

Andreas Gelhard

Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung

In der neuzeitlichen Philosophie ist der Begriff der Skepsis eng mit erkenntnistheoretischen Fragen verbunden. Epochemachende Autoren wie Descartes oder Kant verwenden skeptische Argumentationsfiguren, wenn es um die Untersuchung unserer Erkenntnisvermögen geht, stützen sich in der Ethik aber eher auf stoisches Gedankengut. Wer programmatisch von einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik spricht, der setzt sich daher schnell dem Verdacht aus, er dehne eine Denkweise, die eigentlich auf Erkenntnisfragen zugeschnitten ist, auf den Bereich der pädagogischen Praxis aus. Wolfgang Fischer, der als Gründer der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik angesehen werden kann, hat daher immer versucht, den Einzugsbereich seiner Untersuchungsmethoden auf theoretische Fragen einzuschränken. Er sah schon bei Kant das Problem, dass er den Dogmatismus, den er in seiner Erkenntniskritik mit skeptischen Mitteln vertrieben hatte, durch die „praktische Hintertür“ wieder hineinlässt (Fischer 1982, S. 52). Wenn man Kants strenge Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Philosophie akzeptiert, ist diese Befürchtung auch sehr gut nachvollziehbar. Im Rahmen von Kants Aufteilung bedeutet der Schritt in die Praxis immer eine Distanzierung von dem Feld, das sich sinnvoll mit skeptischen Mitteln untersuchen lässt. Diese kantianische Sicht ist aber nicht alternativlos. Jörg Ruhloff hat, in engem Austausch mit Fischer, eine Spielart der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik entwickelt, die die Grenzen zwischen Theorie und Praxis anders zieht. Dazu reaktiviert er andere, antike Traditionen des skeptischen Denkens, die von vornherein an praktischen Fragen orientiert sind: vor allem die Sophisten und den Sokrates der frühen platonischen Dialoge. Schon Fischer bezieht sich an zentralen Stellen seiner Überlegungen auf die Lehrpraxis des Sokrates (ebd., S. 60 f.). Er hält aber am Primat der theoretischen Perspektive fest. Erst Ruhloff begreift Theorie und Praxis als Erscheinungsformen *eines* pädagogischen Untersuchungsfeldes, das uns in verschiedenen Gestalten begegnen kann: „in Form wissenschaftlich-skeptischer Analysen einerseits, in Gestalt elenktisch-skeptischer Bildungspraxis andererseits“ (Ruhloff 1990/92, S. 38). Das unverwechselbare Profil von Ruhloffs skeptischem Programm verdankt sich dieser entschiedenen Erweiterung des Blickwinkels – bei konsequenter Konzentration auf pädagogische Fragestellungen. Das ist aus einer philosophischen Perspektive sehr auffallend. Wenn Ruhloff einen Widerstreit zwischen unterschiedlichen Auffassungen der pädagogischen Aufgabe erörtert, bleiben es unterschiedliche Auffassungen *der pädagogischen Aufgabe*. Das

Eigenrecht und die Eigenlogik des Pädagogischen bilden den unüberschreitbaren Horizont seines Denkens.¹

Ich bin gebeten worden, etwas zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik zu sagen, weil ich ein Buch mit dem Titel *Skeptische Bildung* geschrieben habe (Gelhard 2018a). Der dort entwickelte Bildungsbegriff ist Produkt einer negativistischen Lektüre Hegels, die sich vor allem auf die *Phänomenologie des Geistes* stützt. Das macht die Auseinandersetzung mit den Schriften Ruhloffs interessant, aber auch schwierig, weil man sich ihnen aus einem eher entfernten philosophischen Universum nähert. Hegels Rezeption des antiken Skeptizismus und die daraus entspringende Bildungskonzeption sind für Ruhloffs skeptisch-transzendental-kritisches Programm ohne jede Bedeutung.² Das ist einerseits gut nachvollziehbar, weil Hegels Bildungsbegriff kein pädagogischer Bildungsbegriff ist.³ Es ist andererseits aber auch erstaunlich, weil Hegel einer der wenigen modernen Autoren ist, die skeptische Figuren auf dem Gebiet der praktischen Philosophie verwenden. Sein Rückgriff auf die antike pyrrhonische Skepsis ist immer mit dem Hinweis verbunden, dass diese Form des skeptischen Denkens dem Primat des Praktischen folgt.⁴ Das ist der Grund, weshalb die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik Ruhloffs und die negativistische Bildungsphilosophie Hegels nicht nur äußerlich verglichen, sondern aus einem gemeinsamen Anliegen verstanden werden können. Es handelt sich um Spielarten praktischer Skepsis.

I

Das skeptische Denken hat sehr unterschiedliche Spielarten hervorgebracht. Hegel beginnt seine Auseinandersetzung mit der philosophischen Skepsis im Jahr 1802 mit einer langen Rezension, in der er die Überlegenheit des antiken Skeptizismus über moderne, im weitesten Sinne cartesianische Spielarten betont (Hegel 1986a). Er stellt sich so in eine skeptische Traditionslinie, die ich hier provisorisch als *Isostenie-Skeptizismus* bezeichnen möchte. Mit dem Begriff der Isostenie bezeichnet Sextus Empiricus in seinem *Grundriss der pyrrhonischen Skepsis* das Gleichgewicht der Gründe, das den Skeptiker zur

- 1 Andreas Gruschka hat Ruhloffs Treue zur pädagogischen Aufgabe jüngst in der *Pädagogischen Korrespondenz* hervorgehoben (Gruschka 2020, S. 81).
- 2 Nur so ist seine These zu erklären, in die „klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien der Moderne“ seien keine „skeptischen Tendenzen“ eingedrungen (Ruhloff 1999, S. 23).
- 3 Theodor Ballauff behandelt Hegel in seinen *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* nicht, weil er sich mit seiner Darstellung „im engeren Rahmen des Pädagogischen“ halten will (Ballauff 1966, S. 152). Komplementär dazu betont Birgit Sandkaulen in ihrer philosophischen Auseinandersetzung mit Hegels Bildungsbegriff, dieser Begriff sprengt „den pädagogischen Rahmen“ (Sandkaulen 2014, S. 430).
- 4 In einem programmatischen Text der Jenaer Zeit schreibt er, die pyrrhonische Skepsis lasse sich am angemessensten als „Erziehung zu einer Lebensweise“ verstehen (Hegel 1986a, S. 242).

Zurückhaltung seines Urteils zwingt.⁵ Damit bringt er ein Verfahren der antilogischen Konfrontation von Gegensätzen auf den Begriff, das sich schon in der Sophistik findet. Die Traditionslinie der Isosthenie-Skepsis lässt sich von Protagoras und Sextus über Kant und Hegel bis zu Marx und Adorno verfolgen. Sie verbindet sich seit Kant und Hegel mit den Schlagworten Antinomik und Dialektik. Das vorletzte Stück von Adornos *Minima Moralia* beginnt mit dem Satz: „Die Dialektik ist der Sophistik entsprungen“ (Adorno 2003, S. 280).

Auch Ruhloff stellt sich in die Tradition der antiken Skespsis. Dabei bezieht er sich aber nicht auf Sextus, sondern auf den Sokrates der frühen platonischen Dialoge. Die pyrrhonische Skepsis wird in Ruhloffs Schriften zwar gelegentlich erwähnt, in seinem programmatischen Aufsatz „Sokratische Skepsis in der Pädagogik“ (1999) kommt sie aber kein einziges Mal zur Sprache. Stattdessen behandelt Ruhloff ausführlich Wolfgang Fischers Auseinandersetzung mit Kants skeptischer Methode, die den Anschluss an die pädagogische Theoriebildung ebenfalls über die skeptischen Momente der sokratischen Prüfungspraxis sucht. Fischers Auseinandersetzung mit Kant ist, aus der Sicht der oben skizzierten Isosthenie-Skepsis, sehr ungewöhnlich. Er entnimmt Kants kritischer Philosophie das Motiv der Analyse von Möglichkeitsbedingungen, löst die skeptische Methode aber aus ihrem Bezug zur Antinomik. Für die skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik ist das Antinomische, so lautet die wohl wichtigste programmatische Aussage von Fischers Text, „unwesentlich geworden“ (Fischer 1982, S. 59). Bei Fischer bildet sich so schon eine spezifische Spielart skeptischen Denkens heraus, die ich hier, erneut provisorisch, *Bedingungs-Skeptizismus* nennen möchte.

