

SALZBURGER SYMPOSION II

Richard Kubac

Freiräume der Vernunft? Bildungstheoretische Anregungen im Denken Jörg Ruhloffs

Inwiefern der Denker seinen Feind liebt. – Nie etwas zurückhalten oder dir verschweigen, was gegen deinen Gedanken gedacht werden kann! Gelobe es dir! Es gehört zur ersten Redlichkeit des Denkens. Du mußt jeden Tag auch deinen Feldzug gegen dich selber führen. Ein Sieg und eine eroberte Schanze sind nicht mehr deine Angelegenheit, sondern die der Wahrheit, – aber auch deine Niederlage ist nicht mehr deine Angelegenheit!

– Friedrich Nietzsche –

I

Vorbemerkungen – Mausoleenverzicht

Bitte gestatten Sie zunächst, einige persönliche Vorbemerkungen an den Anfang zu stellen.¹ Wie dem Verlust einer denkbar gewichtigen Stimme gerecht werden, wie ihrem An- und Weiterdenken würdig Rechnung tragen, ohne dem Risiko zu erliegen, trotz aller Vor- und Umsicht, trotz aller an den Tag gelegten Bedachtsamkeit, eine geradezu notwendig verunglückende Lobrede zu halten? – Eine Lobrede noch dazu, die man schlechterdings aber auch nicht ganz einfach *nicht* anstimmen kann, und hinter deren Ansprüche zumindest ich gleichzeitig zwingend zurückbleiben muss. Wer, so habe ich mich nicht nur einmal gefragt, bin gerade ich, hier über Werk und Person Jörg Ruhloffs zu sprechen? – Jede Lobrede versagt, wo das Zwiegespräch unmöglich geworden ist, wo keine Antwort auf eine Frage mehr statthaben kann, keine Bezugnahme, kein Einwand und keine Anknüpfung: „Laß, ich hätte beinahe gesagt, laß das alles.

1 Die vorliegenden Ausführungen basieren in gekürzter Fassung auf einem am 08. Juni 2022 gehaltenen Vortrag im Rahmen des Salzburger Symposions. Jörg Ruhloff (1940-2018) gehörte diesem von Marian Heitger inaugurierten Gesprächskreis nicht nur seit seinen Anfangsjahren kontinuierlich an, sondern war ihm über viele Jahre hinweg auch als *spiritus rector* verbunden. Der Text trägt somit unweigerlich Züge einer als *Hommage* angelegten Rede, ist aber durchaus auch als Beitrag zum zeitgenössischen pädagogischen Theoriediskurs intendiert.

Was liegt daran wer spricht, jemand hat gesagt, was liegt daran wer spricht.“ (Beckett 1997, S. 111) Manchmal aber, so wäre Samuel Beckett vielleicht zu entgegnen, ganz besonders in solchen Fällen wohl, liegt letztlich doch daran, *wer (als jemand) spricht*. Und noch mehr daran, *wer zuzuhören* und am meisten wohl, *wer zu antworten* vermag. Und vielleicht auch zu versprechen. Hinzu kommt noch, dass Käte Meyer-Drawe just in ihrer Laudatio anlässlich der Emeritierung Jörg Ruhloffs an der Bergischen Universität Wuppertal vom 12. Mai 2006 – nebenbei bemerkt, einer Hommage, der mit Blick auf den hierdurch Geehrten über all die Zeit hinweg seither kaum etwas hinzuzufügen wäre, ohne sie dadurch zu verwässern – nachdrücklich vor den Tücken der Lobrede warnt, und zwar mit den Worten Nietzsches aus der *fröhlichen Wissenschaft*:²

„*Huldigen lernen*. — Auch das *Huldigen* müssen die Menschen *lernen* wie das Verachten. Jeder, der auf neuen Bahnen geht und Viele auf neue Bahnen geführt hat, entdeckt mit Staunen, wie ungeschickt und arm diese Vielen im Ausdruck ihrer Dankbarkeit sind, ja wie selten sich überhaupt auch nur die Dankbarkeit äussern k a n n. Es ist als ob ihr immer, wenn sie einmal reden will, Etwas in die Kehle komme, sodass sie sich nur räuspert und im Räuspern wieder verstummt. Die Art, wie ein Denker die Wirkung seiner Gedanken und ihre umbildende und erschütternde Gewalt zu spüren bekommt, ist beinahe eine Komödie;“ (Nietzsche 1999a, [§ 100] S. 457)

– Aber eben nur beinahe. Ich möchte an dieser Stelle einräumen, dass mir die Vorbereitung und Erstellung eines Beitrages niemals schwerer gefallen ist; und dass das Räuspern mir noch nie ein beständigerer Begleiter selbst beim Schreiben war. Es ist gut möglich, dass man sogar das Schreiben, eine doch denkbar einsame und intensive Tätigkeit, verlernen kann, wenn man erkennt, dass das *Wozu* des eigenen Schreibens letztlich ins Leere zielt. Denn wann und wie oft auch immer ich es versucht habe, etwas über Jörg Ruhloff zu schreiben, so konnte sich überhaupt nur dann etwas meinerseits Mitteilenswertes festhalten lassen, sofern es mir gelingen wollte, dies gedanklich im Modus eines vorweggenommenen *Gespräches mit ihm* aufzuspüren. Folglich scheint mir die einzige Position, die mir einen redlichen Weg aus einer ansonsten reichlich aussichtslosen Lage verspricht, die mir also die Möglichkeit eines vom Räuspern der Anmaßung und Verlegenheit befreiten Schreibens und Sprechens bereitzuhalten vermag, *die* des im Geiste der freundschaftlichen Verbundenheit erstellten *Kommentars* zu sein.

Es gibt auch noch einen weiteren Grund für intellektuelle Selbstbescheidung, der, wenngleich auch anekdotischer Art, doch durchaus wesentliche Konturen der Denkungsart Jörg Ruhloffs freizulegen geeignet ist: Im Rahmen eines der ersten persönlichen Gespräche mit ihm – es muss wohl im Herbst 2006 oder im Frühjahr 2007 gewesen sein – erhielt ich auf meine, noch sichtlich von

2 Folgerichtig spricht Käte Meyer-Drawe auch nur vom *Versuch einer Lobrede*, unter dem Stichwort: *Kein Mensch aus einem Guss...* Ich bin ihr für die Überlassung einer Kopie ihres (unveröffentlichten) Manuskripts zu Dank verpflichtet.

Sturm und Drang früher thematischer Begeisterung gekennzeichneten Anfrage danach, ob denn wohl auf das baldige Erscheinen einer neuen Anthologie mit Beiträgen über Gegenwart und Zukunft skeptisch-transzendental-kritischer Pädagogik gehofft werden dürfe³, die von durchblitzendem Augenzwinkern flankierte und in unverhohlener Nähe zum Lakonischen angesiedelte Antwort, der zufolge er *kein sonderliches Interesse daran entwickeln könne*, ausgerechnet am *Bau jenes Mausoleums mitzuwirken, in das er selbst schließlich mit eingemauert wäre ...*⁴

Keine Mausoleen also. Ich denke, gut daran zu tun, diesen frühen Ratsschlag, der aus seiner Antwort spricht, zu beherzigen, wenn es im Folgenden darum gehen soll, Jörg Ruhloffs bildungstheoretischen Anregungen in aktualisierender Absicht ein Stück weit nachzugehen. Da ich also nicht nur den durchweg nachvollziehbaren Wunsch achten möchte, auf die Errichtung eines *Columbariums aus Begriffen* (vgl. Nietzsche 1999b, S. 882) zu verzichten, sondern daraus auch die Ermutigung dazu ableite, der Verpflichtung zur Rückhaltlosigkeit im Gedankengang nicht durch allzu bereitwillig sich darbietende Rezeptionswege zu entsagen, werde ich meinen notwendig fragmentarischen Ausführungen ausdrücklich *nicht* eine Rekapitulation der Leistungen Jörg Ruhloffs an der Entwicklung und der Entfaltung des skeptisch-transzendental-kritischen *Theorieeinsatzes* in der Pädagogik an den Anfang stellen, um mich hier der programmatisch-treffenden Diktion Christian Schönherrs (vgl. Schönherr 2003, S. 44) zu bedienen. Hingegen liegt im Orientierung stiftenden Augenmerk des nun folgenden Nach- und Rundgangs zu erwägen, worin das im Horizont der skeptisch-transzendental-kritischen Denkungsart notwendig postulierte *Eigenrecht der Geltungsfrage* bestehen könnte und inwiefern aus diesem eine spezifisch bildungstheoretische Bedeutung erwächst, deren Thematisierung uns heute lohnenden Aufschluss über vernachlässigte Perspektiven rezenter bildungstheoretischer Erkenntnisbemühungen eröffnet.

Beginnen möchte ich mit der Beobachtung einer Besonderheit des zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Rezeptionsgeschehens, die mir wiederholt Anlass zur Verblüffung gibt. Sie resultiert aus der Wahrnehmung eines gewissen Ungleichgewichts zwischen der Vehemenz einerseits, mit der

- 3 Dies ist wohl in erster Linie auf die für mich eben *damals* neuen Lektüreerfahrungen von Löwisch/Ruhloff/Vogel 1988, Fischer 1989a, Fischer/Ruhloff 1993, Fischer 1994 und Meder 2003 zurückzuführen.
- 4 Aus Gründen, die mir erst im Laufe der Zeit klarer werden wollten, beeindruckt und begleitet mich dieser Gedanke bis heute, enthält er doch in denkbar pointierter Form auch jene Merkmale, die aus seinen Publikationen ebenso charakteristisch hervortreten, wie sie auch seine unmittelbare Rede im Gespräch kennzeichneten: unpräntöse Selbstbescheidung *im* und Skepsis gerade auch *dem eigenen* Denken gegenüber, rückhalt- wie furchtloser Widerstand angesichts dogmatischer Wissensanmaßungen aller Art, entschlossene Absage an Epigonentum und selbstzweckhafter Lehrstuhlmentalität, ironische Brechung allenthalben beanspruchter Autorität abseits von kritischen Sachhaltigkeits- und Rechtfertigungserwägungen, nicht zuletzt wohltemperierte Gewitztheit im – auch hierfür notwendigen – Verbund mit höchster gedanklicher Präzision.

skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik seit ihrem Aufkommen aufgrund des ihr attestierten Konstruktivitätsdefizits innerhalb der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion beargwöhnt wurde, und der doch erstaunlichen innerdisziplinären Folgenlosigkeit andererseits, die just im Nachgang des manifesten Vollzugs einer solchen konstruktiven Wende bis heute zu verzeichnen ist.

II

Die *konstruktive Wende* und ihre Folgen: lose Enden, bloßes Elend?

Seit der maßgeblich durch Wolfgang Fischer ab Mitte der 1960er-Jahre vollzogenen skeptischen Abkehr von neukantianisch-prinzipienwissenschaftlichen Systematisierungsversuchen der Pädagogik steht der skeptisch gewendete Einsatz im Feld pädagogischer Wissensbemühungen im beständigen Schatten der Frage nach dem Verbleib der solcherart ausgesparten *konstruktiven Wende*; der Frage also danach, unter welchen Umständen die skeptisch-kritische Prüfung der (sprach- wie sach-)logischen Voraussetzungen, der unhintertreiblich-metaphysischen Kontaminiertheit sowie auch der konzeptionellen wie praktischen Implikationen von jeweils *vorfindlichen* und *als pädagogisch legitim* ausgewiesenen Geltungsansprüchen ihrerseits zumindest mittelbar zu einem pädagogisch-praktisch belangvollen Wissenskorpus beizutragen verstünde.

