

Gruschka, Andreas

## Im Gespräch mit Jörg Ruhloff. Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik

*Pädagogische Korrespondenz* (2020) 62, S. 72-88



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Im Gespräch mit Jörg Ruhloff. Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2020) 62, S. 72-88 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262494 - DOI: 10.25656/01:26249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262494>

<https://doi.org/10.25656/01:26249>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 62

HERBST 2020

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

*Schriftleitung*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Sascha Kabel (Flensburg)  
Anne Kirschner (Heidelberg)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de)) oder  
Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und durchlaufen  
ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand  
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2020 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69  
<https://budrich.de>/<https://www.budrich-journals.de/>  
<https://pk.budrich-journals.de>

- 5      **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Anne Kirschner*  
Zum Verhältnis von Biopolitik und Pädagogik am Beispiel der  
aktuellen Corona-Pandemie
- 27     **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Bernd Ahrbeck*  
Grenzauflösungen, Identitätspolitik und pädagogische Folgen
- 43     **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Raphael Koßmann*  
Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform
- 67     **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**  
Was bei Prüfungen zu beachten ist
- 72     **SALZBURGER SYMPOSION I**  
*Andreas Gruschka*  
Im Gespräch mit Jörg Ruhloff  
Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik
- 89     **SALZBURGER SYMPOSION II**  
*Katarina Froebus*  
Sich der Verunsicherung aussetzen – mit dem Untoten leben.  
Pädagogische Problematisierungen nach dem Tod des Subjekts
- 103    **FORSCHUNGSNOTIZEN**  
Help!

*Andreas Gruschka*

## Im Gespräch mit Jörg Ruhloff Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik

### I

Ich habe die Einladung, hier in Maria Plein über Jörg Ruhloff zu sprechen<sup>1</sup>, gerne und spontan angenommen. Dafür gibt es zwei Gründe: Der eine besteht in der Dankbarkeit gegenüber einem Gelehrten und Menschen, die sich auf den langjährigen persönlichen Kontakt wie auf sein Einwirken in unser Fach bezieht. Der andere Grund liegt darin, dass ich, wie wohl alle unter uns, Jörg Ruhloff vermisste. Und der Vortrag heute gibt mir die Gelegenheit, mit ihm die Kommunikation fortzusetzen, die der Tod so willkürlich unterbrochen hat.

Dazu gibt es eine mir heute paradox erscheinende Bedingung. Auf der einen Seite waren die letzten etwa 25 Jahre unseres Austausches mit Texten und Gesprächen dadurch gekennzeichnet, dass wir uns fast immer prächtig verstanden. Wir lobten uns gegenseitig, weil wir am anderen jeweils etwas fanden, was teils emphatische Zustimmung auslöste oder was teils als außergewöhnliche Belehrung empfunden wurde. Wir diskutierten offene Fragen infolge bislang ungeklärter Beobachtungen, die dann zu Texten führten. Dabei klammerten wir die Frage nach der Rechtmäßigkeit unserer theoretischen Vorannahmen und Ansätze aus und konzentrierten uns auf die Resultate des von uns jeweils an einer Sache betriebenen „problematisierenden Vernunftgebrauchs“. Ich erinnere mich zum Beispiel an lange Telefongespräche über die imperialen Auswüchse der „empirischen Bildungsforschung“. Er oder ich hatten dies und jenes gelesen und erlebt und überlegten, wie darauf zu reagieren sei. Die Folge waren einige scharfe Interventionen auf Tagungen und durch Publikationen.

In diesen Gesprächen auftretende Differenzen mündeten in eine gegenseitige Befruchtung und nur in wenigen Fällen zu andersartigen Schlussfolgerungen. Diese Gleichsinnigkeit und dieser Gleichklang in der Analyse und Bewertung der diversen Problemfelder erziehungswissenschaftlicher Theorie, Empirie, der jeweils aktuellen Reformbewegungen sowie alltäglicher pädagogischer Erscheinungen überraschte uns selbst, weil wir doch wussten, dass das, was Ruhloff so schön den „Überzeugungsboden“ des Vortragenden nannte, uns deutlich trennte.

Seine erste entsprechende Qualifizierung lautete zunächst: Die von mir betriebene Aufklärung im Kontext der „Negativen Pädagogik“ (Gruschka 2004, zuerst: 1988) und der „Pädagogischen Korrespondenz“ sei nicht „im methodisch-problematischen als vielmehr in einem dogmatisch-,kritischen‘ Sinne

---

1 Die Corona-Pandemie verhinderte, dass der Vortrag dort gehalten werden konnte.

[zu verstehen]. Die Gültigkeit ‚allgemeiner, universeller Zielnormen und Inhalte der Pädagogik: Bildung zur Individualität, Erziehung zur Mündigkeit usf.‘ und so fort? wird für abgemacht unterstellt.“ (Ruhloff 1997, S. 114). Er vermisste also eine Analyse des ungelösten Normenproblems à la Ruhloff. Die Mikrologie der Fallstudien, die in der Pädagogischen Korrespondenz seit 1987 veröffentlicht wurden, wird in Ruhloffs Zehn-Jahres-Betrachtung gelobt, ohne dass gefragt wird, wie wir methodisch zu solchen überraschenden erschließenden Beobachtungen gekommen sind, doch wohl nicht dogmatisch kritisch. Aber das Lob wird eingeschränkt, wo Ruhloff es so scheint, als ob „nach dem Haar, das sich auch in der besten Suppe noch finden lasse[.]“ (ebd., S. 116) gesucht würde. Diese kritische Pädagogik, so konnte man das auch verstehen, würde also negativistisch, demaskierend, gar denunzierend vorgehen, als ob alles schlecht wäre. Die Kritik schien mir merkwürdig für jemanden, der dergleichen Haare gerne in grundlagentheoretischen Überlegungen aufgefunden hatte.

Ruhloff bestritt nicht die aufklärerische Substanz vieler bereits 1997 und nach zehn Jahren „Pädagogischer Korrespondenz“ vorliegender Studien, aber ihn störte anhaltend der als nicht gültig bewertete „negativ gesellschaftsmeta-physische Holismus der Programmatik“ einer Pädagogik, die sich der „Kritischen Theorie“ Adornos verpflichtet fühlt. Ich dachte also falsch, wenn auch oft mit richtigen Resultaten!?

Danach hatten wir es vermieden, die vielleicht doch gebotene Diskussion über die Angemessenheit dieser Urteile zu führen. Gab es dazu eine Hemmung, weil diese zu Abgrenzungen hätten führen müssen? Waren solche, die Ruhloff so luzide in seinem Normenbuch vorgeführt hatte, angesichts der Entwicklung des Faches und der Reformen vergleichsweise irrelevant geworden? Als wir mit maßgeblicher Hilfe von Jörg Ruhloff die „Frankfurter Einsprüche“ formulierten und um Zustimmung warben, versammelten wir auf der Unterschriftenliste Menschen, die für ein enorm breites Spektrum solcher Überzeugungsböden standen: Eine Art große Koalition einer erneuerten Kritik, nun an dem aufblühenden PISA-Regime. Mir war es ein großes Vergnügen, ehemalige scharfe Gegner zum gemeinsamen Einspruch bewegen zu können. Ludwig von Friedeburg unterzeichnete genauso wie Hans Meier. Ein nicht unwesentlicher Teil der Arbeiten von Ruhloff richtete sich ab 2000 auf die scharfe argumentative Gegenwehr gegen die Entwicklungen in unserem Fach und die dazu passende Reform des Bildungswesens. Er schien mehr und mehr die Zurückhaltung abzustreifen, die er vordem in meinen Augen gezeigt hatte.

