

**MICHELE BORRELLI**

### ***Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia<sup>1</sup>***

**Zusammenfassung** - Zentral im Beitrag ist die Neufassung des Bildungsbegriffs. Neufassung die sich aus der Krise der Geisteswissenschaften, besser: aus dem sich durchsetzen der empirisch-nomologischen (erklärenden) Wissenschaften gegenüber dem Bereich der Normen und der symbolischen Sphäre ergibt.

**Schlüsselwörter:** Bildung, Fundation, Sozialwissenschaften, Empirische Wissenschaften, Pädagogisches Denken

Ist es heute noch sinnvoll von *Bildung* zu sprechen? Worin könnte heute der Sinn von *Bildung* liegen? Können wir überhaupt von einem allgemeinen ‚Sinn‘ von *Bildung* sprechen? Und: sind wir es, die gegenwärtig Bildung diesen Sinn stiften, oder erschließen wir ihn aus ihrer Vergangenheit, aus ihrer Geschichte, die wir nur noch interpretieren müssen?

Eine Antwort auf diese Fragen zu suchen bedeutet unter anderem, zwei besondere Formen der Hermeneutik zu berücksichtigen, welche seit Jahrzehnten quasi vollständig das Konzept der Interpretation besetzen: die philosophische Hermeneutik Gadammers und Heideggers Hermeneutik des Seins. Es sind diese beiden Hermeneutiken die, besser als alle anderen im

---

<sup>1</sup>Deutsch von Jutta Breithausen. Beitrag zur *Festschrift* zu Ehren Jörg Ruhloffs anlässlich seines 70. Geburtstages. Jörg Ruhloff zählt zweifelsfrei zu einem der renommiertesten Vertreter des erziehungsphilosophischen Diskurses in Europa. Wer, wie ich, die Freude und die Ehre hatte, an seinem Lehrstuhl tätig zu sein, hat einen zweifachen Grund ihm zu danken: Zu danken gilt es für die wissenschaftliche Strenge, oder, mit Hegel gesprochen, für die ‚Anstrengung des Begriffs‘, die die Mitarbeit an seinem Lehrstuhl mit sich brachte. Diejenigen, die seine Seminare besuchten (und seine Schüler sind zahlreich) wissen, dass man bei Ruhloff in die Tiefe der theoretischen Grundlagen vordrang. Theorie und ihre Kritik sind die fundamentalen Elemente seiner transzendental-kritischen und skeptischen Ausrichtung. Hierbei handelt es sich um Grundlagenfragen pädagogischer Theoriebildung, nicht um einen bloßen Dekonstruktivismus. Nach den Vorannahmen und der Legitimation von Pädagogik zu fragen bedeutet hier nicht, jede Grundlegung zu zerstören. Sicherlich könnte die Skepsis, die Ruhloffs transzendental-kritische Ausrichtung begleitet, diejenigen enttäuschen, die sich auf naive Weise seiner Idee der Grundlegung nähern. Tatsächlich handelte und handelt es sich darum, sich nicht von dogmatischen und absolutsetzenden Ansätzen leiten zu lassen, sondern von kritischer Diskursivität, welche Selbstkritik einschließt. Darüber hinaus möchte ich Jörg Ruhloff nicht nur für die wissenschaftliche Zusammenarbeit, aus der eine Reihe gemeinsam herausgegebener pädagogischer Schriften in deutscher wie italienischer Sprache hervorgingen, danken, sondern noch aus einem weiteren Grund: für seine Freundschaft. Wahre Freundschaft ist selten, sehr selten. Jörg Ruhloff ist eine jener seltenen Ausnahmefiguren einer Gesellschaft, deren Kennzeichen Gleichgültigkeit und Selbstbezüglichkeit sind. Topologik widmet diese Ausgabe einem großen Meister pädagogischer Theorie. Die Autoren dieser *Festschrift* sind bewusst auf einen sehr engen Freundeskreis beschränkt. Gewiss hätte man die angesehensten Repräsentanten der europäischen Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen zur Teilnahme gewinnen können, wie dies bereits zu anderer Gelegenheit geschehen ist. Diesmal jedoch sollte es darum gehen, die Anzahl der Mitwirkenden auf einen kleinen Kreis zu beschränken und diejenigen zu Wort kommen zu lassen, die kontinuierlich im Hause Ruhloffs zusammentreffen, um gemeinsam die Fragen nach Bildung, ihrer theoretischen Grundlegung und ihrer (Selbst)kritik nicht abreißen zu lassen.