Ruhloff nimmt Fischers Programm auf und bestimmt das Projekt der skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik als Untersuchung der „Konstitutionsvoraussetzungen“ pädagogischer Theoriebildung (Ruhloff 1990, S. 63). Seine Beziehung zur Traditionslinie des Isosthenie-Skeptizismus ist aber weniger leicht zu bestimmen als im Falle Fischers. Das zeigt sich zum Beispiel in seinem wichtigen Aufsatz „Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik“ (Ruhloff 1991). In diesem Aufsatz adaptiert Ruhloff mit Lyotards Begriff des Widerstreits ein Konzept, das man als besonders radikale Variante des Isosthenie-Skeptizismus betrachten kann. Denn anders als Kant, der die Antinomien der Vernunft aus der Perspektive eines unparteiischen Richters auflöst, untersucht Lyotard einen Widerstreit zwischen Diskursarten, der ohne Unparteiischen auskommen muss.⁶ Es bedeutet daher keinen Rückfall

5 „Die Skepsis ist die Kunst, auf alle mögliche Weise erscheinende und gedachte Dinge einander entgegensetzen, von der aus wir wegen der Gleichwertigkeit der entgegengesetzten Sachen und Argumente zuerst zur Zurückhaltung, danach zur Seelenruhe gelangen“ (Sextus Empiricus 1985, S. 94).

6 Ein Widerstreit zwischen zwei Parteien liegt, laut Lyotard, dann vor, wenn „sich die ‚Beilegung‘ des Konflikts, der sie miteinander konfrontiert, im Idiom der einen vollzieht“ (Lyotard 1989, S. 27). Mit einem Beispiel, das Ruhloff eher fern liegt, erläutert er: „[Das] Wirtschafts- und Sozialrecht kann zwar den Rechtsstreit zwischen den Wirtschaftspartnern

in dogmatische Darstellungsformen, sondern eine Radikalisierung des skeptischen Zugriffs, wenn Ruhloff seinen Text als Erläuterung einer These anlegt, der keine Gegenthese entspricht. Mit der Idee eines Gerichtshofs der Vernunft verschwindet auch die Möglichkeit einer philosophischen Vogelperspektive, aus der sich These und Antithese vor dem Leser ausbreiten lassen. Ruhloffs 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“ (ebd., S. 81).

In der Erläuterung seiner These lässt Ruhloff keinen Zweifel, dass es sich bei dem genannten Widerstreit um keine der bekannten „Antinomien“ handelt, die der pädagogische Diskurs des 20. Jahrhunderts hervorgebracht hat. Die Rede von einem inneren Widerstreit der pädagogischen Aufgabe bezieht sich nicht auf die bekannten Gegensätze zwischen Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, zwischen Führen und Wachsenlassen, zwischen formaler und materialer Bildung oder zwischen Fremdaufforderung und Selbsttätigkeit (Ruhloff 1991, S. 81). Alle diese Gegensätze sind nach Ruhloff noch in dem Sinne antinomisch bestimmt, dass sie sich als Teil einer übergreifenden Ordnung verstehen lassen, die es erlaubt, den Streit „zu vermeiden, im Vorfeld zu schlichten, gesetzesentsprechend zu entscheiden oder in einen gütlichen Vergleich zu überführen“ (ebd., S. 82). Die Diskussion, in welchem genauen Verhältnis Führen und Wachsenlassen, formale und materiale Bildung oder Selbstbestimmung und Fremdaufforderung stehen, lässt sich, aus Ruhloffs Perspektive, endlos führen, ohne den unauflösbaren Widerstreit, der die pädagogische Aufgabe kennzeichnet, auch nur zu berühren.

In der Ausarbeitung seines Arguments geht Ruhloff auf die antike Sophistik zurück, die auch für Lyotards Spielart des Isostenie-Skeptizismus nicht ohne Bedeutung ist.⁷ Laut Ruhloff tritt der Widerstreit der noch heute die pädagogische Aufgabe spaltet, erstmals in der pädagogischen Praxis der Sophisten zutage (ebd.). Protagoras setzt, Ruhloffs Darstellung zufolge, der „gewöhnlichen Paideia“, die auf den Erhalt der Polis und die Einweisung in ihren „Kulturbestand“ ausgerichtet ist, eine pädagogische Praxis entgegen, die zeigt, dass man Sachverhalte prinzipiell „aus zwei entgegengesetzten Gesichtspunkten“ betrachten und beurteilen kann (ebd., S. 83). Bestimmt man diese Abspaltung einer neuen von einer normalen Paideia mit Lyotard als Widerstreit, so kann dieses Verhältnis prinzipiell nur perspektivisch bestimmt werden.

„Ein Widerstreit ist“, so Ruhloff, „kein Rechtsstreit, der nur innerhalb ein und derselben Gesetzesordnung stattfinden, in ihrem Rahmen jedoch auch grundsätzlich mit Aussicht auf ein ‚gerechtes‘ Ergebnis ausgetragen werden

schlichten, nicht aber den Widerstreit zwischen Arbeitskraft und Kapital“ (ebd., S. 28).

7 Vgl. vor allem den Exkurs zu Protagoras in Lyotard 1989, S. 21-36.

kann. Widerstreit liegt vor, wenn eine Gesetzesordnung fehlt, die konfligierende Ansprüche auf gemeinsame Urteilsregeln zu beziehen gestattet“ (ebd., S. 82).

Die Feststellung, dass sich eine Spaltung der pädagogischen Aufgabe beobachten lässt, kann also nur von der einen Seite dieser Spaltung aus – von Seiten der Sophistik – ausgesprochen werden. Protagoras schafft mit seinem antilogischen Verfahren, gleichgewichtige Gesichtspunkte zu konfrontieren, erst die theoretischen Voraussetzungen, die es erlauben, die „pädagogische Aufgabe“ als ein heterogenes Kompositum darzustellen, das durch einen „aufgabeninternen Widerstreit“ gekennzeichnet ist (ebd., S. 81). Ruhloff spricht selbst aus der Perspektive der durch Protagoras eröffneten Traditionslinie, wenn er über das Verfahren, Sachverhalte „aus konträren Gesichtspunkten zu erwägen“, schreibt:

„Zählt diese Aufgabe noch zur Pädagogik, und das drängt sich auf, weil es wie in der normalen Paideia immer noch darum geht, für die Verhältnisse der Polis und des eigenen Daseins in Rede und Tat tüchtig einzustehen, dann ist damit eine innere Bruchlinie in die Pädagogik eingeführt; denn es ist nicht abzusehen, wie der herkömmliche und der neue Aufgabenanteil aus ihren je eigenen Aufbauprinzipien heraus schieblich-friedlich gegeneinander begrenzt werden könnten. Tatsächlich wurde denn auch Protagoras' Konzept von vielen Zeitgenossen als Gefahr für den Bestand der Polis und ihrer sie erhaltenden Erziehungsformen erachtet“ (ebd., S. 83).