In diesen Jahren unseres Austausches gingen so manche materialen Analysen als Kritiken hin und her und wurden zustimmend kommentiert. Gab es mithin keine Differenzen mehr? Wenn doch, worin bestanden sie? Wenn davon etwas hochkam, merkwürdigerweise einseitig durch Ruhloff, während ich mich nicht schriftlich an der Prinzipienwissenschaft seines Typs abgearbeitet habe, wenn also davon etwas hochkam, dann wechselte Ruhloff schnell das Thema, so als ob er Streit zwischen uns vermeiden wollte, vielleicht auch, weil er ihn nicht mehr als produktiven erwartete. Schien es ihm nicht lohnend, mehr

als bloß einige Bedenken in der Form apodiktischer Hinweise auszusprechen? So behandelte er meine Zueignung zur klassischen Kritischen Theorie weiter mit toleranter Herablassung: Sie blieb ihm eine verkappte Heilslehre, ich war also ein Metaphysiker! Oder ich musste mir sagen lassen: Adorno hat Kant gar nicht richtig verstanden und studiert. Als ich ihn mit der Idee der „objektiven Hermeneutik“ verwickeln wollte, die die Basis unserer diversen Fallstudien und Forschungsprojekte lieferte, wehrte er ab. So etwas könne es gar nicht geben. Ob er damit ein Vorurteil oder ein begründetes Urteil aussprach, war nicht in Erfahrung zu bringen. Als ich mit meinem Methodenbuch (Gruschka 2011) ihn erfolgreich in die entsprechende Methodologie verwickelte, lobte er überschwänglich die Klarheit der Darstellung, aber er vermied es, sich zu ihr selbst zu verhalten. Er zeigte keinerlei Streitlust in dieser Frage. Wenn ich auf Konvergenzen zwischen der Weise der Kritik meiner Helden und der seinen hinwies, wiegelte er ebenfalls ab.

Deswegen möchte ich hier ein virtuelles Gesprächsangebot an ihn unterbreiten.

Bevor ich das aber tue, sei ein wenig über die Dynamik unserer intellektuellen Beziehung mitgeteilt. Die hat manches mit der Problematik der nicht ausgetragenen Differenzen zu tun.

## II

Meine erste Rezeption des Autors Ruhloff begann in einem merkwürdigen Kontext.

Herwig Blankertz lud Ruhloff 1972 ein, einen Beitrag zur Konzeption eines „Obligatorischen Bereichs“ für die integrierte Kollegscheule zu schreiben. Damals wurden alle Texte aus der Produktion der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegscheule (WBK) ausführlich und substanziell kritisch unter den Mitgliedern diskutiert. Ruhloff war nicht anwesend, als sein Beitrag behandelt wurde. Einige übereifrige Kollegen waren entsetzt über die Tatsache und die Weise, mit der Ruhloff in einer genauen logisch argumentierenden Analyse im Modus der immanenten Kritik feststellte, dass die Einrichtung eines solchen, für alle neuen integrativen Bildungsgänge obligatorischen Bereiches mit Gesellschaftslehre und Deutsch im Zentrum im Widerspruch zu Legitimationsfigur des Integrationskonzeptes stand. Entweder würde gelten, dass eine Bestimmung allgemeiner Bildung durch einen gemeinsamen Kanon von Fächern der Oberstufe nicht mehr möglich sei, und zugleich sich berufliche Spezialisierung so sehr an die Wissenschaften angeschlossen habe, dass eine auf den Beruf bezogene Systematik von Inhalten sowohl die berufliche Qualifikation als auch die Hochschulreife ermögliche. Dann aber gäbe es keinen Rechtsgrund mehr für eine Obligatorik (als Restkanon), der eben für alle ansonsten spezialisierten Bildungsgänge verbindlich sei. Oder aber, es gäbe jenseits solcher als Wissenschaftsorientierung und -propädeutik aufgewerteter beruflicher Spezialisierung denn doch einen unverzichtbaren Anteil allgemeiner Bildung, der damit nicht im Medium der beruflichen Bildung aufgehoben werden könne. Der von der Planungskommission beschlossene „Rest“ mit Gesellschaftslehre und

Deutsch im Zentrum provoziere die Frage, warum Obligatorik nur darin bestehen solle. Er, Ruhloff, widerspreche auf jeden Fall der postulierten Konsequenz der Integrationsannahme. Die sei mit einer bildungstheoretischen Argumentation begründet worden, die in sich widersprüchlich umgesetzt werde.

Einige der Mitarbeiter der WBK verlangten, dass dieser delegitimierende Text aus dem gemeinsam verantworteten Band herausgenommen werden müsse, da sich mit ihm zukünftig Politik gegen den Integrationsversuch machen lasse. Blankertz war über die Anmutung einer Legitimationswissenschaft durch seine Mitarbeiter irritiert, ja empört. Er wollte vor Ruhloffs Text (Ruhloff 1975) lediglich einen Hinweis sehen, mit dem festgestellt wird, dass Ruhloff „insofern auch potentiellen Gegnern des Integrationskonzepts eine billige Identifikationschance mit seiner Argumentation verschaffe“. Ruhloff halte „es für wichtig, jenseits solcher Überlegungen ein eindeutiges Votum für das Integrationsmodell auszusprechen“ (ebd.).

Das war nachzulesen am Ende des Ruhloffschen Textes (Ruhloff 1975, S. 113).

Ich selbst war fasziniert und überrascht von der Klarheit, mit der Ruhloff die Inkonsistenz des Kollegsulentwurfs freigelegt hatte. Er tat dies nicht mit einer Parteinahme für diese oder jene Position hinsichtlich der Gestalt der Oberstufe, sondern allein mit Blick auf die Widerspruchsfreiheit einer Argumentation als Begründung des Reformvorhabens. Wer sich sein „Normenbuch“ (1980) vornimmt, der kann dort eine Reprise dieser Intervention gleich zu Beginn finden und im Vorwort einen Hinweis auf ein mögliches Missverständnis bzw. den Missbrauch solch radikaler Kritik an der argumentativen Begründung eines Konzeptes.

Was wohl Ruhloff damals nicht wusste und ebensowenig meine Kollegen in der Wissenschaftlichen Begleitung, erlaubte mir eine unaufgeregte Reaktion: Es gab nämlich während der Arbeit der Planungskommission Kollegstufe, deren Mitglied ich ja gewesen war, eine einzige Kampfabstimmung. In dieser stand zur Entscheidung die Frage, ob es einen Rest von „Allgemeinbildung“ für alle geben solle, auch wenn die Möglichkeit einer Bestimmung solcher Allgemeinbildung als nicht mehr möglich für die Sekundarstufe II erklärt worden war. Das dazu passende ausgeführte Argument stammte von Blankertz, die Kommission sagte dazu Ja. Mit ihm erst wurde eine konsequente Integration beider Bildungsdimensionen als eine Bildung im Medium des Speziellen bzw. des Berufs begründungsfähig gemacht. Blankertz plädierte daher gegen den Rest, die später sogenannte Obligatorik. In dieser Abstimmung erlebte Blankertz das erste und einzige Mal, dass die Kommission mehrheitlich nicht bereit war, wirklich radikal jener Begründung zu folgen, die er geliefert hatte. Der Planungstext war also ein Kompromisspapier geworden, nicht ein Konzept aus einem Guss. Und Blankertz akzeptierte seine Niederlage.

