

Ruhloff, Jörg

## Zehn Jahre Pädagogische Korrespondenz

*Pädagogische Korrespondenz* (1997) 20, S. 114-121



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Zehn Jahre Pädagogische Korrespondenz - In: Pädagogische Korrespondenz (1997) 20, S. 114-121 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85868 - DOI: 10.25656/01:8586

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85868>

<https://doi.org/10.25656/01:8586>

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, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@cipf.de](mailto:pedocs@cipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**ERÖFFNUNG**

- 5 *Andreas Gruschka*  
10 Jahre Institut für Pädagogik und Gesellschaft  
Zur Einleitung in die Tagung und in das Sonderheft

**REFERATE**

- 11 *Wolfgang Denecke*  
Die Wahrheit der Kunst. Meditationen über einen alten Hut
- 33 Anm. zum Text: *Andreas Gruschka*
- 35 *Gerhard Schweppenhäuser*  
Die Universalität der Kälte und die Kälte des Universalismus.  
Kritik an Ethik und Moral nach und mit Adorno
- 48 Anm. zum Text: *Martin Heinrich, Andreas Gruschka*  
*Replik Gerhard Schweppenhäuser*
- 55 *Christoph Türcke*  
Im Zwielficht des Symbolischen  
Wenn Unternehmer als Revolutionäre daherkommen
- 63 Anmerkungen zum Text: *Peter Euler, Andreas Gruschka*
- 67 *Rainer Bremer*  
Kritik der politischen Ökonomie – heute
- 85 Anmerkungen zum Text: *Eike Pulpanek*  
*Replik Rainer Bremer*
- 115 *Jörg Ruhloff*  
Zehn Jahre Pädagogische Korrespondenz

**BIBLIOGRAPHIE**

- 123 Studien des Instituts
- 123 Schriftenreihe des Instituts bei der Büchse der Pandora
- 124 Flugschriften des Instituts
- 125 Pädagogische Korrespondenz Hefte 1–19
- 142 Teilnehmer der Jubiläumstagung in Münster

Jörg Ruhloff

## Zehn Jahre Pädagogische Korrespondenz

### I

#### PROGRAMM UND ÜBERZEUGUNGSBODEN

Das Institut für Pädagogik und Gesellschaft mit seiner Zeitschrift hatten sich einer Position und einer Forschungsprogrammatisierung verschrieben. Andreas Gruschka trägt sie im ersten Heft in seinem Beitrag zur »aktuellen Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis« vor. Mit breiten Pinselstrichen, also ziemlich grob, markiert er 1987 den »Niedergang der pädagogischen Theorie [...] als Organ kritischer Aufklärung über das, was die Pädagogik jenseits ihrer guten Absichten im Aufwachsen der nachfolgenden Generation wirklich bewirkt« (1,12). Sie verstehe sich in ihren »herrschenden Lehren« nicht kritisch, »nicht empirisch kontrollierend, sondern primär konstruktiv und legitimierend«, distanzieren sich »von der Untersuchung der Formbestimmtheit der Pädagogik durch die Gesellschaft« (1,10), habe die inhärente »Vergesellschaftungsfunktion« der Erziehung nicht im Blick. »Zum überragenden Thema der Aufklärung« sei darum der »Umfang der Integration der Pädagogik in die zeitgenössische Gesellschaft« zu machen (1,14). Geschehen müsse das durch zweierlei Art von Forschung, einmal durch sozialpsychologische Rekonstruktionen des Vorgangs, der es »den Subjekten« erlaubt, »die objektive Widersprüchlichkeit ihrer Praxis«, in der Erziehung zur »Zucht«, Unterricht und Didaktik zur »Steuerung«, Bildung zum Statuserwerb umschlagen, im Wissen und Bemühen um die Idee von Mündigkeit mit Einverständnis auszuhalten. Dafür steht die Metapher der »bürgerlichen Kälte«, die es zu analysieren gelte. Zum anderen sei die »objektive Seite« des Verhältnisses von Pädagogik und Gesellschaft strukturtheoretisch zu untersuchen, und zwar in mikrologischen Analysen, die eher das »Abgesprengte, Unscheinbare, Irrelevante« zum Gegenstand nehmen, um an konkreten Erscheinungen nach »objektiv strukturbildenden bzw. strukturreproduzierenden« sozialen Funktionsmechanismen, die ihnen ursächlich zugrunde liegen, zu fragen (1,16). Das Programm ist also die Fortsetzung einer regional-pädagogischen »kritischen Theorie« im Sinne Adornos und Horkheimers.

