

# IJHE

**Bildungsgeschichte**  
International Journal for the  
Historiography of Education

## **Sammelband** **2011 – 2022**

mit **Gesamtregister**  
**2011/1 – 2022/2**

# IJHE

**Bildungsgeschichte**  
**International Journal**  
**for the Historiography**  
**of Education**  
1-2011

**Debatte**

**Bürgerschaft in der späten Moderne  
und die Idee der aktiven Partizipation**

**Citizenship in late modernity  
and the idea of active participation**

**KLINKHARDT**

**BILDUNGSGESCHICHTE**  
**INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE**  
**HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION**

**BILDUNGSGESCHICHTE**  
**INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE**  
**HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION**  
**1. Jahrgang – Heft 1**

**Herausgeber**

Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)  
Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Zürich)  
Prof. Dr. Daniel Tröhler (Luxemburg)

**Redaktion**

Dipl. soz. Ragnhild Barbu (Luxemburg)  
Lic. phil. Michael Geiss (Zürich)  
Dr. Rebekka Horlacher (Zürich, verantwortlich)  
Prof. Dr. Daniel Tröhler (Luxemburg, verantwortlich)  
Lic. phil. Ruth Villiger (Zürich)

**Editorial Board**

Prof. Dr. Gary McCulloch (University of London)  
Prof. Dr. Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven Campus Kortrijk)  
Prof. Dr. Inés Dussel (FLACSO Buenos Aires)  
Prof. Dr. Stefan Ehrenpreis (Ludwig-Maximilians-Universität München)  
Prof. Dr. David Labaree (Stanford University)  
Prof. Dr. Ingrid Lohmann (Universität Hamburg)  
Prof. Dr. Claudia Opitz-Belakhal (Universität Basel)  
Prof. Dr. Fritz Osterwalder (Universität Bern)  
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)  
Prof. Dr. Thomas S. Popkewitz (University of Wisconsin at Madison)  
Prof. Dr. Rebecca Rogers (Université Paris Descartes)  
Prof. Dr. Moritz Rosenmund (Universität Wien)  
Prof. Dr. Lynda Stone (University of North Carolina at Chapel Hill)  
Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin)  
Prof. Dr. Danièle Tosato-Rigo (Université de Lausanne)

**BILDUNGSGESCHICHTE**  
**INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE**  
**HISTORIOGRAPHY OF EDUCATION**

**1. Jahrgang (2011)**  
**Heft 1**

**VERLAG**  
**JULIUS KLINKHARDT**  
**BAD HEILBRUNN • 2011**



**KLINKHARDT**

Korrespondenzadresse der Redaktion:  
Universität Zürich  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education  
Dr. Rebekka Horlacher  
Freiestrasse 36  
CH-8032 Zürich  
info@klinkhardt.de

Erscheinungsweise:  
*Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* erscheint halbjährlich,  
jeweils im Frühjahr (März/April) und im Herbst (September/Okttober).

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.  
Das Einzelheft kostet EUR (D) 19,90; im Abonnement EUR (D) 34,00 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung  
Ramsauer Weg 5  
D-83670 Bad Heilbrunn  
Tel: +49 (0)8046-9304  
Fax: +49 (0)8046-9306  
oder nutzen Sie unseren webshop:  
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über  
<http://dnb.d-nb.de>.

2011.6.k © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung  
in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2011  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2192-4295

## Inhalt

**Editorial** ..... 7

**Publishers Note** ..... 8

### Beiträge – *Articles*

*Daniel Tröhler*

Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte ..... 9

*Rosa Bruno-Jofré*

Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s:

Mapping its Political and Pedagogical Meanings ..... 23

*Norbert Grube*

Pestalozzis preußische Pastoren. Die historische Kontextanalyse von geistigen Vater- und Kindschaften anhand eines Huldigungsbriefes vom September 1816 ..... 40

### Debatte – *Discussion*

Bürgerschaft in der späten Moderne und die Idee der aktiven Partizipation

Citizenship in late modernity and the idea of active participation ..... 57

*Gert Biesta*

Citizenship education reconsidered:

Socialisation, subjectification and the desire for democracy ..... 58

*Simone Zurbuchen*

Bürgerbildung im Dienst radikaler Demokratie: ein Widerspruch? ..... 67

*William F. Pinar*

The Recurring Question of the Subject ..... 68

*Béatrice Ziegler*

Outputorientierung und ergebnisoffene (politische) Bildung – ein Zielkonflikt? ..... 70

*Rita Foss Lindblad and Sverker Lindblad*

Middle-Man Theorizing:

Biesta on Rancière and Mouffe into Citizenship Education ..... 74

*Johannes Bellmann*

Bürgerbildung und das Verlangen nach Demokratie ..... 76

**Rezensionen – Reviews***Gerhard Kluchert***Vom Nutzen der Geschichte**

herausgegeben von Claudia Opitz-Belakhal und Regina Wecker ..... 80

*Richard Kohler***Genève: creuset des sciences de l'éducation**

von Rita Hofstetter ..... 82

*Michael Geiss***Bürger in die Verwaltung!**

von Rüdiger von Krosigk..... 85

**Amtmannsvertreibung in Baden im März und April 1848**

von Jürgen Maciejewski ..... 85

*Claudia Opitz-Belakhal***Across the Channel**

von Sonja Kmec ..... 89

*Ingrid Brühwiler***Umbruch und Beständigkeit**

herausgegeben von Daniel Schläppi ..... 92

*Anett Lütteken***Wissenschaftliches Erzählen im 18. Jahrhundert**

herausgegeben von Veit Elm ..... 95

*Meike Sophia Baader***100 Jahre Odenwaldschule**

herausgegeben von Margarita Kaufmann und Alexander Priebe ..... 97

**Kolumne – Column***Heinz-Elmar Tenorth***Quellen der Bildungsgeschichte: Bildung im Tode**

Sources of the history of education: formation after death ..... 101

## Editorial

To prevent academic journals from being suddenly perceived as outdated or antiquated, the concept of the journals has to be continuously reexamined. This self-evaluation includes questions concerning content and adequate consideration of international developments in the disciplines, representative composition of the editorial board, and good fit with a publisher. After more than 15 years of editing the *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, the editors decided to launch the new journal *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* with a somewhat rearranged editorial board and with the publisher Julius Klinkhardt Verlag in Bad Heilbrunn, Germany.

This issue therefore marks both a new establishment and further development of the old concept. The new journal will place stronger emphasis on the international aspect of the historiography discussion and at the same time provide an international communication forum for research in history of education. The new title reflects the focus of the journal: not only history of education studies but also the historiography question as to how histories of education can and should be written.

It is a great pleasure to introduce this new/old journal to an English-speaking audience all around the world. The prestigious international editorial board will ensure that the contributions in the fields of history and the historiography of education are of the highest quality and of interest and accessible to an international audience. The aim of the internationality of this discussion is not only to gather and exchange knowledge about different (national) histories but also to provide a forum where diverse research methodologies and traditions can be compared. For instance, it is important to realize that in Germany the history of education has long been a history of educational ideas (the ideas of great men and later on of great women). In contrast, histories in the United States have frequently focused institutionally on schools. Likewise, looking at school histories we find three different paradigms that have yet to be analyzed: Whereas traditionally German school histories were written in the vertical tension of social exclusion (ascent and descent), the Swiss historiography focused on the horizontal tension of ideas by liberals and conservatives and stayed thus within the tradition of a historicist political history that in Germany has been replaced by social history in the 1970's. In comparison, the U.S. school history focused on the tension between the progression and regression of school reforms. We are sure that there are more paradigms of school histories, and it will be a major aim of the journal to identify them as academic-cultural or national modes of understanding history and designing the future. The mutual realization of different cultural modes of doing history of education, or even schooling, will enhance the quality of the histories.

To ensure the high quality of the journal, the journal will continue to use a peer review process (for articles; contributions to the "Debates" section are not peer reviewed) with at least two peer reviewers. We welcome you to this inaugural issue and are pleased to count you among our returning or new readership.

Rebekka Horlacher, Jürgen Oelkers, Daniel Tröhler

## Publishers Note

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

bereits seit einiger Zeit waren wir mit der Redaktion der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* im Gespräch. Nach der Auflösung des *Instituts für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum* an der Pädagogischen Hochschule Zürich durch die Hochschulleitung schien der ebendort domizilierte Verlag Pestalozzianum nicht mehr der geeignete Erscheinungsort für eine bildungshistorische Zeitschrift. Zudem versprach sich die Redaktion von dem Verlagswechsel eine verbesserte Wahrnehmung in den einschlägigen Kreisen im deutschsprachigen Raum.

Nachdem sich der Verlag des Pestalozzianums, die Redaktion und wir einig über den Wechsel der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* zu Julius Klinkhardt waren, widersprach die Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule Zürich dem Wechsel und bestand auf dem Eigentum an dem Titel. Die Redaktion entschied, dass ihr eine Fortführung der Zeitschrift an altem Ort nicht möglich sei. Zusammen mit dem Verlag Julius Klinkhardt gründete sie die Zeitschrift *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* neu.