Mir aber erschien das Vorhaben deswegen nicht grundsätzlich unmöglich. Und so sah es auch Blankertz. Der Text adressierte sich an Politik, Verwaltung, die Schulen, er war kein akademisches Exerzitium, mit dem mit allen Mitteln der logischen Argumentation und einer wissenschaftlichen Begründung eine in allen

Belangen konsequente Modellbildung erfolgte. Eine solche Phantasie war Blankertz fremd. Aber gerade auch deswegen war für ihn klar, dass Ruhloffs Hinweis auf ein nicht gelöstes Problem zur Debatte dazugehörte. Ruhloff hatte also gleichsam für ihn selbst eine Aufgabe erledigt, die er als öffentlich wirksamer Legitimierer der verabredeten Reform nicht auf sich nehmen konnte.

Gelernt hatte ich bei der Beobachtung dieser „Affaire“ etwas über die Grenzen der perfekten Lösung einer schulorganisatorischen Problematik, die in einem Prozess der Umsetzung unvermeidlich sind, der wiederum demokratisch bzw. zumindest partizipatorisch organisiert ist und eben nicht diktatorisch verfügt werden soll und kann. Zugleich aber habe ich den Sinn und die Notwendigkeit erkannt, mit der eine theoretische, besser eine distanzierte Beobachtung der Art, wie hier eine Begründung für etwas Neues erfolgt, vorgehen muss: rückhaltlos die innere Vernünftigkeit des Vorgeschlagenen zu prüfen, bewusst zu halten, wo Brüche, Widersprüche, Halbheiten bestehen. Das erschien mir früh als das probate Mittel, das vor einer bewusstlosen Apologie von etwas Vorgebenem schützt.

Früh habe ich dieses Modell, das Ruhloff vorgemacht hatte, in Aufsätzen erprobt, mit denen ich etwa die Reform der Sekundarstufe I mit der der Sekundarstufe II in Beziehung setzte. Ausgangspunkt war hier die Tatsache, dass die Gesamtschule als integrierte Sekundarstufe I gleichsam beschlossen hatte, in der Sekundarstufe II nicht etwa die Integration von Allgemeiner und beruflicher Bildung vorzuhalten, sondern sie stattdessen mit einer gymnasialen Oberstufe zu schmücken, also mit der Schulform, deren aufhebende Auflösung einmal von ihr versprochen worden war.

Damit wollte ich nicht empfehlen, die Gesamtschule abzuschaffen, ihr aber das Bewusstsein davon zu erhalten, dass sie sich auch damit in ungemein folgenreiche Widersprüche verwickelt hatte. Das gefiel meinen Freunden von der Gesamtschulfraktion überhaupt nicht, aber es gebot der intellektuelle Anstand, das nicht unter den Teppich zu kehren.

Und an diese Debatte fühlte ich mich erinnert, als es um die Würdigung eines von Wissenschaftlern geschriebenen Papiers zur ähnlich radikalen Reform des Bildungswesens, der „Expertise zu nationalen Bildungsstandards“ ging. Hier, an der Stelle der Ersetzung von Bildung durch Kompetenz, gab es keinen Streit unter den Autoren, sondern eine große Beflissenheit, etwas ganz Neues zu empfehlen, ohne dass in substanzieller Weise geklärt worden wäre, was das sein sollte: Kompetenz. Es triumphierte ein unbestimmtes Nichts, die innere Unstimmigkeit eines ansonsten wohl als bestimmt ausgegebenen Ansatzes.

Der Kontakt zu Jörg Ruhloff gestaltete sich während meiner Jahre im Kollerschulversuch sehr flüchtig. Ich war so stark mit konstruktiven Entwürfen und dann mit Evaluationsaufgaben befasst, dass ich fast keine Zeit fand, mich mit der Produktion aus Kapellen – dem Wohnsitz Ruhloffs – zu beschäftigen. Hinzu kam, dass Jörg Ruhloff lange im Schatten von Wolfgang Fischer zu stehen schien. Der führte das oft scharfe Wort und die schneidend unbedingte Argumentation, deren intellektuelle Brillanz ich bewunderte, dessen Überlegenheitsanspruch ich aber nicht akzeptieren mochte.

### III

Als das Normenbuch 1980 erschien, war ich neugierig, wie hier in systematischer Weise eine wissenschaftliche Position innerhalb der Pädagogik deren dominante theoretische Spielarten auf ihre Haltbarkeit prüfte. Das Buch, das ich im Verlaufe der Jahre viermal studierte, faszinierte mich und es stieß mich zugleich ab. Ruhloff demonstrierte mit seiner umsichtigen Genauigkeit einen Stil intellektueller Auseinandersetzung, den wir im damals couranten Schrifttum des Faches nur selten finden konnten. Während andere andere dazu nutzen, ihre eigenen besseren Überzeugungen über richtige und rechtmäßige Pädagogik auszubreiten, versuchte Ruhloff zunächst den Adressaten seiner Kritik ernst zu nehmen, bevor er zeigte, dass sich die ausgewählten Positionen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen, der erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik und der emanzipatorischen Pädagogik auf unsicherem Begründungsboden bewegten. Das vollzog er nicht ehrabschneidend, sondern in Hinsicht auf das geistige Bemühen anerkennend. Aber das wiederum hinderte ihn nicht daran, die in seinen Augen blinden Stellen jener Positionen analytisch vorzuführen, mit Mitteln der inneren Konsistenzprüfung einer vorher differenziert dargestellten Form immanenter Kritik aber auch der radikalen Prüfung der Zentralbegriffe, die die jeweiligen Konzepte in Anspruch und Gebrauch nehmen. „Begriffe sind keine leeren, beliebig verwend- und austauschbaren Worthülsen, obgleich man sie dazu machen kann“ (Ruhloff 1980, S. 29). – Dem Ärger über dieses Machen verdanken wir eine Reihe seiner besten Aufsätze in späterer Zeit.

Der Versuch in einem letzten Kapitel nicht nur die eigene Position vorzustellen und zu rechtfertigen, sondern sie auch als Eröffnung einer Lösung des Normenproblems zu präsentieren, haben mich damals und auch jetzt in der Vorbereitung auf das Referat nicht überzeugt (vgl. Ruhloff 1980, 149-191). Ich war hin- und hergerissen zwischen der Zustimmung zu vielen der dort dargestellten Argumente und der Schwierigkeit, sagen zu können, was denn letztendlich der Beweis der Unbewiesenheit der Normen für die theoretische Arbeit wie für die praktische Reform und, was mich damals besonders bewegte, für eine sachhaltig die Pädagogik begreifende Empirie bedeutete. Befreiung von Normen folgte daraus genauso wenig, wie eine Anarchie des Wollens, eher schon der so streng wie möglich ansetzende problematisierende Vernunftgebrauch. Die Haltung ist skeptisch gegenüber Ansprüchen und Ansätzen, sie wird praktisch in der Prüfung der Geltungsbedingungen. Genau das hatte Ruhloff in den Kapiteln zu den drei Ansätzen durchexerziert.

