

SALZBURGER SYMPOSION I

Ines M. Breinbauer

Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff (?)¹

I

Die Suche nach Orten – ein sinnvolles (= zu Erkenntnisgewinn führendes) Unternehmen?

Jörg Ruhloff muss man den Älteren unter den Anwesenden nicht vorstellen. Er war viele Jahre lang primus oder primus inter pares dieses Symposiums, Leitfigur und für viele ein Grund zur Teilnahme. So schmerzlich wir ihn in dieser Runde vermissen, so angemessen ist es, an seine Leistungen für die wissenschaftliche Pädagogik zu erinnern. Als mich Andreas Dörpinghaus (noch vor Carsten Büniger) vor zwei Jahren eingeladen hat „etwas zu Ruhloff zu sagen, kenntnisreich, klug und würdigend“, hat er die Erwartung geäußert, ich könnte „seine prinzipienwissenschaftlichen Wurzeln, seine Verbundenheit mit Heitger, seine biografische Emanzipation zum problematischen Vernunftgebrauch sowie die vielen skeptischen Einsätze“ umfassend würdigen. Eine so umfassende Würdigung schien ihm auch deshalb wichtig, weil, so Dörpinghaus, in Salzburg mittlerweile auch viele junge Kolleg*innen seien, die von Jörg Ruhloff gar keine lebendige Kenntnis hätten. Was ich erzähle, ist also für manche eine vertraute Erinnerung, für manch andere vielleicht doch anregend und neu.

Ich zitiere diese umfassenden Erwartungen, – weil ich ihnen *nicht* entsprechen kann. Ich nehme nur das auf, was Dörpinghaus „biografische Emanzipation zum problematischen Vernunftgebrauch“ nennt. Und ich nehme mit meiner Fragestellung nach „Orten des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff“ die im Titel des Symposiums („Zum Ort pädagogischer Skepsis“) nahe gelegte Perspektive auf. Das Fragezeichen im Titel allerdings soll die Aufmerksamkeit dafür wach halten, dass es durchaus fraglich ist, ob Jörg Ruhloff eine Freude damit hätte, seine Arbeit diesem Gesichtspunkt unterworfen zu sehen. Das Fragezeichen im Titel gilt aber auch der Wendung vom problematisierenden Vernunftgebrauch. Liege ich überhaupt richtig mit der Annahme, dass dies der für ihn charakteristische Zugang ist, während die Rede vom transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz² eher bei Wolfgang Fischer (z.B. 1989, der

1 Der Vortragsstil wird beibehalten.

2 Einsatz als Einstieg in etwas sich schon Vollziehendes.

sogen. „Unterwegs-Band“) bzw. bei Jörg Ruhloff (nur) in hinführenden (z.B. Ruhloff 2003) oder resümierenden (z.B. Ruhloff 1999) Darstellungen anzutreffen ist? Und wie ist der Stellenwert der Widerstreits-Thematik einzuschätzen, die Ruhloff offensichtlich ab den 1990er Jahren so beschäftigt hat, dass er im Widerstreit sogar „eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik“ (Ruhloff 1993a) vermutet hat? Für einen kontingenzbewussten Autor eine überraschende Formulierung, die sich dem Verdacht der Rückkehr zu Prinzipien aussetzt. Tatsächlich wird diese „Konstante“ an bestimmten historischen Orten aufgewiesen; dazu kommen wir noch. In einigen Beiträgen treten die Thematik des Widerstreits und der Postmoderne auch im gleichen Atemzug mit dem problematischen Vernunftgebrauch auf (vgl. Ruhloff 1993b, 1993c).

Mein Vortrag nimmt also den Weg, diese beiden Unsicherheiten aufzuarbeiten, d.h. zuerst meiner Erinnerung an Ruhloffs Reserviertheit gegenüber der Idee einer möglichen pädagogischen Topologie nachzugehen, und dann der möglichen Abgrenzung von Skepsis, Widerstreit und problematisierendem Vernunftgebrauch. In der Folge werden charakteristische Orte des Einsatzes des problematisierenden Vernunftgebrauchs aufgesucht. Die Frage nach dem „Nutzen“ einer solchen Themenstellung begleitet meine Arbeit. Zweifelsfrei besteht er darin, dass an zentrale Argumentationsgänge und Einsichten von Jörg Ruhloff wieder erinnert wird. Im besten Falle lässt sich abschließend Genaueres und Charakteristisches über die Örtlichkeiten des problematisierenden Vernunftgebrauchs sagen. Man sollte allerdings auch nicht auf die Frage vergessen, ob nicht hinter den positiv aufzuweisenden Orten auch prekäre (opake) Orte aufzufinden sind. Wolfgang Fischer sagt schon im *Unterwegs-Band* (1989, S. 35), dass sich Skepsis „an das historisch und aktuell Gegebene, das als pädagogisch oder pädagogisch relevant Ausgewiesene (hält), um es [...] aus seinen ans Licht des Wissens zu bringenden Prämissen zu verstehen und um es an ihnen immanent zu kritisieren“. Das bedeutet zugleich, dass sich Skepsis und Kritik auf das Feld des zu Kritisierenden begeben müssen, wie es z.B. Ruhloff in seinem *Ungelösten Normproblem* (1979) unnachahmlich vorexerziert hat. Dann aber kann man weiterfragen, „wo die die Kritik konstituierende Differenz ihren Ort hat“, wenn der Kritiker sich wirklich ganz auf das Feld des Kritikablen begibt, wie Nehles (1994, S. 134) im Diskussionsbericht zum Colloquium Paedagogicum festhält. Käte Meyer-Drawe hat vor Jahren mit dieser Frage zu bedenken gegeben, dass in der hermeneutischen Askese und Sorgfalt des Herausarbeitens der Argumente die Gefahr liegt, sich anstecken zu lassen und als Kritik nicht mehr aus den Verstrickungen mit dem Gegenstand herauszukommen. Ihre Frage war: Wie können aus der Immanenz des Wissensfeldes die nicht bedachten Prämissen auffallen (vgl. Meyer-Drawe 1994, S. 73f.)^{3?}!

3 In ähnlicher Weise hat Klaus Schaller (1988) in der Festschrift zum 61. Geburtstag von Wolfgang Fischer die Frage gestellt, ob nicht der „Primat der Vernunft“ selber ein Indiz metaphysischer Reste ist.

II

Zur Fraglichkeit von Örtern in pädagogischen Argumentationszusammenhängen

Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs aufzusuchen trägt also die Gefahr in sich zu vergessen, dass – um es kurz zu sagen – der problematisierende Vernunftgebrauch seinerseits von Prämissen geleitet ist, die in den Schatzen der erfolgreichen Identifikation von Orten geraten könnten. Der problematisierende Vernunftgebrauch selbst ist dieser Gefahr bzw. der Möglichkeit, sie nicht als Gefahr zu identifizieren, jederzeit eingedenk. Ich kann dieser Frage in diesem Zusammenhang nicht nachgehen, wie ich auch leider in keiner Weise den heutigen Diskussionskontext einbeziehen kann (vgl. Kubac 2007, 2013; einzelne Beiträge in Thompson/ Schenk 2017 oder in Thompson/ Brinkmann/ Rieger-Ladich 2021).

Wenn das Thema dem Werk von Jörg Ruhloff gerecht werden will, wird man auch die Frage stellen müssen, ob denn der Raum oder Ort jemals eine für ihn relevante Analysekatgorie war, – zumal dann, wenn es auf die Gültigkeit und Tragfähigkeit von Argumenten ankommt? Manche werden sich vielleicht noch daran erinnern, dass Ruhloff 2004 in einem der Bände, die Andreas Dörpinghaus und Karl Helmer in jenen Jahren zur *Theorie der Argumentation in der Pädagogik* herausgegeben haben, die Frage gestellt hat, ob denn das Argumentieren mittels Topik verbessert werden könne. Er hat dafür den Vergleich gefunden, es besage nichts für die Triftigkeit des Arguments, „ob jemandem die Nudeln in Florenz, Peking oder Glasgow nicht schmecken, weil sie zu weich gekocht, nicht *al dente* geraten sind“ (Ruhloff 2004a, S. 212). Wird damit nicht der Frage nach dem Ort ihre Relevanz in Geltungsfragen schlichtweg abgesprochen? Macht es dann überhaupt einen Sinn, diese Frage dennoch weiter zu verfolgen? Im Übrigen hat die Studie von Ruhloff einige Jahre später in der schmalen Festschrift zu seinem 70. Geburtstag eine kleine Replik durch Jutta Breithausen erfahren. Sie setzt just bei der Fraglichkeit des so anschaulichen Spaghetti-Vergleichs ein, und gibt zu bedenken, dass es oft innerhalb ein und derselben Tischgemeinschaft strittig sei, wann die Spaghetti tatsächlich ‚auf den Punkt‘ gekocht sind (vgl. Breithausen 2010, S. 37). Ihr bedenkenswerter Einwand richtet sich nicht, wie man spontan meinen könnte, gegen das vielleicht doch nicht so eindeutige *Al dente*-Kriterium, sondern gegen die Marginalisierung eines „metaphorischen Verständnisses von ‚Ort‘, welches anscheinend nicht zu einer rationalen und systematischen Bestimmung von Argumenten und Argumentationsgängen beiträgt“ (ebd., S. 38).

