

Musolff, Hans-Ulrich

**Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik.
Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim:
Deutscher Studien Verlag 1997. [...] [Sammelrezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 950-955



Quellenangabe/ Reference:

Musolff, Hans-Ulrich: Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997. [...] [Sammelrezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 950-955 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-117417 - DOI: 10.25656/01:11741

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-117417>

<https://doi.org/10.25656/01:11741>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive. Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts

Weiterer Beitrag

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

Besprechungen

- 947 HORST RUMPF
Hermann Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren
Bildungspolitik
Ingo Richter: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF
Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Päd-
agogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungs-
wissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gudrun Storm: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisie-
rung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung
Benjamin Ortmeier: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in
der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft.
Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und
die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS
Dieter Kirchhöfer: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über
Tagesläufe 10- bis 14jähriger Kinder

Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997. 455 S., DM 48,-.

Heinz Sünker/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999. 352 S., DM 24,80.*

Die Einheit der Allgemeinen Pädagogik wird in erster Linie durch den unaufhörlichen argumentativen Disput der entgegengesetzten Schulen verwirklicht. Dies geschieht in einem Prozeß, in dem jede von ihnen auf eine großteils identische, aber wiederum agonistisch organisierte Tradition verweist. Diese Tradition wird jedoch von ihnen auf scharf sich unterscheidende Weisen artikuliert, interpretiert und bewertet. *Kritische Pädagogik* bezieht sich ideologiekritisch auf diese Tradition. So kann die Kritische Pädagogik einen spezifischen Beitrag zur radikalen Entkontextualisierung pädagogischen Wissens leisten. Dadurch werden die zugelassenen Diskurse hinsichtlich der Pädagogik in der (von der Moderne) vorgegebenen Richtung vorangetrieben. Besonders zwei Typen von Fragen können von der Kritischen Pädagogik beantwortet werden: (1) Fragen nach den gesellschaftlich-politischen Bedingungen und den weiteren Konsequenzen unterschiedlicher Strategien der Entwicklung und Verwendung von Erziehungswissenschaft; (2) Fragen nach dem institutionellen Ort, der Organisation und Funktion von Erziehungswissenschaft in der heutigen Kultur und Gesellschaft. Indem die relevanten ‚externen‘ Kontexte und Bedingungen enthüllt werden, wird die kritische Anstrengung der Entkontextualisierung pädagogischen Wissens vorangebracht.

Im Unterschied zur erziehungswissenschaftlichen Forschung, in der Kontroversen stets auf der Grundlage und vor dem Hintergrund eines konsensuell akzeptierten Wissenskorporus auftreten, fehlt dem

unaufhörlichen Kampf der Schulen in der Allgemeinen Pädagogik ein gemeinsames Paradigma. Der Allgemeine Pädagoge hat keine konsensuell akzeptierte Gesamtheit an – auf eine vereinheitlichte Weise interpretiertem – Hintergrundwissen zu seiner Verfügung, das den allgemeinen Umriß der noch ungelösten und lösbaren Probleme definiert. Deshalb formulieren allgemeinpädagogische Theorierichtungen gewöhnlich ganz explizit, was als der echte Gegenstand eines allgemeinpädagogischen Diskurses zu betrachten ist. Die Herausgeber des *Handbuchs Kritische Pädagogik* schreiben ihr die Aufgabe „der Grundsatzkritik an den politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen“ (S. 14) zu. Die Vagheit dieser Aufgabenbestimmung scheint beabsichtigt zu sein, denn die Herausgeber versichern: „Damit ist keine Verpflichtung auf eine bestimmte Theorietradition, etwa die der *Frankfurter Schule*, indiziert“ (S. 14). Auch die Herausgeber des Sammelbands *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* beschränken sich auf eine vage Gegenstandsbestimmung: „Den gemeinsamen und gemeinsam interessierenden Gegenstand bildete [...] das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft – mit unterschiedlichen Akzentuierungen.“ (S. 7) Gleichwohl beanspruchen beide Neuerscheinungen für sich, Kritische Pädagogik neu zu begründen. Zunächst wird nun das *Handbuch* überblicksweise in seiner Gliederung vorgestellt. Anschließend werden einige Beiträge des Sammelbands dargestellt.