Laufe der Geschichte ausgearbeiteten Auslegungsmethoden, in expliziter Weise das Problem des Sinns in die Welt setzen. Was uns hieran vorrangig interessiert, ist Klarheit zu gewinnen über den Sinn, und in unserem besonderen Fall: über den Sinn von *Bildung*. Es ist nötig sofort darauf hinzuweisen, dass in diesen beiden Hermeneutiken der Sinn abhängig gemacht wird von der Geschichte (Tradition), wie im Falle Gadamers, und vom Sein, wie es bei Heidegger der Fall ist. Ist aber das Problem des Sinns von *Bildung* tatsächlich ein Problem, das wir von der Geschichte im Allgemeinen oder aus der Seinsgeschichte im Speziellen erben? Und ist Bildung demnach ein bereits von der Geschichte gelöstes und in der Geschichte abgeschlossenes Problem, und kommt es uns menschlichen Wesen heute nicht mehr zu, sie jeweilig und immer wieder aufs Neue zu re-definieren? Wenn *das Problem von Bildung* bereits in und von der Geschichte gelöst ist, müssten wir auch klären, welche Rolle uns als Menschen zukommt, oder besser gesagt müssten wir klären, ob wir als Menschen überhaupt noch eine Rolle als *Subjekte* im Prozess der *Bildung* spielen, oder ob wir *passiv* das ‚Ereignis des Seins‘ und seine Enthüllung erwarten.

Beide genannten Hermeneutiken, die eine im Ausgang von der Geschichtlichkeit beziehungsweise der Tradition (Gadamer), die andere im Ausgang vom Sein (Heidegger), machen deutlich, dass das Subjekt der Geschichte die Geschichte selbst ist, die von menschlichen Wesen Gebrauch macht und dass nicht [umgekehrt] wir Menschen, in der Geschichte der Subjekte lebend, es sind, die sich der Geschichte bedienen; analog dazu trifft dies zu für das heideggersche Sich-dem-Sein-Überlassen des Menschen zu anstatt das Sein den Menschen zu überlassen. Was sagen uns also letztlich beide Hermeneutiken? Die Deutungen Gadamers und Heideggers sagen uns, dass wir nicht *autonom* sind und umso weniger die *Subjekte* der Geschichte. Auch sind wir nicht Subjekte des Sinns. Wenn wir an Gadamer denken, liegt der Sinn in der Geschichte (Tradition) und in ihrer Wirkung. Bei Heidegger liegt er im Sein und in dessen Eröffnung oder Selbstenthüllung. Wir Menschen sind ‚geworfen‘ in die Geschichte (Tradition); aus ihr können wir nicht heraustreten und sie von außen betrachten. Unser Blick ist immer schon geschichtlich, das heißt verortet im Inneren der Geschichtlichkeit, zu der wir gehören und unter deren Einfluss wir stehen; die Geschichte (Tradition) ist kein fassbarer Gegenstand, oder besser gesagt: nicht nur ein Gegenstand, sondern gerade selbst ebenfalls geschichtlich. Aus den Blickwinkeln der Hermeneutiken von Heidegger und Gadamer ist der Versuch, sich aus der Geschichte (Tradition) zu lösen, um aus ihr einen nackten und rohen Untersuchungsgegenstand zu

machen, zum Scheitern verdammt, insofern unsere Fragen immer schon im Inneren und nie vollständig im Äußeren des geschichtlichen Einflusses verhaftet sind. Dieser geschichtliche Einfluss geht uns immer bereits voraus in einer Art Antizipation, die Heidegger treffend mit dem Begriff des hermeneutischen Zirkels bezeichnet hat. Mit anderen Worten: noch bevor wir etwas denken oder sagen können (über etwas), sind wir schon in Präsenz dieser unhintergehbaren Vorstruktur; nur von ihr ausgehend werden der Gedanke (unser Gedanke) und alle unsere Ausdrücke und Artikulationen über uns selbst und über die Welt möglich.