In Anbetracht des ausgeprägten Praxisdrucks pädagogischer Zuständigkeitserwägungen ist nun die Einsicht darin, dass eine diesbezüglich konstruktive Wende *einerseits* tatsächlich in einem gegenstandstheoretischen Sinne durchaus als durch Jörg Ruhloff vollzogen interpretiert werden kann, allein schon bemerkenswert. Vollends zur Verblüffung führt sie *andererseits*, wenn man feststellt, dass sie seither wiederum nur eine vergleichsweise randständige Rezeption erfahren hat, die kaum über den Einflusskreis jener Autorinnen und Autoren hinausgelangt ist, denen der Rekurs auf die *Konstruktivität* skeptisch-kritischer Analysen ohnehin einen fragwürdigen Reflex gesinnungspädagogischer Autoimmunreaktionen nahelegt, dem sie mit wohl erwogener theoretischer Distanz zu pädagogischen Unmittelbarkeitsgeboten aller Art zu begegnen pflegen: „Und die Säure will den Glanz und der Rost sagt, sie sei nur zersetzend.“ (Kraus 1912, S. 11) – Die gesamte Bandbreite des innerdisziplinären Verhältnisses zum epistemologischen sowie auch zum pädagogischen Stellenwert von Kritik und Skepsis wird in diesem Kraus'schen Diktum einem Brennglas gleich gebündelt: *Konstruktivität* forderten und fordern so zumeist nur jene, die den Glanz als Trugbild diskreditieren, um die Tragfähigkeit eigener Erwägungen erst gar nicht unter Beweis stellen zu müssen. Ihnen war und bleibt Kritik immer schon zumindest suspekt. Die inkriminierte *Konstruktivität* solle sich, dies ist wohl der latente Subtext der aus diese Perspektive umso

eindringlicher erhobenen Aufforderung nach Klärung ihres Verbleibs, schließlich gar nicht als *wirksam* erweisen, der Aufruf zur Wendung der durch Kritik offengelegten Not gemahnt allenthalben eher an eine schon vorauslaufende Verächtlichmachung ihres unverstandenen oder sogar für verzichtbar empfundenen Potenzials; jüngst sogar unter dem Attribut des *Postkritischen*⁵ zur neuen transdisziplinären Programmatik geadelt. Dennoch: ausgerechnet innerhalb der deutschsprachigen bildungsphilosophischen Theorietradition des ausgehenden 20. Jahrhunderts wird also eine konstruktive Wende skeptischer Pädagogik *tatsächlich* vollzogen: Die Rede ist hier klarerweise von Ruhloffs Vorschlag, *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch* zu denken.⁶

Ruhloff unternimmt in seinem gleichnamigen Beitrag von 1994 eine Verzahnung des spezifisch *methodisierten* Kritikverständnisses skeptisch-transzendentalkritischer Ausprägung mit der Herausforderung, der zeitgenössischen bildungstheoretischen Debatte abseits ideengeschichtlicher Bestandswahrung (vgl. dazu auch Ruhloff 1998) eine Reformulierung der Bildungsaufgabe⁷ zu ermöglichen – und damit der pädagogischen Skepsis, hier ausdrücklich in Ausformung einer durch Wolfgang Fischer schon 1979 zumindest erwogenen Option, eine bildungstheoretisch-konstruktive Dimension beizufügen.⁸ Ruhloff vermerkt:

- 5 Vgl. in diesem Zusammenhang die Analyse Thomas Edlingers vom *Unbehagen an der Kritik* (Edlinger 2015). Ebenso aufschlussreich ist die unter dem Titel *Der lange Sommer der Theorie* erschienene kulturhistorische Studie von Philipp Felsch über das Berliner Merve-Verlagskollektiv (Felsch 2015). Zur Schwierigkeit, die (nichtsdestotrotz möglicherweise notwendige) Veränderbarkeit der Welt auch ohne gleichzeitige Inanspruchnahme oder Affirmation des Kritischen zu denken, auch Lagasnerie 2018.
- 6 Siehe dazu auch die ideengeschichtlich-systematische Ausfaltung in Ruhloff 2008. Von *problematischem* (vgl. Ruhloff 1993) bzw. *problematisierendem* Vernunftgebrauch (etwa im Zusammenhang mit Skepsis und der Frage nach praktisch-pädagogischer Produktivität, vgl. Ruhloff 1994) ist bei ihm freilich auch schon früher die Rede.
- 7 Ruhloff selbst bezeichnet diesen bildungsspezifischen, d. h. pädagogisch-gegenstandstheoretischen Gehalt skeptisch-transzendentalkritischen Denkens als *pädagogisch-konzeptionell* am skeptisch-transzendentalkritischen Denkeinsatz *ausgerichtetes Komplement* (vgl. Ruhloff 2010, S. 17f.), das er wie folgt erläutert: „Sie [eine Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauches im Sinne einer *gleichursprünglich-synthetischen Entsprechung zur skeptischen Voraussetzungsanalytik*, Anm. RK] geht davon aus, dass die Überwindung eines anfänglich unvermeidlichen dogmatischen Vernunftgebrauches – ‚dogmatisch‘ im weiten Sinne unbedingter individueller und kollektiver Selbstbehauptung in verschiedenartiger Artikulation und auf unterschiedlichen intellektuellen Niveaustufen – zugunsten von Einsichten in die Bedingungen und Beschränkungen des Fürwahrhaltens sowie der mit ihm verbundenen Einstellungen, Haltungen und Handlungshorizonte auch zum äußersten Worumwillen von ‚Bildung‘ und von pädagogischen Bemühungen gehört“ (ebd., S. 18). Zur Entwicklung und Darstellung des *problematisierenden Vernunftgebrauches*, dessen Ursprünge Ruhloff bis in die vorsokratische Philosophie zurückverfolgt, siehe insbesondere die Beiträge: Ruhloff 1993, 1994, 1996 (hierin die terminologisch-programmatische Explikation), 1997 (bes. S. 29f.), 1998 (bes. S. 419-421), 1999, 2001, 2003 (bes. S. 121f.), 2010, S. 17f. sowie (ausführlich) 2015.
- 8 Fischer formuliert: „Denn wenn das ‚Wissen‘ um unsere Unwissenheit in Ansehung

„Theorien gehen nun in dem, was sie als *begründeterweise anzunehmen beanspruchen*, auf Vernunftgebrauch zurück. Der Vernunftgebrauch, der orientierend und ordnend Erfahrungen und empirische Erkenntnisse übersteigt, Sichtweisen, Aufgaben und Forderungen formuliert, kann danach unterschieden werden, ob er in blindem Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der Vernunft uneingeschränkte, evidente Wahrheiten prätendiert oder ob er im selbstkritischen Bewußtsein die Bedingungen, über die er sich erhebt, im Auge behält und den Geltungsanspruch seiner Sätze daraufhin einschränkt“ (Ruhloff 1996, S. 150, Hervorh. RK).

Ich möchte auf diese *sokratische Differenz* der Vernunftgebräuche als Leitunterscheidung an späterer Stelle noch eingehen; hier interessiert nun zunächst, dass, während Ruhloff bekanntlich den ersten Theorietypus als „dogmatisierenden Vernunftgebrauch“ (ebd.) zurückweist, er den zweiten eben als jenen „problematisierenden Vernunftgebrauch“ bestimmt, der „nach Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von ‚Mensch und Welt‘“ (ebd.) fragt; wobei die Rede von Möglichkeiten in diesem Zusammenhang nicht auf „fiktive Eventualitäten“ (ebd., S. 150f.), sondern auf „tatsächliche Lücken im Raum des geschichtlich Gegebenen, Gedachten oder Angestrebten“ (ebd., S. 151) abziele. Das klingt für sich genommen und auf den ersten Blick noch etwas vage und evoziert vielleicht sogar den alltagssprachlichen Wiederhall der buchstäblich alles gleich-gültig einklammernden und letztlich alles nivellierenden Forderung nach Kontextualisierung, Situierung oder Perspektivierung von allem und jedem, ohne sachliche Sensibilität für kategoriale Differenzen von Geltungsebenen und -reichweiten. Sogar auf den zweiten Blick scheint eine derart verunklärnde Lesart durch das von ihm unter Rekurs auf Theodor Ballauffs *Skeptischer Didaktik* von 1970 angeführte Beispiel Billigung zu erheischen, es könne sich hier um ein Plädoyer für eine Art von kontextsensitiver Hermeneutik des *Alleseinkasierens* handeln; es lautet:

der Wahrheit nicht als Privileg [...] vorwegzunehmen ist, dann mag es geradezu der (heute) angebbare Sinn von Bildung sein, das ‚Ersäufen‘ des Denkens [...] unter den Unbedingtheitsanmaßungen von Weltanschauungen, Wissenschaften, der präreflexiven Lebenswelt verhindern zu helfen. [...] Kurz: Erziehen und Unterrichten finden ihre Erfüllung als Bildung im Philosophieren als Kritik der Vernunft und ihrer Leistungen. Das kann als die ‚konstruktive Wende‘ transzendentalkritischer Pädagogik *erläutert* werden“ (Fischer 1989a, S. 41). Fischers Kursivierung („*erläutert*“) deutet aber bereits an, dass sich eine solche Option keineswegs zwingend aus dem skeptisch-transzendentalkritischen Theorieinsatz ergibt, wäre doch damit zumindest latent die Gefahr eines dogmatischen Regresses gegeben: „Wenn keiner Legitimationsbeanspruchung und mithin keinem pädagogischen Satz es eigen ist, unbedingt zu gelten [...], dann werden Erziehung und Unterricht in die Problematik der Voraussetzungen und Bedingungen und damit in das Zeigen der Grenze unseres Wissens als Wissen des Nichtwissens einmünden. Aber auch das spricht keinen atopisch-essentiellen ‚Begriff der Pädagogik‘ aus und ist kein ‚letztes‘ Ideal oder Ziel der Bildung, sondern dem Fragen aufgegeben“ (Fischer 1989a, S. 41). – Bei Wolfgang Fischer scheint also, hier nun im Gegensatz zu Jörg Ruhloff, die konstruktive Wende rein hypothetischen Charakters zu bleiben.

