

Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

67_2023

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG I Claudia Scheid Was bearbeitet die pädagogische Profession? **ZUR RUBRIK „SALZBURGER SYMPOSION“**
SALZBURGER SYMPOSION I Andreas Gelhard Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung
SALZBURGER SYMPOSION II Richard Kubac Freiräume der Vernunft? Bildungstheoretische Anregungen im Denken Jörg Ruhloffs **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG II** Ulrich Herrmann Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung **DOKUMENTATION** Profilpass – kompetent bis zuletzt

Korrespondenz
Pädagogische

IMPRESSUM

Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnose in
Pädagogik und Gesellschaft
Jg. 35, Heft 67 (1/2023) | ISSN: 0933-6389 | ISSN Online: 2196-1425

HERAUSGEBER*INNEN UND REDAKTION:

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

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT:

Peter Euler (Darmstadt), Andreas Gruschka (Frankfurt/Main), Bernd Hackl (Wien),
Andrea Liesner (Hamburg), Andreas Wernet (Hannover), Antonio Zuin (São Carlos, Brasilien)

REDAKTIONSADRESSE:

Dr. Sieglinde Jornitz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main
Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (s.jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen ein
Begutachtungsverfahren.

ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN:

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 200 Seiten (Print und Online).
Einzelheft Print: 12,50 €
Jahresabonnement Print: Institutionen 40,00 €; Privat: 23,00 €
Jahresabonnement Online: Institutionen 80,00 €, Privat: 30,00 €
Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 80,00 €; Privat 30,00 €
Ab Heft 65 (1-2022) erscheint die Pädagogische Korrespondenz mit eigenem Volltext-Archiv
auch digital. Alle Fragen zum digitalen Zugriff und zu Abonnements beantwortet
der Verlag Barbara Budrich unter zeitschriften@budrich.de.
Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://pk.budrich-journals.de>

Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch
um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei
Monate zum Jahresende.

ABONNEMENTS- UND ANZEIGENVERWALTUNG:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen
Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de
www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen · Berlin · Toronto

Die Zeitschrift sowie alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen
Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikro-
verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich
gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Aktuelle
Mediadaten/Anzeigenpreisliste: PAEK23 – Mediadaten 2023 vom 16.02.2023

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen
Umschlaggestaltung: lehfeldtgraphic.de

INHALT

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG I

Claudia Scheid

Was bearbeitet die pädagogische Profession? 3

ZUR RUBRIK „SALZBURGER SYMPOSITION“ 22

SALZBURGER SYMPOSITION I

Andreas Gelhard

Skeptische Pädagogik und skeptische Bildung 23

SALZBURGER SYMPOSITION II

Richard Kubac

Freiräume der Vernunft? Bildungstheoretische Anregungen
im Denken Jörg Ruhloffs 42

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG II

Ulrich Herrmann

Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung –
Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen
Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung 68

DOKUMENTATION

ProfilPass – kompetent bis zuletzt 99

Was bearbeitet die pädagogische Profession?¹

Was beschreibt eigentlich der Begriff pädagogische Profession? Können die diversen beruflichen Tätigkeiten, die mit diesem Begriff in Zusammenhang gebracht werden, auf ein einheitliches Handlungsproblem bezogen werden, wie dies für die unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten im Rahmen der medizinischen oder der juristischen Profession mehr oder weniger akzeptiert ist?²

Dies soll im Folgenden auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Professionstheorien erörtert werden. Zu diesem Zweck wird zuerst der Begriff der Profession analytisch geschärft und werden gegenwärtige Phänomene in das Bewusstsein gehoben, die einen unpräzisen Umgang mit diesem Begriff hervorgerufen haben.

Anschließend wird die Spezifizierung des „Pädagogischen“ untersucht. Dafür wird an den Diskussionen über die Tätigkeit angesetzt, die in vielen Untersuchungen zur pädagogischen Professionalität Bezugspunkt ist, nämlich an der Tätigkeit des Lehrens in der Schule. Die Argumente, die begründen sollen, warum das Lehren in der Schule als eine bzw. als *die* pädagogische Profession zu betrachten sei, werden zu einem Ausgangspunkt, auch wenn die Perspektive, dass das Lehren in der Schule eine pädagogische Profession sei, hier zurückgewiesen werden wird. Dieser Beruf wird also ausdrücklich nicht als pädagogische Profession betrachtet, sondern als eine wissenschaftliche. Die Argumente, die begründen sollen, warum er eine pädagogische Profession sei, kommen auf diese Weise aber umso konzentrierter in den Blick. Deutlich wird damit, was in der bisherigen professionalisierungstheoretisch gerahmten Diskussion als etwas „Pädagogisches“ betrachtet wurde. Dies bildet einen Ausgangspunkt für eine Neukonzeption dessen, was eine pädagogische Profession kennzeichnet. Um das dann Entwickelte noch weiter zu spezifizieren, wird diese Neukonzeption in ein Verhältnis zur psychotherapeutischen Tätigkeit gesetzt. Dies ist bedeutsam, weil sich zeigt, dass eine unscharfe Grenze der konzipierten pädagogischen zur psychotherapeutischen Handlungslogik besteht. Der konzeptionelle Vorschlag, der für diese Abgrenzung erfolgt, bedient sich Überlegungen, wie sie in der Abgrenzung der pflegenden von der medizinischen Profession erforderlich wurden.

- 1 Die Grundlage des Textes bildet eine Antrittsvorlesung, gehalten an der Universität Innsbruck (28.6.2022).
- 2 Zu heuristischen Zwecken kann diesen Professionen die Aufgabe der ‚Gesundung‘ und der ‚Befriedung‘ zugewiesen werden. Was kann diesbezüglich für die pädagogische Profession eingesetzt werden? Dies versucht der Beitrag zu klären.

Die konzeptionelle Diskussion, wie sie im Folgenden geführt wird, findet im Rahmen aktueller erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Professionstheorien statt, wie sie etwa von Werner Helsper und Ulrich Oevermann vertreten wird bzw. wurde, und nicht im Rahmen der mit der geführten Diskussion berührten pädagogischen, sozialpädagogischen, sozialarbeiterischen, medizinischen, psychotherapeutischen oder pflegewissenschaftlichen Diskurse. Die Hoffnung, dass der Gewinn der begrifflichen Diskussionen über eine Untersuchung und Systematisierung von Berufspraxen in einem professionstheoretischen Rahmen hinausgeht, mag als anmaßend empfunden werden. Doch sind sozialwissenschaftliche Professionstheorien relevant, gerade auch für die Gestaltung von Curricula. Besteht eine größere Klarheit, was sinnvollerweise als pädagogische Profession gefasst wird, kann dies auf einen Begriff von Pädagogik zurückwirken und eine Klärung der Frage erbringen, was zentrale Gegenstände pädagogischer Erkenntnis sind, an denen es im Studium zu arbeiten gälte. Neben etymologischen oder theoriegeschichtlichen Zugängen ist im Übrigen der Erkenntnisweg über die pädagogische Arbeit und die Frage, was man von hier aus für einen Begriff von Pädagogik gewinnen könnte, einer, den schon einige – wenn auch zumeist nicht in einem professionstheoretischen Rahmen – gegangen sind, so früh schon Aloys Fischer (1921).³ Hermann Gieseckes „Pädagogik als Beruf“ wird von vielen nach wie vor genutzt, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wie Studium und Berufspraxis zusammenhängen könnten. Klaudia Schultheis (2011, S. 377) hat dabei schon vor einiger Zeit den Zusammenhang der „Reflexionsdefizite im Hinblick auf professionelle Formen pädagogischen Handelns“ und der „Gesamtsituation“ der Erziehungswissenschaft angesprochen, die davon profitieren könnte, wenn pädagogische Praxen stärker systematisch durchdrungen wären. Was in diesem Zusammenhang geleistet werden müsste, wurde von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (1992, S. 12) präzisiert: Die Grammatik und Binnenstruktur des pädagogischen Handelns sei zu bestimmen, damit geprüft werden könne, ob die pädagogischen Tätigkeiten eine gemeinsame Logik besitzen.

Inwieweit kann es bei dem Vorhaben der Untersuchung der Frage, ob es eine Einheit im pädagogischen Handeln im Allgemeinen gibt, günstig sein, von den Tätigkeiten auszugehen, die zugleich mit dem Professionsbegriff verbunden werden? Der Professionsbegriff gibt einen Rahmen vor, denn er definiert als solches schon ein spezifisches und in dieser Spezifität beschreibbares, hoch bedeutsames Tätigkeitsfeld. Für dieses Tätigkeitsfeld – dessen Wurzeln in den Handlungen der Priesterin, des Priesters oder der Schamanin, des Schamanen gesehen werden (z.B. Helsper 2021, S. 27) – kann leichter nach der

3 Nun ließe sich einwenden, dass dieses Vorgehen zirkulär sei, bereits ein Begriff von Pädagogik vorliegen müsse, um ein berufliches Handeln als ein pädagogisches deuten zu können. Doch darum geht es hier, nämlich um eine Arbeit am Begriff, der als ein aus empirischen Verhältnissen notwendig hervorgehender vermutet wird und der sich nicht auflösen lässt in Soziologie oder in Psychotherapie.

Differenz und Einheit gefragt werden, also beispielsweise, was ein anwaltliches von einem ärztlichen und ein lehrendes von einem professionalisierten pädagogischen Handeln unterscheidet.

I

Im Alltag bedeutet Professionalisierung für viele in erster Hinsicht die Etablierung einer Bezahlung für eine vorher unbezahlte Tätigkeit. Sind es bereits bestehende Berufe, auf die der Begriff angewendet wird, geht es zumeist darum, dass diese zunehmend entlang formaler Vorgaben gestaltet werden (Evetts 2009). Häufig wird Professionalisierung mit einer Akademisierung verbunden. Eine Ahnung, dass Professionalisierung mehr bedeuten muss, scheint immer noch zu bestehen, denn ansonsten könnte die Attraktivität dieses Begriffs schlecht erklärt werden. Julia Evetts (2009) und Valérie Fournier (1999) haben gezeigt, wie er sowohl für das Anwerben von Mitarbeitenden als auch in der Werbung in Bezug auf Kunden und auch für die Akzeptanz von Top-down-Controlling-Prozessen bei Angestellten genutzt wird. Er scheint etwas „Höheres“ zu versprechen, einen Bezug auf grundlegende Werte, und dies ist in der Etymologie des Wortes Profession tatsächlich auch angelegt. So steckt ein „Bekennen“ in dem Wort, ein „Gelübde“ wird damit indiziert, was katholisch Sozialisierten noch mit dem Wort der „Profess“ vertraut sein wird.

In den Sozialwissenschaften hat der Professionsbegriff eine lange Tradition. Auch wenn sie nicht am Beginn seiner Entwicklung standen, ist es für einen ersten Zugriff auf ihn dienlich, sich die Überlegungen zur Genese der Professionen zu vergegenwärtigen. Professionen seien aus Tätigkeiten entstanden, die es lange vor der Institutionalisierung eines Berufssystems gab und mit dem Übergang von Natur zu Kultur notwendig geworden (Weber 1985 [1922]⁴; Oevermann 1996, S. 93; Helsper 2021), nämlich mit der dann möglichen Erfahrung und Kommunikation von Not. Eingängig ist etwa die Formulierung des Medizinhistorikers Heinrich Schipperges (1985, S. 23): „In [der] anthropologischen Grundfigur von ‚Not und Hilfe‘ sind der ‚Mensch in Not‘, der ‚homo patiens‘, und sein Gegenüber, der ‚Mensch als Helfer‘, der ‚homo compatiens‘, unmittelbar und von Anfang an verknüpft zur Einheit eines solidarischen Wirkungsganzen“. Professionen wurden als die institutionalisierte Form des ‚homo compatiens‘ gedacht. Mit anderen Worten, im Laufe der Beschäftigung mit Professionen entstand die These, dass Professionen solche Handlungen organisieren, die in Krisen helfen, die nicht mehr eigenständig bewältigt werden können.

Der Beginn der disziplinären Etablierung der Professionstheorie lag aber in einer berufssoziologischen Beschäftigung mit bestimmten Korporationen,

4 Zur Professionstheorie bei Max Weber – den Begriff verwendet er so nicht, da dieser erst über die Rezeption der angelsächsischen Soziologie in den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts sich im deutschsprachigen Raum etablierte (Schmeiser 2013, S. 52) – siehe Schmeiser 2013 (dort weitere Literaturhinweise).

die dadurch auffielen, dass sie sowohl durch eigentümliche Aus- und Bildungsprozesse als auch durch besondere interne Kontrollen gekennzeichnet waren. Ungewöhnlich war auch, dass ein Honorar für ihre Dienste entrichtet wurde. Diese Berufe waren, was der Begriff des Honorars schon anzeigt, nicht einfach Bestandteil einer kapitalistischen Produktionsweise bzw. Marktwirtschaft, weshalb Karl Marx sie jenseits des Kapitalismus positionierte (Stock 2003). Die besonderen Merkmale standen im Zentrum der Untersuchungen und es wurden verschiedene Merkmalslisten zusammengetragen, die sich ähnelten: Die Ausübung setze eine wissenschaftliche Ausbildung voraus, in der Ausbildung werde auch eine Ethik vermittelt, die unter anderem die Anwendung der Fähigkeiten unabhängig vom sozialen Status der Anfragenden gewährleisten soll, Interventionen müssten wissenschaftlich rational begründet und nicht nur angewendet, sondern auch entwickelt werden können, die Qualität der Ausübung werde kollegial kontrolliert, es bestehe eine exklusive Berechtigung zur Ausübung, häufig wirtschaftliche Selbstständigkeit und das Einkommen sei häufig überdurchschnittlich (Schmeiser 2006, S. 301; Parsons 1968; Stichweh 1996, S. 51).

Einhergehend mit dem oder im Anschluss an das Zusammentragen dieser Merkmale kam die Frage auf, wie sich diese insgesamt und in der spezifischen Kombination erklären und begründen lassen (Schmeiser 2013, S. 50). Von der ärztlichen Tätigkeit aus betrachtet hat dazu im Anschluss an Talcott Parsons insbesondere Ulrich Oevermann Thesen formuliert. In den Professionen würde etwas bearbeitet, das unausweichlich zum Leben gehört, etwas, das nicht tangential sei, sondern dessen Bearbeitung das Leben selbst ermögliche – also beispielsweise das Einhegen von Konflikten oder das immer wieder Herstellen einer psychosozialen und leiblichen Stabilität. Ein Beistand sei in den bearbeiteten Aspekten des Lebens zumeist gar nicht nötig, doch wenn es zu dem Fall käme, dass sich jemand nicht mehr selber helfen könne, könne dieser Beistand erforderlich werden. Dieser müsse fallspezifisch erfolgen, könne also nicht nur in der Anwendung einer Routine bestehen, sondern erfordere kreative Lösungen, was die Kontrolle durch Laien verunmögliche. Da es sich um Hilfe in der Bearbeitung von etwas handele, das Grundlagen des Lebens betrifft, also beispielsweise die Erhaltung des Lebens im medizinischen Notfall, wäre entsprechende Hilfe daher von unbezahlbarem Wert. Die institutionalisierten Merkmale der Professionen – dass beispielsweise ein Honorar, also eine Ehrengabe entrichtet würde und kein Preis, dass die Korporation die Anwendung der neuesten und methodisch gesicherten Erkenntnisse kontrolliere usw. – resultierten aus der Bedeutung, die mit der Aufgabe verbunden sei.

Nun hat es zum einen in Bezug auf die empirischen Erscheinungsbilder der mit Professionen verbundenen Tätigkeiten wie der ärztlichen, der rechtsanwaltlichen, der wissenschaftlichen und zum anderen in den theoretisch-analytischen Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften auf den Gegenstand in den letzten Jahrzehnten erhebliche Transformationen gegeben. Diese

verlaufen quer zu einer gewissen Blüte, die der Begriff der Profession gerade auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Sozialarbeit erlebte.

Zu den Transformationen im Gegenstandsbereich: Für alle, die sich mit der Geschichte einer beliebigen Profession beschäftigt haben, ist die Annahme von Transformationen nicht unbedingt etwas, das sie nur für die letzten Jahrzehnte gelten lassen würden. Die Bedingungen, die Verfasstheiten sind beständig in Diskussion und im Wandel, z. B. die



Foto: Sascha Kabel

Ausbildungs- und Studiengänge. Und doch ergibt sich der Eindruck, dass es in den letzten Jahrzehnten eine gewisse Einheitlichkeit gab in den Entwicklungen, und zwar in Bezug auf die Organisation professionalisierter Tätigkeiten. Zum einen ist der quantitative Ausbau der professionalisierten Berufsfelder von Bedeutung. Das Anwachsen der Zahl der dort Tätigen bringt, verbunden mit dem Aspekt, dass mehr Teilzeit gearbeitet wird, eine veränderte Organisation der Arbeit mit sich. Der Teilzeit entspricht die Orientierung an einer stärkeren Trennung von Beruflichem und Privatem. Kollegialer Austausch wird aber benötigt und zudem sind die Rahmenbedingungen einer Praxis häufig so teuer geworden, dass sie mit Teilzeitarbeit nicht finanziert werden kann – woraus z. B. mehr Gemeinschaftspraxen, die Arbeitsteilung nahelegen, resultieren. Für die Veränderung der Organisation sind auch politische Akteure verantwortlich. Es ist im Rahmen von staatlichen Steuerungsversuchen nachzuweisen, dass man wirtschaftlich effizient handelt. Uwe Schimank (2014, S. 132) beschreibt ein gezieltes Vorgehen gegen die „Privilegien“ der den ‚zu teuren‘ Wohlfahrtsstaat mit tragenden Professionen“. Sie wurden dem Druck von fiktiven Märkten unterworfen. Diese Quasi-Märkte wurden bürokratisch simuliert, da die Professionen real weitgehend aus dem Marktgeschehen herausgenommen sind. Beide Veränderungstendenzen zusammengenommen haben also den Ausbau einer Effizienz vermerkenden, Arbeitsteilung organisierenden Bürokratie zur Folge gehabt. Arbeitsteilung mit ihren organisatorischen Bruchstellen und die geforderte Orientierung der professionalisiert Tätigen an den Kennzahlen

einer Effizienz konnten den Eindruck entstehen lassen, dass nicht mehr die Verantwortung für die Klientel entscheidend sei, sondern die Kennzahlen und das Abarbeiten eines sich durch scheinbar effiziente Organisation ergebenden Teilbereichs in einem von niemand mehr überblickten Ablaufs.

Parallel zu denjenigen im Gegenstandsbereich verliefen auch Transformationen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven, wie moderne Gesellschaften, gerade auch ihre Institutionen und somit auch ihre Professionen wahrgenommen werden. Institutionen wie Familie, Person, Staat, Universitäten gelten darin nicht mehr als Produkte einer langen Rationalisierungsgeschichte – so etwa bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel und bei Max Weber –, sondern als Ergebnis von sich je verändernden Machtkonstellationen, in denen Gruppen um Vorherrschaft ringen – so beispielsweise bei Michel Foucault. Insbesondere die Professionen wurden schon sehr früh entsprechend betrachtet, nämlich dass es in ihnen nur darum ginge, mittels staatlich garantierter Schließungsprozesse ein Monopol zu besitzen, damit wirtschaftliche Interessen durchzusetzen und die Erzählungen über eine besondere Logik der eigenen Praxis, die solche Schließungsprozesse notwendig machen würde, nur als Mittel der Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen (Johnson 1972).

Die von den seit den Neunzigerjahren von Machttheorien stark geprägten sozialwissenschaftlichen Diskursen an Universitäten ausgehende und mittlerweile auch in Medien und Alltagsdiskussionen bestehende Konzentration auf Macht- und Verteilungsfragen bringt eine Perspektive mit sich, in der der Einzelne erst einmal als Mitglied von privilegierten oder nicht privilegierten Gruppen wahrgenommen wird. Letzteren hilft man eher über Programme, so die Vorstellung, und zwar gern schon präventiv. Die Notwendigkeit von einzelfall-spezifischer Krisenbearbeitung dagegen, die auf der Grundlage einer Biographie und einzigartigen Konstitution wie Konstellation entwickelt wird, gerät aus dem Aufmerksamkeitshorizont der sozial- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen und auch der berufspraktischen bzw. Alltagsdiskurse. Mit anderen Worten, es ist mehr von benachteiligten Gruppen und deren – pleonastisch formuliert – unveränderlichen Identitäten als von Individuen, deren Subjektivitäten, konkreten Lagen und konkreten Krisen die Rede.

