

Herrlitz, Hans-Georg

Wider das konservative Krisengerede

Die Deutsche Schule 88 (1996) 3, S. 258-262



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Wider das konservative Krisengerede - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 3, S. 258-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310517 - DOI: 10.25656/01:31051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310517>

<https://doi.org/10.25656/01:31051>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz: **Wider das konservative Krisengerede**

258

In jüngster Zeit mehren sich 'wissenschaftliche' Publikationen, die nicht unwidersprochen bleiben dürfen, solange eine emanzipatorische Pädagogik bildungspolitische und schulpraktische Verpflichtung bleiben soll.

Andreas Hinz

263

Zieldifferentes Lernen in der Schule

Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität

Auf die Tatsache, daß Kinder verschieden sind, unterschiedliche Erwartungen haben, sich unterschiedlich entwickeln und entsprechend unterschiedliche Lernangebote benötigen, kann die Schule unterschiedlich reagieren. Hier wird dafür plädiert, die Vielfalt der Personen nicht als lästiges Problem zu sehen, das durch Homogenisierung (scheinbar) vermindert werden könnte, sondern die Heterogenität als Chance zu nutzen, die es durch entsprechende Lernangebote so zu nutzen gilt, daß eine Kultur der Vielfalt entsteht.

Hans-Werner Johannsen

280

Die sechsjährige Grundschule

Pädagogische und bildungspolitische Argumente für ihre Einführung

Die für alle Kinder gemeinsame Schulzeit über die bisher (überwiegend) üblichen vier Jahre hinaus zu verlängern, ist wieder neu in die Diskussion gekommen. Der Vorschlag ist umstritten, weil er den einen zu weit geht, den anderen zu wenig konsequent ist (den einen ist es ein Schritt zur Gesamtschule, andere sehen darin die konsequente Integration eher verhindert). Der Autor ist in dieser Frage entschieden und trägt seine Pro-Argumente vor. (Zu diesem Thema sei auf die entsprechende Rezension am Ende des Heftes verwiesen.)

Elternwille und Schulerfolg

Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen

Immer wieder wird behauptet, die „Freigabe des Elternwillens“ habe dazu geführt, daß eine (zu) große Anzahl von Kindern von ihren Eltern auf die 'falsche' Schule geschickt wird. – Ein Blick auf die Zahlen – hier des Landes Hessen – läßt einen solchen Zusammenhang nicht erkennen!

Margret Kraul und Rita Wirrer

313

Koedukation gegen Lehrerinnen?

Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz

Nachdem die Autorinnen in Heft 1/93 dieser Zeitschrift bereits die Frage aufgeworfen hatten, ob der Einführung der Koedukation eine pädagogische oder lediglich eine pragmatische Begründung zugrunde gelegen hatte, haben sie nun verfolgt, wie sich nach der Zusammenlegung von Jungen- und Mädchenschulen die Anteile von männlichen und weiblichen Lehrkräften in den Kollegien entwickelt haben: eine detaillierte wie – vermutlich – überraschende Analyse!

Sylvia Buchen

328

Weiblichkeit und 'harte' Naturwissenschaften

Über eine Belastung besonderer Art bei Lehrerinnen

Drei Berichte von Lehrerinnen mit den Fächern Mathematik und Physik werden daraufhin untersucht, ob sich gemeinsame Erfahrungen finden lassen, die mit ihrem Geschlecht und einer spezifischen männlich dominierten Fachkultur in den Naturwissenschaften zusammenhängen.

Marina Kallbach

344

Die „Neuen Amerikanischen Schulen“

Innovationen zwischen Autonomie und Markt?

Das Konzept der Bildungsinitiative „America 2000“ hat Berührungspunkte zu der bei uns geführten Diskussion um die Erneuerung der Schule. Aufschlußreich erscheint vor allem der Versuch, die Zielsetzungen von Kommunen, Regionen, Ländern und der Bundesregierung zu verknüpfen mit den Intentionen der einzelnen Schulen, von Forschungsteams und der Wirtschaft. Wie sich das auf die Gestaltung und die ökonomische Situation der Schulen auswirkt, wird hier untersucht.

Beate West-Leuer

354

Vom Stärke-Symbol zur Ich-Stärke

Konzepte und Ergebnisse eines Programms zur Entwöhnung vom Rauchen

Wer Jugendliche davon abbringen will, zur „Fluppe“ zu greifen, wird sich zunächst klarmachen müssen, welche Bedeutung das Rauchen für die Heranwachsenden hat und welchen Verführungen sie ausgesetzt sind. Wenn man dies verstanden hat, scheint es sinnvoll, ein Entwöhnungsprogramm in einen Zusammenhang mit der Ich-Stärkung und der Gruppen-Verbundenheit zu stellen. An der Durchführung und den Ergebnissen dieses Konzepts können exemplarisch Prinzipien für die Bearbeitung ähnlicher Probleme abgeleitet werden.