„Ballauff exemplifizierte es folgendermaßen: ‚Von ‚Gestirnen‘ schlechthin zu reden, hat keinen Sinn. Man muß angeben, unter welchen Voraussetzungen eine bestimmte Aussage, ein bestimmtes Vorgehen [...] mitzudenken und nachzuvollziehen ist. Ob wir die Gestirne als Götter oder Geister, als glühende Steine oder Gase, als unbekannte Aggregatzustände der Materie ansehen – immer sind diese Aussagen sinnvoll, wenn man den Umkreis bedenkt, in welchem sie gemacht werden können.‘ Im Unterricht geht es insofern nicht geradehin um Wissen, sondern um ein ‚Wissen um das Gewußte und um seine Bedingungen.‘ Ein derartiges Bedingungswissen versetzt in die Lage, mit dem im Lernen Gewonnen[en] als Problem umzugehen.“ (Ruhloff 1996, S. 153)⁹

Allein: das genannte Beispiel verfängt *so* noch nicht, die *differentia specifica* problematisierenden Vernunftgebrauches in Abhebung zu bloß hermeneutischer Aufmerksamkeit und kontextualisierender Diplomatie tritt noch nicht deutlich genug hervor, weshalb Ruhloff klärend anfügt:

„In der Aufnahme dieses Gedankens [...] liegt der Akzent aber weniger auf der *Sicherung* des Sinnes jeweils bedingungsabhängigen besonderen Wissens als vielmehr darauf, *die Bemühung um das Besondere in die Frage nach seiner Berechtigung* angesichts anderer Besonderheiten *hineinzutreiben* [...]“ (ebd., Hervorh. RK)

– *Nicht* die Aufmerksamkeit gegenüber eines beliebig montierbaren, der Betrachtung immer schon selektiv zugänglich gemachten Bedingungsgefüges ist also *hinreichend* für die Konstitution *problematisierenden* Vernunftgebrauches, sondern ausdrücklich die Prüfung solcher Bedingungsgefüge auf Grundlage ihrer stets als vorbehaltlich unterlegten *Legitimationsbedürftigkeit*. Dies vor allem deshalb, weil, so Ruhloff weiter, „das Legitimitätsproblem von der Art“ sei, „daß es sich an jedes inhaltlich bestimmte Ergebnis von Lernvollzügen anschließen“ lasse, ohne aber „vorweg in eine methodische Figur seiner Behandlung“ eingeschrieben werden zu können, da „sich die Ränder des Feldes von Gesichtspunkten, auf deren problematische Legitimität das Ich-denke angesprochen wird, in der Zeit verändern“ (ebd.).¹⁰ Die besondere *Bedeutung*

9 Die an der hier wiedergegebenen Exemplifikation Ballauffs vermutete Uneindeutigkeit zugunsten einer bloß hermeneutisch, nicht jedoch skeptisch-kritisch justierten Bildungsaufgabe mag auch einer zitationsbedingten, aber gleichwohl unbeabsichtigten Dekontextualisierung geschuldet sein. Ballauff nämlich setzt (in unmittelbarer Anknüpfung an die von Ruhloff zitierte Passage) fort: „Ob wir die Gestirne als Konstellationssymbole des Ganzen oder als kausalmechanische Prozesse im Ganzen deuten und erklären – immer ist diesen Lehren Berechtigung und Begründung zu erbringen, wenn ihr gedanklicher Hintergrund mitgesehen wird. [...] Aus diesem Gedankengang kann die Forderung und Aufgabe einer transzendental-kritischen Didaktik bzw. Kathegetik gestellt werden. Kein moderner Unterricht darf sich einem absoluten Kanon unterordnen und eine unbezweifelbare Programmierung durchsetzen. Vielmehr muß jede derartige Maßnahme ihre skeptisch-kritische Restriktion auf ihre transzendental-konstitutiven Axiome und Propositionen mit sich führen.“ (Ballauff 1970, S. 77)

10 Damit ist aber auch die spätestens mit der Veröffentlichung einer *Skeptischen Didaktik* (vgl. Ballauff 1970, siehe auch Hochkeppel 1999) aufgeworfene Frage nach der Didaktisierbarkeit

der Geltungsfrage – und notabene: noch nicht die Klärung ihres *Eigenrechts!* – erwächst also an dieser Stelle aus ihrer Funktion, die *Vernünftigkeit* eines besonderen Vernunftgebrauches vom latenten Vorbehalt des dogmatischen Eigendünkels wie auch vom manifesten Risiko der Selbstverdunkelung (freilich zunächst: *qua* Postulat) zu befreien. Von dort aus legt Ruhloff dann das „bildungstheoretisch-praxeologische Potential“ (Schönherr 2003, S. 155) legitimationkritischen Denkens offen; er führt aus:

„Im problematisierenden Gebrauch fungiert die Vernunft als das Vermögen, am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszusehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen. [...] *Bildung kann verstanden werden als die Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen* und die damit verbundene Eröffnung neuer Blickweisen und Praktiken, die mit dem Recht von Hypothesen und damit notgedrungen Vorläufigkeit geltend gemacht werden. Das Bildungspostulat steht für das Ansinnen, die eigenen Lebensvollzüge [...] in die Grenzen der Frage zurückzunehmen, welche bedingte Berechtigung ihnen zukommt, falls ihnen eine Berechtigung zuzubilligen ist. [...] Vor dem Hintergrund, daß der Widerstreit zwischen relativ berechtigten Betrachtungsgesichtspunkten heute unabweisbar ist, exponiert eine Pädagogik des problematisierenden Vernunftgebrauchs die Bildungsaufgabe.“ (Ruhloff 1996, S. 151f., Hervorh. RK).

Vor dem Hintergrund der konzisen Systematizität *dieser* Neufassung des Bildungsgedankens hat mich die vergleichsweise zurückhaltende Rezeption innerhalb der zeitgenössischen bildungsphilosophischen Diskussionszusammenhänge – hier einmal abgesehen von thematisch anlassbezogenen Publikationen wie der aus Anlass des 60. Geburtstages von Jörg Ruhloff unter dem Titel *Spielräume der Vernunft* herausgegebenen Festschrift (Helmer et al. 2000) – immer ein wenig erstaunt, obwohl gerade *diese* konstruktive Wende über die Jahre (und ja: *auch* Jahrzehnte) hinweg von Ruhloff kontinuierlich weiterverfolgt und entfaltet worden ist.¹¹

skeptisch-kritischen Denkens bzw. nach der Möglichkeit eines Unterrichts im Geiste problematisierenden Vernunftgebrauches angesprochen, der, sofern er nicht ohnehin aus gegenwärtig dominierenden Opportunitätserwägungen heraus für anachronistisch bis denk unmöglicherachtet wird, überhaupt nur dann sinnvoll Gegenstand unterrichtspraktischer Überlegungen zu werden vermag, wenn er – den rezeptwissenschaftlichen Verlockungen selbstreferentieller Methodisierungs- und tautologischer Kompetenzversprechen (siehe dazu rezent z. B. Jahn/Trautner 2019) entzogen – auf einem auf sachliche Durchdringung wie auf die Kultivierung von Urteilsvermögen abzielenden Zweck des Unterrichts aufruht: „Bildung als Gewährung von Sachlichkeit verfolgt keine vorab gesetzten, d.h. *außerhalb* der Sachen (und außerhalb der Realität) liegenden Interessen, sondern richtet ihr Interesse auf die den Sachen selbst inhärenten Eigenschaften. Das bedeutet, den Anspruch auf ihre Besonderheiten, ihre jeweilige und ihre geschichtliche Bedingtheit und ihre damit verbundenen Eigenrechte und Möglichkeiten, kurzum: ihre Realität bzw. ihre Wahrheit, zum Ausgang zu nehmen.“ (Breithausen 2011, S. 39)

11 Siehe dazu – in systematischer und ideengeschichtlicher Hinsicht, aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Ruhloff 2002, 2003, 2006 sowie 2015.

Dies ist m.E. nun nicht nur aus systematisch-bildungstheoretischen Gründen bedauerlich, sondern auch deshalb schade, weil der Vorschlag, Bildung im Sinne problematisierenden Vernunftgebrauches zu denken, genau genommen *alles* mit sich führt, was für die Entfaltung eines subdisziplinär-paradigmatischen Ansatzes erforderlich wäre, überzeugende Transferqualitäten für die Ableitung unterrichtspraktischer Konsequenzen inklusive. Letzteres übrigens eine Eigenschaft, deren unterstellte Ermangelung grundlagenreflexiver Theoriearbeit wiederum ja nicht selten gleichermaßen zum Vorwurf sowie zur Rechtfertigung ihrer diskursiven Randständigkeit gereicht. Kurzum: Während aktuell diskutierte bildungstheoretische Entwürfe vorwiegend entweder der Herausforderung ihrer empirischen Operationalisierbarkeit zu genügen oder den mit einem Kultivierungsgebot des Möglichkeitssinns verbundenen Zumutungen standzuhalten suchen, erscheint doch im besten Wortsinne *fragwürdig*, dass Ruhloffs bildungstheoretisches Angebot bisher nicht auf deutlichere Nachfrage gestoßen ist.



Die zerstörte Schwebelbahn während des 2. Weltkrieges

Foto: www.die-schwebelbahn.de

Die hierfür zu berücksichtigenden Faktoren sind vermutlich vielschichtig und in ihrer Gewichtung nicht einfach zu ermessen, deren Erläuterung rechtfertigte wahrscheinlich eine eigenständige Untersuchung, die hier nur angeregt, nicht aber vertiefend unternommen werden kann. Ich möchte nur *einen* zugehörigen, aber wohl besonders *vertrackten* Umstand skizzieren. Ich vermute nämlich, Ruhloffs Vorschlag wurde zu einem denkbar ungünstigen Zeitpunkt in den er-

ziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhang eingeführt: Mitte der 1990er Jahre hatte sich – wohl auch gespeist durch eine jahrelang intensivierte wie zuweilen wohl auch reichlich überschießende Postmodernismusrezeption¹² (die sich übrigens in ihren Ausläufern bis heute bemerkbar macht, vor allem hinsichtlich der augenfälligen Selbstmarginalisierung von Theoriearbeit sowie auch ablesbar an der schwindenden Bereitschaft zu systematisch-disziplinärer Reflexion von Theorieimporten in der Erziehungswissenschaft) – eine eher *extrem* denn *radikal* betriebene Vernunftkritik auch in theoretischen erziehungswissenschaftlichen Debatten derart kanonisch festzusetzen begonnen, dass es wohl auch damals schon nicht mehr sonderlich half, in redlicher Behutsamkeit all jene vernunftkritischen Einwände aufzugreifen, die nicht lediglich auf diskursmodischen Affekt und Jargon zurückzuführen waren:

So setzt sich Ruhloff etwa unter Rekurs auf Lyotards Analyse zur *Grundlagenkrise* (Lyotard 1986) mit der „Ohnmacht des Beweisenkönnens“ (Ruhloff 1993a, S. 98) auseinander, transponiert an anderer Stelle dessen Widerstreitstheorem von der irreduziblen Heterogenität agonistisch aufeinander bezogener Diskursarten (vgl. Lyotard 1989) in den bildungstheoretischen Auftrag *jener* Prüfung, „in der das spezifische Gewicht, die spezifische Härte von Sachverhalten und menschlichen Verhältnissen zum Vorschein kommen können, ohne daß für solche Prüfungen geeichte Skalen zur Verfügung stünden“ (Ruhloff 1993b, S. 53), und lässt schließlich gerade angesichts einer *solcherart* als postmodern konturierten Programmatik der Differenz(en) durchscheinen, dass „der Respekt vor Pluralität“ eben nicht mit der wahllosen Auslieferung an den erstbesten Schein von Mannigfaltigkeit zu verwechseln“ (ebd., S. 54) ist. Zu den Konsequenzen aus der nicht ausreichend bedachten oder sogar allenthalben gebilligten Affirmation einer selbstzweckhaften Vielstimmigkeit partikulärer

12 Wenn hier von *Postmodernismusrezeption* – im ausdrücklichen Gegensatz etwa zu jener von Lyotard noch in Aussicht gestellten achtenswerten Postmoderne (vgl. Lyotard 1989, S. 12) – die Rede ist, so wird damit ausdrücklich der Notwendigkeit einer Revision der Postmoderne-Debatte hinsichtlich Ihrer Überspitzungen und polemischen Instrumentalisierungen Rechnung getragen, wie sie rezent etwa durch die wissenschaftskulturelle Kritik von Helen Pluckrose und James Lindsay an der so genannten *social justice*-Ideologie (vorrangig innerhalb der Human- und Sozialwissenschaften) vertreten wird (vgl. Pluckrose/Lindsay 2022 sowie Lindsay/Boghossian/Pluckrose 2018). Dass deren kritischer Einsatz für eine Entideologisierung (gesellschafts-)wissenschaftlicher Diskurse sich aber mitunter selbst fragwürdiger polemischer Strategien bedient, die – wie schon in den zurückliegenden *science wars* der ausgehenden 1990er Jahre (vgl. Sokal/Bricmont 1999) – auf oberflächlichen und reichlich selektiv aufbereiteten Lektüre- und Diskussionserträgen beruht, zeigt einmal mehr, dass der sprichwörtliche Feind des Feindes noch lange nicht auf Freundschaft verpflichtet. Daran zu erinnern, dass die im Zeichen der Postmoderne verfolgten Unternehmungen nicht *per se* in antiaufklärerischen Betroffenheitsexzessen aus Beliebigkeit, Willkür und Relativismus im Denken kulminieren, sondern dass jene auch gelesen werden können (und vielleicht aus guten Gründen wieder gelesen werden sollten) als (perennierende) *Krise des Absoluten*, legt rezent etwa die umfangreiche Studie von Daniel-Pascal Zorn dar, die abseits der überkommenen Polemiken der Frage nachzugehen sucht, *was die Postmoderne hätte sein können* (vgl. Zorn 2022).