In der Tat spricht Ruhloff zwar die Unterscheidung von metaphorischer und nicht-metaphorischer Rede von ‚Ort‘ an, klammert aber den nicht-metaphorischen Sinn aus. „Die Rede von einem ‚Topos‘, einem Ort oder Sitz von Argumenten“, heißt es bei ihm (2004a, S. 211), sei in der Regel metaphorisch. Aber in einem nicht metaphorischen Sinne hätten „Argumente keinen Sitz oder Ort,

keine Stelle im Raum“ (ebd., S. 212). Vielmehr seien sie sinnvoll oder mehr oder weniger triftig in einem logisch-grammatischen Zusammenhang. Entsprechendes gelte für Argumente aller Art, „d.h. für die logische Grammatik des Begriffs ‚Argument‘“ (ebd.). Metaphern, so überlegt Ruhloff weiter, seien eben manchmal erschließend, manchmal auch verführerisch, und es frage sich, auf welche Seite die metaphorische Rede von einer ‚Topologie von Argumenten‘ gehöre, „– zur Erschließung oder zur Verführung? Welches Bild, welche Vorstellung liegt der Idee einer Argumentations-*Topologie* zugrunde, wenn nicht-metaphorisch eher eine Argumentations-*Topographie* nahe liegt?“ (ebd.) Da sind nun zwei wichtige Unterscheidungen angesprochen. Die *erste*: Sprechen wir, spricht der Titel des Symposiums, von einer Topologie oder einer Topographie, d.h. wird ein geschlossener logischer Raum angenommen, in dem jedes Argument seinen bestimmten Ort hat und sein Verhältnis zu anderen Stellen des Raumes benannt werden kann, wie es bei einer Systematik⁴ der Fall ist, „in der eine Argument-Stelle die andere ‚logisch fordert‘ und alle Stellen zusammen genommen den (jeweiligen) logischen Raum erfüllen“ (ebd., S. 213). Oder bescheiden wir uns mit einer Topographie, ja, müssen uns mit einer solchen bescheiden, d.h. mit einer „empirisch-hermeneutischen Beschreibung und [...] pragmatische(n) Klassifizierung von Argumenten für unterschiedliche, unter anderem für wissenschaftliche Zwecke“ (ebd.)? „Sie verbleibt auf dem Niveau, den Stoff, an welches sich alles eigene Schaffen immer anschließen muß, [...] zu sammeln“ (ebd.), zitiert Ruhloff aus dem Königsberger Schulplan des Wilhelm von Humboldt. Die *zweite* Unterscheidung bezieht sich auf jene zwischen metaphorischer und nicht-metaphorischer Rede von Orten. Inwiefern ist auch der metaphorischen Rede Aufmerksamkeit zu widmen, wie es die Replik von Breithausen (2010) nahe legt? Auch das kann hier leider nicht weiter verfolgt werden.

Ruhloff widerspricht in seinem Beitrag implizit der These der Herausgeber des Bandes *Topik und Argumentation* (2004). Diese vertreten im Vorwort recht ungeschützt die These Denken *brauche* topische Orientierungen (Dörpinghaus/Helmer 2004, S. 7). Ruhloff hingegen würde sagen, Denken oder vielmehr „das Hervorbringen von Argumenten hat einen Anlass oder genauer: Zur Grammatik des begrifflichen Sprachspiels ‚Argumentation‘ gehört der Bedeutungszug des ‚Anlasses‘“ (Ruhloff 2004a, S. 214). Anlässe aber seien gegeben – oder nicht gegeben, würden wahrgenommen – oder eben nicht. Aber „sie fügen sich nicht in eine vorgehend zu entwerfende Ordnung“ (ebd.), – was nicht bedeutet, dass sie deshalb beliebig oder zufällig sind. Er widerspricht damit auch der Annahme (der Herausgeber), theoretische Pädagogik finde im „topischen Denken ein mögliches Muster der Ordnung ihres wissenschaftlichen Wissens und eine theoretisch valente Methode, Argumente zu formieren und zu explizieren“ (Dörpinghaus/Helmer 2004, S. 7).

4 Man fühlt sich an Petzelts Systematische Pädagogik erinnert, oder an jene von Marian Heitger oder Theodor Ballauff.

Wenn ich mich anschicke, Orte (des Einsatzes) des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Ruhloff aufzusuchen, steht also durchaus in Frage, „ob aus der Sammlung von Argumentationsörtern *Erkenntnis erweiternde* oder nur mehr *Erkenntnisse nutzende* und Fall-bezogen *variiierende* ‚Argumente‘ bzw. ‚Schlüsse, gewonnen werden können“ (Ruhloff 2004, S. 212). Sicher darf nicht erwartet werden, dass für den Einsatz des problematisierenden Vernunftgebrauchs ein „mögliches Muster der Ordnung“ gefunden werden kann.

Nimmt man die Unterscheidung einer metaphorischen von einer nicht-metaphorischen Rede von Örtern auf, muss durchaus eingeräumt werden, dass Ortsmetaphern (auch in der Pädagogik) eine lange Tradition haben, nicht als Argumente, aber als recht nachhaltige Veranschaulichungen, auch mit einigem didaktischen Wert. Bekannt ist, dass schon in der frühen Neuzeit (Raum-) Metaphern eine Rolle im wissenschaftlichen Diskurs spielen, dass Begriffe wie Labyrinth, Weg, Licht oder Dunkelheit genützt wurden, um durch sie Gedanken zum Wissen, Lernen oder der Wissenschaft auszudrücken. Raummataphern sind in der Pädagogik nichts Ungewöhnliches, – aber sie werden doch mit sehr konträren Bedeutungen belegt, wenn man an die Rede vom Labyrinth bei Comenius (*Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens*, 1613) oder von einer Landkarte oder dem Grundriss einer wohlgebauten Stadt bei Herbart (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806) denkt. Wenn Metaphern eine gedankenleitende Wirkung haben, dann mögen sie rhetorisch klug eingesetzt werden können, – verunklären aber den analytischen Blick⁵. Bekannt ist auch die recht anschauliche Unterscheidung, die Kant in der Transzendentalen Methodenlehre bezüglich des Skeptizismus vornimmt:

„So ist der Skeptizismus ein Ruheplatz für die menschliche Vernunft, da sie sich über ihre dogmatische Wanderung besinnen und den Entwurf von der Gegend machen kann, wo sie sich befindet, um ihren Weg fernerhin mit mehrerer Sicherheit wählen zu können, aber nicht ein Wohnplatz zum beständigen Aufenthalte; denn dieser kann nur in einer völligen Gewißheit angetroffen werden, es sei nun der Erkenntnis der Gegenstände selbst, oder der Grenzen, innerhalb denen alle unsere Erkenntnis von Gegenständen eingeschlossen ist.“ (Kant 1974, S. 646f.; A 761)

- 5 Ich verweise nur auf die reichhaltige Literatur zu Metaphorologie, die v.a. durch Hans Blumenberg (1960) angeregt wurde. Blumenberg untersucht, wo Metaphern kein bloßer Redeschmuck, sondern konstitutive Bestandteile des Denkens sind und als Spezialfall von Unbegrifflichkeit die Probleme der Undarstellbarkeit/Unsagbarkeit bewusst halten. Für die Pädagogik hat u.a. Roland Reichenbach bei verschiedenen Gelegenheiten, z.B. in seiner Züricher Antrittsvorlesung, auf das Suggestive aller Metaphorik hingewiesen, das immer irre führe: „Und so sind Kinder eben keine Pflanzen, Lehrpersonen keine Gärtnerinnen, und die Schule ist keine Polis, so wie sie auch keine embryonale Gesellschaft ist; diese und viele andere pädagogisch relevante und vielleicht auch zu begrüßende Bilder als Bilder zu erkennen, ist bedeutsamer Teil auch pädagogischer Bildung.“ (Reichenbach 2014, S. 235). Vgl. auch Drerup (2016).

Sind solche metaphorischen Ortsangaben vielleicht auch im transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz anzutreffen? Durchaus! So z.B. hat Wolfgang Fischer (1996) schon in frühen *Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik* recht selbstverständlich die seither viel zitierte Ortsmetapher verwendet, um angesichts von Vorbehalten, Einwänden und Missverständnissen die Charakteristik des skeptischen Einsatzes zu markieren. Dort hält er fest, dass der skeptische Einsatz „abseits und quer zu allem“ steht, „was im Feld der Pädagogik oder im Namen der Pädagogik als theoretisch wohlbegründet, als erziehungswissenschaftlich bewiesen oder leidlich gesichert, als praktisch bewährt oder fortschrittlich gelehrt oder vorgeschlagen wird, wie stark oder schwach auch immer der Anspruch auf Geltung ausgeprägt sein mag“ (ebd., S. 18). Das Interesse gilt – eine andere Ortsmetapher – den „blinden Flecken“ (vgl. Fischer 1989c). Damit ist nicht ein Mangel an Tatsachewissen gemeint, sondern die begrenzte Tragfähigkeit und Lösungskapazität der steuernden und tragenden Begriffe und Prinzipien, „die Definitiv- oder Letztgeltung von Prinzipiellem, ein in Erläuterungen, Gründen und vermeintlichen Beweisen auftretendes oder auch bloß praktisch gelebtes Fertiggewordensein in Grundsätzen und Überzeugungen“ (Fischer 1989a, S. 59). In der Verweigerung, vermeintlich gut Begründetes oder Bewiesenes unbesehen zu übernehmen, Geltendes schon für gültig zu halten, muss jeder Ruheort des Einnehmens einer festen Position verweigert und ein „Sitzen zwischen allen Stühlen“ (ebd., S. 48) – auch ein schöner Ort – in Kauf genommen werden. Fischer (1996, S. 23) formuliert mehrfach, dass der Einsatz stets „topisch“ bleibt, „d.h. angewiesen auf und gebunden an in der Vergangenheit und in der Gegenwart Vorliegendes – pädagogische Utopien eingeschlossen –, das sich als pädagogisch (oder pädagogisch relevant) ausweist“.