Neuerscheinungen:

- Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung (Michael)
- Wolfgang Böttcher und Bernhard Eibeck (Hg.): Vorrang für Bildung (Köpke)

- Elke Nyssen und Bärbel Schön (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln (*JöS*)
- Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? (*Böttcher*)
- Gertrud Beck und Gerold Scholz: Beobachten im Schulalltag (*D.W.*)
- Klaus-Jürgen Tillmann: Schulentwicklung und Lehrerarbeit (*Köpke*)
- Bodo von Borries: Das Geschichtsbewußtsein von Jugendlichen (*Hopf*)
- Wilhelm Heitmeyer u.a.: Gewalt (*B.G.*)
- Wolfgang Ehinger und Claudius Hennig: Praxis der Lehrersupervision (*B.G.*)

Hans-Georg Herrlitz

Wider das konservative Krisengerede

Wenn man der gegenwärtigen bildungspolitischen Krisenliteratur, ihren reißerischen Buchtiteln und Waschzettelsätzen trauen darf, dann steht unser Schulwesen unmittelbar vor dem Zusammenbruch. Mit der Schule, so wird da behauptet, sei kaum noch jemand zufrieden, also sei es höchste Zeit für eine „pädagogische Wende“. Die sozialliberale Bildungsreform, so meint man, habe einen „Kulturkollaps“ erzeugt, der nicht nur die Schulen, sondern „die gesamte Gesellschaft“ erfaßt habe. Von „Bildungsnot“ ist da emphatisch die Rede, und selbst das historisch so schwer belastete Schlagwort vom „Bildungswahn“ scheint aus dem Wörterbuch des Unmenschen wieder in den normal gesitteten Sprachschatz pädagogischer Schriftstellerei zurückgekehrt zu sein. Ist also, dreißig Jahre nach Georg Picht's berühmter Streitschrift, eine weitere, nun aber viel dramatischere „deutsche Bildungskatastrophe“ nicht mehr aufzuhalten?

Ein Vergleich der Krisenliteratur der 60er und der 90er Jahre ist in mancherlei Hinsicht lehrreich. Einig (wenn auch mit zunehmender Skepsis durchmischt) sind sich die Protagonisten von damals und heute offenbar darin, daß in der Bildungsreform ein wichtiger „Hebel der Gesellschaftspolitik“ (Dahrendorf) zu finden sei, woraus die Einsicht resultiert, daß bildungspolitische Forderungen immer auch einer gesellschaftstheoretischen Fundierung bedürfen. Der Max Weber von damals heißt heute Ulrich Beck. Was aber die Schriften von Picht und Dahrendorf, Hamm-Brücher und Peisert, Edding und Erlinghagen darüber hinaus auszeichnete, war ihr hartnäckiges Bemühen, die Notwendigkeit einer Bildungsreform immer auch empirisch zu begründen, für den beklagten Notstand nach Möglichkeit statistische Beweise anzutreten und so die bildungspolitische Offensive an dasjenige Moment einer wissenschaftlichen Argumentation zu binden, das Siegfried Bernfeld bereits 1925 als „Tatbestands-Gesinnung“ bezeichnet hat. Gemeinsam war man davon überzeugt, daß sich erst nach der empirischen Erforschung der bestehenden Verhältnisse und ihrer Probleme darüber entscheiden läßt, was die Bildungspolitik tun kann und zu tun hat. Hier feierte Heinrich Roths Forderung nach einer „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ ihre ersten, bahnbrechenden Erfolge, die sich dann bis 1975 in den „Gutachten und Studien“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats zu einer nie wieder erreichten Fülle wissenschaftlich fundierter Politikberatung verdichteten.