Die Herausgeber weisen ihr *Handbuch* im Untertitel als „eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ aus. Es sei das „Grundlagenbuch einer sich als kritisch begreifenden Wissenschaft der Bildung und Erziehung“ (S. 11). *Kritisch* ist eine solche Wissenschaft, insofern sie „die *gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse*“ (S. 12) einnimmt. Das Handbuch gliedert sich in 7 Hauptteile, denen Hinweise zum Stu-

dium und ein Sachregister folgen. Die Hauptteile bestehen aus je 4 bis 6 Artikeln. Zuerst werden als „Grundlagen der Pädagogik“ die Subdisziplinen der Allgemeinen Pädagogik vorgestellt. V. SCHUBERT bietet etwa eine klar geschriebene, stark kulturrelativistische Übersicht über *Vergleichende Pädagogik* (S. 38–49). Er argumentiert im wesentlichen hermeneutisch, ohne daß die Perspektive einer spezifischen Kritischen Pädagogik entfaltet würde. Danach folgen „Grundbegriffe der Pädagogik“. Beispielsweise handelt A. KREMER doxographisch über *Didaktik* (S. 74–84); ein Beitrag zur Kritischen Pädagogik wird von ihm nicht intendiert. Als „Dimensionen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Denkens“ werden dann die Anschlüsse an Nachbardisziplinen dargestellt. U. APITZSCH liefert einen Überblick und einen interessanten Vorschlag für eine neue Forschungsstrategie der *Bildungssoziologie* (S. 132–141). Die Fragen der „Transformation der Bildungsobjekte“ und der „biografischen Relevanz von Bildung“ (S. 137) erweitern die Perspektive Kritischer Pädagogik. Danach werden als „Adressatinnen und Adressaten der Pädagogik“ die Alters- und Geschlechtsgruppen der Educandi titulierte. So schreibt beispielsweise A. SCHERR prägnant über *Jugendliche* (S. 188–206). Der materialreiche Artikel ist auch theoretisch für Kritische Pädagogik anregend, insofern er die subsumierende Begriffsbildung exemplarisch problematisiert. Indes bleibt das logische Verhältnis von allgemeinem Jugendbegriff und den Begriffen sozialstrukturell und geschlechtsspezifisch differenzierter Jugendlichen unklar. Erziehungswissenschaftliche Disziplinen werden unter der Rubrik „Reflexion pädagogischer Praxisfelder“ vorgestellt. L.A. PONGRATZ plädiert im Hinblick auf die *Erwachsenenbildung* für eine Subjektivitätsförderung in krisenhaften Lebensveränderungen (S. 270–280). Aufgabe der Erwachsenenbildung als Bestandteil Kritischer Pädagogik sei die Entwicklung von „Sup-

portstrukturen [...], an denen sich eine widerstandsfähige Subjektivität ausbilden kann, die zu solidarischem Handeln befähigt“ (S. 277). Die einzelne Praxisfelder übergreifenden allgemeinen Prinzipien werden unter der Überschrift „Gesellschaft und globale Probleme“ behandelt. G. AUERNHEIMER stellt klar und kenntnisreich den Stand der *Interkulturellen Pädagogik* dar (S. 344–356). Sein programmatisch-präskriptiver Begriff interkultureller Erziehung ist durch starke Identitätsbehauptungen gekennzeichnet. Interkulturelle Erziehung ist politische Bildung (S. 345) und antirassistische Erziehung (S. 351) und soziales Lernen des Umgangs mit kultureller Differenz (S. 353). Die Perspektive Kritischer Pädagogik besteht, so gesehen, in erster Linie in der ‚multikulturellen Gesellschaft‘. Schließlich folgen „Arbeitsbereiche“. A. PAUL-KOHLHOFF z.B. stellt informativ *Berufsausbildung und Weiterbildung* dar (S. 415–424). Ein Beitrag zur Kritischen Pädagogik wird dadurch nicht beabsichtigt.

Angesichts der Fülle guter einführender Sammelbände, die in den letzten Jahren erschienen ist, hat es das *Handbuch* schwer. Die Beurteilung seines Werts ist teilweise vom Verständnis der theoretischen und praktischen Situation des Marxismus abhängig. Die Herausgeber betrachten diese Situation als letztlich unproblematisch. Sie sehen marxistische Theorie als fähig an, auf die drängenden praktisch-gesellschaftlichen Probleme unserer Tage zu antworten. Auch H.-J. GAMM zufolge „ist dafür ein brauchbarer Schlüssel längst gefunden, er besteht in der Kritik der politischen Ökonomie, wie er im Lebenswerk von MARX entwickelt wurde“. (S. 37) Demgemäß betrachten die Herausgeber MARX' Werk als eine lebendige Tradition in dem Sinn, daß wir darin *Lösungen* für viele unserer Probleme finden.