Damit ist Position bezogen und ein Überzeugungsboden eingenommen, Aufklärung mithin nicht im methodisch-problematischen als vielmehr einem dogmatisch-»kritischen« Sinne verstanden. Die Gültigkeit »allgemeiner, universeller Zielnormen und Inhalte der Pädagogik: Bildung zur Individualität, Erziehung zur Mündigkeit usf.« – und so fort? – wird für abgemacht unterstellt. Sie geben das Maß vor, an dem gemessen werden soll, das Kriterium der Kritik und legen zugleich eine Grenze der Forschungs- und Publikationsintentionen fest. Bei aller Betonung der theoretisch-analytischen Absichten steht die *Pädagogische Korrespondenz* auf dem festen Boden eines (theoretisch bestimmten) praktischen Interesses. Mit anderen

Worten: Rückhaltlose Grundlagentheorie ist nicht ihr Metier, auch wenn gelegentlich Bedenken gegen die eigenen Grundlagen abgedruckt worden sind (z.B. Stefan Blankertz 1,57 ff., Heinz-Elmar Tenorth 7,41 ff.). – Das ist charakterisierend gesagt; denn Grundlagenerörterungen sind ja nicht immer und überall am Platz. In ihnen erschöpft sich der pädagogische Diskurs ebensowenig wie in positional gebundenen Forschungsprogrammen, und rückhaltlose Grundlagenkritik ist auch in anderen pädagogischen Publikationsorganen selten. Aber die spezifisch eingeschränkte Aufklärungsprogrammatik der *Pädagogischen Korrespondenz* muß doch auch festgehalten werden.

Zu fragen ist, was in der fixierten Blickeinstellung, die Spur gesellschaftlicher Verhinderungen gültiger oder besser: als gültig angenommener pädagogischer Normen zu verfolgen, ans Licht befördert worden ist. – Das ist nicht einfach zu sagen – wegen der Menge von inzwischen an die 2000 Seiten Texten von über 50 beteiligten Autoren, wegen des weiten Feldes »der« Pädagogik in »der« Gesellschaft und vor allem wegen dessen mikrologisch-dialektischer Beackerung, die es mit sich bringt, daß sich viele Beiträge nicht leichthin, je gelungener die Mikrologie desto weniger, auf Resultate zusammenziehen lassen, ohne ihnen den Stachel zu nehmen.