Von dieser Tatbestandsgesinnung ist in der gegenwärtigen schulpädagogischen Krisenliteratur so gut wie nichts übriggeblieben. Es triumphiert der kühne Essay über die nüchterne Analyse. Ein prominentes Beispiel dafür ist Hermann Gieseckes neuestes Buch „Wozu ist die Schule da?“ (Klett-Cotta 1996), ein breit angelegter, zornig vorgetragener Versuch, die „neue Rolle

von Eltern und Lehrern“ ausfindig zu machen, wie es im Untertitel heißt. Wer provokante, glänzend formulierte Sätze liebt, den erwartet hier ein wahres Feuerwerk geistreicher Interpretationseinfälle zur Kritik dessen, was Giesecke den „pädagogischen Zeitgeist“ nennt und ihn zu der sympathischen, zunächst noch nicht sehr aufregenden These führt, es komme darauf an, „den Kern der ursprünglichen reformpädagogischen Ziele“ wieder freizulegen und sie von „zeitbedingten Übertreibungen oder auch Irrtümern“ zu befreien, damit die Hauptziele der Reform, nämlich höchstmögliche Chancengerechtigkeit, Individualisierung des Bildungsangebots und optimale Förderung jedes einzelnen Kindes, auch weiterhin in Kraft bleiben können. „Diese Prinzipien dürfen nicht mehr zurückgenommen werden, wenn unser Schulwesen seine demokratische Legitimation behalten will.“ Bravo.

Doch bei näherem Hinsehen stellt sich schnell heraus, daß es Giesecke um sehr viel mehr geht. Ihm genügt es keineswegs, den ominösen „pädagogischen Zeitgeist“ von Irrtümern und Übertreibungen zu reinigen, damit die Bildungsreform (oder was von ihr übrig geblieben ist) nun befreiter und zielgenauer weiter voranschreiten kann, sondern er ist davon überzeugt, daß die Pädagogik insgesamt, aber insbesondere die Schule und der Beruf des Lehrers, in einer tiefen Krise stecken, die nur durch eine radikale Kurskorrektur, eben durch eine „pädagogische Wende“, zu überwinden ist. Die Tatsache dieser pädagogischen Krise, so behauptet Giesecke, werde „von kaum jemanden mehr“ bestritten. Ich bin dieser „jemand“ und habe mich bei der Lektüre des Buches immer wieder vergeblich gefragt, ob und wie Giesecke die vielen Tasachenbehauptungen belegen kann, die seine Argumentation wie ein roter Faden durchziehen und die erst den Zündstoff liefern, der aus der sachlichen Problembeschreibung unseres Schulwesens eine alarmierende Krisendiagnose macht. Giesecke behauptet z.B.,

... daß „unsere Gesellschaft im ganzen ein gestörtes Verhältnis zu ihrem Schulwesen“ besitzt;

... daß die Schule in vielen Fällen „als eine öffentliche Ressource heruntergewirtschaftet“ worden sei;

... daß „Schüler, die sich undiszipliniert oder gar gewalttätig verhalten, nicht zur Not auch durch Sanktionen in ihre Grenzen verwiesen, sondern einer noch intensiveren pädagogischen Betreuung gewürdigt werden“;

... daß Lehrer, Eltern und Schüler „nicht mehr genau wissen“, wozu Schule „eigentlich da ist“ und daß „die eigentliche Aufgabe der Schule, nämlich zu unterrichten, ... weitgehend aus dem Blick geraten“ sei;

... daß trotz nach wie vor großer ökonomischer und sozialer „Startunterschiede der Kinder“ die Notwendigkeit einer „sozialen Integration durch die Schule“ mehr und mehr „entschwunden“ sei;

... daß „die Realschulen, die Gymnasien, ja sogar die Hochschulen ... voll von jungen Leuten (sind), die permanent und über Jahre hinweg überfordert sind und das Gefühl geistiger Deklassierung ertragen müssen“;

... daß „die Schule vielfach auf eine falsche Weise ‚kindgerecht‘ geworden“ sei, indem man versucht habe, „den fernsehverwöhnten Schülern das Lernen so angenehm wie möglich zu machen“;

... daß der „Niedergang des Lehrerberufs“ mit dem „Aufstieg der Elternmacht“ korrespondiere;

... daß das gegenwärtige Schulsystem „wie keines davor“ massenhaft „Schulversager“ produziere und kaum jemals zuvor „eine pädagogische

Ideologie so vielen Schülern geschadet (hat) wie die, die dem gegenwärtigen Schulwesen zugrunde liegt“.

Es ist überhaupt nicht auszuschließen, daß diese oder jene Behauptung Gieseckes zutreffend ist und durch seriöse Untersuchungen bestätigt werden könnte. Aber das ist nicht das Problem. Das Problem ist die offensichtliche Neigung, die Beweislast einer Argumentation überhaupt für unwichtig zu halten. Die Behauptungen *könnten* ja stimmen, das genügt. Das nenne ich unterentwickelte Tatbestandsgesinnung. Giesecke betont mit Recht, „daß die Erschließung der pädagogischen Wirklichkeit durch empirische Forschungsmethoden deutliche Grenzen hat“. Im vorliegenden Falle ist er von diesen Grenzen weit entfernt geblieben und hat eben dadurch das Risiko erzeugt, daß seine Krisendiagnose von bloßem Krisengerede nicht deutlich genug zu unterscheiden ist.