Das ist ein entscheidender Punkt, wenn man Ruhloffs These, die pädagogische Aufgabe schließe einen unauflösbaren Widerstreit ein, nicht missverstehen will. Der behauptete Widerstreit besteht nicht zwischen zwei Auffassungen von Pädagogik, die unter allen Beteiligten widerspruchlos als „pädagogisch“ angesehen würden. Der Widerstreit stellt sich von Seiten der sophistischen Traditionslinie als Spaltung der pädagogischen Aufgabe dar, würde von der Gegenseite aber als Unterscheidung zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Praktiken wahrgenommen. Ein Vertreter der von Ruhloff so genannten „normalen“ oder „gewöhnlichen“ Paideia würde den „neuen Aufgabenanteil“, der der Pädagogik durch die sophistische Lehrpraxis zuwächst, gar nicht als Teil der Pädagogik betrachten. Ruhloffs historische Rekonstruktion dient hier offenkundig der strategischen Positionierung im Feld der Allgemeinen Pädagogik. Nimmt man den „dekompositorischen“ Diskurs in der Tradition der Sophistik als gegenläufiges „Theoriekomplement“ in die pädagogische Theoriebildung auf, so lässt sich Allgemeine Pädagogik nur noch als „in sich heterogenes Theoriekompositum“ bestimmen, das weder in unbestrittenen Prinzipien noch in hochgesteckten Zielen seine endgültige Einheit findet (Ruhloff 1990, S. 63).

Das ist, meiner Einschätzung nach, der entscheidende strategische Einsatz von Ruhloffs Text. Die Anerkennung eines unauflösbaren Widerstreits, der die Allgemeine Pädagogik als heterogenes Gebilde konstituiert, kontert hegemo-

niale dogmatische Auffassungen von Pädagogik, ohne die Einheit der Pädagogik in „Interdisziplinarität“ aufzulösen. Gerade dadurch, dass Ruhloff an der Idee einer Einheit der Pädagogik festhält, wird sie als heterogene begreiflich, die keine alternativlosen Konzepte kennt. Das scheint mir eine nicht nur ausichtsreiche, sondern geradezu notwendige Strategie gegen die Praktiken der repressiven Konsensbildung zu sein, die derzeit den Mainstream der Erziehungswissenschaft bestimmen.⁸

Was kann man – vorläufig, auf diesem Stand – zur Gestalt der „pädagogischen Aufgabe“ sagen, die den Horizont von Ruhloffs Überlegungen bildet? Sie besteht aus einem intentional steuernden Teil, der auf die Einführung in einen bestehenden Kultur- und Wissensbestand ausgerichtet ist und einem reflektiert hinterfragenden Teil, den man als Einführung in den problematisierenden Vernunftgebrauch bezeichnen kann (vgl. Ruhloff 1991, S. 93). Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass die beiden Teile nicht konkurrieren, sondern durch ein Verhältnis gegenläufiger Komplementarität gekennzeichnet sind. Das betont Ruhloff auch noch in späteren Texten, wie dem Aufsatz über „Sokratische Skepsis in der Pädagogik“ (1999, S. 20). Dort wird auch deutlich, dass Ruhloff dem skeptisch-reflektierenden Teil der Allgemeinen Pädagogik eine klar konstruktive Wendung gibt. Die Strategie, eingespielte Überzeugungen, Haltungen und Wissensvorstellungen „zu erschüttern und abzubauen“, zielt letztlich auf die Einübung in eine bestimmte Form von Vernunftgebrauch:

„Denkt man sich dieses Vorgehen verallgemeinert als pädagogische Aufgabe, dann wäre das Ergebnis gelungener pädagogischer Praxis, dann wäre ‚Bildung‘ Problembewußtsein und Bereitschaft, sich auf Überzeugungen, Behauptungen und Habitualitäten nicht abschließend zu versteifen, sondern, wann immer es vernünftig erscheint, in deren erneute Prüfung einzutreten. Wer durch die Skepsis gegangen ist, würde seine Vernunft auf problematische und nicht mehr auf dogmatische, affirmativ-unbedingt bejahende oder verneinende Weise gebrauchen“ (ebd., S. 21).

Man könnte die Darstellung an dieser Stelle beenden und, mit weiteren Belegen, den problematisierenden Vernunftgebrauch als das entscheidende Leitmotiv von Ruhloffs Spielart der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik herausstreichen. Ich möchte die Auseinandersetzung mit Ruhloffs Texten aber stärker reflektierend-hinterfragend gestalten und mich einer Argumentationslinie seines pädagogischen Programms zuwenden, die mir anfällig für dogmatische Tendenzen zu sein scheint. Diese Argumentationslinie verbindet sich mit dem Begriff der Bildung.

8 Vgl. Gelhard 2018b, Abschnitte III.2-3.

II

Die oben skizzierte Argumentation zieht ihre Stärke aus der Konsequenz, mit der sie sich im Horizont der Allgemeinen Pädagogik hält. Sie lässt sich in ihrer Grundlinie nachvollziehen, ohne auch nur einmal den Begriff der Bildung zu verwenden. In der Formulierung der eröffnenden These des Widerstreits-Aufsatzes spricht Ruhloff von der Unmöglichkeit einer homogenen „Erziehungs- und Bildungspraxis“ (Ruhloff 1991, S. 81); im Aufsatz über die Sokratische Skepsis wird das „Ergebnis gelungener pädagogischer Praxis“ als „Bildung“ bezeichnet (Ruhloff 1999, S. 21). Das ist ein sehr zurückhaltender Gebrauch des Bildungsbegriffs, der sich ohne Schaden vernachlässigen ließe, wenn es nur darum ginge, die Grundzüge der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik nachzuvollziehen. Mit Blick auf das übergreifende pädagogische Anliegen von Ruhloffs Schriften bedeutete das aber natürlich eine empfindliche Verkürzung. Tatsächlich spielt der Bildungsbegriff für Ruhloff eine zentrale Rolle, die vorzugsweise in den Schlusspartien der Texte zutage tritt. Das gilt auch für den Aufsatz über den historisch konstanten Widerstreit in der Pädagogik, der gegen Ende, einigermaßen emphatisch, den Begriff der Bildung ins Spiel bringt. Die Anerkennung des Widerstreits zwischen den beiden inkompatiblen Seiten der pädagogischen Aufgabe verlangt, Ruhloff zufolge, „die Beachtung des Unterschieds zwischen Lernen, Sozialisation, Erziehung, Unterricht, Lehre einerseits, Bildung andererseits“ (Ruhloff 1991, S. 93).

Diese Stelle erhält schon durch die ungleiche Anzahl von Begriffen, die zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, eine gewisse expressive Qualität. Der Begriff der Bildung wiegt allein ein ganzes Ensemble von Gegenbegriffen auf, das für die „normale“, in Kulturbestände einweisende Erziehungspraxis steht. Mir ist bewusst, dass Ruhloff die leichtfertige Rede von ‚Normen‘ und ‚Normativität‘ in der Pädagogik immer entschieden zurückgewiesen hat (vgl. z. B. Ruhloff 2019). Es scheint mir aber unübersehbar, dass er dazu neigt, den Bildungsbegriff normativ aufzuladen. Das lässt sich, meiner Einschätzung nach, auf seine Rezeption von Theodor Ballauffs Bildungslehre zurückführen. Schon Ruhloffs Herkunftsgeschichte des Widerstreits innerhalb der pädagogischen Aufgabe ist stark an Ballauff orientiert: Sie beginnt mit Bezug auf Ballauffs Protagoras-Interpretation und schließt mit einer kurzen Darstellung von Ballauffs Bildungslehre.⁹ Dabei dominiert allerdings noch Lyotards Verständnis des Widerstreits. Der moralisierende Grundzug von Ballauffs Bildungstheorie bleibt hier ganz im Hintergrund. Das ändert sich in späteren Texten wie dem Aufsatz über „Bildung und Bildungsgerede“ (Ruhloff 2006). Dort werden nicht gleichberechtigte Tendenzen der pädagogischen Theoriebildung als gegenläu-

9 Im Einzelnen erwähnt Ruhloff Protagoras, Sokrates, Platon, Rousseau, Humboldt, Kant, Nietzsche, Schaller und Ballauff (Ruhloff 1991, S. 82-92). Die beiden Brüche in der Chronologie markieren jeweils einen gewissen Vorrang des Früheren vor dem Späteren: Kant vor Humboldt und Ballauff vor Schaller.

fige Komplemente aufeinander bezogen, sondern Bildung als ausgezeichnete Vollzugsform des menschlichen Daseins gegen verkehrte Formen von Bildung gesetzt. Auch in diesem Zusammenhang bleibt Ruhloffs Argumentation auf die Praxis des problematisierenden Vernunftgebrauchs als ihren Fluchtpunkt bezogen. Diese Praxis wird allerdings nicht mehr als unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik gerechtfertigt, sondern als höherwertige Praxisform gegen Verfallsphänomene des zeitgenössischen Bildungsdiskurses gesetzt. Problematisierender Vernunftgebrauch erhält, kurz gesagt, den Vorzug vor psychologischen Modellen des Problemlösens (ebd., S. 291f.).