Von dieser Vorstrukturierung zu sprechen bedeutet aber, von Sprache zu sprechen. Es liegt an der inneren Beschaffenheit der Vorstruktur, dass, wie Gadamer zeigt, unser Aussagen immer schon darin ausgedrückt ist und in ihr alle seine Artikulationen findet. Sprache [Sprechen] ist das sprachliche Ereignis, in dessen Innerem der Wahrheitsanspruch schon komplett aufgelöst ist. Von der Sprache zu reden bedeutet offensichtlich immer auch von der Geschichte zu reden, von der Tradition. Im Dialog mit der Geschichte (Tradition) und in der Eröffnung des Seins, oder mit anderen Worten: im Beiseitelassen unserer Subjektivität zugunsten einer Rückwendung zum sprachlichen Ereignis (zum Wahrheitsanspruch der Tradition) oder zum Ereignis des Seins (Heidegger) kommt die Wahrheit ans Licht und wir werden Teilhabende an ihr. Zusammenfassend lässt sich sagen: während bei Gadamer der Ort der Wahrheit die Geschichte beziehungsweise die Tradition und nicht der Mensch ist, ist bei Heidegger der Ort der Wahrheit das Sein, um das wir uns sorgen, dessen Hüter wir werden und dem wir Gehör schenken müssten.

Wenn die vorgetragene Behauptung in diesen beiden Hermeneutiken gilt, nach denen der seiende Mensch kein mit Autonomie ausgestattetes Wesen ist, und nach denen er noch weniger *das* Subjekt der Geschichte und das Subjekt der Wahrheit ist, ist anzunehmen, dass Sinn (und zwar jede Form von Sinn) in der Geschichte respektive Tradition situiert ist und im ‚Willen‘ [in der Zuständigkeit] des Seins [liegt] und niemals außerhalb von ihm.

Was kann folglich *Bildung* heute bedeuten? Bedeutet Bildung etwa nicht Autonomie (Selbstbestimmung)?

Beansprucht denn nicht die abendländische Paideia ihrem Ursprung nach genau diese Autonomie? Und rekurriert sie nicht auf dieses *Selbst*, von dem unter anderem die hegelsche

Dialektik und das Konzept der *Selbst-Bildung* lebten? Und was musste, konnte und kann heute noch *Selbstbildung* bedeuten, wenn nicht: Autonomie des Gedankens, Autonomie des Lebens [der Lebensführung], Autonomie des Selbst im Sinne seiner Selbstverwirklichung? Was konnte und kann noch immer Autonomie bedeuten, außer die Selbstbestimmung des Menschen, den Widerstand gegen die Fremdbestimmung, gegen ein von anderen geregeltes Leben, das nicht vom einzelnen Individuum geführt wird, also nicht selbst geführt wird? Beanspruchte und beansprucht *Bildung* als *Selbstbildung* nicht genau jene an die Idee der Aufklärung gebundene Freiheit? Und beruft sie sich nicht weiterhin auf Kants Erläuterung des Aufklärungsgedankens, den er mit seiner berühmten *sapere-aude-Formel* ausdrückte, nämlich als den *Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*?

Wenn aber die Geschichte (Tradition) den Sinn stiftet, wenn das Ereignis des Seins der Ort der Wahrheit ist, wenn Geschichte (Tradition) und Sein uns gegenüber autonom sind – und nicht wir ihnen gegenüber – was könnte es gegenwärtig noch bedeuten, von *Bildung* als *Selbstbildung* im Sinne Hegels oder vor allem Kants zu sprechen? War die *Paideia* der okzidentalischen Aufklärung nur eine gescheiterte Idee, oder war sie schon a priori zum Scheitern verurteilt?