Der Verlag verfolgt damit zwei zentrale Ziele: wir wollen mit dieser Neugründung im Rahmen unseres Programmschwerpunktes *Historische Bildungsforschung* einen weiteren Beitrag zur Stärkung des Forschungsbereiches im deutschsprachigen Raum insgesamt leisten.

Zugleich wollen wir im Verlag unser digitales Angebot konsequent ausbauen. Unberührt von der Printausgabe werden Sie in Kürze die Zeitschrift digital abonnieren und erwerben können.

Wir sind zuversichtlich, dass sich die *Bildungsgeschichte* in Kürze als eines der zentralen Organe der Historischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum etablieren wird.

Wir sind gespannt auf Ihre Resonanz und freuen uns auf eine langfristige Zusammenarbeit mit der Redaktion.

Ihr  
Andreas Klinkhardt

---

Daniel Tröhler

## Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte

### Historiographic challenges in history of education

---

*(Red.) Der nachfolgende Beitrag setzt sich mit dem Phänomen der zunehmenden Marginalisierung der Historischen Bildungsforschung auseinander. Dabei vertritt er die These, die Marginalisierung sei dem Umstand zu verdanken, dass sich die Historische Bildungsforschung nach dem Zweiten Weltkrieg historiographisch viel zu wenig an der Globalisierung von Bildungspolitik und der Pluralisierung der Gesellschaften ausgerichtet hat. Er plädiert mit dem Ziel einer kulturellen Selbstreflexion für eine historisch-komparative Analyse, die nicht nur eine neue Qualität Historischer Bildungsforschung, sondern von Bildungsreflexion im Allgemeinen verspricht.*

*(Ed.) The following contribution argues that the obvious marginalization of history of education is due to the fact that after the Second World War, history of education was too little oriented historiographically to the globalization of education policy and society. A plea is made for cultural self-reflection and comparative historical analysis, which holds the promise of not only a new quality of history of education but also a new quality of educational reflection in general.*

Im April 2008 fand in Kopenhagen ein internationales Symposium zum Thema „The *Raison d'être* of the History of Education“ statt, das von der dänischen Gesellschaft zur Erforschung der Bildungsgeschichte organisiert worden war. Die der Konferenz zugrunde liegende These lautete, dass die Historische Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten an den Universitäten zahlreiche Lehrstühle verloren habe und Drittmittelgelder für größere Forschungsvorhaben kaum mehr einzuwerben seien, so dass sich die Frage ihrer grundsätzlichen Berechtigung, der *Raison d'être* also, stelle.

Der Eindruck, dass es um die Historische Bildungsforschung im Kontext der universitären Erziehungswissenschaften nicht besonders gut bestellt sei, ist keine spezifisch dänische Einschätzung. Die Sorgen über die institutionelle Absicherung der Historischen Bildungsforschung sind unter anderem auch in Deutschland virulent, sei es auf

Konferenzen der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE oder in öffentlichen Diskussionen in einschlägigen Zeitschriften wie der *Zeitschrift für pädagogischen Historiographie*, (redaktionell) der Vorgängerzeitschrift der vorliegenden *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*.

Die Feststellung, dass Lehrstühle für Historische Bildungsforschung stetig abnehmen und dass umgekehrt Lehrstühle für empirische Bildungsforschung zunehmen, ist natürlich richtig. Dagegen ist die Disjunktion von historischer vs. empirischer Bildungsforschung problematisch, nur schon weil damit suggeriert wird, historische Bildungsforschung sei prinzipiell nicht empirisch. Der Vorwurf mangelnder Empirie stimmt zwar durchaus für die im 19. Jahrhundert begründete Gattung „Geschichte der Pädagogik“ mit ihrer Ausrichtung auf die chronologische Darstellung der Ideen großer Männer – in aller Regel national zugespitzt –, nicht aber mehr für neuere Entwicklungen, in denen zumindest auf internationaler Ebene und in vereinzelt Fällen auch auf nationaler Ebene stark auf die historischen Kontexte der Forschungsgegenstände geachtet wurde, zunächst eher auf soziologische Kategorien wie Klasse, Milieu oder Gender, und dann etwas später auf die dominanten oder regressiven diskursiven Typen wissenschaftlicher, bildungspolitischer und pädagogischer Rhetorik und Programmatik. Wenn also die Disjunktion von Empirie und Historie nicht aufrecht zu erhalten ist, worauf lässt sich dann der Krebsgang der Historischen Bildungsforschung zurückführen?

Wird die systematische Disjunktion von historischer und empirischer Bildungsforschung fallen gelassen, eröffnet sich der historische Blick auf die Entwicklungen der Historischen Bildungsforschung, die – salopp gesagt – in ihrer Breite schlicht den Anschluss verpasst hat. Etwas differenzierter kann das Problem so formuliert werden, dass die dominante Charakteristik der Historischen Bildungsforschung – ihre Motive und ihre grundlegenden Fragen – sich nicht genügend an die internationalen Entwicklungen im pädagogischen Feld – zu der die Wissenschaft hinzuzuzählen ist – angepasst hat. Die Idee der Anpassung meint dabei nicht die willfährige Übernahme der Forschungsfragen politischer Interessensgruppen wie etwa der OECD, sondern die aktive Auseinandersetzung mit aktuellen Sachverhalten und Entwicklungen. Dabei lägen Themen gewissermaßen direkt vor der Tür, argumentieren doch populäre Akteure öffentlicher Diskussionen stets historisch, ohne sich dessen bewusst zu sein. So gibt es insbesondere medial verbreitete Vorstellungen, die in alarmistischer Weise ein Heute von einem Gestern unterscheiden, etwa in soziologischen Modellen schon bei Émile Durkheim oder Max Weber, heute bei Robert N. Bellah, Amitai Etzioni, Ulrich Beck und John F. Meyer, oder aber auch in eigentlich allen Teildisziplinen der Pädagogik. Sie alle beschreiben letztlich Umbruchsszenarien, Migrationsphänomene oder Globalisierungstheorien – also historische Prozesse –, ohne die impliziten historischen Thesen *als* historische Thesen zu diskutieren, und setzen dabei eigentümliche Vorstellungen der Vergangenheit voraus, die von der Geschichtsforschung nicht bestätigt werden könnten. Die historische Pädagogik hat sich mit dieser krypto-historischen Rhetorik öffentlicher Diskussion kaum befasst – und so hervorragende Chancen zur Profilierung verpasst.

## Die erschütterte *Raison d'Être* der Historischen Bildungsforschung

Bei der Forderung nach Auseinandersetzung mit aktuellen Sachverhalten geht es natürlich nicht nur um die letztlich defensive Reaktion auf populäre Gatekeepers öffentlicher Diskussionen, sondern vor allem auch darum, dass veränderte Bedingungen grundsätzlich neue Zugangsweisen eröffnen, die ausprobiert werden sollen. Das hatte John Dewey in seinem Vorwort zu *Democracy and Education* (1916) schon so gesehen. Demokratische Gesellschaften seien, so Dewey, von bestimmten Vorstellungen und Ideen geprägt, die erziehungswissenschaftliche Relevanz haben. Diese unterscheiden sich von den Vorstellungen und Ideen, die „unter früheren sozialen Verhältnissen“ vor-demokratischer Gesellschaften formuliert worden sind. Deswegen gelte es, so Dewey, die Motive der erziehungswissenschaftlichen Forschung anzupassen. Das Problem der alten, in vor-demokratischen Kontexten generierten Ideale sei es nämlich, dass sie auch im Kontext demokratischer Gesellschaft *wirksam* und so nicht einfach nur deplatziert seien, sondern die tatsächliche Verwirklichung der genuinen Ideale demokratischer Gesellschaften behinderten (Dewey 1916/1930, 3): Wer mit Motiven und Theorien, die sich vor-demokratischen Kontexten verdankten, in Demokratien operiere, der habe nicht nur eine falsche Theorie, sondern behindere sogar die volle Ausgestaltung der Demokratie. *Democracy and Education* wollte diese alten Ideale identifizieren und in Abgrenzung dazu die einer demokratischen Gesellschaft inhärenten Ideale formulieren bzw. systematisieren.

Natürlich stecken hinter Deweys Kritik bzw. Forschungsprogrammatische letztlich Motive, die er seiner eigenen Sozialisation im kulturellen Kontext des amerikanischen Kongregationalismus verdankt (Tröhler 2006a). Dennoch ist Deweys Hinweis überzeugend, dass veränderte Kontexte Einfluss auf die Generierung von Forschungsmotiven und -fragen haben. Konnte Dewey 1916 als Reaktion auf den ersten Weltkrieg und die deutsche Kritik an der Demokratie im Allgemeinen und dem Pragmatismus im Speziellen (Dewey 1915) *seine* Idealvorstellungen von Demokratie zum Ausgangspunkt (erziehungswissenschaftlicher) Forschung machen, so ist das heute – in nicht-affirmativer Weise – die globalisierte Welt bzw. Internationalität, und zwar sowohl auf der Ebene multikultureller Gesellschaften sowie des bildungspolitischen *Agenda settings* transnationaler Organisationen. Die empirische Bildungsforschung hat sich diesem Sachverhalt auf ihre Weise gestellt, richtet ihre Forschungsdesigns an den internationalen Erwartungen aus (wobei sie sich in Teilen politischen Agenden unterordnete) und sichert sich so ihre *Raison d'Être*.

