

Heinrich, Martin

Was heißt hier eigentlich "Widerspruch"? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältstudien - eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik

Pädagogische Korrespondenz (2001) 27, S. 5-30



Quellenangabe/ Reference:
Heinrich, Martin: Was heißt hier eigentlich "Widerspruch"? Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältstudien - eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2001) 27, S. 5-30 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-82773 - DOI: 10.25656/01:8277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-82773>

<https://doi.org/10.25656/01:8277>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Diskussion

- 5 *Martin Heinrich*
Was heißt hier eigentlich »Widerspruch«?
*Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältestudien –
eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik*
- 31 **Wandel von Schule I**
Wolfgang Denecke
Ein heißer Strahl und erkaltete Wände
Vom Umgang der Schule mit lebenden Kulturen
- 45 **Wandel von Schule II**
Marion Pollmanns
Schlaglichter politischer Bildung 1964 und 1997
Zu Wandel und Kontinuität der Bemühungen um Identifikation
- 58 **Wandel von Schule III**
Andreas Gruschka
Ordnung muss sein!
Wie verändert sich die Erziehungsfunktion der Schule?
- 74 **Kältestudie**
Karin Kersting
Vom Ausbrennen und Kaltwerden
- 94 **Aus den Medien**
Martin Heinrich
Wie die Bildungspolitik das Zweifeln lehrt

Martin Heinrich

Was heißt hier eigentlich »Widerspruch«?

*Zur Kategorie des Widerspruchs in den Kältstudien –
eine Replik auf Heinz-Elmar Tenorths jüngste Kritik*

*»Der Widerspruch ist eine Form, die es
erlaubt, ohne Kognition zu reagieren«
(Luhmann 1984, S. 505).*

I

WIDERSPRÜCHE IN DER PÄDAGOGIK

Alle sollen die gleiche Chance auf Bildung haben! So lautet eine prominente Allgemeinbildungsnorm. Das öffentliche Schulwesen aber, in dem sie durchgesetzt werden soll, hat zugleich die gesellschaftliche Funktion der Selektion. Bildung ist faktisch immer noch nicht allgemein geworden, sondern viele bleiben weniger gebildet als andere und bekommen dies auch durch ihre soziale Benachteiligung zu spüren. Pädagogische Norm und gesellschaftliche Funktion widersprechen hier einander. Auch Norm und Praxis, d.h. Sein und Sollen¹ widersprechen sich häufig in der Pädagogik. Zwar wird die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung von den Arbeitgeberverbänden postuliert, tatsächlich aber wird von ihnen die Berufsausbildung in Lohn und Ansehen immer noch als minderwertig behandelt. Zu diesen Widersprüchen zwischen Norm und gesellschaftlicher Funktion sowie denen zwischen Norm und Praxis kommen noch von Pädagogen emphatisch postulierte, aber einander widersprechende Werte, so z.B. in der Didaktik die gleichzeitige Forderung nach Individualisierung und nach Verallgemeinerung des Lernens. Viele pädagogische Normen sind in sich schon widersprüchlich, wie etwa die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem: Wenn die Lernschwächeren ausgleichende pädagogische Maßnahmen erfahren, stellt dies zugleich eine Ungleichbehandlung gegenüber den anderen dar. Werden aber alle gleich behandelt, reproduziert sich nur die Chancenungleichheit gegenüber den Schwächeren, die durch die Realisierung der Norm gerade aufgehoben werden sollte. Es wimmelt also in der Pädagogik nur so von Widersprüchen. Angesichts dieser Sachlage erscheint deren Aufklärung als genuine Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft.

Die Existenz der Widersprüche in der Pädagogik und der Nutzen ihrer Analyse für eine ihrem Anspruch nach aufklärerische Erziehungswissenschaft ist indes nicht für alle Erziehungswissenschaftler evident. Manche suchen Emanzipation von politischen Implikationen des Widerspruchsbegriffs, indem sie von den gegenwärtigen Paradoxien handeln, als seien sie essenzielle Größen des Betriebes, mit denen leben zu lernen das eigentliche Geschäft der Pädagogik darstelle. Dementsprechend sind

sie der Auffassung, dass die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sich darin erschöpfe, diese nur zu beschreiben (vgl. Tenorth 1992, Gruntz-Stoll 1999). Es geht dann um das Prozessieren von Paradoxien oder das Entparadoxieren von Paradoxien. »Alles nicht so schlimm, so ist das Leben!«, lautet die Botschaft, die aus dieser um ihren kritischen Gehalt gebrachten Begrifflichkeit folgt. Aber damit hat es nicht sein Bewenden.

Seit Jahren begleitet Heinz-Elmar Tenorth die mit gesellschaftlichen Widersprüchen befassten Theoretiker in der kritischen Erziehungswissenschaft mit vehementen Einsprüchen (vgl. Tenorth 1992, 1995, 1999) – so auch diese Zeitschrift (vgl. Tenorth 1990). Zuletzt hat Tenorth (1999) an prominentem Ort, in dem Suhrkamp-Sammelband »Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!« (hrsg. v. Heinz Sünker und Heinz-Hermann Krüger), die Widerspruchsanalysen im Rundumschlag attackiert. Während andere Autoren in diesem Buch ihre Bemühungen um kritische Erziehungswissenschaft darlegen, erklärt Tenorth das ganze Projekt der Widerspruchsanalysen nicht nur für gescheitert, sondern in seiner bisherigen Form auch für obsolet. Das ist Anlass genug, sich die eigene Position innerhalb der Tradition der Widerspruchsanalysen zu vergegenwärtigen, Tenorths Kritik zu prüfen und schließlich den eigenen Kritikanspruch möglichst präzise zu formulieren.

II

WIDERSPRUCHSANALYSEN IN DER KRITISCHEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Seit der ersten Ausgabe dieser Zeitschrift finden sich in ihr immer wieder Kältestudien, in denen jeweils am konkreten Fall untersucht wird, inwieweit eine pädagogische Theorie oder eine pädagogische Praxis widersprüchlich wird, dadurch dass Autoren oder Akteure hinter die von ihnen selbst gesetzten Ansprüche zurückfallen. So wurde etwa eine Unterrichtsstunde in der Grundschule analysiert, in der Kindern didaktisch durch Maßnahmen der individuellen Förderung bei der Zehnerüberschreitung geholfen werden sollte. Die Analyse des Vorgehens der Lehrerin zeigte, dass den besonders angesprochenen Kindern dieser Lernschritt keineswegs erleichtert wurde, sondern vielmehr durch die Gleichbehandlung aller die individuellen Lernschwierigkeiten der Schüler ungelöst blieben (vgl. Tücking 1993). Mit der Arbeitsweise wurde bloß der Eindruck erweckt, als ob etwas, was alle lernen müssen, den Kindern in einer differenzierenden Weise vermittelt würde. In einer anderen Kältestudie wurde eine Klausuraufgabe analysiert. Mit ihr beanspruchte der Lehrer, allen Schülern die identische Aufgabe zu stellen und doch durch deren innere Differenzierung allen, den leistungsstarken, den mittelmäßigen und den schwächeren Schülern zu ermöglichen, ihr Können zu zeigen, um sie gerechter beurteilen zu können. Die Analyse empirischer Aufgabenlösungen sowie die Rekonstruktion der Logik der gestellten Teilaufgaben ergab hingegen, dass mit ihnen praktisch die Differenzierung in drei Leistungsgruppen (im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophetie) befestigt, wenn nicht sogar mit hervorgerufen wurde. Der Aufgabensteller glaubte freilich, mit seiner Klausuraufgabe sowohl der schulrechtlichen Auflage einer Gleichbehandlung aller nachgekommen zu sein als auch die pädagogische Norm einer fördernden Differen-

zierung erfüllt zu haben (vgl. Gruschka 1989/90). In einer weiteren Studie wurde ein Unterrichtskonflikt rekonstruiert, in dem sich Schüler massiv gegen die ihnen zugedachte Förderung verwahrten. Sie sollten entsprechend ihrem Leistungsniveau unterschiedliche Aufgabenblätter in Französisch bearbeiten, entdeckten in ihnen indes keine Hilfe, sondern ihre Etikettierung als Leistungsstarke, die eigentlich nicht mehr üben müssen, oder als inkompetente Schüler, bei denen auch Übung nicht mehr viel an der Zuschreibung des Lehrers, sie seien zur Beherrschung des Französischen unfähige Schüler, ändern würde. Hier also ging ein Widerspruch zwischen einer pädagogischen Absicht und ihrer Umsetzung zu Protest (vgl. Gruschka 1994). Während in den erstgenannten Kältestudien die Widersprüche zwischen Sein und Sollen erst bei der genauen Lektüre der Dokumente sinnfällig wurde, sorgten im dritten Fall die Schüler für den »Wider-spruch«. Aber auch hier zeigte das Unterrichtsprotokoll, dass der Lehrer nicht zu verstehen vermochte, warum die Schüler seine Absicht in den Arbeitshilfen nicht erkannten.

Alle Studien suchten darüber aufzuklären, wie eine Praxis, die auf den ersten Blick die Umsetzung pädagogischer Ansprüche enthielt, sie letztlich systematisch unterbot. Am Ende der Analyse stand dann jeweils der Nachweis, wie bürgerliche Kälte in der Gestalt der Idealisierung falscher Praxis dazu führte, dass diese als Verwirklichung ihres Anspruchs missverstanden werden konnte.

Widersprüche in der Pädagogik aufzuklären, ist in der Tradition kritischer Erziehungswissenschaft anhaltend in unterschiedlicher Form versucht worden: Klaus Mollenhauer (1968) und andere kritische Erziehungswissenschaftler seiner Generation haben in theoretischen wie auch in empirischen Studien die willkürliche Beschränkung pädagogischer Praxis und damit die Defizienz vor ihrem Anspruch nachzuweisen versucht, um von daher der Verbesserung pädagogischer Verhältnisse zuzuarbeiten. Heinz-Joachim Heydorn (1980, 1980a), Gernot Koneffke (1980, 1993) und Peter Euler (1993, 1995) haben in historisch-systematischen Studien zu verstehen und zu erklären versucht, wie Bildung dialektisch sowohl als Medium der Emanzipation von überflüssiger Herrschaft und emphatisch verstandener Subjektbildung auftritt und zugleich unter den gegebenen bürgerlich-kapitalistischen Verhältnissen um ihre Sprengkraft gebracht und für Herrschaftszwecke instrumentalisiert wird. Ludwig von Friedeburg (1989) hat in seiner großen Studie zur Geschichte der Bildungsreform in Deutschland dargelegt, wie die mit der bürgerlichen Gesellschaft konstitutiv verbundenen Widersprüche zwischen postulierter Gleichheit durch Bildung und der Funktion der Bildung für die Herrschaftssicherung und damit für die Ungleichheit die Entwicklung des Bildungswesens bestimmt haben. Die Widersprüche bürgerlicher Pädagogik werden an unterschiedlichen Erscheinungsformen festgemacht und auch ihre Bewertung differiert beträchtlich. Was für Herwig Blankertz oder für Ludwig von Friedeburg ein progressives Moment im Widerspruch darstellte, die historische Chance für eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. für die Gesamtschule, geißelte Heydorn als die Zerstörung der Hoffnung auf die befreiende Kraft der Bildung: Anstatt an der Bildung für alle festzuhalten, entstehe so nur Ungleichheit für alle.

In den Kältestudien wird man keine vergleichbaren politischen Leidenschaften entdecken können. Sie werden bestimmt durch die Neugier, herauszufinden und

möglichst präzise zu beschreiben, was eine Praxis zusammenhält, die angesichts ihrer Widersprüche eigentlich auseinander fallen müsste. Gemeinsam ist allen genannten Widerspruchsanalysen, dass sie ernst nehmen, was mit der Gründung der Pädagogik auf die »europäische Bildungstradition« (Blankertz) als Aufgabenzusammenhang für die Pädagogik gesellschaftlich durchgesetzt wurde, und dass sie von diesem Anspruch aus auf die Wirklichkeit der Bildung und der Erziehung blicken. Was dieser Blick zutage fördert, differiert inhaltlich und in seinem Geltungsanspruch. Darüber lässt sich folglich streiten, aber auch über die Blickrichtung?