Rationalitäten vermögen wir uns heute mehr schlecht als recht zu verhalten, wenn wir uns angesichts der dröhnenden Auswüchse populistisch-agitatorischer Performanzfixiertheit über grassierenden wissenschaftskulturellen Alphabetismus (vgl. dazu auch Schneider 2020) beklagen, der sich auch innerhalb des Universitätsbetriebes an der wachsenden Schwierigkeit ablesen lässt, überhaupt noch jemanden für die zeitintensive *Kunst* des sachhaltig-ausgewogenen Argumentierens zu interessieren.

Aber gerade auch dem vorherrschenden akademischen Zeitgeist war (und ist) wohl der affirmative Wortgebrauch von *Vernunft* – hier im Zweifel lieber *gegen* den Angeklagten – Anlass genug, vorsichtshalber Abstand zu wahren; auch trotz der von Ruhloff an den Tag gelegten konzeptionellen Umsicht, die deutlich hervortritt, wenn er seiner Aktualisierung des Bildungsgedankens unter Rekurs auf einen spezifischen *Vernunftgebrauch* zuarbeitet, ohne aber deshalb beide, die Inanspruchnahme von Vernunft, noch auch die von Bildung, in die Untiefen affirmativer ideengeschichtlicher Restaurationstendenzen geraten zu lassen. Er gibt zu bedenken:

„Die Idee der absoluten Beglaubigung eines einzigen und wahren Bildungsbegriffs, der aus der Verfassung des Menschen, aus einer vorgeblichen Finalität unserer Gattungsbestimmtheit oder aus einem objektiven Vernunftprinzip a priori hergeleitet werden könnte, ist im Gefolge von Vernunft- und Sprachkritik mit hinreichenden Gründen zurückgewiesen worden. Im gleichen Zuge ist aber auch darauf hingewiesen worden, daß ein gehaltvoller und diskursfähiger Bildungsbegriff nicht von der Möglichkeit einer Letztbegründung abhängt, die ihn als denknötig ausweist. [...] Die Begründung des Geltungsanspruchs eines Aufgabenbegriffs von Bildung ist nicht bereits dadurch diskreditiert, daß sie keine zwingende ‚Durchschlagskraft‘ hat und ‚ein Ideal der logischen Vollkommenheit‘ nicht erfüllt.“ (Ruhloff 2000, S. 121)¹³

Und auch wenn Ruhloff, die zeitgenössische Vernunftkritik rezipierend, festhält, dass „[u]nsere Vernunft [...] eben kein eigenmächtiges Vermögen“ (Ruhloff 2002, S. 448) darstelle; und auch wenn er betont: „Wir mißverstehen sie, wenn wir ihren Anspruch auf die Leitung des menschlichen Lebens als Souveränität, als uneingeschränktes Hoheitsrecht deuten“ (ebd.), so ist der aus heutiger Sicht zurückblickend wohl einigermaßen mutwillig vollzogene innerdisziplinäre Vertrauensbruch gegenüber der Vernunft auch nicht in dieser denk-

13 Folgerichtig bestimmt Ruhloff dann auch eine „der Aufgaben der theoretischen Pädagogik heute“ (ebd.) darin, „nach einer Sprache zu suchen, in der die Verbindlichkeit von theoretisch begründeten Praktiken zum Ausdruck kommt, ohne um das Wissen fehlender Letztbegründungen zu betrügen“, mithin also einem Denken „zwischen Unverbindlichkeit und normativer Erstarrung“ (Ruhloff 2000, S. 125) zuzuarbeiten. An anderer Stelle fasst er die Bedeutung der Sprache „als Aufklärungsprüfstein“ (Ruhloff 2002, S. 453) schlechthin, insofern „das Sprechen und Schreiben, sei es in der wissenschaftlichen Kommunikation oder sei es im Erziehungs- und Bildungsvorgang als ein anstrengender Ausdrucksversuch von Gedanken erfahren wird, der sich den bereitliegenden allgemeinen Versatzstücken und Redefiguren entzieht, oder so nicht erfahren wird.“ (Ebd.)

bar behutsamen Bezugnahme überwunden, sondern bleibt wohl rettungslos mit dem Stigma des bloß Anachronistischen verknüpft; gleichsam als Plädoyer für oder als sonderbare Positionierung von Vernunft mit (irgendwie) eingeschränkter Haftung.

Ich möchte diese Einschätzung an einem wirkungsgeschichtlich brisanten Beispiel illustrieren: Wenn Käte Meyer-Drawe in ihrem vielbeachteten *Versuch, die Transzendentalkepsis zu verstehen* aus dem Jahr 1994 eröffnend von einer *Verdächtigkeit des Transzendentalen* schreibt, „weil es mit dem Fundamentalen liebäugelt“ (Meyer-Drawe 1994, S. 71), so verweist sie unmittelbar darauf zwar auch auf dessen Notwendigkeit „als Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, auf die Philosophie nicht verzichten kann, wenn sie sich nicht der Kontingenz des Faktischen oder der Bodenlosigkeit des Konstruktiven ausliefern“ (ebd.) wolle, aber – eben *aber*: der Stachel der Delegitimation voraussetzungskritischer Vernunftensätze ist allemal gesetzt. Und bleibt es auch, wie sich an der Gegenprobe leicht zeigen lässt: Was wäre denn die Konsequenz aus einer Umreihung dieses so verhängnisvollen Verdikts vom *suspekten Transzendentalen* gewesen? – Der inkriminierte Verdacht der *Liebäugelei mit dem Fundamentalen* hätte seinerseits wohl auch noch auf ausformulierte Klärung gedrängt: Aber an erster Stelle genannt wirkt er obzwar *unmittelbar* eingängig, isoliert betrachtet, doch sonderbar apodiktisch; er verdeckt, dass im Rahmen der veranschlagten Gebäudemetaphorik das genannte *Fundamentale* unweigerlich den Bedeutungsgleichklang des (politisch-dogmatisch justierten) *Fundamentalistischen* mitführt, welches das substantivierte und also zum wesenhaften Agenten stilisierte *Transzendente* nicht lediglich mit analytischem Interesse betrachte, sondern – mit nicht gerade geringer affektiver Schlagseite – *liebäugelnd* anhimmele; wo doch, so könnte man durchaus einwenden, Transzendentelem just in seiner transzendentalkritisch gewendeten Lesart sich *nur* ein gleichwohl *schräges* Interesse (die *intentio obliqua* eben) an Beweisunterlagen im Sinne je beanspruchter gedanklicher Fundierungen attestieren lässt; freilich ohne damit erneut den durchschauten Versuchungen transzendentalen Scheins erliegen zu müssen.

Solche Vorbehalte, seien sie auch noch so implizit-diffuser Art, verfügen aber über eine sonderbare Beharrungstendenz, und ist der so häufig strapazierte *Diskurs* einmal dergestalt *kanalisiert*, werden widerstreitende oder sogar affirmative Rezeptionszusammenhänge durch die solcherart oktroyierte wie uneinlösbare Rechenschaftsverpflichtung geradezu zwangsläufig randständig.¹⁴

14 Notabene: Der hier problematisierte Grundzug einer (zumindest) *latent* überspannten postmodernistischen Vernunft- bzw. Rationalitätskritik ist nicht spezifisch auf die Rezeption (neu-)kantianisch inspirierter Denkeinsätze begrenzt, sondern lässt sich in seinen (aus heutiger Sicht) möglicherweise unbeabsichtigten Konsequenzen auch an der weitgehend affirmativ rezipierten Ideologiekritik der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule plausibilisieren. Bei allem zweifellos kritikablen Hang zur Polemik, dem z.B. Roger Scruton in seiner postum in deutscher Sprache übersetzten Abrechnung mit der intellektuellen Linken des 20. Jahrhunderts (Scruton 2021) frönt; ganz abwegig ist nicht, was er im Rahmen einer

Und dies im vorliegenden Falle sogar dann, wenn Ruhloff in seiner Erinnerung daran, dass wohl „eben im Problematisieren [...] aller Vernunftgebrauch zu bestehen“ (Ruhloff 1994, S. 107) scheine,¹⁵ deutlich herausstellt, dass er *Vernunft* gerade *nicht* als *reines* Vermögen zu restaurieren beabsichtigt, sondern diese als spezifisch-praktische Reflexionsform betrachtet, die nur *im je topisch gebundenen Gebrauch* offenbar zu werden vermag.¹⁶

stilistischen Kritik etwa an den Leitgedanken der Dialektik der Aufklärung festmacht: „Die Sprache wandelt sich von der Stimme der kritischen Theorie zu den Zaubersprüchen eines Exorzisten.

In einer bemerkenswerten Abhandlung dehnen Horkheimer und Adorno die Kritik der bürgerlichen Vernunft auf die Aufklärung selbst aus, da die Aufklärung ihrer Meinung nach zu einer Welt gehöre, die beherrscht werde von denselben Gleichungen, die ‚die bürgerliche Gerechtigkeit und den Warentausch (beherrschen)‘. Der Angriff auf die bürgerliche Rationalität nimmt damit einen ausgesprochen hysterischen Ton an. Die Aufklärung ist der wahre Produzent (sagte das nicht Hegel?) ‚der Herde‘, und ‚Aufklärung ist Totalitarismus‘. ‚Die Abstraktion, das Werkzeug der Aufklärung, verhält sich zu ihren Objekten wie das Schicksal, dessen Begriff sie ausmerzt: als Liquidation‘. Eine Beschwörung folgt der anderen, und doch will der Geist nicht verschwinden. Denn die Aufklärung wird bleiben (und wenn wir es uns gut überlegen: Dafür sollten wir dankbar sein), und der Glaube der Frankfurter an der erlösenden Rolle des kritischen Denkens ist gerade eine Form der Aufklärung.“ (Scruton 2021, S. 204) Zweifellos wäre es unredlich, nun den Rezeptionssträngen der (postmodernistischen) Vernunft- bzw. Rationalitätskritik der 1990er Jahre *allein* ursächlich vorzuwerfen, was wir nun ein gutes Vierteljahrhundert später an diskursiven Verheerungen nicht nur in den Gefilden populistischer Politik zu gewärtigen haben. Aber die Frage nach einem möglicherweise unverhältnismäßigen wie übereilten Abgesang auf Vernunft stellt sich angesichts dessen allemal. Weniger polemisch, aber gleichwohl nicht minder pointiert fällt übrigens auch das überaus lesens- und bedenkenswerte Urteil zu *Stil und Jargon* der (ideologiekritischen) *Denker* von Michael Maar (2021, S. 30-32) aus. Zur Frage der Bedeutung spezifisch *ideologiekritisch* konnotierter Kritik in der Pädagogik siehe auch Ruhloff 1983.