Dasselbe wird der historischen Bildungsforschung widerfahren, wenn sie mit international abgesicherten Forschungsfragen und -methoden arbeitet. Dabei geht es nicht darum, Forschungsthemen um jeden Preis international auszurichten, sondern um die Klärung der wissenschaftlichen Motive der Fragestellungen und der Angemessenheit der Methoden. In Anlehnung an Deweys Vorwort und im Sinne einer hier zu diskutierenden These: Erziehungswissenschaftliche Forschungsmotive und -fragen, die sich noch immer der im 19. Jahrhundert forcierten nationalen Idiosynkrasien verdanken bzw. sich von ihr nicht emanzipiert haben, schaden zwar nicht gerade der globalisierten

Welt (die lässt sich nicht so leicht erschüttern wie Demokratien), aber immerhin der Historischen Bildungsforschung und lässt diese zurecht um ihre *Raison d'Être* zittern. Umgekehrt ist es die vielleicht größte Herausforderung Historischer Bildungsforschung, sich von den nationalen Idiosynkrasien zu emanzipieren, im Rahmen derer sich das Genre „Geschichte der Pädagogik“ so erfolgreich entwickelt hatte (Tröhler 2006b) und in dem sie ihre Forschung auf die Wurzeln der als selbstverständlich vorausgesetzten Annahmen erziehungstheoretischer Reflexionen ausrichtet. Historische Bildungsforschung wird damit in ihrer prinzipiellen Ausrichtung international und komparativ, und stellt nicht zuletzt auch der Erziehungswissenschaft Daten und Denkmodelle zur Qualitätssteigerung zur Verfügung. Mehr *Raison d'Être* ist nicht nötig.

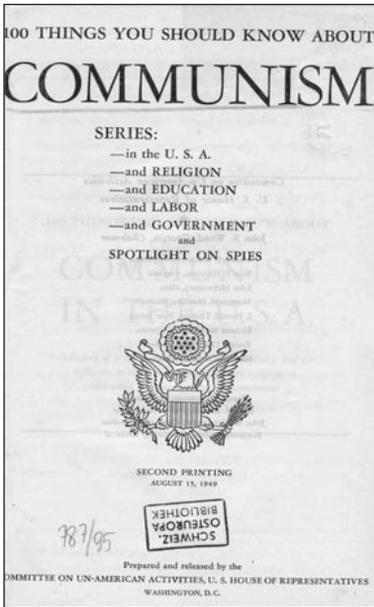
Diese These soll im Folgenden am Beispiel weniger Hinweise historisch plausibel gemacht werden. Dabei geht es darum nachzuweisen, wie in den globalen Bestrebungen im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg, den Nationalismus ein für allemal zu bekämpfen, pädagogische Desiderate aufgeworfen wurden, auf die vor allem die kognitive Psychologie, nicht aber die Allgemeine Pädagogik oder die Historische Bildungsforschung reagierten. Es war insbesondere der Kalte Krieg, der eine außerordentlich nachhaltige Pädagogisierung der öffentlichen Diskurse zur Folge hatte, die sich in der Bildungspolitik und der Wissenschaftspolitik auswirkte und dabei die Historische Bildungsforschung zusehends marginalisierte. In einem ersten Schritt soll der amerikanische Anti-Kommunismus als pädagogisches Programm dargestellt werden (2.), der gegen den dominanten pädagogischen Diskurs jener Zeit gerichtet war, was im zweiten Schritt zu zeigen sein wird (3.). Anschließend wird gezeigt, wie der technologische Fortschritt in der Sowjetunion eine neue und nachhaltige Vision der bildungspolitischen Steuerung in den USA einläutete (4.) und wie in der Folge versucht wurde, diese bildungspolitischen Strategien global zu institutionalisieren (5.). Am Schluss werden die Perspektiven der Historischen Bildungsforschung angesichts dieser Entwicklungen diskutiert (6.).

## Der anti-kommunistische Katechismus von 1948

Im Jahre 1948 wurde in den USA eine fünfteilige Broschüre verteilt, die gegen den Kommunismus gerichtet war, die *100 things you should know about Communism*.

Als Herausgeber zeichnete das „House Committee on Un-American Activities“ (HCUA), das seinen antikommunistischen Kampf in der katechetischen Form von Frage und Antwort führte, um die Abwehrfähigkeit und Abwehrwilligkeit jedes Bürgers gegen den Kommunismus zu stärken: “These booklets are intended to help you know a Communist when you hear him speak and when you see him work. If you ever find yourself in open debate with a Communist the facts here given can be used to destroy his arguments completely and expose him as he is for all to see. Every citizen owes himself and his family the truth about Communism because the world today is faced with a single choice: To go Communist or not to go Communist. Here are the facts” (House Committee on Un-American Activities 1949, S. 5).

Die erste Teilbroschüre fokussiert auf den Kommunismus in den USA ganz allgemein, und die ersten fünf Fragen und ihre Antworten lauten folgendermaßen:

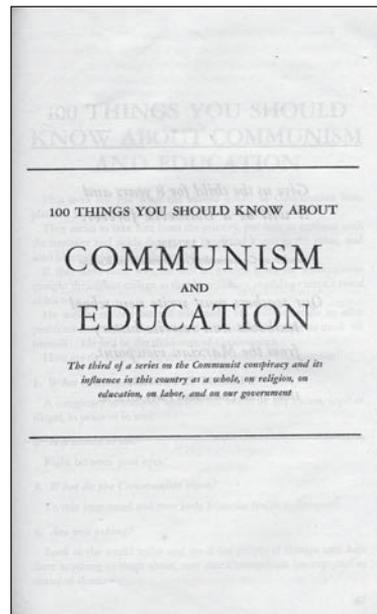


1. *What is Communism?*  
A system by which one small group seeks to rule the world.
2. *Has any nation ever gone Communist in a free election?*  
No.
3. *Then how do the Communists try to get control?*  
Legally or illegally, any way they can. Communism's first big victory was through bloody revolution. Every one since has been by military conquest, or internal corruption, or the threat of these. CONSPIRACY is the basic method of Communism in countries it is trying to capture. IRON FORCE is the basic method of Communism in countries it has already captured.
4. *What would happen if Communism should come into power in this country?*  
Our capital would move from Washington to Moscow. Every man, woman, and child would come under Communist discipline.
5. *Would I be better off than I am now?*  
No. And the next 17 answers show why. (5f).

„Konspiration“ war das Schlagwort der „Roten Angst“ in den USA, weil viele Kalte Krieger befürchteten, dass der Kommunismus schon daran sei, die USA erfolgreich zu unterwandern. Deswegen galt es, die unschuldigen Amerikaner über die Agitationen der amerikanischen Kommunisten aufzuklären, um sie für den anti-kommunistischen Kampf zu stärken. Der pädagogische Grundcharakter dieser Kampagne kam dabei nicht nur in der Absicht und der katechetischen Form der Broschüre zum Ausdruck, sondern auch in jener unter den fünf Teilbroschüren, die explizit der Bildung gewidmet war: *100 things you should know about Communism and Education*.

Die ersten Fragen beinhalten eine eindruckliche Begriffsklärung, während die späteren Fragen eine pädagogische Interpretation der westlichen Welt leisten, die sich als nachhaltig erweisen sollten. Doch zuerst zu den einleitenden Fragen:

1. *What is Communism?*  
A conspiracy to conquer and rule the world by any means, legal or illegal, in peace or in war.
2. *Is it aimed at me?*  
Right between your eyes.



3. *What do the Communists want?*  
To rule your mind and your body from the cradle to the grave.
4. *Are you joking?*  
Look at the world today and see if the people of Europe and Asia have anything to laugh about, now that Communism has captured so many of them.
5. *If Communism should conquer America, what would happen to the schools?*  
Real education would stop. Only training would be allowed.
6. *What's the difference?*  
All the difference there is between freedom and jail.
7. *What is "education"?*  
People are "educated" when they learn to go after facts and to think for themselves.
8. *What is "training"?*  
People are "trained" when they learn how to do a particular thing well and can be depended on to do it.
9. *Which is better?*  
A monkey can be "trained" but only a human being can be "educated." A man can very well improve himself by training in some specialty but only if he adds that training to independent thinking power, the hall-mark of education.

Die Unterscheidung zwischen *training*, das heißt Abrichtung, und *education*, Bildung ganz allgemein, ist aussagekräftig, weil es den normativen Horizont andeutet, in welchem die Autoren die amerikanische Kultur identifizieren. Bildung (*education*) zielt auf Denken. Denken ist ein zentrales anthropologisches Potenzial, und dieses Potenzial kann nur in einer freien Welt eingelöst werden – die Alternative ist Abrichtung und Drill, welche aus dem Menschen Affen oder Sklaven machen. Das wird in Frage 19 deutlich: „*How does that differ from our school system? We teach children here how to think. They teach children what to think*” (55).