III

TENORTHS UNTERSUCHUNGSPROGRAMM ZUR KRITIK DER WIDERSPRUCHSANALYSEN

In »Die Zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen ›kritischer Erziehungswissenschaft‹« will Tenorth (1999) nachweisen, dass das, was die von ihm kritisierten Autoren mit dem Widerspruch verfolgen, ein Phantom ist und entsprechend ihre Analysen keinen wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs nach sich ziehen können. Darzustellen versucht Tenorth in dieser Absicht die heillose, wie es heißt die »tragische« Verstrickung der Autoren in ihre falschen Grundannahmen. Gleich zu Beginn seines Aufsatzes zitiert Tenorth den 18. Brumaire des Louis Napoleon, in dem Marx in Anlehnung an Hegel anführt, dass alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich zweimal – in ganz bestimmter Charakteristik – ereignen, das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce. Mit diesem Rekurs auf Marx – ohne dass wir ihn deswegen für einen Marxisten halten sollen – bedeutet Tenorth dem Leser, dass er alle bisherigen Bemühungen einer kritischen Erziehungswissenschaft für gescheitert erklärt und sie mit seinen warnenden Hinweisen vor einer Wiederholung als Farce zu bewahren sucht. Mit dieser ironischen Invektive beginnt er seine fürsorgliche Platzanweisung. Seine Reflexionen über einen Neubeginn will er »allein von den Kritikansprüchen kritischer Erziehungswissenschaft aus« unternehmen, »vornehmlich also in systematischer Perspektive, ohne intensive Rücksicht auf die praktischen oder politischen Ambitionen, die man sonst noch mit der historischen Erinnerung oder dem Erneuerungsversuch verbinden mag« (Tenorth 1999, S. 137). Das klingt trotz des vernichtenden Urteils zu Beginn wohlthuend sachlich: Allein wissenschaftliche Kriterien sollen gelten. Es geht nicht um die Bewertung der politischen Optionen der Autoren. Aber kann bei diesem Gegenstand eine immanente Kritik allein auf die formale Logik von Aussagen bezogen werden, wo diese sich inhaltlich immer auf die je konkrete Gesellschaft und die mit ihr gegebenen politischen Optionen beziehen müssen? Keiner der Kritisierten handelt von den Widersprüchen an sich.

Der Bildungsanspruch, bspw. der Heydorns, ist kein Abstraktum, bei dessen Beurteilung man von seinen praktischen und politischen Ambitionen absehen könnte. Man kann sein Urteil gegen die Gesamtschule oder sein wiederholtes Votum für die alten Sprachen als Politikum ablehnen, aber damit ist doch nicht zugleich die Analysefigur diskreditiert, die von der materialreich und in diesem Sinne historisch-systematisch begründeten Dialektik bürgerlicher Bildung lebt, die selbst zutiefst politisch-prak-

tisch zu verstehen ist. Gleiches gilt für die Legitimation seines Urteils über die Bildungsgeschichte. Ob Heydorn die ganze Wahrheit über die Reformpädagogik ausspricht oder ungerecht urteilt, ist die eine Sache, die andere ist die für jeden um das Kindeswohl bemühten Pädagogen schmerzhaft aufgewiesene Nähe der Reformpädagogik zum Obskurantismus, Antimodernismus und historisch eben auch zum Faschismus. Will man die Möglichkeit und Fruchtbarkeit der Heydornschen Widerspruchsanalysen immanent kritisieren, müsste man auf die Rekonstruktion des Bildungsproblems selbst eingehen. Wer heute die Unterbietung des Anspruchs allgemeiner Bildung kritisiert, tut dies unter ganz anderen Voraussetzungen als ein Bildungshistoriker, der den Bildungsanspruch eines Humboldt als utopisch, d.h. als gesellschaftlich nicht aufgehoben bewertet. Tenorths methodologische *Petitio Principii* lässt eine ausführliche immanente Kritik der Widerspruchsanalytiker erwarten. Diese Erwartung wird indes – wie zu zeigen sein wird – durch seine rigorose Abrechnung, die sich nicht dieser Mühe unterzieht, enttäuscht. Er urteilt vielmehr im Überflug.

Tenorth führt aus: »Meine Leitfrage ist, ob und wie der Kritikanspruch formuliert war und ob er selbstkritisch und prospektiv geklärt wurde; das heißt, ob ›Kritik‹ inzwischen mehr vermag als zu unterscheiden, mehr als Grenzen zu markieren, die man für theoretische und praktische Geltungsansprüche ziehen muss, und mehr, als die für soziale Fakten in der Moderne triviale Tatsache festzuhalten, dass in Gesellschaft und Erziehung nichts sein muss, wie es gegenwärtig ist. Das alles ist ja der Alltag der Wissenschaft, dafür bräuchte es nicht pleonastische Etikettierungen« (Tenorth 1999, S. 137). Ein vielversprechender und dunkler Satz. Tenorth behandelt mit seiner komplexen Leitfrage die kritische Erziehungswissenschaft wie *Normal Science*, sie mache nichts anderes als auch der Kritiker selbst: Sie treffe Unterscheidungen, spezifiziere Geltungsansprüche, beschreibe die öffentliche Erziehung als ein kontingentes Gebilde. Aber sie soll denn doch darüber hinausgehen: Sie soll »selbstkritisch« und »prospektiv« sein.

Selbstkritisch zu sein, ist ein Kritikanspruch, dem zufolge der Kritiker immer wieder sein eigenes Tun, d.h. die Begründungsfähigkeit seiner Operationen, seinen Verunfungsanspruch hinterfragt. Eine selbstkritische Kritik muss sich während eines jeden Urteils der bohrenden Rückfrage stellen, inwieweit sie ihrem Anspruch auf rationale, aufklärende Kritik gerecht wird. Das hat eine wissenschaftliche und eine moralische Komponente. Als erstere dürfte sie für alle gelten, nicht nur für kritische Pädagogik. Oder will Tenorth insinuiieren, dass allein der Kritiker eigens zur Selbstkritik aufgefordert werden muss? Aber wie sähe Selbstkritik aus, wenn nicht im Durchgang durch eine möglichst sorgfältige Argumentation? Hier scheint ein moralisches Motiv mitzuschwingen, das sich nährt von dem uralten Misstrauen gegenüber dem Kritiker, der das Nest beschmutzt, und in der Tat findet der Leser an späterer Stelle (Tenorth 1999, S. 155) Hinweise dafür, dass Tenorth der Auffassung ist, die von ihm Kritisiererten sollten sich nach dem Untergang des Staatssozialismus der Selbstkritik befleißigen. (Obwohl mit ihm doch wohl jenes Ritual der Selbstkritik untergegangen sein sollte).

Die zweite Erwartung Tenorths, Kritik habe »prospektiv« zu sein, ist demgegenüber auf Weiterentwicklung, auf mögliche Zukunft gerichtet, und zwar nicht in dem popperschen Sinne, dass Aussagen formuliert werden, die sich in der Zukunft bewahrheiten

können. Nicht der wissenschaftstheoretische Hinweis auf das Hypothetische im Sinne des kritischen Rationalismus ist hier von Tenorth gemeint. Denn dieser wäre nicht qualitativ different von dem Sondern, Scheiden und Urteilen, über das das Prospektive ja nach Tenorth hinausweisen soll. In der Forderung nach Prospektivität schwingt vielmehr die normative Forderung mit, eine für die Zukunft konstruktive Kritik zu formulieren. Kann man dazu in einem wissenschaftlichen Diskurs verpflichtet werden? Schadet es der Kritik im Sinne ihrer wissenschaftlichen Kraft nicht, wenn man sie konstruktiv ausrichtet? War das nicht die Tragödie der Kritik im Staatssozialismus? Soll das nun in die siegreiche bürgerliche Wissenschaft übernommen werden?

In dem Moment, in dem Wissenschaft prospektiv wird, kann sie als konstruktive nicht mehr konsequent selbstkritisch sein, sie muss im Dienste der Anstrengung stehen, dem Anspruch zur Wirklichkeit zu verhelfen, und darf ihn nicht madig machen. Darf die Dunkelheit im Tunnel nicht erforscht werden, ohne dabei ein Licht anzuzünden? Sollte es nicht wissenschaftlich vertretbar sein, die Frage, ob es einen Ausweg gibt, von der Erforschung des Tunnels abhängig zu machen? Erschwert das Anstecken des Lichts im Tunnel nicht sogar die Suche nach dem Licht, das vom Ausgang herkommt, indem es die Augen dafür unempfindlich macht, und verleitet es nicht vielmehr, sich in der Höhle häuslich einzurichten? Tenorth fordert hier zwei einander ausschließende Attribute für einen seiner Ansicht nach stichhaltigen Kritikanspruch, d.h. er verlangt Widersprüchliches. Für einen Autor, der so vielfältig sein Leiden an der mangelnden Disziplin seiner Zunftkollegen geäußert hat, Wissenschaft von praktischer Parteinahme für die Praxis zu unterscheiden, ist das ein seltsam normatives Verhalten.

Tenorth steigert die Verwirrung noch: Er inkriminiert, dass der Kritikanspruch kritischer Erziehungswissenschaft nicht darin bestehen könne, »die für soziale Fakten in der Moderne triviale Tatsache festzuhalten, dass in Gesellschaft und Erziehung nichts sein muss, wie es gegenwärtig ist«. Wie diese Formulierung zeigt, missversteht er den kritischen Anspruch kritischer Erziehungswissenschaft – in subtiler Verdrehung. Tenorths Aussage, »dass in Gesellschaft und Erziehung nichts sein *muss*, wie es gegenwärtig *ist*« (Hervorh.; M.H.), legt nahe, dass der Kritiker lediglich aus dem Meer logischer Optionen eine herausfischt, um zu zeigen, dass es noch andere, unzählige Möglichkeiten des Lebensvollzugs gibt. Seine Paraphrasierung des ursprünglichen Kritikanspruchs, dem zufolge nachzuweisen ist, dass nichts in der Gesellschaft und der Erziehung *ist*, wie es sein *soll*, mündet in Beliebigkeit, die den Blick allein für einen relativistischen Pluralismus öffnet, aber keinen kritischen Standpunkt mehr zu kennzeichnen vermag, bis auf den der Zurückweisung eines Anspruchs auf die Wahrheit einer Erkenntnis des Unwahren. Die Beliebigkeit dieser Kritik würde tatsächlich nur Trivialitäten hervorbringen. Dieser abstrusen Vorstellung vom Kritikanspruch steht indes eine scharfe Kritik gegenüber, die konkret nachweisen kann, dass die Praxis hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückbleibt, d.h. etwas nicht so ist, wie es sein soll; und was es sein soll, ist alles andere als beliebig. Die Ansprüche der Kritiker sind in diesem Sinne eben nicht subjektiv und plural, sondern struktureller Ausdruck objektiver sozialer Tatsachen. Also nicht, dass »nichts so sein muss, wie es ist«, ist der Kritikanspruch kritischer Erziehungswissenschaft, wie Tenorth hier insinuiert, sondern »dass nicht ist, was sein soll!«

Nachdem Tenorth in der Formulierung seines Untersuchungsprogramms dokumentiert hat, dass er das Problem der Kritikanprüche gründlich missverstanden hat, könnte man bereits schließen, dass seine Evaluation nicht weiterführen wird. Dem eigenen Kritikanpruch entsprechend soll hier aber der Versuch einer immanenten Kritik unternommen werden. Vielleicht ist der Autor besser als seine Absicht.

Im Anschluss an die Präsentation des Untersuchungsprogramms kommt er zu seiner bereits angekündigten Systematik, die aufklären soll, »ohne intensive Rücksicht auf die praktischen oder politischen Ambitionen, die man sonst noch mit der historischen Erinnerung oder dem Erneuerungsversuch verbinden mag« (Tenorth 1999, S. 137). Zur Vereinfachung der Diskussion und zur Steigerung ihrer Transparenz – so Tenorth – unterscheidet er idealtypisch drei Varianten der »im engeren Sinne«² kritischen Erziehungswissenschaft: »Kritik als Defizitzuschreibung (sie werde ich in ihren Leistungen und Grenzen wesentlich von Mollenhauer aus diskutieren), Kritik als Behauptung des ›Widerspruchs‹ (sie diskutiere ich von Heydorn und der Heydorn-Nachfolge aus) sowie schließlich Kritik als ›Negativitäts‹-Unterstellung (dabei schließe ich an Überlegungen von Andreas Gruschka an)« (Tenorth 1999, S. 142).