Die erwähnten Entwicklungen in der Realität der Professionen sowie die benannten Aufmerksamkeitsverschiebungen haben die Wahrnehmung der Professionen mit geformt. Es erklärt sich so eine gewisse Indifferenz dem Gegenstand gegenüber und auch gegenüber dem Begriff. In die entstandene Lücke drängten die mit dem Professionsbegriff nur mehr oder weniger lose zusammenhängenden, aus der Psychologie stammenden kompetenztheoretischen Modellierungen, die mit ihren Listen bezüglich der Berufsausübung notwendiger Kompetenzen zwar Spott, aber auch viel Anklang fanden, und zwar insbesondere bei staatlich-bürokratischen Stellen, für die sie ursprünglich, um ein Kontrollinstrument für Ausbildungsprozesse zu besitzen, entwickelt wurden.

Doch bei aller sich veralltäglichen und kaum noch bewussten Unterstellung, dass Professionen mittlerweile einfach hocharbeitsteilige, auf Kapitalertrag und bzw. oder auf Kompetenzen als spezifische Produkte orientierte Berufe wie andere auch seien, argumentiert Gina Atzeni (2018, S. 245) in ihrer Untersuchung der ärztlichen Sozialfigur plastisch, dass unter diesen Schichten immer noch anderes bedeutsam sein müsse, sonst

„könnte man m. E. nicht erklären, wieso Patienten, beispielsweise im Falle von Operationen, freiwillig auf ihr Grundrecht auf körperliche Integrität verzichten, sich von oftmals gänzlich fremden Personen unter Drogen setzen und bewusstlos machen lassen [sic] und zwar in dem Wissen, dass daraufhin andere, ebenfalls Fremde, mit scharfen Skalpellen und anderem medizinischen Gerät zum Teil drastische Interventionen am bewusstlosen Körper vornehmen.“

II

In der Untersuchung des Begriffs der pädagogischen Profession soll nun der Beruf reflektiert werden, den viele mit einer pädagogischen Profession im Zusammenhang bzw. sogar als *die* pädagogische Profession sehen. Wenn es sich beim Beruf der in der Schule Lehrenden tatsächlich um den Prototyp einer pädagogischen Profession handeln würde, müsste nun einfach diese Tätigkeit genau analysiert werden, um herauszufinden, was professionalisiertes pädagogisches Handeln ausmacht. Der Paradefall für ein solches Vorgehen ist die von Hermann Giesecke erstmals 1987 vorgelegte und bis 2013 in der zwölften Auflage erschienene Publikation „Pädagogik als Beruf“. Demgegenüber wird hier argumentiert werden, dass das Lehren in der Schule keine pädagogische Profession ist, aber pädagogische Bestandteile aufweist, deren isolierte Untersuchung hilfreich sein wird.

Was wissen wir zur Tätigkeit des schulischen Lehrens? Seit der Jahrtausendwende sind bedeutende theoretische Fortschritte in der Analyse dieser Tätigkeit erzielt worden. In verschiedenen Forschungssträngen wurde verstärkt die Relevanz der Beziehung der Lehrenden zum Unterrichts- als einem Erkenntnisgegenstand deutlich. Dabei war erstens die konstruktivistische Didaktik bedeutsam, wie sie im deutschsprachigen Raum etwa von Kurt Reusser formuliert wurde und welche für eine empirisch forschende naturwissenschaftliche Fachdidaktik zum Beispiel von Kornelia Möller fruchtbar gemacht wurde. Die Neujustierung des Konzeptes des schulischen Lehrens im Rahmen des Konstruktivismus ergab sich durch die Überlegung, dass Lernen bei den Beschulten vor allem in einem Aufbau von Konzepten besteht, also Konstruktionen und Rekonstruktionen von Erkenntnisgegenständen. Wenn dies aber so sei, dann seien diese Prozesse des Konstruierens und des Rekonstruierens, so die naheliegende Idee, durch die Lehrpersonen günstig auf den Weg zu bringen und voranzutreiben. Lehre beinhalte dann vor allem eine Gesprächsbeteiligung und -führung, welche die Teilnehmenden „in Lehr-Lern-Dialogen *haftbar* bzw.

verantwortlich gegenüber *Standards des Wissens [...], des präzisen Denkens und Schliessens [...]* und *des aktiven Zuhörens und gemeinsamen Ko-Konstruierens [...]* machte“ (Resnick/Michaels/O'Connor 2010 zitiert nach und übersetzt durch Reusser 2014, S. 336; kursiv im Original).

Welche Bedeutung für die Fähigkeit, die Beziehungen von Beschulten und dem Erkenntnisgegenstand zu moderieren, das Fachwissen der Lehrenden hat, wurde – dies ein weiterer bedeutender Argumentationsstrang – in der CoActiv-Studie der Gruppe um Jürgen Baumert deutlich (z. B. Krauss et al. 2008). Methodisch anders verfahren empirische Untersuchungen kamen aber genau zu demselben Ergebnis, also z. B. Untersuchungen, wie sie im Anschluss an das bildungstheoretische Modell von Andreas Gruschka vorgenommen wurden (z. B. Pollmanns 2014). Und schließlich gab es auch die empirischen Untersuchungen von Andreas Wernet und seiner Forschungsgruppe, die insbesondere Interaktionsanordnungen in Schulen und die damit einhergehende Funktion der Orientierung auf den Unterrichtsgegenstand fokussierten. Sowohl rekonstruktiv-interaktionstheoretische als auch bildungstheoretisch angeleitete empirische Untersuchungen anhand von Transkripten von Unterricht sowie die empirischen Studien mittels komplexer quantitativer Analysen des Zusammenhang von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten im Lehrhandeln unter Berücksichtigung von Schülerleistungen liegen vor, sodass das, was als „Didaktisches Dreieck“ tradierter Bestandteil der Allgemeinen Didaktik ist, mehrperspektivisch durchleuchtet wurde.

Die Argumentationsfigur, die sich als Ergebnis dieser Studien immer wieder findet, hat Wynne Harlen (1997, S. 335) so formuliert:

„The findings of this and of other research (...) leave little room for doubt that increasing teachers' own understanding is a key factor in improving the quality of teaching and learning in science. At the same time it must be borne in mind that the reason why understanding is needed is not so that teachers can convey factual information didactically to pupils. Rather it is so that they can ask questions that lead children to reveal and reflect on their ideas, so that they can avoid 'blind alleys', so that they can provide relevant sources of information and other resources, so that they can identify process and the next steps that will take it further. These things cannot be done if teachers don't understand the ideas they are aiming for.“

Diese Äußerungen sind vor dem Hintergrund der empirischen Analysen nun nicht mehr nur als Überzeugung zu verstehen, es sind keine schönen Gedanken, sondern sie verweisen auf ein überprüftes und weiter ausdifferenziertes Konzept (weitere Literaturhinweise in Scheid 2019, zur Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung s. Scheid/Wenzl 2020). Die Fähigkeit, mit den Beschulten ein anregendes und diese in ihrer eigenen Konzeptentwicklung provozierendes und deren Ideen verstehend-aufnehmendes Gespräch zu führen, mag vielleicht nicht alles sein. Aber ohne die Verankerung der Schule in dieser Art der gemeinsamen, interessierten und darum disziplinierten Gegenstandserkun-

dung ist alles andere nichts. Besteht also hierin der Sinn der Schule, muss es darum gehen, dass schulisch Lehrende ein geordnetes Gespräch zu Phänomenen in Gang setzen und aufrechterhalten und sich bewährende Konzepte anbieten können. Die Handlungen wären also in Bezug auf die Frage strukturiert, was mit guten Gründen als eine gültige Aussage angenommen werden kann. Alle möglichen „Warum“-Fragen sind in diesem Zusammenhang zu besprechen. Für die Profession der Lehre kann darum die Bearbeitung der Krise als Handlungsproblem identifiziert werden, die auch im wissenschaftlichen Handeln Bezugspunkt ist, nämlich eine Erkenntniskrise und die damit einhergehende Frage, was gültig ist. Diese Frage muss also die Interaktionsstruktur im Klassenzimmer dominieren, wenn Schule funktionieren soll: Was gilt und warum gilt es? Fragen zum Erkenntnisgegenstand können evoziert, ihnen kann nachgegangen, sie können bearbeitet werden, was der geschützte Raum der Schule ermöglicht (zum etymologischen Zusammenhang der Worte *Schule* und *Muße* s. Loer 2015, S. 72; dort auch ein Ablaufschema bezüglich Lehren).

In den bisher vorliegenden professionalisierungstheoretisch fundierten Diskussionen zur Frage von schulischer Lehre und pädagogischer Professionalität, so auch in Helspers (2021) jüngst erschienenem Vorschlag einer Bestimmung von pädagogischer Professionalität, sind andere Bestandteile des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern zentral. Deren Fokussierung sollen die Einordnung als eine pädagogische Profession legitimieren. Als *pädagogische* Profession wird der Beruf des Lehrers, der Lehrerin nicht im Formenkreis der Bearbeitung von Geltungsfragen positioniert, sondern in jenem der Bearbeitung von Krisen der leiblichen und psychosozialen Integrität. Die Gründe für diese Einordnung des Handelns in Bezug auf dieselben Krisen, die auch im ärztlichen Handeln bearbeitet werden, sind mit einer Annahme in Bezug auf den Entwicklungsstand der Beschulten verbunden. Ulrich Oevermann geht davon aus, dass Bildung zumindest vor dem Abschluss der Pubertät im Rahmen einer besonderen Bindung sich vollziehe, und zwar so lange, bis die Beschulten in der Lage seien, „die Rolle des Schülers gegenüber der Rolle des Lehrers“ (Oevermann 1996, S. 147) stabil zu übernehmen. Die Schule diene in diesem Zusammenhang dem Aufbau von Strukturen, die erst eine Orientierung in funktional differenzierten Gesellschaften ermöglichen. Das entspricht weitgehend dem, was bereits Émile Durkheim, Robert Dreeben, Talcott Parsons und auch Helmut Fend in Bezug auf die schulische Sozialisation thematisiert haben. Schulisches Lehren, gerade auf den unteren Schulstufen, setze zugleich den Aufbau einer notwendigen Handlungsfähigkeit in Gang, die mit all dem zu tun hat, was moderne Gesellschaften kennzeichnet: Kollegialität jenseits von persönlichen Beziehungen, Orientierungen jenseits familialer Wert- und Zielvorstellungen, die Fähigkeit, sich politisch zu äußern, und vieles mehr (dazu sehr dicht auch Wernet 2003). Einen entscheidenden sozialisatorischen Effekt hat dabei die Teilnahme am Unterrichtsgespräch (Wenzl 2014). Ein weiterer bedeutsamer Faktor besteht in der Positionierung in der unabhängig von und

gegenüber der Person des Lehrenden agierenden schulischen Peergroup (Oevermann 1996, S. 145f.).

Zuständig ist die lehrende Person zum einen dafür, das Unterrichtsgespräch zu führen, zu bereichern und als geordneten Rahmen immer wieder zu restituieren, gerade weil die Beschulten selbst noch kaum dazu in der Lage sind. Zum anderen muss sie die Adressierung der eigenen Person durch die Beschulten in einem die Position gewissermaßen übersteigenden Sinn aushalten und darf dies nicht ausnutzen. In diesen Aspekten wäre das Pädagogische etwas Geduldiges gegenüber Duldbarem, in dem akzeptiert wird, dass die Schülerinnen und Schüler sich sukzessive erst mit ihrer Position bekannt machen müssen und sie dann erst aus- und erfüllen können. Diese Handlungsweisen hat Wernet (2003) nicht mit pädagogischer Professionalität in Zusammenhang gebracht, sondern von einer „Pädagogischen Permissivität“ gesprochen.

Doch existiert im Rahmen des Unterrichtsgesprächs in der vorliegend vertretenen theoretischen Perspektive noch ein dritter Aspekt des Eingehens auf Schülerinnen und Schüler. Denn die Frage nach dem „Warum?“ ist in den Schulen insbesondere eine, die aus Anlass konkreter Personen aufgeworfen wird und nicht – wie in der Wissenschaft –, weil die Gesellschaft als abstraktes Ganzes Aufklärung und Erkenntnisuche alimentiert (Oevermann 1996, S. 105). Schülerinnen und Schüler würden über die Beantwortung dieser Frage immer wieder mitgenommen, dabei immer wieder neu, anschließend an die konkreten Fragen, Zugänge suchend. Denn die Fähigkeit, die Welt historisch oder mathematisch zu denken, ist genauso Teil dessen, autonom, also psychosozial integer leben zu können, wie es das strategische und moralisch autonome Handeln ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen darum Wege suchen, wie sie den Beschulten etwas eröffnen können. Eine unmittelbare Delegation von beobachteten Hemmungen in sonderpädagogische Maßnahmen erscheint nicht sinnvoll, weil die bestehenden basalen Konzepte der Schülerinnen und Schüler kaum danach unterschieden werden können, inwiefern sie zwar sicher nicht in einer zufälligen, aber dennoch in einer gut auflösbaren Weise nicht den weiterführenden Konzepten entsprechen bzw. ab wann verhärtete Einschränkungen vorliegen. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass es Hemmnisse gibt, die unbedingt und sogar möglichst rasch in sonderpädagogische Maßnahmen führen sollten, müssten Lehrpersonen erst einmal die Chance bekommen, durch eine einfache Argumentation einzuwirken, um dann Fälle identifizieren zu können, in denen dies nicht erfolgreich ist. In den meisten Fällen von nicht weiterführenden Konzepten, sogenannten *misconceptions*, kann nämlich zuerst nicht klar sein, was sie mit bedingt, da im frühen Entwicklungsstadium dies konstitutiv noch unkonturiert und in Transformation ist. Ob etwas spezielle Maßnahmen erfordert, muss sich also überhaupt erst zeigen können.

In Bezug auf das Lehren in der Schule kann also von folgenden drei pädagogischen Aspekten gesprochen werden: dass diese Tätigkeit nämlich *erstens* bedeutet, die Bindungen der Schülerinnen und Schüler an die eigene Person

zu akzeptieren, diese nicht auszunutzen, sondern im Gegenteil in den Dienst der Hinführung zu einem Erkenntnisgegenstand zu stellen (Scheid 2019). Die geduldige Restituierung des Gesprächsrahmens gehört *zweitens* zu den pädagogischen Anteilen in dieser Tätigkeit (Wenzl 2014).⁵ Eingerahmt bleiben diese Momente durch den Anlass des Geschehens, nämlich subjektiv vermittelte Geltungsfragen zu behandeln („Warum ...?“).⁶ Bei Lehrerinnen und Lehrern wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geht es immer darum, dass etwas erklärt wird, sich darin verständlich gemacht wird – entweder einer *scientific community* oder auch konkreten Kolleginnen und Kollegen bzw. Schülerinnen und Schülern gegenüber. Dies wird als der Grund betrachtet, warum die berufliche Tätigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers im Formenkreis wissenschaftlichen Handelns gesehen wird und auch deshalb professionalisiertes Handeln ist, weil an mögliche oder tatsächlich bestehende Fragen und Einwände anzuschließen ist und alle Wissens- und Erfahrungsressourcen fall-spezifisch genutzt werden. An den Universitäten kann wohl recht problemlos Personen, die man – sofern sie Erklärungen auch nach mehreren Versuchen nicht verstehen – für begriffsstutzig oder ideologisch bzw. neurotisch verblendet hält, aus dem Weg gegangen werden. Und auch Studentinnen und Studenten gegenüber besteht keine herausgehobene Verantwortung, sie auf den eigenen Stand zu bringen, sofern sichergestellt ist, dass die Argumentation im Allgemeinen nachvollziehbar ist (via Peer-Review). Doch da die subjektiv vermittelten Geltungsfragen der Anlass des Besuchs der Institution Schule sind, besteht in deren Bearbeitung das oberste Ziel. Hierin besteht nun *drittens* ein bedeutender *pädagogischer Bestandteil*, denn es muss ein Anliegen der schulisch Lehrenden sein, an konkrete Gegenüber anzuschließen, sie mitzunehmen, denn Schulen bestehen nicht primär deshalb, weil die Gesellschaft eine Erkenntnisförderung anstrebt, sondern damit einzelnen Subjekten diese möglich sein soll.⁷

- 5 Und dies ist wahrscheinlich dasjenige, wovor manche zurückschrecken, wenn sie an die Möglichkeit denken, selbst Lehrer oder Lehrerin zu werden.
- 6 Nun kann an Andreas Gruschkas Systematik – Unterrichten als Konstellation von Erziehen, Bilden und Didaktik – gedacht werden, womit sicher die Intentionen der Lehrenden und der Eltern erfasst werden. In der hier vorgeschlagenen Systematik wird jedoch behauptet, dass die schulische Bildung die Erziehung und Didaktik impliziert und sie dabei nicht nur „Prius“ ist.
- 7 Partikulare und allgemeine Interessen spielen hier möglicherweise ineinander. Das Beispiel der Musikschulen oder der Sportvereine kann dies verdeutlichen: Viele Eltern wollen, dass ihre Kinder Ähnliches besuchen, ohne dass die Eltern selbst musische oder sportliche Interessen aufweisen. Es ist wohl häufig der Gedanke einer durch Noten und staatliche Reglementierung unbelasteten Erfahrung von Disziplin und von Gemeinschaftserleben – also erzieherische Aspekte – die Eltern hierzu motivieren. Diese Unternehmungen würden aber ihren Sinn verlieren, wenn auch die Musiklehrenden und häufig ehrenamtlich sportlich Trainierenden ihre Angebote nur aus diesen Gründen vornehmen würden, die viele Eltern der Vermutung nach motivieren. Den Lehrenden und Trainierenden wird es zumeist um die Sicherung der Traditionen und die Bereitstellung der nächsten Generation von Musizierenden und Sporttreibenden gehen. Die Sicherung der nächsten Generation wird im hippokratischen Eid interessanterweise an erster Stelle genannt. Mit anderen Worten: Möglicherweise ist

Der verwendete Begriff des Pädagogischen soll von diesen Vorüberlegungen ausgehend näher bestimmt werden.

III

In der referierten professionalisierungstheoretischen Diskussion wurde die Tätigkeit des Lehrens in der Schule ursprünglich dem Bearbeitungsfokus der Krise einer Person, und zwar einer Krise ihrer leiblichen und psychosozialen Integrität zugeordnet. Demgegenüber wurde im hier unterbreiteten Vorschlag als der primäre Bezug eine Geltungskrise von Wissen benannt. Das Argument, dass mit dem Schulbesuch Erfahrungen möglich werden, die notwendig für die psychosoziale Integrität sind, bleibt davon unberührt. Zweifellos ist die Kenntnis schulpädagogischer Zusammenhänge für Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam und Interventionen in Bezug auf das soziale Geschehen in der Schule sind wohl gelegentlich unvermeidbar. Doch wurde behauptet, dass diese Aufgabe nur erfüllt werden kann, wenn an dem Primat der Gegenstandserschließung als dem eigentlichen Sinn der Schule festgehalten wird. Aber auch in Bezug auf dieses Primat können sich bei Schülerinnen und Schülern Krisen zeigen, nämlich wenn etwas nachhaltig den Aufbau von Gegenstandskonzeptionen hemmt. Ein Beispiel dafür wäre das, was in einem Interview mit einem Lehrer von diesem als „Matheleiche“ bezeichnet wurde.⁸ Er meinte damit Schülerinnen und Schüler, denen es verwehrt blieb, zu erleben, wie ihre mathematische Bildung anwächst, weil sie an einem bestimmten Punkt ausgestiegen sind und nie wieder mitgenommen wurden.

das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern stärker in der Nähe zu dem Aspekt zu sehen, dass Nachwuchs garantiert ist und die lehrende Person wäre, was die Einheit eines partikularen mit einem allgemeinen Mandat angeht, in einer ähnlichen Logik positioniert, wie es bei einem Rechtsanwalt ist: Auch diese werden von Mandanten beauftragt und sind doch zugleich ein Organ der Rechtspflege (Wernet 1997). – Über weite Strecken wird damit parallel zu Pollmanns (2019) argumentiert, die am Ende ihrer Überlegungen dennoch zu der Schlussfolgerung kommt, bei Lehrerinnen und Lehrern nicht von einer wissenschaftlichen Profession auszugehen, da die (Erkenntnis-)Krisen in der Schule nicht durch eigene Mühe, sondern durch die Krisen der Schülerinnen und Schüler ausgelöst würden. Oben ist angedeutet, was demgegenüber als Homologie im wissenschaftlichen Handeln und dem der Lehrerin, des Lehrers gesehen wird, nämlich die Diskussion von Geltungsbegründungen. Die Notwendigkeit der Diskussion resultiert aber nicht *nur* aus Mühe, sondern kann auch systematische Gründe haben, wie umgekehrt sehr wohl auch in der Schule die Mühe aller Beteiligten zu Diskussionen führen kann. Mit diesem Argument kommt das Modell der zweiphasigen Professionalisierung auch im wissenschaftlichen Handeln in den Blick, wie es Andreas Franzmann vertritt. Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerinnen werfen in diesem Modell gerade nicht „willkürlich“ (Pollmanns 2019, S. 52) Geltungskrisen auf.