Ankerpunkt der Argumentation ist dabei ein genuin pädagogischer Bildungsbegriff. Diesen Begriff entwickelt Ruhloff, wie schon im Widerstreits-Aufsatz, historisch von den Sophisten her. Anders als in dem früheren Text geht es ihm aber nun nicht mehr vorrangig darum, den Widerstreit zwischen unterschiedlichen Auffassungen von pädagogischer Theorie und Praxis aufzuweisen. Es geht ihm vielmehr darum, die eine Seite dieses Widerstreits stark zu machen und eine freie Praxis des selbstständigen Vernunftgebrauchs gegen eine Auffassung von Erziehung zu setzen, die an vorgegebenen Normen ausgerichtet ist (ebd., S. 290). Dadurch rücken seine Ausführungen näher an die Protagoras-Deutung Theodor Ballauffs, auf die er auch schon im Widerstreits-Aufsatz verweist.¹⁰ Die Praxis des Protagoras wird als ein selbständiges Ermessen in Sachen der Lebensführung gegen eine pädagogische Praxis gesetzt, die sich an vorgegebenen Maßen orientiert (ebd., S. 291). Darin liegt, laut Ruhloff, noch heute die pädagogische Pointe des Bildungsbegriffs:

„An diesen Grundgedanken können wir, so meine ich, auch heute noch anknüpfen: Bildung als Hineinfinden in einen selbständigen Vernunftgebrauch in dem Sinne, dass vernünftige Abwägungen maßgeblich werden dafür, was uns rechtmäßiger Weise im Leben zu leiten vermag. Pädagogik wäre dann die Theorie und Praxis, die das Hineinfinden in die Maßgeblichkeit eines unabhängigen Vernunftgebrauchs und in diesem Sinne ‚Bildung‘ ermöglicht und anleitet“ (ebd.).

Betrachtet man diese Stelle allein, so kann der Eindruck entstehen, dass Ruhloff Bildung in ein Abhängigkeitsverhältnis zu Pädagogik setzt: Pädagogik ermöglicht Bildungsprozesse und leitet sie an. Tatsächlich hat Ruhloff hier aber ein Wechselverhältnis im Sinn. Die Pädagogik ermöglicht und leitet Bildungsprozesse, sie orientiert sich dabei aber an einer Aufgabe, die man nur als „Bildungsaufgabe“ begreifen kann: „Die pädagogische Praxis ist nach diesem Modell geführt von der Bildungsaufgabe des problematisierenden Vernunftgebrauchs, mündet in sie ein und empfängt von ihr her ihre Rechtfertigung“ (ebd., S. 292).

10 Ruhloff verweist in beiden hier behandelten Texten auf Theodor Ballauffs Protagoras-Interpretation in *Philosophischen Begründung der Pädagogik* (Ballauff 1966, S. 45-54; vgl. Ruhloff 1993, S. 94, Anm. 5 und 2006, S. 297, Anm. 3).

Der Titel des Aufsatzes – „Bildung und Bildungsgerede“ – profiliert diesen pädagogischen Bildungsbegriff gegen einen bildungspolitischen Diskurs, der die Lösung gesellschaftlicher Probleme durch die Einübung von problemlösendem Verhalten verspricht. Ich zitiere eine längere Passage im Zusammenhang, weil die Aufzählung gängiger Floskeln hier sozusagen zum Argument gehört. Nachdem Ruhloff die Pädagogik als eine Praxis bestimmt hat, die Bildungsprozesse „ermöglicht und anleitet“, fährt er fort:

„Das ist, so scheint mir, nicht die überwiegende Ausrichtung unserer Bildungseinrichtungen. In ihnen erscheint Bildung heute vor allem als das Medium der Problemlösung im Sinne der sozialen, politischen und ökonomischen Sicherung durch Lernen und durch Lernen des Lernens. Der Pädagogik als Wissensdisziplin und den Erzieherinnen und Erziehern wird überwiegend die Rolle der Problementsorgung angesonnen: Die ‚Wissensgesellschaft‘ zeichnet sich ab – also haben Schule und andere pädagogische Einrichtungen den Weg zu ihr zu bahnen bzw. ihre Verwirklichung zu beschleunigen. Die Umwelt, die öffentliche Gesundheit, der Friede ist in Gefahr, und die Pädagogik wird als mittel- oder langfristige Problemlösungs-, zumindest Problembeschwichtigungs-Instanz bemüht. Hergebrachte moralische Vorstellungen und soziale Ordnungsmuster, etwa traditionelle Familienstrukturen, sind ins Wanken geraten; die Wehrbereitschaft sinkt, das Europabewusstsein lässt zu wünschen übrig, die Sozialleistungsansprüche übersteigen das Staatsbudget, das Land droht seine Vorteile als Industriestandort einzubüßen usw. usw. – Veränderungen der Schule, der Universität, der Unterrichts- und Erziehungspraktiken werden verlangt. Bildung, oft unterschiedslos in eins gesetzt mit Lernen, erscheint als eine soziale Problemlösungsreserve, was auch immer als ein Problem auftreten und angesehen oder lanciert werden mag. Ihrer Grundausrichtung nach werden öffentliche Pädagogik und Bildung angesetzt als Instrumente für ein möglichste problemloses Überleben“ (ebd., S. 291).

Die Stelle bringt das Bewegungsgesetz des Bildungsgeredes sehr anschaulich zum Ausdruck. Die kürzeste Formel für dieses Gesetz lautet „usw. usw.“. Ruhloff folgt hier offenbar Martin Heideggers Bestimmung des Geredes als ein endloses „Nach- und Weiterreden“ (Heidegger 1993, S. 168). Er eröffnet seinen Aufsatz mit einer kurzen Bestimmung des Ausdrucks „Gerede“, die sich locker an Heideggers Sprachgebrauch in *Sein und Zeit* orientiert.¹¹ Gerede kann, dieser Bestimmung zufolge, zweierlei Bedeuten: Erstens ein haltloses Reden ohne Sinn für Bedeutungs- und Relevanzunterschiede, das Wichtiges banal und Banales wichtig erscheinen lässt; zweitens ein Reden im Modus des Gerüchts, das Anerkennung verschaffen oder zerstören kann, ohne dass sich ein Grund in der Sache ausmachen ließe (Ruhloff 2006, S. 287 f.). Der Vollzugssinn des Geredes ist ein endloses usw., usw., das immer wieder auf sich selbst zurück- und so zu keinem Ergebnis kommt. Als Grundproblem des Geredes hält Ruhloff entsprechend fest, dass es „nichts festzuhalten vermag“: Gerede endet nicht mit

11 Ruhloff zitiert den Satz: „Das Gerede ist die Möglichkeit, alles zu verstehen ohne vorgängige Zueignung der Sache“ (Heidegger 1993, S. 224; vgl. Ruhloff 2006, S. 287).

einer Erkenntnis oder einer begründeten These, sondern mit dem „Überdruß“ an der beredeten Sache, weshalb als Resultat von Bildungsgerede vor allem der „Überdruß an Bildung“ erscheint (ebd., S. 288).