Mit dieser »idealtypischen« Unterscheidung ist das Urteil über diese Positionen bereits gefällt, ohne dass der Leser vorher über die Gründe für den negativen Entscheid aufgeklärt worden wäre, eine Auseinandersetzung mit diesen Positionen stattgefunden hätte. Der Leser gewinnt hier schon den Eindruck, Mollenhauers Kritik erkläre nichts, sondern beschränke sich darauf, irgendwelchen Phänomenen Defizite zuzuschreiben. Der Begriff »Zuschreibung« insinuiert, dass diese Defizite in der Art, wie sie Mollenhauer beschreibt, so gar nicht existieren, sondern von außen einem Sachverhalt angeheftet werden. Heydorns Kritik wird unmittelbar als »Behauptung des ›Widerspruchs‹« abgetan, womit bereits deutlich werden soll, dass dieser für seine Thesen gar keinen Rückhalt in der Empirie habe und daher gezwungen sei, den Widerspruch schlichtweg zu postulieren. Und das Negative am Projekt der »Negativen Pädagogik« Gruschkas wird geradeheraus als »Unterstellung« und damit als irreal diffamiert.

IV

MOLLENHAUERS »TRAGÖDIE«

Der so eingestimmte Leser sieht dann, wie Mollenhauer als der »inspirierende Urheber« (Tenorth 1999, S. 143) der kritischen Erziehungswissenschaft eine behutsame Würdigung erfährt, die aber im Folgenden von der Darstellung seines gescheiterten Kritikanpruchs überlagert wird. Vieles an distanzierter Selbstreflexion und Orientierung sei später durch Mollenhauers Übertreibungen verloren gegangen: »Diese problematischen Diagnosen sehe ich dort, wo – so Mollenhauer – der ›totale Anspruch‹ formuliert und ernst genommen wird, ›den der Begriff der Rationalität enthält. Aus diesem Anspruch entspringen die Formulierungen, in denen ich den ersten Typus der Kritik, die Defizitzuschreibung, in reiner und radikaler Form verkörpert sehe« (Tenorth 1999, S. 146). Diese misslingende Form von Kritik durch einen überhöhten Anspruch (als den Normen des pädagogischen Betriebs) sieht Tenorth

klassisch in Mollenhauers These vorliegen, »dass das vergesellschaftete Dasein immer schon ein defizienter Modus der Möglichkeiten des Menschen ist« und »dass die gesellschaftlichen Implikationen des Heranwachsens prinzipiell dasjenige reduzieren, was als Mündigkeit doch die erklärte Norm dieses Vorgangs sein sollte« (Mollenhauer 1968, S. 67 u. S. 65, zit.n. Tenorth 1999, S. 146). Zu fragen wäre, worin hier die Übertreibung liegt? Tenorth führt zu dieser These Mollenhauers weiter aus, »dass sie die – lebensgeschichtlich, evolutionstheoretisch oder entwicklungspsychologisch beschreibbare – unausweichliche Tatsache verkennt, bzw. nur moralisiert, dass jedes Aufwachsen immer Selektion und insofern Kanalisierung einschließt und andere Möglichkeiten zugleich ausschließt« (Tenorth 1999, S. 147f.). In den Worten Tenorths formuliert erscheint Mollenhauers These tatsächlich als unsinnig. Erneut ist es die Paraphrasierung des Kritikerspruchs durch Tenorth, die in genau der gleichen, pluralisierenden Weise den ursprünglichen Sinn verdreht. Mollenhauer wendet sich nicht gegen die – schon logische – Unmöglichkeit, dass ein Mensch nicht alle Möglichkeiten seiner Existenz wahrnehmen kann. Diese »lebensgeschichtlich, evolutions-theoretisch oder entwicklungspsychologisch beschreibbare« Tatsache ist nicht der Kern seiner Kritik. Diese besteht vielmehr darin, aufzuzeigen, inwiefern die gegenwärtige Praxis der Vergesellschaftung systematisch Möglichkeiten der Heranwachsenden – bei einigen mehr, bei wenigen Privilegierten weniger – beschneidet. Die Existenzweise des vergesellschafteten Subjekts ist nicht deshalb ein defizienter Modus des Menschen, weil er nicht alle Möglichkeiten lebt – was ja tatsächlich unmöglich ist –, sondern weil sein Lebensvollzug durch einschränkende gesellschaftliche Bedingungen gegenüber seinen prinzipiellen Möglichkeiten als Gattungssubjekt Mensch defizitär erscheint. Wenn ein solcher Widerspruch zwischen Sein und Sollen nicht einmal mehr benannt werden darf, ohne dass dies schon als »moralisierend« diffamiert wird, wie soll dann Kritik »Sondern und Scheiden« oder gar darüber hinausgehen?

Tenorth zufolge sind die Implikationen und Konsequenzen von Mollenhauers These letztlich letal für die Erziehungswissenschaft, da sie methodisch und gesellschaftstheoretisch die Vermittlung von Theorie und Praxis verhinderten und damit auch deren empirische Wendung blockierten. Würden kritische Pädagogen wie Mollenhauer sich damit bescheiden, einen entgrenzten Begriff gegen eine begrenzende Wirklichkeit zu halten, ohne Begriff mit Wirklichkeit zu vermitteln, könnten in der Tat immer grundsätzlich beliebig viele, ganz gleich welche Defizite zugeschrieben werden. Aber wo wurde so argumentiert, in »Erziehung und Emanzipation« (Mollenhauer 1968)? Tenorth konstruiert mit seinen andeutenden Grundsatzbehauptungen ein Defizit, das er dann dem Kritisierten zuschreibt. Es gehört schon Mut dazu, einem Autor, der durch seinen theoretisch aufgeklärten Tatsachenblick ausgezeichnet war, zu unterstellen, er habe in seiner kritischen Phase bloß Defizite zugeschrieben.

Tenorth empfindet Mollenhauers These als moralisierend, da dieser dem Grundbegriff der Bildung zuviel zugemutet habe, nämlich die Einheit einer normativen und kritischen Funktion: »gesellschaftstheoretisch kann man die Konsequenzen erkennen, weil das Gegebene – und damit Erziehung – alle Legitimität verliert und deshalb auch gar nicht mehr untersucht werden muss. Mollenhauers in kritischer Absicht gegenüber der Tradition verständliche und zur Sensibilisierung für das Disfunktionale notwendige

Übertreibung gründet die kritische Erziehungswissenschaft auf ein Argument, mit dem das unausweichliche Phänomen der Sozialität und Vergesellschaftung ›prinzipiell‹ als politisch-gesellschaftlich vermeidbare Reduktion der Möglichkeiten des Menschen erscheint – und das konnte auf Dauer nicht gutgehen« (Tenorth 1999, S. 146). Bei wem? Bei Mollenhauer oder bei einigen kurzschließenden Emanzipationspädagogen, die jede Erziehung als Repression von Erwachsenen gegenüber Kindern verdächtigten? Tenorth macht nur dunkle Andeutungen, anstatt etwa naive Antipädagogik zu attackieren. Hätte Mollenhauer statt der richtigen, pointierten Diagnose besser eine unspezifische, d.h. unkritische oder gar eine falsche in die Welt setzen sollen? Hätte er den Bildungsbegriff auf seine Funktion beschränken sollen, nur um damit seine Funktionalisierung durch andere zum platten Kampfbegriff zu verhindern? Für ihn wäre eine Trennung von normativer und kritischer Funktion des Bildungsbegriffs, wie sie Tenorth begrifflich vornimmt, schon mit Blick auf die soziale Wirklichkeit der Begriffe widersinnig gewesen: Im normativen Gehalt des Bildungsbegriffs liegt mit seiner Funktion in der Gesellschaft sein kritischer Gehalt begründet und umgekehrt. Beide Funktionen voneinander zu trennen, produziert den Widersinn, der zu Postulatepädagogik auf der einen und agitatorischer Kritik auf der anderen Seite führt, eine in der Tat für eine empirisch argumentierende Wissenschaft letale Konsequenz.

Mollenhauers These als »Übertreibung« zu kennzeichnen, unterstellt ihm die rhetorische Absicht, diese als Stilmittel zu missbrauchen, was dann in der Folgegeschichte auf den Rhetoriker zurückgefallen sei. Dass Mollenhauer sich auf reale Widersprüche bezogen haben könnte, die er damals konstatierte, erscheint Tenorth abwegig. Es handele sich um – so Tenorth später – das »eher rhetorisch eingeführte als systematisch ausgearbeitete Thema in der Argumentation mit dem Widerspruch« (Tenorth 1999, S. 150f.).

Die Ehrenrettung Mollenhauers leitet Tenorth schließlich ein, indem er einen »späten Mollenhauer« konstruiert. Dieser habe »stillschweigend ältere Texte und Diagnosen« (Tenorth 1999, S. 149) revidiert, postuliert Tenorth und scheint damit im Besitz eines Geheimwissens. Unklar bleibt, ob die frühen Aussagen tatsächlich nur rhetorisch waren – dann hätte der »späte Mollenhauer« sie nicht revidieren müssen, um in Tenorths Augen Gnade zu finden – oder in welcher Weise solche Revision die ursprünglichen Einsichten widerlegte. Diese Ehrenrettung des »späten Mollenhauer« ist nur eine posthume Vereinnahmung des »inspirierenden Urhebers« kritischer Erziehungswissenschaft für die eigenen Gedanken zum Neubeginn. Tatsächlich hat Mollenhauer bei aller Selbstkritik auch später (vgl. Mollenhauer 1996) nicht normative und kritische Funktion des Bildungsbegriffs getrennt, was laut Tenorths vorausgehender Diagnose ja unvermeidlich zur den Kritikerspruch paralysierenden Defizitzuschreibung führen muss.

Nach dieser Kritik an Mollenhauer wendet Tenorth sich gegen die »Widerspruchs-These« Heydorns, die zur ontologisch-dogmatischen Prämisse der Kritik gerate. Heydorn wiederhole historisch und gesellschaftstheoretisch modifiziert Mollenhauers kategorial begründete Defizitdiagnose gegenüber gesellschaftlichen Erziehungsverhältnissen. Bis heute, so der vorwurfsvolle Unterton Tenorths, werde von »Anhängern« Heydorns die »Widerspruchs-These« vertreten. Die Kategorie des Widerspruchs werde dabei in unterschiedlichen Bedeutungen genutzt, ohne dass der Begriff präzise definiert und dann in eindeutiger Weise verwendet werde. Die Schriften Heydorns und seiner Anhänger lebten »von der damit erzeugten Unschärfe« (vgl. Tenorth 1999, S. 151, Anm. 40). Dem Leser Heydorns wird damit unterstellt, er wisse nicht, wem er zustimme, denn er sei lediglich eingestimmt, mit einer kraftvoll formulierten These eingelullt, wie in der Kirche. Semantisch drängt sich dieses Bild dem Leser auf, da Tenorth in seiner Argumentation wiederholt Formulierungen aus dem religiösen Begriffsfeld verwendet: Heydorns Widerspruchs-These sei »ontologisch-dogmatisch« und er stelle sie damit in einen Begründungskontext, der »viele seiner Anhänger dazu führ[e]«, »sie bis zur Gegenwart zu bekräftigen« (vgl. Tenorth 1999, S. 150). Koneffke und Euler werden damit zu Kirchenmitgliedern, die nur Dogmen des Kirchenoberhauptes bekräftigen, d.h. glauben ohne zu wissen, während der Papst vom Glauben lebt.

Neben der alltagssprachlichen Bedeutung des Widerspruchs – so Tenorth weiter – stünden die mit systematischem Anspruch vertretenen Thesen: »Dabei zählt es eher zur alltagssprachlichen Fassung, wenn die Differenz von ›Anspruch und Wirklichkeit‹ der Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft und in ihrer Geschichte bezeichnet wird. Es markiert dagegen schon systematisch bedeutsame Thesen, wenn der Widerspruch im Kontext von ›Herrschaft‹, d.h. von Staat, Gesellschaft und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft in ihrer Struktur, oder, und wahrscheinlich trifft nur das richtig, der Menschengattung in ihrem Prozess bezeichnet wird« (Tenorth 1999, S. 151f.).