Die Ortsmetapher findet also auch in der Beschreibung des transzendental-kritisch-skeptischen Einsatzes bei Wolfgang Fischer durchaus Verwendung und macht sein Anliegen sehr anschaulich.

III

Kritik – Skepsis – Widerstreit – problematisierender Vernunftgebrauch?

Ich habe oben die Vermutung geäußert, dass die Rede vom transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz vorzugsweise bei Wolfgang Fischer anzutreffen ist bzw. bei Jörg Ruhloff nur dort, wo er Fischers Leistungen darstellt. Das wird deutlich, wenn man den für das Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie (1999) verfassten Beitrag *Zum transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz der Bildungs- und Erziehungsphilosophie in Deutschland* heranzieht, in dem er v.a. Fischers gedankliche Entwicklung rekonstruiert und würdigt, aus dem aber kein Unterschied und keine Abgrenzung zu Fischer ersichtlich wird.

Und selbstverständlich auch in dem Beitrag zu dem 2003 von Norbert Meder herausgegebenen Sammelband *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewißheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis*, der zur Erinnerung an den 5. Todestag von Wolfgang Fischer (1928-1998) erschienen ist (vgl. Ruhloff 2003). In beiden Beiträgen geht es vor allem um die Rekonstruktion der „Wende“, die sich bei Wolfgang Fischer im Nachdenken über das, was Pädagogik als Theorie und Wissenschaft leisten kann, vollzogen hat:

„Pädagogik kann als Wissenschaft nicht länger mit dem Anspruch auftreten, Prinzipien, d.h. grundlegende Sätze zu beweisen, die das Erziehen, das Unterrichten, Bildungsvorgänge und Bildungsorganisationen leiten und ordnen sollen. Aufgabe oder zumindest eine wichtige Teilaufgabe pädagogischer Wissensbemühungen ist stattdessen, Skepsis zu entfalten gegen alle versteckten oder offen proklamierten Letztbegründungsansprüche.“ (ebd., S. 19)

Das könne heute als allgemein bekannt gelten. Diese Skepsis habe nichts mit gewöhnlichem Zweifel zu tun. Der von Wolfgang Fischer geprägte terminus technicus sei bekanntermaßen „transzendental-kritische Skepsis“ und meine „ein strenges methodisches Verfahren der Prüfung pädagogischen Wissens und pädagogischer Praktiken, Einstellungen, Haltungen“ (ebd., S. 23). Das bedeutet, dass einerseits aufzudecken ist, von welchen zunächst unbemerkten gedanklichen Voraussetzungen pädagogische Richtigkeitsüberzeugungen abhängen, und andererseits zu zeigen ist, warum diese Überzeugungen nicht als alternativlos gültig angesetzt werden können, sondern bestenfalls mit einer vorläufigen Berechtigung (vgl. ebd., S. 28). Man könnte die erste zentrale Charakterisierung als Hinweise auf den Ort des transzendental-kritisch-skeptischen Einsatzes lesen: Einsatzort (im weiteren Sinn) sind die „unbemerkten gedanklichen Voraussetzungen“; sie können bestenfalls vorläufig als berechtigt akzeptiert werden. Im Hintergrund dräut also die Geltungsfrage (vgl. Frost 2020), die Anlässe dafür sind vielfältig. Sowohl Fischer als auch Ruhloff haben v.a. in problematischen Entwicklungen der deutschsprachigen Pädagogik viele Einsatzorte (im engeren Sinn) gesehen und dazu vielfältig publiziert⁶.

Beide haben den Mangel an Skepsis beklagt. Der Beitrag von Ruhloff (1988) *Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch* wird einige Jahre später von Fischer (1992 [1990/91]) mit einer grundsätzlichen Klärung sekundiert, von welcher Skepsis die Rede ist, wenn Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik gesprochen wird: da sei gewöhnlicher Zweifel von positioneller pädagogischer Skepsis und radikaler pädagogischer Skepsis zu unterscheiden. Ruhloff (1988) vermutet den Grund des insgesamt überwiegenden pädagogischen Desinteresses an Skepsis darin, dass „sich die Pädagogik immer

6 Beispiele der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Fehlentwicklungen: *Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung* [1984], *Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der Arbeit* [1987], *Schwierigkeiten mit der Elitebildung* [1987]; alle in Fischer 1989], *Sinn oder Unsinn fächerverbindenden Unterrichts und fächerübergreifender Themen* (Fischer 1989, Ruhloff 1989).

noch in den Systemvorzeichnungen ihrer Gründungsväter des 19. Jahrhunderts bewegt“ (Ruhloff 1988, S. 160), und belegt diese Hypothese am Beispiel von Herbart Verhältnis zu Skepsis. Herbart heranzuziehen liegt nahe wegen seines nachhaltigen Einflusses, vor allem aber wegen seiner einigermaßen bizarren Einlassungen zu Skepsis in seinem *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* (1813). Dort unterscheidet er niedrige von höherer Skepsis; mit ersterer ist Misstrauen gegenüber den Sinneswahrnehmungen gemeint, mit letzterer ein solches gegenüber der objektiven Einheit der Dinge. Bizarren nenne ich, Ruhloffs Interpretation akzentuierend, die Einlassungen zur Rolle der Skepsis vor allem deswegen, weil sie Herbart nur am Anfang der Philosophie notwendig erscheint. Da man aber nicht Anfänger bleiben sollte, sollte man auch nicht Skeptiker bleiben; darin zeige sich nur, dass man noch nicht zur Reife gekommen sei, argumentiere Herbart (vgl. ebd., S. 161). Doch selbst diese nur vorübergehende Bedeutung, die Herbart der Skepsis eingeräumt hat, schlägt nicht merklich auf die Struktur seiner pädagogischen Systematik durch. Das dürfte, vermutet Ruhloff, seinen Grund darin haben, dass der Systemgedanke der Sinn theoretischer Wissensbemühungen und „Moralität“ der höchste Zweck der Erziehung ist. So kann denn, wenn man vom „Ort“ (hier in der Bedeutung von Stellenwert, Gewicht, also in metaphorischer Bedeutung) sprechen will, bezüglich Herbart festgestellt werden, dass dieser der Skepsis einen recht bescheidenen Ort in einer ziemlich merkwürdigen Problemkonstellation eingeräumt hat. Ruhloff hingegen tritt für die „Maßgeblichkeit eines skeptischen Zuges“ (ebd., S. 165) ein, die „darauf hinausliefe⁷, in Erziehung und Bildung die Vorläufigkeit der rahmungebundenen intentio recta dem Vorrang der problematisierenden und im Problematischen verbleibenden intentio obliqua zu unterstellen, – ohne wiederum das Problemdenken in systematischer Verdrehung seiner Bedeutung auf eine pessimistische oder Geltungsdifferenzen vergleichgültigende Grundhaltung zu fundieren“ (ebd.). Als Ort formuliert: Skepsis beansprucht einen zentralen und gegenüber der intentio recta (logisch) übergeordneten Ort!

Auffällig ist – in Ruhloff (1988) wie in anderen Beiträgen –, dass Ruhloffs Gedanken immer wieder um die Frage der Leistungsfähigkeit für die Praxis kreisen. Eine skeptische und kritische Theorie „leistet unmittelbar für die Praxis gar nichts“, so heißt es schon 1966 bei Fischer (1966, S. 113). Unmittelbar nichts, – aber mittelbar doch? Ein Gedanke, der Ruhloff nicht losgelassen hat. Das sieht man spätestens dort, wo er weniger von Skepsis als von „problematisierendem Vernunftgebrauch“ spricht. Ich schiebe diese Frage hier ein, weil ich in ihr schon jenes Bemühen erkenne, „am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszusehen“ (Ruhloff 1996, S. 151), das sich im problematisierenden Vernunftgebrauch und später in der Idee eines „Corpus pädagogischen Wissens“ (Ruhloff 2005) artikuliert.

7 Man sollte immer wieder auch auf die Verwendung des Konjunktiv als eines Stilmittels in Jörg Ruhloffs Schriften achten: Damit gibt er zu bedenken und lädt ein mitzudenken und zu prüfen, behauptet aber nicht apodiktisch.

Skepsis – auch eine pädagogische Praxis?

Ob *Skepsis auch eine pädagogische Praxis?* sei, fragt Ruhloff (1993d) in einem Beitrag in *Skepsis und Widerstreit*. Die Frage treibt ihn auch in dem Beitrag zum *Colloquium Paedagogicum* um, das aus Anlass der Emeritierung von Wolfgang Fischer nach Ablauf des WS 1992/93 stattgefunden hat: *Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktisch-pädagogische Produktivität* (1994). Der Skeptiker sieht sich ja bisweilen dem Vorwurf des Destruktivismus ausgesetzt. Ruhloff hingegen legt zwar Wert auf die Trennung der Bereiche Skepsis und Praxis, argumentiert aber „für eine Zuständigkeit der Skepsis auch für praktisches Handeln“ (Nehles 1994, S. 131). Seine Überlegungen zu „Bedingungen für einen der Skepsis korrespondierenden ‚problematischen Vernunftgebrauch‘ der Praxis“ (ebd., S. 132) haben, folgt man dem Diskussionsbericht von Rolf Nehles, „allgemeine Verblüffung“ und „vielfältige ‚Verständnisfragen‘“ (ebd.) ausgelöst.