8 Ich danke Hannes Ummel für dieses Beispiel.



Foto: Sieglinde Jorntz

Werden die Berücksichtigung von und das Eingehen auf Hemmungen in der intellektuellen Entwicklung, das Nichtausnutzen der Bindung und die geduldige Restituierung der Gesprächsstruktur als in schulisches Lehren eingelagerte begleitende pädagogische Aspekte bezeichnet, kann zu präzisieren versucht werden, was das Pädagogische meinen kann. Denn bei allen drei Aspekten geht es um Entwicklungsstände, an denen gearbeitet wird, deren Noch-Nicht-Erreichung kompensiert wird oder die möglichst rasch aufzuheben getrachtet werden, damit eine Einfädelung in das allgemeine Klassengeschehen möglich bleibt. Die überschüssigen Bindungen und das Nicht-Einhalten-Können der Unterrichtsregeln wären permissiv zu ertragen bzw. das Einhalten der Regeln wäre immer wieder geduldig einzufordern. In Bezug auf die Gefahr des Entschwindens einer Schülerin oder eines Schülers aus dem Unterrichtsgeschehen muss ggf. interveniert und müssen Angebote gemacht werden, ohne dass es das Ausmaß einer sonderpädagogischen Förderung annehmen kann.⁹

- 9 Die Psychodynamik, die hinter einer Blockade einer Schülerin bzw. eines Schülers stehen könnte (vgl. zu solchen intellektuellen Blockaden und ihren individuellen Motivierungen Devereux 1973), wenn es keine neurophysiologischen Gründe gibt, kann aber kein Bezugspunkt des Lehrhandelns sein. Zugleich muss aber davon ausgegangen werden, dass die subjektive Perspektive der Beschulten dennoch zu berücksichtigen ist, also die Frage der Lehrperson danach, was bislang verstanden wurde, eine relevante ist (vergleichbar mit der ärztlichen Frage dazu, was der Patient bisher unternommen hat).

Das, was in diesen pädagogischen Aspekten als Gemeinsamkeit wahrzunehmen ist, kann damit beschrieben werden, dass man in ihnen mit Hemmungen und Retardierungen in einem Entwicklungsprozess befasst ist. Nun wollen alle erwachsenen Mitglieder einer Gemeinschaft ihrem Nachwuchs in seiner Entwicklung helfen und diese befördern. Aber *professionalisiertes* pädagogisches Handeln wäre dann das *berufliche, fallspezifisch intervenierende und wissenschaftlich legitimierbare Handeln in Bezug auf Entwicklungsförderung*.

Bevor die Frage bearbeitet wird, welche Entwicklungen genau gemeint sein könnten, was konkret Anlass eines professionalisierten pädagogischen Handelns wäre, soll noch eine weitere Spezifizierung diskutiert werden. Diese Spezifizierung ist bedeutsam, um psychotherapeutisches von pädagogischem Handeln konzeptionell zu trennen.

Dass pädagogisches Handeln in professionalisierungstheoretischen Debatten der Bearbeitung der Krise der leiblichen und psychosozialen Integrität zugeordnet wurde – wenn auch anhand eines zwiespältigen Anlasses, nämlich der Untersuchung des schulischen Lehrhandelns –, ist nachvollziehbar: In der Tat sind die Entwicklungen, die sich im Rahmen der schulischen Sozialisation ergeben, so bedeutsam, dass ein Mangel Auswirkungen auf die Lebenschancen, auf das Lebensglück bedeuten kann oder gar die Integrität der Person beeinträchtigt. Offenkundig besteht aber eine Differenz von pädagogischem und ärztlichem bzw. psychotherapeutischem Handeln, welches gleichfalls in der Bearbeitung dieses Fokus der persönlichen Integrität angesiedelt ist. Diese Differenz besteht nicht nur in der Frage, *was* genau bearbeitet wird in diesem großen Feld der leiblichen und psychosozialen Integrität, sondern betrifft auch die Struktur der Krise selbst. Die Ärztin bzw. der Arzt wird zwar von manchen auch präventiv aufgesucht. Aber wenn die Sorge besteht, dass der Alltag im Hier und Jetzt nicht mehr erfüllt werden kann, zu große Schmerzen, zu große Ängste oder Symptome bestehen, die auf einen Kollaps hinweisen oder dieser schon eingetreten ist, dann wird ärztliche Hilfe zwingend. Untersuchung und Intervention sollen dann das Schlimmste vermeiden. Offenkundig ist alles, was in der Betrachtung des pädagogisch Relevanten in der Schule thematisiert wurde, nicht mit akut bedrohter Integrität eines Subjektes verbunden. Die „Matheleiche“ ist nicht tatsächlich eine und jemand, der keine Schule besucht hat, dürfte in aller Regel in einer postindustriellen Gesellschaft und deren Gemeinschaften zwar schwer eingeschränkt sein, ist aber nicht akut in seinem Leben bedroht. Ein Vergleich mit einer weiteren Profession soll in der Bestimmung dieser anderen Logik einer Krise helfen. Der leiblichen und psychosozialen Integrität widmet sich auch die Profession der Pflege. Eine relevante Differenz zur ärztlichen Profession besteht in einer anderen Form der Notwendigkeit der Intervention. Die Pflege kann für den Aufbau genau jener Alltagskompetenz als zuständig betrachtet werden, der zumeist nach schweren Krisen oder im Zusammenhang mit bereits bestehenden Einschränkungen nötig wird. Die Pflege kann also nicht auf Tätigkeiten wie Füttern, Putzen, Saubermachen

chen reduziert werden, die im Rahmen von Hilfstätigkeiten, also als einfache Dienstleistung erfolgen können. In der professionalisierten Pflege wird aber zugleich die Fähigkeit zur Selbstpflege, wie dies Johann Behrens (z. B. 2019) nennt, wiederaufgebaut. Das Beispiel einer Darmkrebsbehandlung, in der nach erfolgreicher Darmoperation ein Stoma gelegt wurde, soll dies anschaulich werden lassen. Diagnose, chirurgische Entfernung des Krebsgewebes und Anlage eines Stomas sind zweifellos ärztliche Handlungen, die dazu dienen, den drohenden Tod durch das entfesselte Gewebe abzuwenden. Doch nach einer Operation, die allein aufgrund der Narkose und des massiven körperlichen Eingriffs in sich traumatisierend ist, gilt es, die Patientinnen und Patienten mit der neuen Realität und dem anderen Leben, das dies bedeutet, vertraut zu machen. Darin gehen große psychische Anpassungsleistungen ein, z. B. dass die betroffene Person sich als massiv verletztlich erlebt hat, aber auch ein Vertrautwerden mit neuen Handlungsrouinen. Die Pflege ist von außerordentlich großer Bedeutung, indem sie den Patientinnen und Patienten versucht, das Leben, beispielsweise mit Stoma, sukzessive positiv in dem Sinne zu vermitteln, dass und wie jemand möglichst selbstbestimmt damit leben kann (Weiteres in Scheid/Ummel 2019).

Inwieweit hilft nun dieser Vergleich von ärztlichem und pflegendem Handeln das pädagogische noch weiter zu spezifizieren? Wie in der Pflege liegt beim pädagogischen Handeln vielleicht ein Handeln vor, das gerade nicht bei einer Krise einsetzt, in der ein Zusammenbruch droht. Das Beispiel der Stoma-Patientin bzw. -Patienten sollte verdeutlichen, dass sie bzw. er nicht unmittelbar sterben würde, wenn das Stoma nicht akzeptiert würde bzw. wenn damit nicht autonom umzugehen gelernt würde. Eher könnte gesagt werden: Dies würde einen Verzicht auf eine Wiederherstellung von Autonomie bzw. ihrer Herstellung unter neuen Bedingungen bedeuten. Zu vermuten ist, dass die meisten Patientinnen und Patienten, wenn sie keine gute Pflege und Rehabilitation erhalten, sukzessive verkümmern. Die Abgrenzung einer ärztlichen und psychotherapeutischen von einer pflegerischen und einer pädagogischen Handlung könnte vielleicht durch die Stichworte Zusammenbruch versus Retardierung beschrieben werden, worin die Differenz der Krisen aufgehen könnte, die je von ärztlich Tätigen bzw. von pflegenden oder pädagogisch Tätigen bearbeitet werden.

Die Krise, die im professionalisierten pädagogischen Handeln bearbeitet würde, wäre nicht so, dass das in Entwicklung befindliche Subjekt Angst vor dem Zusammenbruch seiner alltäglichen Existenz hat. Dies würde eher in eine psychotherapeutische Praxis führen. Pädagogische Professionalität würde dann einsetzen, wenn den sie Nachfragenden zu einer Entwicklung verholfen werden soll, die sich schon krisenhaft als eine stagnierende oder als in Regression befindliche bemerkbar gemacht hat, ohne dass daraus der Zusammenbruch des Individuums resultieren müsste. Entsprechend der Logik der Pflege ginge es um die Überwindung eines Stockens bzw. einen Wiederaufbau nach

Erfahrungen, die so sehr beschäftigten, dass für Entwicklung kein Raum war oder gar erreichte Entwicklung wieder einbrach. Eine pädagogische Bearbeitung würde also immer dann einsetzen, wenn sich krisenhaft eine Hemmung in der Weiterentwicklung bzw. in der lebenslangen Sozialisation bemerkbar gemacht hat. Zu fragen bleibt, was konkrete Problemstellungen und konkrete Ziele sein könnten, die im Arbeitsbündnis von Klientel und professionalisiert Tätigen thematisch werden könnten. Nach wie vor dürfte hier Erik Erikson mit seinem Modell des mit einem Lebenszyklus einhergehenden Ablaufs von Krisen, denen sich gestellt werden muss und die es durchzuarbeiten gilt, einen Ausgangspunkt für weitere Systematisierungen bieten. So ist leicht vorstellbar, dass pädagogisches Handeln keineswegs nur etwa die Phase des Jugendalters in der Ablösung von Familie und der Entwicklung der Fähigkeit zu selbst zu verantwortenden Entscheidungen betreffen kann, sondern auch für die Phase des mittleren Lebensalters sind Entwicklungskrisen denkbar, wenn es etwa um den sukzessiven Abschied von biografischer Offenheit und das Sich-Schließen der eigenen Zukunft geht. Und gerade auch am Lebensende könnte professionalisiertes pädagogisches Handeln einen Platz haben, wenn es zu krisenhaften Retardierungen gekommen ist, zum Beispiel in der Akzeptanz der eigenen Endlichkeit und dem in der Lebensführung Bedeutung geben zu können, wobei anzunehmen ist, dass die entsprechende Fähigkeit über die Kenntnis der eigenen Endlichkeit weit hinausgeht.¹⁰

Wie bereits Andrew Abbott vermerkte, Rudolf Stichweh betonte, Kai-Olaf Maiwald empirisch durchleuchtete und Jörg R. Bergmann wissenssoziologisch beschrieb, müssen Professionen ein klares Bezugsproblem vergegenwärtigen, um das herum Wissensbestände organisiert werden und das einen Fallbegriff und eine sich auf einer gemeinsamen Plattform bewegende Kollegialität und Diskussion erst ermöglicht. Zu unklar sind aber noch die Vorstellungen und Konzeptionen bezüglich der zentralen Aufgabe für eine pädagogischen Profes-

- 10 Der entwickelte Vorschlag mag erst einmal ähnlich erscheinen wie der von Werner Helsper (2021, S. 177ff.) vorgelegte. Auch Helsper greift auf Erikson zurück und bezieht sich in seinen Überlegungen, was die „Einheit des Pädagogischen in seiner Differenz“ (ebd., S. 188) im professionalisierten pädagogischen Handeln bedeuten könnte, auf den Begriff des Lebenslaufes. Der Lebenslauf hat in Hespers Argumentation eine andere Funktion, dient nicht wie im vorliegenden Vorschlag der Prognose von lebenslaufspezifischen Entwicklungskrisen, sondern ist, wie Helsper (ebd., S. 183) im Anschluss an Luhmann diskutiert, „das Medium des Pädagogischen“: „Wenn weder erziehen, noch unterrichten oder bilden für die Einheit des pädagogischen Handelns stehen [...], dann lassen sich andere, insbesondere systemtheoretische Versuche sichten.“ Für das Pädagogische sieht er als kennzeichnend, dass „Wissen vermittelt wird, das für die Fortsetzung des Lebenslaufs und die Eröffnung von Lebenslaufoptionen bedeutsam und wesentlich ist“ (ebd., S. 188). Aus der vorliegend vertretenen Perspektive ging es um ein Herausführen aus bzw. Überwinden von Blockaden, und zwar im Rahmen von Erfahrungen. Die Krisen, die Anlass professionalisierten pädagogischen Handelns sind, werden anders konzipiert, nämlich im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Herleitung einer Einheit des professionalisierten pädagogischen Handelns, die hier eine krisentheoretische ist und bei Helsper eine systemtheoretische.

sion. Die vorgeschlagene „Formel“ muss überprüft und differenziert werden. Die Frage muss lauten, ob die formulierte Krise sich empirisch tatsächlich so auffinden lässt. Die Beantwortung ist nicht trivial, denn wie bereits angedeutet, kann man die These vertreten, dass Fälle von psychosozialer Retardierung vornehmlich in Psychotherapien bearbeitet werden. Und tatsächlich bestehen hier sowohl auf der Seite der Klienten als auch auf der Seite der die Krisen bearbeitenden professionalisiert pädagogisch Tätigen häufig unscharfe Positionierungen, m. a. W.: Viele pädagogisch Tätige machen psychotherapeutische Ausbildungen und viele, die ursprünglich mit einer pädagogischen Maßnahme begannen, wechseln in eine psychotherapeutische. Die Grenzen sind fließend. Dass es also eine pädagogische Krisenkonstellation gibt, die auch pädagogisch bearbeitet wird, muss sich als Annahme bewähren.

Kandidaten für die empirische Überprüfung des formulierten Vorschlags sind viele jugendpädagogische Tätigkeiten, auch familienhelfende oder auch geragogische. Zu überprüfen wäre, ob am Ausgangspunkt von Handlungen, die als Kandidaten professionalisierter pädagogischer Tätigkeiten vermutet werden können, eine Krise, und zwar die einer Entwicklung, die in der Beziehung von pädagogisch professionalisiert Tätigem und Klientel verantwortlich bearbeitet werden könnte, zumindest gelegentlich tatsächlich festgestellt werden kann. Lassen also die dort empirisch vorfindbaren Konstellationen die Ausgangsbedingung eines subjektiven Leidens an einer psychosozialen Retardierung erkennen?

Literatur

- Atzeni, Gina (2018): Die Sozialfigur Arzt. In: Klinke, Sebastian / Kadmon, Martina (Hrsg.): Ärztliche Tätigkeit im 21. Jahrhundert-Profession oder Dienstleistung. Berlin, S. 233-247.
- Behrens, Johann (2019): Theorie der Pflege und der Therapie: Grundlagen für Pflege- und Therapieberufe. Bern.
- Devereux, Goerge (1973): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München.
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (1992): Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Wiesbaden, S. 7-20.
- Evetts, Julia (2009): Professionalitätsdiskurs und Management: Ein Paradoxon der Moderne. In: Eurich, Johannes / Brink, Alexander (Hrsg.): Leadership in sozialen Organisationen. Wiesbaden, S. 159-167.
- Fischer, Aloys (1921): Erziehung als Beruf. Leipzig.
- Fournier, Valerie (1999): The appeal to ‚professionalism‘ as a disciplinary mechanism. In: Sociological Review, 47. Jg., Heft 2, S. 280-307.
- Harlen, Wynne (1997): Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom. In: Research in Science Education, 27. Jg., Heft 3, S. 323-337.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart.

- Johnson, Thomas J. (1972): *Professions and Power*. London: Routledge.
- Krauss, Stefan / Neubrand, Michael / Blum, Werner / Baumert, Jürgen / Brunner, Martin / Kunter, Mareike / Jordan, Alexander (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematiklehrerinnen und -lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29. Jg., Heft 3, S. 233-258.
- Loer, Thomas (2015): Lehre und Unterricht und ihre Verschränkung in der Schule. Programatische Skizze zu einer konzeptuellen Klärung. In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.): *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden, S. 69-92.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: *International encyclopedia of the social sciences*, Bd. 12. New York, S. 536-547.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M., S. 70-182.
- Pollmanns, Marion (2014): Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht. Unveröffentlichte Habilitationsschrift zur Erlangung der *venia legendi* im Fach Erziehungswissenschaften. Frankfurt/M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Pollmanns, Marion (2019): Zur universitären Anbahnung stellvertretender Krisenbewältigung. Eine Kritik des Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. In: Schiefner-Rohs, Mandy / Favella, Gianpiero / Herrmann, Anna-Christin (Hrsg.): *Forschungsnahes Lernen Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle der Gestaltung*. Frankfurt a. M., S. 47-66.
- Reusser, Kurt (2014): Konstruktivismus als Leitbegriff der Didaktik. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32. Jg., Heft 3, S. 325-339.
- Scheid, Claudia (2019): Der Lehrberuf als Profession. In: Schnell, Christiane / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Professionssoziologie*. Berlin.
- Scheid, Claudia / Ummel, Hannes (2021): Professionalisierungsdynamiken in der Palliativpflege. In: *Sozialer Sinn*, 22. Jg., Heft 2, S. 287-319.
- Scheid, Claudia / Wenzl, Thomas (Hrsg.) (2020): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Berlin.
- Schimank, Uwe (2014): Governance und Professionalisierung. In: Maag Merki, Katharina / Langer, Roman / Altrichter, Herbert (Hrsg.): *Educational Governance als Forschungsperspektive*. Wiesbaden, S. 131-153.
- Schipperges, Heinrich (1985): *Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen*. München.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Welt*, 57. Jg., Heft 3, S. 295-318.
- Schmeiser, Martin (2013): Wissenschaft als Beruf: Max Webers Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns. In: *VSH-Bulletin Nr. 3/4, November 2013 | AEU-Bulletin, Heft 3 u. 4*, S. 49-60.
- Schultheis, Klaudia (2008): Erziehen als Beruf. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried / Koch, Lutz / Ladenthin, Volker (Hrsg.): *Allgemeine Erziehungs-*

- wissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2. Studienausgabe. Paderborn, S. 363-384.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 49-69.
- Stock, Manfred (2003): Professionen in reproduktionstheoretischer Perspektive: Professionssoziologische Analysen bei Karl Marx. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., Heft 3, S. 186-205.
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. [1922] 5., durchg. Aufl. Tübingen.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (1997): Professioneller Habitus im Recht Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern. Berlin.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.

ZUR RUBRIK „SALZBURGER SYMPOSION“

Die Beiträge des Salzburger Symposions werden seit 2019 in einer eigenen Rubrik der Pädagogischen Korrespondenz versammelt – üblicherweise mit je zwei Aufsätzen pro Heft.

Beim „Salzburger Symposion“ handelt es sich um einen unabhängigen Kreis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, der seit 1964 regelmäßig einmal jährlich in Maria Plain bei Salzburg zusammenkommt, um über wissenschaftstheoretische Grundlegungsprobleme der Pädagogik zu diskutieren. Absicht des Kreises ist es, die heterogenen Ansätze pädagogischen Denkens zu ausgewählten (Legitimations-)Fragen der Disziplin ins bildungsphilosophische Gespräch zu bringen. Das zweitägige Symposion – bestehend aus vier Vorträgen und ausführlicher Diskussion – wird derzeit von Carsten Bünger (Schwäbisch Gmünd), Rita Casale (Wuppertal), Agnieszka Czejkowska (Graz) und Henning Röhr (Bochum) organisiert.