Foto: Martin Tajmr / Pixabay

Diese Bestimmung des Verhältnisses zwischen Bildung und Bildungsgerede ist kraftvoll, aber nicht alternativlos. Es sind skeptische Untersuchungen des Verhältnisses denkbar, die die Schwierigkeit betonen, klar zwischen Bildung und Bildungsgerede zu unterscheiden. Wir werden mit Hegels Ausführungen über Bildung noch eine Untersuchung dieses Typs kennenlernen. Im Falle Ruhloffs scheint mir der Fall allerdings anders gelagert. Meine These lautet, dass er sich – unausgesprochen – einer Figur bedient, die Ballauff in seiner pädagogischen Bildungslehre „Verkehrtheit“ nennt.¹² Diese Figur ist in ihrer Grundtendenz eine ethische. Sie fasst alle moralischen Programme seit der Antike zusammen, die die menschliche Existenz nach dem Muster von Perversion und Konversion verstehen. In diesen Programmen ist eine Vorstellung von einem gelungenen Selbst- und Weltverhältnis des Menschen vorausgesetzt; sie gehen aber davon aus, dass der Mensch primär in Abkehr von diesem Zustand lebt. Ballauff spricht in diesem Zusammenhang davon, dass der Mensch die eigene Menschlichkeit verfehlt. In seinen *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* schreibt er Erziehung entsprechend die „Aufgabe“ zu, „aus der primären

12 Vgl. zu diesem Motiv: Thompson 2003, S. 91-94.

Verkehrtheit zu befreien“ oder – kürzer –, „ein Kind Mensch werden zu lassen“ (Ballauff 1966, S. 84, 120).

Was heißt das konkret für Ruhloffs Unterscheidung zwischen Bildung und Bildungsgerede? Ballauff gewinnt das Schema, nach dem er die gesamte Geschichte philosophischer Begründungen der Pädagogik strukturiert, in Auseinandersetzung mit der Daseinsanalyse Martin Heideggers. Dabei überliest er Heideggers terminologischen Hinweis, der Begriff des Geredes sei „nicht in herabziehender Bedeutung“ zu verstehen (Heidegger 1993, S. 167). In den *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* fungiert der Ausdruck „Gerede“ als Element eines ethischen Schemas, das Erziehung als Befreiung aus einem primären Zustand der Verkehrtheit bestimmt (vgl. Ballauff 1966, S. 31, 211). Dabei betont Ballauff einige Grundzüge von Heideggers Daseinsanalyse, die bereits bei Kritikern wie Adorno den Verdacht erweckt haben, Heideggers ontologischer Neutralität sei nicht zu trauen: Das Gerede – und die anderen Phänomene des Verfallens – erscheinen als Merkmale einer urbanen Massengesellschaft, der der Kontakt zur eigentlichen Menschlichkeit verloren gegangen ist.¹³

Die Frage, wie weit Ballaufts moralisierende Interpretation der Daseinsanalyse Heideggers Gedanken gerecht wird und ob es überhaupt sein Ziel ist, Heidegger gerecht zu werden, können wir an dieser Stelle auf sich beruhen lassen.¹⁴ Wichtig ist, dass sich Ruhloff nicht nur in seiner Protagoras-Interpretation an Ballaufts *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* orientiert, sondern latent auch die „große Lehre von der menschlichen Verkehrtheit“ übernimmt, die den gesamten Darstellungsgang des Buches strukturiert (ebd., S. 206). Das zeigt sich vor allem in den Passagen seines Textes, die die pädagogische Aufgabe auf die spezifisch menschliche Aufgabe der Lebensführung zurückführen:

„Unsere Lebensbedingungen von heute sind die gesellschaftlich und kulturell geronnenen Lebensdeutungen der uns vorausgehenden Generationen in ihrer Verquickung mit natürlichen Gegebenheiten und Ereignissen. An sie anzuknüpfen kommen wir nicht umhin, und insoweit sind wir nicht frei. Aber die in diese Deutungen eingelagerten Richtigkeits- bzw. Wahrheitsansprüche sind uns auch nicht als Dogmen vorgegeben, sondern zur Auseinandersetzung

13 Im Zusammenhang von Ballaufts Pestalozzi-Interpretation heißt es: „Als Integral der gesellschaftlichen Verkehrtheit lässt sich die Kollektivität – Masse und Vermassung – auffassen“ (Ballauff 1966, S. 126; vgl. auch S. 163 u.ö.).

14 In der mit Andreas Poenitsch verfassten Einführung zur vierten Auflage von Ballaufts Schrift *Pädagogik als Bildungslehre* vertritt Ruhloff die These, dass der Philosophie Heideggers „eine herausgehobene Bedeutung“ für Ballaufts Bildungslehre zukommt, dass diese Lehre aber als eigenständige theoretische Leistung gewürdigt werden muss und nicht als „fundamentalontologisch“ etikettiert werden kann (Poenitsch/Ruhloff 2004, S. 4). Christiane Thompson hat auf dieser argumentativen Linie einen groß angelegten Versuch verfasst, die Unabhängigkeit Ballaufts von Heidegger nachzuweisen (Thompson 2003). Auch sie gesteht allerdings zu, dass die *Philosophischen Begründungen der Pädagogik*, die für meine Überlegungen von besonderer Bedeutung sind, diesem Unternehmen großen Widerstand entgegenzusetzen (ebd., S. 12).

aufgegeben; denn wir müssen *unser* Leben führen und nicht das unserer Eltern und Großeltern. Eine Pädagogik und ein Bildungsverständnis, die nur auf Problemlösungen im Sinne der Bewältigung vorgegebener Problemstellungen ausgerichtet sind, betrügen um diese Aufgabe“ (ebd., S. 292).

Die pädagogische Aufgabe, die den Horizont von Ruhloffs Widerstreits-Aufsatzes bildet, wird hier in der allgemeinmenschlichen Aufgabe verankert, sein eigenes Leben zu führen. Diese Aufgabe bildet auch das Gravitationszentrum von Ballauffs Bildungslehre. Dass das Dasein zu sein hat – der von Heidegger so genannte Lastcharakter des Daseins – wird bei Ballauff zur menschlichen „Lebensaufgabe“ (Ballauff 1966, S. 209). Ruhloff übernimmt diesen Gedanken und mit ihm das moralische Schema, das der existenziellen Lebensaufgabe den Vorzug vor den bloß vorgegebenen Problemen gibt. Anders wäre nicht verständlich, weshalb man uns um diese Aufgabe ‚betrügen‘ kann. Im Horizont des Widerstreits-Aufsatzes wäre es noch widersinnig, die ‚pädagogische Aufgabe‘ zu einer existenziellen Aufgabe dieser Art zu überhöhen. In dem Aufsatz über Bildung und Bildungsgerede scheint mir diese Tendenz aber unabweisbar. Ruhloff arbeitet in diesem Text mit einer klaren Rangfolge zwischen maßgeblichen und verkehrten Bildungsvorstellungen, die den problematisierenden Vernunftgebrauch in die Position der Maßgeblichkeit befördert. Das Paradigma der Problemlösung erscheint aus dieser Perspektive als bloßes Double einer eigentlich menschlichen Daseinsweise, die sich in der Übernahme des Lebens als Aufgabe konkretisiert.¹⁵