Indes scheint die Geschichte marxistischer Theorie eher durch die beständige Wiederkehr einer Anzahl antithetischer Interpretationen des ‚Erbes‘ charakteri-

siert zu sein. Für diese Wiederkehr bieten die Beiträge des *Handbuchs* selbst den Beweis. Insbesondere W. SESINKS *Politische Ökonomie der Erziehung und Bildung* (S. 148–159) unterscheidet sich deutlich von den Interpretationen A. BERNHARDS, L. ROTHERMELS, H.-J. GAMMS usw. Bei SESINK erscheint MARX als eine lebendige Tradition für die Gegenwart, nicht so sehr, weil er Lösungen für unsere Probleme lieferte, sondern weil sein Werk mit unübertroffener Tiefe und Ausdehnung gewisse theoretische und praktische Dilemmata aufdeckt. Diesen Dilemmata sehen sich radikale Theorien noch immer gegenüber. MARX' Drängen auf eine systematische Synthese verband Interesse am Reichtum der *empiria* mit einer beständigen, selbstbezweifelnden, „kritischen Reflexion“ (SESINK, S. 154) auf sein eigenes begriffliches Gefüge und seine Methodologie. Dieses Drängen vereitelte durch den „unaufhörlichen Prozeß der Selbstkritik und Selbstrevision“ (ebd.) alle seine Versuche, seiner Theorie eine vollendete Form zu geben.

Angesichts der Verpflichtung der Kritischen Pädagogik „auf Gesellschafts- und Ideologiekritik“ (S. 15) erhält ‚Ideologie‘ für die Herausgeber einen negativen Sinn. Entsprechend gelten den Herausgebern, ideologisch zu sein und wissenschaftlich zu sein, als wechselseitig ausschließende Unternehmen. In diesem Sinn bestimmt auch K. HIMMELSTEIN die Aufgabe der Historischen Pädagogik: „Die Historische Pädagogik erforscht [...] vor allem das Verhältnis von Politik, Ideologie und wissenschaftlichem Wissen“ (S. 50). HIMMELSTEIN unterscheidet „zwischen interner Wissenschaftsstruktur der Pädagogik und externem ideologischem Anspruch“ (S. 52) und weist der Historischen Pädagogik die Aufgabe zu, „die historischen Bezüge in gegenwärtigen pädagogischen Problemlagen“ zu rekonstruieren „und damit wissenschaftliche Kriterien [...] für politische Diskussions- und Entscheidungsprozesse“ zu liefern (S. 55).

Der wechselweise ausschließende Cha-

rakter von Wissenschaft und Ideologie folgt in BERNHARD/ROTHERMELS Argumentation aus folgender schlichten Tatsache: Ideologisch zu sein, gilt als *ein Sonderfall von falsch zu sein*. Es drückt nämlich ein Verhältnis von Unangemessenheit, Nicht-Entsprechung einer spezifischen Art aus (Verschleiern, Verbergen von Widersprüchen). Ideologien sind, so ROTHERMEL, „Anschauungen, die die soziale Realität bewußt falsch abbilden“ (S. 23). Dieses Falschheitsverhältnis besteht zwischen einerseits einem theoretischen Inhalt und andererseits seinem außertheoretischen Objekt (Gesellschaft mit ihren Widersprüchen). Es ist für ROTHERMEL eine Tatsache, daß die geisteswissenschaftliche, die empirisch-analytische und die systemtheoretische Pädagogik eine bestimmte gesellschaftliche Funktion erfüllen, nämlich den Interessen der herrschenden Klasse zu dienen. Diese Tatsache folgt für ROTHERMEL logisch aus dem Charakter dieses Verhältnisses. MARX ist jedoch, wenn er Ideologien analysiert, an folgenden Fragen interessiert: Wie, durch welche kulturellen und theoretischen Mittel wird die *Funktion der Legitimation* der bestehenden Ordnung in dieser Gesellschaft erfüllt? Und wie verändern diese Mittel und Formen sich mit der historischen Entwicklung dieser Gesellschaft? MARX warnt explizit, diese Frage *nicht* im Sinn einer abstrakten epistemologischen Beziehung zwischen dem Inhalt einer Theorie und ihrem Objekt zu behandeln. Denn die gesellschaftliche Funktion von Ideen kann nicht von der spezifischen Weise abstrahiert werden, in der sie kulturell formuliert und innerhalb bestimmter Werke präsentiert werden. Ebenso wenig kann diese Funktion von der konkreten, historisch spezifischen Einwirkung abstrahiert werden, die diese Ideen auf das intellektuelle und öffentliche Leben zu einem gegebenen Zeitpunkt haben. Von MARX' eigenem Standpunkt aus teilt BERNHARD/ROTHERMELS Sicht von Ideologie die *typische Illusion von Ideologen*. Denn dieses Ideologieverständnis wandelt

ein historisch und sozial spezifisches, konkretes Verhältnis in ein abstraktes epistemologisches Verhältnis um.