Nun müßte man sich über die Waghalsigkeit derartiger Krisengemälde ja nicht sonderlich aufregen, wenn es nur darum ginge, ihre Machart zu kritisieren. Aufregend werden sie vielmehr erst dadurch, daß sie immer auch eine bildungspolitische Heilslehre mittransportieren, die verspricht, das Elend der Gegenwart mit bewährten Rezepten zu korrigieren: Ohne Wenn und Aber empfiehlt auch Giesecke die Stärkung der Hauptschule, die Stärkung der Lehrerposition, die Stärkung der Fachlichkeit des Unterrichts. Wie nachdrücklich die gegenwärtige Schulkritik durch die Erinnerung an die gute alte Zeit beherrscht wird, läßt sich nicht nur an seinem Text, sondern ebenso trefflich an einem zweiten Beispiel studieren, das die Krisendramatik mit noch schrecklicheren Visionen bis zur vollständigen Ausweglosigkeit zu steigern versucht:

„Konzeptionslos taumelt das deutsche Bildungswesen, und nicht wenige prognostizieren den Kollaps in den nächsten fünf Jahren. Indessen liegt der Kollaps bereits hinter uns. Das Bildungswesen befindet sich in einer Selbstvernichtungspirale.“

Diese Einsicht verdanken wir *Wulff D. Rehfus*, Oberstudiendirektor in Düsseldorf, und seiner Streitschrift „*Bildungsnot*“ mit der rhetorischen Untertitelfrage „Hat die Pädagogik versagt?“ (Klett-Cotta 1995). Natürlich hat sie versagt, wie der Autor gleich einleitend zu berichten weiß, und nicht nur das:

„Die imperiale Pädagogik, die seit den sechziger Jahren den Versuch gemacht hat, die bundesdeutsche Gesellschaft zu kolonisieren, hat sich selbst durch Erfolglosigkeit ‘demontriert’. Sie hat dazu beigetragen, daß die Chancengleichheit geringer geworden ist, sie hat, absichtswidrig, mitgearbeitet, Solidarität und Mitmenschlichkeit zu entwerten, und beschleunigte den Verlust der Erziehung in der Spätmoderne. Die imperiale Pädagogik ist, unwissentlich und deshalb mit bestem Gewissen, ein Moment des spätmodernen Kulturverfalls im Gang der Selbstzerstörung der Aufklärungskultur. Die Aufklärung hat sich selbst zu Ende gedacht, und übrig blieb die transzendente und transzendente Obdachlosigkeit, nämlich der Verlust gemeinsamer oberster Prinzipien des Denkens und Handelns und ein subjektiviertes Denkvermögen mangelnder Vernunft.“

In diesem Tonfall gelingt es dem Autor mühelos, 250 Druckseiten anspruchsvoller Krisenrhetorik anzuhäufen und seinen zivilisationskritischen

Leitfaden vom „pädagogischen Imperialismus“ über den „Scherbenhaufen der Bildungspolitik“ bis hin zum „Tumel der Moderne“ immer weiter auszuspinnen. Die sich unablässig aufdrängende Frage nach den Erkenntnisquellen des Autors bleibt unablässig unbeantwortet. Die 60 Anmerkungen des Textes führen über ein paar Hinweise auf Habermas und v. Hentig kaum hinaus. Wer aber dennoch die Geduld besitzt, bis S. 171 durchzuhalten, der wird im Schlußkapitel mit einer Antwort auf die Frage belohnt, was denn nun zu tun sei, wie also die „Bildung für morgen“ beschaffen sein müsse. Es ist, soweit ich sehe, die bildungsbürgerliche Antwort des 19. Jahrhunderts, und zwar in der gymnasialpädagogischen Variante, die 1867 durch Rudolf Hildebrand als „deutschkundliche Bewegung“ begründet wurde und bis zu den Richertschen Richtlinien von 1925 eine maßgebliche Stimme im Konzert der wilhelminischen Gymnasialreformer geblieben ist. Was Rehfus heute fordert, hätte er – im Prinzip – auch schon bei Hans Richert nachlesen können:

„Das deutsche Bildungswesen muß sich, historisch bedingt, mit der spezifisch deutschen Variante der europäischen Kultur auseinandersetzen – von Wolfram von Eschenbach bis Albert Einstein – im Wechselbezug mit den benachbarten europäischen und außereuropäischen Kulturen – von der Antike bis zum Morgenland.“

Auf dieser traditionsorientierten und traditionsbewußten Basis soll wieder eine deutsche „Bildungselite“ entstehen, die sich dadurch auszeichnet, „daß in ihr die fachlich-sachlichen und moralischen Qualitäten nicht auseinanderreten, vielmehr in ein und derselben Person zusammenfallen, als die Einheit von Wissen, Können, Einstellungen und Verhalten“. Wie lange dieser schöne pädagogische Einheitstraum schon geträumt wird, dürfte dem klassisch gebildeten Autor kaum entgangen sein.