## II

### DIE KÄLTESTUDIEN

sind eine der fortlaufenden, beinahe in jedem Heft, häufig mit mehr als einem Beitrag gefüllten Rubriken. Über die Metaphorik der »bürgerlichen Kälte« ist in der *Korrespondenz* bereits polemisiert worden. Die Metapher gefällt auch mir nicht, da sie das Gegenbild einer *revolutionären Hitze* nahelegt, die nicht mehr Vernunft mitführte. Der Sache nach geht es jedoch um etwas anderes. Die unter der Kälte-Rubrik geschriebenen Studien sind oder enthalten überwiegend sorgfältig durchdachte und formulierte, nicht mit simplen Dualen operierende Analysen von widersinnigen Wirklichkeitsstücken. Die weitaus meisten gelten der Schule und den Lehrern: Da wird an einem besonders »pädagogisch« gemeinten Hausaufgabenenerlaß gezeigt, wie das Kultusministerium Reformen einleiten möchte, vor denen es zugleich zurückzuschrecken scheint (Gruschka 2,21). Eine Reportage über einen unfähigen alkoholabhängigen Lehrer, die rätselhafte Rektorentreue zu ihm und die Ermüdungsstrategie der Schule gegen Elternproteste nimmt weniger den handgreiflichen Skandal aufs Korn, lenkt vielmehr in ihrer Pointe den Blick auf die Zwiespältigkeit, daß Eltern wohl bloß um der »durchschnittlichen Effektivität« von Schule willen Widerstand gegen die Mißachtung ihrer legitimen Ansprüche zu leisten bereit sind, während sie »offensiv niemals einklagen würden« (Bremer 2,28), was ihnen mit einer pädagogischen Schule versprochen wird. Mit ähnlich differenzierter Aufmerksamkeit und mit Sinn für die grotesken Aspekte der Situation wird eine Divisionsübung auf dem Gelände einer Grundschule während des Unterrichtsbetriebs geschildert und durchleuchtet, auf welche Art der »Schulfrieden« wiederhergestellt wurde, der den Repräsentanten der Anstalt erst durch die öffentliche Unruhe abhanden zu kommen drohte, die im Gefolge der mit ihrem Einverständnis abgehaltenen Militärübung entstand (Pulpanek 18,86 ff.). Die Reaktion auf einen ersten Fall von Haschischkonsum an

einem heilen Gymnasium zeigt auf andere Weise das Auseinanderdriften von pädagogischem Anspruch und institutionsbedingtem Solidaritätszwang (Greschat 11,55 ff.).

Regelmäßige Leser der *Kältestudien* dürften bei aller Disparatheit der Fälle und auch, wenn sie den Deutungen der Autoren im einzelnen nicht immer zu folgen vermögen, von der Subtilität der Analysen beeindruckt werden und ins Nachdenken über Muster schulspezifischer Reaktionen geraten. Nicht die zuweilen spektakulären Einzelereignisse stehen im Mittelpunkt. Es geht darum, ohne erhobenen Zeigefinger die Verwerfungszone zwischen deklarierten pädagogischen Absichten und ihnen entgegenstehenden sozialen, insbesondere institutionellen Nötigungen sichtbar zu machen.

Sie läßt sich nicht nur am ungewöhnlichen Einzelereignis zeigen. So wird zum Beispiel der Beschwörungscharakter der suggestionskräftigen didaktischen Formel vom »Abholen der Schüler« bei ihren Kenntnissen und Interessen angesichts einer anderen diktierenden Einrichtung von schulischem Unterricht aufgedeckt, die im Bewußtsein von Schülern Imprägnierungseffekte hervorruft und den Motivierungsregen davon abhält, sie zu »betreffen« (Stövesand 9,24 ff.). Eine berechtigte Kritik, die m.E. jedoch zu früh halt macht; denn mit der Bejahung der individuellen Entfaltung unterstellter eigener »Fähigkeiten« (S.31) wird (im Sog neuzzeitlicher Reformpädagogik) ein leeres Gutes insinuiert, das vornehmlich »abzuholen« oder zu »entwickeln« sei, während im Denkschatten bleibt, ob die pädagogische Hauptlast vielleicht mehr bei der Überwindung von Unfähigkeiten liegen könnte und Erziehung eher »Verwicklung« (Ballauff) zu *bringen* als Entwicklung abzuholen oder anzustoßen hätte.