BERNHARD/ROTHERMEL akzeptieren als selbstverständlich, daß die Ideologiekritik eine Kritik von pädagogischen Theorien ist oder, allgemeiner, von kulturellen Formationen eines bestimmten Typs. Man muß nur folgendes in Betracht ziehen, um die *Unzulänglichkeit* solch einer Sicht zu erkennen: MARX befaßt sich nicht in erster Linie mit der ‚Korrektur‘ oder ‚Abweisung‘ verschiedener Theorien. SESINK schreibt zu Recht: „Marx‘ Kritik bezog sich auf Realität wie Theorie gleichermaßen“ (S. 150). MARX untersucht die Art und Weise, in der ein bestimmter Typ von Gesellschaft bestimmte kulturell-theoretische Formen seines eigenen Selbstverständnisses *produziert*. Für diese Formen gilt, daß sie das Verständnis der wahren Regelmäßigkeiten ihrer Reproduktion und Entwicklung ebenso ausschließen wie das der Möglichkeit ihrer radikalen Umwandlung. Er untersucht dies als einen einzigartigen historischen Prozeß. Und MARX ist spezifisch interessiert an der Art und Weise, in der gerade die Prämissen solch eines Verständnisses in diesem Prozeß fortschreitend aufgelöst werden.

BERNHARD/ROTHERMEL zufolge ist Ideologie gleichbedeutend mit einer verzerrten Form von Bewußtsein, die gesellschaftliche Widersprüche im Interesse der herrschenden Klasse verschleiert. Der Stolperstein in diesem Verständnis ist der Begriff (wirklichen, gesellschaftlichen) *Widerspruchs*. Im *Handbuch* wird dieser Ausdruck auf eine Vielfalt von Fällen und Sachlagen angewandt. „Widersprüche des Kapitalismus“ bezeichnen: die widersprüchlichen Verhältnisse von Interessen zwischen der Kapitalistenklasse und Lohnarbeitern (S. 72); den verkehrten und entfremdeten Charakter gesellschaftlicher Verhältnisse unterm Kapitalismus, d.h. letztlich die Herrschaft vergegenständlichter vergangener Arbeit über lebendige Arbeit (S. 72); das „naturwüchsige[...] Wachstum von Technologie im In-

teresse von Herrschaft“ (GAMM, S. 32); „die Gegensätze zwischen hochentwickeltem Norden und der in Unterentwicklung gehaltenen südlichen Hemisphäre“, den „Gegensatz zwischen Ökonomie und Ökologie“ (BERNHARD, S. 72); die „Unterdrückungsmechanismen im Geschlechterverhältnis“ und die „Diskriminierung von EinwanderInnen“ (E. BORST, S. 299). Es gibt keine mögliche Definition des Begriffs „Widerspruch“, die ihn auf all diese *kategorial* verschiedenen Fälle anwendbar machen würde. „Widerspruch“ bleibt im Gebrauch dieser kritischen Pädagogen eine trügerische Metapher ohne klaren Inhalt. Die eigentliche Bedeutung *eines* wichtigen Begriffs kritischer Theorie (d.h. jene von *Ideologie*) wird auf solch eine verworrene Metapher gegründet.

Marxistische Klassentheoretiker entlarven alle sogenannten idealistischen Theorien, aber sie setzen sich auch selbst der Entlarvung aus. Da sie an die Menschheit und an die Befreiung der Menschheit appellieren und Universalisten sind, können sie mit ihren eigenen geistigen Waffen angegriffen werden. Dies ist bei der nun vorzustellenden Version Kritischer Erziehungswissenschaft nicht mehr möglich.