- 15 Diesen Sachverhalt thematisiert auch Breinbauer (2000) mit der Frage: *Braucht denn die Vernunft Attribute?* Zum Begriff des *Vernunftgebrauches* siehe ausführlich Ruhloff 2008, bes. S. 258f., zur *Vernunftkritik* vgl. Ruhloff 2002.
- 16 Dem zufolge scheint m. E. auch die Frage nach einer möglichen dogmatischen Basis des problematisierenden Vernunftgebrauches, wie sie etwa Anselm Müller diskutiert (siehe Müller 2000), gegenüber der angedeuteten paradoxalen *Projektion von Vernunft in ihren Gebrauch*, an dem sie gleichsam als signifikante Spur einer Abwesenheit dennoch identifizierend festzumachen wäre, eher von nachrangiger Bedeutung zu sein, weil eine entsprechende Analyse im Endeffekt je nachdem unterschiedlich ausfällt, ob man Dogmatismus als positional-fundamentale Gründungsfigur oder aber als formal irreduzible Axiomatik begreift, die jeglichem theoretischen Ansatz unhintertreiblich eingeschrieben ist. Zwischen beiden Bedeutungspolen pendelt dann auch Müllers Fazit: „Falls jede Bemühung um Wahrheit und jede Behauptung als dogmatisch gelten soll, betätigt sich die Vernunft, auch wo sie problematisiert, aufgrund ihrer konstitutiven Wahrheitsorientierung unweigerlich ‚dogmatisch‘. Freilich kann PV [Problematisierender Vernunftgebrauch, Anm. RK] seine eigenen Ergebnisse unter einen *Vorbehalt* stellen. Aber dies gilt für jeden [urteilenden, Anm. RK] Vernunftgebrauch. [...] Ein *solcher* Vorbehalt schließt weder Wahrheitsstreben noch Wahrheitsanspruch aus. – Wenn man will, kann man die *inhärente Wahrheitsorientierung* [im Sinne einer verdeckten *Wahrheitsfähigkeits*finalität, die sich in der Forderung nach *Irrtumsvermeidung* manifestiert, Anm. RK] des PVs als ‚Basis‘ *seiner spezifischen kritischen Orientierung* bezeichnen. In diesem Sinn kann man dann von einer ‚dogmatischen Basis des PVs‘ sprechen“ (Müller 2000, S. 280f.).

Ich greife damit den leitenden Gedanken oder vielmehr die leitende Frage danach wieder auf, worin den nun das besondere *Eigenrecht der Geltungsfrage* im Rahmen eines als bildungsbedeutsam ausgewiesenen problematisierenden Vernunftgebrauchs bestehen könnte, „verwirft man“, wie Wolfgang Fischer es einmal mit einer bei ihm seltenen und beinahe beschwörenden Bestimmtheit formuliert, vorab „die quaestio iuris nicht als grammatische Täuschung“ (Fischer 1989b, S. 38).¹⁷ Was *stiftet* also möglicherweise die *Bildungsbedeutsamkeit* der problematisierenden Erwägung von Begründungszusammenhängen für das solcherart *Vernunftgebrauch praktizierende* Erkenntnis- oder Bildungssubjekt?

III

Bildung und Scham: Denken als Flucht aus der Un(an)gemessenheit

Ich möchte nun in der Absicht, taugliche Indizien für m.E. bildungstheoretisch vernachlässigte, aber gemessen an unseren heutigen Problemlagen wohl diskussionswürdige Antwortoptionen auf diese Frage zu sammeln, einigen Hinweisen folgen, die Jörg Ruhloff im Rahmen einer schillernden Betrachtung über das *Schamgefühl* „in der Elenktik, im Fragen, Prüfen und Widerlegen, also dem zentralen Vorgang der sokratisch-platonischen Pädagogik“ (Ruhloff 2009, S. 48) vorgelegt hat. Er erinnert darin zunächst an jene Passage aus dem Dialog *Protagoras*, in welcher Platon den titelgebenden Sophisten erläutern lässt, wie die Menschen denn nun zu den nur ihnen gemäßen Fähigkeiten gelangt seien:

„die Menschen hätten anfänglich zwar Techniken zur lebenserhaltenden Kompensation ihrer körperlichen Schutzlosigkeit bekommen, die ‚politische Technik‘, die Befähigung zum Zusammenleben in Städten, jedoch nicht (Prot. 321 D bzw. 322 C f.). Zeus befürchtete darum ihren Untergang. Deshalb schickte er ihnen ‚Recht und Scham‘ und wies ausdrücklich an, dass diese Kräfte allen Menschen zuteil würden, während bei den übrigen Befähigungen wenige Fachleute für viele Laien hinreichten. An Recht und Scham jedoch müsse notwendigerweise teilhaben, wer überhaupt unter die Menschen gehöre. Auf dem Recht, das mit der ausschließenden Strafe einhergeht, beruht die Ordnung der Städte. Auf der Scham beruht die zusammenschließende Befreundung. (Prot. 322 C). Platon lässt dies unwidersprochen und ebenso die anschließende These

17 So formuliert Fischer: „Alles weist gleichsam hinter sich zurück, und verwirft man die quaestio iuris nicht als grammatische Täuschung, dann sind die analysierten Prinzipien oder Grundlagen auch kein Scheingesims, das nichts trägt“ (Fischer 1989a, S. 38); – Ähnlich zwiespältig übrigens fällt auch Fischers Einschätzung zu einem an der *Geltungsfrage von Wissensbehauptungen* ausgerichteten Bildungsgedanken aus: „Hypothetisch drängt sich als ein erster, noch gar nicht die gesellschaftliche Verzahnung aufgreifender transzendental-konstitutiver Aspekt auf, daß nur dann Bildung als permanentes Mühen um Wissen legitim sein könnte, wenn die Probleme, mit denen es der Mensch zu tun hat, auch grundsätzlich im *Modus des Wissens* gelöst werden können“ (Fischer 1989c, S. 93, Hervorh. RK).

des Protagoras, dass beides auch nach Belehrung und Bemühung verlange und nicht einfach von Natur bestehe. – Darin könnte man übrigens den Geburtsaugenblick des Problems einer ‚allgemeinen‘ Bildung und einer ‚allgemeinen Pädagogik‘ erblicken.“ (ebd.)

Mehrere Aspekte der in dem gegenständlichen kleinen Text unternommenen platonischen Sondierungen Ruhloffs scheinen mir besonders bedenkenswert zu sein: Erstens verblüfft uns daran wohl die explizit politische (und nicht: psychologisierende) Konnotation von *Scham* als Konstituens aufrichtiger Gemeinschaftlichkeit, die, so Ruhloff hier durchaus im Einklang mit der ansonsten vorrangig mit politisch-philosophischen Grundsaterwägungen assoziierten Hannah Arendt, aufgefasst werden könne, „als Bedingung eines politischen Lebens“, „in dem Machtverhältnisse nicht versteinern und Kritik möglich bleibt.“ (ebd., S. 55)¹⁸ Zweitens halten sie für uns heute in ihrer Brisanz für die Verfasstheit des gegenwärtigen demokratischen *status quo* wohl nicht zu unterschätzende Fragen bereit, die Ruhloff zu stellen auch nicht scheut, wie etwa die nicht nur angesichts populistisch-polemischer Diskursverheerungen (vgl. Foucault 2010, Revault d’Allonnes 2019, Gess 2021) offenkundig vernachlässigte Frage danach, „was es politisch bedeutet, wenn sie [also die Scham, Anm. RK] trotz Bekenntnis zu Demokratie und Kritik ausbleibt.“ (Ruhloff 2009, S. 55) Drittens aber, und dies ist im Zusammenhang mit der hier vordringlichen Frage nach dem zu klärenden und in seiner bildungstheoretischen Bedeutsamkeit zu erwägenden Eigenrecht der Geltungsfrage von besonderem Gewicht: Wie Ruhloff herausstellt,¹⁹ stelle ausgerechnet die Scham das pädagogisch-triftige Bindeglied zwischen der *quaestio iuris* und der durch sie hervortretenden bildenden Einsicht in die Limitierung von Wissensbehauptungen dar:

„Als eine Besonderheit der paideutischen Belehrungsart wird [im Sophistes, Anm. RK] beiläufig erwähnt, dass sie durch *logoi*, durch begründende ‚Reden‘ erfolgt (229 E). [...] Die eine ist die ‚altväterliche Weise‘ des manchmal heftigen, manchmal sanftmütigen Zuredens, zusammengefasst im Begriff des ‚Ermahnens‘ (*nouthetiké*, 229 E/230 A), dem Versuch, die Vernunft appellierend zurechtzurücken. [...] Ermahnendes Zureden unterstellt, jemand könne sich vernünftig ausrichten und Belehrungen annehmen. Seine unabsichtlich ungelehrige Verfassung schließe jedoch gerade dies aus; denn sie besteht in einer Unfähigkeit zu lernen: ‚Niemand‘, so lautet es, ‚ist etwas zu lernen bereit‘, worin er bereits ‚weise‘ und stark zu sein meint (ebd.). Selbstverkennungen, eine Art von seelischer Verunreinigung, und die mit ihnen verbackenen Lernblockaden sind demnach, wie schon im Höhlengleichnis, die zentrale Schwierigkeit von Erziehung und Bildung. Sie sind der Gegenstand der ‚herrlichsten

18 Zu Ruhloffs Verhältnisbestimmung zwischen einem ausdrücklich politisch justierten und einem genuin bildungstheoretischen Begriffsgebrauch von Kritik siehe Ruhloff 2003, bes. S. 117. Eine darauf bezogene kritische Analyse und Diskussion wiederum ist dargelegt in Kubac 2013, S. 91-130, siehe bes. S. 117-130.

19 Ruhloff bezieht sich hier übrigens auf eine frühe Arbeit von Bernhard Waldenfels; Ruhloff 2009, S. 49; vgl. Waldenfels 1961.

und vortrefflichsten aller Reinigungen‘. Das ist der élenchos, das Fragen, Prüfen und Widerlegen (230 D). [...] Es handele sich nämlich um die Befreiung von einer Art Verstopfung. So wie die Ärzte annehmen, der Leib könne von Nahrung nicht profitieren, bevor nicht die in ihm liegenden Hindernisse weggeräumt worden sind, so denken die pädagogischen Reinigungskünstler das gleiche über die Seele, dass sie nämlich aus herangetragenen Lehren keinen Nutzen ziehen könne, ehe nicht jemand durch prüfende Widerlegung einen zu Widerlegenden ‚zur Scham‘ (eis aischýnen) gebracht habe.“ (ebd., S. 51)

Nach dieser Darstellung sei das Eintreten von Scham (und ausdrücklich nicht: deren Provokation im Sinne etwa eines intentionalen Aktes der Beschämung) „der entscheidende Wendepunkt in Erziehungs- und Bildungsvorgängen“ (ebd., S. 52), ihr Gegenstand ferner zu bestimmen als

„die ‚Unsauberkeit‘ des eigenen Meines und für wahr Haltens, nicht aber wegen der inhaltlichen Referenz dieser oder jener Meinung (...). Die inhaltlichen Referenzen brauchen deswegen nicht als gleichgültig erachtet zu werden. Sie fallen ja beim Zusammensehen und Zusammenstellen der vagabundierenden Meinungen über denselben Sachverhalt ins Gewicht. In erster Linie geht es jedoch um die ‚logische‘ Zusammenstimmung, um die ‚Symmetrie‘. Die elenktische Prüfung bezieht sich darauf, ob die von jemanden (sic!) vorgebrachten und zunächst verstreuten Meinungen gedanklich zusammenpassen. (...) Sie stellt sich ein beim Zusammensehen, beim gedanklichen Zusammennehmen der eigenen Meinungen, und zwar dann, wenn dieses sich der Sache nach als unmöglich erweist.“ (ebd.)