Das ist der Punkt, an dem ich einen kurzen, ernüchternden Blick auf Hegels Begriff der Bildung vorschlagen möchte. Dieser Begriff bietet keine Alternative zu Ruhloffs Bildungsbegriff, weil er nicht pädagogisch bestimmt ist und sich gegen pädagogische Bestimmungen sperrt. Er ist aber so konsequent Isostenie-skeptisch verfasst, dass er – vielleicht – geeignet ist, die dogmatische Tendenz in Ruhloffs Bildungsbegriff genauer herauszuarbeiten. Die sehr einfache Grundthese, die ich in diesem Zusammenhang entwickeln möchte, lautet: Ballauffs fundamentalmoralisches Schema der *Verkehrtheit* ist inkompatibel mit dem konsequenten Isostenie-Skeptizismus, der den Bildungsbegriff der *Phänomenologie des Geistes* prägt. Terminologisch lässt sich diese Inkompatibilität an dem Begriff der *Verkehrung* festmachen, durch den Hegel die eigentümliche Bewegungsform von Bildungsprozessen bestimmt. Verkehrtheit und Verkehrung verhalten sich zueinander wie die korrekturbedürftige *Perversion*

15 Ruhloff zeigt hier die Tendenz, ein normatives Schema zu reproduzieren, das Käte Meyer-Drawe in ihrer Auseinandersetzung mit Ballauff kritisiert: Eine normative Umdeutung der Daseinsanalyse, die die defizienten Modi des Daseins gegenüber den ‚eigentlichen‘ abwertet (vgl. Meyer-Drawe 1984, S. 68-72). Thompson hat diese Kritik Meyer-Drawes – mit Blick auf Ballauffs Gesamtwerk – zurückgewiesen (Thompson 2003, S. 45, 75). Ich bin kein Kenner der Schriften Ballauffs und kann mich an dieser Grundsatzdiskussion nicht beteiligen. Im Hinblick auf Ballauffs *Philosophischen Begründungen der Pädagogik* und auf Ruhloffs Aufsatz zum Bildungsgerede scheint mir die Tendenz zur Moralisierung der Fundamentalontologie aber unabweisbar.

moralischer Prinzipien zur unaufhebbaren *Reversibilität* von gleichgewichtigen Sätzen und Mächten.

III

Wenn man sich auf Hegels Bildungsbegriff beruft, ist es wichtig festzuhalten, auf welche Variante des Begriffs man sich stützt.¹⁶ In der *Phänomenologie des Geistes* lassen sich vor allem zwei Verwendungen des Bildungsbegriffs unterscheiden: eine historisch-konkrete und eine methodisch-spekulative.¹⁷ Die methodisch-spekulative Verwendung findet sich vor allem in der Vorrede und in der Einleitung des Buches. Dort bezeichnet Hegel als Bildung die stufenweise Entwicklung von Bewusstseins- und Weltgestalten, die dem Darstellungsgang der *Phänomenologie* die Form einer Geschichte der Erfahrung des Bewusstseins verleihen. Der Bildungsbegriff kann in dieser Verwendungsweise als ein operativer Begriff verstanden werden, den Hegel zur Charakterisierung der teleologischen Vollzugsform seiner Bewusstseinsgeschichte verwendet, ohne ihn selbst noch einmal zum Gegenstand einer Analyse zu machen. In der historisch-konkreten Verwendungsweise dagegen bezeichnet Bildung die eigentümliche Dynamik einer bestimmten historischen Formation, die Hegel als Aufklärung bezeichnet. In diesem Sinn erstreckt sich die Verwendung des Begriffs nicht auf den gesamten Darstellungsgang des Buches, sondern auf die Dialektik der Aufklärung, die Hegel im mittleren Abschnitt des Geist-Kapitels entwickelt.¹⁸ Der Titel des Abschnitts lautet: „Der sich entfremdete Geist; die Bildung“. In diesem Text bestimmt Hegel Bildung als eine spezifische Form von sozialer Erfahrung, die für ‚moderne‘ – das heißt plurale – Gesellschaften charakteristisch ist. Bildung in diesem Sinn wird nötig, wenn die Gewissheit eines gemeinsamen Ganzen brüchig wird und ‚Gesellschaft‘ als ein Aggregat heterogener Lebensformen erscheint, das immer wieder neu zu *einer* Lebensform integriert werden muss. Gesellschaften, die sich durch Bildungsprozesse reproduzieren, sind durch einen beständigen Wechsel von Desorganisation und Reorganisation gekennzeichnet, der sich nicht im Rahmen einer stabilen institutionellen Ordnung abspielt, sondern diese Ordnung jederzeit selbst ergreifen kann. Für die Individuen, die diese Form von Bildungsprozessen durchlaufen, bedeutet das die Erfahrung, dass soziale Konflikte nur mehr oder weniger friedlich ausgetragen, aber niemals ganz vermieden werden können. Hegel bestimmt diese subjektive Seite des Prozesses mit Begriffen wie Entzweigung, Entfremdung und Entäußerung.

16 Vgl. zum Folgenden: Gelhard 2018a, Kap. IV-VI.

17 Eine weitere Variante des Bildungsbegriffs die deutlich von den Varianten der *Phänomenologie* abweicht, findet sich in den *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Diese Variante muss ich hier ganz ausklammern. Vgl. dazu Sandkaulen 2014 und Gelhard 2023a.

18 Rebecca Comay bezeichnet die eigentümliche sozio-politische Dynamik, die Hegel im Bildungs-Abschnitt des Geist-Kapitels darstellt, als „Dialektik der Aufklärung“ (Comay 2018, S. 115).

Aus der Perspektive des übergreifenden, methodisch-spekulativen Bildungsbegriffs sind diese historisch-konkreten Bildungsprozesse, die der mittlere Abschnitt des Geist-Kapitels darstellt, zugleich defizitär und notwendig.¹⁹ Bildung in dem hier etablierten Sinn produziert nicht Resultate, sondern eröffnet Möglichkeiten. Sie verhindert die nur scheinhafte oder gewaltsame Integration des Heterogenen, indem sie Sätze mit Gegensätzen und Mächte mit Gegenmächten konfrontiert. Darin liegt die spezifisch sozialphilosophische Wendung des Isosthenie-Skeptizismus, die für Hegels Bildungsbegriff charakteristisch ist. Hebt man diesen skeptischen Charakter von Bildungsprozessen hervor, so kann man ihnen einen *desorganisierenden* – und im Extremfall *destruktiven* – Charakter zuschreiben.²⁰ Hebt man dagegen ihre Schlüsselstellung in Hegels Geschichte der Erfahrung des Bewusstseins hervor, so kann man sie als *negativ-vernünftige* – das heißt im eigentlichen Sinne *dialektische* – Moment von Erfahrung bestimmen (Hegel 1986b, §§ 81-82).

Hegel verbindet dieses negativ-vernünftige Moment programmatisch mit dem pyrrhonischen Skeptizismus. In der *Phänomenologie des Geistes* entwickelt er eine skeptische Darstellungsweise, die es ihm erlaubt, den Darstellungsgang des Buches insgesamt als den „sich vollbringenden Skeptizismus“ zu bezeichnen (Hegel 1988, S. 61). Er konstruiert immer wieder ein Gleichgewicht der Wahrheits- und Autoritätsansprüche, das der skeptischen Figur der Isosthenie entspricht (Heidemann 2007, S. 230). Dieses Gleichgewicht kann aus epistemologischer Perspektive als eines von Maßstäben und aus sozialphilosophischer Perspektive als eines von Mächten gefasst werden. In der Einleitung der *Phänomenologie* dominiert die epistemologische Perspektive. Hegel bestimmt hier Erfahrung als einen Prozess der Konstitution von Erfahrungsgegenständen, der immer wieder auch die Maßstäbe der Erfahrung selbst auf die Probe stellt. Erfahrung in dem von Hegel bestimmten Sinn bezeichnet einen Prozess der Selbstprüfung, der nicht nur die Richtigkeit unserer Vorstellungen von Erfahrungsgegenständen, sondern auch die Tauglichkeit unserer epistemischen Vorannahmen einer beständigen Bewährungsprobe unterzieht.²¹ Der sich vollbringende Skeptizismus bringt die Vollzugsform alltäglicher Erfahrung auf den Begriff, indem er zeigt, dass eine „Verkehrung“ zwischen eigenen und fremden Maßstäben immer möglich bleibt (Hegel 1988, S. 61).