Die Argumentation gegen die erfahrungswissenschaftliche Position war nicht neu. Man konnte sie mit der Auseinandersetzung um den nachholenden Positivismusstreit der Pädagogik kennen. Eine Abgrenzung wurde erleichtert durch das normative Eifern des Protagonisten Brezinka gegen die „Pädagogik der neuen Linken“, die eine sterile Reproduktion des positivistischen Wissenschaftsideals als Kampfmittel begleitete. Zugleich aber enthielt jene Position einen Wahrheitskern gegenüber einer enthemmten Politisierung der Wissenschaft und zwar jenseits der politischen Verortung des Wertfreiheitspostulates

der Wissenschaft. Wo zwischen Sollensforderungen und Seinsbeschreibungen oder gar -erklärungen nicht mehr unterschieden wird, bleibt nur das Spielfeld von Weltanschauungen und Ideologien, eine wissenschaftliche Sicht auf die Pädagogik wird unmöglich. Aber etwa bei Adorno konnte man bereits lesen, dass dies nur die halbe Wahrheit war. Der Unterschied ist nicht per se ausgemacht. Weder kann apodiktisch behauptet werden, das Sollen sei nicht wissenschaftlich zu begründen, noch dass eine Tatsachenerklärung Werturteile ausschließe, sie damit unbezweifelbar, eindeutig und ohne Parteinahme erfolge. Mich hat früh das Argument von Klaus Mollenhauer beeindruckt, mit dem er zeigte, dass in der Sphäre der Pädagogik ein normenfreies Sprechen ein Ding der Unmöglichkeit sei, denn die Pädagogik sei im Kern Normenvermittlung. Selbst so harmlos erscheinende Wörter wie Lernen und Lehren seien keine wertfreien Deskriptionen, sondern höchst anspruchsvolle und unsichere Anforderungen.

Ähnlich erging es mir mit der Darstellung und Kritik an der alten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ihre Verwurzelung in der von ihr eigentümlich angeschauten „Steigerung des Lebens in einer Kulturgemeinschaft“, das hohle Pathos pädagogischer Verantwortung und der entsprechenden Forderungen, als gäbe es allein eine pädagogische Dyade, die erst Pädagogik zu Pädagogik mache, hatten auch mich als Leser Herman Nohls zunächst abgeschreckt. Zugleich aber glaubte ich, in dieser Form der Konstruktion einer pädagogischen Theorie ebenfalls einen Wahrheitskern zu entdecken, der nicht bloß akzidentiell, sondern auf den Kern der Sache bezogen war. Dabei ging es nicht um eine möglichst geschlossene Systematik der Theorie. Deren Möglichkeit, so hatte ich es bei Herbart-Lektüren verstanden, führte nur in endlose Begriffsbestimmungen und -architekturen. Aber der Leser jener Texte konnte, sobald er den Sound oder Jargon ausklammerte, Aussagen zustimmen, ohne sogleich in Beweisnöte zu geraten; etwa denjenigen, dass jedes pädagogische Verhältnis von Beginn daran zu arbeiten habe, sich selbst überflüssig zu machen, oder dass man zur Mündigkeit nur erziehen könne, indem diese vorausgesetzt werde, oder mit der Zukunftsoffenheit der bürgerlichen Epoche müsse eine „Tendenz zur Freisetzung der Mündigkeit“ (Blankertz) der nachwachsenden Generation angenommen werden. All das und manches andere leuchtete mir ein. Ich nahm sie als Strukturmerkmale der pädagogischen Epoche auf, in der wir uns befinden.

Am wenigsten Sympathie hatte ich für die Weise, wie Ruhloff auch die emanzipatorische Pädagogik als beweisunfähig darstellte. Das bezieht sich sowohl auf die Einebnung der Differenzen zwischen solchen „Vertretern“ wie Mollenhauer, Giesecke, Gamm oder Blankertz als auch auf die unkritische Übernahme des Labels.

Die von Ruhloff aufgeführten Versatzstücke des neuen Ansatzes konnte ich nicht als die einzigen oder auch nur die relevanten akzeptieren. Heydorn/Koneffke blieben außen vor, Habermas galt nicht unbedingt als der gültige Ausdruck von Kritischer Theorie, auch wenn er unter einigen der Vertreter der „kritischen Pädagogik“ à la mode war, eben wegen seiner Kommunikationstheorie und der der erkenntnisleitenden Interessen. Mit diesen wäre

leichter fertig zu werden gewesen. Was Habermas typologisch ausdifferenzierte, mochte mit der Kritik der Politischen Ökonomie, mit Nietzsche und Freud zu Gewährsleuten führen, dergleichen aber ließ sich nicht auf die Pädagogik übertragen, weil diese in den Augen von Habermas gar keine Wissenschaft *sui generis* sei, sondern eine Kunstlehre darstelle. Die ideale Gesprächssituation ließ sich leicht mit Bezug auf den Unterricht in einer Klasse als bodenloses Ideal kritisieren und wurde ja auch früh als kontrafaktische Unterstellung „gerettet“. Mit ihr konnte man wissenschaftliche Diskurse auf die Logik des besseren Arguments verpflichten, nicht aber so tun, als ob damit eine Methode zur Einführung in das *passé composé* oder die Wellenlänge des Lichts vorläge. Wie Ruhloff an anderer Stelle mir gegenüber formulierte, eine „Art *art déco* der Emanzipation“.

Es wurde bei Ruhloff nicht so recht unterschieden zwischen der Figur des Abstreifens überflüssig gewordener Herrschaft und der Auflösung von Herrschaft schlechthin. In Hinsicht auf jene konnte ich davon ausgehen, dass Ruhloff das Programm der emanzipatorischen Pädagogik nicht kritisieren würde; in Hinsicht auf dieses musste er schon seine Adressaten auf eine Pointe festlegen, die diese sich nicht zu eigen gemacht hatten.

Besonders irritiert wurde ich – als Schüler Blankertz’ – wie wenig immanent Ruhloff die schon 1980 bekannte, dann 1982 am Ende seiner *Geschichte der Pädagogik* ausführlicher begründete, „eingekleidete“ Strukturtheorie einer Erziehung zur Mündigkeit behandelte (vgl. Blankertz 1982). Ruhloffs Kritik im Normproblem-Buch erschien mir im Vergleich zur vorsichtig und wohl überlegten Darstellung durch Blankertz doch beckenmesserisch zu sein. Auf diese Figur werde ich noch zurückkommen.

Kurzum: Ruhloffs Normproblem-Buch war eines mit einer ungemeinen Kraft zur Entfaltung einer kritischen Analyse von Geltungsfragen, oft auf ballauffische Weise „besonnen“, immer kenntnisreich, klug, in vielerlei Hinsicht nachdenklich machend und überzeugend, aber dann auch wieder den Leser ein wenig ratlos mit der Frage zurücklassend, was der Aufwand nun erbracht habe, außer der Infektion im guten Sinne mit einer Skepsis gegenüber allgemeinverbindlichen Bestimmungen. War das nicht eine primär akademische Veranstaltung? Ja, natürlich war sie notwendig, aber dann doch blutleer. Ruhloff schien das selbst am Ende zu beunruhigen, wenn er das ungelöste Normproblem zu einem zu bearbeitenden Legitimationsproblem umwendet und schreibt: „Ist – um den Einwand zu verschärfen – die These von der Universalität des Legitimationsproblems in der Pädagogik nicht selber so etwas wie eine Monomanie, die aufgrund einer methodischen Einstellung überall immer nur dieselbe Frage oder Frageart zu entdecken vermag, während es in Wirklichkeit beziehungsweise in anderer als transzendental-kritischer Einstellung noch vieles anderes zu sehen und zu bedenken gälte?“ (Ruhloff 1980, S. 190)

Das Problembewusstsein, das der Autor mit diesem Buch elaboriert hatte, durfte nicht ohne Schaden des Vernunftgebrauchs unterboten werden, aber es reichte nicht hin, um die Fülle der drängenden Aufklärungsanstöße zu bearbeiten.