Im aktuellen Heft werden zwei weitere Vorträge des Jörg Ruhloff gewidmeten 55. Symposions vom 06. bis 08. Juni 2022 mit dem Titel „Zum Ort pädagogischer Skepsis“ veröffentlicht, nachdem in Heft 66 bereits die Beiträge von Ines Maria Breinbauer „Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff (?)“ und Martina Lütke-Harmann „Kritik als Kunstkritik – Fluchtlinien ästhetischer Bildung“ publiziert wurden.

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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalritisches 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 transzendentalkritisch-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 *Isosthenie-Skeptizismus* bezeichnen möchte. Mit dem Begriff der Isosthenie 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 sprengte „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 Isosthenie-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 schiedlich-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 widerspruchsfrei 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, kontiert 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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 selbstständiges 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 selbstständigen 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 Problemsorgung 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 Problembeiwichtigungsinstanz 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 Ballauffs 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 Ballauffs *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 Ballauffs 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 Ballauffs Schrift *Pädagogik als Bildungslehre* vertritt Ruhloff die These, dass der Philosophie Heideggers „eine herausgehobene Bedeutung“ für Ballauffs 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 Ballauffs 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 entgegensetzen (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 Hegels 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 Entzweiung, 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 das *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-transzendentalkritischen 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 Faselei 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-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988*. Sankt Augustin, S. 43-62.
- Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg (1993): *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen 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.

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) Manuskriptes 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-transzendentalkritischer 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-transzendentalkritischen *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-transzendentalkritischen 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 Lehrstuhlmertalität, 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-meta-physischen 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 gesinnungs-pädagogischer 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 prätendierte 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 -reichen. 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 *Alleseinkassierens* 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 Theorieeinsatz 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) legitimationskritischen 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 unmöglich erachtet 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 Unterrichtens 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 Vernunftseinsätze 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* anhimme; 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 un-einlösbare 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 Beschworung 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 Wahrheitsfähigkeit]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 Grundsatzerwägungen 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 ungelehrte 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 elenk-tische 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 Erkenntnis 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 Fundamental* (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 Rezeptionszusammenhang 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 prätendierte 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 fadenscheinigen 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 Grundsatzermwägungen 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 Naziartei, 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, wenngleich auch, wie er gern ergänzte, als *hin- und hergerissenen Denker*, hätte dieser Empfehlung wohl beige pflichtet, 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 vor wie auch nachmalig *wildes Außen* (vgl. Foucault 1997, S. 25) zielt – 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 *Polemisierungen 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.
- Edlinger, 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-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin.
- Fischer, Wolfgang (1989b): Transzendentalkritische Pädagogik. [1979] In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin, S. 17-42.
- Fischer, Wolfgang (1989c): Die transzendentalkritische Pädagogik. [1984] In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen 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 transzendentalkritischer 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 / Wihl, 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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 transzendentalkritischer 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.

Ulrich Herrmann

Pädagogik/Erziehungswissenschaft – Empirische Bildungsforschung – Bildungswissenschaften: die Transformationen einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung

*„Die Wissenschaften zerstören sich auf doppelte Weise selbst:
durch die Breite, in die sie gehen,
und durch die Tiefe, in die sie sich versenken.“*

*„Wenn wir das, was wir wissen, nach anderer Methode
oder gar in fremder Sprache dargelegt finden,
so erhält es einen besonderen Reiz der Neuheit und frischen Ansehens.“*

Goethe: Maximen und Reflexionen, Nr. 402, 429

I

Die Begründung der Thematik: die Folgen der Transformationen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung und zu den Bildungswissenschaften

Wissenschaften, wie sie heute an Hochschulen, Universitäten und Forschungsinstituten betrieben werden, sind transdisziplinäre Gedankengebäude mit unterschiedlichen Architekturen: für Forschung und Lehre, für Studium und Weiterbildung, für Politikberatung und anderes mehr. Unter „Wissenschaft“ konnten höchst unterschiedliche Praxen verstanden werden: Theorieproduktion und formale Reflexionssysteme (z. B. Philosophie, Mathematik), praxisbezogene pragmatische Wissenschaften (z. B. Jurisprudenz, Psychologie, Pädagogik), die „Berufswissenschaften“ aus der vor-humboldtschen Universität (z. B. Theologie, Medizin, Jurisprudenz [mit den Staatswissenschaften], Cameralistik [später Nationalökonomie, dann Wirtschaftswissenschaften]). Humboldt errichtete die Philosophische Fakultät – das ist heute vergessen – als die Fakultät mit den Berufswissenschaften der Gymnasiallehrer, in der die Pädagogik zunächst als Praktische Philosophie und erst spät als eigenständige Disziplin ihren Ort und ihre Funktion hatte.

Die Besonderheit der deutschen Universität bestand und besteht darin, diese Architekturen unter einem Dach zu vereinen. Die Formel „Einheit von Forschung und Lehre“ bedeutete, dass die akademischen Lehrer und die Studierenden gemeinsam eine Lerngemeinschaft bilden, die zum einen der Weiterentwicklung der Wissenschaft, zum andern der Bildung und Ausbildung der Studierenden dienen sollte, vor allem aber – so Humboldt ausdrücklich – als Herausforderung für die Professoren angesichts der immer neuen Fragen der Studierenden (wovon im BA/MA-Studien-Modul-System abgesehen werden kann). Die Gliederung in Fakultäten und darin in einzelne Disziplinen repräsentierte die Vielheit in der Einheit, was es zugleich erlaubte, neue Fakultäten und Disziplinen durch Binnendifferenzierung aus sich heraus zu entwickeln oder von außen aufzunehmen. Spezialgebiete erlangten keinen Disziplinstatus, der durch Lehrstühle charakterisiert war; sie wurden von außerplanmäßigen Professoren oder von Lehrbeauftragten vertreten. Was meint daher „Disziplin“?

Herkömmlicherweise sind Wissenschaftsdisziplinen dadurch gekennzeichnet, dass sie über eine spezifische Selbstbegründung verfügen, die die Eigentümlichkeit ihres Arbeitsgebietes ausweist. Dies kann in „der Sache selbst“ begründet sein – Sachverhalte unserer natürlichen, sozialen, geistigen Welt wie Naturvorgänge, Sprachen, Kulturen, die Systeme der sozialen und politischen Organisation unserer Gesellschaft –, in der Pflege von Überlieferungen und Traditionen, in der Generierung von Wissenschafts- und Praxiswissen für wissenschaftsbasierte Studien als Vorbereitung für eine spätere Berufsausübung in selbstverantwortlichen Praxen (Lehrer, Richter, Ärzte, höhere Beamte). Einzelnen Wissenschaftsgruppen eignen gemeinsame Methoden der Reflexion und Forschung, deren Standards zum einen die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses und zum andern Kontinuität und Fortschritt innerhalb des wissenschaftlichen Personals einer Disziplin sichern helfen.

Die Selbstbegründung dient einerseits der Stabilisierung einer akademischen Disziplin und schützt sie vor beliebigen Behauptungen hinsichtlich des Geltungsbereichs ihrer Arbeitsfelder und Verantwortlichkeiten in Forschung und Lehre. Andererseits muss sie für neuere Entwicklungen anschlussfähig sein, wodurch sie nach innen vor Dogmatisierung schützen kann (Tenorth 1994, S. 43f.). Eine jeweilige Selbstbegründung ist daher immer eine Etappe auf einem offenen Weg der Wissenschaftsentwicklung, und Umformulierungen – Erweiterungen oder neue Abgrenzungen – sind Wirkungen einer Wissenschaftsentwicklung, auf die die Disziplin positiv reagiert und dadurch ihren Fortbestand legitimiert. Es kann aber auch zu Entwicklungen in Form von Secessionen kommen oder zu von außen angestoßenen disruptiven Änderungen, wie sie im Fall der Universitätspädagogik seit den 1970er-Jahren zu verzeichnen sind. Andere Beispiele sind die „Wanderungsbewegungen“ z.B. der Psychologie in die Naturwissenschaften oder die Entstehung der Lebens- bzw. der Humanwissenschaften.



Foto: Sascha Kabel

Die hier in Rede stehenden Transformationen von der akademischen „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ zu den „Bildungswissenschaften“ sind im deutschen Hochschulbereich besonders markant, was auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass hier die disziplinäre Selbstbegründung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft lange Zeit besonders stringent eingehalten wurde (Hofstetter et al. 2000, S. 7), was vor allem auf die Ausführungen von Wilhelm Flitner zu-

rückzuführen ist; denn seine „Allgemeine Pädagogik“ mit der Begründung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ (s.u.) war bis in die 1960er-Jahre *das* Lehrbuch der Pädagogik (W. Flitner 1983, 1989). Dieser Transformationsprozess hat eine ihn begleitende Aufmerksamkeit erfahren (vgl. z.B. die Studien von Dietrich Benner 1994), in einem Ausmaß, das hier nicht dokumentiert werden kann. Diese Aufmerksamkeit wurde durch zwei Vorgänge intensiviert: durch die Etablierung einer Empirischen Bildungsforschung mit einem ebenso diffusen wie hegemonialen Anspruch auf „evidenzbasierte“ Politikberatung im Bildungswesen (mit der gleichzeitigen Folge einer Marginalisierung der akademischen Schulpädagogik); und durch die Einführung der Bezeichnung „Bildungswissenschaften“, deren disziplinäre Konturlosigkeit, aber zugestandene institutionalisierte Funktionsmächtigkeit das Verschwinden der „Erziehungswissenschaft“ als Berufswissenschaft der pädagogischen Berufe nach sich zu ziehen im Begriff ist.

Die folgenden Ausführungen möchten als ein Beitrag zu einer Geschichte der universitären Pädagogik/Erziehungswissenschaft gelesen werden, sie haben aber zunächst eine disziplin-politische Absicht: zu reflektieren, was die Folgen sind, dass eine „Empirische Bildungsforschung“ sich von einer „Universitätspädagogik“ ablöste und letztere in „Bildungswissenschaften“ transformiert wird. Ein solcher Prozess erzeugt Gewinne(r) und Verluste mit jeweils weitreichenden Folgen, davon sind die folgenden Überlegungen angestoßen worden.

Zuvor muss daher eine Verständigung darüber vorgeschlagen werden, wie das Instrument der Selbstbegründung ausgestaltet werden kann.

II

Die Spezifik der Geisteswissenschaften: ihre Konstitution durch Fragestellungen, Reflexionen und Interpretationen

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich in einem allgemeineren Sinn auf den Bereich der Geisteswissenschaften; denn ihre „Gegenstände“ können zwar auch den Charakter der materiellen Gegenständlichkeit wie die der Naturwissenschaften haben, aber die Spezifik ihrer Sachverhalte hinsichtlich ihres Sinnes und ihrer Bedeutung erschließt sich erst durch bestimmte *Fragestellungen, Reflexionen und Interpretationen*. Eine Geisteswissenschaft und ihre Forschungsgebiete konstituieren sich mithin durch eine jeweilige *Selbstbegründung*: sie enthält die Angabe ihres Gegenstandsbereichs durch den Ausweis ihrer Problem- und Fragestellungen, ihrer Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen, ihrer methodischen Vorgehensweisen, unter Umständen auch der Tätigkeiten, die sie anleiten kann (Weber 1982, S. 175f.). Geisteswissenschaften werden daher auch als hermeneutische bezeichnet (die Geschichts- und historischen Sozialwissenschaften, Kunstwissenschaften, die Theologien usw.) bzw. als hermeneutisch-*pragmatisch*, wenn sie sich mit Tätigkeitsbereichen beschäftigen, deren Gelingensmodalitäten aufgeklärt und durch Beratung optimiert werden sollen: Soziologie und Politikwissenschaft, Psychologie und allen voran die Pädagogik. Würde diese sich lediglich als beschreibende „Tatsachenforschung“ verstehen, wäre sie blind für den Umstand, dass „Tatsachen“ z. B. auf dem Gebiet der Pädagogik das Ergebnis von Interaktionen und Wahrnehmungen aus *Akteursperspektive oder Betrachterzuschreibung* sind, immer also, wie Max Weber sagte, standortgebunden durch eine Wert-Perspektive, also niemals objektiv wie in den Naturwissenschaften.

Was bedeutet „Wert“-Perspektive für die Pädagogik? Ein Kind kann Gegenstand der speziellen Fragestellungen der Pädiatrie, der Entwicklungspsychologie, der Jurisprudenz u.a.m. sein; es können auch verbindende Aspekte zur Geltung kommen. Dies zeigt: „Nicht die ‚sachlichen‘ Zusammenhänge der ‚Dinge‘, sondern die *gedanklichen* Zusammenhänge der *Probleme* liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde“ (Weber 1982, S. 166; Hervorheb. i. Orig.). Für die Pädagogik bedeutet die Wert-Perspektive, dass der Blick auf *dieses* Kind nicht dabei sein Bewenden hat zu bemerken, was es jetzt *ist*, d.h. was sein aktueller Entwicklungs- oder Leistungsstand ist, sein aktuell erreichtes Können oder seine Defizite oder seine Vernachlässigung. Vielmehr geht es vor allem um den Auftrag der Erziehungsverantwortlichen, davon ausgehend die *diesem* Kind *möglichen* Entwicklungen zu fördern und zu begleiten (die grundlegenden Kategorien sind die der Erziehungsbedürftigkeit und der Bildsamkeit): durch Aufforderung und Anleitung zur Selbsttätigkeit unter Beachtung seiner zunehmenden Selbstentwicklung und Selbstbestimmtheit. Die Handlungsräume des Pädagogen sind nicht nur normierte Anforderungen, sondern auch das Ausloten von *Möglichkeiten*. Da dies nicht selten mit

Verunsicherung und Furcht vor Scheitern verbunden ist, sind Behütung und Stützung, Ermutigung und Zuversicht, Vertrauen und Geduld unabdingbar (Bollnow 1965, A. Flitner 1982). Die *Wirklichkeit* des zu Erziehenden muss immer auch im Lichte seiner *Möglichkeiten* gesehen und verstanden werden (Mollenhauer 1983). Ohne die *pädagogischen* Antworten auf die Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit müsste der heranwachsende Mensch hinter seinen Möglichkeiten verkümmern, die menschliche Entwicklung ist auf förderliche pädagogische Beziehungen und Führung *angewiesen* (Bauer 2020). Dies ist der nicht hintergehbare Grund und die Legitimation für pädagogisches Handeln und pädagogische Verantwortung, mithin auch der sachliche Ausgangspunkt für die Selbstbegründung der Pädagogik als Praxis und Wissenschaft.

III

Warum Selbstbegründung?

Die Selbstbegründung einer Wissenschaft als universitärer Disziplin hat Gründe, die sich aus der Organisation und dem Selbstverständnis der modernen Universität ergeben (die derzeit an das Ende ihrer Epoche, der Humboldtschen, gekommen ist). Eine Disziplin darf nicht mehr einfach ein Lehrfach innerhalb der Berufsfakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) der vormodernen Hohen Schulen sein, sondern muss sich in der modernen (Humboldtschen) Universität durch eine *eigene Fragestellung*, eine *eigene Systematik*, eine *eigene Begrifflichkeit* ausweisen, um eine anerkannte Teildisziplin einer Fakultät oder gar eine eigene Fakultät zu bilden. Die akademische Lehre als Weitergabe von Wissen in den „Berufsfakultäten“ der vor-humboldtschen Universität (Theologie, Jurisprudenz, Cameralistik) wurde in der Humboldtschen Universität umgestellt zum einen auf Einführung in die Grundfragen des betreffenden Fachgebiets („Bildung durch Wissenschaft“), zum andern auf forschendes Lehren und Lernen („Einheit von Forschung und Lehre“ in der Gemeinsamkeit der Professoren und Studenten) und drittens die Verlagerung der propädeutischen Universitätsfächer (das *biennium* der *artes*) an das (nun erweiterte) Gymnasium als Anbahnung von Propädeutik und Studierfähigkeit. Diese durch Humboldt erstmals eingerichtete Philosophische Fakultät enthielt auch in Form der „rationellen Philosophie“ die Psychologie und als Teil der Praktischen Philosophie die Pädagogik, so dass deren Etablierung als eigenständige Disziplinen noch lange auf sich warten ließ.

August Hermann Niemeyer legte mit seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ von 1796 (1970) die erste moderne Konzeption und Systematik der Universitätspädagogik vor, die sich in ihrer Zielsetzung und Gliederung an der in Halle benachbarten Theologie orientierte: Gegenstand und Grundbegriffe, Historische, Allgemeine (Philosophische/Theoretische), Praktische Pädagogik (vgl. Herrmann 2007, S. 69). Aufschlussreich ist, dass Niemeyer im Buchtitel die Termini Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft vermeidet – sein Buch wendet sich an „Eltern, Hauslehrer und Erzieher“ –, und

dass er eine „Erziehungswissenschaft“ nur im Abschnitt „Erziehung“ abhandelt (Niemeyer 1970, S. 73ff.), ihr den Abschnitt „Unterricht“ aber nicht zurechnet: Erziehungswissenschaft ist die Theorie der Erziehungskunst (Praktische Pädagogik). Einwände gegen die erzieherische Praxis wegen ihres häufigen Misslingens oder der Unsicherheiten bei der Erreichung ihrer Ziele können sich nicht auf die Wissenschaft als solche beziehen, sondern ergeben sich aus situativen Umständen des Handelns, die in keiner Theorie enthalten sein können. *Das limitiert den Geltungsbereich von Theorie und legitimiert das Erfahrungswissen der Praxis*; sie hat eine „eigene Dignität“, wie Schleiermacher festhielt.¹ Genau dies bewirkte die traditionellen Vorbehalte gegen eine „Pädagogik“ als vollgültiger Universitätsdisziplin (wie Dilthey sie 1888 prominent formulierte, Dilthey 1958), die Flitner mit seinem „Grundgedankengang“ einer „Allgemeinen Pädagogik“ auszuräumen bestrebt war (s.u.).

Niemeyers Lehrbuch steht – verglichen mit dem Pädagogik-Lehrbuch 1780 von Ernst Christian Trapp – auf der Schwelle der modernen Universität, deren Selbstverständnis nun dem Prinzip der disziplinären Selbstbegründung durch Fragestellungen und nicht durch die Lehrgebiete folgt. Dieser Wandel dokumentierte sich in Halle in der Theologie durch Friedrich Schleiermacher, in dessen „Kurzer Darstellung des theologischen Studiums zum Behufe einleitender Vorlesungen“ von 1804 der Historischen und der Praktischen Theologie eine Philosophische vorgeschaltet ist. Er folgt damit einem Vorschlag des Theologen Johann Joachim Spalding² (in einer Vorlesung über „theologische Enzyklopädie“ zu „kritischer Rechenschaft über Wesen, Struktur und Methode der theologischen Wissenschaft an[zu]leiten“ (Beutel, zit. n. Herrmann 2007, S. 65). Der Student der modernen Universität sollte sein Fach in Theorie und Methode verstehen lernen und nicht nur berufsrelevantes Wissen erwerben. In diesem Sinne konzipierte Schleiermacher auch den „Allgemeinen Teil“ seiner Pädagogischen Vorlesungen von 1826.

Die Selbstbegründung steht vor dem Problem, das aus der Wissenschaftsgeschichte wohl bekannt ist: ihre Begriffe und deren Verknüpfungen („Theorien“) gelten, wenn sich Konsens einstellt, in der zeitgenössischen wissenschaftlichen *Community*, vielleicht auch darüber hinaus, häufig mit disziplininternen *dissenters*. Von einer Allgemeingültigkeit kann weder systematisch, noch historisch die Rede sein. Das kann als Problem betrachtet wer-



Foto: Sascha Kabel

- 1 Zur Entwicklung und Diskussion der „Erziehungswissenschaft“ um 1800 vgl. Tenorth 2004.
- 2 Johann Joachim Spalding (1714-1804) ist in der Geschichte des Bildungsdenkens in Deutschland durch seine Shaftesbury-Rezeption bekannt, war Pfarrer in Barth an der Ostsee und Oberkonsistorialrat in Berlin.

den, weil es das Ansehen der betreffenden Disziplin (als „Mode“) schmälern kann, oder auch als Chance: Die revisionsfähige Selbstbegründung beinhaltet immer auch eine Möglichkeit der Weiterentwicklung des disziplinären Selbstverständnisses und damit eine Bewährung bzw. Erweiterung ihres Geltungsanspruchs; und zwar nicht nur durch äußere Anstöße (disruptiv), sondern durch kontinuierliche, disziplininterne Zugewinne an neuen Fragestellungen und Erkenntnissen. Dadurch bleibt auch die Systematik des Faches in einem relativ fluiden Zustand, der gegen Dogmatisierung schützen kann. So können von Zeit zu Zeit disziplininterne Gewinn- und Verlustrechnungen aufgemacht werden, deren Bilanzen sich häufig genug darin offenbaren, dass Gewinne lediglich durch das Unerledigtbleiben von Problemen ausgegeben werden. Aber ebenso gut kann der Gewinn dadurch zustande kommen, dass sich neue Probleme und Fragestellungen auftun, die die etablierte Wissenschaft nur um den Preis ihrer Rückständigkeit oder Belanglosigkeit ignorieren darf. – Wie dem auch sei: Die modernen Wissenschaften sollen nicht nur Wissen tradieren (wie die vor-humboldtschen Berufsfakultäten), sondern neues, theoriegeleitetes Wissen hervorbringen, so dass sie charakterisiert sind durch disziplininterne und interdisziplinäre Dynamiken, deren Anstöße und Verläufe, Inhalte und Funktionen aus unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Umständen hervorgehen.