Hier greifen nun das Moment der Scham und die Logosgebundenheit der *quaestio iuris* ineinander, bedingt eines das andere: die Bereitschaft zur prüfender Aufmerksamkeit und Rechenschaftslegung *erwächst so aus*, bzw. treffender: *erweist sich an* der Fähigkeit zur Anerkenntnis einer gedanklichen Unstimmigkeit, bei der man es eben buchstäblich *nicht* belassen *kann*, die beim solcherart Denken gerade aufgrund der durch sie offenbar werdenden makelhaften Asymmetrie ein Unbehagen auslöst, das auf *Überwindung* drängt – und ihn eben nicht bloß *Verdrängung* üben lässt. Wo wir also das Verschwinden des Staunens als Verlust an der Erkenntnis zuweilen betrauern, weil es aus einer als angenehm und sogar spielerisch-freudig empfundenen Unvoreingenommenheit des eigenen Urteils resultiert, suchen wir den Zustand erkenntnishafter Scham zu meiden, weil dieser sich der Einsicht in die haltlose Voreingenommenheit unseres ergangenen Urteils verdankt: beidem aber, Staunen und Scham, kommen wir als Affekten des Denkens nur nahe, wenn wir unseren Prämissen prüfend gegenüberzutreten bereit sind. Eine etwaige *Liebäugelei mit dem Fundamentalen* (vgl. Meyer-Drawe 1994, S. 71) muss hierfür weder postuliert noch auch aus den bisherigen Erwägungen zur *quaestio iuris* hinausgeheimnist werden. Scham, so fährt Ruhloff fort,

„könnte bezeichnet werden als ein Leiden an der misslingenden vernünftigen Synthesis. Sie tritt in dem Moment auf, in dem sich ein Agent von ‚hochfahrenden und verknöcherten‘ Wahrheitsansprüchen seiner Selbstverkennung als überführt erkennt. Scham ist also Folge und Ausdruck des Gewährwerdens ei-

nes unangemessenen Selbstbewusstseins. Referent der Scham ist die Differenz zwischen jemandes Selbstsein und seinem Wissen darum. An ihr erfährt der Proponent von Reden und Wahrheitsansprüchen seine Unzulänglichkeit. [...] Die eingebildete Identität als Wahrsprecher erleidet eine Schlappe.“ (Ruhloff 2009, S. 52)

Man mag nun vielleicht einwenden, dass – zumal unter den Gesichtspunkten einer „Heterogenität des Vernunfttraumes“ (Meyer-Drawe 1989, S. 81) bzw. einer Pluralität von Rationalitätsformen – eben nicht mehr mit Bestimmtheit auszumachen sei, ob die durch Scham indizierte *Ametrie* (Ungemessenheit) im gedanklichen Vollzug von Geltungsbehauptungen tatsächlich die Unwahrheit des inhaltlich jeweils beanspruchten Wissens zwingend erweise. Hinter die auch von Ruhloff anerkannte „Ohnmacht des Beweisenkönnens“ (Ruhloff 1993a, S. 98) kommen wir wohl nicht mehr zurück, ihre Überwindung bleibt illusorisch. Aber die berühmt-berüchtigte Verwirrung der Vernunft (vgl. Lyotard 1985) als Signum der Postmoderne sollte auch nicht vorschnell als Freibrief für den Beliebigkeitsfuror alternativer Beglaubigungsstrategien von Wissensanmaßungen (ohne Sachkenntnis) oder Selbstbehauptungen (ohne Selbst) ausgelegt werden. – Denn, und das scheint mir im bildungstheoretischen Kontext der Ruhloff’schen Ausführungen zur *Scham der Widerlegung* triftig zu sein, es bleibt der Augenblick der schamvollen Erkenntnis nicht auf das auf sich zurückgeworfene Individuum beschränkt, sondern es veranlasst erst durch diesen reflexiven (wie gleichwohl: zur Reflexivität eben *nötigenden*) Akt *par excellence* ein *soziales Band*:

„Das zügelnde Selbstverhältnis der Scham verändert zugleich das Verhältnis zu anderen. Mit dem Grollen gegen sich selbst geht das Zahmwerden gegenüber anderen einher. Die Abführung der Meinungsverstopfung, das abstoßende Bild des eigenen hässlichen Meinungsunrats macht bereit, auf andere zu hören. Die Bewegung des Lernens und Lehrens, Liebe als Streben nach einem gemeinsamen Wissen anstelle von Selbstgewissheit werden ermöglicht. Der Durchgang durch die Scham erscheint insofern als eine anthropologische Bedingung der Möglichkeit von Erziehung und Bildung.“ (Ruhloff 2009, S. 52f.)

Diese Möglichkeit des Eingangs in einen Raum der inter-subjektiven Nachvollziehbarkeit, der diskursiven Teilhabe und der intellektuellen Redlichkeit sollten wir – als lohnende Aussicht im Tausch für unsere Duldsamkeit gegenüber der Geltungsfrage angesichts unserer Wissensansprüche – nicht umstandslos zum Auswuchs einer missliebig gewordenen und daher diskreditierten Als-ob-Anschauung erklären: Die durch die Geltungsfrage potenziell induzierte Scham über die Un(an)gemessenheit unserer Gedanken sei

„gleichsam das Gewicht der Irrtümer, das im Augenblick ihrer Entdeckung auf den Irrenden zurückfällt. Der damit verbundene Schmerz ist nicht durch ein beliebige Unwissen verursacht. [...] Er rührt her aus dem Mangel an ‚Mit-Wissen‘ um das eigene vermeintliche Wissen.“ (ebd., S. 53).

Vielleicht besteht das Kernstück sowohl des Konzepts von Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch wie auch einer daran ausgerichteten Idee eines bildungsbedeutsamen Unterrichts in der Bewältigung der Herausforderung, für das *vernunftgewirkte Gefühl* der Scham in Ansehung der jeweiligen Limitierungen unserer Erkenntnisbestrebungen zu sensibilisieren, ohne damit zugleich ein Überhandnehmen des damit einhergehenden Schmerzes zu riskieren oder diesen gar zu didaktischen Zwecken zu instrumentalisieren. Ob darin wohl auch der Grund dafür zu finden ist, dass eine skeptische Didaktik – darin ganz der Scham als peinvoller *Mitwisserin* unserer Selbst- und Weltvergewisserungsversuche gleich – ein Schattendasein im Reigen unterrichtspraktischer Bemühungen fristet? Die nicht nur in diesem Zusammenhang gern kolportierte Auskunft des Sokrates aus der *Apologie* jedenfalls, selbst *nie irgendjemandes Lehrer* gewesen zu sein, ist als *argumentum ad hominem* doch letztlich wenig überzeugend.

Wenn wir nun – die bisherigen Anmerkungen überblickend – festhalten können, dass Jörg Ruhloffs Vorschlag, die Verwicklung in die Prüfung der Legitimität von Geltungsansprüchen als bildungsbedeutsames Kriterium zu akzentuieren, vor dem Hintergrund seiner Sondierungen zur Pädagogizität der Scham keineswegs zu dem Schluss zwingt, die Rede von Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch als Option auszugeben, die schlechterdings bloß daraus resultiere, die Not aus den an transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik herangetragenen Konstruktivitätsvorbehalten zu wenden, indem man diese einfach in eine bildungstheoretische Tugend transponiere, die dann eben das aus bildungstheoretischer Sicht unverzichtbare *Subjekt* einmal mehr zugunsten eines ohnehin suspekt gewordenen Wissensbegriffs im Lichte stets verfehlter Gewissheitsansprüche vernachlässige: *Bildung quasi aus Mangel an Beweisen*, mit irgendwie chronisch unzureichender Überzeugungskraft hinsichtlich des eigenen *wozu?* als Gegenhalt. Aber im Gegensatz dazu, und dies scheint mir eine im einschlägigen Rezeptionsszusammenhang nach wie vor doch sonderbar unterbelichtete oder zumindest recht halbherzig-randständig diskutierte Sachlage zu sein, geht es hier doch gerade nicht um die Verteidigung eines Souveränitätsanspruches von Vernunft auf längst verlorenem Posten, sondern um den Versuch, eine Form der Integrität des Denkens gegen die wohlfeilen Polemiken seiner Grund- und Haltlosigkeit zu verteidigen. Nicht *trotz allem*, wohlge-merkt, sondern in Ansehung dessen, was von einem Standpunkt *des stattdessen* zu gewärtigen wäre: das besondere Recht der Geltungsfrage, und dies mag als Anregung für Bildungstheorie nicht auf der Höhe der Zeit, sondern ganz gegen sie erwogen werden, besteht in seinem Potenzial, für die Möglichkeit der Un(an)gemessenheit eigener gedanklicher Vollzüge zu sensibilisieren und damit letztlich auch die soziale Einverwobenheit unserer Erkenntnisbestrebungen zu achten: das ist zwar „stets weniger als alles“ (ebd., S. 55), aber dennoch weit aus mehr, als durch einen – vereinzelt auch schon innerhalb fachwissenschaftlicher Diskussionen salonfähig gewordenen – diffamierenden Wortgebrauch von

welt(ent)-fremde(te)r *Logophilie* vermeintlich geschmäht wird (vgl. dazu z. B. Rathgeb 2019, S. 110).

Wenn also hier *titelgebend von Freiräumen der Vernunft* die Rede ist, geht es somit weniger um eine Verteidigung ihrer Inanspruchnahme oder um eine beabsichtigte Erweiterung ihres Wirkungskreises, sondern vielmehr um die Anerkennung nicht nur der Risiken, sondern auch der manifesten Schäden, die, begünstigt durch deren forcierte diskursive Abdankung, der ausufernden Gemengelage aus *fake news*, *wokeness* und *alternative facts* mittlerweile erwachsen; und die vormalis schlicht den Namen *Propaganda* trug: Un(an) gemessenheit im Denken, Gesinnungs- und Empörungsfuror, Hegemonie der Performanzkultur, Schamlosigkeit nicht nur im Wettstreit der Aufmerksamkeitsökonomien und *Lehrmeinungen*. – Dagegen stand und steht die Anregung Jörg Ruhloffs: „In der Scham vollzieht sich die Umstimmung von der Ametrie zur Symmetrie, insofern sie die Justierung der Vernunftbewegung mit vollzieht und anzeigt. [...] In der Abwandlung als Scheu kann sie aufgefasst werden als ein Moment der suchenden Bewegungsgestalt, der Haltung, die das Lernen und Erkenntnisstreben vielleicht generell kennzeichnet.“ (Ruhloff 2009, S. 54) Und wenn er hier mit dem *Moment der suchenden Bewegungsgestalt* gleichwohl auf die begriffsgeschichtlichen Wurzeln von *Skepsis* rekurriert, so mag daraus ersichtlich werden, dass damit nicht ein dem „Durchschau-Zwang“ unterworfenen „blickloser Denkpolicist mit Aufklärungsfimmel“ (Handke 1996, S. 68) imaginiert wird, sondern – und darin scheint mir *eine*, nein: die *wichtigste* Konvergenz von Autor und Werk im Falle Jörg Ruhloffs zu bestehen – der vielleicht letzte Zufluchtsort eines vertretbaren wie tatsächlich gelebten Humanismus.