Im Bildungs-Abschnitt des Geist-Kapitels formuliert Hegel eine ausführliche Analyse dieser Dynamik der Verkehrung, die beständig die Hegemonie einzelner Maßstäbe durchbricht. Dabei tritt die sozialphilosophische Perspek-

19 Das gilt analog für die Darstellung des antiken Skeptizismus in Abschnitt IV.B der *Phänomenologie* in ihrem Verhältnis zu dem „sich vollbringenden Skeptizismus“ der das gesamte Buch strukturiert (vgl. Gelhard 2018a, Kap. VI).

20 Rebecca Comay bezeichnet die Dialektik des Bildungs-Abschnitts schlicht als „destruktive Dialektik“ (Comay 2018, S. 115).

21 Die Selbstprüfung im Prozess der Erfahrung ist „nicht nur eine Prüfung des Wissens, sondern auch ihres Maßstabes“ (Hegel 1988, S. 66).

tive in den Vordergrund: der Konflikt zwischen gleichgewichtigen Maßstäben vollzieht sich als Konflikt gesellschaftlicher „Mächte“. Diese konfligierenden Mächte machen ihre Herrschaftsansprüche geltend, indem sie *Urteile* über alle Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens – politische Institutionen wie individuelle Haltungen – fällen. Historisch vollzieht Hegel damit die Krise feudaler Gesellschaftsordnungen und den Aufstieg des Bürgertums nach. Die Frage, ob der Staat oder die bürgerliche Gesellschaft als gut oder schlecht zu beurteilen sind, wird ebenso einer dialektischen Prüfung unterzogen wie das Verhältnis zwischen Citoyen und Bourgeois.²² Dabei führt Hegel in immer neuen Anläufen den Nachweis, dass derartige Werturteile in der Welt der Bildung keinen Bestand haben, weil jedes Urteil nur als Übergang in das entgegengesetzte existiert (ebd., S. 326). Beurteilt man die bürgerliche Gesellschaft als eine Sphäre der individuellen Bedürfnisbefriedigung, die „Genuß“ ermöglicht, während der Staat nur „Gehorsam“ fordert, so urteilt man nur egozentrisch „nach dem Maßstabe des *für sich Seins*“; das Individuum muss aber auch als soziales Wesen berücksichtigt werden, das im Staat sein eigentliches Element hat, weshalb „diese Seite gleichfalls zum Maßstabe zu machen“ ist (ebd., S. 330). Das Resultat dieser Dynamik, die im Bildungsabschnitt immer wieder durchgespielt wird, ist niemals die Dominanz einer Position. Wenn das Spiel der Maßstäbe, das Hegel in der Einleitung des Buches Erfahrung nennt, unter dem Blickwinkel der Bildung betrachtet wird, geht es immer um den Abbau von Positionen und die Dynamisierung fester Herrschaftsverhältnisse. Das Dasein der Welt, die Hegel als „Welt der Bildung“ bezeichnet, ist „die Verkehrung jeder Bestimmtheit in ihre entgegengesetzte“; nur in dieser Verkehrung besteht die „Erhaltung des Ganzen“ (ebd., S. 326).

Aus bildungsphilosophischer Perspektive ist hier unter Anderem bemerkenswert, mit welcher Konsequenz Hegel Bildung als *Prozessbegriff* fasst. Die Dynamik der Verkehrung von Sätzen und Mächten, die der einschlägige Abschnitt der *Phänomenologie* darstellt, bleibt ohne feste Resultate und terminiert – mit dem revolutionären Terror – in einem Exzess der Desorganisation und Destruktion, der nach einem versöhnenden Ausgleich verlangt. *Dieses Geschehen der Versöhnung behandelt Hegel aber nicht mehr unter dem Titel der Bildung.* Die Versöhnung geschieht unter dem Titel der Moralität. Nimmt man Hegels Darstellung von Bildungsprozessen ernst, so gilt daher für Bildung in einem historisch-praktischen Kontext dasselbe wie für die radikale Skepsis im Kontext philosophischer Theoriebildung: Man darf sie nicht sich selbst überlassen, wenn sie nicht in einer „Furie des Verschwindens“ enden soll (ebd., S. 389). „Bildung“ bezeichnet das emanzipative Potential moderner Gesellschaftsformen – kann aber nicht als „Ziel“ von Erziehungsprozessen gesetzt werden, weil sie keinen Stein auf dem anderen lässt. Reine Bildung ist so destruktiv wie

22 Die erste Unterscheidung entwickelt Hegel in der *Phänomenologie* als Verhältnis von „Staatsmacht“ und „Reichtum“ (Hegel 1988, S. 330), die zweite als Beziehung zwischen „edelmütigem“ und „niederträchtigem“ Bewusstsein (ebd., S. 331 f.).

radikale Skepsis: beide folgen dem Bewegungsgesetz der Isosthenie, das Hegel mit terminologischer Regelmäßigkeit *Verkehrung* nennt.

IV

Hegels Bildungsbegriff antwortet auf sozialphilosophische und gesellschaftstheoretische Fragen, die nicht ohne Relevanz für die pädagogische Praxis sind. Sein Bildungsbegriff ist aber zweifellos kein ‚pädagogischer‘ Begriff. Er unterscheidet sich von Ruhloffs Bildungsbegriff schon dadurch, dass er konsequent Prozesse – und kein Ergebnis – bezeichnet. Ruhloff bestimmt Bildung als eine spezifische Form von „Problembewußtsein“, die man als „das Ergebnis gelungener pädagogischer Praxis“ ansehen kann (Ruhloff 1999, S. 21). Solche pädagogisch ausweisbaren Resultate haben die Bildungsprozesse, die Hegel im sechsten Kapitel der *Phänomenologie* darstellt, nicht zu bieten. Man muss allerdings auch sagen, dass „Ergebnis“ nicht gerade ein skeptischer Begriff ist. Wenn man – gegen Ruhloffs eigene Intention – einen Restdogmatismus der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik diagnostizieren möchte, so würde ich ihn hier verorten. Sextus Empiricus bestimmt die pyrrhonische Skepsis als eine Form der philosophischen Untersuchung, die sich nicht auf positive oder negative Dogmen – ich weiß oder ich kann nichts wissen – festlegen lässt, weil sie immer im Suchen bleibt (Sextus Empiricus 1985, S. 94). Dieser Gedanke ist auch Ruhloff nicht fremd; sein Einwand gegen das so genannte Bildungsgerede lautet aber, dass es „nichts festzuhalten vermag“ (Ruhloff 2006, S. 288).

Dieses Urteil fällt bei Hegel weniger eindeutig aus. Er sieht in der Flüchtigkeit der Rede, die Ruhloff beklagt, ein ambivalentes Kennzeichen emanzipativer Diskurse seit der Antike. In der *Phänomenologie* bezeichnet er sowohl den Diskurs der antiken Skeptiker als auch die Konversation der modernen Aufklärer, die er im Abschnitt über die Bildung darstellt, als „Faselei“.²³ Das klingt ganz einfach abwertend, markiert im argumentativen Zusammenhang von Hegels Bildungsphilosophie aber ein ebenso konstitutives Moment gesellschaftlicher Befreiung wie die Extreme der abstrakten Freiheit, die sich in den Gewalttaten des revolutionären Terrors Bahn brechen. Wenn Heideggers Behauptung, der Begriff des Geredes sei ‚nicht in herabziehender Bedeutung‘ zu verstehen, ernst zu nehmen ist, dann kann man Hegels Darstellung des Bildungsgeredes im vorrevolutionären Frankreich als Vorgänger dieses Sprachgebrauchs ansehen.