Der *Sammelband* enthält Beiträge einer Konferenz in Halle, die für die deutsche „Diskussion bedeutsam sind“, wie die Herausgeber versichern (S. 8). An erster Stelle präsentieren sie P. McLARENS *Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung* (S. 10–34). McLAREN entlarvt die ‚Herrschaftsbegriffe‘ *Bildung* und *Kultur* als „weiße“ Begriffe. Es gehe für kritische Pädagogen darum, den den hegemonialen „kulturellen Konstrukten“ zugrundeliegenden „Begriff der ‚whiteness‘ (des Weißseins)“ (S. 25) zu entlarven. „Kulturelle Bedeutungen sind in einer für die weiße Kultur nützlichen Weise organisiert, ausgerichtet, beschränkt und akzentuiert.“ (S. 26) Kritische Pädagogik müsse einen „Kampf gegen die Auslöschung, das Beiseitedrängen und die Mar-

ginalisierung der Hautfarbe von Menschen“ (S. 30) führen. Kritische Pädagogik müsse dagegen kämpfen, daß die Bürger „sich ihrer rassischen [!] und ethnischen Identität [...] entäußern“ (S. 24). McLAREN versteht unter kritischer Pädagogik den Appell an Kinder, Jugendliche, Klienten, daß sie in Übereinstimmung mit ihrem Wesen, nämlich ihrer ‚Rasse‘, handeln sollten. Die ‚bedeutsame Idee‘ dieses Autors besteht in einem Rückfall hinter ROUSSEAU. Dieser sprach von einer doppelten Denaturierung; die Herrschaft des Körpers wurde von ihm in die vopolitische Welt verbannt. McLAREN plädiert für die Repolitisierung des Körpers. Die „Suche nach Gegenrepräsentationen, nach anti-hegemonialen Artikulationen neuer Epistemologien“ (S. 31) hat diese Kritische Erziehungswissenschaft aus dem herausgeführt, was in Europa seit der Renaissance als selbstverständlich galt. Nämlich daß Politik da anfängt, wo biologische Bestimmtheiten aufhören, vorherrschend zu sein.

M. COLE fordert in *‚Radical Education‘ in England und die Frage der Gleichheit* (S. 58–86), die Pädagogik müsse „Thematiken wie ‚Klasse, Rasse [!], Geschlecht, Sexualität und Behinderung““ (S. 72) in den Mittelpunkt rücken. S. MIEDEMA/W.L. WARDEKKER schlagen in *Pädagogik, Identität und gesellschaftlicher Wandel* (S. 87–111) vor, „einige grundlegende Kategorien der Kritischen Pädagogik, die auf einer typisch ‚modernen‘ Denkweise basieren“, (S. 88) zu revidieren. Diese Revision besteht darin, „keine universalistischen Prämissen“ anzuerkennen (S. 108).

Dies Auftauchen des Programms von Bio-Identität in der Erziehungswissenschaft ist alarmierend. Außer V. LENHART unternimmt keiner der an der Konferenz beteiligten deutschen Theoretiker einen Versuch, die Gründe dieses Auftauchens zu bedenken. LENHART kritisiert in *Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft* (S. 210–230) angesichts der jüngsten Bürgerkriege die

„von den Beteiligten selbst vorgenommene vor allem ethnische Definition der Konfliktlinien“ (S. 212). An die interkulturelle Pädagogik richtet LENHART die rhetorische Frage: „Muß Kritische Sozial-/Erziehungswissenschaft nicht auch außerhalb der Sphäre des Politischen einen – gewiß hinreichend generalisierten – kulturellen ‚Werteimmel‘ in den Blick nehmen, der ‚oberhalb‘ ethisch- und ethnisch-kultureller Besonderheiten die zwanglose Verständigung der Gesellschaftsmitglieder ermöglicht?“ (S. 220). M. BRUMLIK skizziert in *Gerechtigkeit zwischen den Generationen* (S. 255–269) eine „Ethik der Erinnerung, des Gedenkens“ (S. 263).

Marxismus vertreten im Sammelband vor allem G. KONEFFKE und H. SÜNKER. KONEFFKE schildert in *Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik* (S. 301–326) Mündigkeit als ein Derivat des Kapitalismus und als eine zum Kapitalismus gehörende notwendige Selbsttäuschung: „Mündigkeit [ist] eine Funktion des Verwertungsimperativs.“ (S. 304) Die Geschichte moderner Pädagogik bewegt sich demzufolge ausschließlich in der von MARX vorgeschlagenen Dichotomie von Kapitalismus und Sozialismus. Erziehung und Bildung können nur als Derivate des grundlegenden Modells des *homo oeconomicus* deduziert werden. Das Bedürfnis nach Freiheit wird auf das Bedürfnis nach materieller Befriedigung reduziert. „Freiheit meint im Grunde Verfügung über Lebensmittel.“ (S. 312)