Meine These lautet: Die abendländische *Paideia* ist tot; sie ist im Okzident gestorben, ausgerechnet an dem Ort, an dem sie hervorgegangen ist als Befreiung aus entfremdenden und heteronomen Lebensformen; ausgerechnet an dem Ort, an dem sie geboren wurde um den Menschen aus seiner *selbstverschuldeten Unmündigkeit* zu befreien, wie Kant trefflich gehofft hatte. Aber die abendländische *Paideia* ist nicht gestorben, weil sie als Idee verfehlt oder als menschliches Projekt unmöglich gewesen wäre. Sie ist auch nicht tot, weil wir bereits autonome Wesen in einer freiheitlichen Gesellschaft geworden sind, die die Gewalt und die Herrschaft des Menschen über den Menschen abgeschafft hat, sondern aus bestimmten anderen Gründen, die dieses große Projekt der Moderne verhinderten und auch heute verhindern. Dieses Projekt reklamierte und reklamiert nicht nur den Ausgang des Einzelnen aus seinem Status der Unmündigkeit, sondern die Emanzipation der Menschheit in ihrer Gesamtheit. *Bildung* war kein nationalistisches Projekt, sondern das Vertrauen in die Fähigkeit der menschlichen Vernunft, das Leben im Allgemeinen – demnach die Menschheit insgesamt – humaner zu gestalten und ihr genau diesen humanitären Sinn zuzuschreiben,

einen vernunftgemäßen Sinn und demnach immer auch einen moralischen, insofern bei Kant Freiheit an Moralität gebunden ist und nicht an Willkür.

Was sind es nun also für Gründe, die die abendländische *Paideia* haben untergehen lassen? Ich erwähne die Gründe, die ich für die wichtigsten halte. Anhaltspunkte für das Scheitern der Bildung geben bereits die Hermeneutiken von Gadamer und Heidegger. In beiden ist der Mensch zu einem Schicksal verdammt, das von einer unvorhersehbaren Geschichtlichkeit (Tradition) diktiert wird beziehungsweise von den Spielen des Seins (seiner ‚Eröffnung‘ oder ‚Verhüllung‘); die menschlichen Wesen sind zu einem Schicksal verdammt, dem sie zugehörig sind, das sie aber nicht bestimmen, sondern von dem offensichtlich sie bestimmt werden. Damit wird das große kantianische Projekt, die Befreiung aus der Fremdbestimmung zugunsten einer Autonomie, deren Verantwortung vollständig in der Moralität beziehungsweise in der Freiheit der einzelnen Individuen verortet ist, damit letztlich in der gesamten Menschheit, völlig verfehlt. Wenn die beiden großen Hermeneutiken der Gegenwart sich nicht als Hilfe erweisen, sondern als Felder, auf denen – statt Autonomie – Heteronomie gesät wird und gedeiht, welche weiteren Ursachen finden sich für die Untergrabung der Fundamente des Emanzipationsprojekts der Moderne? Ich unterscheide zwischen zwei Arten von Gründen: 1) solchen, die wir als *externe* Gründe bezeichnen können und 2) solchen, die als *interne* Gründe der Idee der Bildung beziehungsweise der Selbstbildung bezeichnet werden müssen.

### **1) Externe Gründe, die zum Ende der *Bildung* geführt haben, oder besser gesagt: zum Tod der *Selbstbildung***

Zu den äußeren Gründen, die zum Ende der *Bildung* (*Selbstbildung*) geführt haben, muss ein epochaler Übergang in der Geschichte des abendländischen Denkens gezählt werden, nämlich der Übergang von der *objektiven Vernunft* der Vor-Moderne zur *subjektiven und prozessualen Vernunft* der Moderne.

Es handelt sich hierbei grundlegend um den Übergang von der in der Vor-Moderne noch metaphysischen Vernunft zur empirischen Vernunft der Moderne. Oder genauer gesagt: Es handelt sich hier um die Umwandlung ontologisch-metaphysischer Systeme zu einem empiristischen Rationalismus. Diese Umwandlung kann mit Dilthey reformuliert werden als

die Differenz zwischen erklärenden Wissenschaften (nomologischen Wissenschaften) und verstehenden Wissenschaften (das heißt Geisteswissenschaften und, allgemein gesagt, Gesellschafts- und Humanwissenschaften).