IV

Geisteswissenschaft und Lebenswelt: die Geschichtlichkeit von Selbstbegründungen

Wissenschaften sind in einem allgemeinen Sinn *Bestandteil der sozialen, kulturellen und politischen Praxis einer Gesellschaft*. Sie dienen der Reproduktion und Stabilisierung erreichter Entwicklungsniveaus, sie dienen deren Weiterentwicklung, sie dienen deren sinnhafter Verständigung über sich selbst, und sie dienen der Reflexion von Entwürfen ihrer möglichen Entwicklungen in der Zukunft. Das gilt für die Geisteswissenschaften – wie Wilhelm Dilthey formulierte (1962, S. 49ff., 64ff.) – in besonderer Weise; denn sie sind Wissenschaften zum einen von den „Systemen der Kultur“ (z. B. Recht, Kunst, Religion, Ethik) und zum andern von den „Systemen der äußeren Organisation der Gesellschaft“ (z. B. Staat, Regierung und Verwaltung, die allgemeinen Ordnungssysteme). Diese Geisteswissenschaften als hermeneutisch-pragmatische bedürfen keiner zusätzlichen Legitimation, weil sie diese durch die Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion erfahren. Dies ist ablesbar an der Entwicklung der geschichtlichen Welt, die ohne die einwirkenden geistigen, kulturellen, politischen, pädagogischen Kräfte, wie sie (nicht nur) die Geisteswissenschaften formulieren und propagieren, so nicht geschehen und daher unverständlich wäre (Dilthey 1961). Die Wissenschaften modellieren den geschichtlichen Aufbau der Lebenswelten, und diese wiederum modellieren die Fragestellungen der

Wissenschaften. „Endlos wälzt sich der Strom des unermesslichen Geschehens der Ewigkeit entgegen. Immer neu und anders gefärbt bilden sich die Kulturprobleme, welche die Menschen bewegen, flüssig bleibt damit der Umkreis dessen, was aus jenem stets gleich unendlichen Strome des Individuellen Sinn und Bedeutung für uns erhält, ‚historisches Individuum‘ wird.“ (Weber 1982, S. 184) Für die Wissenschaften, die dies thematisieren und reflektieren, bedeutet dies: „es gibt Wissenschaften, denen ewige Jugendlichkeit beschert ist, und das sind alle *historischen* Disziplinen, alle die, denen der ewig fortschreitende Fluss der Kultur stets neue Problemstellungen zuführt. Bei ihnen liegt die Vergänglichkeit *aller*, *aber* zugleich die Unvermeidlichkeit immer *neuer* idealtypischer Konstruktionen im Wesen der Aufgabe. Stets wiederholen sich die Versuche, den ‚eigentlichen‘, ‚wahren‘ Sinn historischer Begriffe festzustellen, und niemals gelangen sie zu Ende.“ (Ebd., S. 206)

Es ist dieses *Prinzip der Geschichtlichkeit*, das der Einsicht zugrunde liegt, dass die Selbstbegründungen von Wissenschaften (bzw. ihren Fragestellungen) immer zurückgebunden sind an *sich wandelnde lebensgeschichtliche Kontexte und Erfahrungen*. Wir können Begriffe und Kategorien bilden, um diese Sachverhalte zu identifizieren, zu verstehen und die Differenz zu anderen zu bestimmen. Aber in jedem Fall muss der jeweiligen begrifflichen (Re-)Konstruktion der Wirklichkeit ein Index beigegeben werden, der diese Konstruktion als gültig für bestimmte Lebenswelten, Lebenspraxen und deren Bedeutungen ausweist. Kurz gefasst: Historische Sachverhalte lassen sich nicht *definieren*, sondern nur *explizieren*, weil sich sowohl ihre sachliche Variabilität als auch ihre interpretatorische Mehrdeutigkeit einer eindeutigen Definition entzieht. Die „Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat“ – so benannte Dilthey (1964) ursprünglich die Gruppe der Geisteswissenschaften – müssen daher „diskurs-sensibel“ verfahren (Schlömerkemper 2021), und sie taten dies immer schon, wie besonders die Beispiele „Historisches Wörterbuch der Philosophie“ und „Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland“ zeigen; denn in der Geschichte des Denkens und des Erfahrens von lebensweltlichen Veränderungen kann ohne sprachliche Differenzierungen kein reflektierter Erkenntnisgewinn erwartet werden. „Ein System der Kulturwissenschaften auch nur in dem Sinne einer definitiven, objektiv gültigen, systematisierenden Fixierung der *Fragen* und *Gebiete*, von denen sie zu handeln berufen sein sollen, wäre ein Unsinn in sich: stets kann bei einem solchen Versuch nur eine Aneinanderreihung von mehreren, spezifisch besonderen, untereinander vielfach heterogenen und disparaten Gesichtspunkten herauskommen, unter denen die Wirklichkeit für uns jeweils ‚Kultur‘, d.h. in ihrer Eigenart bedeutungsvoll war oder ist.“ (Weber 1982, S. 184f.)

V

Wozu Selbstbegründung?

Die Selbstbegründung einer Wissenschaft hat mehrere Funktionen: (1) Zunächst einmal dient sie der Legitimation für die Anerkennung als akademischer Disziplin; das hat für die Pädagogik innerhalb der Philosophischen Fakultät bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gedauert. (2) Sodann dient die Selbstbegründung der Anerkennung in interdisziplinären Diskursen, was für die Pädagogik ein besonderes Problem darstellt: die Fülle ihrer fachlich-sachlichen Zugänge zum „Pädagogischen“ erlaubt aus Gründen sehr begrenzten akademischen Personals nur begrenzte transdisziplinäre Kooperationen, woraus die Wahrnehmung eines *status minor* resultiert. (3) Schließlich soll die Pädagogik, sofern sie wissenschaftlich vorgebildetes Personal für akademische Berufe ausbildet, durch ihre disziplinären Standards die Reputation ihrer Absolventen (und damit ihre eigene) festigen, was für die Universitätspädagogik ein schwieriges Terrain ist: die Absolventen z.B. der Sozialpädagogik konkurrieren mit der berufspraktischen Ausbildung der Fachhochschulabsolventen; und die Gymnasiallehrer betrachten ihre *fachwissenschaftliche* Expertise als ihre berufliche Qualifikation und nicht ihre berufsspezifische *pädagogische* Befähigung.

Zeitgleich mit dem oben angedeuteten Wandel im Verständnis von berufseinführender und theorieorientierter Pädagogik (seit Niemeyer und Schleiermacher) beginnt die „Literaturgeschichte“ der „Allgemeinen Pädagogik“, mit Herbart 1806 und endet fürs erste mit Benners „Allgemeiner Pädagogik“ von 2001/2015. Zeitlich in etwa auf der Mitte liegt Wilhelm Flitners „Systematische Pädagogik“ von 1933, nach 1945 bis Mitte der 1970er-Jahre *das* Lehrbuch der „Allgemeinen Pädagogik“. Die Motive der Selbstbegründung sind sehr unterschiedlich. Herbart ging es um die „einheimischen Begriffe“, die – im philosophischen Idealismus – den Kreis der reflektierten Erfahrung definieren. Dilthey (1958) ging von den „Gesetzmäßigkeiten des Seelenlebens“ aus (u.a. Spiel, Gedächtnis, Denken), die ihm als eingebettet in die kulturellen und sozialen Lebens- und Erfahrungsräume (Institutionen der Lebenswelt) galten. Benner ermittelt aufgrund einer langen Disziplingeschichte eine Grundstruktur von Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns. Diese Antwort erhebt keinen Anspruch auf überhistorische Allgemeingültigkeit (Benner 2015, S. 128), sondern dient zunächst einmal der Erinnerung daran, dass die Frage nach der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns nicht in Vergessenheit geraten darf, wenn die Pädagogik einen disziplinären Kern behalten soll: einen „pädagogischen Grundgedankengang“ (ebd., S. 9).

Diese Herausforderung einer differenzierten Selbstbegründung hat als erster Wilhelm Flitner in seiner „Systematischen Pädagogik“ von 1933 durch die Explikation eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ durchgeführt (s.u.). Andernfalls droht, so kann gefolgert werden, die disziplinäre Auflösung der Universitätspädagogik. Benner sieht eine Lösung des Problems darin, dass die

Einzeldisziplinen ihrerseits ihre Stellung zu dieser Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns reflektieren sollen. Aber die vorgelegten Begriffsklärungen helfen hier kaum weiter, der Auflösungsprozess ist längst in vollem Gang (s. Kap. XI). Auf Flitner nimmt Benner über diese Erwähnung hinaus sachlich gar keinen Bezug, was bei seiner systematischen *begriffsgeschichtlichen* Orientierung auch nicht zu erwarten ist; denn ein „Grundgedankengang“ ergibt sich nicht aus Begriffen, sondern nur aus der gedanklichen Ordnung einer (Erziehungs-)Wirklichkeit in der Explikation von idealtypischen Handlungsmustern in ihren Kontexten und unter ihren Ermöglichungsbedingungen.

VI

Wodurch Selbstbegründung?

Zur Selbstbegründung bedarf es präziser Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, deutlicher Kategorien und klarer Begriffe. Das Instrument zu einer entsprechenden „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ des (im weitesten Sinne) „sozialen Handelns“ (Weber 1982, S. 150) ist der *Idealtypus* (vgl. Schütz 1960): „Dieses Gedankenbild vereinigt bestimmte Beziehungen und Vorgänge des historischen Lebens zu einem in sich widerspruchsfreien Kosmos *gedachter* Zusammenhänge. [...] Er *ist* nicht eine *Darstellung* des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen. [...] Er wird gewonnen durch eine einseitige *Steigerung eines* oder *einiger* Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzelercheinungen*, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde.“ (Weber 1982, S. 190f.) Ein Idealtypus soll kein *Gattungsbegriff* sein, sondern im Gegenteil „die *Eigenart* von Kulturercheinungen scharf zum Bewusstsein bringen“ (ebd., S. 202). Der Idealtypus verfährt dabei durch sachlogische Zuordnung und Subsumtion, nach Kriterien einer „Richtigkeitsrationalität“. Er kann auch mögliche Figurationen vorwegnehmen und womöglich eine prognostische Funktion haben (Girndt 1976). Der Idealtypus kann dadurch die Funktion einer Hypothese haben – eine *mögliche* Figuration einer *möglichen* Wirklichkeit –, die sich dadurch bewährt, dass er empirisch zeigt, dass dieser möglichen Figuration eine bestimmte Wirklichkeit eben *nicht* entspricht (Weber 1982, S. 203). Er ist also in den Geisteswissenschaften ein unentbehrliches Instrument, um die wissenschaftslogisch entscheidende *Falsifikation* einer Aussage herbeizuführen, um im Umkehrschluss die „Objektivität“ des konstruierten Idealtypus zu sichern.

Damit erledigt sich die unentwegte Suche nach „richtigen“ Definitionen des Pädagogischen; denn „definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat“ (Koselleck 2004, S. XXIII), und „je ‚allgemeiner‘ das Problem ist, [...] desto weniger ist es einer eindeutigen Beantwortung aus dem Material des Erfah-

nungswissens heraus zugänglich“ (Weber 1892, S. 153). Im Sinne Webers hängen demzufolge die Bedeutung und der Geltungsbereich einer Antwort in der Pädagogik ab

- *erstens* von der Berücksichtigung und Anerkennung von lebensbestimmenden Konstanten (Entwicklungsbiologie, -neurologie und -psychologie) sowie von konkreten Lebenslagen und sozio-kulturellen Milieus,
- *zweitens* von Wertentscheidungen (aufgrund von Wertideen, Idealen) bezüglich der erforderlichen, erlaubten und gebotenen Umgangsformen mit einem heranwachsenden Menschen im Hinblick auf seine Rechte auf körperliche, geistige und seelische Unversehrtheit und seine Ansprüche auf Förderung zu wachsender Selbständigkeit und Mündigkeit, und
- *drittens* von drei methodischen Operationen: die Betrachtung eines Sachverhalts als pädagogisch intendiert (gewollt), bedingt oder relevant (vgl. Weber 1982, S. 162).

Wiederum ist der Idealtypus das bewährte Instrument für die Überprüfung der Trifftigkeit der Zuschreibung und Auswirkung von Faktoren und Funktionen, die sonst womöglich nur Vermutungen wären; bspw. kann der Lerneifer eines Schüler durch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit entstanden oder durch erzieherische Ermutigung gefördert worden sein; er kann bedingt sein durch Benotungsdruck oder Vermeidung der Folgen von Misserfolg oder um Erwartungen der Eltern zu erfüllen etc. Er ist relevant für die Einschätzung des Schülers durch den Lehrer und für die Beziehung des Schülers zum Lehrer. Voraussetzungen für einen Lerneifer liegen in der Gesundheit und Leistungsfähigkeit des Schülers, aber auch daran, dass die Schule an Leistung orientiert ist und dass die Wertidee „Lerneifer und Leistungsorientierung“ generell in einen spezifischen sozio-kulturellen Kontext erfolgreichen Lebens gehört. Dies alles *kann* so betrachtet, *so* oder auch *anders*, nämlich dann, wenn die genannte Wertidee ersetzt wird z.B. durch „Förderung der Selbstwirksamkeit“ oder „Stärken stärken“ oder im Wechsel von „System“ und „Person“.

VII

Selbstbegründung durch einen „Grundgedankengang“: das Beispiel Wilhelm Flitner

In den Vorreden zu Einführungen in wissenschaftliche Disziplinen bzw. deren Überblicksdarstellungen finden sich häufig Bemerkungen zu einem Grundgedanken oder Grundgedankengang; letzteres auch, wenn für eine Sammlung von thematisch verwandten Aufsätzen deren innerer gedanklicher Zusammenhang hervorgehoben werden soll. Für einzelne (Forschungs-)Gebiete oder klar begrenzte Themen ist das nicht erforderlich und daher unüblich: die Überschrift sagt, worum es geht; so auch bei Darstellungen, obwohl dort in der Regel die

Angabe zur Thematik relativ unbestimmt ist – was kann sich nicht alles hinter der Einführung in die Ära Adenauer oder hinter Deutschlands langem Weg nach Westen verbergen? –, weshalb eine Vorrede oder Einleitung die Fragestellung(en) und den „roten Faden“ des Werkes erläutert. Sie begründet die Perspektive des Autors auf seinen Gegenstand und dient der Orientierung des Lesers.

Die 1920er-Jahre waren in der akademischen Pädagogik Jahre der Debatte über die Eigenständigkeit der Pädagogik als akademische Disziplin, ausgeführt von unterschiedlichen philosophischen und weltanschaulichen Positionen aus. Wilhelm Flitner hat als Chronist und Kommentator dieser Diskussionen deren seltsame Ungeordnetheit, Disparatheit bemerkt, Abhilfe gefordert (Herrmann 2021, S. 86ff.) und sie auch als einziger unter den Zeitgenossen auf seine Weise geleistet. Er entwickelte in seiner „Systematischen Pädagogik“ von 1933 einen „pädagogischen Grundgedankengang“, und dies hatte einen präzisen Grund: Am Beginn seines akademischen Lehramts in Kiel (1926) und Hamburg (1929) musste es darum gehen, für ein Lehrgebiet, für das es keine systematische Einführung zu Lehr- und Studienzwecken gab, dessen gedankliche und begriffliche Struktur zu entwickeln (ebd., S. 113): *Theorie und Praxis des erzieherischen Handelns, seiner Voraussetzungen und Kontextbedingungen*.

Mit seiner „Systematischen Pädagogik“ wollte Flitner einen Beitrag leisten zur Legitimation der *Pädagogik als einer eigenständigen akademischen Disziplin*. Dabei wollte er auch seine pädagogischen Erfahrungen aus der Jugendbewegung und der Reformpädagogik einbringen (Peukert 1992) und – im Dialog mit der Theologie – vor allem auch die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens und Argumentierens begründen, um sie gegen weltanschauliche und politische Vereinnahmungen zu schützen; deshalb musste der Ethik pädagogischen Handelns eine besondere Bedeutung zukommen. Flitners Vorbilder waren Schleiermacher und Dilthey, auch sein Lehrer Herman Nohl, d.h. die Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik, in deren direkter Tradition Flitner sich verstand: Wie verstehen wir das pädagogische Verhältnis von Heranwachsenden und Erwachsenen in einer umfassenderen Lebenswelt als Erziehungswirklichkeit? Wie bekommen wir einen empirischen Zugang zu dieser Wirklichkeit? Wie können wir förderlich auf sie einwirken? Dass Flitner die Ausarbeitung dieser Pädagogik gelang, macht seine besondere Leistung und Sonderstellung im Kreise seiner maßgebenden akademischen Zeitgenossen aus (Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Aloys Fischer; vgl. Bollnow 1992). Flitners „Grundgedankengang“ ist selber paradigmatisch geworden, wie die Erinnerung daran bei Benner (Benner 2015, S. 9) zeigt.

Flitners Grundgedankengang (Herrmann 1992) ist *eine* Möglichkeit, die Selbstbegründung der Pädagogik als Universitätsdisziplin vorzunehmen (Überblick: Herrmann 1992, S. 35f., 39; 2021, S. 112f.): die konstitutiven pädagogischen vier „Sichtweisen“ auf den Menschen zur Erschließung des pädagogischen Feldes mit jeweils spezifischen Fragestellungen (Flitner 1983, Systematische Pädagogik, S. 46f.).

Die vier Sichtweisen zur Erschließung des pädagogischen Feldes

„Von außen und vom Einzelnen her gesehen: [...] mit dem Wachstumsprozess verbundene Entfaltung des Naturwesens Mensch zur Anpassung an die Lebensbedingungen.

Von außen und gesellschaftlich gesehen [...] kultureller Einordnungsprozess [...] bis zur sozialen Mündigkeit.

Von innen gesehen und von der geschichtlichen Seite [...] geistiger Erweckungsprozess als Höherführung [...] im geistigen Verkehr [...] und zur Produktivität in den geistigen Grundtätigkeiten [...].

Von innen gesehen und von der personalen Existenz des Menschen [...] um das Sittliche wissen und dem Glauben erschlossen [...].“

Die konkreten Kontexte dieser menschlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse sind – pädagogisch gewendet – (1) die Erziehungsgemeinschaften mit ihren jeweiligen pädagogischen Idealen, Praxen und Einrichtungen, (2) die Erziehungsmächte (Eltern, Lehrer, Erzieher, Geistliche, die pädagogischen Institutionen) und (3) die Sinngehalte der kulturellen Überlieferungen als Erziehungs- und Bildungsziele (ebd., S. 55f.). Daraus ergibt sich (als *eine* Möglichkeit) folgender Grundgedankengang für das Feld des pädagogischen Handelns (ebd., S. 56, s. Schema).

Die pädagogischen Kategorien von Erziehung und Bildung als Prozess

die handelnden Personen

Seite des Zöglings

Seite des Erziehers

Bildsamkeit

erzieherische Intention

Tun und Geschehen selbst

Seite des Zöglings

Seite des Erziehers

Bildungsprozess

pädagogischer Weg und Methode

Werk und Ergebnis des Tuns und Geschehens

Seite des Zöglings

Seite des Erziehers

Bildung als innere Gestalt

Zielsetzung (Erweckung, Mündigkeit)

Flitners Analyseschema der vier Sichtweisen sollte – auch nach Auffassung ihres Urhebers – eher als Heuristik gelesen werden und weniger als Systematik; denn jede Perspektive steht für sich, weitere könnten hinzutreten, während die Kategorientafel (vgl. Schema) die Abfolge zweier stringenter Handlungsstränge enthält. Flitner führt keine Definitionen ein, sondern Kategorien, innerhalb derer Idealtypen pädagogisch wirksamer Handlungen, Verhältnisse und Institutionen gebildet werden können, die für unterschiedliche konkrete Konstellationen offen sind.