SÜNKER versucht in *Kritische Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse* (S. 327–348), das Verhältnis von Bildung, Arbeit und Emanzipation zu bestimmen. Dabei geht er von einem ungeklärten Entfremdungsbegriff aus. SÜNKER zufolge kann „der Entfremdungsbegriff als gemeinsamer Nenner eines Prozesses gelten, der für alle Bereiche des sozialen und individuellen Lebens bedeutsam ist, obwohl ihm zugleich differente Bedeutungen für die je besonderen Bereiche von sozialem und individuellem Leben zu-

kommen.“ (S. 332) Bezeichnet ‚Entfremdung‘ hier das objektiv-strukturelle Charakteristikum einer spezifischen historischen Situation? Oder die Verhaltensattitüde des Individuums angesichts von Fremdbestimmtheit? Oder den Antagonismus zwischen menschlichem Wesen und Existenz? Nach SÜNKERS Andeutungen auf die *Pariser Manuskripte* hier, die *Grundrisse* dort besteht Klärungsbedarf. Da Klärung ausbleibt, ist der Sinn von SÜNKERS Behauptungen über die Perspektiven der Überwindung von Entfremdung diffus.

H.-E. TENORTH kritisiert die Neomarxisten treffend und klar in *Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“* (S. 135–161). Der „Kritik als Defizitzuschreibung“ weist er nach, daß sie „methodisch und gesellschaftstheoretisch die ‚Vermittlung‘ von Theorie und Praxis der Erziehung“ verhindert (S. 146). Defizitzuschreibungen von der Art KONEFFKES werden „der Ignoranz für basale anthropologische Tatsachen“ und der subjekttheoretischen Blindheit überführt (S. 148). „Widerspruchs-Thesen“ wird begriffliche Unschärfe zwecks „Mytizierung der Realität“ nachgewiesen (S. 156). Der „Negativitäts“-Unterstellung demonstriert TENORTH ihre Abhängigkeit von der ‚Widerspruchs‘-Metaphorik, ihr unausweichliches erziehungstheoretisches Defizit und ihren Mangel an Selbstkritik. TENORTH hält seine spöttische Grabrede auf die Kritische Erziehungswissenschaft am Grab der neomarxistischen Erziehungswissenschaft. Ob dies der strategisch richtige Ort für solche Rede ist, wird sich zeigen. Ist nicht ein anderer Untoter der Ideologieggeschichte des 20. Jahrhunderts in der Kritischen Erziehungswissenschaft wieder zum Dasein erwacht? Als Bio-Pädagogik?

Weitere Beiträge außer den genannten sind: PH. WEXLER: *Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und post-modernes Selbst* (S. 35–57); W. VAN REIJEN: *Utopie und Gesellschaft* (S. 112–134);

H.-H. KRÜGER: *Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft* (S. 162–183); K.-H. DAMMER: *Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft* (S. 184–209); A. PRENGEL: *Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt* (S. 231–254); M. WINKLER: *Reflexive Pädagogik* (S. 270–300).

Die Vagheit ihrer Gegenstandsbestimmung des allgemeinpädagogischen Diskurses erweist sich nicht als Vorzug der neuen Kritischen Pädagogik. Zwar leidet heute – nach beiden Büchern zu urteilen – die Diskussion zur Kritischen Pädagogik weniger an einem autoritären Dogmatismus. Sofern sie ihr Vorhaben verwirklicht, jene Tiefenstrukturen des pädagogischen Denkens oder des bildungstheoretischen Diskurses zu ‚destruieren‘ oder zu ‚dekonstruieren‘, die die Richtung westlicher pädagogischer Entwicklung bestimmt haben, läßt Kritische Pädagogik aber nur die extremsten Alternativen offen, wo das Verhältnis zur zeitgenössischen Erziehungswirklichkeit betroffen ist. Kritische Pädagogik fördert so die entschlossene Bereitschaft, alles zu begrüßen, was behauptet, etwas radikal ‚anderes‘ darzustellen.

HD Dr. Hans-Ulrich MUSOLFF
Univ. Bielefeld, Postf. 100131,
33501 Bielefeld

Gudrun Storm: *Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung.* (Braunschweiger Erziehungswissenschaftliche Schriften. Bd. 5.) Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU Braunschweig 1998. 367 S., DM 32,-.

Benjamin Ortmeier: *Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft?* Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und