IV

Fazit: Vernunftaufgabe(n)

Ich kehre nun abschließend zu jener besonderen Leitunterscheidung zurück, mit der Jörg Ruhloff seine bildungstheoretische Neuakzentuierung vornimmt und die wohl als *sokratische Differenz* im Vernunftgebrauch bezeichnet werden darf, zieht sich doch diese Unterscheidung – wenn schon nicht wie ein Topos oder wie der berühmte rote Faden – so doch wie eine Demarkationslinie durch den Erkenntnisbezirk; von den frühesten ideengeschichtlich tradierten Impulsen der Skepsis bis hin zum hier erneut zur Diskussion vorgelegten Versuch, an ihr das Potenzial der Bildsamkeit des Menschen zu ermessen:

„Der Vernunftgebrauch [...] kann danach unterschieden werden, ob er in blindem Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der Vernunft uneingeschränkte, evidente Wahrheiten präntiert oder ob er im selbstkritischen Bewußtsein die Bedingungen, über die er sich erhebt, im Auge behält und den Geltungsanspruch seiner Sätze daraufhin einschränkt“ (Ruhloff 1996, S. 150).

Nicht von ungefähr verweist diese Leitdifferenz im Vernunftgebrauch direkt zurück zu jenem berühmten Diktum Immanuel Kants aus dem zweiten Hauptstück der transzendentalen Methodenlehre der *Kritik der reinen Vernunft*, das mit einiger Wahrscheinlichkeit übrigens wiederum inspiriert sein dürfte durch eine Wendung Jean-Jacques Rousseaus (vgl. Kubac 2013, S. 154):

„Der größte und vielleicht einzige Nutzen aller Philosophie der reinen Vernunft ist also wol nur negativ; Da sie nemlich nicht, als Organon, zur Erweiterung, sondern, als Disciplin, zur Grenzbestimmung dient, und, anstatt Wahrheit zu entdecken, nur das stille Verdienst hat, Irrthümer zu verhüten.“ (Kant 1787, S. 823)

Freilich, die zumindest programmatisch unangefochtene Emphase des Zeitalters der Aufklärung ist uns zwischenzeitlich abhanden gekommen. Wir wissen nicht mehr, oder wir vertrauen zumindest nicht mehr darauf, ob die aus der sokratischen Differenz abgeleitete Verheißung eines vernunftgemäßen (im Sinne eines unseres Erkenntnisstrebens einzig an-gemessenen) Irrsals von Irrtum zu Irrtumseinsicht aus Traktierung der Geltungsfrage heraus wirklich Abhilfe zu leisten vermag, auch wenn uns die Gründe für diesen Zweifel selbst noch nicht restlos ein- oder durchsichtig geworden sein mögen: „Die Stärke des Konzepts“ des *problematisierenden Vernunftgebrauches* beruhe – so bemerkt Alfred Schäfer, eine innerhalb der Pädagogik kaum begonnene Diskussion über den Status der gewandelten *Vernunftverhältnisse* anratend – „nicht zuletzt darauf, daß auch der Kritiker nicht so recht weiß, ob er sich seiner nicht schon bedient“ (Schäfer 2000, S. 321) habe. Aber auch wenn bildungstheoretisch heute nach wie vor nicht ausgemacht scheint, unter welchen Bedingungen eine wechselseitig produktive Wiederaufnahme von diplomatischen Beziehungen zwischen (Inter-)Subjektivität und Vernunft vertretbar erscheint, wäre Jörg Ruhloffs (Neu-)Fassung von Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch doch eine deutlich intensivere Rezeption zu wünschen.

Indes, ich weiß auch nicht, ob das *Irrsal als Maxime* (vgl. Kiesow/Schmidgen 2004) in der Bildungstheorie wirklich *weiterhilft*. Aber so lange wir innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung einen unausgesprochenen wie trügerischen Konsens darüber fortschreiben, dass wir mit der Aufgabe der Vernunft zu einem ideengeschichtlichen Abschluss gekommen wären, locken nicht nur die fädenscheinigen Optionen einer mal anthropologisch, mal psychologisch-enzyklopädisch ausgepolsterten Rückkehr „in das liebe Ich“ (Ruhloff 2006, S. 297)²⁰ oder eine Erfahrungshörigkeit, die ihren Hang zu ob-

20 Stellvertretend für diese, den erreichten Reflexions- und Diskussionstand innerhalb der zeitgenössischen Bildungstheorie und -philosophie schmerzlich unterbietenden Folklorisierungen sei hier nur Peter Bieri in Form eines veritablen Assoziationsfeuerwerks montierte – und insbesondere in erziehungswissenschaftlichen Studieneingangsphasen häufig zur Lektüre empfohlenen – Beantwortung der Frage *Wie wäre es, gebildet zu sein?* (Bieri 2010) genannt: Wenn Bieri darin u.a. Bildung bestimmt als „moralische Sensibilität“ oder als „soziale Phantasie“, die als „Bollwerk gegen Grausamkeit“ fungiere (ebd., S. 215), so

jektivistischen wie auch zu subjektivistischen Verkürzungen wahlweise methodologisch entweder als Evidenzorientiertheit zu nobilitieren oder aber durch einen zusehends mutwilligeren *Jargon der Eigentlichkeit* zu kaschieren trachtet. Hingegen aber wäre im Hinblick auf deutlich über den Tellerrand bildungstheoretischer Erwägungen hinausragende wissenschaftstheoretische Grundsatz-erwägungen daran zu erinnern, dass eine Inanspruchnahme *problematisierender Vernunft* immerhin auch in Aussicht stellt, „am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszusehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen.“ (Ruhloff 1996, S. 151) Denn, wie es rezent etwa Christoph Paret in einem vielbeachteten Essay zur Frage nach der Zukunft der Universität formuliert hat: „Wenn es eine Grundmotivation für Forschung gibt, dann ist es der *Wille*, es anders zu sehen.“ (Paret 2020, S. 29, Sp. 2, Hervorh. RK) – Wer weiß? Problematisierender Vernunftgebrauch könnte sich so durchaus erweisen als zwar unzeitgemäßes, aber nichts destotrotz unverzichtbares Innovationsvehikel im Bereich wissenschaftlicher Grundlagenarbeit.

Die Frage nach dem besonderen Recht der Geltungsfrage, ob nun in bildungstheoretischer oder in wissenschaftskonstitutiver Perspektive aufgeworfen, kann selbst auf keine *unbedingte* Antwort hoffen. Ihre Triftigkeit erwächst aber, und dies versuchen die hier vorgelegten Kommentare zu bildungstheoretischen Arbeiten Jörg Ruhloffs herauszustellen, nicht aus einem vorab glorifizierten Konsens über den Vorrang einer uns wie auch immer als kritikabel attestierten Logosgebundenheit, sondern daraus, dass an der Geltungsfrage ein selbstbescheidender Vollzug des Denkens offenbar zu werden vermag, wonach Erkenntnis eben überhaupt nur dann zum Vollzug gelangen kann, indem es ihre Ansprüche auf die eigene Verantwortbarkeit zurückwirken lässt; die mithin exakt das Gegenteil von dem einlöst, was Theoriearbeit als selbstvergewissernde Polemik, als populistischer Vernunftmissbrauch im Gewande der

reproduziert er mit der unausweichlich folgenden Unterfütterung des eigenen apodiktischen Meinens und Wähnens – „Um zu tun, was Himmler tat, muß man an unvorstellbarer Phantasielosigkeit leiden, an moralischem Autismus“ (ebd., S. 216) – nicht nur den schon 1959 in Adornos Theorie der Halbbildung (Adorno 2003, S. 94f.) als unrettbar disqualifizierten Topos eines selbstgerecht-verkitschten Humanismus, sondern dokumentiert damit auch eine problematische zeitgeschichtliche Ignoranz. So zeigt Hannah Arendt bereits in einem im Jahr 1950 publizierten Beitrag unter dem Titel *Die vollendete Sinnlosigkeit* (Arendt 1989) anhand von SS-Protokollen aus den Nürnberger Prozessakten denkbar konkret nicht nur auf, dass die Bereitschaft zum Fürwahrhalten bestimmter Tatbestände durch moralische Skrupel limitiert werden kann, sondern dass diese moralische Limitierung der Vorstellungskraft eben auch als hervorragendes Propagandainstrument nutzbar ist: „Bei den Nazis, besser gesagt bei jenem Teil der Nazipartei, der unter der Anleitung von Himmler und mit Hilfe der SS-Truppen tatsächlich mit der Massenvernichtung begann, bestand keinerlei Zweifel daran, daß sie mit ihren Taten vollkommen neues Terrain betreten hatten, sie wußten, daß ihnen diese Dinge nicht einmal ihre schlimmsten Feinde zutrauten. Und sie waren ganz sicher, daß eine der größten Chancen für den Erfolg dieses Unterfangens gerade in der äußersten Unwahrscheinlichkeit lag, daß irgendwer in der Welt es für wahr halten könnte.“ (Arendt 1989, S. 14)

Wissenschaftlichkeit – beständig zu unterwandern begonnen hat: „Nie etwas zurückhalten oder dir verschweigen, was gegen deinen Gedanken gedacht werden kann! Gelobe es dir! Es gehört zur ersten Redlichkeit des Denkens“, vermerkt Nietzsche in der *Morgenröte* unter dem Eintrag *Inwiefern der Denker seinen Feind liebt* (Nietzsche 1999, [§ 370] S. 244.). Ruhloff, der Nietzsche *als Literaten und als Denker* schätzte, wengleich auch, wie er gern ergänzte, als *hin- und hergerissenen Denker*, hätte dieser Empfehlung wohl beigepflichtet, vielleicht sogar der Ergänzung Nietzsches, wäre der Gedanke nicht so sehr von bellizistischem Sprachballast durchdrungen: „Du mußt jeden Tag auch deinen Feldzug gegen dich selber führen. Ein Sieg und eine eroberte Schanze sind nicht mehr deine Angelegenheit, sondern die der Wahrheit, – aber auch deine Niederlage ist nicht mehr deine Angelegenheit!“ (ebd.) – Und was bleibt dann, weniger heroisch rückgefragt, *unsere* Angelegenheit? Vielleicht eben die unermüdliche und rückhaltlose Bereitschaft zur prüfenden Erwägung, weil die Einsicht in die stets *aus Gründen scheue* Vernunft etwas anderes anzeigt, als sie ihrerseits ihrer Limitierungen wegen zu fliehen. Damit letztlich doch das Gespräch Fortsetzung finden möge, das wir sind.²¹

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Theorie der Halbbildung. [1959] In: Ders.: Soziologische Schriften I. [1972] Frankfurt/M., S. 93-121.
- Arendt, Hannah (1989): Die vollendete Sinnlosigkeit. [1950] In: Dies.: Nach Auschwitz. Essays und Kommentare I. Berlin, S. 7-30.
- Ballauff, Theodor (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg.
- Beckett, Samuel (1997): Erzählungen und Texte um Nichts. [1962] {1954} 9. Aufl. Frankfurt/M.
- Bieri, Peter (2010): Wie wäre es, gebildet zu sein? [2005] In: Lessing, Hans-Ulrich / Steenblock, Volker (Hrsg.): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...“ Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg, S. 203-217.