Löst sich mit der alltagssprachlichen Zugänglichkeit eines Widerspruchs zwischen Anspruch und Wirklichkeit bereits dessen wissenschaftliche Geltungsfähigkeit auf? Kritisiert hier Tenorth ideologiekritisch das falsche Bewusstsein derjenigen, die ihr Unbehagen an der Wirklichkeit ausdrücken? Erschließt sich die Sache also erst in der dagegen gesetzten systematischen These?

Wie bei der Kritik an Mollenhauer ist es eine begrifflich-analytische Trennung, die es Tenorth erlaubt, Heydorns Widerspruchs-These so gründlich misszuverstehen. Heydorn war immer darum bemüht, den Widerspruch, resp. die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Bildung als Ausdruck des gesellschaftlichen Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft zu fassen. Sein Denken sperrt sich gegen eine positivistisch-philologische Trennung von Widerspruchsbegriffen, wie sie Tenorth vornimmt: alltagssprachlich hier und pädagogisch-systematisch da. So wird Heydorn hier auf die gleiche Weise von Tenorth missverstanden wie vorher Mollenhauer, als jener diesem eine Trennung von normativer und kritischer Funktion des Bildungsbegriffs empfahl.

Auf der Grundlage solchen Missverständnisses kann Tenorth dann auch Heydorns Ausführungen zur Systematik – weil sie in seinem Denken nicht mehr vermittelt wird mit der Evidenz eines Alltagsverstehens, das sich in den Verhältnissen eingerichtet hat – »als schlechte Metaphysik und als Dogmatik der Kritik« (Tenorth 1999, S. 155) bezeichnen. Die Apologeten Heydorns ontologisierten, so Tenorth, in bornierter Abschirmung vor jeglicher Kritik die gesellschaftstheoretische »Widerspruchs-These«: »... allein die Mystifizierung der Realität erlaubt die Widerspruchs-Behauptung in der bei Heydorn zu beobachtenden Form. Für sie ist der Blick auf die Realität, historisch oder empirisch, entbehrlich, weil sie immer schon weiß, was der Fall ist« (Tenorth 1999, S. 156). Anhand dieser Darstellung Tenorths entsteht der Eindruck, dass die Heydorn-Anhänger, wohin sie auch blickten, nur den Widerspruch von Bildung und Herrschaft entdecken könnten. Aus Tenorths Perspektive erscheinen diese Leute wie Gläubige, die eine fixe Idee im Kopf haben und als Missionare ihrer Sicht der Dinge unausgesetzt ins gleiche Horn stoßen. Das wäre als Kritik an der Kritik treffend, wenn nachgewiesen würde, dass das Erschaute durch anderes bestimmt wird bzw. anders gekennzeichnet werden müsste. Aber Tenorth erspart sich den Nachweis. Oder um es milder zu formulieren, wenn er lediglich monierte, dass anderes, für die Erziehungswissenschaft Wesentliches durch den Heydornschen Problemfokus ausgeblendet bliebe, ließe sich zumindest die Beschränktheit der Kritik Heydorns als Fixiertheit feststellen.

Dietrich Benners These aufgreifend, Heydorn habe keinen Begriff von Erziehung, weil er diese lediglich als den Zwangsapparat der Anpassung an ein Herrschaftssystem kennzeichne, aus dem allein Bildung herausführe, wirft Tenorth Heydorn vor, dass damit die Kritik an der Dialektik von Bildung und Herrschaft fehlgehen müsse. Der Erziehungsbegriff freilich, der hier ergänzend eingeführt werden müsste, hätte zu zeigen, wie Erziehung statt Anpassung Mündigkeit, die Autonomie des Subjekts bewirken kann, für die nach Heydorn Bildung als begründeter Widerspruch gegen Herrschaft zuständig wird. Dann aber wäre an der Erziehung nichts anderes zu belegen als der Widerspruch zwischen Erziehung und Herrschaft. Für Tenorths Dogmenkritik wäre damit nichts gewonnen.

Es erscheint nachgerade abenteuerlich, das Mündigkeitsprogramm der »europäischen Bildungstradition« (Blankertz) als Metaphysik und Dogmatik in einem zu kennzeichnen. Auf welchem Ast sitzt eigentlich der Kritiker, während er am Stamm sägt? Nicht allein der Widerspruch hört so auf zu existieren, auch die Kritik an den empirischen Bedingungen von Erziehung und Bildung hat ihre Begründbarkeit verloren und damit am Ende auch die Praxis. Als ob er sagen wollte, nur der verhalte sich zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, der sie akzeptiere, wie sie als beschränkte sei, schickt Tenorth jede Kritik, die die Realität als unversöhnlich gegenüber ihrem eigenen Versprechen auf Versöhnung erklärt, mit dem Hinweis auf eschatologische Spinnerei in den Orkus.

Heydorns Übertreibungen, Ungerechtigkeiten und Verfallsgeschichten sind im Gegensatz zu Tenorths Diagnosen noch dort wahr, wo sie den historischen Fakten oder der Realität Gewalt antun. Sie handeln immerhin noch von der Realität der Widersprüche, während Tenorth eine Realität jenseits der Widersprüche postuliert und somit selbst Bodenhaftung verliert. Heydorns technokratische Extrapolation hin-

sichtlich der von ihm erwarteten Gesamtschulentwicklung hat sich als eine Übertreibung herausgestellt, die aber dennoch wahr geworden ist mit der Verstümmelung einer Schule für alle zu einer Ergänzungsrestschule. Die bösen Worte, mit denen Heydorn die Bildungsreform attackierte, tun am Ende der strukturellen Einsicht in den Widerspruch keinen Abbruch, auch nicht die Tatsache, dass Konrad Adam in der FAZ Heydorn als Joker für seine Gewerkschaftsschelte und SPD-Häme nutzt. Umso schlimmer für die GEW und die SPD!

Tenorth ist spätestens hier entgegen seiner Absicht zum Gegenteil seines Untersuchungsprogramms übergegangen, er wird direkt politisch: Heydorns Anhänger hielten »trotz der Erfahrungen von 1989/90 an alten Gewissheiten unerschüttert« fest (Tenorth 1999, S. 155). Als ewig Gestrige stempelt Tenorth die Heydorn-Anhänger ab, wenn er mit dem Mauerfall die Widerspruchs-These historisch für widerlegt erklärt. Dieses Argument lebt einerseits von der Unterstellung, Heydorn hätte jemals in der sozialistischen Pädagogik der DDR-Diktatur eine realistische Alternative gesehen, was weder auf ihn zutrifft noch auf die im Folgenden von Tenorth diffamierte Kritische Theorie, die vielmehr schon vor der faschistischen Machtübernahme in Deutschland die Kreml-Politik anklagte. Andererseits zehrt die Plausibilität dieser Argumentation von einem rhetorischen Ablenkungsmanöver: Die Legitimität einer Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft ist in keiner Weise abhängig von dem Sieg oder dem Niedergang des realexistierenden Sozialismus. Der Blick auf den Irrsinn des Vergangenen in Ost-Deutschland darf nicht dafür genutzt werden, die Widersprüche in der eigenen Gesellschaft zu verharmlosen. Die von Heydorn und der kritischen Theorie aufgewiesenen Widersprüche sind nicht mit dem realexistierenden Sozialismus untergegangen. Vielmehr sind sie ja gerade ureigene Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft – sonst hätten Adorno und Horkheimer sie nur schwerlich schon vor der Existenz der DDR ausmachen können.

An solchen Insinuationen wird deutlich, dass Tenorth nicht an den Möglichkeiten von Kritik interessiert ist, sondern an parteiischer Wissenschaft: »Die historische Entwicklung hat zudem gezeigt, dass auch der zeitdiagnostische Glanz der Widerspruchsrhetorik verblasst ist und die bürgerliche Gesellschaft mehr an Unterstützung verdient als Bildungstheoretiker ihr gelegentlich einzuräumen bereit sind« (Tenorth 1992, S. 128). Dass Kritik Medium dieser Unterstützung sein könnte, zieht Tenorth nicht in Betracht. Letztlich wird der Kritiker auf diese Weise vom Platz gestellt, auf dem er agieren will. Die Stigmatisierung von Heydorn und seinen Anhängern als Ewig-Gestrige, die nicht einmal mehr nach drüben gehen können, ist gerade nicht der Prüfung von Kritikansprüchen entsprungen, »vornehmlich also in systematischer Perspektive, ohne intensive Rücksicht auf die praktischen oder politischen Ambitionen, die man sonst noch mit der historischen Erinnerung oder dem Erneuerungsversuch verbinden mag« (Tenorth 1999, S. 137). Die Affirmation der bundesdeutschen Gesellschaft nach 1989/90, die jede linke Kritik an ihr zum Anachronismus erklärt, ist eminent politisch.

VI
GRUSCHKAS »TRAGÖDIE«

Hatte Heydorn in der »Wider-sprüchlichkeit« des kritischen Lehrers immerhin noch die Aussicht auf Rettung gesehen und damit praktisch einwirkende Pädagogik gegen das Falsche zu begründen gesucht, den Lehrer also zum Phönix aus der Asche gealdelt, so geht es in der Negativen Pädagogik darum, die Illusion darüber zu zerstören. Denn erstmals tritt hier Kritik auf ohne das Versprechen auf praktische Aufhebung der Widersprüche. Es gibt keine richtige Pädagogik in der falschen Gesellschaft und warum das so ist, ist das Thema der Negativen Pädagogik. Sie ist die durchgeführte Selbstkritik der Pädagogik, die Rekonstruktion ihres Anspruchs im Gewahrwerden ihres Scheiterns.

Gruschkas Kritikanspruch hält indes vor dem Richterstuhl der tenorthschen Vernunft nicht stand, weil er das Unmögliche nicht möglich macht, nämlich gleichzeitig selbstkritisch und prospektiv zu sein: Werde das von Heydorn ontologisierte Widerspruchsdenken seiner »eschatologisch begründeten Hoffnung« (Tenorth 1999, S. 157) auf Versöhnung beraubt, urteilt Tenorth, so bleibe als letzter der von ihm kritisierten Kritikansprüche nur Negative Pädagogik, die in praktischer Aporie ende.

Das Selbstkritische würde Tenorth dieser Position wohl kaum abstreiten, aber sein Pragmatismus verbietet ihm, in einem solchen Kritikanspruch eine akzeptable Position zu sehen. Wie Tenorth selbst hinzufügt, lehnt er die Negative Pädagogik Gruschkas letztlich weniger aus geltungstheoretischer Hinsicht ab als vielmehr aufgrund pragmatischer Überlegungen. Für Tenorth ist – besonders in Hinsicht auf eine erziehungswissenschaftliche Pragmatik – unerklärlich, wie Gruschka an den Thesen über die Widersprüche festhalten kann und gleichzeitig an der impliziten Unterstellung, dass sie aufhebbar sind (vgl. Tenorth 1999, S. 158). Das kann man als Aufforderung zu theoretischer Stringenz der Argumentation lesen oder aber als Unverständnis gegenüber der Idee, die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft könnten noch einmal über diese hinausweisen, in eine »Gesellschaft ohne Status und Übervorteilung«, wie ein bürgerlicher Theoretiker das selbst einmal formulierte.