Kenntnisreich werden der geschichtliche Aufstieg der Lehrer auf der A-Besoldungsleiter und deren heutige Sprossenabstände im selben Beruf vor Augen geführt, wobei sich nebenbei, gemessen an der Lehrerbesoldung, das auf Gleichheit setzende »Reformmodell Gesamtschule« als »die Schule mit größter Statusdifferenzierung« entpuppt (Rüdel 3,34). An einer Lehreransprache zum Gymnasialanfang erscheint das Mißlingen der Vermittlung zwischen Ermutigung der Neuanfänger samt ihrer Eltern und dem unverhohlenen Bewußtsein pädagogischer Mängel der Institution als symptomatisch für das »Dilemma öffentlicher Erziehung« (Gruschka 10,64). Aus einer Abiturientenzeitungssatire, die vielleicht ein wenig zu ernst genommen worden ist, wird herausgearbeitet, wie am Ende der Schulzeit »Rache« statt Reife entstehen kann (Gruschka 11,73 ff.). An einer städtischen Elterninformationsbroschüre läßt sich entdecken, wie die Öffnung der Schule für Elternmitwirkung mit ihrer vorherigen Abschließung gegen elterliche Kritik verschachtelt ist (Stövesand 14,43 ff.). Am eigenartig abgestuften Umgang mit Aggressionen von Schülern, an einer Grundschule beobachtet, kommt der blinde Fleck von Lehrern zum Vorschein, wenn es um die Beachtung möglicherweise schulgenerierter Aggressivität geht (Greschat 15,48 ff.).

Manchmal geraten die Studien in die Nähe der Suche nach dem Haar, das sich auch in der besten Suppe noch finden lassen muß. Daß zum Beispiel die gegen Widerstand durchgesetzte, gelungene und schließlich auch von der Schulleitung gelobte Ausmalung eines Schulflurs durch Schüler bzw. deren Bildinhalt bereits die Resignation vor einer folgenlosen Reflexionskultur ankündigt (Greschat 10,52), ist zwar eine mit subtiler Intelligenz hergeleitete Interpretation, projiziert aber zugleich auf den Fall einen unheilvollen systemischen »Geist«, dessen nahegelegte allgemeine Notwendigkeit die relative Harmlosigkeit des Besonderen erdrücken kann.

Am härtesten konfrontiert eine der wenigen nicht der Schule und Lehrern gewidmete Kältestudie mit jenem – von Adorno adoptierten – negativ-systemischen Geist. Unter dem Titel »... der werfe den ersten Stein« versucht sie sich an einer Sozialpsychologie derer, die Kanaldeckel auf Autobahnen werfen (Bremer 11,89 ff.), und schreibt ihnen »die Wut« zu, die aus dem Gefühl für versagte Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten in die Gesellschaft erwachsen kann. So bedenkenswert das ist, steuert eine solche Deutung zugleich auf einen sozialen Determinismus zu, der Zurechenbarkeit und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die doch auf negative Weise eingeklagt werden, schon im Ansatz zu vernichten droht. Die beabsichtigte Scheu, »den ersten Stein zu werfen«, könnte eine solche Studie gleichwohl hervorrufen, und ein derartiger moralischer Impetus ist auch anderen der Kältestudien eigen.

In dieser Hinsicht sind sie insgesamt geeignet, die schweigende Mehrheit im Leser zu beunruhigen. Inhaltlich lenken sie die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie die Freiheit beim sozialen Zwang zu kultivieren wäre. Als eines der Konstruktionselemente eines neuen pädagogischen Periodikums kündigen sie eine sonst nur gelegentlich gepflegte Wahrnehmungsart in der pädagogischen Zeitschriftenliteratur an und lösen die Programmatik, gesellschaftskritisch bedeutsame Züge am Abgesprengten und Unscheinbaren sichtbar zu machen, ein.