Exkurs: verwandte Ansätze

Flitners „Grundgedankengang“ war neu und originell, und er erwies sich anschlussfähig für zahlreiche historische, soziologische und psychologische Fragestellungen und Forschungsergebnisse mit Relevanz für Erziehung und Bildung. Das lag auf der Linie, die Diltheys Pädagogik vorgezeichnet hatte (Dilthey 1960, S. 190ff.; Herrmann 1971, S. 129ff.): die Grundlage der pädagogischen analytischen Reflexion ist die „Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling“ (Dilthey 1966, S. 190ff.), skizziert in einem „Systematischen Teil“ (ebd., S. 179f.): Analysis von Einzelvorgängen und deren Kausalzusammenhängen (Psychologie/Anthropologie, Statistik, Geschichte); Ableitung von idealtypischen Normen und Zielen; Analyse und (historischer) Vergleich der Institutionen für Erziehung und Bildung.

Flitner hatte einen anderen, klassischen Grundgedankengang vorgefunden: in Pestalozzis „Nachforschungen“ von 1797 (Flitner in Pestalozzi 1961, S. 7): der Mensch als Werk der Natur, seiner selbst und der Geschichte (ebd., S. 94, 144ff., 150ff., 174ff.; zusammenfassend: S. 187ff., 218ff.). Diesen Grundgedankengang hat Fend seiner „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ zugrunde gelegt aufgrund „eine/r überraschende(n) Koinzidenz [der modernen interdisziplinären Entwicklungspsychologie, UH] mit einer alten Vorstellung von den ‚Entwicklungsmächten‘ der Humangenese, die Pestalozzi bereits in seinen ‚Nachforschungen‘ formuliert hatte“ (Fend 2000, S. 22).

Ein Grundgedankengang ergäbe sich für die Pädagogik, wenn sie Kants Position ausführen würde: der Mensch muss diszipliniert, kultiviert, zivilisiert und moralisiert werden (Kant 1964, S. 706f.). Bei Schleiermacher ergibt sich ein differenzierter Bauplan der Erziehung in Theorie und Praxis (Schleiermacher 1959, beigebundene Faltafel vom Herausgeber Ernst Lichtenstein), diskursiv in der Einleitung zu Schleiermachers Vorlesungen von 1826 zu einer „Erziehungskunst“ (Schleiermacher 2000). Schleiermacher verneint die Möglichkeit einer „allgemeingültigen Pädagogik“ (ebd., S. 21), weil der Prozess der Erziehung an menschliche Tätigkeit unter ihren jeweiligen Bedingungen gebunden ist, was aber nicht bedeutet, dass diese Tätigkeit nicht in formalen Begriffen gefasst werden kann: Gewährenlassen und Behüten, Gegenwirkung und Unterstützung (ebd., S. 72ff.).

Der „Allgemeine Teil“ der Schleiermacherschen Vorlesungen von 1826 kann auch – das zeigt das Beispiel des Flitnerschen Grundgedankengangs – als „Allgemeine Pädagogik“ gelesen werden. Diese ist als Heuristik der systematische Ort der Theoretischen Pädagogik, in deren Begriffen sich die Erziehungswissenschaft reflektiert und konstituiert. Flitner hatte seine erste Ausarbeitung wohlbedacht „Systematische Pädagogik“ benannt und konnte sie ohne inhaltliche Umakzentuierung als „Allgemeine Pädagogik“ erscheinen lassen.



Foto: Sascha Kabel

Ein anderer Ansatz – nur in Thesen formuliert – ist bis heute als solcher kaum wahrgenommen worden: derjenige von Siegfried Bernfeld in dessen „Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ von 1925 (Bernfeld 2013). Bernfeld mischt sich in die zeitgenössischen Debatten über die „Grenzen der Erziehung“ (Dudek 1999) mit dem Ziel ein, der Pädagogik als Wissenschaft von der Praxis im Umgang mit heranwachsenden jungen Menschen eine empirische

Grundlage zu geben, unabhängig von normativen Voraussetzungen wie Menschenbild, Moral, kulturelle Konventionen u. dgl. mehr. Ausgangspunkt allen pädagogischen Denkens müsse die biologische „ontogenetische postnatale Entwicklung“ des Menschen sein, wodurch Erziehung als Reaktion auf diese Tatsache „unvermeidlich als soziale Tatsache gegeben“ sei (Bernfeld 2013, S. 46);³ Erziehung ist [auch] eine Funktion der Gesellschaft (Dilthey 1960, S. 192). Biologisch und sozial gesehen befindet sich der Mensch zunächst von Geburt an in einer symbiotischen Einbindung in die Paarbeziehung von Mutter und Vater, und später ist er unweigerlich eingebunden in die Zwänge und Chancen seiner sozialen Lage, seines Herkunftsmilieus: „Kindheit in Gesellschaft“. Für das Verständnis dieser Entwicklungstatsachen sind die Einsichten zum einen von Sigmund Freud, zum andern von Karl Marx grundlegend (Bernfeld 2013, S. 46f.): z.B. im Hinblick auf Triebregulation (vgl. dazu sein Buch über das Kinderheim Baumgarten, Bernfeld 2012) und auf die Reproduktion der Klassenlage und der sozialen Ungleichheit (dazu sein Buch über „Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf“, Bernfeld 2016). Von diesen Positionen aus – der „Tatbestandsgesinnung“ (Bernfeld 2013, S. 19) bezüglich des pädagogisch Möglichen und Erreichbaren – lasse sich das ärgerliche Defizit der Unwissenschaftlichkeit der herrschenden Pädagogik beheben: durch die „Rationalisierung der Erziehung“ (ebd., S. 21), d.h. die Beachtung einer Zweck-Mittel-Rationalität (im Sinne Max Webers) des erzieherischen Handelns innerhalb ihrer grundlegenden Funktionen (ebd. passim), die sie als

3 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu Sozialität bei Bellmann 2016.

solche nicht ändern kann. – Bernfeld ging es nicht, wie Flitner, in konstruktiver Absicht um die Ausformulierung eines systematischen „Grundgedankengangs“, sondern um eine polemische Streitschrift.

Vergleichbare Einführungen in pädagogisches Denken und Handeln wie die Wilhelm Flitners gab es auch in anderen Disziplinen, als Beispiel sei hier die „Einführung in die Politische Wissenschaft“ (1965) von Otto Heinrich von der Gablentz angeführt. Auch sie entstand aus dem Bedürfnis, dem Fach eine lehrbare Gestalt zu geben, ausgehend nicht von theoretischen Überlegungen, sondern „von der vorwissenschaftlichen Erfahrung“ her, jetzt unter spezifischen Fragestellungen „des Politischen“ (ebd., S. 11f.), d.h. in der Perspektive der verstehenden Rekonstruktion eines Handelns, dem wir politische Bedeutung zumessen. Es kann nicht überraschen, dass von der Gablentz sich dabei auf Johann Gustav Droysen und Max Weber beruft (ebd., S. 13) und dessen Methode der Bildung von Idealtypen (ebd., S. 14f.).

VIII

Vom „Grundgedankengang“ zur „disziplinären Matrix“

Der Hinweis auf Droysen lädt dazu ein, die Erörterung von Grundgedankengängen zu verlassen. Denn sie entspringen jeweiligen Konstellationen der wissenschaftlichen Erfahrung und Reflexion, dem wiederum ihre Kategorien und Begriffe entsprechen. Sie beziehen sich auf eine zeitgeschichtlich bestimmte Agenda wissenschaftlicher und lebenspraktischer Herausforderungen und deren Bedeutung, mit deren Wandel oder Verschwinden werden sie selber obsolet: sie verlieren ihre Orientierungs- und Legitimationsfunktion. Überhistorisch gesehen bleibt nur, wie Bernfeld in seinem *Sisyphos* (1925/2013) formulierte, z. B. die Situation des Neugeborenen als biologische und soziale „Entwicklungstatsache“ zu betrachten, auf die reagiert werden *muss*. Darauf muss mit einer anderen Argumentationsfigur geantwortet werden, die nicht den inhaltlichen Vorgaben eines Grundgedankengangs folgt (ohne dessen grundlegende heuristische und hermeneutische Bedeutung in Frage zu stellen), sondern im Sinne Max Webers den Zusammenhang von Denken und Handeln in den Sinnkontexten der Lebenswelt zu erhalten.

Dazu bietet sich mit der Figur der „disziplinären Matrix“ eine Argumentationsstrategie an, eine Ordnung von Fragestellungen und Themen, Wissenschafts-, Forschungs- und Praxisgebieten, die sich in der Selbstbegründung von Wissenschaft (auch der formalen und der Naturwissenschaften) als erfolgreich erwiesen hat; ursprünglich von Thomas S. Kuhn (1967/2020) als Leitfaden in die Wissenschaftsgeschichte eingeführt (und später durch die Bezeichnung „Paradigma“ ersetzt). Für den Bereich der Geisteswissenschaften wird dafür hier die Geschichtswissenschaft in der maßgeblichen Konzeption von Jörn Rüsen herangezogen (Rüsen 1983, 1986, 1989).

Fünf Faktoren bilden den Zusammenhang des historischen Denkens (Rüsen 1983, S. 24ff., s. Abb. 2):

1. Orientierungsbedürfnisse in der Lebenswelt, Erkenntnisinteresse für deren Verständnis, Erklärung heischende Probleme
2. Sinnkriterien, Wertideen (Normen) zur Erschließung und Ordnung der sozialen Wirklichkeit
3. Methoden der Forschung zur Gewinnung von reflektierten Einsichten
4. Formen von deren Darstellung
5. Daseins- und Handlungsorientierung.

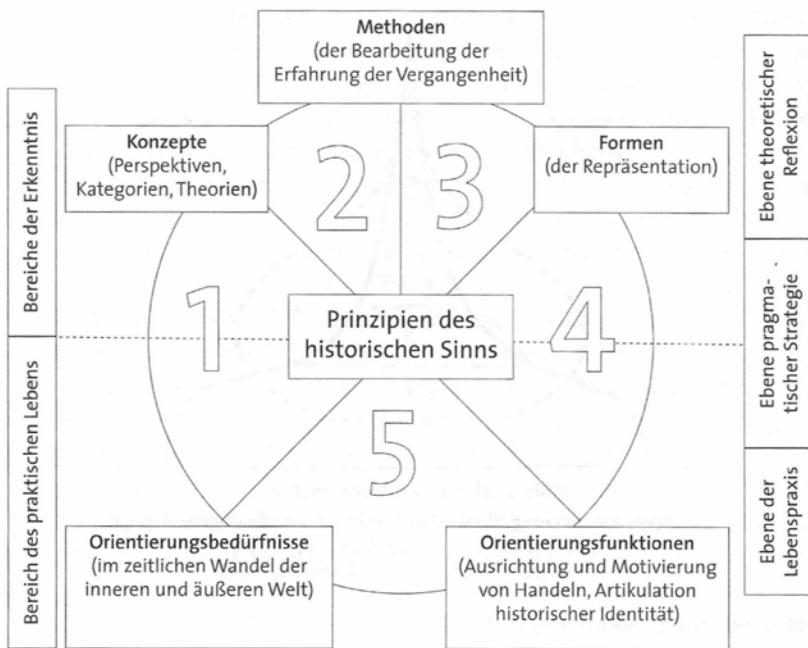


Abb. 1:

Rüsen 2013 zit. nach Sandkühler 2018, S. 124

Diese fünf Faktoren stehen in einem Wechselwirkungs- bzw. Verursachungszusammenhang und lassen sich auf die Pädagogik übertragen, die sich ja ebenfalls durch den Durchgang durch diese fünf Faktoren/Dimensionen konstituiert: ausgehend von vor- und außerwissenschaftlichen lebensweltlichen Erfahrungen bis hin zu Lehre und Beratung. Jede dieser Dimensionen kann für sich bearbeitet werden, zusammen ergeben sie die „Systematik“ eines Lehrbuchs.

Diese Vorgehensweise kann auch anders begründet und formuliert werden, nämlich durch den Bezug auf die unterschiedlichen *Wissensformen und*

-funktionen in jenen pragmatischen Wissenschaften, die Theorien immer auch im Lichte von möglicher Praxis reflektieren. Dann geht es z.B. in der Pädagogik um Grundlagen-, Erklärungs-, Begründungs-, Kontext-, Orientierungs- und Handlungswissen (vgl. auch Reichenbach 2017; zur Methodik vgl. Paschen 1992, S. 145f.), für die Lehrerbildung um *Kompetenzen*, deren Aneignung in der Ausbildung ermöglicht werden soll: „Zugänge eröffnen, Fragestellungen entwickeln, Problembewusstsein anbahnen, Orientierung fördern, Problemlösungen erproben“ (Potsdamer Modell 1992, S. 3, 9, 14, 30; mit dieser Intention KMK 2004, S. 7ff.). Steht hier die *Pragmatik* des mehrdimensionalen Lehramtsstudiums im Zentrum, ist eine disziplinäre Selbstbegründung etwa als Berufswissenschaft überflüssig, weil sich die heterogenen Module eines solchen Studiums durch ihren spezifischen konstruktiven Beitrag legitimieren müssen.

Werden einzelne Dimensionen des Rüsen'schen Schemas verselbständigt, löst sich der eine Pädagogik konstituierende Zusammenhang der Faktoren, d. h. das Fach selber, auf; z. B.: Bemühungen unter 2. zeitigen nützliche Begriffs- und Bereichsklärungen, aber mehr nicht, wenn sie nicht Zugewinne unter 3. bis 5. bewirken; unter 3. entsteht eine „Tatsachenforschung“ (auch in der heutigen Form der sog. Empirischen Bildungsforschung, die alles Mögliche erforscht, aber nicht „Bildung“ und ihre Prozesse) und Gefahr läuft, ihre „Daten“ unkritisch affirmativ als „pädagogische Wirklichkeit“ zu behaupten; unter 4. finden sich unaufhörlich lediglich praxeologische „Einführungen in ...“; unter 5. ist dann die Tür zur unkritischen weltanschaulichen Beliebigkeit geöffnet. – Dies ist der Grund dafür, dass Benner daran erinnerte, dass der „Grundgedankengang“, die „disziplinäre Matrix“ nicht in Vergessenheit geraten darf, weil dies ein Identität stiftendes (*und* transdisziplinäres) Selbstverständnis „des Faches“ in Gefahr bringt. Wissenschaftsentwicklung kann auch Selbstauflösung und Trivialisierung bedeuten: „Die Wissenschaften zerstören sich auf doppelte Weise selbst: durch die Breite, in die sie gehen, und durch die Tiefe, in die sie sich versenken.“ – wusste schon Goethe (Maximen und Reflexionen Nr. 402).

IX

Pädagogik/Erziehungswissenschaft –

Empirische Bildungsforschung –

Bildungswissenschaften: eine Disziplin löst sich auf

Welche Disziplin, welches „Fach“ ist hier gemeint? Es ist die bis in die 1970er-Jahre übliche Universitätspädagogik, die sich seither in mehrere Richtungen veränderte:

Erstens durch eine genauere Klärung des Unterschieds von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die bisher in der Regel synonym gebraucht wurden, wodurch aber der Unterschied, den die Begriffe signalisieren, unterschlagen wurde.

Zweitens durch eine Erweiterung in ein Konglomerat von Erziehungswissenschaften (Plural) mit einer Einbeziehung unterschiedlicher pädagogischer Themen, Berufsfelder und Fragestellungen, die zumeist mit Erziehung im engeren Sinne gar nichts zu tun haben: die Sozialpädagogik (Beraten und Helfen), die Erwachsenenbildung (Vermitteln und Aneignen), Integration und Inklusion, *gender studies* und dgl. mehr.

Drittens durch eine Engführung auf eine Empirische Bildungsforschung (mit starker Betonung, weil disziplinärer Herkunft aus der Lernpsychologie), die im Wesentlichen mit großem finanziellen und personellen Aufwand (international und national) vergleichend Schulleistungs- und Sozialdaten zusammenträgt und bilanziert, ohne das Zustandekommen der ermittelten Leistungen und deren Spezifika erklären zu können – oder auch nur zu wollen! In Anspielung auf Habermas (1968): Erkenntnis ohne Interesse?

Viertens in „Bildungswissenschaften“, die ein Konglomerat von Wissenschaften (oder deren Teilbereichen) enthalten, die prinzipiell lediglich eine Umbenennung der „Erziehungswissenschaften“ darstellen, hier fokussiert auf die für wichtig gehaltenen Bestandteile einer „Berufswissenschaft“ von Lehrern, Erziehern und in sozialpädagogischen Berufen Tätigen.

Zu (1): „Von der Pädagogik zu Erziehungswissenschaft“

Dass der Terminus Pädagogik etymologisch eine Kunstlehre der Menschenführung im Kindes- und Jugendalter bedeutet und doch an Universitäten gelehrt wurde (vgl. Schleiermacher 1826), hat dort lange Zeit niemanden gestört, da es sich um die Weitergabe von Praxiswissen für angehende Lehrer (und Erzieher) handelte, analog zur Chirurgie, die *in praxi* Kunsthandwerk war und ist, oder wie im Rahmen der Theologie die Katechetik und Homiletik. Theologie kann keineswegs weder nur Dogmatik meinen noch in Religionswissenschaft aufgehen – wo bliebe z.B. die Bibelwissenschaft, die Textkritik/-hermeneutik; wie sollte ein angehender Pfarrer lernen, das Wort Gottes zugleich text- und sinnkritisch auszulegen und auf die Lebenswelt der Menschen heute zu beziehen? Pädagogik war und ist etwas genuin anderes als Erziehungswissenschaft, nämlich Reflexion einer Praxis, innerhalb derer die Erziehungswissenschaft Theorie, Geschichte und empirische Forschung beackert.

Der von Wolfgang Brezinka gewählte Buchtitel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971) suggeriert einen Wandel „von – zu“, was aber tatsächlich gar nicht intendiert oder gemeint ist. Brezinkas Anliegen war es lediglich darzulegen, dass sich unter dem Oberbegriff „Pädagogik“ unterschiedliche Aussagensysteme verbergen, die man – je nach Erkenntnisinteresse – tunlichst metatheoretisch auseinander hält: Theoretische (und Historische) Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung (inkl. Ethik) und Praktische Pädagogik. Wissenschaftstheoretisch orientierte Brezinka sich dabei an Hans Albert und dessen Position des Kritischen Rationalismus im Gefolge von Karl Popper. Sachlich blieb Brezinka der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

und ihren zeitgenössischen Hauptvertretern (Nohl, Weniger, Flitner, Bollnow) verpflichtet (Brezinka 1971, S. VII f.). Es handelt sich also um eine *metatheoretische disziplininterne* Klärung. Deshalb ist auch die Frage aufgeworfen worden, ob es nicht auch Wege zurück von diesem Verständnis von Erziehungswissenschaft zur Pädagogik geben könne und müsse (Pollak/Heid 1994), weil die Spezifik pädagogischen Handelns – vor allem die situativen intersubjektiven Beeinflussungen in Beziehungen – nicht in den Kategorien der Zweck-Mittel-Rationalität des Kritischen Rationalismus zureichend erfasst werde (Heid 1994, pointiert Arnold 2009).

Zu (2): Die Gegenstands- und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaften (Plural)

Die „Konferenz der Universitätspädagogen“, aus der die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hervorging, diskutierte 1966 die Lage der Universitätspädagogik und den Plan der „Einführung einer Diplomprüfung als einer akademischen Abschlussprüfung in der Erziehungswissenschaft“ (Scheibe 1966). Ziel sollte sein, „in definierten Lehrgängen klarzustellen, was Pädagogik zu studieren *in concreto* überhaupt heißt“ (Heinrich Roth zit. nach ebd., S. 270). Die „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft“ wurde von der KMK 1969 beschlossen und veröffentlicht. Zum Vordiplom war das Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie nachzuweisen, zum Hauptdiplom in einer der Studienrichtungen Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, Betriebliches Ausbildungswesen, Sonderpädagogische Einrichtungen. Diese bewusst unscharf gewählte Terminologie besagte, dass es sich um *Berufsfelder* handelte und dass eine Qualifizierung in Erziehungswissenschaft entgegen den ursprünglichen Absichten gerade *nicht* mehr vorgesehen war. Erläuterungen öffneten die Wege zu zahllosen ortsspezifischen Angeboten, so dass von „definierten Lehrgängen“ bis heute keine Rede sein kann. Entgegen der Überschrift dieser Diplomordnung schaffte sich die Erziehungswissenschaft als disziplinärer Kern von pädagogischen Berufswissenschaften selber ab.