In dem auf nicht veröffentlichte Entwürfe aus den Jahren 1990 und 1992 zurückgehenden Beitrag *Skepsis – auch eine pädagogische Praxis?* (1990/92) knüpft Ruhloff an die (jedenfalls zu dieser Zeit) von Wolfgang Fischer strikt verteidigte Begrenzung pädagogischer Skepsis auf „Theorie und Analytik“ an, ruft aber auch in Erinnerung, dass schon auf dem Weg zur Klärung des Konzepts, mithin im *Unterwegs*-Band, „mehrfach mit der Aussicht auf eine ‚konstruktive‘ bildungspraktische Wendung geliebäugelt wurde“ (1993d, S. 29). Ich nehme das Zitat wörtlich auf, weil „Liebäugeln“ in Zusammenhang mit skeptischem Umherschauen eine reizend-paradoxe Formulierung ist. Ob und wo und wie da geliebäugelt worden ist, werde ich in unserem Zusammenhang nicht verfolgen, denn der *Unterwegs*-Band wird von Fischer allein verantwortet. (*Philosophieren als Unterrichtsprinzip* (1989b) wäre so ein Ausdruck des Liebäugelns.)

Der Grund für die Zurückhaltung gegenüber einer praktischen Wendung liegt auf der Hand: Es ist die Sorge, die skeptisch-transzendental-kritische Methode könnte selber – selbstwidersprüchlich – zu einer doktrinären pädagogischen Position umschlagen. Sie versteht sich indessen als *Unnachschiebige Theorie*, wie Käte Meyer-Drawe (1988) in ihrem Beitrag zur Festschrift zu Wolfgang Fischers 61. Geburtstag – seither vielfach zitiert – formuliert hat. Nimmt man die Unterscheidung von Wissensformen (vgl. Vogel 1997) oder von Diskurstypen auf, dann kann man sagen, dass Theorie und Praxis unterschiedlichen Diskursregeln folgen (Ruhloff 1993d, S. 30). In dieser Wortwahl schlägt schon die Beschäftigung mit Lyotards *Der Widerstreit* durch. Die Beachtung dieses Gesichtspunktes, nämlich der „Regeln“, erhelle, so Ruhloff (ebd.), dass „eine *skeptisch* profilierte Theorie *keine anderen als Erkenntnisziele* verfolgt, während alle Praxis von einer Art *Zweck-Intentionalität*, zumindest *spezifischer Situationsgebundenheit* des Agierens beziehungsweise Vollziehens durchzogen, wenn nicht geradezu darauf aufgebaut sein dürfte“ (ebd.).

Im Übrigen: Diese unterschiedlichen Diskursregeln kann man, will man die Ortsmetapher benützen, auch als unterscheidbare Orte (des Diskurses) bezeichnen, deren einer ausschließlich Erkenntnisziele im Auge hat, während der andere auch pragmatische Zwecke verfolgt.

Praktische Vollzüge erfolgen in der *intentio recta*, „auch dann, wenn sie ‚indirekt‘ über das Hervorrufen von Fragen, von Erkenntnis- und von Selbstkritik der *intentio obliqua* den Weg bahnen möchten“ (ebd., S. 33). Skeptische Theorie hingegen werde noch das „Prinzip der Frage“ (Alfred Petzelt) infrage stellen, weil das Fragen „an sich“, zumal im Falle falschen Fragens (z.B. historischer Konjunktiv) auch Unfug darstellen könne (ebd.). Allerdings lasse sich am Beispiel des frühplatonischen Sokrates (ausdrücklich nicht für Platons Lehre von der gerechten Polis und der dazu gehörigen Philosophenbildung) zeigen, dass „eine pädagogische Praxis real möglich, wenn auch schwierig, unbequem, gefährlich und vielleicht von einem nicht erlernbaren ‚Talent‘ mit-abhängig zu sein [scheint], auf die die Kennzeichnung, sie sei Lehre und bereits *darin* dogmatisch, nicht zutrifft“ (Ruhloff 1993d, S. 37).

Im Bild der Ortsmetapher gesagt: Dogmatik steht auf dem festen Boden von Anschauungen, Grundsätzen, Intentionen (u.a.), das elenktische Prüfen steht nicht auf dem festen Boden einer Absicht. Die Aporie – sie ergibt sich.

Den Gedanken der Differenz, den er mit Fischer teilt, festhaltend, erwägt Ruhloff, ob man die Relation als „Korrespondenz“, „Entsprechung“ oder „Implementation“ beschreiben könne, wobei die letzteren beiden Begriffe den Vorzug hätten, die Unabhängigkeit (scil. von Theorie und Praxis) zu unterstreichen; von einer „Ableitung“ könne ohnehin nicht die Rede sein; Wolfgang Fischer betone geradezu den „Hiatus“ (ebd., S. 34). Wesentlich sei, eine Verwechslung mit deduktiver Relationierung und hierarchisch-teleologischem Denken auszuschließen. Wissenschaftlich-skeptische Analyse sei nicht auf Praxis zu *finalisieren*, aber es könne ihr eine elenktisch-skeptische Bildungspraxis *entsprechen*.

Wovon spricht, wer von problematisierendem Vernunftgebrauch spricht?

Schon in der bis heute lesenswerten und viel zitierten Monographie *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik* (1979) fallen viele Wendungen auf, die erkennen lassen, dass Ruhloff den Leistungen der Vernunft recht reserviert gegenübersteht; so z.B. unterscheidet er die entfesselte Vernunft von der vernünftigen Vernunft (vgl. ebd., S. 132f.) und zeigt sich beunruhigt über Schwächen menschlicher Vernunft und Vernunftversagen. Eine klare Erläuterung und Differenzierung unterschiedlicher Formen des Vernunftgebrauchs finden wir in seinem Beitrag *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch* (1996). Der sachliche Zusammenhang ist, wie dem Titel zu entnehmen ist, der wesentliche Mangel des klassischen Bildungsbegriffs, den Ruhloff „in der Unbedingtheit

des Glaubens an die Vollkommenheit des Menschen“ sieht, „dem das Versprechen entspringt, eine ‚versöhnte menschliche Existenz‘ herbeiführen zu können“ (Ruhloff 1996, S. 148). In der darin steckenden zirkulären Begründungsfigur⁸ erweist sich der Vernunftgebrauch als dogmatisch. Wenn nun Theorien in dem, was sie begründeter Weise anzunehmen beanspruchen, auf Vernunftgebrauch zurück gehen, so „kann danach unterschieden werden, ob er in blindem Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der Vernunft uneingeschränkte, evidente Wahrheiten prätendiert oder ob er in selbstkritischem Bewusstsein die Bedingungen, über die er sich erhebt, im Auge behält und den Geltungsanspruch seiner Sätze daraufhin einschränkt“ (ebd., S. 150). In Erinnerung an Kant nennt Ruhloff „den ersten Typus des Vernunftgebrauchs den dogmatisierenden, den zweiten den problematisierenden“ (ebd.). Während dem ersteren die Vernunft als eine „in ihrem Kern fertige, in ihren Prinzipien zeitlos festliegende Ausstattung des Menschen“ (ebd.) gilt, fragt der problematisierende Vernunftgebrauch „nach Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von ‚Mensch und Welt‘“ (ebd.). Problematisierender Vernunftgebrauch eröffne also einen Möglichkeitsraum, nicht im Sinne fiktiver Eventualitäten, als könne alles jederzeit auch anders sein, sondern als Herausforderung, „tatsächliche Lücken im Raum des geschichtlich Gegebenen, Gedachten oder Angestrebten“ (ebd., S. 151) aufzusuchen.

Das darf, zumal in diesem Kreis, als bekannt vorausgesetzt werden, ist aber der unvermeidliche Einstieg, um – einerseits – den Unterschied zwischen dem transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz und dem problematisierenden Vernunftgebrauch hörbar zu machen, und – andererseits – die zweite Frage, jene nach den Orten des problematisierenden Vernunftgebrauchs, zu eröffnen.

Zum ersten: In beiden Fällen wird nach den „Prämissen und Voraussetzungen gefragt“ (ebd.), auf deren Basis etwas als gültig und berechtigt behauptet wird. Ruhloff unterscheidet dann aber zwischen dem transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz Fischers, der diese theoretisch-analytische Aufgabe „mit methodischer Konsequenz“ betreibt, den von ihm angesprochenen Möglichkeitsraum aber nur insofern eröffne, „als er die spezifischen Begründungslücken faktisch verfolgter pädagogischer Konzepte und Praktiken aufdeckt“ (ebd.). Während der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz nur sagen könne, *dass* die pädagogische Aufgabe anders konzipiert werden könnte, aber nicht vorschlägt, *wie* sie zu konzipieren sei, laufe der Vorschlag, „die Pädagogik insgesamt im Sinne eines problematisierenden Vernunftgebrauchs zu betreiben“ (ebd.) darauf hinaus, „ihre leitenden Begriffe, angefangen mit dem Bildungsbegriff, entsprechend umzuschreiben“ (ebd.). Im Unterschied zum

8 Zirkulär, weil die (ewig unveränderliche) Vernunft dem Menschen den „wahren“ Zweck, nämlich seine Bildung vorschreibt, auf dass er „als Individuum zur Einigkeit mit sich selber und als Gattung zur Einigkeit untereinander“ (ebd., S. 149) komme; dieser „wahre Zweck“ begründet sich aus dem essentialistischen Glauben, dass diese innere Einheit seinem Wesen entspricht.

transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz fungiert die Vernunft im problematisierenden Gebrauch „als das Vermögen, am Leitfaden der Legitimitätsfrage [die sie mit dem transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz gemein hat, IMB] über Grenzen hinauszusehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzüberschreitungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen“ (ebd.). Für eine Neufassung des Bildungsbegriffes bedeutet das z.B., dass Bildung als „Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen“ (ebd.) verstanden wird und auf diese Weise neue Blickweisen und Praktiken eröffnet werden, die ihrerseits bloß als vorläufige gelten können.