Bildung, Denken und Freiheit waren die Trias auf einer, der guten Seite der Welt, Abrichtung, Gehorsam und Unterwerfung die Trias der anderen Seite der Welt. Der Kampf für das Gute bedeutete dabei eine durchaus sakrale Mission der Welterlösung, wie ein Jahr vor der Veröffentlichung des antikommunistischen Katechismus, 1947, der ehemalige Vize-Präsident der USA, Henry A. Wallace, sagte: “By reason of history, geography and sheer economic strength America has it in her grasp to furnish that great and last peace which the prophets and sages have preached for thousands of years” (zit. in: Fousek 2000, 11).

## Der dominante erziehungswissenschaftliche Diskurs des Kalten Krieges

Mit einer einzigen Ausnahme waren die Autoren des anti-kommunistischen Katechismus keine Pädagogen oder gar Erziehungswissenschaftler. Die meisten Mitglieder der Kommission waren Juristen, wobei aus heutiger Sicht der berühmteste unter ihnen der kalifornische Anwalt und Kongressabgeordnete Richard M. Nixon war, der spätere Präsident der USA, der 1974 wegen des Watergate-Skandals vorzeitig zurücktreten musste. Der Umstand, dass Pädagogen in diesem anti-kommunistischen Projekt weitgehend ausgeschlossen waren, ist kein Zufall. Die Autoren des Katechismus glaubten zwar, dass Bildung zum richtigen Denken führe und dass dieses Programm auch amerikanisch sei,

sie glaubten aber nicht, dass das Bildungswesen der USA dieses Ideal auch tatsächlich umsetze. In ihren Augen war das gesamte Bildungswesen von einer falschen Bildungsphilosophie mit verheerenden Konsequenzen für den Unterricht korrumpiert worden. Es wurde als das Erbe der amerikanischen Reformpädagogik, der *progressive education*, verstanden, als die *life-adjustment* Bewegung, die auf einen einzigen Menschen zurückgeführt wurde, nämlich auf (den damals noch lebenden) John Dewey. Für die meisten Kalten Krieger waren aber Reformpädagogik und Kommunismus weitgehend identisch, und für nicht wenige gesellte sich auch der Faschismus ideologisch zu den beiden. Dabei gerieten insbesondere auch die Frauen ins Visier der Kommunistenjäger, wie etwa die Frage 55 des Katechismus zeigt: „*What's biting these people* [amerikanische Kommunisten] *anyhow?* The girls' schools and women's colleges contain some of the most loyal disciples of Russia. Teachers there are often frustrated females. They have gone through bitter struggles to attain their positions. A political dogma based on hatred expresses their personal attitude“ (61).

Die Misogynie der Autoren war kein Zufall, weil Frauen mit Emotionen konnotiert waren, während das angestrebte Ideal der Kritiker klares Denken war, wie es vor allem in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zum Ausdruck komme. Es gab für sie keinen Zweifel, dass die fundamentale Trias des Westens, also Bildung, Denken und Freiheit, sich im Fortschritt der Naturwissenschaften ausdrücke, die ihrerseits als entscheidendes Arsenal für den technologischen und damit wirtschaftlichen sowie für den militärischen Fortschritt betrachtet wurden. Wie weit das damals dominante pädagogische Denken der USA dieser Doktrin der Kalten Krieger entgegenstand, zeigt etwa die Definition der Bildungsziele der *National Education Association* und der *American Association of School Administrators* 1961, die sie in enger Übereinstimmung mit den Zielen von 1918 und 1938 formulierten. Unter ihnen waren:

- health
- worthy home membership
- vocational competence
- effective citizenship
- worthy use of leisure
- ethical character
- self-realization
- human relationships
- economic efficiency
- civic responsibility

aber keine Beherrschung curriculärer Fächer (Educational Policies Commission 1961, 2). In den Augen der besorgten Zeitgenossen hatte genau diese Ideologie das Bildungswesen der USA untergraben und damit dem Kommunismus in die Hände gespielt. Die pädagogische Welt sei, so etwa der Verfassungshistoriker Arthur Bestor 1952, durch einen eisernen Vorhang geteilt. Hinter diesem Vorhang arbeiteten in Zwangsarbeitsinstitutionen Lehrkräfte, deren Hoffnung aber außerhalb des Ostens liege. Auf dieser Seite des Vorhangs hingegen lebe die freie Welt der Wissenschaft, des Lernens, allerdings bereits durch Pädagogen gefährdet, wenn noch nicht schon erobert. „The subversion of American intellectual life is possible because the first twelve years of formal schooling

... have fallen under the policy-making control of educators who have no real place in – who do not respect, and who are not respected by – the world of science, of scholarship, and of the learned professions. The fifth column that engineered this betrayal was composed of professors of education” (Bestor 1952, 114). In dieser aufgeladenen Stimmung fehlte nicht mehr viel, bis die Gefahr durch die Pädagogen auf nationalpolitischer Ebene erkannt und ein entsprechender Handlungsbedarf neu definiert wurde.

## Sputnik und die Emergenz der Experten und Systeme der Bildung

Das missionarische Selbstbewusstsein der Kalten Krieger wankte nicht nur wegen des eigenen Bildungswesens, sondern auch aufgrund des Umstands, dass die Sowjetunion große naturwissenschaftliche und technologische Fortschritte machte. Schon 1953 berichtete das *Time Magazine* besorgt über den Auftritt des sowjetrussischen Außenministers Andrei Vishinsky an der Vollversammlung der Vereinten Nationen in New York, an welcher dieser bekräftigt hatte, die Sowjetunion habe mittlerweile sowohl die Atombombe als auch die Wasserstoffbombe entwickelt und deswegen keinen technologischen Rückstand auf den Westen (7. Dezember 1953). In der Folge schürten die Medien die entsprechenden Ängste in den USA erheblich. Am 7. November 1954 titelte die New York Times *Russia is Overtaking US in Training of Technicians*, was als besonders gravierend verstanden wurde, weil das amerikanische Bildungswesen zu wenig Naturwissenschaftler und Ingenieure ausbildete. Am 5. Juni 1955 lautete der Titel *Critical Shortage of Technically Trained Americans is Causing much Concern* und am 16. Oktober 1955 *Industry Raises Cry for More Engineers*.

Zwei Jahre später verwandelten sich die amerikanischen Ängste in einen Schock, als die Sowjetunion am 4. Oktober 1957 Sputnik auf die Erdumlaufbahn schoss. Die unhinterfragte ideologische Trias Bildung, Denken und Freiheit war nicht mehr zu verteidigen, wobei die Schuld nicht in einer möglicherweise falschen Ideologie gesucht wurde, sondern in der falschen Bildung der USA. Nur zwei Wochen nach Sputnik, am 2. Dezember 1957, zitierte das *Time Magazine* den früheren US Präsidenten Herbert Hoover mit den Worten: „The trouble is, that we are turning out annually from our institutions of higher education perhaps fewer than half as many scientists and engineers as we did seven years ago. The greatest enemy of all mankind, the Communists, are turning out twice or possibly three times as many as we do. Our higher institutions of learning have the capacity to train the recruits we need. The harsh fact is that the high schools are not preparing youngsters for the entrance requirements which must be maintained by our institutions training scientists and engineers” (Time Magazine, 2. Dezember 1957).

Mit Sputnik wurde aus einer öffentlich geführten Debatte über das Bildungswesen der USA ein vorrangiges Thema der nationalen Sicherheit, und zum ersten Mal in der Geschichte der USA wurde das Bildungswesen, das traditionell ausschließlich lokal geführt und kontrolliert worden war, zum nationalen Politikum. Wiederum wurden die Erziehungswissenschaftler und Pädagogen nicht in die Diskussion eingebunden, sondern medial und strategisch marginalisiert, wie etwa durch den ehemaligen Vize-Admiral Hyman G. Rickover: „If the local school continued to teach such pleasant subjects as ‘Life Adjustment’ and ‘How to know when you are really in love,’ instead of French and

physics, its diploma would be, for all the world to see, inferior. Taxpayers will begin to wonder whether they are getting their money's worth ... when their children find admission to college difficult because theirs is an inferior diploma" (ebd.).

In diesem konkreten Zusammenhang wurde – vermutlich zum ersten Mal so explizit – das Desiderat nationaler Bildungsstandards aufgestellt, die von Experten bestimmt werden sollten: „In some fashion we must devise a way to introduce uniform standards into American education. It would be best to set up a private agency, a Council of Scholars, financed by our colleges and universities as a joint undertaking – or perhaps by Foundations. This council would set a national standard for the high school diploma, as well as for the scholastic competence of teachers. High schools accepting this standard would receive official accreditation, somewhat on the order of the accreditation given medical schools and hospitals" (ebd.).