Zu (3): Das Aufkommen der Empirischen Bildungsforschung

Hintergrund für das Aufkommen der Empirischen Bildungsforschung ist die Aufforderung zu datenbasierter Politikberatung (Ditton 2011, Gräsel 2011), die in den Reformprozessen, die der Deutsche Bildungsrat seit 1965 angestoßen hatte, mit misslichen Folgen nicht zur Verfügung stand; das sollte sich mit PISA nicht wiederholen (Reinders et al. 2011b, S. 9f.). Man wird daher keine Beiträge einer Bildungsforschung erwarten, die diese Bezeichnung durch die Analyse von *Bildungsprozessen* rechtfertigen würden (vgl. Reinders et al. 2011). Das ist aufgrund der Entstehungsgeschichte nur konsequent. Konsequent ist dann auch, wenn festgestellt wird, dass – zum einen – die Empirische Bildungs-

forschung „in ihren Inhalten wenig klar umrissen ist“ (Reinders et al. 2011b, S. 9) und diese Forschungsrichtung – zum andern – „sinnvoll“ nicht der Erziehungswissenschaft zuzurechnen ist, weil sie methodologisch an Psychologie und Soziologie orientiert ist (Gräsel 2011, S. 24f.). Gleichwohl werden in einem Atemzug als „Gegenstandsbereich“ der Empirischen Bildungsforschung „die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von (Bildungs-)Institutionen“ genannt (Prezel zit. nach ebd.). Ein solches Hybrid-Programm ist jedoch aufgrund seiner Unbestimmtheit und Grenzenlosigkeit ist nicht einlösbar. Es dient offensichtlich nur der Beförderung und Legitimierung forschungspolitischer Interessen, ohne theoriekritische Basis

Dass pädagogische Reflexion und Praxisanleitung über individuelle bzw. kollegiale Erfahrungen hinaus auch anderwärts gewonnener und gesicherter Informationen bedarf – sei es empirisch gewonnener „Daten“ oder evidenter „Einsichten“ – steht außer Frage: anders ist eine erfolgreiche Berufspraxis z. B. bei Lehrpersonen, Ärzten, Psychologen gar nicht möglich, also überall dort, wo die Tätigkeit eine im eigentlichen Sinne des Begriffs Praxis bedeutet: das *Bewirken* und nicht das *Herstellen* von etwas. Es gilt daher eine ausschlaggebende Bedingung: diese Daten und Einsichten müssen *praxisrelevant* sein, d. h. sie müssen nicht nur dem *Erkenntnisinteresse* folgen, etwas „feststellen“ (und möglichst erklären) zu wollen, sondern sie müssen einem damit verbundenen *Praxisinteresse* dienen: wie man zum Zwecke der Verbesserung *pädagogischer* Praxis Daten erhebt und Empfehlungen formuliert. Die Gefahr besteht darin (Bittner 1969), dass die empirische Forschung die komplexe Erziehungswirklichkeit bzw. die Verflochtenheiten der Faktoren in Erziehungs- und Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen in Artefakte zerlegt, deren Ermittlung über die Wirklichkeit kaum noch etwas aussagt (Gruschka 2016, S. 52). Nun kann man mit Recht reklamieren, dass Forschung unvermeidlich Komplexitätsreduktion verlangt. Dann muss aber auch zugestanden werden, dass Artefakte (wie z. B. die heute üblichen Merkmale „guten Unterrichts“ wie „kognitive Aktivierung“ u.dgl.) womöglich auf erkennbare Defizite einer Praxis verweisen, aber bei der Problembearbeitung nicht weiterhelfen, weil deren *Ursachen* erst noch zu ermitteln sind, womit sich dann erst die *sachlichen* Aspekte der Problembearbeitung herausstellen. Denn „kognitive“ Aktivierung kann sich auf alles Mögliche beziehen – Interesse, Aufmerksamkeit, Nachdenken – und „Aktivierung“ lässt sich auf sehr unterschiedliche Weise inszenieren. Und was ist, wenn sich der „absente“, passive Schüler als intensiver Zuhörer und erfolgreicher Lerner erweist – was die Forscher nicht mal ahnen können, wenn sie ihn nicht befragen. Kurzum: Wie wird sichergestellt, dass die Bildungsforscher dasjenige erfahren, was zu erforschen sie vorgeben?

Hier ist vor allem auf die Beiträge von Helmut Heid zu verweisen, dass die Empirische Bildungsforschung von Voraussetzungen ausgeht, die den Charakter von *Vermutungen* haben (sie mögen im Kontext ihrer methodologischen

Verfahren durchaus plausibel erscheinen), besonders hinsichtlich des Zustandekommens von erfolgreichem Lernen in der Schule, das sich in (testweise und standardisierten) Schülerleistungen niederschlägt, oder auch von „gutem Unterricht“, der sich (angeblich) aus einem (unaufgeklärten) Zusammenwirken von Bedingungen und Faktoren ergibt, deren (Wechselwirkungs-)Kausalität aber eine nicht erwiesene *Unterstellung* darstellt. Gewiss gibt es plausible Vermutungen, wenn man Hattie/Zierer (2018) folgen mag, aber über deren Triftigkeit entscheiden allemal die Erfahrungen der Praktiker – aber diese können durchaus variant oder kontrovers sein wie die Positionen der Forscher (Heid 2015, S. 396). Das gilt erst recht für die großen Leistungsvergleichsstudien (PISA, VERA), bei denen die „Gegenstände“ der Vergleiche ebenso strittig sind wie die normativen Vorstellungen davon, welche Schlussfolgerungen im Sinne von Optimierung (von was?) daraus zu ziehen sind (ebd. S. 397f.). Die Frage lautet nämlich:

„Was genau wird von wem mit Bezug auf welches *Bewertungskriterium* mit welcher *Definitions-macht* als optimal *beurteilt* – und was kann von wem mit welcher Kompetenz (einschl. Legitimation) durch *welche Maßnahmen* an *welchem Ort* (Forschungslabor vs. außerwiss. Handlungs-„Feld“) zu *welchem Zeitpunkt* und in *welcher Zeit* mit Bezug auf welches von wem bestimmte und wie legitimierte *Optimalitäts-Kriterium* und -Urteil unter welchen der vielfältigen *Realisierungsbedingungen* mit welcher theoretisch begründeten *Erfolgs-aussicht wie* realisiert werden?“ (Ebd., S. 398; Hervorheb. im Orig.) Fazit: Forscher und Praktiker sollten sich nicht gegenseitig vorschreiben, was zu tun ist, sondern voneinander lernen, vor allem erstere von letzteren, weil sie – und *nur* sie! – Risiken und Verantwortungen für die Umsetzung von Empfehlungen tragen!

Aus ähnlicher Perspektive formuliert Roland Reichenbach seine vernichtende Analyse. „Neuerdings trägt die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung ‚marxistische‘ Züge. Sie will die Welt verändern, ohne sie noch weiter verstehen und interpretieren zu wollen.“ (Reichenbach 2017, S. 127) Sie operiert mit Artefakten, die die Komplexität ihrer „Gegenstände“ ausblendet, und unterstellt Wirkungs- und Kausalverhältnisse, die sie nicht erweisen kann (Helmut Heid zit. nach ebd., S. 131, 136, 134). „Die Erzeugung von Problemen, Präferenzen und Problempräferenzen durch Lösungsmittel führt dazu, dass kaum noch gefragt wird, welcher Gegenstand eigentlich und warum er erforscht werden soll.“ (ebd., S. 136) Man kann es auch so ausdrücken: Es wird nicht geliefert, was versprochen wurde, und dies ruft ein beträchtliches Akzeptanzproblem hervor. Denn alles, was die strukturell-systemischen Probleme des Bildungssystems heute ausmacht (ebd., S. 136f.), von den aktuellen im Schulalltag gar nicht erst zu reden, ist „nicht Gegenstand der internationalen und nationalen Evaluationen“ von PISA (ebd., S. 137). Wünschenswert ist *Orientierungs-* statt angemessenes *Steuerungswissen*; statt „evidenzbasierte Bildungspolitik“ anzustreben, sollte bescheidener, aber wirksamer „problem-

orientiert“ gearbeitet werden (ebd.). Fazit: „Die empirische Bildungsforschung ist zwar nicht ganz normal, aber sie wird es vielleicht wieder werden“ (ebd.).

Zu (4): Bildungswissenschaften

Die „Bildungswissenschaften“ haben in der jüngsten Zeit eine wunderliche Karriere gemacht.

Der Sammelbegriff „Bildungswissenschaften“ für Erziehungswissenschaften (im Plural) bzw. die Berufswissenschaft der pädagogischen Berufe hat sich schon vor Jahrzehnten in Österreich und in der Schweiz eingebürgert (1970 Gründung der Hochschule [jetzt Universität] für Bildungswissenschaften in Klagenfurt; 1976 Gründung der Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften (aus der dann die Fachhochschule Nordwestschweiz hervorgegangen ist). Es ging um einen Sammelbegriff für diejenigen „Fächer“, die vor allem an der Lehrerausbildung beteiligt sind oder sich beteiligen sollen. Der Sprachgebrauch setzte sich über Publikationen der OECD durch (Bellmann 2016; Casale 2010 et al., 2021), der Wissenschaftsrat schloss sich an (2001, S. 45ff.: Fachbereich für Bildungswissenschaften und Wissenstransfer; 2004). Inzwischen liegen zahlreiche Einführungen in die Gegenstands- und Funktionsbereiche der Bildungswissenschaften vor (Zusammenstellung bei Schreiber 2022): sie stellen allesamt eine Re-Formulierung der konventionellen „Erziehungswissenschaften“ dar, vermeiden aber den Leitbegriff „Erziehung“, den man mit guten Gründen ebenso wie den der „Pädagogik“ in diesem Kontext als zu eng gefasst kritisieren kann. Aber wird im Hinblick auf die Sache und den Begriff von „Bildung“ nicht der eine „falsche“ Begriff durch einen anderen „falschen“ ersetzt? Ansonsten müsste eine Philosophie/Theorie der Bildung das zentrierende Element für die Gegenstandsfelder der „Bildungswissenschaften“ sein (Wacker et al. 2020, S. 35), was aber ausweislich der Themenübersichten nicht der Fall ist.

Warum wurde der neue Sammelbegriff weitgehend akzeptiert? Ist nicht zu erwarten, dass durch eine solche Bezeichnung analog zu den Lebens- und Humanwissenschaften nicht mehr angegeben werden kann, welche Kompetenzen genau hier erworben werden können? Handelt es sich um „Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff“ (Terhart 2012)? Oder ist, besonders für den Bereich der Lehrerausbildung, ein Zugewinn an Differenzierungen und Vertiefungen disziplinären bzw. analytischen Zugängen und praxisrelevanten Forschungen möglich (Wacker et al. 2020)? Aber worin soll der pädagogisch zentrierende Grundgedanke, das „Gegenstandsfeld“ (in Anführungszeichen im Original!) bestehen (ebd., S. 35)?⁴ Die Unsicherheit und Verwirrung in der Sache ist beträchtlich (Dammer 2022, Schreiber 2022). Eine sehr gute Orientierung bietet Kiper (2009). Es wird deutlich, dass es sich bei den „Bildungswissenschaften“ der Sache nach um die Bestandteile eines *Curriculums* für die Lehrerausbildung handelt. Der „zentrierende Grundgedanke“ ergibt sich nicht

4 Vgl. dazu mit Bezug auf den Bildungsbegriff kritisch-pointiert Arnold 2009.

aus dem Bereich der Wissenschaft, sondern durch die Ausbildungsfunktion der Bildungswissenschaften fürs Lehramt. Eine disziplinäre Selbstbegründung entfällt, es geht um Berechtigungen im Bereich des Kompetenzerwerbs (KMK 2004, Kiper 2009).

Mit Terhart (2012) könnte man die Erörterung von Inhalt und Umfang der Bildungswissenschaften auf sich beruhen lassen (abgesehen von problematischen Umschichtungen von Personalressourcen). Keiner weist aber darauf hin, dass „Begriffe und Selbstbezeichnungen des Faches – Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – [...] doch nicht nur ‚Schall‘ und ‚Rauch‘ [sind], sondern auch Instrumente für die Durchsetzung von Definitionsmacht, Geld und Positionen, die man durchaus auch unter generationenspezifischen Aspekten sehen kann“ (Keiner 2015, S. 31). D.h. im Hinblick auf die Implikationen und Folgen bei Personalrekrutierungen hinsichtlich der Anforderungen, Inhalte und Maßstäbe bei Promotionen und Habilitationen. Denn mit dem Übergang von den Erziehungs- zu den Bildungswissenschaften „verschiebt sich das, was früher ‚erziehungswissenschaftliches‘ Wissen genannt wurde, und was die Vielfältigkeit des disziplinären Corpus ausmacht – bis hin zur Kritik seiner Beliebigkeit [...] – zu einem multidisziplinären Fleckenteppich (sic!) von Wissenssegmenten über den Erziehungs- und Bildungsbereich, aus denen sich die jeweiligen Produzenten, insbesondere aber Abnehmer und Nutzer nach ihren je eigenen Relevanzkriterien selektiv und kreativ bedienen können [...]. Aus der systematischen Begründung und Kontextualisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens wird so die zeit- und politikangemessene Montage von Wissensstücken, deren Qualität in hohem Maße von dem Grad plausibler Kombinatorik und Problemlösungsversprechen und den damit verbundenen öffentlichen und (bildungs-)politischen Rezeptionsquoten bestimmt wird“ (ebd., S. 13f.).

Dies sei am Beispiel der Universität Tübingen erläutert. Seit den 1950er-Jahren wurden folgende Plazierungen der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft vorgenommen: zunächst in der Philosophischen Fakultät als eines der Lehrgebiete von „Philosophie und Pädagogik“, Ende der 1960er-Jahre als „Erziehungswissenschaft“ (im Rahmen eines eigenen Diplomstudiengangs) in der Fakultät für Sozialwissenschaften (mit dem Zusatz!) und Pädagogik, zuletzt in der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, ohne dass Pädagogik oder Erziehungswissenschaft noch aufscheint; im Institut für Erziehungswissenschaft dominiert seit Anfang der 1970er-Jahre die Sozialpädagogik (im Rahmen des Diplomstudiums), und neuerdings ist neben einer *Tübingen School*



Foto: Sascha Kabel

of Education und einem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung die Schulpädagogik samt der Allgemeinen Pädagogik marginalisiert – was freilich in der BA/MA-Studienstruktur niemanden mehr stört, da ein eigenständiger universitärer Lehramtsstudiengang nicht mehr existiert.

X

Von der Selbst- zur Fremdbegründung

Wie lässt sich über dieses Beispiel hinaus der hier angedeutete Prozess genauer verstehen und in seiner Bedeutung einschätzen? Handelt es sich um mehr oder weniger intendierte oder unkontrollierte Auflösungs-, Differenzierungs-, Transformationsvorgänge? Terhart (2012) neigt zu der Auffassung, dass, wie am Beispiel der „Kulturwissenschaften“ studiert werden könne (aber auch an den *Life Sciences*), im akademischen Bereich der Pädagogik/Erziehungswissenschaft strukturell und institutionell gesehen ein Prozess „normaler“ Dynamik einer Wissenschaftsentwicklung vorliege. (In Tübingen war es der Übergang von der „Volkskunde“ zur „Empirischen Kulturwissenschaft“.) „Normalität“ kann in solchen Transformationsprozessen aber auch „Trivialisierung“ bedeuten (so Friedrich H. Tenbruck über den Wandel von der Soziologie als Theorie der Gesellschaft zur Empirischen Sozialforschung, analog heute: von der Pädagogik im Kontext der Anthropologie der Persona-Genese zur Empirischen Bildungsforschung); von der Wissenschafts- zur Berufsorientierung (im Diplomstudium); von der disziplinär präzisierten Differenzierung zur pragmatisch-curricularen Variabilität. Für diese Vorgänge wurden nun auch bewertende Bezeichnungen gewählt wie

- „Entkoppelung“ von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft durch Anbindung ersterer an Bildungswissenschaften (Casale et al. 2010)
- „Enteignung und Selbstenteignung in der Erziehungswissenschaft“ (Bernhard/Rühle 2018) durch ihre Auflösung als gesellschaftskritischer Disziplin
- „Entsachlichung“ der Pädagogik (Gruschka 2016) durch die Reduktion der Erziehungswirklichkeit auf Artefakte, die Vorgaben der „empirischen“ Forschung gehorchen; das bedeutet zugleich
- „Entfachlichung“, weil die genuin *pädagogischen* Fragestellungen aus dem Blick geraten
- „Praxisverlust und Expertokratie“ infolge einer „Fixierung auf Kontroll- und Feststellungswissen“ (Harant 2016), und schließlich:
- „Ausreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften“ (Pongratz 2014).

XI Fazit

Ob man den Weg von der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften als Verlust- oder Gewinnsgeschichte bewerten will, hängt nicht zuletzt davon ab, wie man die Folgen und die Reaktion darauf einschätzt. Wenn sich die herkömmliche Schulpädagogik in den Institutionen der Lehrerbildung auf „Bildungswissenschaften“ als Curriculum verständigt hat, kann das einen Zugewinn bedeuten, wenn denn die pädagogischen und didaktischen beruflichen Kernkompetenzen des Lehrerberufs im Zentrum bleiben. Und wo bleibt eine kritische Theorie der Schule (etwa Lenhardt 1984, S. 183ff.)? Eine curriculare Studien- und Praktikumsstruktur wird von den KMK-Vorgaben gefordert, diese Fremdbegründung bietet institutionelle Garantien. Aber darf deswegen der „erziehende Unterricht“ hinter der Lernpsychologie verschwinden oder in einer benachteiligenden Schulstruktur die Optimierung des Falschen das Ziel sein?

Im Unterschied zur Fremdbegründung muss die Selbstbegründung aus eigenem Recht erfolgen. Das leistete ursprünglich die „Allgemeine Pädagogik“ (Flitner, dazu Kauder 2010). Das MPI für Bildungsforschung in Berlin und das Frankfurter DIPF fungieren nicht als Anwälte der Pädagogik, nur das DJI in München auf seinem Spezialgebiet recht wirkungsvoll. Die vor einigen Jahren gegründete „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ konnte sich nicht Gehör verschaffen, und der „Bildungs-Rat“ ihres Präsidenten (Gruschka 2015) verhallte ohne öffentliche oder akademische Resonanz. Das ist nur erklärlich dadurch, dass die öffentlich als *mainstream* der Erziehungswissenschaft wahrgenommene technisch-instrumentelle Bildungsforschung das Potential der Kritischen Pädagogik verdrängt hat, und weil „Bildungswissenschaften“ ohne Bildungsbegriff der pädagogischen Reflexion „ihr eigenes Motiv“ ausgetrieben haben (Blankertz 2015, S. 306). Die Kritische Pädagogik ist jedoch kein antiquarisches Archiv, in dem „vergessene Zusammenhänge“ vergessen werden, sondern der kritische Gegenpol zu einem Szientismus, der nicht imstande ist, die „Eigenstruktur der Erziehung“ (ebd.) präsent zu halten, geschweige denn zur Geltung zu bringen: die Spannung der pädagogisch „unbedingten Zwecksetzung“ der Mündigkeit des Menschen und „den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen“ (ebd.). In der Ausarbeitung dieses „Grundgedankengangs“ vollzieht sich die Selbstbegründung einer Kritischen Pädagogik, die wir mit den Namen Heinz-Joachim Heydorn, Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Andreas Gruschka und Konrad Paul Liessmann verbinden.

Literatur

Aus Umfangsgründen wurden alle Herausgebernamen von Werkausgaben, Handbüchern usw. sowie alle Reihentitel, öfters auch entbehrliche Untertitel weggelassen. – Die Themen Empirische Bildungsforschung und Bildungswissenschaften haben eine solche Fülle von Einführungen hervorgerufen, dass nur einige repräsentative beigezogen wurden. Einige Referenzen mehr oder weniger tragen zur Tragfähigkeit der hier formulierten Positionen und Argumente nichts bei.