21 Und daraus mag auch ersichtlich werden, weshalb Anknüpfungen an die bildungstheoretischen Anregungen Jörg Ruhloffs unter dem Vorbehalt stehen, um deren Wahrheit zittern zu müssen: gerade weil sie eben nicht triumphierend, polternd, selbstgewiss, sondern im eher fragilen Modus leiser, umsichtiger Beständigkeit vollzogen sind. Was, wenn eine Restauration der von Jörg Ruhloff zur Diskussion unterbreiteten Idee eines *bildenden Potenzials der Geltungsfrage* aufgrund der fortgeschrittenen Diskreditierung *auch* praktischer Vernunftabwägungen im Sinne anachronistisch zurechtgestutzter, bloß *logophiler Vernunftleien* eben mittlerweile ins Leere des rezenten Diskurses, in sein vorwie auch nachmalig *wildes Außen* (vgl. Foucault 1997, S. 25) zielte – und damit ineins: das Abhandengekommensein der eine bildende Einsicht ins Irrsal offenbarenden Scham auch gar nicht länger mehr als Mangel oder Verlust *begreifbar* wäre? Sollten wir uns in Anbetracht der fortgeschrittenen *Polemisierung wider alle Vernunft* (vgl. dazu exemplarisch Burchardt 2018) auch und gerade innerhalb unserer wissenschaftlich formatierten Erkenntnisbemühungen vielleicht doch wieder auf die Befähigung zur Scham besinnen? – Wenn ja, dann *auch*, aber wahrlich nicht *nur* um des Denkens von Bildung willen.

- Breinbauer, Ines Maria (2000): Braucht denn die Vernunft Attribute? In: Helmer, Karl / Meder, Norbert / Meyer-Drawe, Käte / Vogel, Peter (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg, S. 70-93.
- Breithausen, Jutta (2011): (Nicht-)Orte von Sachlichkeit in Empirie und Bildungstheorie. In: Breinbauer, Ines Maria / Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 35-44.
- Burchardt, Matthias (2018): Bedrohte Species: Artenschutz für einheimische Begriffe. Versuch über akademische Unkultur, Hyperkritik und kreative Zerstörung. In: Schirlbauer, Alfred / Schopf, Heribert / Varelija, Gordan (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen“ Begriffe. Wien, S. 25-39.
- Eldinger, Thomas (2015): Der wunde Punkt. Vom Unbehagen an der Kritik. Berlin.
- Felsch, Philipp (2015): Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990. München.
- Fischer, Wolfgang (1989a): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin.
- Fischer, Wolfgang (1989b): Transzendental-kritische Pädagogik. [1979] In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin, S. 17-42.
- Fischer, Wolfgang (1989c): Die transzendental-kritische Pädagogik. [1984] In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin, S. 85-95.
- Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin.
- Fischer, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Sankt Augustin.
- Foucault, Michel (1997): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. [1974] Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt/M., S. 7-49.
- Foucault, Michel (2010): Polemik, Politik und Problematisierungen. In: Ders.: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Berlin, S. 258-267.
- Gess, Nicola (2021): Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit. Berlin.
- Handke, Peter (1996): Phantasien der Wiederholung. [1983] Frankfurt/M.
- Helmer, Karl / Meder, Norbert / Meyer-Drawe, Käte / Vogel, Peter (Hrsg.) (2000): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg.
- Hochkeppel, Christiane (1999): Die „Skeptische Didaktik“ Theodor Ballauffs. Unverzichtbare pädagogische Problematisierung oder überflüssige Destruktion eines Handlungsfeldes? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 285-300.
- Jahn, Dirk / Trautner, Carmen (2019): Denk doch mal scharf nach! Impulse zur Entwicklung von Strategien für die Förderung von kritischem Denken bei Studierenden. In: Kergel, David / Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden, S. 579-617.
- Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. Zweyte hin und wieder verbesserte Auflage. Riga.

- Kiesow, Rainer Maria, Schmidgen, Henning (Hrsg.) (2004): *Das Irrsal hilft*. Berlin.
- Kraus, Karl (1912): *Nestroy und die Nachwelt*. (zum 50. Todestage). In: Ders. (Hrsg.): *Die Fackel*. – Heft Nr. 349-350 (13.05.1912). Wien, S. 1-23. Online: <https://fackel.oeaw.ac.at> (12.01.2023)
- Kubac, Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge. Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn.
- Lagasnerie, Geoffroy de (2018): *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin.
- Lindsay, James / Boghossian, Peter / Pluckrose, Helen (2018): *Academic Grievance Studies and the Corruption of Scholarship*. Online: <https://areomagazine.com/2018/10/02/academic-grievance-studies-and-the-corruption-of-scholarship/> (12.01.2023)
- Löwisch, Dieter-Jürgen / Ruhloff, Jörg / Vogel, Peter (Hrsg.) (1988): *Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag*. Sankt Augustin.
- Liotard, Jean-François (1985): *Die Vernunftverwirrung*. [1984] In: Ders.: *Grabmal des Intellektuellen*. Graz/Wien, S. 32-39.
- Liotard, Jean-François (1986): *Grundlagenkrise*. In: Bubner, Rüdiger / Cramer, Konrad / Wiehl, Reiner (Hrsg.): *Argumentation in der Philosophie*. Göttingen, S. 1-33.
- Liotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. [1987] 2. Aufl. München.
- Maar, Michael (2021): *Die Schlange im Wolfspelz. Das Geheimnis großer Literatur*. [2020] 6. Aufl. Hamburg.
- Meder, Norbert (Hrsg.) (2003): *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers*. Würzburg.
- Meyer-Drawe, Käte (1989): *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Zerfall oder Befreiung von Vernunft? Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik*. In: Oelkers, Jürgen / Peukert, Helmut / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Beiträge der Kommission „Erziehung und Bildungsphilosophie“ zur 11. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Köln, S. 63-88.
- Meyer-Drawe, Käte (1994): „Bei Lichte betrachtet.“ Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendentskepsis zu verstehen. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik*. Sankt Augustin, S. 71-84.
- Müller, Anselm W. (2000): *Benötigt problematisierender Vernunftgebrauch eine dogmatische Basis?* In: Helmer, Karl / Meder, Norbert / Meyer-Drawe, Käte / Vogel, Peter (Hrsg.): *Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag*. Würzburg, S. 251-284.
- Nietzsche, Friedrich (1999a/1980): *Die fröhliche Wissenschaft*. In: Ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. [KSA] Bd. 3, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München, S. 343-652.
- Nietzsche, Friedrich (1999b): *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*. [1873] In: Ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. [KSA] Bd. 1, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München, S. 873-890.
- Nietzsche, Friedrich (1999c/1980): *Morgenröte*. In: Ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. [KSA] Bd. 3, hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. München, S. 9-332.
- Paret, Christoph (2020): *Schiffbruch ohne Zuschauer. Warum die Universität nicht mehr Ort gefährlicher Gedanken ist*. In: *Lette International*, Heft 130, Berlin, S. 29-31.

- Pluckrose, Helen / Lindsay, James (2022): *Zynische Theorien. Wie aktivistische Wissenschaft Race, Gender und Identität über alles stellt – und warum das niemandem nützt.* München.
- Rathgeb, Gabriele (2019): *Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissensbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen.* Innsbruck.
- Revaud d’Allonnes, Myriam (2019): *Brüchige Wahrheit. Zur Auflösung von Gewissheiten in demokratischen Gesellschaften.* Hamburg.
- Ruhloff, Jörg (1983): *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? Zur Systematik der negativen Rezeptionsgeschichte.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, S. 219-233.
- Ruhloff, Jörg (1993a): *Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik.* [1992] In: Fischer, Wolfgang / Ders.: *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik.* Sankt Augustin, S. 97-119.
- Ruhloff, Jörg (1993b): *Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines ‚postmodernen‘ pädagogischen Konzepts.*) [1990] In: Fischer, Wolfgang / Ders.: *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik.* Sankt Augustin, S. 43-56.
- Ruhloff, Jörg (1994): *Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktisch-pädagogische Produktivität.* In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik.* Sankt Augustin, S. 107-122.
- Ruhloff, Jörg (1997): *Bildung heute.* In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 21, S. 23-31.
- Ruhloff, Jörg (1998): *Versuch über das Neue in der Bildungstheorie.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, S. 411-423.
- Ruhloff, Jörg (1999): *Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissenschaftsarchäologische 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 (2000): *Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken?* In: Dietrich, Cornelia / Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.* Weinheim / München, S. 117-125.
- Ruhloff, Jörg (2001): *Sokratisches Bildungsproblem und Rhetorik.* In: Dörpinghaus, Andreas / Herchert, Gaby (Hrsg.): *Denken und Sprechen in Vielfalt. Bildungswelten und Weltordnungen diesseits und jenseits der Moderne.* Festschrift für Karl Helmer zum 65. Geburtstag. Würzburg, S. 161-172.
- Ruhloff, Jörg (2002): *Bemerkungen zur Vernunftkritik in der Pädagogik.* In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 4, S. 444-454.
- Ruhloff, Jörg (2003): *Problematisierung von Kritik in der Pädagogik.* In: Benner, Dietrich / Borrelli, Michele / Heyting, Frieda / Winch, Christopher (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft.* Weinheim u.a., S. 111-123.
- Ruhloff, Jörg (2006): *Bildung und Bildungsgerede* In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 3, S. 287- 299.

- Ruhloff, Jörg (2008): Bildung und Vernunft. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm Winfried / Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. I: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u.a., S. 243-264.
- Ruhloff, Jörg (2009): Die Scham der Widerlegung. In: Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg / Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München, S. 47-55.
- Ruhloff, Jörg (2010): Allgemeine Pädagogik in skeptischer Perspektive. Unveröff. Manuskript.
- Ruhloff, Jörg (2015): Bildungs- und Erziehungsphilosophie: Wahrheitsfragen und kulturgeschichtliche Erläuterungen ihrer Anfänge. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 304-352.
- Schäfer, Alfred (2000): Bildende Erfahrung und problematisierender Vernunftgebrauch. In: Helmer, Karl / Meder, Norbert / Meyer-Drawe, Käte / Vogel, Peter (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Würzburg, S. 301- 321.
- Schneider, Peter (2020): Follow the science? Ein Plädoyer gegen wissenschaftsphilosophische Verdummung und für wissenschaftliche Artenvielfalt. Berlin.
- Schönherr, Christian (2003): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘. Würzburg.
- Scruton, Roger (2021): Narren, Schwindler, Unruhestifter. Linke Denker des 20. Jahrhunderts. München.
- Sokal, Alan / Bricmont, Jean (1999): Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften mißbrauchen. München.
- Waldenfels, Bernhard (1961): Das sokratische Fragen. Aporie, Elenchos, Anamnesis. Meisenheim am Glan.
- Zorn, Daniel-Pascal (2022): Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können. Stuttgart.