Mit der expliziten Unterstellung der Aufhebbarkeit der Widersprüche dokumentiert Tenorth nur seinen Willen zur Reduktion des Kritikanspruchs zugunsten des Pragmatismus, so wie er schon früher auch das Bild der »Spannungen« des Widersprüchlichen abgelehnt hat: »Die müsse man dann »aushalten«, aber jeder weiß, wie schwierig das ist« (Tenorth 1995, S. 5). Anstatt das Aushalten solcher Spannungen als Aufrechterhaltung eines integren, da selbstkritischen Kritikanspruchs anzuerkennen, erklärt er es zu dessen Scheitern – ein fraglicher Pragmatismus, der der Theorie die Wahrheit diktiert.³

Dieses Negativurteil bleibt zudem grob pauschalierend. Statt einer Auseinandersetzung mit den Kältestudien folgt nur ein Verdikt: »Gruschkas »mikrologische Studien« leben von Unterstellungen und Latenzbehauptungen, die mit empirischer Sozialforschung weder zu bestätigen noch zu widerlegen sind, so dass er relativ leichte Siege über die Wirklichkeit erzielt« (Tenorth 1999, S. 157, Anm. 61). Da Tenorth keine Unterstellung oder Latenzbehauptung durch immanente Kritik an einer Kältestudie nachweist, ist nur schwer zu verifizieren, welcher Tatbestand damit gemeint ist. Denn

letztlich lebt jede hermeneutische empirische Sozialforschung davon, dass sie die Protokolle der Wirklichkeit nicht blank abbildet, sondern ihnen einen Sinn »unterstellt«. In der objektiven Hermeneutik spricht man von Lesarten, die als Arbeitshypothesen so lange Geltung beanspruchen können, bis sie falsifiziert werden. Im Sinne objektiver Hermeneutik produziert Gruschka auch »Latenz-Behauptungen«, indem er – nachdem durch hermeneutisch-kontrollierte Verfahren die Aussagen methodisch gesichert wurden – eine latente Sinnstruktur behauptet, die hinter einem Protokoll sozialer Wirklichkeit ausgemacht werden kann. Welche Form »empirischer Sozialforschung« aber hat Tenorth im Auge, die diese Aussagen »weder zu bestätigen noch zu widerlegen« vermag. Außer mit einem platten abbildhaften Positivismus à la Noelle-Neumann (vgl. bspw. Noelle-Neumann/Ring 1985) könnte mit jeder Methode qualitativer empirischer Sozialforschung der Versuch unternommen werden, Gruschkas »Latenz-Behauptungen« zu widerlegen. Theoretisch wäre ein solcher Nachweis sogar mit dessen eigener Methode möglich, da dieser ja immer – in guter hermeneutischer Tradition – jeder konsistenten, plausibleren Lesart zustimmen müsste. Doch einen solchen Nachweis hat Tenorth bis jetzt noch an keiner Stelle geführt. Das wirft kein gutes Licht auf seine Umgangsweise mit der Empirie von Widerspruchsanalysen: statt immanenter Kritik »Unterstellungen und Latenzbehauptungen«.

Tenorth zufolge versperrt sich Gruschka selbst den Weg, aus den bisherigen Erfahrungen mit der kritischen Erziehungswissenschaft Konsequenzen zu ziehen, indem er an den Thesen über Widersprüche festhält: »Die realistische und je gegenwärtige, deshalb auch für die Pragmatik einer Pädagogik anschlussfähige Annahme dagegen, dass nicht widersprüchliches Nebeneinander, sondern symbiotisches Ineinander von Erwartungen, Strukturen und Spannungen die Erziehungswirklichkeit charakterisiert, kann diese Theorie nicht sehen« (Tenorth 1999, S. 158). Erstaunlicherweise scheint Tenorth insoweit mit Gruschka übereinzustimmen, dass er die Erziehungswirklichkeit als ein »Ineinander von Erwartungen, Strukturen und Spannungen« charakterisiert. Die Differenz zwischen beiden tritt erst dann hervor, wenn Gruschka diese Textur als widersprüchlich kenntlich macht, während Tenorth sie mit dem Attribut »symbiotisch« versieht.

Per definitionem ist eine Symbiose das Zusammenleben artverschiedener, aneinander angepasster Organismen zu gegenseitigem Nutzen. Demnach vertritt Tenorth die Auffassung, dass bei dem »Ineinander von Erwartungen, Strukturen und Spannungen« in der Erziehungswirklichkeit alle Seiten profitierten. Wenn dem aber wirklich so wäre, dann hätte Tenorth sich selbst das Projekt eines Neubeginns der kritischen Erziehungswissenschaft versperrt. Eine Erziehungswissenschaft, die von vornherein von einer symbiotischen Beziehung von Normen und Funktionen des Erziehungswesens ausgeht und ihre Aufgabe darin sieht, diese positiven Effekte nur noch zu beschreiben, wird schwerlich als kritische gelten können: Im Durchgang durch Tenorths Reflexionen zum Neubeginn hat die kritische Erziehungswissenschaft ihr Attribut verloren.

Zudem müsste Tenorth für seine Symbiose-These zunächst die Widersprüche der Pädagogik aus dem Weg räumen, die durch die Kältestudien aufgezeigt wurden. Bisher hat er sie nur rhetorisch zurückgewiesen. Entsprechend dem Prinzip von der Wiederkehr des Verdrängten verschaffen sich die Widersprüche der Pädagogik in

Tenorths Kritik an der Negativen Pädagogik immer wieder ihr Recht, indem sie seine Symbiosevorstellungen brüchig werden lassen: »Das dann unausweichliche erziehungstheoretische Defizit zeigt sich bei Gruschka noch aktuell daran, dass er in der Symbiose von ›pädagogischer Normierung‹ und gesellschaftlicher Funktion der Schule nur den ›Widerspruch‹ und die falsche ›Idealisierung von Praxis‹ entdecken kann, aber nicht den legitimen Alltag einer Arbeit, die ihre Professionalität erweist, indem sie mit der Symbiose zu leben sucht« (Tenorth 1999, S. 159). Wenn das Ineinander von pädagogischer Norm und gesellschaftlicher Funktion wirklich, wie der Symbiosebegriff insinuiert, zu beider Nutzen wäre, dann könnte die Professionalität im pädagogischen Alltag nicht darin bestehen, einen Weg zu finden, »mit ihr zu leben«. Eine echte Symbiose ist eher zu begrüßen, nur mit einem Übel muss man sich arrangieren. Ungewollt zeigt Tenorth hier, dass seine Symbiosehoffnungen nicht aufgehen, die widersprüchliche Erziehungswirklichkeit ihm einen Strich durch die Rechnung macht.

In dialektischer Sicht – also der mit Blick auf die Widersprüche – enthält Tenorths Charakterisierung der Erziehungswirklichkeit als symbiotisch aber auch einen wahren Kern: Es ist gerade dieses Ineinander und Miteinander, das das widersprüchliche Ineinander und Miteinander von Sein und Sollen in der Erziehungspraxis nicht zu Protest gehen lässt. Der analytische Ertrag der Kältestudien liegt nicht zuletzt im Aufweis der Modi, die dafür sorgen, dass Lehrer etwa, statt sich gegen das zu wehren, was gegen ihre Normenüberzeugungen verstößt, es hinnehmen. Der Modus der subjektiven Vermittlung des objektiv Widersprüchlichen, so dass man mit ihm leben kann, als sei der Widerspruch nicht existent, ist das Interessante. Indem Tenorth das Widersprüchliche zur Symbiose stilisiert, belegt er selbst, wovon die Kältestudien handeln: Er zeigt eine oft zu beobachtende Umgangsweise mit einer widersprüchlichen Realität, die Idealisierung falscher Praxis.

Ohne Blick für solche Ambivalenzen in der eigenen Position beschließt Tenorth seine Überlegungen zu den drei Typen der Kritik mit einem vernichtenden Resümee: »Kritische Erziehungswissenschaft kann diese Hypothek einer realitätsvergessenen Bildungstheorie, einer geschichtsvergessenen Eschatologie und das Oxymoron einer negativen Pädagogik selbstverständlich zu ihrer eigenen Vergangenheit rechnen« (Tenorth 1999, S. 159). Damit definiert er kontrafaktisch diese – wie aus seinen eigenen Textbelegen hervorgeht – noch lebendigen Formen der Kritik zur erziehungswissenschaftlichen Historie. Projektiv erklärt er damit das von ihm als anachronistisch Bezeichnete bereits als Vergangenes.

VII

TENORTHS TRAGÖDIE

Nicht allein die Blindheit des Kritikers gegenüber den Argumenten der Gegner ist zu beklagen, sondern zugleich der Verzicht auf die Klärung der Sache. Befleißigte Tenorth sich einer immanenten Kritik, so hätte sie ja mögliche Adressaten. An ihr wäre bspw. etwas über die Logik der Kältestudien zu lernen. Und für seine Vorbehalte gegenüber Widerspruchsrhetorik wären ja würdige Gegner zu zitieren. Es gibt ohne

Frage Widerspruchsrhetorik, Dogmatik, Propaganda.⁴ Das Umschlagen von Widerspruchsanalyse in Widerspruchsrhetorik ist häufig schwer auszumachen und somit eine umso größere Gefahr. Wird dieser Vorwurf erhoben, muss der Begriff der »Widerspruchsrhetorik« aber genau bestimmt werden.

Jenseits von Widerspruchsrhetorik ist aber auch ein Aufzeigen von Widersprüchen in der Absicht denkbar, bürgerliche Normen, wie bei Heydorn die der Bildung, – ausgehend von der bürgerlichen Tradition – neu zu denken. Nur wenn diese Differenz zwischen agitatorischer Widerspruchsrhetorik und aufklärender Widerspruchsanalyse verschwimmt, ist Tenorths Kritik berechtigt: »Die vielfach und nicht selten fraglos anerkannte kritische Übung, so zu denken, dass konkurrierende Erwartungen als notwendig konfligierende und unversöhnbare Widersprüche erscheinen, ist dann vielleicht weder selbstverständlich noch durch die Tradition des Gebrauchs schon zureichend begründet« (Tenorth 1992, S. 129).

Tenorths Verdikt über das Widerspruchsdenken schüttet indes das Kind mit dem Bade aus. Zu lernen ist aus seiner Kritik vielmehr, bei der Interpretation widersprüchlicher Aussagen den Unterschied zwischen Wesen und Erscheinung im Auge zu behalten. So gibt es viele Aussagen, die aufgrund ihrer Formulierungen, z.T. sogar nur wegen entsprechender Konjunktionen einander zu widersprechen scheinen, obwohl in der Sache kein Widerspruch und schon gar kein kontradiktorischer vorliegt. Oftmals erscheinen Aussagen nur als widersprüchlich oder paradox, weil sie einen ambivalenten Ausdruck oder eine begriffliche Vagheit enthalten. Viele – vermeintlich paradoxe – Wortspiele operieren vornehmlich mit solchen Mehrdeutigkeiten, benennen nicht wirklich etwas in sich Widersprüchliches. Den präzisen Nachweis dessen, was durch sie als widersprüchlich qualifiziert werden soll, leisten sie oftmals nicht (vgl. bspw. Kienitz 1973, S. 59).⁵

Besonders in der Tradition marxistisch-leninistischer Gesellschaftstheorie, die den Widerspruch zum objektiven Entwicklungsmoment ontologisiert, ist solche Nachlässigkeit fatal. Bei jeder vermeintlich dialektischen Konstellation droht dieses Theorem in blinden Fortschrittsoptimismus umzuschlagen. Das Denken in Widersprüchen zerstört dann die dialektische Gedankenbewegung. Die Ontologisierung des Widerspruchs und erst recht die noch weitergehende metaphysische Behauptung einer insgesamt widersprüchlichen Welt entheben das Widerspruchsdenken der Analyse. Der von der widersprüchlichen Struktur allen Seins ohnehin schon Überzeugte hat die Erklärung für jedes Phänomen dann schon an der Hand: Es ist eben widersprüchlich (vgl. Neuner 1972, S. 33f.). So angewandt wird das Unlösbare zur Generallösung des Theoretikers. Eine solche Anwendung des Widerspruchsbegriffs mystifiziert eher, als dass sie aufklärte. Solche Hypostasierung des Widerspruchs speist nur die Kritik an ihm, wie bspw. Tenorths Kritik an der Realitätsferne des Widerspruchsdenkens, nach der »sich in der Rede von den Widersprüchen von Bildung und Gesellschaft primär Denkformen verfestigen, aber nicht Sachverhalte klären« (Tenorth 1992, S. 129).