Als meine *Negative Pädagogik* 1988 erschien, reagierte Ruhloff nicht, ebenso nicht auf mein Buch über *Bürgerliche Kälte und Pädagogik* 1994. Aber ich mochte das nicht akzeptieren. Mir war sehr daran gelegen, mit Ruhloff wieder ins Gespräch zu kommen. Also schickte ich weiter Texte von mir und empfing Texte von ihm. Der Knoten platzte wohl in der Nachwirkung der umfangreichen Rezension, für die ich Ruhloff nach zehn Jahren *Pädagogischer Korrespondenz* gewinnen konnte (Ruhloff 1997). Dort grenzte er sich wie gewohnt und bereits zitiert mit manch schwerem begrifflichen Geschütz noch einmal ab, aber damit hatte es sich für die kommenden Jahre.

#### IV

Wie also ist es bestellt zwischen dem Ansatz einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik und einer solchen, die die Denkmittel der klassischen Kritischen Theorie zu nutzen sucht? Ich klammere den Streit um den Besitztitel des Kritischen aus. Dass es eine besondere Gruppe der „kritischen Pädagogen“ gegeben haben sollte, ist eine Fremdzuschreibung und eher eine wissenschaftskulturindustrielle Etikettierung als eine treffende Bezeichnung für ein Theorie- und Forschungsprogramm. Mit der Reformbewegung der 1960iger Jahre waren fast alle – selbst Brezinka – ‚kritisch‘ geworden. Denn um auf der Seite des Neuen zu stehen, musste man das Alte als das Überholte, Veraltete, das nicht mehr Zeitgemäße verurteilen oder aber als Gegenkritik die umstürzlerischen Neuerer zu mehr Rücksicht auf verdiente Traditionen ermahnen. Der Aufbruch zur Reform fiel nicht schwer angesichts des Modernitätsrückstandes der pädagogischen Verhältnisse. Unterschiede gab es freilich zwischen den verschiedenen Quellen und Ausdrucksgestalten der Kritik. Sie kamen nur selten aus der Pädagogik selbst. Die reichten von der Systemkritik des Kapitalismus über die modernisierungssüchtige Technokratie bis hin zur Demokratisierung der Demokratie, von der Wiederbelebung des unverkürzten Humanismus bis hin zur entsprechenden Wiederbelebung einer vergangenen Reformpädagogik. Kritik differenzierte sich nicht zuletzt in ihrer Radikalität und der Frage einer gebotenen Selbstkritik statt der damals wohlfeilen Externalisierung, mit der die Pädagogik zum Opfer oder Erfüllungsgehilfen erklärt wurde. Hier konvergierte Ruhloffs Einsicht sehr deutlich (Ruhloff 1980, S. 189) mit meiner Vorstellung von einer negativen Pädagogik.

Ruhloff spricht vergleichsweise unbestimmt davon, dass Mollenhauer, Blankertz, Klafki etc. von Adorno und Horkheimer inspiriert worden seien. Ich bin dem näher nachgegangen und habe herzlich wenig Inspiration und Tiefenwirkung gefunden - zu meinem Glück. Denn wäre es anders gewesen, hätte ich mich erst gar nicht mit meinem Projekt auf den Weg machen müssen. Mollenhauers Aufsatzsammlung *Emanzipation und Pädagogik* (Mollenhauer 1970) führte wohl zum Titel einer „emanzipativen Pädagogik“. Aber unter diesem versammelten sich die von Ruhloff Genannten doch nicht wirklich; selbst Mollenhauer nicht, der bald die Flucht auf „fremdes Terrain“ antrat (Mollenhauer 1983). Um vom verblasenen Pathos der Alten wegzukommen, empfahl er viel Soziologisches und anderes, was damals à la mode war: Wer erinnert sich an

den Sohn-Rethel der Realabstraktion? Habermas spielt hier eine eher vegetative Funktion.

Vereint wurden diese Kollegen stattdessen durch die Kritik an den überkommenen pädagogischen Verhältnissen. Sie entzündete sich an der Schulstruktur, die zwar formale Chancengleichheit versprach, diese aber durch die institutionellen Vorkehrungen verhöhnte. Dagegen wurde die durch die Institution zu bewirkende materiale Chancengleichheit postuliert. Sah man das in Kapellen anders? Ich denke nein. Die Überwindung von überflüssig gewordener Herrschaft, wie sie im „besonderen Gewaltverhältnis“ der Schule ihren harten allgemeinen und in den vielen autoritativ geprägten Verkehrsformen ihren konkreten Ausdruck fand, sollte die Reform ebenso bewirken. Die Legitimität dieser Forderung haben Fischer und Ruhloff kaum bestritten. Was in diesem Kontext freilich bereits früh als technokratische Reformumsetzung zu beobachten war und durch die „Planungsboys“ der regierenden SPD angedient wurde, hat man in Münster genauso scharf kritisiert wie in Frankfurt/M. oder in Duisburg. Ich fand jetzt diesen schönen Satz im Normenbuch von 1980: „Einen ‚Bildungsstandard‘ gibt es – polemisch gesagt – nur, wenn man keinen Begriff von Bildung als Aufgabe hat.“ (Ruhloff 1980, S. 185). Bei aller „Unbewiesenheit“ der Norm sah sich Ruhloff wohl ebenfalls in diese Aufgabe gestellt. Genau sie aber zeichnete die Gemeinde der kritischen Pädagogen hier wie dort aus. Man konnte sich über Heydorns Messianismus aufregen, die nicht wirklich vollzogene Lösung des befreundeten Blankertz aus der Gedankenwelt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beklagen, oder eben auch meinen metaphysischen Holismus der Nachfolge Adornos geißeln, wenn es zur Sache kam, entstand eine große Übereinstimmung sowohl in Hinsicht auf vernünftige Veränderungen des Bildungswesens als auch auf die Kritik an Reformen, die sich als unvernünftig erwiesen.

Hatte also die Rede von den trennenden Überzeugungsböden keine Wirkung auf materiale Aussagen, mündeten sie eher in Stilfragen, verschiedene Vokabularien, verschiedene Aufmerksamkeiten und gegeneinander gestellte Alleinstellungsmerkmale? Zeigte sich, dass die Differenzen allein auf der Ebene theoretischer Debatten kultiviert werden konnten, dass sie Substanz erst auf der Metaebene, so auf der des Nachweises zwingender Begründetheit erfordern?

Die Urteile über Missgestalten wie über zu Forderndes wurden also weitgehend geteilt, auch wenn die Wege, wie man zu ihnen gekommen war, unterschiedlich waren.