### III

#### DAS PRÄSENTATIONSREGISTER

Die *Pädagogische Korrespondenz* sortiert ihre Beiträge mit einem inzwischen auf mehr als zwei Dutzend Sparten angewachsenen Register, das nicht ganz scharf geschnitten ist, ungleichmäßig bedient, bei Gelegenheit ergänzt und in der Abfolge variiert wird. Neben den *Kältestudien* tragen *Das aktuelle Thema* und *Der Essay* das inhaltliche Gewicht. Die Dokumentationen aus der deutschen bildungspolitischen und administrativen Szene und ihrem *Gestrüpp des Institutionalismus* liefern dem Leser Materialien, an denen er die von der *Korrespondenz* eingeschlagene Richtung der Wirklichkeitsanalyse bestätigt sehen oder selber erproben kann. Anonymos *Rüpels* ironische bildungspolitische *Reformvorschläge* können seine Phantasie dabei anregen. Die Berichte *Aus der Fremde* und die Mikroanalysen und Kommentare zu und *Aus den Medien* lenken den Blick über den Tellerrand eines professionellen, vor allem des auf Schule begrenzten pädagogischen Horizonts, während das *Didaktikum*, *Das historische Lehrstück* – die Geschichte der Pädagogik scheint für das Institut erst mit dem 18. Jahrhundert zu beginnen –, die Rubrik *Nachgelesen* dazu anstoßen, innerhalb dieses Horizonts mit anderen Augen zu sehen. Weitere Sparten des Registers sind bislang nur singulär oder zu selten oder zu disparat besetzt, um über sie urteilen zu können. Diejenige *Gegen das Selbstverständliche* scheint aufgegeben worden zu sein, und bei der spärlich berücksichtigten über *Exemplarische Neuer-scheinungen* blieb meine Suche nach dem Exemplarischen vergeblich.

Insgesamt jedoch bildet die *Pädagogische Korrespondenz* mit ihrem Präsentationsregister eine deutliche und im Spektrum pädagogischer Fachzeitschriften eigenartige Struktur aus, die der Pflege, der Schärfung und der Differenzierung des ideologiekritischen Sehens dient. Darin geht die pädagogische Problematik nicht auf. Aber diese

Art von einseitig disziplinierter und vielseitig variiertes Wahrnehmung und Reflexion mitsamt der Skala literarischer Genres, auf der sie geübt werden – zwischen systematisch tendierenden Abhandlungen, Alltagsanalysen und satirischen Häppchen –, findet Material und gibt Aufschluß genug, um ein eigens dafür eingerichtetes publizistisches Organ zu tragen.

#### IV

##### ESSAY UND AKTUELLES THEMA

sind die Beitragssparten, die die Programmatik einer strukturtheoretischen Betrachtung der Pädagogik in der Gesellschaft am ehesten einzulösen vermögen. Welche Themen kommen in ihnen zur Sprache? Zunächst zu den – nach dem programmatischen Eröffnungssessay über »bürgerliche Kälte und Pädagogik« – neun Essays der ersten 18 Hefte!

Ihr thematischer Schwerpunkt ist Bildungstheorie in der Fortführung der von Adorno, Heydorn und Herwig Blankertz vorgezeichneten Arbeitsrichtung. Der erste Beitrag gilt der Kritik der »Entkopplungsstrategie«, die in dem neuerlich verbreiteten Wiedervereinigungsbestreben von Kopf, Herz und Hand enthalten sei und an Hilbert Meyers »Unterrichtsmethoden«, an den Anstößen zum »Lernen mit Kopf und Hand« von Fauser, Fintelman und A. Flitner sowie am »expandierenden Markt« alternativer Freizeitpädagogik aufgezeigt wird (Gruschka, Heft 3/1988). Die »Infantilisierung des Kopfes«, »die Unterordnung des Kopfes unter die Hand« und die Tendenz zur Regression von Kopf, Herz und Hand auf ein »archaisches Niveau« werden als die drei pädagogischen Handlungsmodelle herausgestellt, die sich darin abzeichnen und an die antiintellektualistische reformpädagogische Flucht aus der Moderne anknüpfen. Mit seinem negativ-affirmativen Duktus steht der Beitrag ganz im Banne der »Dialektik der Aufklärung«, unberührt von der Fragwürdigkeit des »Totalitätsideals« (Welsch), dem Adorno und Horkheimer folgen. Den kritischen Ertrag im einzelnen braucht man darum nicht zu den Akten zu legen. Zu einer ähnlich gespaltenen Einschätzung komme ich bei der Lektüre von Gruschkas Essay über die Widersprüchlichkeit der Moralerziehung in einer Gesellschaft, die unmoralisches Verhalten verlangt und honoriert (8/1990): eine treffliche Fallanalyse zur Eröffnung, die Beschwörung des »Telos einer menschlichen Geschichte« zum Schluß und zwischendurch (S. 9) ein schwerlich haltbares Urteil über »die theoretische Pädagogik«, deren heutiger Umgang mit Fragen moralischer Erziehung bis zur Tilgung dieser Kategorie reicht und sicher nicht auf den Typus von just-community-Empfehlungen vereinheitlicht werden kann.