Nicht selten geht die Ontologisierung des Widerspruchs einher mit einem naturalistischen Fehlschluss, d.h. aus dem als widersprüchlich qualifizierten Sein wird auf ein Sollen geschlossen: Aus der Beschreibung wird eine Forderung, aus einem deskriptiven Satz ein präskriptiver abgeleitet. Dieses Sollen kann eine Verehrung des

Widersprüchlichen sein, aber auch gerade auf die Aufhebung des Widersprüchlichen zielen: Die Aufhebung des Widerspruchs wird dann zur Aufgabe des Menschen.⁶ Diese provokative Funktion des Widersprüchlichen, die besonders gut in Paradoxa kenntlich wird, kann aber auch affirmativ gewendet werden. Tenorth bspw. diskutiert die heuristische Funktion von Widersprüchen an der Rousseau-Rezeption durch die Philanthropen, die Paradoxa als Denkanstöße für den Theoretiker schätzten, ihre Breitenwirkung indes skeptisch beurteilten (vgl. Tenorth 1992, S. 120). Schon die Philanthropen hätten damit die Ambivalenz von Paradoxa und Widersprüchen für die Pädagogik als praktische Wissenschaft erkannt: Die heuristische wissenschaftstheoretische Funktion zöge gleichzeitig praxeologischen Widersinn nach sich (vgl. Tenorth 1992, S. 121f.). Um die daraus resultierende Spannung zwischen Theorie und Praxis aufzulösen, relativierten die Philanthropen die paradoxalen Gegensätze im Blick auf die Praxis, indem sie bspw. Grade der Vollkommenheit annahmen (vgl. Tenorth 1992, S. 126f.). Das im Paradox noch notwendig einander Widersprechende erscheint dann häufig – auch im Blick auf veränderbare Rahmenbedingungen – als kontingent. Für die Philanthropen und in Anlehnung an sie für Tenorth führt das theoretisch-heuristisch akzeptierte Paradox im Blick auf ihre Handlungswissenschaft Pädagogik damit zur affirmativen Entparadoxierung. So betreibt Tenorth selbst, was er den Widerspruchstheoretikern vorhält: Dass »sich in der Rede von den Widersprüchen von Bildung und Gesellschaft primär Denkformen verfestigen, aber nicht Sachverhalte klären« (Tenorth 1992, S. 129) lassen.

Theoretiker reagieren häufig aversiv auf den Nachweis von Widersprüchen, wo sie sich durch den Aufweis von Inkonsistenzen in ihren Werken bzw. in ihren Weltdeutungen ins Mark getroffen fühlen. Ebenso ablehnend reagieren oftmals Praktiker, da sie durch solche Widersprüchlichkeiten die Stabilität ihrer Handlungskonzepte bedroht sehen. Die Kritisierten versuchen dann die Widerspruchsanalyse als verfehlt abzutun, ihren Bereich auf semantische oder formale Selbstwidersprüche einzuengen und somit die eigene Praxis rein zu halten, oder sie versuchen, ihre Aussagen so umzuformen, dass ihnen vermeintlich die Formulierung des Widerspruchs nichts mehr anhaben kann. In all diesen Ablehnungsstrategien wird der Nachweis von Widersprüchen nicht als Möglichkeit für Aufklärung begriffen. In der Abwehr der objektiven, sehr präzise zu fassenden Widersprüche in unserer Gesellschaft wird die Bedingung der Möglichkeit einer Identifikation mit ihr gesehen.

Tenorth geht indes noch weiter, indem er nicht nur abwehrt, sondern zur Offensive übergeht. Nicht erst mit dem hier analysierten Text zeigt er eine Obsession der Reinigung erziehungswissenschaftlicher Denkformen. Sub specie aeternitatis scheint er urteilen zu wollen, was wissenschaftstheoretisch zulässig ist und was nicht. Das verlangt auch nach wissenschaftspolitischen Mitteln. Kritische Erziehungswissenschaft wird so nicht etwa mit wissenschaftssoziologischen Befunden zur Peripherie erklärt, sondern aus normativen Gründen in diese verwiesen. Tenorth tut dies auf zweierlei Weise:

Zunächst hebt er hervor, dass die Widersprüche nicht den Kernbereich der Theorie bzw. der Praxis betreffen und insofern zu vernachlässigen seien. Das wirkt irritierend, wo doch mittels der Widerspruchsanalysen versucht wird, darzulegen, warum so zentrale pädagogische Forderungen wie die nach Bildung, Mündigkeit und Chancen-

gleichheit nicht eingelöst werden.

Daraufhin stempelt Tenorth einen solchen Nachweis des Widersprüchlichen – besonders wenn mit den Argumenten Negativer Pädagogik im Sinne kritischer Theorie geführt – zum peripheren Diskurs, von dem man im Kontext einer sich konstruktiv verstehenden Erziehungswissenschaft absehen könne. Das Argument, ein Diskurs sei zu vernachlässigen, weil er nur ein kleines Publikum findet, lebt von der fragwürdigen Unterstellung einer Korrelation von *Mainstream* und *Wahrheit*. Hat etwa Hilbert Meyers Schultheorie einen größeren Anspruch auf *Wahrheit* und wird dadurch diskurswürdig, weil sie ein größeres Publikum findet als Tenorths an gleicher Stelle publizierte »Einführung in die Schultheorie« (vgl. Tenorth/Diederich 1997)?

VIII

DIE KATEGORIE DES WIDERSPRUCHS IN DEN KÄLTSTUDIEN

Wenn auch Tenorths Epilog auf die Widerspruchsanalysen zurückzuweisen ist, so provozieren seine Einwände doch ein Nachdenken darüber, ob die Verwendung des Widerspruchsbegriffs in den Kältestudien bisher hinreichend expliziert wurde oder ob nicht ein Erklärungsdefizit unsererseits besteht. Im Folgenden soll der Widerspruchsbegriff als Analyse­kategorie der Kältestudien erläutert werden, indem mit einem Metakommentar nachgezeichnet wird, worin sein Gebrauch hierbei liegt. Als Illustrationsobjekt soll die bereits eingangs erwähnte Kältestudie über einen Französischlehrer dienen (vgl. Gruschka 1994, S. 191-199).

Auf einer Fortbildungsveranstaltung berichtete der Lehrer Kollegen von seinen Problemen, im Anfangsunterricht Französisch an einer integrierten Gesamtschule auf die Heterogenität in seiner Klasse angemessen zu reagieren. Ausgangspunkt für seine Verunsicherung war ein Vorfall, bei dem die Schüler sich gegen ein didaktisches Arrangement wehrten. Um alle Schüler der Lerngruppe besser auf die bevorstehende Klassenarbeit vorzubereiten, hatte der Lehrer ein Arbeitsblatt erstellt, mit dem insbesondere solche Fähigkeiten geübt werden sollten, die bislang noch nicht von allen Schülern beherrscht wurden und deswegen in Klassenarbeiten zu vielen Fehlern führten. Auf dem Arbeitsbogen waren unterschiedliche Aufgaben für drei verschiedene Leistungsniveaus aufgeführt, einfache Aufgaben für die schlechten (Gruppe 1), etwas aufwendigere für die etwas besseren (Gruppe 2) und komplexe für die guten Schüler (Gruppe 3). Nachdem er den Arbeitsbogen verteilt hatte, wies er jeden Schüler entsprechend seiner bisherigen Note einer Gruppe zu. Da alle Schüler den vollständigen Arbeitsbogen vorliegen hatten, konnte jeder vergleichen, welche Anforderungen den jeweils anderen Gruppen zugemutet wurden. In der Stunde ergab sich dann folgender Tumult:

Lehrer (sich an Schüler in einer von drei Arbeitsgruppen richtend): Also ihr seid schon fertig?

Hans (erste Gruppe): Wenn Sie uns ein Arbeitsbuch geben, in dem schon alles ausgefüllt ist, dann können wir richtig ranklotzen!

Lehrer: Was, wie ... was soll denn das ... warum sagt ihr mir das nicht ... so habt

ihr doch gar nichts von der Übung.

Karin (dritte Gruppe – von dem Tisch ihrer Arbeitsgruppe aus in die Klasse rufend):

Bei den Asozialen kann man eben nicht zu viel verlangen.

Lehrer (unter Tumult in der Klasse): Ich finde euer Verhalten jetzt unheimlich beschissen. Ich suche mir hier Arbeitsbögen heraus, damit ihr endlich mal richtig lernen und einschätzen könnt, was ihr schon könnt, und ihr nehmt das gar nicht ernst.

Frieder (zweite Gruppe): Glauben Sie, ich hätte Lust zur Mittagszeit solche Scheißaufgaben zu lösen, die sind doch glatt für Blöde, und so blöde bin ich in Französisch nun wieder doch nicht.

Lehrer: Aber ihr macht in der Klassenarbeit genau solche Fehler und ihr habt doch von solchen Übungen bisher profitiert.

Karin (der Tumult steigert sich): Ich will hier raus!

Constanze (dritte Gruppe): In diesem Lärm kann man gar nicht arbeiten, ich will aber noch fertig werden!

Lehrer: Soll ich helfen?

Norbert (zweite Gruppe): Merken Sie nicht, wir wollen nicht mehr!?

Lehrer (geht zur Klassentür und schließt ab): Ihr kommt hier erst raus, wenn ihr mit mir darüber geredet habt, was falsch ist an dem Unterricht!

David (erste Gruppe – springt auf einen Tisch): Wenn hier abgerechnet wird, dann (er macht aus seinen Fingern eine Pistole und zielt auf verschiedene Schüler) werden auch Sie abgeknallt! (Steigerung des Tumults)

Karin (es hat an der verschlossenen Tür geklopft): Da will jemand rein! (Einkehr von Stille, Lehrer geht zur Tür)

2. *Lehrer (betritt die Klasse):* Hier ist es ja genauso aktiv wie bei mir ... Ich wollte mit der Klasse noch etwas wegen der Klassenfahrt regeln ...

Während die Klasse ansonsten bereit ist, vergleichbare Übungsaufgaben im gemeinsamen Unterricht zu lösen, geht diese Form des didaktischen Arrangements zu Protest. In Verbindung mit dem allen vorliegenden Arbeitspapier hat die Einteilung der Gruppen den Schülern drastisch vor Augen geführt, wie der Lehrer ihre Leistungen einschätzt. Verstärkt wird die Stigmatisierung der ersten Gruppe noch durch den Kommentar einer guten Schülerin, dem zufolge die Schwächeren nicht nur weitgehend unfähig seien zu lernen, sondern mit ihrem Verhalten bewiesen, dass sie asozial seien. Die Mehrheit der Schüler erwartet von diesem Unterricht keine Hilfestellung mehr für die Klassenarbeit: Die Leistungsschwachen fühlen sich um ihr Recht auf tatsächlich unterstützende Hilfestellung betrogen, einer der etwas besseren Schüler wehrt sich gegen seine Zuordnung zu den Schwächeren und die leistungsstarken Schüler nutzen die Auseinandersetzung, um sich nach unten hin abzugrenzen. Die gute Absicht des Lehrers, individuelle Lernhilfen zu geben, ist an diesem Punkt in ihr Gegenteil umgeschlagen: Die individuellen Hilfestellungen werden von Schülern als sie herabsetzende Klassifikation und Hierarchisierung wahrgenommen. Die individuellen Lernimpulse, die es allen erlaubten, das gemeinsame Lernziel zu erreichen, bleiben aus.

Ausgangspunkt für die Kältestudie waren das vom Lehrer rekonstruierte Unter-

richtsprotokoll und das Arbeitsblatt. An dem Arbeitsblatt wurden zunächst die didaktischen Ansprüche des Pädagogen auf Individualisierung des Lernens herauspräpariert, ausgehend von der Unterteilung in verschiedene Lerngruppen, bis hin zu den didaktischen Implikationen der einzelnen Aufgabenstellungen. Daraufhin wurden diesen aus dem Text ersichtlichen pädagogischen Ansprüchen die zu erwartenden Effekte in der Praxis gegenübergestellt. Der ausgebrochene Tumult wurde so als Folge einer Fülle von methodischen Fehlleistungen plausibel. In der Tat konnten sich die guten Schüler dadurch als solche sehen, die nicht mehr üben müssen, während sich die schlechten vergleichsweise wie Analphabeten behandelt fühlten. Sie entdeckten in ihrem Blatt lediglich den Beweis für die ihnen zugeschriebene Unfähigkeit, aber keine Chance, in der kommenden Klassenarbeit ein weiteres Fiasko zu verhindern. Der darin sich spiegelnde Widerspruch zwischen der pädagogischen Begründung für die Übungsphase und der Wirkung der eingesetzten Materialien fand in dem Unterrichtsprotokoll seine drastische Bestätigung im Protest der Schüler gegen diese Form der Didaktisierung.

