh. an und integrierte Elemente der Pädagogik des Pragmatismus. Der Neopositivismus als eine den Bedingungen des Imperialismus entsprechende Philosophie forderte eine von gesellschaftswissenschaftlichen und ideologischen Zielvorstellungen gereinigte Wissenschaft, also auch eine Erziehungswissenschaft, die nur empirisch gewonnene und überprüfte Aussagesysteme enthält. Denkmodelle der Kybernetik, Algorithmen- und Systemtheorie sollten dazu beitragen, dieser Forderung gerecht zu werden. Die metatheoretische Grundlegung für diese neue Erziehungswissenschaft lieferte W. Brezinka (geb. 1928) mit seiner Arbeit „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“.¹⁰ Maßstab für die von ihm erstrebte Pädagogik war, „ein streng logisch geordnetes System von Aussagen“¹¹ zu liefern, das „frei von Werturteilen“¹² bleiben sollte.

10 W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

11 Ebenda, S. 13.

12 Ebenda, S. 13.

Obwohl Brezinka diese strenge Vermeidung alles mit „Ideologie“ Behafteten nicht aufrechtzuerhalten vermochte, verkündete er das Ideal der „realwissenschaftlichen Pädagogik“.¹³ Damit übte er auf die wissenschaftliche Tätigkeit im Bereich von Didaktik und Methodik Einfluß aus, da die Verheißung einer derart exakten pädagogischen Wissenschaft den Schulpraktikern greifbare Hilfe versprach. Durch Elemente der Kybernetik versprach man sich von einem auf Lehr- und Lernmaschinen sowie auf Programmierung gestützten Unterricht die Optimierung von Bildung und Erziehung.

Getragen von Ideen der Konvergenztheorie, versuchten Vertreter der neopositivistischen Erziehungswissenschaft auch auf Pädagogen sozialistischer Länder Einfluß zu nehmen, um mit Hilfe der Lehre von der unpolitischen und entideologisierten Pädagogik ideologische Erosion marxistisch-leninistischer Positionen zu betreiben.

In den siebziger Jahren entwickelte und verbreitete sich die sozialkritische oder emanzipatorische Pädagogik. Sie fußte auf den sozialwissenschaftlichen Lehren der Frankfurter Schule, deren geistige Wortführer Philosophen wie M. Horkheimer (1895-1973), Th. W. Adorno (1903-1969) oder H. Marcuse (1898-1976) waren. Ihre Kritik an der Erziehung – z.B. bei K. Mollenhauer (geb. 1928) – bezog sich auf die „Entfremdung“ des Menschen von sich selbst im Spätkapitalismus. Sie wurde oft sehr treffend und unter Benutzung marxologischer Terminologie vorgetragen. Sie wies der Jugend, die das gesellschaftliche „establishment“ der kapitalistischen Industriegesellschaft abzulehnen begann, Fehlerhaftigkeiten und Schwachstellen des staatsmonopolistischen Systems nach. Im Gegensatz zum angepaßten Bürger forderte sie „freiheitlich gesinnte“, „demokratische“ und „mündige“ Menschen. Aber die Veränderung der Verhältnisse sollte allein durch Erzeugung eines kritischen Bewußtseins erfolgen. Die ideologische Funktion dieser Verfahrensweise war es, „die oppositionellen Strömungen“ ins „politisch Unverbindliche“¹⁴ und feinsinnig Apologetische in unverbindliche evolutionäre Prozesse zu lenken. Dieses revisionistische Konzept mündete in die pädagogische Schlußfolgerung, daß das „Erkenntnisinteresse einer kritischen Theorie der Erziehung“¹⁵ darauf gerichtet sei, das „Interesse an Emanzipation“¹⁶ wachzuhalten.

Erziehung sollte das „kritische Potential“¹⁷ der Gesellschaft formieren. Trotz revolutionärer, z.T. marxistischer Terminologie entlehnter Losungen wurde jedoch nicht die „umwälzende Praxis“ der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten als aktiver Faktor des gesellschaftlichen Fortschritts aufgefaßt, sondern die Erzeugung von „kritischer Vernunft“ im Subjekt, mit deren Hilfe eine Scheinemanzipation im Rahmen der gegebenen Machtverhältnisse erreicht werden sollte. Durch methodische Verfahren, die „emanzipatorisches“

13 Ebenda, S. 14.

14 R. Bauermann/H.J. Rötcher: Zur Kritik „kritischer“ Theorie der „Frankfurter Schule“. Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1971 – 10(A11), S. 42.