In der Frage, wie Probleme nationaler Sicherheit effektiv gelöst werden konnten, griffen führende Politiker nun auf ein bestimmtes Verfahren zurück, nämlich Experten unterschiedlichster Provenienz zusammenzuziehen und ihnen quasi unlimitiertes Forschungsgeld zur Verfügung zu stellen, um die Probleme zu lösen. Im Zweiten Weltkrieg hatte sich dieses Verfahren als sehr erfolgreich erwiesen, weil, wie John Rudolph in seinem eindrücklichen Buch *Scientists in the Classroom* nachgewiesen hat, es Gruppen von Wissenschaftern gelungen war, am Massachusetts Institute for Technology (MIT) das komplexe Problem des Radars zur Ortung von Unterseebooten zu entwickeln oder im Manhattan Project die Atombombe; beide Entwicklungen hatten geholfen, den Zweiten Weltkrieg zugunsten der Alliierten zu entscheiden. Wichtig für den hier diskutierten Zusammenhang ist, dass sich mit diesem Verfahren ein Verständnis von „Problem“ entwickelte, das der Logik der Technologie entsprach; aus dem Bildungswesen wurde das Bildungssystem (und später aus der Bildungspolitik Steuerung des Bildungssystems). Diese Ingenieurs-Perspektive beschränkte sich dabei „not just to optimum performance of a given human/technological system“, sondern öffnete sich dem „entire array of possible alternatives that might be created using existing or newly developed technologies ... from scratch“ (Rudolph 2002, 94). Das Problem wurde also nicht kulturell definiert, sondern technologisch, das heißt als System, das bei sachgerechter Steuerung entsprechend reagiert und gewünschtes *Outcome* hervorbringt. Das Ignorieren des Umstandes, dass das technologische Modell politischer Lösungsstrategien selbst einem spezifischen kulturellen Milieu verpflichtet war, war Ausdruck der globalen Aspiration des Kalten Krieges und ist es heute geblieben.

## Die globale Institutionalisierung der neuen pädagogischen Agenda

Freilich brauchte es in dieser Vision bildungspolitischer Expertokratie Vertreter im pädagogischen Feld, und das waren in erster Linie die Pioniere der kognitiven Psychologie, die sich mit dem naturwissenschaftlichen Modell des Systemdenkens offensichtlich besser arrangieren konnten als die amerikanischen Reformpädagogen. Das zeigt sich an der *Woods Hole* Konferenz im Jahre 1959, an welcher die Probleme der amerikanischen Bildung nach Sputnik diskutiert wurden. Diese Konferenz, die zehn Tage dauerte, war von der Pädagogischen Abteilung der *National Academy of Sciences* organisiert und von der

*RAND Corporation* (die 1948 mit dem Zweck gegründet worden war, das Amerikanische Militär in Forschungsfragen zu unterstützen), der amerikanischen *Air Force* sowie der *US Office of Education* gesponsert worden. Sie umfasste zehn Psychologen, sechs Mathematiker, je vier Physiker und Biologen, drei Erziehungswissenschaftler, zwei Historiker, zwei Chemiker, und je einen Altphilologen und einen Mediziner, welche auf dem idyllischen Cape Cod die Zukunft der amerikanischen Bildung diskutierten.

Der Konferenzleiter war Jerome Bruner, der sich mit seinem kognitionspsychologischen Ansatz nahtlos in die militärisch-politisch definierte technologische Systemperspektive einfügte (vgl. Bruner 1960). Er selbst notierte: „We introduced this subject ... by suggesting the analogy to a weapon system – proposing that the teacher, the book, the laboratory, the teaching machine, the film and the organization of the craft might serve together to form a balanced teaching system” (Rudolph 2002, 99). Die geladenen Experten kamen in der Folge nicht überraschend überein, dass „the goals of education ... expressed in terms of the human functions and tasks to be performed ... can be as exactly and objectively specified as can the human functions and tasks in the Atlas Weapon System” (ebd.). Militärische Problemlösungsstrategie, technologisches Systemdenken und kognitive Psychologie waren die Mittel, den Idealen der westlichen Welt zum globalen Durchbruch zu verhelfen. Den traditionellen Akteuren der Erziehungswissenschaft war damit die Definitionshoheit strittig gemacht und diese durch eine technokratische Expertenvorstellung ersetzt worden.

Diese semantische Transformation hätte sich vermutlich als wirkungslos erwiesen, wenn nicht flankierende Maßnahmen ergriffen worden wären. So verabschiedete der amerikanische Kongress bereits ein Jahr nach Sputnik das allererste nationale Bildungsgesetz der USA, das nicht zufällig den entsprechenden Namen *National Defense Education Act* trug und ganz grundsätzlich – und ohne die lokale Autonomie der Schulen prinzipiell zu tangieren – über ein finanzielles Anreizsystem (*incentives*) drei ausgewählte Fächer förderte, die aus einer heutigen PISA-Perspektive so fremd gar nicht sind, nämlich die Naturwissenschaften, die Mathematik und die Fremdsprachen. Der Hinweis auf PISA ist im vorliegenden Zusammenhang deswegen gestattet, weil genau zu derselben Zeit vor allem an der University of Chicago die Humankapitaltheorie entwickelt wurde, die kurz darauf zur grundlegenden Ideologie der 1961 gegründete OECD werden sollte. Die OECD ihrerseits war aus der 1948 im Rahmen des anti-kommunistischen Marshallplanes gegründeten europäischen OEEC entstanden, als die USA und Kanada 1960 entschieden, diese Plattform für ihre globalen Aspirationen zu benutzen.

Die erste Tagung der neu gegründeten OECD fand 1961 in Washington DC statt und widmete sich dem Thema *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Unverkennbar war die Sowjetunion das politische Motiv hinter dieser Tagung und der zentrale Ausdruck der eigenen Überlegenheit wurde im wirtschaftlichen Fortschritt gesehen. Weil Bildung als „key to more rapid and more meaningful economic growth” im „age of science” (OECD 1961, 19, 21) verstanden wurde, stand sie nun ganz im Zentrum der westlichen Anliegen. Diese Prominenz machte es weiterhin notwendig, Erziehungswissenschaftler aus dem Programm möglichst fern zu halten, wie einer der Hauptredner sagte: „May I say that, in this context, the fight for education is too important to be left solely to the educators” (35). Entsprechend hatte die OECD auch spe-

zifische Experten eingeladen, nämlich „those with policy responsibilities for education and national budgets as well as professional economists and experts“ (9). Von den vier Hauptrednern war einer Jurist, ein anderer Sozialwissenschaftler, und die beiden anderen Wirtschaftswissenschaftler.

Die Tagung in Washington hatte vorerst mehr symbolischen Charakter als dass sie unmittelbare bildungspolitische Aktivitäten auslöste, immerhin wurden in der Folge systematisch nationale Bildungsstatistiken gesammelt und dann 1968 das *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) gegründet, das später – nach dem Ende des Kalten Krieges – zur Initiantin von PISA werden sollte, ein aufsehenerregendes Forschungsprogramm, das sich seinerseits vorwiegend auf die kognitive Psychologie stützen sollte (Klieme et al. 2003, 23-26; Deutsches PISA-Konsortium 2001, 22). Erziehungswissenschaftliche Forschung sollte nach dieser Logik gar nicht unbedingt eigene Fragestellungen generieren, sondern externe Wissensdesiderate befriedigen. Entsprechend sucht der 2006 entstandene OECD/CERI Report *Educational Research and Development in Switzerland* nach Forschungsaktivitäten, die den zunehmenden Bedarf der Bildungspolitik nach einschlägigem Steuerungswissen decken soll. Im Falle des Schweizer Berichts lautete die Frage, „whether the education sciences practised in Switzerland are capable of generating the governance required knowledge by policy-makers and administrators“ (CORECHED 2006, 5).

## Die *Raison d'Être* der Historischen Bildungsforschung

Es ist keineswegs so, dass der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung auf der Grundlage der kognitiven Psychologie so einfach hingenommen wurde. Gerade auch in Deutschland fanden teils gehässige Diskussionen statt, die sich bezeichnenderweise nur allzu oft um die Frage drehten, was denn nun eigentlich mit der Idee der Bildung sei, wie sie erstmals um 1800 von deutschen Philosophen, Literaten und Pädagogen formuliert worden war (Horlacher 2011). Stark vereinfacht gesprochen gab es eine große Mehrheit, die beklagte, dass mit PISA die Idee der Bildung verraten würde, und eine kleine Minderheit, die besänftigte, dass der mit PISA verbundene Fokus auf Kompetenzen durchaus mit dem Bildungsbegriff kompatibel sei.

Die Antwort auf diese Frage sei dahingestellt, weil sie schon als Frage auf das Forschungsdesiderat der Historischen Bildungsforschung hinweist. Sie entspringt kulturell tradierten, das heißt selbstverständlich vorausgesetzten Annahmen, welche im 19. Jahrhundert der Pädagogik allgemein und der „Geschichte der Pädagogik“ im Besonderen ihren Aufstieg im Rahmen des *nation building* ermöglicht haben. Es ist kein Zufall, dass in einer ersten Reaktion auf die PISA-Ergebnisse 2001 die Universität Heidelberg eine Vortragsreihe organisierte, die dem Thema gewidmet war: *Sind wir noch ein Volk von Dichtern und Denkern?*, womit auf ein anti-napoleonisches Diktum Madame de Staëls aus dem Jahre 1810 zurückgriffen wurde, mit welchem sie die kulturelle Suprematie Deutschlands gegenüber Frankreichs zum Ausdruck bringen wollte.

In dieser Reihe wurde die Idee der Bildung scharf gegen PISA abgegrenzt und meist auf Humboldt zurückgeführt. Die Philosophin Brigitta-Sophie von Wolff-Metternich

erinnerte das Publikum etwa daran, dass Bildung nicht „utilitär-pragmatisch“ sei (Wolff-Metternich 2004, 69) und deswegen prinzipiell „zweckfrei“ (71), und der Literaturwissenschaftler Wolfgang Frühwald beschrieb die Anliegen von PISA als „Krebsgeschwür“ einer „*value-for-money-ideology*“ (Frühwald 2004, 42). Das hörte sich drei Jahre später im Rahmen von Erziehungswissenschaftlern ernüchternd ähnlich an. Der Kunstpädagoge Jochen Krautz erkannte in PISA das Ideal des *homo oeconomicus*, das nur ein Ziel kenne, „nämlich die Abrichtung des Menschen und seiner Bildung auf die Maxime der Profitsteigerung einer sogenannten ‚liberalen‘ Wirtschaftsweise“ (Krautz 2007, 216), was, so Ulrich Herrmann angelehnt an Immanuel Kant und Humboldt, der Idee der „Persönlichkeit“ als Ziel der Bildung widerspreche, deren Sphäre im Inneren des Menschen liege (Herrmann 2007, 173).

Aus bildungshistorischer Sicht interessiert die Frage, woher dieser scharfe Dualismus von Außen und Innen stammt, der diese Debatte prägt. Die Frage gewinnt an Virulenz, wenn in Erinnerung gebracht wird, dass es vor gut einhundert Jahren eine fast identische Debatte gab, als in Deutschland der amerikanische Pragmatismus rezipiert wurde, der als Philosophie des Dollars beschrieben wurde (Joas 1992, 119). Interessant ist, dass damals wie heute die Idee der (deutsch-nationalen) Persönlichkeit als Argument gegen die Anliegen des Pragmatismus angeführt wurde. Den Anlass gab eine vergleichende Beschreibung von William James über das deutsche und englische Universitätswesen in seinem Aufsatz *Talks to Teachers* (1899). Während sich die deutsche Universität, so James, fast ausschließlich auf den wissenschaftlichen Fortschritt fokussiere, neige die englische Universität dazu, „to teach an Englishman how to *be* an Englishman“ (James 1899/2001, 16).

Diese Passage der kleinen James-Schrift, die schon 1900 in deutscher Übersetzung erschien, erregte Widerspruch. Der Greifswalder Philosoph Günther Jacoby formulierte diesen Widerspruch mit einem Rekurs auf die Idee der Persönlichkeit, die er national definierte: „Die deutsche Universität macht es sich nicht zur Aufgabe, einen deutschen Herrn zu lehren, wie sich ein deutscher Herr zu benehmen hat. Nach unserem Herkommen ist das ausschließlich Sache der Kinderstube. Dagegen macht es sich die deutsche Universität in hervorragendem Maße zur Aufgabe, einen deutschen Studenten zur Persönlichkeit zu erziehen – eine Tatsache, die William James natürlich nicht berücksichtigt, die aber nichts desto weniger wichtig und wahr ist. England ist das Land der gentlemen; Deutschland ist das Land der Persönlichkeiten. Gentleman und Persönlichkeit aber stehen sich im Grunde feindlich gegenüber. Nicht als ob ein gentleman nicht auch etwas Persönliches an sich habe, und eine Persönlichkeit kein gentleman sein könne. Aber das Ideal des gentleman ist unverträglich mit dem Ideal der Persönlichkeit und das Ideal der Persönlichkeit unverträglich mit dem Ideal des gentleman“ (Jacoby 1912, 217). Im Horizont von 1900 ist Persönlichkeit, wie auch Bildung, zugleich eine nationale Idiosynkrasie und Suprematie.<sup>1</sup>

1 Im Anhang zu seinem polemischen Buch *Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg* stellt der Philosoph und Soziologe Max Scheler eine Kategorientafel auf, in der auf die kulturellen Unterschiede ähnlich scheinender Begriffe aufmerksam gemacht wird. Dabei wird der „Vernunft“ die „Ökonomie“, der „Liebe zum Schwachen“ der „Hass auf die Starken“ gegenübergestellt sowie der „Person“ der „Gentleman“ (Scheler 1915, 442f.).

Das wird auch in einer anderen, innerdeutschen Debatte deutlich, nämlich zwischen den beiden verfeindeten Brüdern Heinrich und Thomas Mann. Heinrich hatte in seinem *Zola* (1915) für die Idee des rationalen Bürgers nach französischem Vorbild Stellung genommen und im *Untertan*, 1914 vollendet und 1918 veröffentlicht, das deutsche Konzept der Persönlichkeit lächerlich gemacht, in dem er den „herrlichen jungen“ deutschen Kaiser als „persönlichste Persönlichkeit“ bezeichnete (Mann 1918/1995, 130). Dies nahm Thomas wütend zum Anlass, Stellung gegen die westliche Demokratie und für das deutsche Kaisertum zu nehmen, um dabei auch die Idee der Persönlichkeit und der Bildung zu verteidigen. „Der Mensch ist nicht nur ein soziales, sondern auch ein metaphysisches Wesen; mit anderen Worten, er ist nicht nur Individuum, sondern auch Persönlichkeit“, schrieb Mann, der Mensch sei ein „geistig-künstlerisch-religiöses Produkt“, das über das Soziale hinaus in metaphysische Dimensionen des Seins reicht (Mann 1918/1993, 240). Diese anthropologische Umschreibung erfährt aber sofort eine nationale Zuspitzung: „Der Mensch ist nicht nur ein soziales, sondern auch ein metaphysisches Wesen;“ wiederholt sich Mann, und was weiter oben (S. 240) auf die „Persönlichkeit“ zielte, wird jetzt national identifiziert: „der Deutsche zuerst“ (274). Westliche Demokratie wird als unchristlich, als „Verrat am Kreuz“ abgekanzelt (419), weil sie den Menschen weg von dem Ort führe, an den die „politische Frage ... gehört“, nämlich „in das Innere der Persönlichkeit“, das heißt in die „seelisch-moralische, die menschliche Sphäre“, mit anderen Worten in die Religion, oder, „wenn man von Religion nicht sprechen will, so sage man Bildung dafür (womit natürlich nicht naturwissenschaftliche Halbbildung gemein sein kann)“ (151). „Bildung“, macht Thomas Mann deutlich, „ist ein spezifisch deutscher Begriff, er stammt von Goethe, ... durch ihn ist dieser Begriff in Deutschland zum erzieherischen Prinzip erhoben worden wie bei keinem anderen Volk“ (497).

Es sind diese empirisch nachweisbaren historischen Beispiele kultureller Reflexe oder diskursiver Tropen, die anschaulich machen, wie wenig hilfreich es ist, gegenwärtige globale Entwicklungen mit dem wissenschaftlichen Arsenal nationaler Idiosynkrasien zu analysieren. Historische Bildungsforschung kann und soll diese Analyse ermöglichen, indem sie sich ihrer Stärken bedient, kulturell tradierte, selbstverständlich vorausgesetzte Annahmen im pädagogischen Feld zu rekonstruieren und dabei gleichsam einen Schlüssel zur erziehungswissenschaftlichen Selbstaufklärung zu erarbeiten. Tut sie das, kann sie beispielsweise den harschen Antagonismus zwischen PISA und ihren Feinden in Deutschland als Ausdruck eines Zusammenpralls zweier letztlich unterschiedlicher religiöser Weltdeutungen analysieren (Tröhler 2011) oder konkreteren Frage nachgehen, wie es einer Organisation wie der OECD, die auch schon als *toothless tiger* bezeichnet wurde, weil sie über keine rechtlich bindende politischen Steuerungsinstrumente verfügt, gelungen ist, die nationalen Bildungsverwaltungen und bildungspolitischen Machtträger der Einzelstaaten in die transnationale Agenda einzubinden – ein noch unbearbeitetes Projekt bildungshistorischer Forschung.<sup>2</sup> Die Bildungspolitik hat sich längst globalisiert, die Gesellschaften auch, nur die Historische Bildungsforschung hat damit offensichtlich noch Mühe, und das beileibe nicht nur in Deutschland. Die *Raison d'être* der Bildungsgeschichte, um auf die Eingangspassage zurückzukommen, liegt nicht zuletzt bei ihr selber.