Es stellt sich die Frage, wie der Lehrer in diese Falle geraten konnte: Warum hat er den Widerspruch zwischen seinem pädagogischen Anspruch und den zu antizipierenden Wirkungen seines Vorgehens nicht gesehen? In seinen Augen bestand zu Unterrichtsbeginn keine Differenz zwischen Absicht und Handeln. Er identifizierte gravierende Leistungsunterschiede in der Klasse und entsprechenden Förderbedarf. Deswegen schnitt er aus dem approbierten Lehrerhandbuch einige Schülerübungen aus. So verfahren seine Kollegen und so macht auch er das immer. In seinem Bewusstsein macht er das, was institutionell und pädagogisch gefordert ist, begeht – wie das Protokoll zeigt – zwar einige Kunstfehler, die aber aufs Ganze gesehen nicht sein Vorgehen delegitimieren. Ohne den massiven Protest hätte er sein Verhalten sicherlich als adäquat empfunden, auch dann, wenn die Übung, wie die Ergebnisse der Klassenarbeit wohl gezeigt hätten, die Leistungshierarchie einmal mehr bestätigt hätte: Was er tun konnte, hat er jedenfalls getan, wenn es nicht reicht, so liegt das nicht an ihm.

Aus dieser Ausgangslage folgt für die Kältestudie die Aufgabe zu klären, warum die Evidenz des Scheiterns des pädagogischen Anspruchs in der Praxis nicht nachhaltig verunsichert und ggf. dazu motiviert, diese zu verändern, anders jedenfalls als in der Form routinierter Übungsaufgaben, wie gezeigt. Wie schafft es der Lehrer, sich über das Unterbieten seines Anspruchs hinwegzusetzen? Die Vermittlung und damit der Ausgleich der Spannungen erfolgt im Bewusstsein des Lehrers augenscheinlich so, dass er, die realisierten Wirkungen seines Arrangements übersehend, sich ganz auf die Alternativlosigkeit seiner Vorgaben beziehen kann. Diese sind die pädagogisch richtigen, weil sie die angemessene praktische Antwort auf die gestellte Aufgabe darstellen: Individuell sollen die Schüler auf die gemeinsame Aufgabe der Klassenarbeit vorbereitet werden. Die gute Absicht der Übung wird bereits als deren Wirkung ausgegeben, als münde sie praktisch in die individualisierende Förderung der Schüler. Die – der wütende Protest zeigt es – didaktisch blinde, die schlechten Schüler demütigende und die guten zur Arroganz verführende Zurschaustellung von Leistungsdifferenzen wird gegen die Absicht evident als falsche Praxis. Sie wäre es auch dann, wenn der Lehrer geschickter vorgegangen wäre, es sei denn, es ließe sich nachweisen, dass durch die differenzierenden Übungen die schwachen Schüler in die

Lage versetzt worden wären, die Klassenarbeit besser zu bewältigen. Der Lehrer merkt nicht, was er angestoßen hat, denn er steht im Banne seiner Idealisierung falscher Praxis.

So betrachtet mündet die Analyse von Widersprüchen nicht in die Einsicht eines Auseinanderfallens von Anspruch und Wirklichkeit, sondern in Tenorths »Ineinander von Erwartungen, Strukturen und Spannungen« (vgl.o.). Sie ist als subjektive Reaktion des Pädagogen auf diese eindeutig widersprüchliche Praxis zu begreifen.

Um nun diese Reaktionsweise des Lehrers, seine Idealisierung falscher Praxis, nicht nur psychologisch zu begreifen, ist zu klären, wie diese die Widersprüche vermittelnde subjektive Zueignung der didaktischen Aufgabe auf eine soziologisch aufzuschließende widersprüchliche Erziehungswirklichkeit bezogen ist. Im Verhalten des Lehrers sind pädagogische Normen objektiviert, die sich in seinem Bewusstsein als didaktische Arrangements konkretisieren. Der Lehrer muss versuchen, die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden, er muss sich darum bemühen, Leistungsunterschiede auszugleichen, damit alle in der Klassenarbeit eine Chance bekommen. Bei ihr hat er alle Schüler gleich zu behandeln, vorher aber muss er sich ihnen als leistungsinhomogene Gruppe didaktisch zuwenden. Den Normvorstellungen von pädagogischer und institutioneller Gerechtigkeit stehen immer auch dem Realitätsprinzip geschuldete Auffassungen über die Funktionen von Unterricht und Schule gegenüber. So gründet bspw. die Anstrengung, durch individualisierte Lehrmethoden allen Schülern der Klasse den Stoff beizubringen, zwar in der Allgemeinbildungsnorm. Dieser widerspricht aber die Selektionsfunktion von Schule, in diesem Fall wird das deutlich daran, dass der Lehrer in der nächsten Zeit – ganz gleich wie viele den Stoff verstanden haben – eine Klassenarbeit wird schreiben und benoten müssen. Der Lehrer agiert damit einen Konflikt aus, der unvermeidbar zwischen Norm und Funktion besteht. Er kann weder so lange üben, bis alle können, was alle lernen sollen, noch kann er rigide die Schüler durch Tests selektieren. Auch den Schwachen muss er als pädagogischer Profi Lernmöglichkeiten eröffnen. Also sucht er einen Kompromiss zwischen der Norm- und der Funktionserfüllung. Im Beispielfall sieht der so aus, dass der Lehrer sich mit seinen Bemühungen didaktischer Differenzierung bis zum Protest der Klasse suggeriert, er hätte den Widerspruch aufgehoben.

Die strukturelle Deutung des Widerspruchs als solcher zwischen Norm und Funktion ist indes nicht so einseitig, dass immer einfach nur *eine* fest bestimmbare Funktion *eine* Norm verhindern würde. Vielmehr kann auch eine Funktion, etwa die Qualifikationsfunktion dem Lehrer helfen, zwischen der Allgemeinbildungsnorm und der Selektionsfunktion zu vermitteln, so bspw. wenn ein Lehrer unter Verweis auf die schlechten Ergebnisse der TIMS-Studie regelmäßige Tests einführt, in denen die für alle verbindlichen Grundlagen der Mathematik Gegenstand sind. Diese Tests sollen aus der Sicht des Lehrers die Schüler qualifizieren, indem sie die elementaren Fähigkeiten festigen. Zugleich sind sie ein gutes Instrument dafür, am Ende des Schuljahres die Zeugnisnoten zu begründen. Das Qualifizieren von Schülern erscheint dann als die vermittelnde normative Größe zwischen der Allgemeinbildungsnorm und der Selektionsfunktion.

In einer Kältestudie, die ihren Gegenstandsbereich auf diese Weise kontextualisiert, würde dieser Widerspruch – hier der zwischen Verallgemeinerung und Individualisierung des Lernens – dadurch gefasst, dass die widersprüchlichen Beziehungen

von Sein und Sollen, Normen und Funktionen, in denen der bis dahin analysierte Widerspruch steht, dargestellt würden, so dass er als Konstellation von sozialem Sinn der Praxis durchsichtig wird.

Ausgehend von diesen am konkreten Material haftenden Widerspruchsanalysen wäre es denkbar, den Interpretationszusammenhang systemtheoretisch und gesellschaftstheoretisch zu erweitern. Das Ziel des Lehrers, allen Schülern seiner Klasse den Unterrichtsstoff beizubringen, und die ein Scheitern dieses Anspruchs dokumentierende Klassenarbeit wären dann Ausdruck eines allgemeinen im System der Schule begründeten und gesellschaftlich geschuldeten Widerspruchs. Reinterpretiert würde das konkrete Material unter der Maßgabe, welche anderen pädagogischen Normierungen und Funktionen ins Spiel kommen – sei es als intervenierende, sei es als stützende, sei es als schwächende Variablen. So ist der Sinn der Selektionsfunktion nur zu verstehen, wenn er im Kontext der Qualifikationsfunktion von Schule gesehen wird: Im Unterricht haben alle Schüler die Chance zu üben, was sie können sollen. Die in der Klassenarbeit sinnfällig werdende Selektionsfunktion wird legitimiert durch die Übungsphase: Wer es hier und heute nicht gelernt hat, ist selbst schuld. Dagegen schwächt es die Position des Lehrers, dass er in einer Situation, die auf Konkurrenz vorbereitet, auf Solidarität als weitere pädagogische Norm setzt. Das ist es vielleicht erst, was die Schüler so wütend macht.

Die Ausdehnung der Perspektive auf den Kreis von Konstellationen lässt sich freilich auch bis hin zu den gesamtgesellschaftlichen Widersprüchen, so wie sie die Kritische Theorie diagnostiziert hat, vorantreiben. Die Kältestudien versuchen indes beim konkreten widersprüchlichen Phänomen zu bleiben, da hierin für den Pädagogen der größte heuristische Wert liegt. In den Kältestudien soll gerade versucht werden, im besonderen Widerspruch dessen Allgemeines zu erkennen, anstatt parasitär mit bereits bekannten gesamtgesellschaftlichen Sachverhalten zu bramarbasieren.

Das methodische Vorgehen der systematischen Entfaltung von Widersprüchen in den Kältestudien beinhaltet im Kern drei Schritte:

- Ausgehend von textförmig vorliegender sozialer Wirklichkeit⁷ (Unterrichtsprotokolle, Interviewprotokolle, aber auch Texte von Theoretikern oder Praktikern) werden die pädagogischen Ansprüche der Akteure bzw. Autoren herausgearbeitet und mit deren Einlösung in der Wirklichkeit verglichen, so bspw. auch der Anspruch, den ein Autor für seinen Text erhebt, hinter den er aber, wie sich mittels immanenter Kritik aufweisen lässt, zurückfällt.
- Daraufhin wird untersucht, warum diese Widersprüche zwischen Sein und Sollen im Bewusstsein der Handelnden nicht zu Protest gehen, d.h. warum und wie die Akteure resp. Autoren sich mittels bürgerlicher Kälte gegen sie immunisieren.
- Zuletzt wird versucht, die Strukturiertheit der Norm/Funktion-Konstellationen zu beschreiben, die als objektive Ursachen den subjektiven Reflex der Handelnden, die bürgerliche Kälte evozieren.

Die Widersprüche sind historisch jeweils neu zu bestimmen, d.h. zu analysieren, da das widersprüchliche Moment in ihnen – nicht beständig, aber immer wieder – Wandel in den Konstellationen erzeugt. Dieses »Prozedieren« der Widersprüche ist aber nicht als

eine sich mit Notwendigkeit vollziehende Teleologie zu verstehen. Die Kältestudien behaupten nicht, aus dem Prozedieren des widersprüchlichen Seins auf ein Sollen (als Aufhebung, Auflösung, Versöhnung) schließen zu können. In der Beschreibung der Widersprüche versuchen sie rein deskriptiv zu bleiben. Normativ ist allein die hinter dieser Analyse stehende Motivation. Normativ bleibt der Versuch, das in den bürgerlichen Normen enthaltene aufklärerische Potenzial gegenüber den konkreten gesellschaftlichen Widersprüchen zu retten, indem wir es beim Wort nehmen.

Die Rede vom »objektiven Widerspruch« darf in den Kältestudien nicht missverstanden werden als ontologisierende Aussage. Sie ist vielmehr gemeint als eine Gegenüberstellung der analysierten Sinnstruktur zum subjektiv empfundenen Widerspruch. So kann im Bewusstsein eines Probanden/Akteurs/Theoretikers etwas subjektiv als nicht-widersprüchlich erscheinen (Innenperspektive), während es von außen betrachtet, d.h. in diesem Sinne »objektiv« widersprüchlich ist. Die Kältestudien sollen die subjektive Reaktion auf objektiv Widersprüchliches beschreiben, d.h. entgegen einem vermittelnden Bewusstsein die tatsächlichen Widersprüche objektivieren. In solcher Aufklärung des pädagogischen Bewusstseins und nicht in der Idealisierung der Erziehungswirklichkeit zu einer harmonischen Symbiose liegt der Kritikanspruch kritischer Erziehungswissenschaft.