„Das Bildungspostulat steht für das Ansinnen, die eigenen Lebensvollzüge, die im ersten Anheben nicht bereits vernunftgeleitet sind, in die Grenzen der Frage zurückzunehmen, welche bedingte Berechtigung ihnen zukommt, falls ihnen Berechtigung zuzubilligen ist. Es steht zugleich für die Zumutung, den unmittelbaren Verbindlichkeitscharakter dessen, was uns als *factum brutum* umstellt und als Sozialisation inkorporiert ist, zeitweilig außer Geltung und der Reflexion auf seine Gründe, fragwürdigen Bedingungen und damit möglicher Veränderung oder Tilgung auszusetzen.“ (ebd.)

Ich komme zur zweiten Frage:

Wonach fragt, wer nach Orten des problematisierenden Vernunftgebrauchs fragt?

Schon Wolfgang Fischer hat die radikal skeptische Wissensform als universelle, zugleich aber als hochspezialisierte Methode der Legitimitätsanalyse und -kritik pädagogischer Aussagen, Einstellungen, Institutionen und Tätigkeiten verstanden. Mit derselben Universalität kann man grundsätzlich auch problematisierenden Vernunftgebrauch ansetzen, – dann wäre mein Thema zu Ende. Er lässt sich aber bei Jörg Ruhloff besonders dort nachweisen, wo es um die „Substanz der Pädagogik“ geht. Bei seinem Vortrag aus Anlass des vierzigjährigen Jubiläums des Salzburger Symposiums im Jahr 2005 hat Jörg Ruhloff Substanzbegriff und Funktionsbegriff unterschieden und für die Gegenwart einen Verlust an bzw. die Verdrängung von Substanz (vgl. Ruhloff 2005, S. 383) beklagt. Zugespielt formuliert: „Während die Funktion der Erziehungswissenschaft stabilisiert wird, schwindet, verdünnt sich, verwandelt sich zumindest die pädagogische Substanz.“ (ebd., S. 384) Er meint mit letzterer „die gegenstandstheoretische Frage nach der spezifischen Aufgabe von Erziehung und Bildung sowie deren Voraussetzungen und Realisierungsbedingungen“ (ebd., S. 383). Würde angenommen, dass die Substanz der Pädagogik dem *praktischen* Vernunftgebrauch entspringe, dann ziele diese Frage auf die mögliche bessere Verfassung des Menschen als die mit der Geburt gegebene und die Wege, dorthin durch Lernen, Erziehung, Unterricht und Bildung zu gelangen (vgl. ebd., S. 386). In der Folge liefe das theoretisch-pädagogische Grundproblem auf die Frage zu, „was als das Bessere mit hinreichenden Gründen

ausgewiesen werden kann“ (ebd., S. 387). „Das Bessere verweist auf einen Begriff von möglicher Vollkommenheit, d.h. mit Kant: auf eine Idee.“ (ebd.) Das aber führe zu einem „heiklen Punkt beim Durchdenken der Substanz von praktisch-vernünftigen Entwürfen der Pädagogik“ (ebd., S. 388), nämlich zu dem „Problem der Unbedingtheit praktisch-vernünftiger Wahrheitsansprüche“ und einem Rückfall in metaphysische „Vollkommenheits- oder Vervollkommnungsunterstellung“ (ebd.). Wenn in der Logik der skeptischen Programmatik vor allem „positives Wissen über pädagogische Wissens- und Begründungsmängel“ (S.389) erbracht werde, so ließe sich in der Konsequenz

„als ars longa der Aufbau eines corpus pädagogischen Wissens vorstellen. In ihm wären die geschichtlichen Versuche pädagogischer Konzepte verzeichnet, und zwar im Hinblick auf ihre denk-relativen bzw. präsuppositions-relativen Sätze und die daran hängenden Einschränkungen unbedingter Verbindlichkeit [...]. Der praktisch-vernünftige Sinn eines solchen corpus ginge allerdings nicht in der Rezeption des Wissens auf, das in ihm versammelt ist, sondern bestünde vor allem in der Resonanz des Denkens auf dem geschichtlich erreichten Problemniveau, das in einem derart differenzierten Bewusstsein des Nichtwissens um das, was unbedingt wahr ist, zum Ausdruck kommt.“ (ebd., S. 389)

Ich nehme die Stichworte „geschichtliche Versuche pädagogischer Konzepte“ im Hinblick auf ihre denk-relativen bzw. präsuppositions-relativen Sätze, und „Resonanz des Denkens auf dem geschichtlich erreichten Problemniveau“ auf, und verstehe diese als zentrale Hinweise auf Orte des Einsatzes des problematisierenden Vernunftgebrauchs.

In der Geschichte anzutreffende Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs/ des Widerstreits

In mindestens zwei Beiträgen ruft Ruhloff „Umbruchsphasen der Vernunftgeschichte“ in Erinnerung (Ruhloff 1993d, S. 100), die – ähnlich wie die Gegenwart – durch „Ungewißheit über die Reichweite und Aussagekraft der Vernunft“ (ebd.) gekennzeichnet waren, bzw. genauer: durch „aufgrund von *Vernunftanstrengungen* zutage tretende Verunsicherung der Vernunft und dementsprechend vernünftig begründeter Erziehungskonzepte“ (ebd.). In dem einen Beitrag *Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance* (1992) wird der Aufweis solcher Umbruchsphasen in die Diskussion und Klärung des Begriffes „Postmodern“ eingebettet, in dem etwas früher erschienenen in die Widerstreithematik (1991). In beiden Fällen geht es, wie schon in einem früheren Aufsatz *Widerstrebende statt harmonische Bildung* (1990), um die Frage nach „Pluralität in Neuzeit und Moderne“ (1993c, S. 43) und um die *Rechtfertigung* von Pluralität als Erscheinung *innerhalb* der Moderne. Ruhloff tritt dafür ein, dem modernen Modus der Bewältigung des Differenten durch Einheitsreduktion die Stirn zu bieten und ihn durch den postmodernen der Bewegung im Differenten durch Austragung von Widerstreit zu ersetzen (ebd., S. 53). Dabei

versteht er – nicht ganz mit Lyotard, sondern Bedenken von Wolfgang Welsch berücksichtigend –

„Widerstreit als die Prüfung, in der das spezifische Gewicht, die spezifische Härte von Sachverhalten und menschlichen Verhältnissen zum Vorschein kommen können, ohne dass für die Prüfung geeichte Skalen zur Verfügung stünden. Die Prüfung vollzieht sich vor allem als Explikation der Eigenlogik heterogener Diskursarten und -gattungen, so dass deren topisch und temporär fungierende Prinzipien, also beispielsweise die immanenten Bedingungen der Geltung ästhetischen, politischen, mathematischen Erfahrens und Urteilens festgehalten werden und das Überwechseln von einen in den anderen sprachlogischen Kompetenzbereich als Rätsel erscheinen kann, während das alltägliche Dahinleben in Selbstverständlichkeiten und Umgangssprache die Übergänge und damit die Probleme verdeckt.“ (ebd.)

Besonders nachdrücklich wird in dem Beitrag aus 1991 *Widerstreit als architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik* geltend gemacht. Der Beitrag wird mit einer klaren These eröffnet, die ihren irritierenden dogmatischen Charakter erst im Laufe der anschließend entfalteten Begründung verliert. Die These lautet: „Die pädagogische Aufgabe schließt einen unauflösbaren Widerstreit ein, der das Gelingen aller Versuche, eine homogene pädagogische Theorie oder Wissenschaft aufzubauen, ebenso vereitelt wie eine homogene Erziehungs- und Bildungspraxis.“ (Ruhloff 1993a, S. 81) Sinnentsprechend heißt es im Beitrag aus 1992 (*Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance*): „Auf der Basis und im Sichtfeld von begrifflich-kategorialen und methodischen Hypothesen lassen sich pädagogische Phänomene zwar ansatzspezifisch korrekt identifizieren, korrelieren, problematisieren; aber die Beweisunterlagen entziehen sich einer abschließenden Sicherung (Ruhloff 1991).“ (Ruhloff 1993b, S. 99) Während die These vom *Widerstreit als architektonischer Konstante* (1991) an neun für das Aufkommen/die Entdeckung und das Praktizieren des Widerstreits in der Geschichte der Disziplin exemplarischen Orten belegt wird, konzentriert sich der Beitrag aus 1992 darauf, die Einführung des problematischen Vernunftgebrauchs in der Antike und in der Renaissance nachzuweisen. Die Sophistik wird geradezu als eine „Tradition der Postmoderne“ bezeichnet, „weil sie das Problem des *Widerstreits* erstmals auf eine rationale Weise exponierte, es damit in den Immanenzraum der menschlichen Vernunft verlagerte und so die bereits in der vorsokratischen Philosophie erreichte transzendente Frage nach deren Möglichkeiten und Grenzen verschärfte“ (Ruhloff 1993b, S. 102). Protagoras als „der erste und berühmteste der Sophisten“ (ebd.) wird als Beispiel für „antilogisches“ Vorgehen herangezogen, d.h. die Herausforderung, eine Sache unter zwei entgegengesetzten Gesichtspunkten beurteilen zu lernen. Damit wird entgegen der traditionellen Paideia, die auf das Überliefern eines fest umrissenen Kulturbestandes abhebt und für das Leben unter den Verhältnissen der Polis ertüchtigt, mit der Einführung des Fragens und Prüfens von Sachverhalten aus *verschiedenen* Gesichts-

punkten eine grundsätzlich neue Aufgabe eingeführt, die gegenüber der alten einen Bruch darstellt. Gorgias wird hervorgehoben als erster, der die Uneinigkeit der Vernunft mit sich selbst, über den Fall negativer, das Seiende abstreitender Behauptungen (vgl. Parmenides) auf den Fall positiver, Seiendes versichernder Behauptungen, ausgedehnt und damit den affirmativen Modus des Denkens als *allgemein* vernünftiges Vorgehen desavouiert habe (vgl. ebd., S. 104). Ruhloff diskutiert die auf der Basis der Entdeckung des problematischen (statt affirmativen) Rationalitätsmodus möglichen Fassungen der Bildungsaufgabe: Sie sei denkbar als *rhetorische* Bildungsform, die auf den kunstgerechten argumentativen Umgang mit dem *wahrscheinlich* Gültigen zum Zwecke der Herbeiführung pragmatischer Antworten auf praktische Fragen abhebe, oder als *sokratische*, deren leitende Idee es sei, die faktischen, immer wieder auftretenden dogmatisch-apodiktischen Vernunftanmaßungen von Fall zu Fall ihrer Bodenlosigkeit überführen zu können, wenn sie schon nicht generell zu tilgen seien (vgl. ebd., S. 106).