„Welche Fächer bilden nun den Grundstock der europäischen Kultur?“, fragt Rehfus abschließend und greift zu einer „Drei-Welten-Theorie“, die es ihm erlaubt, eine „neue Fächer-Systematik“ zu erstellen:

- Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde gehören zur „Welt 1“ (Natur),
- die Sprachen, Philosophie und Geschichte zur „Welt 2“ (Kultur),
- Mathematik und Informatik, Bildende Kunst und Musik schließlich zur „Welt 3“ (künstliche Welten).

Ist das tatsächlich eine „neue“ Fächer-Systematik? Was hier geschehen ist und immer wieder geschieht, hat Hartmut von Hentig bereits 1965 in einer Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitners Theorie der gymnasialen Oberstufe helllichtig durchschaut und auf den neuralgischen Punkt gebracht: „Es wird aus dem, *was ist*, aus den bestehenden Einrichtungen und den mit ihnen verbundenen Vorstellungen, die Rechtfertigung für das gewonnen, *was sein soll*.“ Im Klartext: Die „neue“ Fächer-Systematik von Wulff Rehfus ist nichts anderes als eine leicht variierte, um die beiden Fächer Religion und Sport verminderte Version des alten 15-Fächer-Gymnasiums, das Fritz Blättner schon 1960 in seiner viel zu wenig beachteten Gymnasialpädagogik als bildungstheoretischen Unfug beklagt hat. Bei Rehfus feiert die längst totgeglaubte Idee eines verbindlichen Fächerkanons, säuberlich in Haupt- und Nebenfächer, in A- und B-Zweige aufgeteilt, fröhliche Urständ. Hier soll

endlich wieder verhindert werden, „daß Schüler der gymnasialen Oberstufe essentielle Fächer abwählen dürfen“, hier wird endlich ernstgemacht mit der überfälligen Einsicht, „daß die gymnasiale Oberstufe substantiell eine Fehlkonstruktion ist“. Hätte der Autor nicht jedenfalls bei dieser Behauptung verraten können, auf welchen Untersuchungen sein hartes Urteil beruht? Er hat es nicht getan und setzt sich daher ebenfalls dem dringenden Verdacht aus, die Krise erst fahrlässig herbeizureden, die er so wortgewaltig beklagt.

Die Chance, die Oberstufenreform hinter den Stand von 1972 zurückzuwerfen, hat sich übrigens erheblich verschlechtert, seit die *von der KMK eingesetzte Expertenkommission* im Oktober 1995 ihren Abschlußbericht zur „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ vorgelegt hat, in dem sie nach intensiver Prüfung der Sach- und Diskussionslage zu dem Ergebnis kommt, „daß die gymnasiale Oberstufe in ihren Zielsetzungen und den sie tragenden Prinzipien keiner durchgreifenden Revision bedarf“ (vgl. auch DDS 1/1996). Die Tatsache, daß die Kultusminister sich dieser Einsicht nicht verschließen konnten und in einer Richtungsentscheidung am 01.12.1995 den Empfehlungen der Experten im wesentlichen gefolgt sind, ist mit Sicherheit auch auf die umsichtige Sorgfalt der Kommissionsarbeit, auf ihren Sachverstand und die zuverlässige empirische und theoretische Fundierung ihrer Argumente zurückzuführen. Was Tatbestandsgesinnung ist, wie sie methodisch funktioniert und sich stilistisch auswirkt, läßt sich an diesem Bericht exemplarisch studieren. Er sollte und wird hoffentlich als Muster Schule machen, wenn die Erziehungswissenschaft daran interessiert ist, in der bildungspolitischen Öffentlichkeit wieder Gehör zu finden und in dem Konzert kontroverser Stimmern ein eigenständiges, wissenschaftlich fundiertes Profil zu demonstrieren. Nur auf diese Weise und nicht durch eiliges Feuilleton kann sie mit einiger Erfolgsaussicht dazu beitragen, daß pädagogische Einsichten wieder ernstgenommen werden und daß die Bildungspolitik ihre offensive Kraft der 60er und 70er Jahre vielleicht doch noch einmal zurückgewinnt.

Prof. Dr. Hans-Georg Herrlitz, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen