

Gerhart Neuner

## **Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts?** (Reflexionen über Dialektik der Aufklärung)

In der SLOTERDIJK-Debatte fiel das Wort „Die Kritische Theorie ist tot“ (Die Kritische Theorie... 1999, S. 35). Von verschiedenen Seiten wurde dem heftig widersprochen, aber durchaus erörterenswert ist die Frage, wie heutzutage ihre Vitalität beschaffen ist. Ihr sollen nachfolgend einige Reflexionen gewidmet werden, und zwar unter anthropologischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten.

### **1. Wandlungen der Kritischen Theorie**

Die Kritische Theorie war bekanntlich Anfang der dreißiger Jahre unter der HEGELschen Devise ins Leben getreten, „die Zeit in Gedanken zu erfassen“.

Üblicherweise werden *drei Etappen der Entwicklung dieser Theorie* unterschieden: die *erste*, die von den Schriften HORKHEIMERS wie „Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie“ oder „Die Aufgaben des Instituts für Sozialforschung“ zu Beginn der dreißiger Jahre markiert wird, die *zweite*, charakterisiert durch den programmatischen Aufsatz HORKHEIMERS aus dem Jahre 1937 „Traditionelle und kritische Theorie“, und schließlich die *dritte*, die mit der 1947 in Amsterdam veröffentlichten, von THEODOR W. ADORNO und MAX HORKHEIMER in der USA-Emigration verfaßten Buch „Dialektik der Aufklärung“ einsetzte. Was in der alten Bundesrepublik als „Kritische Theorie“ benannt und als solche verstanden wurde, bezog sich hauptsächlich auf die zweite und dritte Etappe (WEINGARTEN 1994, S. 57f.). Ursprünglich dem Marxismus nahe und dem „Interesse an der Aufhebung der Klassenherrschaft“ verpflichtet, war sie zunehmend auf Distanz zu marxistischen und sozialistischen Ideen gegangen. Da die Arbeiterschaft weitgehend in den Nationalsozialismus integriert werden konnte, zerstoben die mit dieser verknüpften Hoffnungen. Den die kritische Theorie begründenden linken Intellektuellen war gleichsam das Subjekt der ins Auge gefaßten Revolution abhanden gekommen. Hinzu kamen die Erfahrungen des Faschismus, weiterer

theoretischer Studien in den USA und die sich vertiefende politische und mentale Differenz zum Kommunismus sowjetrussischer Prägung.

Über den „Doppelcharakter der Aufklärung“ und die hieraus resultierenden *vernunftkritischen Akzente* reflektierten ADORNO und HORKHEIMER namentlich in dem erwähnten Werk „Dialektik der Aufklärung“. Ihr nunmehriges Credo lautete: „Seit je hat die Aufklärung im umfassendsten Sinne fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils“ (HORKHEIMER/ADORNO 1987, S. 25). MARXscher Geschichtsoptimismus war SCHOPENHAUERSchem Pessimismus gewichen. Der alte HORKHEIMER postulierte in seinem Venedig-Vortrag von 1969, gleichsam in Analogie zur christlichen Erbsünde, alle Menschen sollten Schuld für die entsetzliche Vergangenheit empfinden und in der Sehnsucht verbunden sein, „daß Unrecht und Grausamkeit in der Welt nicht das Letzte seien, daß es ein 'Anderes' gibt, und diese Sehnsucht und der Begriff der Unendlichkeit, von der Religion entwickelt, müßten fortbestehen“ (HORKHEIMER 1985, S. 343). Noch entschiedener verwarf ADORNO in seiner „Negativen Dialektik“ jedes positive Menschenbild. Die Marxsche Konzeption des Humanismus werde zu einem Statischen herabgewürdigt, „wenn man sie positiv im Menschenwesen fundiert, anstatt sie kritisch an den von Menschen verschandelten und durch Menschen zu ändernden Verhältnissen aufgehen zu lassen“ (ADORNO 1968, S. 93).

## 2. Siegeszug pessimistischer Anthropologie?

Vom marxschen Geschichtsoptimismus und von aufklärerischen Hoffnungen, die dem realsozialistischen „Experiment“ zugrunde lagen, hatte sich Kritische Theorie weitgehend verabschiedet. Dem unaufhaltsamen Fortschritt, so HORKHEIMER, wohne ein Fluch inne, der jeden anthropologisch begründeten *Optimismus* obsolet mache. Das einzige, was angesichts von Massenkultur und gesellschaftlicher Manipulation sowie der Einbindung in Sozialrollen in einer „völlig verwalteten, automatisierten, großartig funktionierenden Gesellschaft“ noch verbleibe, sei die Stärkung des „*autonomen Subjekts*“, obgleich dieses infolge der Kosten des unaufhaltsamen Fortschritts ebenfalls permanent gefährdet werde (HORKHEIMER 1985, S. 347). Von einer frühen, von revolutionärem Optimismus geprägten Phase herkommend, bewegte sich die Kritische Theorie

hin zu einer überaus pessimistischen Beurteilung von Wandlungsmöglichkeiten des „alten Adam“. Die Hinwendung der Deutschen, darunter der Arbeiterschaft, zu Hitler und die stalinischen Prozesse in den dreißiger Jahren hatten dieses anthropologische Umdenken wesentlich mit befördert. STALIN gebrauchte gern die Metapher vom „Ingenieur der menschlichen Seele“, und zugleich sind unter seiner Führung grausame Massenverbrechen verübt worden, die den Elogen vom „Menschen des neuen sozialistischen Zeitalters“ Hohn sprachen. Die „*ingeschränkte Rezeption*“ Kritischer Theorie nach dem Zweiten Weltkrieg war hiervon maßgeblich geprägt worden, die, so DIETRICH HOFFMANN, „im wesentlichen an Überlegungen von JÜRGEN HABERMAS anknüpfte, ADORNOs Schriften teilweise einbezog – und HORKHEIMER lediglich erwähnte“ (HOFFMANN 1978, S. 26). Ursprünglich als Sozialtheorie konzipiert, verengte sich der Gesichtskreis der späten Kritische Theorie hauptsächlich auf die „*Kultursphäre*“ sowie auf *Pädagogik und Erziehungswissenschaft*<sup>1</sup>.

Die *optimistische Anthropologie*, die den ehrgeizigen, vom Marxismus inspirierten Welt- und Menschenveränderungsplänen zugrunde lag, ersetzte sie durch eine *zutiefst pessimistische anthropologische Grundkonstante*, wie sie der klassische THUKYDIDES unter dem Eindruck seiner Studien des Peloponnesischen Krieges begründet hatte. Nach der Niederlage gegen Sparta, so hatte er beobachtet, schlachteten sich die Griechen auf bestialische Weise wechselseitig ab, und Athen versank im Chaos. Das Hauptmotiv der Menschen sei das angeborene Bedürfnis, über andere zu herrschen, Macht zu erhalten und Macht zu erweitern. „Es waren schwere Leiden“, so THUKYDIDES, „welche damit über die Städte hereinbrachen, Leiden, wie sie freilich in solchen Parteienkämpfen ja nach Umständen mehr oder weniger zu allen Zeiten vorgekommen sind und vorkommen werden, solange die menschliche Natur dieselbe bleibt“ (THUKYDIDES 1917, S. 222). Schuld an alledem war „das Umsichgreifen der Mächtigen und die Leidenschaft, womit sie den Kampf um die Herrschaft führten“ (S. 223). Dieser Herrschaftsstreben finde seine Grenzen stets nur an anderer, überlegener Macht. Die Natur des Menschen bleibe, wie sie ist, und es würde daher künftig, was geschehen sei, immer erneut geschehen. Namentlich das gemeine Volk, der Demos, werde von blinden Leidenschaften, von Unbeständigkeit und geringer Urteilsfähigkeit beherrscht, weshalb es ratsam sei, sich hauptsächlich an die Elite zu wenden.

Wenn man das Ende des Realsozialismus erlebt hat und heutzutage mit Niederlagenanalysen befaßt ist, fällt es schwer, THUKYDIDES zu widersprechen. Die versuchte sozialistische Alternative ist nicht allein an objektiven Umständen gescheitert, sondern auch am Verhalten von Menschen. Ehemalige „Super-Kommunisten“ wechselten behende die Fronten, und mancherorts zerfleischen sie einander nicht weniger als die geschlagenen Athener. Aber auch die „Sieger der Geschichte“ sind aus den Umbrüchen nicht ohne Blessuren hervorgegangen, darunter Anhänger der Kritischen Theorie. Bundesdeutsche Achtundsechziger, die grundstürzend die Verhältnisse zum Tanzen bringen wollten, so ist zu lesen, verteilen sich heutzutage nahezu über das ganze bundesdeutsche politische Spektrum (Die Verräter... 1999, S. 17ff.). Der neoliberale Markt fundamentalismus, dessen Grundtendenz im übrigen MARX und ENGELS zutreffend vorausgesagt haben, dominiert und schafft Realitäten, deren Wirken nicht voraussehbar ist. Die „neue Unübersichtlichkeit“, von der HABERMAS seinerzeit gesprochen hat, ist noch unübersichtlicher geworden. Aber auch, was diesen Promotor der Frankfurter Schule betrifft, so kann man sich kaum noch an Zeiten erinnern, da dieser den historischen Materialismus „rekonstruieren“ und die „Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus“ erforschen<sup>2</sup> wollte. Man könnte versucht sein, von einer *Gemeinsamkeit des Scheiterns* zu reden.

Hat also die *pessimistische Anthropologie*, zu der die Kritische Theorie tendierte, am Ende gesiegt? Müssen aufklärerische Hoffnungen, Menschen belehren, bilden, bessern zu können, endgültig verabschiedet werden? Für mich, der ich auf dem Felde der Bildung, der Pädagogik gewirkt habe und noch zu wirken versuche, ist dies aus zweierlei Gründen eine mich nachhaltig bewegende Frage. Zum einen konnte ich, der Idee, einen neuen, sozialistischen Menschen heranzubilden zu können, verpflichtet, mit dem anthropologischen Pessimismus der Kritischen Theorie, mit ihrem hervorgekehrten Negativismus sowie nihilistischen Attitüden wenig anfangen. Den marxistisch oder marxistisch-leninistisch inspirierten anthropologischen Optimismus habe ich lange Zeit für gut begründet gehalten und fühle mich infolgedessen mitverantwortlich für manche Selbstgerechtigkeiten der Kritischen Theorie gegenüber. Erst in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, als Krisenphänomene unübersehbar wurden, habe ich mit dazu beigetragen, freilich bei angeratener politischer Zurückhaltung, im DDR-spezifischen erziehungswissenschaftlichen Denken neue Akzente

zu setzen, darunter mit Kritischer Theorie korrespondierende. Das wird nachfolgend an drei Beispielen stichwortartig zu konkretisieren sein.

### 3. Optimistische anthropologische Prämissen und die Realität der Jugend

Die DDR-Erziehungswissenschaft, der marxistisch-leninistischen Geschichtshypothese, dem entsprechenden Gesellschaftsmodell sowie relevanten anthropologischen Prämissen verpflichtet, entfaltete das zugrunde gelegte Erziehungsverständnis vom *Ziel der Erziehung* her, dem Ideal eines „neuen Menschen des Sozialismus“, der sich aktiv und bewußt in das gesellschaftliche Ganze einordnet und für eine revolutionäre Umgestaltung der Verhältnisse kämpft. Erziehung wurde gewissermaßen „von oben“ her gedacht, und es dominierten *Führung und Einwirkung* auf den zu Erziehenden. Zwar war dessen eigene Aktivität im Rahmen eines erzieherischen Verhältnisses mitgedacht, aber innerhalb eines derartigen Denkmodells blieb er stets mehr Objekt, denn Subjekt. Die Realität einer selbstbewußten, kritischer werdenden Jugend zwang jedoch dazu, derartige Vorstellungen vom Erziehungsprozeß in der DDR-Pädagogik der siebziger und achtziger Jahre kritisch zu hinterfragen. Es sei, so ist zunächst, noch relativ zurückhaltend, formuliert worden, eine „neue Art der Zuwendung zur Jugend gefordert“ (Theoretische und praktische Probleme...1973, S. 842). In der 4., bearbeiteten Auflage des DDR-Standard-Lehrbuchs „Pädagogik“ wurde bereits unmißverständlicher formuliert: „Erziehung ist eine *zweiseitige* Angelegenheit zwischen Menschen. Sie ist Tätigkeit des Erziehers und der zu Erziehenden, Einwirkung und Gegenwirkung, Einwirkung und Mitwirkung“. Sie setze *Kommunikation zwischen Erzieher und zu Erziehenden* voraus und schließe sie ein (Pädagogik 1983, S. 91/92). In Bezug auf den Unterricht stellte LOTHAR KLINGBERG fest, daß „Lehrende *und* Lernende Akteure, Subjekte eines gemeinsamen Prozesses“ sein müssen, der bis zur „Mitkonstituierung des Unterrichtsinhalts durch den Schüler“ gehen solle (KLINGBERG 1987, S. 12 und S. 28). Jüngere Wissenschaftler waren da noch weniger zurückhaltend, als sie beispielsweise, publiziert freilich in der DDR-Wendezeit, die Position formulierten, Ermöglichung von Persönlichkeitsentwicklung bleibe stets auf die grundlegende Antinomie des „notwendig mit erzieherischen Ambitionen und Zwecksetzungen verbundenen Führungsanspruchs einerseits und der relativen Autonomie der Persönlichkeit andererseits“ zurückver-

wiesen (HOFMAN/TIEDTGE 1990, S. 139f.). All dies waren mehr oder minder vorsichtige Anklänge an Positionen kritischer Erziehungswissenschaft.

So findet sich ein Konspekt des 1971er Buches von KARL-HERMANN SCHÄFER und KLAUS SCHALLER „Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik“ bereits in meinem wissenschaftlichen Karteisystem dieser Jahre, versehen mit persönlichen Randnotizen. Obwohl ich nach wie vor auf ein Menschenbild nicht verzichten wollte, gab mir die Formulierung von SCHALLER zu denken, bei gesellschaftlichen Wandlungen im kommunikativen Prozeß gehe es nicht um die Anpassung an eine Idee, an ein abstraktes Menschenbild, sondern um Beteiligung an der vorwärts weisenden Kommunikation (SCHÄFER/SCHALLER 1973, S. 19ff.). Auch KLAUS MOLLENHAUER war mir damals bereits ein Begriff. Mit ihm meinte ich mich im Einklang zu befinden, wenn er formulierte: Erziehung müsse verstanden werden als kommunikatives Handeln, dessen Ziel eine Kommunikationsstruktur ist, die Fähigkeiten zum Diskurs fördert und damit kritische Beteiligung am „praktischen“ Fortschritt (MOLLENHAUER 1972, S. 68). In meinem letzten DDR-Buch „Allgemeinbildung“, so ist nachzulesen, wurde der „Vermittlungspädagogik“ eine Absage erteilt, und es dominierten Ideen vom pädagogischen Feld, von pädagogischen Situationen sowie von der Dynamik pädagogischer Prozesse (NEUNER 1989, S. 338ff.). Gleichwohl kritisierte ich an der kommunikativen Pädagogik, sie teile mit der Reformpädagogik die Illusion, über erzieherische Kommunikation und emanzipatorische Praktiken die kapitalistische Gesellschaft ändern zu können (S. 331), und ich stehe auch heute zu dieser Kritik. Die nahezu gläubige Hinwendung zu kritischer Erziehungswissenschaft und zu reformpädagogischen Theorien in der Wendezeit, gleichsam wie zu einer neuen Heilslehre, war jedenfalls meine Sache nicht.

#### **4. Schonungslose Selbst- und Ideologiekritik**

Eine weitere Kernthese kritischer Theorie lautet, für jede strenge Wissenschaft solle der Anspruch gelten, sie müsse, um wahr zu sein, sich stets kritisch zu sich selbst und zu der Gesellschaft verhalten, die sie produziert. Eine selbstzufriedene und selbstgenügsame „Es-ist-erreicht-Mentalität“ war dieser Denkschule fremd. Der reale Sozialismus jedoch sündigte besonders auf diesem Felde, und die kritische Theorie hat dies mit Recht

aufgespießt. Gerade in Phasen relativer Prosperität des „realen Sozialismus“, wie er später genannt wurde, wäre eine *schonungslose Selbst- und Ideologiekritik* unverzichtbar gewesen. Demgegenüber gab es in seiner Geschichte stets Tabu-Themen, die der Kritik entzogen waren, auch solche der Theorie. Das galt, um nur wenige Exempel zu nennen, für die marxistische resp. marxistisch-leninistische Geschichtsphilosophie, für die Idealisierung und Mystifizierung der Arbeiterklasse, für die Lehre von der historischen Mission des Proletariats, für das leninistische Parteiverständnis, für die Theorie vom Sozialismus und Kommunismus. Als für die Erziehungswissenschaft besonders relevante Tabus galten die dem sozialistischen Menschenbild zugrunde liegende „normative Anthropologie“ (NEUNER 1995, S. 141ff.), das Begabungs- und Differenzierungsproblem, das in der DDR-Geschichte mehrfach Gegenstand von Kontroversen war (NEUNER 1997, S. 261ff.), oder, Mitte der siebziger Jahre, die Frage sozialistische oder kommunistische Erziehung. Es existierten offiziell sanktionierte Sprachregelungen, die zu ignorieren zwar nicht mehr lebensgefährlich war, wie in der Sowjetunion unter Stalin, aber mehr oder minder schwerwiegende Sanktionen und Unannehmlichkeiten mußten stets einkalkuliert werden. Für zur DDR Stehende, auch für mich, hatte zudem das oft gebrauchte Argument etwas für sich, militärischer Denkweise und Sprachregelung entlehnt: Wenn man unter „Dauerbeschuß“ (gemeint war aus westlicher Richtung) stehend, notwendige Veränderungen erreichen will, muß man die Kräfte konzentrieren und ebenso diszipliniert wie einheitlich handeln. Nachdem ich jedoch die „Negative Dialektik“ gelesen hatte, mußte ich auf Grund eigener Erfahrungen im DDR-Wissenschaftsbetrieb mit Sprachregelungen und Tabu-Themen ADORNOs Diagnose zustimmen, der „praktische Sichtvermerk“, der im offiziellen Marxismus-Leninismus aller Theorie abverlangt wurde, habe zu Dogmatisierung und Denkverboten geführt (ADORNO 1968, S. 144/145).

In der Bundesrepublik der sechziger und siebziger Jahre, der Hochzeit Kritischer Theorie in den Erziehungswissenschaften, haben Vertreter kritisch-theoretischen Denkens in einem solchen Sinne agieren können. So formulierte etwa WOLFGANG KLAFKI: „Erziehungswissenschaft im Sinne kritischer Theorie muß ...notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden und sich mit Gesellschaftskritik verbünden...“ (KLAFKI 1976, S. 81). Bei HEINZ-JOCHEN GAMM las ich: Kritisch-materialistische Erziehungswissenschaft baue auf Lernprozesse, auf eman-

zipatorische Erfahrungen, auf politisches Bewußtsein und solidarisches Verhalten, um ein kritisches, gesellschaftsveränderndes Bewußtsein zu erzeugen (GAMM 1974, S. 98/99). Beeindruckt haben mich die kritischen Analysen von HEINZ-JOACHIM HEYDORN über den *Zusammenhang von Bildung und Herrschaft*. Bürgerliche Aufklärung und Pädagogik, die den Aufstieg der Menschheit erfassen wollten, seien noch ganz unverwirklicht. Mündigkeit müsse daher in einem „Aufstand von unten“ als Überwindung des „Verhängtseins durch Herrschaft“, als Befreiung des Bewußtseins durch Bildung“ erkämpft werden (HEYDORN 1970, S. 331ff.). Noch schärfer formulierte GERNOT KONEFFKE: „Entgegen dem demokratischen Schein war das Bildungswesen nie weiter davon entfernt, die subjektiven Voraussetzungen zur humanen Überwindung des gesellschaftlichen Status quo zu vermitteln, d. h. die geplanten Lehr- und Lernprozesse demokratisch zu definieren“ (KONEFFKE 1969, S. 418). THEODOR W. ADORNO schließlich geißelte in seiner „Theorie der Halbbildung“ in Wendungen, die sich in unseren Tagen gleichfalls als überaus modern ausnehmen, den ideologisch konservierenden Gehalt des Bildungsbegriffs des gehobenen Mittelstandes. Dessen „Hypostasis des Geistes“ und „Ohnmacht“, die „gesellschaftlich anbefohlene Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit“ (ADORNO 1977, S. 96/97). Kulturindustrie und Massenmedien brächten „kollektive Wahnsysteme von Halbbildung und Kleinbürgertum“ hervor, was zu dem Anachronismus führe, an der Bildung festhalten zu wollen, nachdem die Gesellschaft ihr längst die Basis entzogen habe (S. 121).

Darüber hinaus haben kritische Theoretiker, auf den knappen Exkurs über optimistische und pessimistische Anthropologie sei zurückverwiesen, Wichtiges geleistet, um gravierende anthropologische und psychologische Defizite des Marxismus auszugleichen, insbesondere durch die *Adaption der Psychoanalyse* SIGMUND FREUDs. Die disziplinierende Organisationsform des Menschen als soziales Wesen sei ebenso wie die „totalisierende“, objektivierende, systembildende Vernunft zum Medium von Herrschaft geworden. Gefesselt durch die von HEGEL postulierte Dominanz des Objektiven, die „harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität“ voraussetze, habe die Menschheit sich Furchtbares antun müssen, und davon werde noch in jedem Kinde etwas wiederholt. Das sei real das Prinzip der Prügelpädagogik, die nicht erziehe, sondern zurückstauere, barbarisiere (ADORNO 1968, S. 328). Besonders im Umfeld der Studentenbewegung



war der wesentlich vom Marxismus beeinflusste materialistische Ansatz der kritischen Theorie durch die FREUDSche Psychoanalyse und Theorien seiner Nachfolger, wie SIEGFRIED BERNFELD und WILHELM REICH, sowie die amerikanische humanistische Psychologie geprägt worden. Radikalisierende, nicht selten von der traditionellen Reformpädagogik beeinflusste Theorien, wie antiautoritäre Erziehung oder Antipädagogik (BRAUNMÜHL 1975), sowie entsprechende Lebens- und Verkehrsformen, wie Wohnkommunen und Kinderläden, hatten Konjunktur, obwohl sie alsbald den Zenit ihres Einflusses überschritten. Auf sie zielte HEYDORNS Wort von einer „bildungslosen Linken“, die in der Gefahr stehe, ähnlich wie die „totalisierende“, instrumentelle Vernunft, nur unter anderen Vorzeichen, die Möglichkeit einzuschränken, Vernunft und Aufklärung zu erlangen (HEYDORN 1972, S. 18).

Kritische Erziehungswissenschaftler mischten sich in jenen Jahren aktiv in *Schul- und Bildungspolitik* ein, und sie scheuten hierbei vor dem apostrophierten „praktischen Sichtvermerk“ nicht zurück. Lehrpläne, Richtlinien und Schulbücher wurden zu einem bevorzugten Anwendungsfeld von Ideologiekritik. In zahlreichen Untersuchungen führten sie den Nachweis, in der bürgerlichen Schule würden den Heranwachsenden politisch und ideologisch zurechtgestutzte Bildungsinhalte vermittelt. In Lese- und Sozialkundebüchern sei für die Behandlung von Mentalitäts- und Alltagsfragen „Mittelstandsideologie“ die Folie, u. a. in Form konservativen Staats- und Klassendenkens oder traditioneller Frauen- und Kinderfeindlichkeit. In Geschichts- und Sozialkundebüchern dominierten bis in die siebziger Jahre hinein national-konservative Theorien der Geschichts- und Gesellschaftsbetrachtung. Auch was die seinerzeit aktuellen ROBINSOHNschen Curriculum-Modelle betraf, hätten Analysen ergeben, Bildung würde, begünstigt durch die staatlicherseits geförderte Ich-Schwäche der zu Bildenden, der Konservierung gegebener Gesellschaftszustände und Ideologien dienstbar gemacht. „Die ideologische Überhöhung von technokratischen Modellen für beliebige Interessen“, so seinerzeit HERWIG BLANKERTZ, „ist heute nur noch als Korruption denkbar“ (BLANKERTZ 1975, S. 183). Auch bei MOLLENHAUER war zu lesen, es gelte, die ursprüngliche kritische Rationalität des Bildungsbegriffs wiederherzustellen (MOLLENHAUER 1970, S. 76).

Verglichen mit der radikalen bundesdeutschen Ideologiekritik hatte DDR-Erziehungswissenschaft deutliche Defizite aufzuweisen. Dafür gibt

es mehrere Ursachen, deren hauptsächliche *politische* waren, namentlich die weitgehende Identifizierung mit der versuchten Alternative zu dem in der Bundesrepublik herrschenden kapitalistischen System. *Theoretisch* relevant geworden sind desweiteren Wandlungen im marxistischen Ideologieverständnis. KARL MARX noch hatte Ideologie als „falsches Bewußtsein“ definiert. Die Menschen würden sich der materiellen Ursachen für die Ausbeutungs- und Klassenverhältnisse nicht ohne weiteres bewußt, und zusätzlich erzeugten Ideologen Illusionen über die tatsächlichen Verhältnisse, indem sie diese „verhimmelten“ und vernebelten. Es waren KAUTSKY und BERNSTEIN und später insbesondere LENIN, die einen *positiven Ideologiebegriff* in den sozialistischen Gebrauch einführten. Ideologie, als proletarische, als sozialistische Ideologie verstanden, war zu einer Mobilisierungsideologie für die erstarkende Sozialdemokratie und, nach der Revolution in Rußland, zur Beeinflussung des als zurückgeblieben charakterisierten Massenbewußtseins avanciert. STALIN hat dann vollends Ideologie in eine Art Ersatzreligion verwandelt, die in die Massen „hineingetragen“ und, durch liturgische Momente gestützt, gewissermaßen von sozialistischen Kanzeln gepredigt werden sollte.

Über Wahrheit und Falschheit von Ideologie entschied die Parteiführung und später nur noch er allein, gleichsam als „Hohepriester sozialistischer Ideologie“. Auch in sich als sozialistische verstehenden Staaten, die später einer Art aufgeklärtem Neostalinismus anhängen, wie der DDR, sind die ideologischen Richtlinien stets von den Parteiführungen oder von dafür beauftragten Gremien festgelegt worden. Für die politische Massenpropaganda, für Medien und für das Hochschul- und Erziehungswesen galt dies in besonderem Maße.

In späteren DDR-Jahren, als „kritische Individualisierung“ unter der Jugend mehr und mehr Fuß faßte und Krisenphänomene unübersehbar wurden, konnte diese Praxis gleichwohl etwas aufgelockert werden, freilich nicht so weitgehend, wie spätere Oppositionelle dies taten. In den Erziehungswissenschaften war bereits an der Wende von den sechziger zu den siebziger Jahren versucht worden, das *aufklärerische Moment von Ideologie* stärker ins Feld zu führen. Hierbei bezogen wir uns auf die unverfängliche Leninsche Formulierung, die Jugend solle den Kommunismus so studieren, daß er ihr als die „Summe der Schlußfolgerungen“ bewußt wird, „die vom Standpunkt der modernen Bildung unabweisbar sind“ (LENIN 1948, S. 786). Politische und ideologische Sachverhalte sollten, so

der Klartext, entgegen der geforderten vorbehaltlosen Parteilichkeit problematisiert und argumentiert werden dürfen. Ideologisches dürfe demzufolge nicht an den fachlichen Stoff angehängt oder krampfhaft in diesen hineininterpretiert werden. Es solle nur dort Unterrichtsgegenstand werden, wo es, ohne diesen zu vergewaltigen, aus fachlicher Logik „herauskristallisiert“ werden könne (NEUNER 1973, S. 232). Später gingen wir bei der Akzentuierung aufklärerischer Akzente noch einen Schritt weiter, indem wir forderten, das Verhältnis von Ideologie und Wissenschaft dürfe nicht als eine Einbahnstraße von dieser zu jener begriffen werden. Stalinsche Ideologisierungen, die sich über moderne wissenschaftliche Erkenntnisse hinwegsetzten, wie am Beispiel von Biologie und Kybernetik demonstriert, haben Wissenschaft und Gesellschaft immensen Schaden zugefügt (NEUNER 1989, S. 87/88). Auch die negativistische Haltung zur FREUDSchen Psychoanalyse ist in den achtziger Jahren revidiert worden. In Relation zu bundesdeutscher Ideologiekritik waren dies höchst bescheidene, unter seinerzeitigen DDR-Bedingungen nicht zu unterschätzende Ansätze, und sie tendierten dahin, relevante Denkansätze der Kritischen Theorie aufzugreifen. Zu keiner Zeit jedoch sind wir so weit gegangen, das „Wissenschaftsverständnis des Marxismus bzw. des Marxismus-Leninismus“ insgesamt kritisch zu hinterfragen. Der Anspruch, allein über die Kenntnis der Gesetze der Geschichte zu verfügen, die Welt erklären und menschliches Verhalten in allen Lebensbereichen steuern zu können, hätte, aus der Rückschau gesehen, das Hauptthema von Ideologiekritik sein müssen. ADORNOs Feststellung ist in unseren Tagen hochaktuell, rationale Aufklärung habe zwar Grenzen, könne aber eine „gewisse Gegeninstanz“ sein, namentlich in einem Klima des wiedererwachenden Nationalismus (ADORNO 1970, S. 108/109).

### 5. Weitgehende Parallelitäten?

DDR-Erziehungswissenschaft ist nach meiner Kenntnis der bundesdeutschen *Aktions- und Handlungsforschung* am nächsten gekommen, die sich im Rahmen der kritischen Theorie konstruktiv um die Ermöglichung alternativer Praxis bemühte. Claussen stellte fest, lange Zeit habe trotz einer starken Expansion der Erziehungswissenschaft das Wissen um das konkrete Wesen der Erziehung nicht sonderlich zugenommen. Die Distanz zur Realität des Pädagogischen blieb groß, und außerdem habe sich pädagogisches Wissen in einer Fülle von hochspeziellen Detailuntersuchungen

parzelliert (CLAUSSEN 1979, S. 82). Die DDR-Diskussion um „konstruktive Synthese“ ging von einer bis ins einzelne vergleichbaren Diagnose aus. Vorhandenes, ins einzelne gehendes Wissen werde nicht konstruktiv, bezogen auf Praxis- und Handlungserfordernisse, synthetisiert. Deshalb beobachteten wir mit großer Aufmerksamkeit das Bemühen von Wissenschaftlern, wie HEINZ MOSER, sich den Mühen im Praxisfeld nicht zu entziehen und im Rahmen der kritischen Theorie mit der *Aktionsforschung* so etwas wie einen Paradigmenwechsel in den Erziehungswissenschaften einzuleiten. Während traditionelle Sozialforschung monologisch sei, müsse Aktionsforschung dialogisch praktiziert werden (MOSER 1975, S. 9). Die Betroffenen, also Lehrer wie Schüler, müßten Handlungsperspektiven mit erarbeiten und hierbei solidarisches Handeln erfahren (S. 169). In meinem Konspekt des Buches „Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften“ habe ich seinerzeit rot unterstrichen, es sei für uns eine annehmbare These, die Situation müsse als Wissenschaft aufgeklärt und als Praxis verändert werden.

DIETRICH BENNERs Publikationen zur pädagogischen Handlungswissenschaft habe ich ebenfalls damals bereits zur Kenntnis genommen, wobei weniger interessierte, daß seine handlungswissenschaftlichen Arbeiten eine größere Nähe zu PETZELT und DERBOLAV erkennen ließen als zur originären kritischen Theorie. Erziehungswissenschaft müsse Erziehung nicht nur als theoretisch vorgegebenes, sondern als „praktisch aufgegebenes Erkenntnisobjekt“ zu ihrem Gegenstand machen. Die Erziehungswirklichkeit repräsentiere sich als „praktische Handlungssituation“, und erziehungswissenschaftliche Theorie müsse infolgedessen als „a priori Theorie experimentellen Handelns“ angesehen werden (BENNER 1973, S. 327ff.). Als Exempel für unmittelbar praktisch wirksame Forschung wäre das unter Leitung von WOLFGANG KLAFKI stehende Projekt „Hessische Rahmenrichtlinien“ zu nennen, mit dem das Ziel verfolgt wurde, emanzipatorische Pädagogik in konkrete Lehrplanentscheidungen umzusetzen. Die vorgelegten Resultate freilich blieben heftig umstritten, und auch ich habe sie, was beispielsweise den Literatur- und Sprachunterricht betraf, kritisch beurteilt. Das Projekt war schließlich durch eine Intervention des Kultusministers den Erziehungswissenschaftlern aus der Hand genommen worden. Auf dem konfliktreichen Handlungsfeld Lehrpläne und andere curriculare Materialien hat auch DDR-Pädagogik mancherlei vergleichbare Erfahrungen machen müssen. Im deutschen Osten jedoch

existierte ein hochdifferenziertes System von Zentren für die Evaluation curricularer Dokumente, von Experimentier-, Forschungs- und Basisschulen sowie Basiskreisen, in denen Wissenschaftler gemeinsam mit Lehrern sowie unter Einbeziehung von Schülern und Eltern, in den polytechnischen Forschungszentren darüber hinaus gemeinsam mit Arbeitern und Ingenieuren, sich praxisnaher Aktions- und Handlungsforschung widmeten<sup>3</sup>.

Promotoren kritischer Theorie zuckten gleichwohl nicht selten vor Handlungsforschung zurück, weil sie es für notwendig hielten, die Selbständigkeit der Theorie gegenüber der Praxis zu wahren. Sie nahmen deswegen bewußt in Kauf, nicht zur Praxis zu kommen (HOFFMANN 1978, S. 34). ADORNO habe darauf verwiesen, die Philosophen hätten bisher „bloß“ interpretiert, es käme aber darauf an, die Welt zu verändern. Diese Marx-These könne aber nicht bedeuten, sie ohne Interpretation zu verändern (S. 35). Insoweit dies in einen unendlichen Reflexionsprozeß ideologiekritischer Subjektivität mündete, konnten sich Erziehungswissenschaftler auf elegante Weise von *eingreifenden Stellungnahmen und Aktivitäten der erzieherischen Praxis* gegenüber entpflichtet fühlen. Hieraus resultierte schließlich die auffällige Ohnmacht kritischer Theorie, „positive Orientierungen“ zu vermitteln (Bilanz der Paradigmendiskussion 1990, S. 83). DDR-Erziehungswissenschaftlern hingegen stand praxisnahe Aktions- und Handlungsforschung stets näher als jene Theorie, deren hochanspruchsvolle Reflexionen den praktisch tätigen Erzieher mit seinen Problemen kaum erreichten. Deshalb fanden wir auch kaum Zugang zu der im Anschluß an ADORNOs „Negative Dialektik“ entwickelten „Negativen Pädagogik“ (GRUSCHKA 1994). Erziehung lediglich als Negativum zu sehen, schien uns ein Paradoxon zu sein. ANDREAS GRUSCHKA explizierte diese Position im Hinblick auf die bürgerliche Gesellschaft und gleichermaßen die verblichene DDR-Gesellschaft<sup>4</sup>. Ist überhaupt, so muß man fragen, in der Realität dieser Welt eine Gesellschaft denkbar, in der Erziehung mehr sein kann als ein Nullsummen-Spiel?

## 6. Verurteilt zu völliger Machtlosigkeit?

Obwohl ich nicht in Abrede stelle, daß der Realsozialismus anthropologische Realitäten mißachtet und die Menschen überfordert hat, fällt es mir schwer, mich damit abfinden zu sollen, Aufklärung und Bildung „müßten“ zu totaler Machtlosigkeit verurteilt sein. DIETRICH HOFFMANN,

der 1978 eine bemerkenswerte Schrift über die Kritische Erziehungswissenschaft verfaßt hatte, jetzt Mitglied unserer Sozietät, warnt vor „pädagogischen Idealismus“, der „vor dem Gericht der politischen Realitäten des 20. Jahrhunderts“ nicht bestanden habe. Erkenntnis skeptische Philosophien, wie etwa die Postmoderne oder der radikale Konstruktivismus, laufen auf eine vergleichbare Quintessenz hinaus. An den gesellschaftlichen und menschlichen Realitäten gescheiterte Utopien seien mit verantwortlich für Irrtümer und Verbrechen des zu Ende gegangenen Jahrhunderts (Thema: Pädagogische Utopie, 1992, S. 525ff.). Dem Unternehmen, der kritischen Erziehungswissenschaft eine „zweite Chance“ zu geben, ist ebenfalls entgegengehalten worden: „Während man über die Effekte der sozialistischen Versprechen durch die jüngere Vergangenheit ausgiebig belehrt wurde, steht das für die theoretische Praxis der Erziehungswissenschaft anscheinend noch aus“ (TENORTH 1999, S. 161).

Eine pessimistische Anthropologie muß jedoch nicht notwendigerweise negative Resultate nach sich ziehen, und eine optimistische nicht positive. Es kann, wie Erfahrungen lehren, genau umgekehrt sein. Die konkreten *sozial-ökonomischen und mentalen Bedingungen* erweisen sich als Brechungsfaktor, der Positives in Negatives und umgekehrt transformieren kann. Ich will diese Dialektik an zwei Beispielen veranschaulichen. LENINs Hoffnungen auf das Räteresystem und eine breit entfaltete Basisdemokratie nach der Oktoberrevolution, in der die sprichwörtliche Köchin den Staat regieren könne und solle, war gespeist vom Glauben an die „heilende Kraft“ des russischen Arbeiters, wie andererseits die Narodniki alle Hoffnungen in den unverdorbenen russischen Bauern setzten. Beide würden, so die Revolution dafür die notwendigen Freiräume schaffe, die in diesem riesigen Land schlummernde Potentiale zur wundervollen Entfaltung bringen. GORBATSCHOWs Perestroika war in vergleichbaren Illusionen befangen. Die Realität ist, wie wir mittlerweile besser wissen, wesentlich komplizierter gewesen. Nicht nur Bürgerkrieg und Intervention haben noch unter LENIN zu Kriegskommunismus, zu Polemiken gegen „falsche Sentimentalität“, zu zentralistischer, machtfixierter Politik und zu massiver Ideologisierung von oben geführt, auch die chaotischen Verhältnisse im Lande, denen ein idealisch gedachtes Räteresystem nicht gewachsen war, haben eine Rolle gespielt (HILDERMEIER 1999, S. 144). Eine kaum vermeidbare Folge war die harte Hand STALINs, wengleich strittig ist, ob sie den willkürlichen und verbrecherischen Massenterror einschließen mußte.

Ich will ein zweites Exempel für diese tödliche Dialektik anführen. Mittlerweile ist kaum noch umstritten, der „Knick in der DDR-Biographie“ setzte etwa Mitte der siebziger Jahre ein. HONECKERs optimistisches Programm der Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik basierte auf der Hoffnung, „unsere Menschen“ würden die Sozialmaßnahmen und „sozialen Geschenke“ durch Treue zur DDR, ein höheres Staatsbewußtsein und größere Arbeitsleistungen honorieren. Die Reife der Menschen sei so gewachsen, daß der Kommunismus greifbare Zukunft geworden sei, weshalb im Bildungswesen kommunistische Erziehung auf die Tagesordnung gesetzt wurde, eine „Familienentscheidung“ im übrigen, entgegen allen kritischen Einwänden machtpolitisch durchgepaukt. Während die kommunistische Rhetorik in der Politik insgesamt, in den Medien wie in Jugend- und Bildungspolitik hohe Wellen schlug – „Wir Kommunisten“, die Hoch-Hoch-Rufe, die Paraden, die Klatschorgien, die Uniformen, die Weißen, alles im übrigen Relikte aus der Weimarer Zeit, und nicht nur der kommunistischen Bewegung, nahmen die Zuwachsraten in der Ökonomie rapide ab, die hemmungslose Auslandsverschuldung hingegen zu. Signale über die Abwendung der Jugend vom DDR-Staat wurden „von oben“ ignoriert oder administrativ unterdrückt. Zwischen Bevölkerung und Staat öffnete sich die Schere immer weiter, bis sie schließlich, mit aktiver Mithilfe von außen, das Ende der DDR herbeiführte.

Mir ist bewußt, dies sind nicht mehr als Andeutungen, die lediglich demonstrieren sollen, daß Fixierungen auf eine optimistische oder eine pessimistische Anthropologie, für sich genommen, nicht mehr als Prognosen, Wünsche, Hoffnungen sind. Wie sich die Realität schließlich gestaltet, hängt von *objektiven* und *subjektiven Faktoren* ab, von dem gegebenen und sich zuweilen schnell wandelnden *Möglichkeitsfeld*, das durch *aktives Handeln* erschlossen werden muß. Im Grunde waren und sind sie Vorgriffe auf die Realität, die aufklärerischen, vom Marxismus konkretisierten Theorien zur Welt- und Menschenveränderung ebenso wie die pessimistischen Prognosen, von denen sich die späte Kritische Theorie leiten ließ. Sie reflektieren in spezifischer Weise die sozialen Verhältnisse und greifen über sie hinaus, als Hoffnung, als Glaube, als Wünsche, als Vorurteile, als Zweifel. Was die sozialistische Utopie betrifft, so scheint deren Scheitern heutzutage rundherum erwiesen zu sein. Aber ist die gegenteilige Attitüde nicht ebenfalls von Momenten eines „falschen Bewußtseins“ erfüllt, die gegebene Welt brauche nicht verändert zu werden, weil sie

ohnehin die beste aller möglichen ist, oder „Laßt alle Hoffnungen fahren!“; denn das Unheil kommt sowieso über uns? Im Grunde enthalten beide Denkweisen, möglicherweise in unterschiedlichen Graduierungen, *Momente von Ideologie*.

Es mangelt im übrigen nicht an Beweisen, daß die gescheiterte sozialistische Alternative nichtsdestoweniger Wirkungen hinterlassen hat. Die These, die den Vereinigungsprozeß mit der größten Selbstverständlichkeit zugrunde gelegt wurde, die Ostdeutschen seien die „gleichen“ Deutschen wie die Westdeutschen, hat sich als eklatante Fehlannahme erwiesen. Bereits 1992 kam PETER BENDER zu dem Schluß, viele, wahrscheinlich die meisten Ostdeutschen seien zu „unbewußten Sozialisten“ mutiert (BENDER 1993, S. 28). Im Jahre Zehn der deutschen Vereinigung sind nach wie vor unterschiedliche politische und mentale Prägungen in Ost und West ein Thema. Die Ostdeutschen seien, so WOLFGANG ENGLER, aus einer, wie er sie nennt, „arbeiterlichen Gesellschaft“ in die Einheit gekommen, und sie hätten ihre spezifischen Prägungen mitgebracht, die sich von jenen in der bürgerlich-kapitalistischen substantiell unterscheiden (ENGLER 1999, S. 175ff.). Namentlich die Industriearbeiter hätten ihr ganzes Leben mit Berufsarbeit verbunden, darüber hinaus aber auch andere Bevölkerungsgruppen. Die Frauen waren in diese arbeiterliche Gesellschaft integriert, sind unabhängig gewesen und bildeten ein spezifisches Selbstbewußtsein aus, das die Beziehungen in der Familie und zwischen den Geschlechtern prägte. Soziale Differenzen waren in dieser Arbeitsgesellschaft relativ gering. Keiner *mußte* etwas werden, um etwas zu sein, „denn alles, was er sein und werden konnte, war er bereits, ein anerkanntes Mitglied des Gemeinwesens“ (S. 206). Das hatte, wie wir gleichfalls wissen, nicht nur positive, sondern auch negative Wirkungen, was beispielsweise das Leistungsprinzip anging. Auch im Hinblick auf Bildungs- und Schulfragen sind die *Differenzen zwischen Ost und West* seit der Vereinigung nicht kleiner, sondern größer geworden. So nimmt beispielsweise im Osten die Akzeptanz einheitsschulartiger Beschulungsformen weiter zu, während sie im Westen zurückgeht. Von 62 Prozent 1993 ist sie auf 71 im Jahre 1997 gestiegen, selbst bei Absolventen der DDR-Abiturschule, die, wie anderswo, höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder bevorzugen (ISF-Umfrage 1998, S. 43 und 1996, S. 53). Bei internationalen und nationalen Leistungstests in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Deutsch erbringen noch derzeit die ostdeutschen



Schüler tendenziell deutlich bessere Leistungen als jene aus den alten Bundesländern, obwohl sie sich von Jahr zu Jahr den niedrigeren bundesdeutschen Standards immer weiter annähern (BAUMERT/KÖLLER 1998, S. 13).

Können also Bildung und Aufklärung in dem neoliberalen Mainstream überhaupt etwas bewirken? Die Geschichte, wie gesagt, selbst die des gescheiterten Realsozialismus, bestätigt diesen Pessimismus nicht. Gewiß, es existieren manipulative Gegenkräfte, darunter, so kürzlich PIERRE BOURDIEU, die Medien, die zu einem machtvollen Depolitisierungsfaktor geworden sind. Aber sie entfalteten ihre Wirkungen vor allem bei denjenigen Bevölkerungskreisen, „die bereits am meisten depolitisiert sind, also mehr bei den Frauen als bei den Männern, mehr bei denen mit niedriger Schulbildung als bei denen mit hoher, mehr bei den Armen als bei den Reichen“ (BOURDIEU 1999, S. 107). Aufklärung und Bildung können nicht alles bewirken, aber sie sind mitnichten chancenlos.

## Fußnoten

- 1 In der DDR war die Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik nicht üblich. Der Terminus „Pädagogik“ bezog sich sowohl auf Grundlagenforschung als auch auf angewandte Disziplinen.
- 2 Für manche der „heißen Themen“ scheint im Unterschied zu früher zu gelten „Weise schweigt der Philosoph“ (KLENNER 1999, S. 18). Erstaunt mußte man ferner lesen, auch HABERMAS rechtfertigte, einen in späterer Zukunft vielleicht möglich werdenden weltbürgerlichen Rechtsstaat ins Feld führend, in mehrfach verschachtelter Argumentation den unter Umgehung der Vereinten Nationen geführten Krieg gegen Serbien.
- 3 Neben der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften war namentlich die Berliner Humboldt-Universität ein Zentrum theoretischer und praktischer Aktions- und Handlungsforschung.
- 4 Derartige Antinomien vermeinte er in der bundesdeutschen Pädagogik ebenso zu entdecken wie in der von MARGOT HONECKER auf den letzten Pädagogen-Kongress der DDR propagierten (GRUSCHKA 1992, S. 588).

## Literatur

- ADORNO, W. TH.: Negative Dialektik. Frankfurt am Main 1968
- ADORNO, W. TH.: Erziehung nach Auschwitz. In: TH. W. ADORNO: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit HELLMUT BECKER 1959–1969. Frankfurt am Main 1970, S. 92–109

- BAUMERT, J./KÖLLER, O.: Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? In: Pädagogik 50 (1998) 6, S. 12–18
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973
- BENDER, B.: Unsere Erbschaft. Was war die DDR – was bleibt von ihr? Hamburg 1993
- Bilanz der Paradigmendiskussion. Symposium 1 (D. BENNER/HERRMANN/E. KÖNIG / J. OELKERS/ H. PEUKERT/J. RUHLOFF/A. SCHÄFER/H.-E. TENORTH/P. VOGEL). Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft. Weinheim und Basel 1990, S. 71–92
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 1975
- BOURDIEU, P.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neo-liberale Invasion. Frankfurt am Main 1999
- BRAUNMÜHL, E. von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung von Erziehung. Weinheim und Basel 1975
- CLAUSSEN, B.: Die Positionen der Kritischen Pädagogik im Positivismusstreit. In: W. BÜTTEMEYER/B. MÖLLER (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979, S. 70–93
- Die Kritische Theorie ist tot. PETER SLOTERDIJK schreibt an THOMAS ASSHEUER und JÜRGEN HABERMAS. In: Die Zeit, Nr. 37, vom 9. September 1999, S. 35/36
- Die Verräter sind unter uns. Von J. LAU. In: Die Zeit, Nr. 17, vom 22. April 1999, S. 17ff.
- DUBIEL, H.: Die Zeit in Gedanken erfaßt. Entwicklungsstufen kritischer Theorie. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 151, vom 2. Juli 1994, S. ZB 3
- ENGLER, W.: Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land. Berlin 1999
- GAMM, H.-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. München 1974
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar 1994
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main 1970
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes. Frankfurt am Main 1972
- HILDERMEIER, M.: Geschichte der Sowjetunion 1917–1991. Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates. München 1998
- HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978
- HOFMAN, J./TIEDTGE, M.: Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In: Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung. Berlin 1990, S. 129ff.
- ISF-Umfrage: Die Schule im Spiegelbild der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der ISF-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven Band 9, 1996, S. 13–55; Band 10, 1998, S. 13–50
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976
- KLENNER, H.: Weise schweigt der Philosoph. JÜRGEN HABERMAS über die Einbeziehung des Anderen. In: Neues Deutschland, vom 20./21. November 1999, S. 18
- KJINGBERG, L.: Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Potsdamer Forschungen. Reihe C, Heft 74/1987

- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: *Das Argument* (11) 1969
- Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hrsgg. von H. SÜNKER und H.-H. KRÜGER. Frankfurt am Main 1999
- LENIN, W. I.: Die Aufgaben der Jugendverbände. In: *Ausgewählte Werke*. Band II. Moskau 1947, S. 780–797
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in wissenschaftliche Fragestellungen. München 1972
- MOSER, H.: *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München 1975
- NEUNER, G.: *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*. Berlin 1973
- NEUNER, G.: *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozeß*. Berlin 1989
- NEUNER, G.: „Anthropologische Wende“ in der DDR-Pädagogik. In: D. HOFFMANN/ K. NEUMANN (Hrsg.): *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*. Band 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965–1989). Weinheim 1995, S. 141–164
- NEUNER, G.: Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 2, S. 261–278
- Pädagogisches Forum. In: *Pädagogik* 28 (1973) 9, S. 838–852
- SCHÄFER, K.-H. /SCHALLER, K.: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Zweite, verbesserte und erweiterte Auflage. Heidelberg 1973.
- TENORTH, H.-E.: Die zweite Chance Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hrsgg. von H. SÜNKER und H.-H. KRÜGER*
- Thema: Pädagogische Utopie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 4, S. 525–598
- Theoretische und praktische Probleme bei der Heranbildung sozialistischer Schülerpersönlichkeiten. Frankfurt am Main 1999, S. 135–161
- THUKYDIDES: *Geschichte des Peloponnesischen Krieges*. Übertragen von Th. Braun. Erster Teil. Leipzig 1917
- WEINGARTEN, M.: *Bemerkungen über Wissenschaft und Krise*. In: *Topos*. Heft 4/1994