Von größerer systematischer Reichweite und Anregungskraft scheinen mir demgegenüber Michael Tischers Überlegungen zu sein, die Theorie der Halbbildung mit der an Gegenwarterscheinungen eindringlich, u.a. an TV-Größen illustrierten These weiterzuführen, daß heute der »Ungebildete der heimliche Held« geworden ist, während es »vordem der Gebildete (war), der dem Halbgebildeten zum Durchbruch verhalf« (H. 6/1989). Damit könnte sich ein allmählich unbefangeneres Verhältnis des Instituts zu den Gedankengängen seiner bildungstheoretischen Erblasser andeuten. Rainer Bremers Erörterung über »Technik und Bildung« am Leitfaden der Technikerausbil-

dung (H. 10/1991) kann man jedenfalls in diesem Sinne auch lesen. Und der Gast-Beitrag von Klaus Mollenhauer über »Fiktionen von Individualität und Autonomie« im 18. Heft (1996) mit seinem paradoxalen Ergebnis verweist auf bildungstheoretische Denkmöglichkeiten, die zwar der Ausgangsposition der Institutsgründer nicht völlig entgegen stehen, sich aber doch in deutlicher Ferne zu ihnen bewegen.

Im thematischen Zentrum dreier Essays steht die Schule. Im ersten (H. 4/1988) lenkt Andreas Gruschka von bildungspolitischen Gegenwartsdebatten ausgehend die Aufmerksamkeit auf den Sachverhalt, daß mit einer hochgradigen Differenzierung schulischer Bildungschancen, die dem Individualisierungspostulat entgegenzukommen scheint, nach wie vor Normalisierung und Standardisierung einhergehen. Die »Öffnung der Schule« einmal auf diese Weise in den Blick zu nehmen, täte dem schulpädagogischen Diskurs gut, auch wenn man die damit verbundene Rede von einer umspannenden »geschlossenen Gesellschaft« für überzogen hält und den spezifischeren problematischen Punkt vielleicht eher in der Regelungsdichte von Organisationen erblickt. – Als Gast-Beitrag schreibt Michael Tiedtke (H. 13/1994) über die Schulinnovationen in den neuen Bundesländern und weist auf die neue strukturelle Einheitlichkeit unter der Oberfläche des Gewinns an Vielfalt hin. Im systematischen Ergebnis bedient er sich einer Variante des Argumentationsmusters im zuvor angesprochenen Essay.