- Arnold, Rolf (2009): Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. In: PÄD-forum 37/28, 3, S. 125f.
- Bauer, Joachim (2020): Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Aufl., Weinheim/Basel, S. 139-150.
- Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert, et al. (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn, S. 51-70.
- Benner, Dietrich (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 1. Weinheim/München.
- Ders. (2001/2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns [1987]. 8. überarb. Aufl., Weinheim/Basel.
- Bernfeld, Siegfried (2012): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: Ders.: Sozialpädagogik. (Werke, Bd. 4). Gießen, S. 9-155.
- Ders. (2013): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung (1925). In: Ders.: Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. (Werke, Bd. 5). Gießen, S. 11-130.
- Ders. (2016): Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. (Werke, Bd. 8). Gießen.
- Bernhard, Armin / Rühle, Manuel (2018): Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 57, S. 17-32
- Beutel, Albrecht (2004): Die Bestimmung des Menschen. Vor 200 Jahren starb der Theologe Johann Joachim Spalding. In: FAZ Nr. 108 vom 10.5.2004, S. 8.
- Bittner, Günther (1969): Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik. München, S. 192-203.
- Blankertz, Herwig (2015): Geschichte der Pädagogik. 15. Aufl., Wetzlar.
- Bollnow, Otto Friedrich (1965): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. 2. Aufl., Heidelberg.
- Ders. (1992): Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neuen Pädagogik. In: Peukert / Scheuerl, S. 47-57.
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Casale, Rita (2021): Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaften als Leitdisziplin in den 1990er

- Jahren. In: Dies. et al. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Bad Heilbrunn, S. 212-224.
- Dies. et al. (2010): Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Heft 41, S. 43-66.
- Dammer, Karl-Heinz (2022): Theorien in den Bildungswissenschaften. Opladen/Stuttgart.
- Dilthey, Wilhelm (1958): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Gesammelte Schriften, Bd. VI. Göttingen, S. 56-82.
- Ders. (1960): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften, Bd. IX. Göttingen.
- Ders. (1961): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften [1910]. Gesammelte Schriften, Bd. VII. Göttingen, S. 79-188.
- Ders. (1962): Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte [1883]. Gesammelte Schriften, Bd. I. Göttingen.
- Ders. (1964): Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat [1875]. In: Ders.: Die geistige Welt. Gesammelte Schriften, Bd. V. Göttingen, S. 31-73.
- Ditton, Hartmut (2011): Entwicklungslinien der Bildungsforschung. Vom Deutschen Bildungsrat zu aktuellen Themen. In: Reinders et al., S. 29-42.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
- Flitner, Andreas (1977): Missratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München.
- Ders. (2004): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. [1982] 13. Aufl., Weinheim/Basel.
- Flitner, Wilhelm (1983): Systematische Pädagogik – Allgemeine Pädagogik [1933/1950]. Gesammelte Schriften, Bd. 2. Paderborn.
- Ders. (1989): Theoretische Schriften. Gesammelte Schriften, Bd. 3. Paderborn; darin u.a.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart [1957], S. 310-349; Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien [1966], S. 467-486; Zur Struktur der pädagogischen Disziplin [1978], S. 499-503.
- Girndt, H. (1976): Art. Idealtypus. In: Histor. WB d. Philos., Bd. 4, Basel/Stuttgart, Sp. 47f.
- Gräsel Cornelia (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders et al., S. 13-27.
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen.
- Ders. (2016): Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 48-57.
- Ders. / Nabuco Lastória, Luiz A.C. (Hrsg.) (2015): Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien. Opladen.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt/M., S. 146-168.

- Harant, Martin (2016): Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 4-25.
- Hattie, John / Zierer, Klaus (2018): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. 3. Aufl., Baltmannsweiler.
- Heid, Helmut (1994): Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zur Stichhaltigkeit „geisteswissenschaftlicher“ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma. In: Pollak/Heid 1994, S. 133-147.
- Ders. (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., S. 390-409.
- Ders. (2017): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (2017): Bildungsstandards. Paderborn, S. 29-48.
- Herrmann, Ulrich (1971): Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen.
- Ders. (1992): „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft. In: Peukert/Scheuerl, S. 31-46.
- Ders. (2007): Das erste deutsche Hand- und Lehrbuch der Pädagogik – August Hermann Niemeyers „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher“ aus dem Jahre 1796. In: Soboth, Christian (Hrsg.): „Seyd nicht träge in dem was ihr thun sollt.“ August Hermann Niemeyer (1754-1828): Erneuerung durch Erfahrung. Tübingen, S. 57-72.
- Ders. (2021): Wilhelm Flitner 1889-1990: Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellectuelle. Bad Heilbrunn.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M.
- Hofstetter, Rita, et al. (2000): Editorial - Die Bildungswissenschaften in einem sich wandelnden Umfeld. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Vol. 22, S. 1-11.
- Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn.
- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 13-34.
- Kiper, Hanna (2009): Bildungswissenschaften: Begriff – Profile – Perspektiven. In: PÄD-forum 37/28, 3, S. 127-131.
- Koselleck, Reinhart (2004): Einleitung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. I, Stuttgart, S. XI-II-XXVII.
- Kuhn, Thomas S. (2020): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 26. Aufl. Frankfurt/M.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.
- Lenhardt, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien.

- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München
- Niemeyer, August Hermann (1970): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. [1796] Paderborn.
- Paschen, Harm (1992): Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Ders. / Wigger, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim, S. 141-153.
- Pestalozzi, J.H. (1961): Ausgewählte pädagogische Schriften. 3. Aufl., Düsseldorf/München.
- Peukert, Helmut (1992): Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken: In: Ders. / Scheuerl, S. 15-27.
- Peukert, Helmut / Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1992): Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel.
- Pollak, Guido / Heid, Helmut (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim.
- Potsdamer Modell der Lehrerbildung. [Kommission unter Leitung von Wolfgang Edelstein und Ulrich Herrmann] (1992): Universität Potsdam, verviel. Typoskr.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluss der KMK vom 20.3.1969 (1969). Gedruckt in: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Jg., S. 209-220.
- Reichenbach, Roland (2017): Theoriefreie Bildungsforschung? In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn, S. 127-138.
- Reinders, Heinz, et al. (Hrsg.) (2011): Empirische Bildungsforschung. 2 Bde. Wiesbaden.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 482-490.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.
- Ders. (1986): Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen.
- Ders. (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen.
- Ders. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- Sandkühler, Thomas (2018): Jörn Rüsen's „disziplinäre Matrix“. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Historik. In: Sandkühler, Thomas / Blanke, Horst Walter (Hrsg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag. Köln, S. 87-125.
- Scheibe, Wolfgang (1966): Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen 1966 [Konferenzbericht]. In: Zeitschrift für Pädagogik. 12. Jg., S. 269-273.
- Schleiermacher, Friedrich D.E. (1959): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- Ders. (2000): Texte zur Pädagogik. Bd. 2: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). Frankfurt/M.
- Schreiber, Felix (2022): Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. Typoskr. Tübingen (im Druck).

- Schütz, Alfred (1960): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. 2. Aufl. Wien.
- Tenorth, H.-Elmar (1994): Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche in der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft. In: Horn, Klaus-Peter / Wigger, Lothar (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 35-47.
- Ders. (2004): Art. Erziehungswissenschaft. In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel, S. 341-382.
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 58. Jg., S. 22-39.
- Wacker, Albrecht, et al. (2020): Die Einheit der Bildungswissenschaften und die Vielfalt ihrer Disziplinen und Forschungsfelder. In: *heiEDUCATION* 6 (2020), S. 11-43.
- Weber, Max (1982): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis [1904]. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, S. 146-214.
- Wissenschaftsrat (2001): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln.
- Ders. (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Köln.

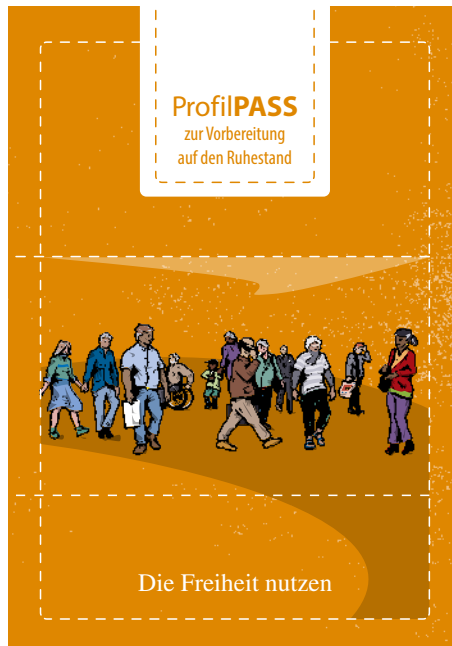
ProfilPass – kompetent bis zuletzt

Wer kennt sie nicht, die Alten, die mit sinnlosem Nichtstun die Zeit bis zum Tod absitzen, wie die vier Greise in *Asterix auf Korsika*, deren Aktivität sich darauf beschränkt, den im üblichen gallisch-römischen Gemetzel vorbeifliegenden Legionären hinterherzuschauen, oder die Omma aus dem Ruhrgebiet, die am offenen Fenster auf ein Kissen gelehnt den ganzen Tag nichts Besseres zu tun hat, als das öde Treiben auf den Straßen Wanne-Eickels zu beobachten, am besten noch mit einer Kippe im Mundwinkel, die ein Weiteres dazu beiträgt, ihre sinnvoller einzusetzenden Potenziale zu schmälern. Und wenn sie sich nicht langweilen, nerven sie, wie die ewig nörgelnden Waldorf und Statler aus der Muppets-Show oder die ach so gestressten Rentner, die einem notorisch versichern, nach der Pensionierung überhaupt keine Zeit mehr zu haben, nur weil sie es verlernt haben, ihren Alltag effizient durchzuorganisieren.

Wie gewinnbringend wäre es da für sie – und für die Gesellschaft –, wenn sie keine Zeit hätten, dabei aber gleichzeitig hocheffizient wären. Diese Alternative wird den Menschen im Ruhestand nun endlich durch den ProfilPASS eröffnet. Der ProfilPASS wurde 2006 als Instrument zur Zertifizierung informellen Lernens eingeführt mit dem Ziel, systematisch das lebenslange Lernen zu befördern.¹ Er wendete sich zunächst an Jugendliche ebenso wie an berufstätige Erwachsene, die sich weiterbilden oder selbständig machen wollen. Damit niemand zurückbleibt, gibt es den Pass auch in einfacher Sprache und nun, seit 2022, ebenso „zur Vorbereitung auf den Ruhestand“.

Der Pass ermutigt die Seniorinnen und Senioren, „raus aus der Komfortzone“ zu kommen und sich neue, zu ihren Interessen und Fähigkeiten passende Aktivitäten zu erschließen. Zu diesem Zweck stellt er ihnen mögliche Tätigkeitsfelder vor und bietet dafür jeweils einen systematischen und umfassenden Kompetenzcheck an, auf dass die unternehmerischen Alten nicht vergessen, wie das Selbst zu optimieren sei und sie bis zur Urne kraftvoll zupacken können.

1 Siehe Website zum ProfilPASS: <https://www.profilpass.de/>



Potenziale kennen, Chancen nutzen, Zukunft gestalten

Bisher ging es in Ihrem Leben zumeist um Fertigkeiten und Fachwissen. In der Schule gab es dafür Noten, im Job Anerkennung, Beförderungen oder Gratifikationen. Das heißt: Was Sie in diesen Bereichen wissen und können, ist Ihnen bekannt, denn es stand bisher immer im Fokus.

Mit dem ProfilPASS dagegen erkunden Sie Ihre Stärken, auch jenseits von Schule und Beruf. Außerdem erkennen Sie bei Ihrer Erkundungstour durch Ihr Leben, was Ihnen wichtig ist, wo-

ran Ihr Herz hängt – und was Sie womöglich jahreintlang vergessen haben. Greifen Sie Träume auf. Vielleicht besitzen Sie jetzt genau die Kompetenzen, die Sie brauchen, um Ihre Träume zu verwirklichen.

Sie machen sich bewusst, wie Sie Ihre Zeit verbringen möchten, ob Sie etwas Neues machen möchten, wem ja was und mit welchen Menschen: Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, Seniorinnen und Senioren, mit sozial Benachteiligten oder Menschen aus oder in anderen Ländern.

„Ich investiere viele Stunden ins Ehrenamt, setze meine im Beruf erworbenen Fähigkeiten für den Verein ein und gebe mein erworbenes Wissen in Seminaren und Videokonferenzen weiter. Ich genieße aber auch meine zeitliche Flexibilität und erhalte mir Freiräume für meine Hobbys, Freunde und Urlaube und beschäftige mich in den Lesestunden mit Kindern, was in der Vergangenheit zu kurz gekommen ist.“



Petra Neveling

„Ich wollte im Ruhestand endlich etwas für mich tun. Mein Engagement als Granny Aupair gibt und bringt mir eine ganze Menge: Ich werde – auch vom Kopf her – gefordert und habe durch die Herausforderungen viel mehr Power und Selbstvertrauen gewonnen. Früher zum Beispiel bin ich nie alleine gereist. Jetzt fliege ich allein nach Australien oder Amerika in fremde Familien und ferne Land und Leute kennen. Das ist ein echter Jungbrunnen für mich.“



Ingrid Steegmüller

Bringen Sie mit dem ProfilPASS Ihre Kompetenzen, Ihre Kenntnisse und Fähigkeiten und Ihre Wünsche in Einklang, um die sich jetzt bietenden Chancen zu ergreifen und damit Ihre Zukunft zu gestalten.

Viel Freude dabei!

Sie möchten sich mit jemandem über die Ermittlung Ihrer Stärken oder die neu gewonnenen Erkenntnisse austauschen? Es gibt in ganz Deutschland geschulte ProfilPASS-Berater:innen. Diese überlegen mit Ihnen gemeinsam, wie Sie Ihren Ruhestand idealerweise gestalten können und beraten Sie gerne. ProfilPASS-Berater:innen in Ihrer Nähe finden Sie hier:

<https://www.profilpass.de/fuer-nutzer-innen/beratungsangebote/>

„Es gibt eine Vielzahl positiver Effekte einer Tätigkeit im Ruhestand: Sie fallen nach Beendigung der beruflichen Phase nicht in das berühmte Loch! Sie haben immer noch Ziele, ich spüre, dass ich noch gebraucht werde, dass ich nicht zum alten Eisen gehöre, wie man es so sagt. Mir macht es Freude, dass ich meine Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen einbringen kann. Durch meine ehrenamtliche Arbeit bin ich mit mir selbst zufrieden, weil ich das Gefühl habe, etwas Sinnvolles zu tun.“

Norbert Block





SCHRITT 4: BEWERTEN.
Nun dürfen Sie sich selbst ein Zeugnis ausstellen.
Bewerten Sie in diesem 4. Schritt die Kompetenzen, die Sie durch diese Tätigkeiten erlangt haben.
Sie haben drei Kategorien zur Auswahl:

Niveau A:
Ich kann das, wenn mir jemand hilft.



Niveau B:
Ich kann das alleine, wenn die Situation die gleiche ist.



Niveau C:
Ich kann das alleine, auch in anderen Situationen.



Diese Bewertung ist wichtig. Gerade im Hinblick auf die konkrete Gestaltung Ihres Ruhestands. Denn durch die Bewertung wissen Sie direkt, was Sie schon sehr gut können und in welchem Bereich Sie sich vielleicht noch Wissen oder Fähigkeiten aneignen sollten.

So, jetzt kann's losgehen!

21

Finden Sie nun heraus, welche Kompetenzen Sie durch Ihre Freizeitbeschäftigung entwickelt haben. Nutzen Sie hierfür die vier Schritte.

Interessen und Freizeit

Gartenarbeit, im Chor singen, Lesen, Sport machen ... oder etwas ganz anderes? Womit verbringen Sie Ihre freie Zeit am liebsten? Auf welche Tätigkeit freuen Sie sich? Welche Bücher oder Zeitungsartikel lesen Sie besonders aufmerksam? Bei welchen Themen horchen Sie auf, weil sie Sie besonders interessieren? Wann geraten Sie womöglich in einen Flow, bei dem Sie alles um sich herum vergessen?

Richten Sie den Blick auf die zurückliegenden Jahre. Weitern Sie den Rückblick aber ruhig auch aus auf Ihre Kindheit und Jugend: Gibt es Hobbys, die Sie früher gerne ausgeübt, dann aber aus Zeitgründen aufgegeben haben?

Listen Sie alle diese Lieblingsbeschäftigungen auf und beantworten Sie für sich auch diese Fragen:

- Wie sind Sie zu diesem Hobby gekommen?
- Was mögen Sie daran besonders?
- Wie haben Sie sich die erforderlichen Fähigkeiten angeeignet? Haben Sie Kurse besucht oder Online-Tutorials gemacht?
- Haben Sie für diese Freizeitbeschäftigung Zertifikate erhalten?

Das mache ich	Das mache ich konkret	Dadurch kann ich/weiß ich	So bewerte ich meine Kompetenzen
			☐ * ☐ ** ☐ ***
			☐ * ☐ ** ☐ ***
			☐ * ☐ ** ☐ ***



„Kultur im Koffer“ bietet mir die Möglichkeit, meine Hobbys Musik und Literatur zu nutzen und andere Menschen zu erfreuen. Für dieses Ehrenamt muss ich fit sein in meinem Thema. Ich muss mich auf die jeweilige Gruppe einstellen und versuchen, alle Teilnehmer anzusprechen und einzubeziehen.
Jutta Fürst

Manfred Liebel

Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität
und die Gegenrechte der Kinder



Manfred Liebel

Kritische Kinder- rechtsforschung

Politische Subjektivität und die
Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 S. • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht. Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

www.shop.budrich.de

Annedore Prengel

Schulen inklusiv gestalten

Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten

PÄDAGOGISCHE EINSICHTEN: PRAXIS UND WISSENSCHAFT IM DIALOG BAND 1



Neue Reihe

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog

Die Reihe strebt an, in alltäglichen pädagogischen Erfahrungen und in wissenschaftlichen Studien gewonnenes Wissen im Bildungswesen bekannt zu machen. Die Reihe beruht auf der Einsicht, dass sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern wertvolle Erkenntnisquellen erschlossen werden. Sie sollen aufeinander bezogen und wechselseitig in verständlicher Sprache zugänglich gemacht werden. Jedes der Bücher trägt dazu bei, Brücken zwischen Praxis und Theorie zu bauen.

Bände der Reihe:

Band 1: Schulen inklusiv gestalten (ISBN 978-3-8474-2651-6)

Band 2: Auffälliges Verhalten in der Schule (ca. Oktober 2023, ISBN 978-3-8474-2747-6)

Band 3: Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld (ca. November 2023, ISBN 978-3-8474-2748-3)

www.shop.budrich.de



Jann Schweitzer

Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

**Rekonstruktionen sexueller
Sozialisationsprozesse junger
Erwachsener**

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14

2023 • 211 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ-empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

www.shop.budrich.de

Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des Lehrers im Islam



Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des
Lehrers im Islam

2023 • 292 S. • kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2728-5 • eISBN 978-3-8474-1898-6

Was kennzeichnet eine islamische Pädagogik? Mit der Einführung des Fachs „Islamische Religion“ an deutschen Schulen stellt sich die Frage: Sind für den Unterricht in diesem Fach nicht nur „westliche“, sondern auch islamische pädagogische Ansätze von Belang? Die Aufsatzreihe bietet einen erstmaligen Zugang zur kaum erforschten Tradition pädagogischen Denkens im Islam, ausgehend von Analysen zum Koran und zum Hadith. Im Fokus steht dabei, welche Position dem Lehrer in dieser Tradition zugeschrieben wird.

www.shop.budrich.de



Jasmin Donlic (Hrsg.)

Qualitative Methoden in der Forschungspraxis

**Perspektiven, Erfahrungen und
Anwendungsfelder**

2023 • 281 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2663-9 • eISBN 978-3-8474-1825-2

Das Buch bietet einen praktischen Einblick in zahlreiche Anwendungsfelder qualitativer Sozialforschung. Die Autor*innen setzen sich mit methodischen und methodologischen Fragen, Debatten und Diskursen auseinander und behalten dabei konkrete Projekte und Forschungsgegenstände im Blick. Der kompakte Überblick über die vielfältigen qualitativen Methoden und ihre jeweilige Einbettung in einen Anwendungszusammenhang machen das Buch zu einem praktischen Ratgeber für die verschiedenen Fachdisziplinen innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften.

www.shop.budrich.de