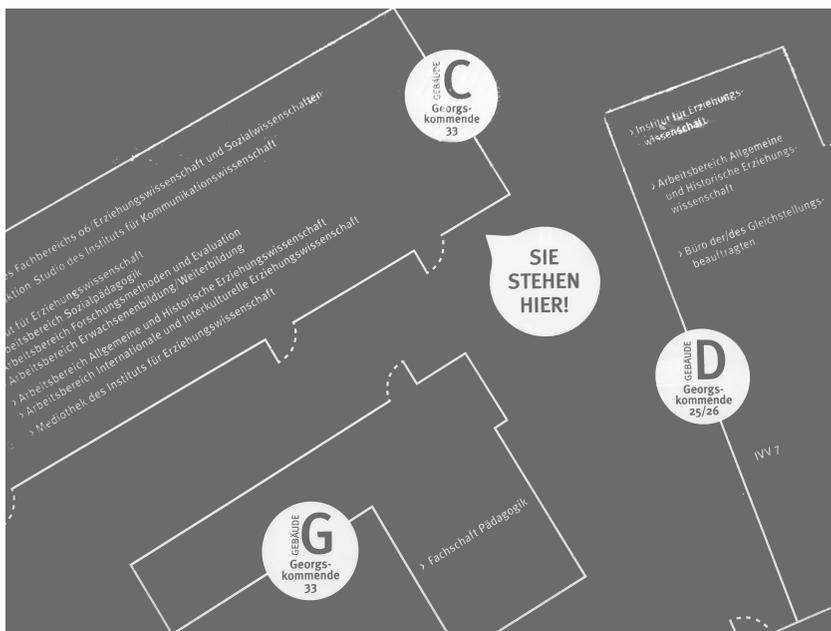


Foto: Sieglinde Jorntitz

Erst nach einer Pause von rund achthundert Jahren sei es zu einer Wiederaufnahme und Umdeutung problematischen Vernunftgebrauchs gekommen, nämlich in der Renaissance. Diese Pause verdanke sich einem „theologischen Regiment“ (ebd., S.107), „unter dem sich der Vernunftgebrauch im Herrschaftsbereich der katholischen Kirche – überwiegend – darauf kapriziert hatte, um Gottes willen das Ganze [kat’holon = dem Ganzen gemäß] und einen je-

den in den Griff zu bekommen“ (ebd.). Diese gotteszentrierte Logik sei im 14. Jahrhundert auf zunehmend breiter Front eingebrochen, „und zwar nicht zuletzt aufgrund der innertheologischen – auf Augustinus zurückgehenden – Aufgabenstellung, die Allmacht des göttlichen Willens vor der Eigenmächtigkeit des menschlichen Denkens zu retten“ (ebd.). Die Wirkmächtigkeit des „Ganzheitsregiments“ (meine Formulierung) kann man daran ermesen, dass die pädagogischen Theorien der Moderne überwiegend von der Vorstellung eines einheitlichen Baus der Pädagogik geleitet werden. So sei Rousseau bestrebt, führt Ruhloff im Widerstreits-Aufsatz aus 1991 aus, Erziehung und Bildung als bruchloses Kontinuum zu begreifen. Auch Humboldt bewege sich mit der harmonisch proportionierlichen Anregung aller Kräfte „noch innerhalb der abmildernden Zusicherung einer letztlich glättenden Metaphysik“ (1993a, S. 86). Diffiziler und nicht eindeutig beantwortbar lägen die Verhältnisse bei Kant, – das kann hier nicht ausgeführt werden. „Die von Platon exponierte Zwiespältigkeit des pädagogischen Einsatzes“ sei erst wieder von Nietzsche modifizierend aufgenommen und erneuert worden, indem der Einsatz des Bildungsgedankens vom bedürfnisorientierten Erziehen und Unterrichten, der „pädagogischen Lebensnotzucht“ (ebd., S. 88) geschieden sei.

„Aufseiten der ‚wahren Bildung‘“ gehe es darum, „seines ‚begehrenden und rastlosen Subjekts ledig‘ zu werden, die bedürftige Individualität mit ihren ‚egoistischen Absichten‘, ‚den lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urteils‘, die barbarische ‚freie Persönlichkeit‘, die kluge wissenschaftliche Berechnung, Überlistung und Unterjochung der Natur und damit beinahe alle Großheiligtümer humanistischer Neuzeit und Moderne loszuwerden. Bildung überstellt den Menschen einer unpersönlichen, ‚subjektfreien‘ Betrachtung.“(ebd., S. 89)

Recht eindeutig fällt das Urteil über das Werk Theodor Ballauffs aus: In diesem durchziehe der Widerstreitgedanke eine Fülle explizierter Beziehungen (vgl. ebd., S. 91), besonders deutlich in der *Skeptischen Didaktik* (1970). Die Beispiele seien zahlreich; besonders markant in dem Diktum, man müsse denkend sein eigener Gegner werden und sein skeptischer Kritiker bleiben.

Zusammenfassend: Mithilfe der Denkfigur des Widerstreites zeigt Ruhloff (1993a, S. 92) einen „architektonischen Riss“ in der Pädagogik, der durch die Spannung der „Eigenstruktur der widerstrebenden Bauglieder“ erzeugt wird. Diese „architektonische Schwierigkeit“ sei bereits in der Antike, „also in den Anfängen rationaler und insoweit ‚wissenschaftlicher‘ Pädagogik“ (ebd.) aufgefallen. Die kritische Fassung dieses Problems in ‚Moderne‘ und ‚Postmoderne‘ habe Klarheit über seine Unabwendbarkeit verschafft.

Ruhloff bezeichnet Widerstreit als historische Konstante (ebd., S. 93), nämlich „als das Differente zwischen Intentionalität und ‚Oblivität““ (ebd.). Damit ist gemeint, dass der „stets geregelten und regelnden Intentionalität die regelbetrachtende, Intentionen an ihren Angelpunkten aushebende skeptische Restriktion von Wahrheitsambitionen bzw. Wahrheitsfunktionen“ (ebd.) ge-

genübersteht. Für Pädagogik als Theorie und Wissenschaft ergibt sich daraus „ein autonomes, d.h. schiedsrichterloses Gegenspiel zwischen erziehungswissenschaftlichen Forschungen und bildungstheoretischen Maßgeblichkeitserwägungen“ (ebd.). Diese beiden „Einsätze“ haben eine gemeinsame Trennlinie (– auch dies eine Ortsangabe!). Um diese Trennlinie herum „spielt es sich ab“: vonseiten der einen Partie mag krumm erscheinen, was vonseiten der anderen wie die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten erscheint, und umgekehrt (vgl. ebd.).

Ruhloff verteidigt die Anerkennung dieser „Anomalie der Pädagogik“ (ebd.) als „Folge der ‚Selbstbehauptung der Neuzeit‘“ (ebd.). Sie nicht anzuerkennen hieße, die „Subordination der Pädagogik unter den ökonomischen Diskurstyp“ (ebd.) zu affirmieren.

Problematisierender Vernunftgebrauch als Resonanz des Denkens auf dem geschichtlich erreichten Problemniveau

Ich habe oben von dem angestrebten Corpus pädagogischen Wissens gesprochen, der die Resonanz des Denkens auf dem geschichtlich erreichten Problemniveau versammelt, das in einem differenzierten Bewusstsein des Nichtwissens um das, was unbedingt wahr ist, zum Ausdruck kommt. Viele Schriften von Jörg Ruhloff, viele „Einsätze des problematisierenden Vernunftgebrauchs“, können als Teil eines solchen Corpus, besser: als Weg dahin, gelesen werden. Wenn vom problematisierenden Gebrauch der Vernunft gesagt wird, er wage am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszusehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen“ (Ruhloff 1996, S. 151), dann sind alle Schriften Ruhloffs anzuführen, in denen er dies versucht hat. Das sind, neben den Arbeiten zum Bildungsbegriff (z.B. Ruhloff 1996, 1998a, 2006a), in denen er der Annahme entgegen tritt, der Bildungsbegriff stehe als Idee fest und bedürfe keiner Neuerungen (vgl. Ruhloff 1998, S. 413), jene zum Lernbegriff (z.B. Ruhloff 1987, 1998b), zum Wissensbegriff (z.B. Ruhloff 2007a), zahlreiche Lexikonartikel, z.B. zu den Begriffen „Emanzipation“ (Ruhloff 2004b), „Humanismus/Humanistische Bildung“ (Ruhloff 2004c), „Bildung und Vernunft“ (Ruhloff 2008). Nicht zu vergessen die Beiträge zum Problem der Normativität (z.B. Ruhloff 2013, 2019a). Am nachdrücklichsten äußert er sich zu diesem Thema in einem posthum erschienenen letzten Beitrag, dessen Titel *Pädagogischer Vernunftgebrauch* statt *Normen, Normierung, Normativität* schon erkennen lässt, dass es systematische Gründe für eine Verabschiedung der Normativität in der Pädagogik gibt, dass angebliche pädagogische Normen in Fragen vernünftiger Argumentation zu pädagogischen Sachverhalten übergeführt werden müssen und können, und dass die traditionelle Unterscheidung zwischen einer „theoretischen“ und einer „praktischen“ Vernunft fragwürdig ist. Als kurze Begründung für letzteres wird auf Natorp verwiesen. Bei diesem heißt es: „Das Sollen

ist ebenso wie das Sein Sache des *Urteils*, der Erkenntnis (S.74f.).“ (Ruhloff 2019a, S. 164) Und weiter:

„Konsequenter pädagogischer Vernunftgebrauch erübrigt Normen und Normativität in Erziehung, Unterricht, Bildung und deren wissenschaftlicher Thematisierung. Wo kommunikativer und dialogischer Vernunftgebrauch im pädagogisch intendierten Handeln noch nicht, nicht mehr, überhaupt nicht oder nur mit Einschränkungen möglich ist, können Normierungen zwar erforderlich werden und berechtigt sein. Ein derart spezifiziertes Handeln hat jedoch die Gestalt der vorausspringenden oder der vorübergehend beziehungsweise dauerhaft einspringenden Fürsorge angenommen, die einem anderen als dem pädagogischen Gedanken folgt, mag sie auch an ihn grenzen, sodass beim Handeln häufig ein Übergang in die je andere Form erforderlich ist.“ (ebd., S. 168)

Einen anderen seiner letzten Beiträge, zum Thema Bildungsgerechtigkeit, hat er mir wenige Tage vor seinem Tod geschickt. Er verweist problemgeschichtlich darauf, dass die heute so selbstverständlich erscheinende „Verbindung von Bildungsfragen mit dem Verlangen nach Gerechtigkeit [...] keine soziokulturelle Selbstverständlichkeit“ (Ruhloff 2019b, S. 39) ist, wenn sie auch gut nachvollziehbare Gründe für sich habe. In Auseinandersetzung mit Platons Staat kommt Ruhloff zu dem Ergebnis, dass „Bildung und Gerechtigkeit [...] im Sinne ihrer frühesten theoretisch explizierten Problementfaltung nicht befriedigend zusammen zu bringen“ (ebd., S. 46) sind. Ungeachtet dieser historischen Auskunft liege der systematische Kern des Problems darin, dass beim „Versuch der Verknüpfung von Bildung und Gerechtigkeit [...] ein Faktor ins Spiel [kommt], der nicht zur Disposition menschlichen Wissens und Könnens steht. Er kann in seiner Unbestimmbarkeit nicht durch technische Vorkehrungen bewältigt werden.“ (ebd.) Es gehe eben nicht nur um ein ökonomisches Verteilungsproblem, weil Erziehung und Bildung keine prinzipiell herstellbaren und käuflichen Sachen seien, wenn es auch zutrefte, dass Fragen einer gerechten Verteilung von Zugangsmöglichkeiten zu Bildungswegen *auch* ins Spiel kämen (vgl. ebd., S. 47). Interessant im Sinne der oben angesprochenen „Grenzverschiebungen“ ist (wiederum) der Abschluss der (hier nicht auszuführenden) Explikation: Da wird die Zusammengehörigkeit von Gerechtigkeitsstreben und Bildungsstreben anerkannt, „um das gemeinsame Leben erträglich zu gestalten“ (ebd., S. 57). Aber es wird klargestellt, dass Bildung ebenso wenig ausschließlich durch eine gerechte Bahnung von Bildungswegen gewährleistet werden kann, wie Gerechtigkeit allein und unmittelbar von Bildung abhängig sei, denn sie werde letztlich in einem Machtgefüge von nicht aufeinander reduzierbaren sozialen Funktionen vollzogen (vgl. ebd.). Allerdings seien Erziehung und Bildung „Voraussetzungen für ein angemessenes Verständnis der Problematik von Gerechtigkeit auf dem geschichtlich erreichten kulturellen und zivilisatorischen Niveau des Zusammenlebens. Ohne ein entsprechendes Durchdenken von Problemstellungen irrlichert das Verlangen nach Gerechtigkeit.“ (ebd., S. 58)

Zu diesem Corpus zähle ich auch jene Abhandlungen, in denen er explizit die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik (z.B. Ruhloff 2009) umrissen hat, und für die Disziplin (z.B. Ruhloff 2006b), resp. „gegen die Insuffizienz präskriptiv-empirischer Bildungsforschung“ (z.B. Ruhloff 2007c, 2011) eingetreten ist. In einer feinkörnigeren Gliederung, als es in diesem Rahmen möglich ist, könnte auch das zunehmend nachdrücklichere und offensivere Ein- und Auftreten gegen Fehlentwicklungen in Schul- und Universitätsreform (z.B. Ruhloff 2004d, 2006) erfasst werden. Problematisierender Vernunftgebrauch findet seinen Ort also auch im disziplinpolitischen Einsatz. Rezeptionsgeschichtlich ist da wohl der Beitrag zu den *Frankfurter Einsprüchen Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb* (2006) besonders erwähnenswert! Ein anderes markantes „Beispiel für Ruhloffs zunftsbezogene und bildungspolitische Interventionen nach dem Siegeszug der psychometrischen Forschung und ihrem Furor zur Marginalisierung der Allgemeinen Pädagogik“, wie Gruschka (2019, S. 102) formuliert, „ist seine Kritik an der Unhaltbarkeit der wissenschaftlichen Mode der Psychometrie als zukünftige Generalauskunftei in Sachen Pädagogik“. Gruschka spielt hier auf den Beitrag ‚*Einmaligkeit‘ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung* (2007d) an.

Problematisierender Vernunftgebrauch generiert neue Deutungen, nimmt vermeintlich abgeschlossene Fragen wieder auf

Ich nehme die Formulierung wieder auf, problematisierender Vernunftgebrauch frage nach Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von ‚Mensch und Welt‘ (s.o.) Das hat, wie schon angedeutet, Jörg Ruhloff bei vielen Gelegenheiten gemacht. Ich nehme abschließend das Beispiel *Nur durch Erziehung Mensch?* (2012) auf, einerseits, weil auch Gruschka den Vortrag ein Meisterstück des problematisierenden Vernunftgebrauchs nennt, andererseits, weil es in methodischer und v.a. in sprachlicher Hinsicht so charakteristisch für Jörg Ruhloff ist.

Der anlässlich des Symposiums zum 70. Geburtstag von Lutz Koch gehaltene Vortrag ist in jeder Hinsicht ebenso kurzweilig wie verblüffend. Die so eingängige, aus der Kant’schen Vorlesung über Pädagogik bekannte Formulierung „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung, er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht“ wird irritiert-staunend etwas abgerückt und mit drei möglichen Kommentaren quittiert: „Wie anmaßend, so der erste; wie unsinnig, so der zweite; wie wahr, so der dritte.“ (ebd., S. 7) Anmaßend, weil wir doch auch ohne Erziehung schon etwas darstellen; sprachlogisch unsinnig, denn was etwas oder jemand ist, Mensch also beispielsweise, das braucht und kann er nicht erst werden; wahr, denn was Menschen als Menschen charakterisiert (und nicht als eine Tiergattung unter anderen Tiergattungen oder als göttlich) – wo anders sollte das herkommen als aus der Erziehung (vgl. ebd.)?! Anschließend werden diese drei Kommentare mit großer Disziplin und Strenge diskutiert. Die sprachlogische Unsinnigkeit

scheint auf den ersten Blick nicht so gravierend: Dass etwas wird, was es ist, komme auch in teleologischen Argumentationen vor. Doch genau da liege das Problem: „Wir können für die Begründung von Erziehung und Bildung nicht von einem Wesenszweck des Menschen ausgehen.“ (ebd., S. 9) Den anmaßenden Charakter der Behauptung könnte man mit Verweis darauf begründen, dass eine solche Allmacht von Erziehung die Grenzen der Erziehung nicht im Blick habe, allerdings auch relativieren, weil Kant selber von der Problematik gesprochen habe „die Freiheit bei dem Zwang zu kultivieren“ (vgl. ebd., S. 11). Insgesamt ergibt „die Erörterung, dass Kants These weder als unsinnig noch als anmaßend auszuhebeln ist“ (ebd., S. 13); sie *könnte* wahr sein. Es ist charakteristisch für die Strenge der Ruhloffschen Analyse, dass er aus der Zurückweisung der beiden ersten Beurteilungen *nicht* folgert, dass *demnach* die dritte Aussage wahr sein *müsse*. „Für den Wahrheitsbeweis der These von der umfassenden, das Menschsein konstituierenden Macht der Erziehung“ müsste man „nachweisen können, dass ein vernünftiger Begriff vom Menschen gar nicht anders zu gewinnen ist als derart, dass das Menschsein als aus der Erziehung hervorgehend begriffen wird und dass das, was aus der Erziehung mit begrifflicher Konsequenz hervorgeht, für das Menschsein konstitutiv ist.“ (ebd.) Dieses Vorhaben scheitert aber an der Unmöglichkeit, einen definitiven Begriff des Menschen auszuweisen ebenso wie „an der Unmöglichkeit einer normativen Letztbegründung des Begriffs von Erziehung“ (ebd., S. 14). Auch die „Weichmacherformel“, nach der der Mensch nicht ohne Erziehung Mensch werden könne, verbietet sich, denn sie impliziert einen „resignativen Verzicht auf eine umfassende Idee von Erziehung und mithin auch der Aufgabe pädagogischer Theorie“ (ebd., S. 17). Die Bilanz: „Es kann mithin dabei bleiben, bis auf weiteres für möglicherweise wahr zu halten, dass Menschen nur durch Erziehung zu Menschen werden.“ (ebd., S. 18)