## V

Ich selbst hatte bei Adorno und Horkheimer manches zur Skepsis wie zur Methode der Kritik und der immanenten Analyse gelernt. „Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was zu sein es behauptet, läßt Wesen sich erkennen“, heißt es in der *Negativen Dialektik* (Adorno 1997, Bd. 6, S. 169). Das habe ich mir als methodologische Grundregel zu eigen gemacht. Das Entscheidende dieser Aufforderung, Widersprüche zu erkennen und zu erklären, sie sogar im

Sinne Adornos als das je spezifische Wesen der analysierten Sache zu erschließen, besteht in der Unterstellung, dass im Seienden bereits eine Realisierung des Sollens gegeben sein soll, während sie es gleichzeitig nicht ist. Ist und ist zugleich nicht. Es geht also nicht einfach um die Differenz zwischen Sein und Sollen, das, was man sich wünschen mag und erhofft und das, was man erlebt, sieht, praktiziert. Vielmehr ist im Seienden die widersprüchliche Einheit von Aufnahme, ja Erfüllung *und* die Nicht-Aufnahme und Nicht-Erfüllung aufzufinden. Wenn Adorno an dieser Stelle vom Wesen spricht, so lese ich das als die Aufforderung, die Vermittlungsweise beider Ebenen zu erschließen. Warum ist die Wirklichkeit nicht, was sie zu sein beansprucht?

Die Wirklichkeit, die uns beschäftigt, ist die Pädagogik mit ihren eigenen Ansprüchen, d.h. denjenigen der Allgemeinbildung, der pädagogischen Gerechtigkeit, der Mündigkeit und Solidarität. Aber diese Wirklichkeit ist nicht in dem Sinne eine pädagogische, dass sie eine autonome Sphäre bildete. Sie wird, wie Blankertz schrieb, überformt durch außerpädagogische Normenaufgaben. Ich möchte eher sagen durch die Funktionen, die das Bildungswesen für die bestehende Gesellschaft erfüllen soll. Die Bildungssoziologie hat das mit Parsons (1968) und Dreeben (1980) als eigene Systemnormierung bündig bestimmt. So leicht jener pädagogische Blick in idealisierende Verklärung abgeleitet, so blind zeigt sich der soziologische Blick für die „Eigenstruktur des Pädagogischen“. Dreeben etwa hat betont, dass es für das Bildungssystem völlig unerheblich sei, was unterrichtet und wie es vollzogen werde. Es zähle allein die Inkorporierung eines bürgerlichen Habitus durch die Normen der Unabhängigkeit (nicht zu verwechseln mit Mündigkeit), des Universalismus der Gleichbehandlung, der Leistungsorientierung und der Spezifität der Adressierung der Kinder und Jugendlichen als rollenträgende Schüler. Das System ziehe auf Qualifikation, Selektion und Legitimation ab.

Wenn Pädagogen von der pädagogischen Normierung ausgehen, so dürfen sie die dagegen stehende Normierung nicht übersehen, aber sie haben allen Grund dazu, in der Parteinahme für die pädagogische Normierung die Widersprüche in deren Realisierung zu untersuchen. Dabei können sie auf das materielle Substrat jener „Eigenstruktur des Pädagogischen“ rechnen, das eben nicht in schönen Texten bzw. Pathosformeln besteht, sondern in vielfacher Weise die Sinnstruktur der Praxis bestimmt, besser: sie mitbestimmt.

Diese Figur lässt sich auf die Pädagogik grundsätzlich anwenden und an Fällen untersuchen. Allgemein soll etwas in ihr bereits gelten! Was heißt das? Es lässt sich ganz einfach erklären: Würde es nur auf bedarfsgerechte Qualifizierung ankommen, heute etwa im Gewand der Literacy, so wäre der Inhalt der überkommenen Allgemeinbildung tatsächlich obsolet. Noch kann davon aber keine Rede sein, weil sich in unseren Gesellschaften die Vorstellung tief verwurzelt hat, dass die nachwachsende Generation mit den Inhalten der Welterschließung und des Weltverstehens bekannt gemacht werden soll, die uns alle angehen und die über unsere Möglichkeiten einer gestalteten Zukunft wesentlich entscheiden. Bei allem Streit im Einzelnen und so manchen Differenzen in der Auslegung ist das die Grundlage des globalen Bildungssystems bis

heute. Genauer: Warum unterrichtet man Physik oder Chemie? Damit manche sich für den entsprechenden Beruf entscheiden? Nein, damit sie im Sinne der gesetzten Allgemeinbildung Naturwissenschaften nicht als das erleben, was über sie ergeht, sondern was sie betrifft und was sie im Prinzip verstehen können: Deswegen wird ein Experiment durchgeführt, auch wenn es mit der didaktischen Transformation kein wirkliches Experiment, sondern eine Demonstration ist. Es soll gezeigt werden, wie die Wissenschaft zu ihren Ergebnissen kommt – als eine Voraussetzung, sie beurteilen zu können.

Oder nehmen wir aus dem Topf der Didaktik die Lehrerfrage. Würde die Lehrerfrage allein als Mittel zur Kontrolle genutzt, würde sie auf die repetierende Anpassung hinauslaufen, mithin auf das Gegenteil einer Entbindung von Urteilskraft und Kritikfähigkeit. Dergleichen Praxis ist weit verbreitet, früher hierzulande mehr als heute. Aber sie wurde immer auch begleitet von dem Gegenteil, nämlich der Lehrerfrage im sokratischen Sinn. Der Lehrer zeigt mit ihr das Interesse an dem Urteil, ja auch der Meinung des Schülers und will damit arbeiten, indem er zu Begründungen aufruft, Problematisierungen vorträgt.

Der eigene „dialektische Besinnungsaufsatz“ war oft nicht das, was er sein sollte, weder zur Seite des Schülers, noch zur Seite des Lehrers. Aber die Methode wollte und erlaubte eine Einübung in mündiges Verhalten von Urteil und Kritik. Würde kein Bewusstsein für die Differenz von Ausgangslagen und Bedürfnissen von Schülern bei Lehrenden bestehen, käme es nicht zu Differenzierungen im Unterricht, nicht zur individuellen Hilfestellung, sondern zu einer für all das unempfindlichen mechanischen Gleichbehandlung. Schließlich ist die Schulklasse nicht nur der Ort zur Einübung in das Konkurrenzverhalten, sondern der des sozialen Lernens.

Mit anderen Worten, wo immer man genauer die Praxis von Bildung, Erziehung und Unterricht in den Blick nimmt, stößt man auf Materialisierungen jenes pädagogischen Sollens. Das führt nicht zu einer einheitlichen, sondern zu einer vielfältigen Praxis, diese nähert sich oder entfernt sich von der pädagogischen Norm. Unsere in den letzten 20 Jahren durchgeführten Studien zum alltäglichen Unterricht haben uns über den unerwarteten Reichtum an wohlgeformten Ausdrucksgestalten der pädagogischen Praxis genauso informiert wie über die Breite eines Unterbietens jener Normen. Sie haben uns das stählerne Gehäuse der Hörigkeit gegenüber den institutionellen Prägungen gezeigt, wie aber auch den guten pädagogischen Eigensinn, der wie eine Bestätigung der Rede von der „relativen Eigenständigkeit der pädagogischen Praxis“ aufgefasst werden kann. Mit all dem wird der Geltungsgrund für jene „Eigenstruktur der Pädagogik“ geliefert, den Ruhloff gegenüber Blankertz eingeklagt und vermisst hatte.