Die Rede von der Kritischen Erziehungswissenschaft in diesem Sinne ist nicht – wie Tenorth unterstellt – eine pleonastische Etikettierung einer per se schon kritischen Wissenschaft. Dieser Umgang mit den Widersprüchen zwischen Sein und Sollen ist in der Erziehungswissenschaft durchaus nicht üblich. Für eine Aufklärung darüber, warum nicht ist, was sein soll, ist die Analyse der Wirklichkeit der Vermittlung aber unverzichtbar.

ANMERKUNGEN

- 1 Wenn im Folgenden von Widersprüchen zwischen »Sein und Sollen« gesprochen wird, dann ist damit nicht gemeint, dass eine jede Gegenüberstellung eines Ist-Zustands mit einem Soll-Zustand schon widersprüchlich wäre. Die Aussage desjenigen, der ein Werturteil fällt und diesem die dahinter zurückbleibende Praxis kontrastiert, ist nicht widersprüchlich. Ein Widerspruch zwischen Sein und Sollen ist nur dann gegeben, wenn eine Sollensforderung als verwirklicht postuliert wird, obgleich dieser Tatbestand nicht gegeben ist. In der Aufforderung zur Aufklärung solcher Widersprüche zwischen Sein und Sollen liegt der Sinn von Adornos Diktum: »Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was zu sein es behauptet, läßt Wesen sich erkennen« (Adorno 1994, S. 169).
- 2 Tenorths Unterscheidung von kritischer Erziehungswissenschaft im engeren und im weiteren Sinne basiert auf einem historisch-genetischen Argument: »Zur kritischen Erziehungswissenschaft im weiteren Sinne mag gerechnet werden, wer den Kritikbegriff – gleich welcher Herkunft und Bestimmung – zentral zur Begründung der eigenen Position nutzt [...]; zur kritischen Erziehungswissenschaft im engeren Sinne aber rechne ich im Folgenden nur solche Autoren, die im Umkreis der Göttinger Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden sind und zugleich bildungstheoretische Fragen als eigenes Fundament nutzen und ausweisen, das heißt, vereinfacht den Zirkel um Mollenhauer bzw., bis heute, die Heydorn- und Adorno-Nachfolge[...]« (Tenorth 1999, S. 142). Der Sinn dieser Kategorisierung erscheint zweifelhaft, da sie erstens in den engeren Kreis einen besonderen »Kritik«-Begriff zu reklamieren scheint, ohne dessen Eigenart genauer definieren zu können, und zweitens mit der Subsumtion der angegebenen Positionen unter diese Kategorien unterstellt, die kritische Erziehungswissenschaft in der »Adorno-Nachfolge« sei stärker von der Göttinger Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst worden als bspw. die Dialektische Pädagogik oder die transzendental-kritische, die er beide zur kritischen Erziehungswissenschaft im weiteren Sinne rechnet. Eine solche Abgrenzung erscheint bei genauem Hinsehen als wenig trennscharf.

- 3 Überraschend in diesem Zusammenhang wirkt Tenorths damaliges positives Urteil über den Aufweis pädagogischer Situationen als dilemmatisch: »Die Analyse von »Dilemmata« [...] bietet sich an; denn hier wird zumindest nicht mehr suggeriert, daß Pädagogik es mit einem Problem zu tun hat, das endgültig gelöst oder auf Gesellschaft hin externalisiert werden kann, wie noch beim »Widerspruch«. Die Rede vom Dilemma gesteht ein, daß die Aufgabe der Pädagogik nur bearbeitet oder ignoriert, aber nicht definitiv gelöst werden kann, daß der Pädagoge also immer neu ansetzt und immer ohne Trost und Legitimation bleibt« (Tenorth 1995, S. 6). Hier zeigt sich, wie aversiv Tenorth bereits auf den Widerspruchsbegriff reagiert, wahrscheinlich weil er in ihm Widerspruchsrhetorik vermutet. Denn von der ursprünglichen Semantik der Begriffe aus ist die Differenz zwischen einem »unauflösbaren Widerspruch« und einem »Dilemma« nur schwer auszumachen. Die semantische Differenz ergibt sich erst aus der Begriffsgeschichte, der zufolge augenscheinlich nach Tenorths Ansicht der Widerspruchsbegriff durch den Wortgebrauch stärker korruptiert ist als der des Dilemmas. Tenorth postuliert eine heuristische Funktion des Dilemmas, da er es als der pädagogischen Theorie immanente Denkfigur definiert. Das, was im pädagogischen Verhältnis nach der Abstraktion jeglicher gesellschaftlicher Implikation noch als widersprüchlich zurückbleibt, ist Tenorth würdig für pädagogische Reflexion und Selbstversicherung. Den unauflösblichen Widersprüchen innerhalb solcher, die gesellschaftlichen Implikationen transzendierenden Bildungsphilosophie gegenüber ist Tenorth weniger skeptisch, da sie auch innerhalb einer solchen gesellschaftsfernen Theorie wenn nicht aufgelöst, so doch aufgearbeitet werden können (vgl. Tenorth 1999, S. 152). Damit stehen sie in jedem Falle nicht in der Gefahr, direkt zur (bildungs-)politischen oder weltanschaulichen Agitation zu geraten – ihre mittelbare politische Wirkung könnte indes noch viel folgenreicher sein.
- 4 Die Widerspruchsrhetorik von SED-Funktionären und Parteitreuen, die meinten, die sozialistische Pädagogik gegen eine bürgerliche ausspielen zu können, ist sicherlich auf diesem Wege zu entlarven. So wurden in der marxistisch-leninistischen Lehre bspw. die verschiedenen Arten von Widersprüchen in Klassen eingeteilt: Struktur- und Prozesswidersprüche, innere und äußere, Haupt- und Nebenwidersprüche, antagonistische und nichtantagonistische Widersprüche etc. (vgl. Klaus/Buhr 1971, S. 1165). Solche Klassifizierung wurde in kämpferischer Absicht hervorgehoben, um so den Widerspruchsbegriff für die politischen Theoreme schlagwortartig zuzurufen, so bspw. die Unterscheidung zwischen antagonistischen und nichtantagonistischen Widersprüchen: »Ein *antagonistischer Widerspruch* – oder auch einfach *Antagonismus* – ist ein Widerspruch, der auf dem unversöhnlichen Gegensatz zwischen den Interessen verschiedener gesellschaftlicher Klassen oder sozialer Gruppen beruht. [...] *Nichtantagonistische Widersprüche* bringen Gegensätze zwischen verschiedenen Klassen oder sozialen Gruppen zum Ausdruck, die neben gegensätzlichen auch grundlegende gemeinsame Interessen haben; die Lösung nichtantagonistischer Widersprüche erfolgt zwar auch im Resultat des »Kampfes« der Gegensätze, jedoch mit Hilfe von Methoden, die die gemeinsamen Interessen der gegensätzlichen gesellschaftlichen Kräfte berücksichtigen und den Widerspruch nicht zum Konflikt werden lassen, der – wie im Falle der antagonistischen Widersprüche – gewaltsam ausgetragen werden muß« (Klaus/Buhr 1971, S. 1166f.). Mit einer solchen Auslegung der Klassifizierung läßt sich ohne weiteres (parteilich-)thetisch der Umgang mit Antipoden festlegen: Der Gegensatz von bürgerlicher und sozialistischer Wirtschaftsweise läßt sich damit als Antagonismus definieren, der »gewaltsam ausgetragen werden muß« (s.o.), während den Widerstreiten innerhalb des realexistierenden Sozialismus mit anderen »Methoden« (s.o.) begegnet werden müsse, da ihnen ja letztlich doch »gemeinsame Interessen« (der Sozialismus) zugrunde lägen. Auf diese Weise konnte mittels begrifflicher Klassifizierung von Widersprüchen Widersprüchliches innerhalb der sozialistischen Gesellschaft rhetorisch gemildert und Gemeinsamkeiten mit dem Klassenfeind (vgl. Gruschka 1992) gezeugnet werden.
- 5 Nicht selten lebt die rhetorische Ausbeutung des Widerspruchsbegriffs parasitär von dessen Abstammung aus der Logik: »Wenn wir mit »Widerspruch« bloß Gegensatz, Konflikt oder Kampf meinen, dann sollten wir Gegensatz, Konflikt, Kampf sagen. Wir sollten stark der Versuchung widerstehen, die logischen Konnotationen auszunutzen, damit unsere Auffassungen interessant erscheinen, nur um dann auf die nicht-logischen Konnotationen zurückzufallen, damit der Eindruck der Plausibilität entsteht« (Elster 1981, S. 17).
- 6 So folgt bspw. Rousseau in seinem Emile aus der »Widersprüchlichkeit des menschlichen Geistes« (vgl. Rousseau 1993, S. 290ff.), der einerseits nach Erkenntnis strebe und andererseits von den Sinnen beherrscht werde, folgende Überlegung zur Selbsterziehung: »Ich bin Sklave durch meine Laster, aber frei durch mein Gewissen. Das Gefühl meiner Freiheit erlischt in mir nur, wenn ich verlottere und wenn ich die innere Stimme hindere, sich gegen das Gesetz des Körpers zu erheben« (Rousseau 1993, S. 292).
- 7 Zum Begriff der Textförmigkeit der Wirklichkeit vgl. Oevermann 1986.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. 8. Auflage. Frankfurt am Main 1994.
- Buhr, M./Georg K. (Hg.): Widerspruch. In: Philosophisches Wörterbuch. 8., berichtigte Auflage. Band 2. Leipzig 1971, S. 1161–1168.
- Elster, J.: Logik und Gesellschaft. Widersprüche und mögliche Welten. Übersetzt von Walter Rosenthal. 1. Auflage. Frankfurt am Main 1981.
- Euler, P.: Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie? In: Pädagogische Korrespondenz 12 (1993), S. 26–35.
- Ders.: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Ders./L. A. Pongratz (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995, S. 203–221.
- Friedeburg, L. von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und Gesellschaftlicher Widerspruch. 1. Auflage. Frankfurt am Main 1989.
- Gruntz-Stoll, J.: Erziehung, Unterricht, Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie. Bern u.a. 1999.
- Gruschka, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie. Wetzlar 1988.
- Ders.: Wie an schwache und mittelmäßige Schüler bei Klausuren gedacht wird. In: Pädagogische Korrespondenz 6 (1989/90), S. 33–40.
- Ders.: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen. In: ZfPäd 38 (1992), S. 573–596.
- Ders.: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar 1994.
- Heydorn, H.-J.: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß. In: Ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt am Main 1980, S. 269–281.
- Ders.: Über der Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Ders.: Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2. Frankfurt am Main 1980a.
- Kienitz, W.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Werner Kienitz. Hrsg. v. der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (DDR): Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1973. (Lizenzausgabe des Pahl-Rugenstein Verlags, Köln 1973).
- Koneffke, G.: Einleitung in: Heydorn, Heinz-Joachim: Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1. Frankfurt am Main 1980, S. 7–39.
- Ders.: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende. In: Pädagogisches Jahrbuch 1993, S. 201–217.
- Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- Ders.: Wozu Pädagogik? Versuch eines thematischen Profils. In: A. Gruschka (Hg.): Wozu Pädagogik?: Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt 1996, S. 15–35.
- Neuner, G.: Allgemeinbildung in der sozialistischen Schule. In: Allgemeinbildung/Lehrplanwerk/Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1972.
- Noelle-Neumann, E./Ring, E.: Das Extremismus-Potential unter jungen Leuten in der Bundesrepublik Deutschland 1984. Allensbach 1985.
- Oevermann, U.: Kontroversen um sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der »objektiven Hermeneutik«. In: S. Aufenanger/M. Lenssen (Hg.): Handlung & Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19–83.
- Rousseau, J.-J.: Emil. Oder: Über die Erziehung. Paderborn u.a. 1993.
- Tenorth, H.-E.: Adorno, das Wetter und wir. In: Pädagogische Korrespondenz 7 (1990), S. 41–50.
- Ders.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: ZfPäd, Beiheft 28 (1992), S. 117–134.
- Ders.: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundlagenprobleme wieder zu erörtern. In: ZfPäd. 41 (1995), S. 3–12.
- Ders.: Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen »kritischer Erziehungswissenschaft«. In: H. Sünker/H.-H. Krüger (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main 1999, S. 135–161.
- Tenorth, H.-E./Diederich, J.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- Tücking, H.: Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler. In: Pädagogische Korrespondenz 12 (1993), S. 101–108.