Eine ganz andere und m.E. ebenso wichtige wie vernachlässigte schulpädagogische Thematik greift – angeregt durch Hellmut Beckers frühere Hinweise – Gruschkas Beitrag über »Bildungszeit« aus Anlaß der gegenwärtigen Forderungen nach ihrer Verkürzung auf (H. 14/1994). Er pointiert, daß die »Erziehungswissenschaft [...] insgesamt nicht in der Lage« ist, »mit Studien zu belegen, daß die Reduktion von Bildungszeit bestimmte negative Wirkungen nach sich zieht« (S.30) und die pädagogischen Proteste gegen Verkürzungsabsichten deshalb auf schwachen Füßen stehen. Wenn man den Argumentationsduktus dieses Essays mit Gruschkas Schulessay von 1988 vergleicht, kann man auch auf dieser thematischen Linie wie an der Reihe der bildungsthematischen Essays eine m.E. begrüßenswerte Entwicklung zu einem freieren Umgang mit den theoretischen Vorzeichnungen derjenigen Tradition sehen, an die die *Pädagogische Korrespondenz* bzw. das *Institut für Pädagogik und Gesellschaft* anknüpft. In gewisser Hinsicht gilt das auch für den thematisch solitären und theoretisch hochkarätigen Essay Bremers, dem Spezialisten für das Schwarze, über gegenwartsbedeutsame nationalökonomische Theorien (H. 17/1996). Sein Ärgernis ist die wirtschaftstheoretische Kopfflosigkeit der Linken nach dem Zusammenbruch des Blocksozialismus, als ob der Kapitalismus mit seiner Universalisierung verschwunden oder harmlos geworden sei. Profitieren kann man von der analytischen Kraft dieses Beitrags auch dann, wenn man die Position des Autors nicht teilt.

Insgesamt fällt mir an den Essays die nurmehr punktuelle, wenig differenzierte und unkontuierliche Beziehung auf den zeitgenössischen theoretisch-pädagogischen Diskurs auf. In dieser Hinsicht ist die *Korrespondenz* ihrem Vorsatz, »kritische Zeitdiagnostik« zu geben, noch einiges schuldig. Nur zum Teil wird dieser Mangel durch das ausgeglichen, was in den »aktuellen Themen« verhandelt wird. In der gewählten Blick-einstellung recherchieren und durchdenken sie mit gehöriger Tiefenschärfe bildungspolitische und auch bildungstheoretisch bedeutsame Gegenwartsentwicklungen.

Dabei kann auch einmal die kritische Sonde verrutschen, wenn im aktuellen Themenbeitrag von Heft 9 der Schulpädagogik das Marketing als vorbildlich empfohlen und die mit ihm einhergehende perfektionierte Kommerzialisierung von Unterricht aus dem Operationsfeld der Kritik verschwindet. Weit überwiegend demonstrieren die Studien dieser Sparte jedoch ein gegenwartsnahes dialektisch-kritisches Sehen auf hohem intellektuellem Niveau. Von ihm in den Blick genommen werden die Wiederbelebung der Allgemeinbildungsdiskussion (1987), die Verwahrung von Jugendarbeitslosigkeit in Maßnahmen und Programmen zur Berufsvorbereitung, die eher Fiktionen von Lohnarbeit als diese selber verschaffen (3/1988). Verfolgt wird der Historikerstreit in der Pädagogik (6/1989), aufs Korn genommen die doppelzüngige konservative Bildungspolitik im Bezug auf die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung (8/1990). Die Kienbaumstudie, im 9. Heft noch als »vielversprechender Anfang« vermutet, wird im 10. (1991) als »affirmativer Papiertiger« auseinandergenommen, der sich an den »dringlichsten Parametern« vorbeidrückt. Seltsame Annäherungen zwischen Bildungsreformgegnern und ihren einstigen Befürwortern werden beobachtet (11/1992). Gegen die Preisgabe pädagogisch-normativer Ansprüche in funktionalistischen Tendenzen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft wird polemisiert (12/1993) – auf der Basis eines Theorie-Praxis-Modells, das mir zu einfach und zu selbstsicher als »wahr« geltend gemacht zu sein scheint, mittels dessen jedoch über die Bekräftigung der hauseigenen Überzeugung hinaus auch Licht auf die Problematik eines pädagogischen Theorie- und Wissenschaftsverständnisses ohne regulative Ideen und Ideendiskurs fallen kann.