Mit Blick auf Ruhloffs Überlegungen ist dabei von besonderem Interesse, dass Hegel den Ursprung der aufklärerischen Konversation in der Sophistik ausmacht. Er zitiert in der *Phänomenologie* aus Diderots Dialog *Rameaus Neffe*, um zu zeigen, dass die emanzipative Rede der Aufklärer immer auf der

23 Vgl. Hegel 1988, S. 142 und 345; dazu Gelhard 2018a, Abschnitte VI.3.2 und VI.3.6.

Schwelle zum leeren Gerede operiert. Diesen Dialog verbindet er in einer seiner Berliner Rezensionen ausdrücklich mit der Praxis der „herüber- und hinübergehenden Konversation“, die „von den Alten Sophistik genannt“ worden ist (Hegel 1986c, S. 270). Die sophistische Konversation kann sich jederzeit als bloße Farselei erweisen, weil sie nicht im Voraus auf zu erbringende Resultate festzulegen ist. Hegels Darstellung der Korrespondenzen zwischen antiker und moderner Aufklärung bestätigt so, einerseits, Ruhloffs genealogische Herkunftserzählung, die die Geschichte der Bildung mit den Sophisten beginnen lässt. Sie entwickelt aber, andererseits, einen Begriff der Bildung, der Ruhloffs klare Entgegensetzung zwischen Bildung und Bildungsgerede durch ein dialektisches Verhältnis ersetzt. Die Gefahr des Geredes endgültig zu bannen hieße, dieser Logik zufolge, der Rede die Beweglichkeit zu nehmen, die sie, als Mittel der Erkenntnis, braucht. Aus der Perspektive einer negativ-dialektischen Bildungsphilosophie ist die offene, mobile, mitunter auch instrumentelle Form von Konversation nicht bloß ein Verfallsphänomen der Massengesellschaft, sondern ein unverzichtbares Medium der Emanzipation.²⁴

Ich breche hier ab und möchte nur mit einer letzten Bemerkung auf das Konzept des Widerstreits zurückkommen. Lyotard platziert sein Buch in einem doppelten Widerstreit mit einem äußeren und einem inneren Gegner: mit dem ökonomischen und dem akademischen Diskurs (Lyotard 1989, S. 11). Diese strategische Ausrichtung ist in Ruhloffs Adaption des Konzepts nicht dominant, aber wichtig. Auf der letzten Seite seines Aufsatzes zum Widerstreit vertritt er die These, die Pädagogik sei nur als ganze – als Einheit ihrer gegenläufigen Komplemente – überlebensfähig. Andernfalls drohe „die Besiegelung der ohnehin weit vorangekommenen Subordination der Pädagogik unter den ökonomischen Diskurstyp“ (Ruhloff 1991, S. 93). Das ist eine wichtige Wendung des Gedankens. Sie besagt, dass eine Halbierung der Pädagogik, die nur ihre affirmative Seite übriglässt, einer Abschaffung der Pädagogik gleichkäme. Der Widerstreit zwischen affirmativen und skeptischen Anteilen der pädagogischen Aufgabe benennt, aus dieser Perspektive, eine Unterscheidung *im* Feld der Pädagogik, die zugleich eine Unterscheidung der Pädagogik *von ihrem Anderen* markiert: „Lernen, Sozialisation, Erziehung, Unterricht, Lehre“ bilden eine allein nicht überlebensfähige Hälfte der Pädagogik, wenn sie nicht gegenläufig durch „Bildung“ ergänzt werden (ebd.). Dadurch gewinnt die Frage, was man eigentlich unter Bildung versteht, ein nicht unerhebliches Gewicht. Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass pädagogische Reflexionen in dieser Frage auch von bildungsphilosophischen Entwürfen profitieren können, die sich nicht im Horizont der pädagogischen Aufgabe bewegen. Vor allem, wenn es sich um skeptische Reflexionen handelt.

24 Adorno wendet dieses Argument gegen Heideggers Analysen des Geredes, denen er die ontologische Neutralität nicht abkauft: vgl. Gelhard 2023b, Abschnitte 2-3.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia*. [1951] Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt/M.
- Ballauff, Theodor (1966): *Philosophische Begründungen der Pädagogik*. Berlin.
- Ballauff, Theodor (2004): *Pädagogik als Bildungslehre*. 4. Aufl. aus dem Nachlass. Baltmannsweiler.
- Comay, Rebecca (2018): *Die Geburt der Trauer. Hegel und die Französische Revolution*. Konstanz.
- Fischer, Wolfgang (1982): Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden. In: Ders. (1988): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Sankt Augustin, S. 43-62.
- Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg (1993): *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin.
- Gelhard, Andreas (2018a): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Berlin/Zürich.
- Gelhard, Andreas (2018b): *Kritik der Kompetenz*. 3., neu bearbeitete Aufl. Berlin/Zürich.
- Gelhard, Andreas (2023a): Staat, Examen. Über die Bürokratisierung der Bildung in Hegels Rechtsphilosophie. In: Obermayr, Linda Lilith / Somek, Alexander (Hrsg.): *Hegel in Wien: Eine Ringvorlesung zu Hegels Rechtsphilosophie am Wiener Juridikum*. Wien.
- Gelhard, Andreas (2023b): Entäußerung – philosophisch und politisch. Adornos Auseinandersetzung mit Heidegger. In: Berger, Maxi / Hogh, Philip / Klein, Richard / Kreuzer, Johann (Hrsg.): *Negative Dialektik heute. Der Vorrang des Objekts und die Vermittlung in der Dialektik*. Stuttgart, S. 57-74.
- Gruschka, Andreas (2020): Im Gespräch mit Jörg Ruhloff. Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 62, S. 72-88.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986a): Verhältnis des Skeptizismus zur Philosophie. Darstellung seiner verschiedenen Modifikationen und Vergleichung des neuen mit dem alten. [1802] In: *Werke*, Bd. II. Frankfurt/M., S. 213-272.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986b): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I*. [1817] In: *Werke*, Bd. VIII. Frankfurt/M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986c): Solgers nachgelassene Schriften und Briefwechsel. [1828] In: *Werke*, Bd. XI. Frankfurt/M., S. 205-274.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988): *Phänomenologie des Geistes*. [1807] Hrsg. v. Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Hamburg.
- Heidegger, Martin (1993): *Sein und Zeit* [1927] 17. Aufl. Tübingen.
- Heidemann, Dietmar (2007): *Der Begriff des Skeptizismus. Seine systematischen Formen, die pyrrhonische Skepsis und Hegels Herausforderung*. Berlin/New York.
- Lyotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. 2., korrigierte Aufl. München.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Intersubjektivität*. München.
- Poenitsch, Andreas / Ruhloff, Jörg (2004): Zur Einführung. In: Ballauff 2004, S. 1-7.
- Ruhloff, Jörg (1990): *EINE Allgemeine Pädagogik?* In: Fischer/Ruhloff 1993, S. 57-64.
- Ruhloff, Jörg (1990/92): „Skepsis – auch eine pädagogische Praxis?“, in: Fischer/Ruhloff 1993, S. 29-41.

- Ruhloff, Jörg (1991): Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: Fischer/Ruhloff 1993, S. 81-95.
- Ruhloff, Jörg (1999): Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik. In: Benner, Dietrich / Göstemeyer, Karl-Franz / Sladek, Horst (Hrsg.): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und Problemen. Weinheim, S. 11-28.
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 287-299.
- Ruhloff, Jörg (2019): Pädagogischer Vernunftgebrauch, statt Normen, Normierung, Normativität. In: Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 157-169.
- Sandkaulen, Birgit (2014): Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung? In: Hegel-Jahrbuch 2014, S. 430-438.
- Sextus Empiricus (1985): Grundriß der pyrrhonischen Skepsis. Eingeleitet und übersetzt von Malte Hossenfelder. Frankfurt/M.
- Thompson, Christiane (2003): Selbstständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs. Wiesbaden.