In Ruhloffs ganz eigener Art der Rekonstruktion am Beispiel des kantischen Satzes: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ prüft er dessen mögliche wie unmögliche Sinnhaftigkeit mit Hinweis auf den naheliegenden Einwand sprachlogischer Unsinnigkeit, anmaßender Behauptung, aber auch seiner dagegen stehenden Wahrheitsfähigkeit (Ruhloff 2012). Ein fabelhaftes Beispiel seines problematisierenden Vernunftgebrauchs! Aus der

Widerlegung der sprachlogischen Unsinnigkeit und der Anmaßung folgt nicht die bewiesene Wahrheit der Aussage. Aber am Ende finden sich Formulierungen, die die Unverzichtbarkeit der Idee der Erziehung als ein Eigenes festhalten:

„Der resignative Verzicht auf eine umspannende Idee von Erziehung und mithin auch der Aufgabe pädagogischer Theorie und der [...] Rückzug in eine defensive oder nur noch reaktive Igelstellung werden der Sache der Pädagogik nicht gerecht. Er kann die Pädagogik, ihre Theorie, ihre Kategorien und Begriffe mitsamt ihren Praktiken auf Dauer auch nicht davor bewahren, in gedanklichen Müll zu zerfallen oder als heteronome Beutestücke anderen Disziplinen einverleibt zu werden [...] Was dieser Vorgang bewirkt, wäre auch ganz in Ordnung, falls Pädagogik und Erziehung nachweislich gar keine spezifische Idee, falls sie keinen genuine Problem-Nukleus hätten. Eine solche Vermutung darf jedoch nach zweieinhalbtausend Jahren einer zwar durchaus mehrfach gebrochenen, aber doch auch tatsächlichen Geschichte pädagogischen Denkens und Gedanken-geleiteter Praktiken für ziemlich abwegig und sogar für ignorant gehalten werden. Sie kommt offenbar dann leicht zustande, [...] wenn die systematischen Erkenntnisanstrengungen vor radikal gestellten Grundlagenfragen halt machen, weil Importmodelle und methodologische Leihfahrzeuge anderer Disziplinen schneller und billiger zu haben sind [...].“ (Ruhloff 2012, S. 17)

Ich lese vor allem das Bild vom Problem-Nukleus so, dass wir nicht verstehen können, was etwa in einer Schulklasse geschieht, wenn wir die pädagogische Denkform dafür ausblenden und wir stattdessen Sozialisation und ein wenig auch „Pädagogizität“ oder die Schüler-Nutzung eines Lehrer-Angebots mit Kognition, Motivation, Volition und ähnlichem sehen. Weil es sich nachweisen lässt, dass es sich um ein „genuin“ pädagogisches Geschehen mit entsprechenden Problemen handelt, benötigen wir die Pädagogik, nicht weil sich Theoretiker das entsprechend wünschend ausmalen. Die Erkenntnisanstrengung der Theorie besteht vor allem darin, die Denkmittel zu schärfen, die wir für die Erschließung dieser Probleme benötigen.

Solche Untersuchungen zum Problem-Kern lassen sich aber deswegen noch nicht als blanke Verifikationen der Eigenstruktur lesen, sondern sie sind als Fälle immanenter Kritik zu verstehen. Die Struktur setzt sich nicht als List einer Vernunft durch. Blankertz' Formulierung, dass es sekundär wäre, ob der Erzieher menschliche Mündigkeit wolle, er um sie wisse oder nicht, während die Erziehungswissenschaft sie als das Primäre herausarbeitet, ist insofern missverständlich, als hier das Agieren der Praktiker zum Teil gegen das Beschwören der Theoretiker gestellt wird. Aber eine benevolente Lesart erlaubt es, den „Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen“ (Blankertz 1982, S. 307) auf die genannten Materialisierungen der Norm zu beziehen. Zu diesen gehören freilich auch die gegenläufigen Materialisierungen. So geht es trotz des Aufweises von als wohlgeformt charakterisierten Episoden im Unterricht nie widerspruchsfrei zu. Was empirisch mit Blick auf die pädagogische Norm möglich ist, habe ich in einer Fallstudie mit dem Titel „An den Grenzen des Unterrichts“ (2010) zu zeigen versucht. In ihr wird ein Lehrverhalten durchsichtig, dass in bewundernswerter Konsequenz auf ein bildendes Ergebnis abzielt, zugleich aber verlangt eine dagegen gerichtete Form des Qualifizierungsnachweises den zu frühen Abbruch des Versuchs.

Es lässt sich zeigen, dass es mit Unterricht sowohl um die logische Unverträglichkeit der in ihm vorwaltenden verschiedenen Normierungen, als auch um ihre sachlichen Unstimmigkeiten und Inkonsequenzen geht. Das wird aber nicht mit oberlehrhaftem Zeigefinger demonstriert oder als Misslingen denunziert, sondern als Prozess der realen Vermittlung von sich Widerstrebendem mit eigener Prozesslogik erklärt, d.h. es wird so rekonstruiert, wie es vom Lehrenden vorher mit den Schülern konstruiert wurde. Wir nennen das die Fallstruktur eines Unterrichts.

Was so auf die Praxis des Unterrichts mit der Untersuchung eines entsprechenden Transkripts erfolgt, lässt sich auch auf programmatische Texte beziehen. So jedenfalls bin ich verfahren, um etwa die Unhaltbarkeit des Konzeptes „nationaler Bildungsstandards“ zu belegen. Der Text verspricht, faktisch miteinander Unverträgliches zu verfolgen (Bildung und Kompetenz, Bildung und ihre Standardisierung usw.). Er ist sachlich mit Blick auf die zentralen Begriffe im strengen Sinne begriffslos, macht aber dennoch die Sinnstruktur einer Reform kenntlich, die in der Negation der Bildungstradition und einem implizit mitlaufenden Kompetenzutilitarismus besteht. Ein berückender Widerspruch: Wie man einen Begriff vollständig unbestimmt sein lässt und er dennoch bestimmend werden kann, weil er zu etwas führen soll, was wohl gemeint, aber besser nicht gesagt worden ist. Auch hier wurde der Text in seinem aufbauenden Gehalt genau gelesen, d.h. wo immer möglich und nötig gefragt, was das jeweils Angeführte für sich und in seinem Kontext bedeuten könnte.

Immanente Kritik, wie ich sie in Anlehnung an Adornos Diktum verstanden habe, verbindet sich zwanglos mit den Prinzipien der in Frankfurt wesentlich von Ulrich Oevermann begründeten „Objektiven Hermeneutik“. Es ist wohl kühn, ja eigentlich hoffnungslos, hier gegen Ende meiner Ausführungen ihnen einen klaren Eindruck von dieser Methode zu verschaffen. Wenn ich zuweilen Jörg Ruhloff gegenüber dazu angehoben hatte, mochte der, als ob er mich vor mir selbst schützen wollte, nichts davon hören. Ihm genügte es, sich mit der Lektüre so mancher entsprechend verfahrenere Analysen auf deren Erkenntnisgewinn zu konzentrieren.

Wie Andreas Poenitsch in seinem lehrreichen Beitrag zur Festschrift für Ruhloff unter dem Rubrum „immanente Kritik“ pointierte: Wie könne jemand ernsthaft bezogen auf die Hermeneutik eines Textes sowohl die Übersteigerung seiner subjektiv gefärbten Rezeption als auch die unbezweifelbare Geltung der gewonnenen Innenansicht des Sinngehalts des Textes als eines Objektes postulieren. Dergleichen könne nur Methodikern einfallen, die sich durch erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Skrupel nicht von ihrem instrumentell geplanten Weg abbringen lassen wollen? Solche Leute werden „in Zeiten von erkenntnis- bzw. sprachspieltheoretischer Pluralisierung und Relativierung von Objektivität und intersubjektiver Verbindlichkeit allerdings einen schweren Stand haben“ (Poenitsch 2000, S. 299).