2 Für die Schweiz ist das jetzt zum Teil erforscht (vgl. Bürgi 2010).

## Literatur

- Bestor, Arthur E.: Aimlessness in Education. In: *Scientific Monthly* 75(1952), 109-116
- Bruner, Jérôme: *The process of education*. New York: Random 1960
- Bürgi, Regula: Die OECD als Akteurin nationalstaatlicher Bildungspolitik. Die Hintergründe des OECD-Examins der schweizerischen Bildungspolitik im Jahr 1989. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit Universität Zürich 2010
- CORECHED: OECD/CERI Review. Educational research and development in Switzerland. Country background report. March 2006, revised October 2006. [Aarau:] Swiss coordination center for research in Education (SKBF) 2006
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich 2001
- Dewey, John: *Deutsche Philosophie und deutsche Politik* (1915). Berlin/Wien: Philo Verlagsgesellschaft 2000
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1916). Breslau: Ferdinand Hirt 1930
- Educational Policies Commission: *The central purpose of American education*. Washington D.C.: National Education Association of the United States 1961
- Fousek, John: *To lead the world. American nationalism & the cultural roots of the Cold War*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press 2000
- Frühwald, Wolfgang: Kulturenstreit oder Von der Rolle der Sprache in der Wissenschaft. In: Wolfgang Frühwald (Hrsg.): *Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker?* Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2004, 35-45
- Herrmann, Ulrich: „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2007), 171-178
- Horlacher, Rebekka: *Bildung*. Bern: Haupt 2011
- House Committee on Un-American Activities: *100 things you should know about Communism*. Washington D.C.: U.S. Government printing office 1948
- Jacoby, Günther: William James und das deutsche Geistesleben. In: *Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst* 71(1912), 212-220
- James, William: *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (1899). Mineola, N.Y.: Dover publications 2001
- Joas, Hans: Amerikanischer Pragmatismus und deutsches Denken. Zur Geschichte eines Missverständnisses. In: Hans Joas: *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992, 114-145
- Klieme, Eckhard et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003
- Krauz, Jochen: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (2007), 211-225
- Mann, Heinrich: Zola. In: *Die Weißen Blätter: Eine Monatsschrift* 2(1915), 11. Heft, 1312-1382
- Mann, Heinrich: *Der Untertan* (1918). Frankfurt/Main: Fischer 1995
- Mann, Thomas: *Betrachtungen eines Unpolitischen* (1918). Frankfurt/Main: Fischer 1993
- OECD: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Washington 16<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> October 1961. Paris: OECD Publishing 1961
- Time Magazine: Education: What price life adjustment? In: *Time Magazine* LXX(1957), issue 23(2. December)
- Rudolph, John: *Scientists in the classroom: The Cold War reconstruction of American science education*. New York: Palgrave Macmillan 2002
- Scheler, Max: *Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg*. Leipzig: Verlag der Weissen Bücher 1915
- Tröhler, Daniel (2006a): The ‚Kingdom of God on Earth‘ and Early Chicago Pragmatism. In: *Educational Theory* 56(2006), issue 1, 89-105
- Tröhler, Daniel (2006b): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2006), 540-554
- Tröhler, Daniel: Concepts, Cultures, and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment. In: Daniel Tröhler: *Languages of Education*. New York: Routledge 2011, 194-207
- Wolff-Metternich, Brigitta-Sophie von: Was heißt heute: sich im Denken orientieren? In: Wolfgang Frühwald (Hrsg.): *Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker?* Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2004, 65-76

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Université du Luxembourg, Route de Diekirch, L-7220 Walferdange, daniel.troehler@uni.lu

---

*Rosa Bruno-Jofré*

## Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its Political and Pedagogical Meanings

Nicht-staatliche Volksbildung in Lateinamerika in den 1970er und 1980er Jahren:  
Eine politisch-pädagogische Auslegeordnung

---

*(Red.) Nicht-staatliche Initiativen für Volksbildung gehören seit langem zur südamerikanischen Kultur und blühten im Zeitalter der Diktaturen regelrecht auf. Der nachfolgende Beitrag rekonstruiert diesen Aufschwung im Spannungsfeld von politischem Totalitarismus und pädagogischen Visionen der Volksbefreiung.*

*(Ed.) This article explores the popular education movement in Latin America as an alternative political educational movement that took shape in the sixties and fully developed in the 1970s and early 1980s. It had its roots in the political culture in Latin America and developed a political pedagogical discourse that looked for alternative ways of doing politics, built meanings in the people's culture, and aimed, by and large, at developing political consciousness from inside the political subject rather than externally revealed by the party.*

This paper focuses on the popular education movement nourished in political and social movements that developed in Latin America from the 1960s.<sup>1</sup> Here popular education refers to the practices generated by non-governmental organizations of various sorts and grassroots organizations, linked to political and social movements and often to leftist political parties. In the case under study, popular education means education belonging to the people. People is used interchangeably with the category popular sectors, which included the working class, the peasants, the poor, and the lower middle class. It placed

---

<sup>1</sup> For a comprehensive analysis of popular education see Kane 2001. For an early well-documented interpretative analysis see Puiggrós 1984. For an overall analysis from the perspective of a popular educator see Nuñez 1992. An important point of reference is Torres 1988. The bibliography related to popular education is extensive.

the “popular sectors of societies” as subjects at the centre of the discourse and practice and envisioned radical structural changes with a touch of utopia (Kane 2001, 8).

In the 1970s, popular education became radicalized and took a contestarian character in relation to “hegemonic developmentalist models” or to dictatorships dominant in that decade. Rather early in the 1980s, there was an increasing preoccupation with culture as a space to search for identities and articulation of meanings while the unique personal and collective experiences of women and the indigenous peoples were integrated, although not extensively. The Nicaraguan Revolution and its literacy campaign in 1981 (not discussed in this paper) and the fate of that revolution set an important landmark for the future of popular education. The 1980s also brought the return to democracy in many countries and the notion of large-scale radical revolutions needed to be revisited, a situation that was accentuated toward the end of the decade with the fall of the Berlin wall, the decline of Marxism, the uptake of postmodern ideas, and of course, the failure of the Sandinista Revolution. In the 1990s there was a clear process of rethinking of the principles of popular education, by and large within the work of the Latin American Council of Adult Education that had been founded in 1982. The preoccupation with the development of a critical pedagogy rooted in the practices of popular education and a fresh look at building bridges with formal education characterized this new approach (Flores Moreno 2003, De Souza, 1996). This paper will not address this phase.

Popular education practices had profound roots in Latin American political culture and its quest to construct the political subject. For this reason, this paper provides a long-term historical background – albeit brief – that would help to understand the political pedagogical discourse of popular education as a technology for change.<sup>2</sup> The core of the paper concentrates on the political pedagogical meaning of popular education in Latin America and how the concept was used, having as sources the definitions that were articulated in the popular education publications of the time, circulated among organizers, popular educators, and participants. There is an attempt to identify the semantic field conformed to the concepts that were considered as pertaining to popular education<sup>3</sup>. It is relevant to think of what Quentin Skinner refers to as a force-coordinate with the meaning, the force behind the statements and silences that talks to the intentionality and solution of problems (Skinner 1969, 45f.; Tully 1988). In the last instance, there is an underlying question in relation to what was new in the political pedagogical discourse of popular education in the 1970s and early 1980s. Paulo Freire represents a well-recognized point of reference, and his voice and his concepts will be discussed within the political constellation of ideas conforming the popular education movement.

---

2 I use the term technologies in line with Daniel Tröhler’s notion of school education as a kind of technology or tool for realizing visions of progress, justice, and the future (Tröhler 2008). In this case, the alternative practices are conceived as technologies to transform society along with notions of change deriving from various sources including Antonio Gramsci.

3 Regarding political languages see Pocock 1971; Richter 1990.

## Education as a means to change the order of things

Popular education has often been used to refer to an extension of public education to vast sectors of the population; it has been – and still is – part of the discourse of public instruction. However, at the beginning of the twentieth century, against a background characterized by the crisis of the oligarchic liberal state and the multiple ways to articulate political projects to modernity, alternative understandings and practices of popular education challenged in some way the order of things. Illustrative of practices of popular education beyond the discourse of public instruction were the public libraries, people's houses, scientific and philosophical conferences, study circles, and popular theater created by anarchists (who also created rationalist schools), socialists, and communists. Even as some early socialists had universalist conceptions which could hardly be articulated with the people's culture (the binary "barbarie" *vis-à-vis* "civilization") and the creation of the III International and the advent of Stalinism set paralyzing parameters, the people themselves often reconfigured the ideas in unintended ways. In 1909, the Argentinean National Association of Teachers called the first Congress of Popular Education Societies, in which converged the societies organized by district school boards with those created by political groups or the civil society, and included members of the socialist party, free thinkers, anarchists, spiritualists, and progressive educators. By the time of its fourth and last congress in 1931 (with a dictatorship in place), there were 1000 popular education societies in the province of Buenos Aires, and the congress had recommended the introduction of new ideas on pedagogy not only in the work of the societies, but in the schools, in a quest for democratic citizenship. There were other attempts at understanding education of the people and in particular of the emergent middle class, in light of projects to generate an alternative polity such as Protestant schools, many of them nurtured by the social gospel and a spiritualized notion of Christian liberal democracy. The Catholic social projects and their study circles and unionist work, inspired first by *Rerum Novarum* and later by neo-Thomism (not always well received by the Catholic hierarchy), cannot be neglected. These practices grew at the intersection of internationalism, traveling through socialist, anarchist, and communist ideas, in some cases spiritualist philosophy, and new education and progressive pedagogical ideas and their related international organizations.<sup>4</sup> The Mexican Revolution (1910), the Soviet Revolution in 1917 and subsequent educational changes, and in particular the university reform of 1918, provided a new anti-imperialist nationalist and popular language. Post-revolutionary Mexico became from 1921 an influential laboratory of modernization, in which education of the people was conceived as a transformational tool in the building of a national school and a new sense of Mexicanidad (Bruno-Jofré/Martínez Valle 2010; Torres Hernández 1997). The university reformist discourse (1918), extended all over Latin America, contained as Puigross pointed out, a multiplicity of ideological components including anti-oligarchic and anti-imperialist feelings expounded by the children of European immigrants, particularly in Argentina, Chile, and Uruguay;