IV

Zum raschen und knappen Abschluss

Andreas Gruschka (2019) hat Jörg Ruhloff als *Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch* gewürdigt. Ich habe das Lächeln vor mir, mit dem Jörg auf dieses Lob reagieren würde. Er würde davor warnen, einem Vorbild mimetisch nachzueifern und wahrscheinlich mit Sokrates antworten:

„Wenn ihr mir (dabei) folgen wollt, kümmert euch wenig um den Sokrates, sondern weit mehr um die Wahrheit! Wenn euch eine Aussage richtig scheint, so stimmt mir zu, wenn aber nicht, so widerspricht mir nachdrücklich, damit ich nicht mich und euch zugleich im Eifer betrüge und euch so entschwinde wie eine Biene, die ihren Stachel zurücklässt.“ (Phaidon 91b,c)

Literatur

- Blumenberg, Hans (1999): Paradigmen zu einer Metaphorologie. [1960] Frankfurt/M.
- Breithausen, Jutta (2010): Zeiträumlichkeit und Argumentation. Kleine Replik zur Frage: Haben Argumente einen Ort? In: *Topologik, Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, Numero 8, S. 37-46.
- Dörpinghaus, Andreas / Helmer, Karl (2004): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Topik und Argumentation*. Würzburg, S. 7-8.
- Drerup, Johannes (2016): Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme. In: Ragutt, Frank / Zumhof, Tim (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 71-99.
- Fischer, Wolfgang (1969): Erneute, die Geschichte berücksichtigende Erörterung der Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft sei oder abgebe. In: Heitger, Marian / Ipfing, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht*. Bad Heilbrunn, S. 106-121.
- Fischer, Wolfgang (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin.
- Fischer, Wolfgang (1989a): Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden. [1982] In: Ders. (1989), S. 43-62.
- Fischer, Wolfgang (1989b): Philosophieren als Unterrichtsprinzip. [1987] In: Ders. (1989), S. 189-209.
- Fischer, Wolfgang (1989c): Über das Kritische in einer „transzendental-kritischen Pädagogik“. [1983] In: Ders. (1989), S. 63-84.
- Fischer, Wolfgang (1993): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik (1990/91). In: Ders. / Ruhloff 1993, S. 11-28.
- Fischer, Wolfgang (1994) (Hrsg.): *Colloquium paedagogicum*. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Sankt Augustin.
- Fischer, Wolfgang (1996): Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In: Ruhloff, Jörg / Borrelli, Michele (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II. Hohengehren, S. 16-25.
- Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit: Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin.
- Frost, Ursula (2020): Geltung. In: Weiß, Gabriele / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden, S. 143-150.
- Gruschka, Andreas (2019): Jörg Ruhloff – Vorbild in problematisierendem Vernunftgebrauch. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 59, S. 101-103.
- Kant, Immanuel (1974): *Transzendente Methodenlehre*, 1. Hauptstück, II. Abschnitt. [1781] In: Ders.: *Kritik der reinen Vernunft 2*, Werkausgabe Band IV, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.
- Kubac, Richard (2007): *Notwendige Illusionen*. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne. Würzburg.
- Kubac, Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn.
- Löwisch, Dieter-Jürgen / Ruhloff, Jörg / Vogel, Peter (Hrsg.) (1988): *Pädagogische Skepsis*. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. Sankt Augustin.
- Lyotard, Jean-François (1987): *Der Widerstreit*. München.

- Meyer-Drawe, Käte (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch et al. 1988, S. 87-98.
- Meyer-Drawe, Käte (1994): „Bei Lichte betrachtet“. Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentskepsis zu verstehen. In: Fischer 1994, S. 71-84.
- Nehles, Rudolf (1994): Über Wirkung und Wirksamkeit transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Ein Diskussionsbericht. In: Fischer 1994, S. 123-137.
- Reichenbach, Roland (2014): Schulkritik – eine metaphorologische Betrachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 243-257.
- Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Heidelberg.
- Ruhloff, Jörg (1987): Art. Lernen. In: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft. Band 3 (Hoffmann – Naturrecht). 7., völlig neu bearb. Aufl. Freiburg, Basel, Wien, S. 907-916.
- Ruhloff, Jörg (1988): Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch. In: Löwisch et al. 1988, S. 156-166.
- Ruhloff, Jörg (1993a): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. [1991] In: Fischer / Ders. 1993, S. 81-96.
- Ruhloff, Jörg (1993b): Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik [1992]. In: Fischer / Ders. 1993, S. 97-119.
- Ruhloff, Jörg (1993c): Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: Fischer / Ders. 1993, S. 43-56.
- Ruhloff, Jörg (1993d): Skepsis – auch eine pädagogische Praxis? [1990/92]. In: Skepsis und Widerstreit, a.a.O., S. 29-42.
- Ruhloff, Jörg (1994): Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktisch-pädagogische Produktivität. In: Fischer 1994, S. 107-122.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II. Baltmannsweiler, S. 148-157.
- Ruhloff, Jörg (1998a): Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., Heft 3, S. 411-423.
- Ruhloff, Jörg (1998b): Lernen des Lernens? In: Rekus, Jürgen (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, S. 83-94.
- Ruhloff, Jörg (1999): Zum transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz der Bildungs- und Erziehungsphilosophie in Deutschland. In: Globalisierung: Perspektiven, Paradoxien, Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2, hrsg. v. Walter Bauer, Wilfried Lippitz, Winfried Marotzki, Ders., Alfred Schäfer, Christoph Wulf. Hohengehren, S. 177-185.
- Ruhloff, Jörg (2003): Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Meder, Norbert (Hrsg.): Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers. Würzburg, S. 19-32.
- Ruhloff, Jörg (2004a): Verbesserung des Argumentierens mittels Topik? Oder: Argumente haben einen Anlass. In: Dörpinghaus, Andreas / Helmer, Karl (Hrsg.): Topik und Argumentation. Würzburg, S. 211-227.
- Ruhloff, Jörg (2004b): Emanzipation. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel, S. 279-287.

- Ruhloff, Jörg (2004c): Humanismus/Humanistische Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. Dietrich Benner und Jürgen Oelkers. Weinheim und Basel, S. 443-454.
- Ruhloff, Jörg (2004d): Evaluation und „Autonomie“ von Schulen. In: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Hrsg. Marian Heitger. Würzburg, S. 1-11.
- Ruhloff, Jörg (2005): Vita brevis – ars longa. Über Substanzbegriff und Funktionsbegriff der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 4, S. 380-391.
- Ruhloff, Jörg (2006a): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 3, S. 287-299.
- Ruhloff, Jörg (2006b): Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: Ders. / Johannes Bellmann u.a. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim und Basel, S. 33-44.
- Ruhloff, Jörg (2006c): Standardisierung in der Lehrerbildung. In: Eykmann, Walter / Böhm, Winfried (Hrsg.): Die Person als Maß von Politik und Pädagogik. Würzburg, S. 75-87.
- Ruhloff, Jörg (2006d): Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb. In: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft. Paderborn u.a., S. 31-73.
- Ruhloff, Jörg (2007a): Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Müller, Hans-Rüdiger / Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 19-34.
- Ruhloff, Jörg (2007b): Skepsis und Gerechtigkeit. Ein Beitrag zur Diskussion. In: Wimmer, Michael / Reichenbach, Roland / Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, S. 123-127.
- Ruhloff, Jörg (2007c): Das pädagogische Postulat der Einmaligkeit und die Insuffizienz präskriptiv-empirischer Bildungsforschung. In: Universität Wien im Auftrag des Instituts für Bildungswissenschaft (Hrsg.): Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. Wien, S. 37-47.
- Ruhloff, Jörg (2007d): „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 5-17.
- Ruhloff, Jörg (2008): Bildung und Vernunft. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Im Auftrag der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft hrsg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Volker Ladenthin. Paderborn u.a., S. 243-264.
- Ruhloff, Jörg (2009) Gefährdende Momente. Vom Einführen in die Pädagogik. In: Kubac, Richard / Rabl, Christine / Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft I. Würzburg, S. 70-77.
- Ruhloff, Jörg (2011): Beobachtung ohne Erfahrung. In: Breinbauer, Ines Maria / Gabriele Weiß (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 21-34.
- Ruhloff, Jörg (2012): Nur durch Erziehung Mensch? In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, S. 7-19.
- Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In memoriam Marian Heitger. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, May / Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 27-38.

- Ruhloff, Jörg (2019a) Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität. In: Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 157-169.
- Ruhloff, Jörg (2019b): Bildungsgerechtigkeit? Problemgeschichtliche Ergänzungen. In: Bellmann, Johannes / Merckens, Hans (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts. Münster, S. 41-59.
- Schaller, Klaus (1988): Der Logos von Gemeinsamkeit als Maßgabe pädagogischer Verantwortung. Ein Brief an Wolfgang Fischer. In: Löwisch et al. 1988, S. 11-22.
- Thompson, Christiane / Brinkmann, Malte / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2021): Praktiken und Formen der Theorie. Weinheim, Basel.
- Thompson, Christiane / Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2017): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jg., Heft 4, S. 415-427.