15 K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 10.

16 Ebenda.

17 Ebenda.

Bewußtsein und Aktivitäten freisetzen, wie etwa das „Rollenspiel“, die „Projektarbeit“ oder die „freie Diskussion“, wollte man „Demokratie“ einüben. Der permanente „Diskurs“ als Mittel zur „Konsens- und Wahrheitsfindung“¹⁸ wurde als unfehlbares Mittel zur Systemüberwindung angegeben. Diese pädagogische Strömung bedeutete bei prinzipieller Apologetik des imperialistischen Systems nach seinen Grundlagen für Bereiche der Schulpraxis durch ihre auf Aktivität und Kreativität abzielenden unterrichtsmethodischen Versuche, z.B. durch den Einsatz „offener Curricula“ oder neuer didaktischer Medien, einen relativen Gewinn. Einen generellen Fortschritt im Sinne einer tatsächlichen Demokratisierung des Bildungswesens und einer wissenschaftlichen Bildung für Kinder des Volkes hat sie nicht erbracht.

Diese Strömungen der spätbürgerlich-imperialistischen Pädagogik waren kein Anzeichen wissenschaftlicher Stärke, vielmehr Merkmal der Krise des Kapitalismus, die auch die Pädagogik erfaßt hatte.

Mit der methodologischen Sicherheit, inneren Geschlossenheit, der schöpferischen Potenz und der bildungspraktischen Wirksamkeit der marxistisch-leninistischen pädagogischen Wissenschaften konfrontiert, kamen pädagogische Wissenschaftler in imperialistischen Ländern zunehmend zu der Ansicht, die unterschiedlichen pädagogischen Theorien müßten im Interesse der bürgerlichen Pädagogik zur Synthese geführt werden. Es wurde eine „kritisch-konstruktive Pädagogik“¹⁹ mit dem Auftrage vorgeschlagen, die Denkansätze der verschiedenen Strömungen zusammenzufassen, um wirkungsvoller im antikommunistischen Kampf zu bestehen. Diese Versuche scheiterten ebenso wie die Bemühungen, eine „Gesamtpädagogik“ zu schaffen.

Die konservative Wende in der Bildungspolitik der BRD war von weitreichenden theoretischen Folgen. Immer häufiger kam die Rede darauf, daß sich die zum „roten Gespenst“ stilisierte „emanzipatorische“ oder kritische Pädagogik am Ende befände. Sie hätte zwar alles Bestehende angegriffen, sei aber nicht in der Lage gewesen, ein befriedigendes Konzept für Verbesserungen im Sinne der Stabilisierung der imperialistischen Gesellschaft vorzulegen. Für die Konstituierung einer pädagogischen Theorie, die sich auf Werte wie Stabilität, Ordnung, Leistung, Disziplin, Entbehrung, auf „Reform nach Augenmaß“ orientierte, standen Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre verschiedene Wissenschaftsangebote zur Verfügung. Sie wurden vor allem von Vertretern der Monopolverbände vorgetragen.

Von ständigem Einfluß blieb bei der Rückbesinnung und Aktualisierung stabiler Werte die neothomistische Pädagogik als vorgeblich zeitüberhobene Lehre mit bleibendem ideologischem Kern und flexiblen Randzonen, die für aktuelle Neuerungen offen waren. Die Bemühungen um eine Gesamtpädagogik wurden belebt, und die geisteswissenschaftliche Pädagogik meldete sich im Zusammenhang mit der Forderung nach „Rückgewinnung des Erzieheri-

18 Die Theorie des „Diskurses“ wurde entwickelt bei J. Habermas: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main 1973, S. 7.

19 W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/1971, S. 351ff.

schen“, der Besinnung auf Werte der „christlich-abendländischen“ Kultur erneut zu Wort. Ende der siebziger Jahre existierten jedoch auch trivialere Vorstellungen, etwa die, daß der konservativen Bildungspolitik eine Pädagogik gerecht zu werden vermöge, die eine gesunde Mischung aus bürgerlicher Reformpädagogik und aufgelockertem Herbartianismus darstelle.

In welchem Maße die pädagogische Wissenschaft von der allgemeinen Krise des Kapitalismus betroffen ist, zeigt die Tatsache, daß sie Alternativen nicht anzubieten vermag, die einer Demokratisierung des Bildungswesens, der tatsächlichen Durchsetzung des Rechts auf Bildung für alle Kinder des Volkes dienlich sind.