Dennoch: Zur Seite des Objektes, etwa dem Text einer Unterrichtsstunde, kann von einem entfalteten Sinnzusammenhang ausgegangen werden, und das

subjektive Vermögen zu seiner Auslegung liefert mit der Vertrautheit der Interpreten (alle haben ca. 1.300 Stunden beobachtend erlebt) eine breite Basis für nicht bereits engführende Interpretationen. Der Text einer Unterrichtsstunde liefert in einer genau transkribierten, das heißt wörtlich übertragenen Gestalt kein unsinniges, chaotisches Geschehen. Man kann ihn wie ein literarisches Kunstwerk betrachten, mit einem Hauptautor und vielen Mitautoren in der Rahmung eines äußeren Kontextes (Doppelstunde vor der Klassenarbeit etc.) oder wie ein thematisches Exempel (Einführung des Aufbaus eines Auges in der Biologie). Die Kunst und Leistung des Lehrers besteht darin, seinem je neuen Stück eine weitgehend spontane und dennoch kohärente Gestalt zu verleihen. Das vermag er, weil er eine mehr oder weniger lange Erfahrung mit den *Premieren* eines mit der Zeit vertrauten Stückes entwickelt hat. Keine Stunde ist deswegen die Wiederholung einer anderen. Jede zwingt zu einer je besonderen Aufführung. Ich lese das in Anlehnung an Ruhloffs wichtigen Aufsatz zur „Einmaligkeit“ der pädagogischen Aktstruktur (Ruhloff 2007), an die er gegen die „wissenschaftspolitische Machterschleichung“ der „empirischen Bildungsforschung“ und ihrer Programmatik einer Ersetzung durch Standardisierung erinnert, als eine weitere Konvergenz zwischen uns.

An jeder Stelle der von einem Lehrer angeleiteten Kommunikation über ein Thema entsteht die Situation einer Wahl aus einer Fülle von Optionen, wie es weitergehen kann. Dabei reagiert er darauf, wie Schüler vorher etwa auf seine Frage geantwortet haben. Er muss blitzschnell wiederum selbst antworten, sowohl im Hinblick auf die Interpretation der Schülerbemerkung als auch im Hinblick auf seine Reaktion mit dem gewählten Anschluss. Wenn man das sorgfältig rekonstruktiv nachvollzieht, ist man überwältigt von der mit den gedankenexperimentell gewonnenen Lesarten deutlich werdenden möglichen Komplexität des Geschehens. Dort, wo der Interpret während der Rekonstruktion schier schwindlig auf diese reagiert, agiert der Lehrende in beeindruckender Gestaltsicherheit. So hält er nicht nur die Stunde am Laufen, sondern prägt ihr eine Verlaufsstruktur auf. Die beobachtende Intelligenz der Schüler kommt ihm dabei zur Hilfe, denn diese wissen nach vergleichsweise kurzer Zeit, wie der Lehrer „tickt“ und sind deswegen in der Lage, verstehend auf seine Interventionen zu reagieren - das auch für den Fall, dass sie für den Beobachter zunächst konfus und unklar erscheinen mögen.

Unser Lehrer steht, allgemein gesprochen, vor der Aufgabe, einen Weg zu finden, wie er die genuin pädagogischen Aufgaben seiner Tätigkeit mit den institutionell geprägten Funktionen seines Tuns vermitteln kann. Als pädagogische Unterrichtsforscher sind wir vor allem an seiner Praxis als Lehrer und nicht so sehr an der als Sozialisator interessiert. Man kann nicht alles und dazu gleichzeitig beobachten. Man darf aber diese Beschränkung vornehmen, sofern man akzeptiert, dass die Erklärung des Unterrichts nicht ohne eine Aufdeckung der Logik der pädagogischen Aufgabenbewältigung möglich ist. Deren Ausrichtung und Elaborationsgrad antwortet auf den je individuell verfolgten Modus der Erziehung der Schüler, der eigenen Didaktik und der Reaktion auf die

angestoßene Bildungsbewegung. Sie bleibt dabei aber zugleich abhängig von jenen gesetzten Rahmungen.

Die sequenzielle, äußerst langwierige, weil sorgfältige Rekonstruktion des Transkriptes erlaubt mit der Zeit, den Ausschluss denkmöglicher Lesarten, weil diese ggf. das Partikel zu deuten erlauben, aber den fortlaufenden Text nicht mehr einschließen. Es verdichtet sich mit der Zeit ein zunächst vor allem gespürtes Verstehen, dass hier eine bestimmte Entscheidungs- und Verlaufslogik in der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe am Werk ist. Es kommt die Zeit, diese als Fallstrukturhypothese auszuformulieren, um sie anschließend bewusst einer möglichen Falsifikation auszusetzen. Zu ihr kommt es in dem Maße, in dem man nicht sorgfältig gearbeitet hat. Zu ihr kommt es nicht, wenn man die Verlaufslogik präzise genug erfasst hat. Dann geschieht etwas, was den Interpreten auch nach Jahren der Übung immer wieder in Erstaunen versetzt. Er kann im Prinzip antizipieren, wie der noch nicht analysierte Teil des Unterrichts in der beobachteten wie in einer folgenden Stunde weitergehen wird.

## VI

Ich habe dankbar zur Kenntnis genommen, dass Jörg Ruhloff und manche aus dem Salzburger Kreis, diese meine pädagogische Empirie mit Wertschätzung aufgenommen haben. Aber so wenig ich in der Lage war, auf der Höhe des philosophisch geprägten Niveaus des hier gepflegten problematisierenden Vernunftgebrauchs zu operieren und für sie die entsprechende Leidenschaft zu empfinden, so schwer fiel es diesen Lesern, in die Arbeitsweise einzudringen, die mich über so viele Jahre gefesselt hatte. Wir studierten denn doch andere Texte und produzierten entsprechend andere.

Das aber galt nicht immer. Denn vor allem die Entwicklungen unseres gemeinsamen Faches wie auch die über uns gekommenen Reformen eröffneten über das bislang Genannte hinaus so manche Konvergenzen. Wir igelten uns nicht ein, sondern mischten zumindest die Debatten soweit auf, dass jenes Empire sich genötigt sah, seine Herablassung zu beenden. Die publizistische wie die akademische Öffentlichkeit hat unseren Vernunftgebrauch denn doch vielfach zur Kenntnis genommen. Und dass das so wurde, verdanken wir wesentlich Jörg Ruhloff.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): *Negative Dialektik*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 6, hrsg. v. Rolf Tiedemann et al. Frankfurt/M.
- Blankertz, Herwig (1982): *Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- Dreeben, Robert (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/M.
- Gruschka, Andreas (1994): *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2004): *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Neuauflage. Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2010): *An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie*, Bd. 10. Opladen et al.

- Gruschka, Andreas (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen et al.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Emanzipation und Pädagogik. Polemische Skizzen. 4. Aufl. München.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., Heft 2, S. 173-194. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-142513>
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System: einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, S. 161-193.
- Poenitsch, Andreas (2000): Über die Möglichkeit ‚immanenter Kritik‘. In: Helmer, Karl et al. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg, S. 285-300.
- Ruhloff, Jörg (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg.
- Ruhloff, Jörg (1997): Zehn Jahre Pädagogische Korrespondenz. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 20, S. 114-121.URN: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85868>
- Ruhloff, Jörg (2007): ‚Einmaligkeit‘ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 5-17. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-80006>
- Ruhloff, Jörg (2012): Nur durch Erziehung Mensch? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, S. 7-19. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207746>.