<sup>4</sup> For an understanding of the networks see Hofstetter/Schneuwly 2004, also Fuchs/Lindmark/Lüth 2007.

anti-imperialist, indigenist and nationalist views like the ones articulated by the Peruvian Raúl Haya de la Torre; anti-positivist nationalist views; liberal progressive ideas such those expounded by José Ingenieros; spiritualist and progressive views like those of Mexican José Vasconcelos; and the towering presence of José Carlos Mariátegui, who aimed at an Indo-American socialism grounded in the people's own language and reality (Gómez/Puiggrós 1984, 127). The reform broke the boundaries of the discourse of public instruction with the creation of the popular universities.<sup>5</sup> The work of Soviet educators had a presence in Latin America, along with an array of representatives from new education such as Dewey, Kilpatrick, Decroly, and Kerschensteiner, among others as evident in Chile, where in 1928 *The Teacher's Association* played a leading collective role in a short-lived reform centred in the popular subject and social justice (Nuñez Prieto 2004, 162ff., 213). There were instances of articulations of indigenous culture and the principles of the active school as a tool for political consciousness such as Warisata, the Ayllú School in the province of Omasuyos in Bolivia between 1931 and 1940, which related socialist education (unified school, polytechnical, linked to production) and ayllú education (Gómez/Puiggrós 1984).<sup>6</sup> There were also the experiences of individual teachers, left wing militants, who tried to articulate in their practice a socialist vision with the reading of Dewey, as was the case of Jesualdo Sosa, in Colonia, Uruguay (1925-1935) (*ibid.*, 149; see Sosa 1937).

There were political languages that conjugated in various ways notions of democracy. At different points, Dewey's pedagogical ideas were taken well into the 1950s, often mutilated from his philosophy, but his conception of democracy as an ethical ideal, a ground-up affair, arising out of shared experiences, communicated in and through publics, through 'associated living' and 'conjoint, communicated experiences,' with the schools as both models and catalysts (Dewey 1916/1997, 87), was not or could not be taken up. Neither could its American and liberal roots grow in an anti-imperialist environment, nor could the particular national contexts and projects set conditions for the full reception of his notion of democracy. The latter points to the difficulties related to the importation of democracy (see Caruso/Dussel 2009; Bruno-Jofré/Martínez Valle 2009).

From the mid-1930s and until the mid-1950s, most Latin American countries experienced populist governments that expounded a political nationalist language that was translated into the educational reforms, by and large, state-directed, although some emerged from democratic movements (Cardenism in Mexico, Vargasism in Brazil, Aguirre Cerda in Chile, Peronism in Argentina, the Nationalist Revolutionary Movement in Bolivia, Jacobo Arbenz in Nicaragua, see Puiggrós 1984, 26). The crisis of populism gave way to developmentalist approaches and projects which also had, in particular in the 1960s, a mobilizing and international character. The crisis, accelerated by Kennedy's pro-

5 There were popular universities all over Latin America, noticeably in Argentina, Peru and Chile. It is important to note the activity in Central America: The Popular University in Guatemala was founded in 1923 and closed in 1932; the Popular University of El Salvador was founded in 1924 by the Regional Federation of Workers of El Salvador. There are other expressions of non-formal educational practices with an alternative pedagogical discourse such as Augusto Sandino and the Academy at El Chipote (1926) in Nicaragua (see Gómez/Puiggrós 1984, vol. 1).

6 The main source is Pérez 1962.

grams as part of his anti-subversive policy, reached – following Joseph Comblin – a key point between 1967 and 1970 (Comblin 1978, 121). One of the political expressions of developmentalism, often neglected unless there is a direct reference to Paulo Freire's work in Brazil, is the form of popular developmentalism that took shape with support from the Catholic Church in partnership with the state, in Brazil (1956-1964). It was a time of intense work by peasant leagues, the Basic Education Movement (MEB) sponsored by the bishops, cultural popular activities, radio schools, and cooperatives (ibid.). Freire was part of this picture as the first director of the University of Recife's Cultural Extension Program, where he further developed the notion of conscientization and education for liberation, idioms of the time. Chile, as well, had a number of programs in collaboration with the Catholic Church that acquired particular emphasis under the Christian Democratic government of Eduardo Frei and his agrarian reform. There, Freire further practiced and theorized his literacy work and his pedagogical ideas after the coup in Brazil in 1964<sup>7</sup>.

The crisis of populisms, including popular developmentalism (such as Kubitschek-Goulart in Brazil, Christian Democracy in Chile) which also represented the crisis of the articulation of all the 'national classes' in a common program, led to right-wing criticism on one side and to radicalization on the other (Comblin 1978, 121f.). Between 1970 and 1973 (using the coup in Chile as a marker), there were various tentative forays at social change that opened spaces for educational reform having nationalistic, anti-imperialist themes and sometimes an anti-capitalist slant. These included the national revolution in Peru in 1968 with Juan Velasco Alvarado, the revolution of General Torres in Bolivia (1970), the return of Perón and the government of Cámpora in Argentina (1971) and other examples, the government of the Popular Union in Chile being the most emblematic (ibid.). The 1970s, using 1973 as a symbolic marker with the coup against Allende in Chile (although Brazil experienced a turning coup d'état in 1964), incarnated a period of dictatorships which would influence the direction of popular education and the role of the prophetic church. Popular education did not emerge as a magic formula, but was interwoven with many political and social historical responses and tendencies.

The development of the popular education movement in the 1960s and early 1970s appears historically situated at the crossroads of various concurrent processes and events. These are: the Cuban Revolution and the socialist educational reforms of 1961; the new directions emerging from Vatican II and in particular from Medellín; the emergence of liberation theology that transcended the intellectual sphere, addressed socio-economic and political oppression, and was nourished in the praxis of the popular church; the pedagogical practice of Paulo Freire and others in Brazil, his initial breakthrough in the early 1960s when he developed an alternative educational mode; Freire's own exile that showed the limits of the system and its ability to deal with potentially transformational projects (see De Souza 1985); the student movement of 1968, particularly in Mexico and Argentina; Freire's development of a class analysis in *Pedagogy of the Oppressed*, written while in Chile

---

7 It is not the intention here to go into details of Paulo Freire's life or his work. One of the early works known in North America has been Collins 1977. A more controversial one has been Paiva 1982; see also Torres 1983 and Gadotti 1996, among many others.

and published in 1970, that set a new direction for educational workers that went beyond the immediate instrumental character of most developmentalist projects; and finally, the process of radicalization of the Left, including political military groups that were disconnected from the grassroots and signaled the need for a new political approach to change. Although expressed with different rhythms and intensities, popular education became by the late 1970s a Latin America-wide movement, and the groups working in popular education were numerous in the 1970s and 1980s. In the 1970s, the expansion of the free market economy was accompanied by repressive regimes in most Latin American countries and popular education networks opened spaces for coordinated action and contestation of authoritarian regimes. National and regional encounters in various countries, as well as workshops on popular education methodologies, were followed in 1980 by the First Latin American Encounter on Popular Education which took place in Quito, Ecuador, where there were representatives from thirteen Latin American countries (see *Cronica* 1981, 44ff.).

### **Popular education in the 1970s and early 1980s: Mapping political pedagogical meanings**

Leaders claimed that popular education proposed a political project from the perspective of the popular sectors of society (García Huidobro 1983). The use of popular sectors as a comprehensive category tries to capture the protagonists of the social movements/popular movements emerging in the barrios, among the families of the disappeared, indigenous communities, and those with whom popular educators were working. It went beyond the traditional Marxist understanding of class, albeit without theoretical elaboration, and tried to keep the class character in the new context.

Into the 1980s, popular culture started to be seen as an important site to build meanings, re-propose power relations, deal with identity, and construct popular knowledge (see for example *Crónica* 1981, 6ff.; Huamán 1985, 16ff.; *Checa* 1984, 17ff.). However, as Liam Kane points out, popular education in its early days focused on issues of class oppression and was oblivious to matters of gender, and although Indigenous peoples were active in a variety of organizations and groups, a large number of Indigenous organizations appeared in the 1980s, some committed to “Indianismo” (Kane 2001, 116, 125).

The understanding of popular education and its application contained the idea that it represented a conception of doing politics that emphasized collective decisions and that it broke, at least theoretically, with avant-garde positions and in particular with foquism. It also questioned the notion that the parties had the monopoly of doing politics that had become separated from the daily life of the people (*pueblo*) (Frias/Romero 1985, 15). It was construed as a new way of doing politics, although not all popular education practices necessarily led to this new way. In a broader sense, Juan Eduardo García Huidobro and Sergio Martinic, pedagogues working at the time at the Catholic Centre of Research and Development of Education in Chile, theorized that popular education practices found their political meaning in the particular relationship between the production of knowledge (analysis of specific problems of various sorts) and the creation of an alternative power in society; between the processes of developing a critical interpretation of reality