Die publizistischen Reaktionen auf die Gewalttaten der jugendlichen Rechten werden 1994 in zwei Heften analysiert und diskutiert. Die »zunehmende Durchdringung der privaten und beruflichen Lebenswelt« mit einer windschlüpfrißig vermarkteten Psychotherapie ist am Beispiel der neurolinguistischen Programmierungsbewegung Gegenstand einer überzeugenden kritischen Betrachtung (15/1995). Mit imponierender informativer Dichte wird über die »unter Druck« geratende französische Eliteschultradition berichtet und deren »Demokratieverzicht und psychosoziale Folgekosten« der aktuellen Elitediskussion in Deutschland zu bedenken gegeben (16/1995). Eine ähnlich glückliche Verbindung des politischen Impulses der *Korrespondenz* mit gegenwartsnaher Sachaufklärung scheint mir mit der Studie über die Schwierigkeit von Initiativen zur schulischen, insbesondere gymnasialen Etablierung berufswahl-orientierenden Unterrichts gelungen zu sein (18/1996).

Mit der thematischen Linie dieser Beiträge und der Qualität ihres Informations- und Reflexionsniveaus hat das *Institut für Pädagogik und Gesellschaft* im deutschen pädagogischen Diskurs einen publizistischen Resonanzkörper für Dissonanzen entwickelt, auf die zu hören lohnt. Auch vieles von dem, was die *Pädagogische Korrespondenz* in anderen Sparten sonst noch aufspießt, und damit mein Gesamteindruck läßt sich in dieser Einschätzung zusammendrängen. Nach einiger Gewöhnung kann sich sogar eine anfängliche Allergie gegen die – sparsame – Durchsetzung der Textblöcke mit bildlichen Aufmerksamkeitsfängern und Stutzigmachern legen, die gelegentlich weit und auf krummen Wegen hergeholt erscheinen, sich schließlich aber doch in das Gesamtbild dieser neuen pädagogischen Zeitschrift mit eigenem Gesicht fügen.

V

RESPEKT

verdient der Versuch, jungen Autoren mit der neuen Zeitschrift eine Schreibwerkstatt zu bieten. Zwar ist unübersehbar, daß Andreas Gruschka der Hauptautor ist und daß mit Rainer Bremer, Karl-Heinz Dammer, Michael Tischer eine ältere Autorenkerngruppe besteht, die von Beginn an regelmäßig geschrieben hat. Immerhin 16 neue Autorennamen seit Sommer 1991 aus dem Kreis des Instituts, unter ihnen drei – Isabel Greschat, Eike Pulpanek, Peter Moritz –, die den Kern zu erweitern versprechen, deuten jedoch darauf, daß das Institut auch mit einem seiner Nebenziele, »Ausbildungsstelle« (1, 18) für wissenschaftlich arbeitende pädagogische Nachwuchskräfte und ein Refugium für nachdenkliche praktische Pädagogen zu werden, erfolgreich ist. Viele Texte der *Pädagogischen Korrespondenz* haben mit der Anstrengung der Reflexion spürbar auch eine disziplinierte Bemühung um begriffliche und stilistische Prägnanz durchlaufen, und dies offensichtlich nicht, um gefällig, sondern um der sprachmächtigen Tradition, der sie sich verpflichtet wissen, treu zu bleiben.

VI

DIE STÄRKE

der Pädagogischen Korrespondenz liegt nach meiner Einschätzung nicht in der Gültigkeit des negativen gesellschaftsmetaphysischen Holismus ihrer Programmatik, auch wenn dieser mehr Sympathien entbinden sollte als der überwiegende, gedankenlos praktizierte positive; denn in der Konzeption des Ganzen als negative Größe steckt doch bei allem säkularisierten Erlösungsglauben, der noch hindurchschimmert, zugleich der Mut zum Vernunftgebrauch und zum begründeten Einspruch gegen die Abwicklung des Lebens im Irgendwie. Die Stärke liegt in der hartnäckigen kleinmeisterlichen und unschematischen Analytik sozialer Wirklichkeit aus pädagogischem Interesse, die in dieser Form und mit diesem thematischen Spektrum anderswo nicht kultiviert wird.