Der große Versuch Kants, die Vernunft nach ihrer theoretischen, praktischen und ästhetischen Ausrichtung zu differenzieren, hat zweifelsfrei dazu geführt, die Grenzen und die Möglichkeiten menschlicher Vernunft besser zu verstehen. Sicherlich, mit Kant entwickelten sich die unterschiedlichen *Gebrauchsweisen* der Vernunft einschließlich ihrer – nach Kant unversöhnlichen – Differenzen, die zwischen ihnen bestehen. (Zu denken wäre hier etwa an die Polarität von theoretischer und praktischer Vernunft). Aber weder Kant noch dem Postkantianismus ist es gelungen, die zerrissenen Bande einer dreigeteilten Vernunft wieder zusammenzuknüpfen und sie zu einer neuen Einheit zusammenzufügen. Dieses Zusammenfügen ist misslungen, was aber noch viel schwerer wiegt ist, dass ein wichtiges kantianisches Element verloren ging, das nicht nur ein wesentliches Element für die Idee der *Bildung (und Selbstbildung)* darstellt, sondern auch grundlegend für die Suche nach dem Sinn und nach der Vernunft im Allgemeinen ist. Was ist das für ein Element? Kant hat immer auch von einem *Selbstinteresse* der Vernunft gesprochen oder von einem ihr ureigenen Interesse, welches unabhängig von den möglichen und notwendigen Differenzierungen und Gebrauchsweisen, die wir von ihr machen, besteht. Im Übergang der metaphysischen Ontologie zum Empirismus der modernen Wissenschaften (dem Erklären), ist dieses *Selbstinteresse* komplett verloren gegangen. Und trotzdem könnte genau dieses *Selbstinteresse* die Quelle jenes Sinnes sein, den wir suchen: den Sinn von *Bildung* als menschliches Projekt und den Sinn des Menschlichen im Allgemeinen.

Zu den externen Gründen, die zum Ende der *Bildung (und Selbstbildung)* führen, muss also auch der Übergang vom *metaphysischen Logos* zum *szientifischen Logos* gezählt werden.

Der große Versuch einer Grundlegung der Geisteswissenschaften beziehungsweise der Human- und Kulturwissenschaften, wie ihn Dilthey und die Hermeneutiken, die vor allem auf Schleiermacher zurückführen, unternommen haben, war hier wenig erfolgreich: Zwar hat Dilthey die Bedeutung der Beziehungen zwischen den Naturwissenschaften (erklärenden Wissenschaften) und den Geisteswissenschaften (verstehende Wissenschaften) erkannt und

ihre reziproke Beziehung theoretisch gefasst. Wenig erfolgreich war dies allerdings insofern, als das Resultat die totale Dominanz der Naturwissenschaften bis zu ihrem heutigen Aufstieg zum einzigen Paradigma von Erkenntnis und Wahrheit war.

Zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften entstand von Anfang an keine Bereitwilligkeit zur Zusammenarbeit und zum Austausch; es entstand Konkurrenz auf allen Gebieten, in denen die Theoretiker der *erklärenden* Naturwissenschaften, die rationalistischen Empiristen, sich für die alleinigen Besitzer der Wahrheit hielten und den Theoretikern der *verstehenden* Wissenschaften vorwarfen, Vertreter und Verbreiter von Ideologien zu sein. Im erbarmungslos geführten Kampf der Empiristen ist heute einer der wenigen Überlebenden (falls nicht der einzige) Karl-Otto Apel<sup>2</sup>, der mit Nachdruck auf der Notwendigkeit einer Komplementarität der erklärenden und verstehenden Wissenschaften beharrt. Sein Transzendentalpragmatismus oder seine *Diskursethik* bringen argumentativ den Disput zwischen den Erklärungswissenschaften und den Verstehenswissenschaften zum Ende. Apel ist allerdings nur eine isolierte Stimme zwischen tausend anderen, die sich in konträre Positionen zersplittern und auf dem Gegenteil bestehen.

Im Kampf der erklärenden und der verstehenden Wissenschaften ist es also den empirischen (erklärenden) Wissenschaften gelungen, als Sieger hervorzugehen. Diese Wissenschaften, mit ihrer vermessenen Unterstützung, die sie der technischen Entwicklung gegeben haben und noch immer geben, haben aus dem abendländischen Denken ein rein rationalistisches Denken gemacht, ein technisches, ein technisch-rationalistisches. Die Wissenschaft ist Technik-Wissenschaft, Forschung ist technische Forschung. Und die Technik ist unzweifelhaft und primär am Profitgedanken orientiert; das ‚erklärt‘ auch den Erfolg der ‚erklärenden‘ Wissenschaften. Im Abendland hat sich also eine technische Vernunft etabliert, besser gesagt eine Technik der Vernunft zum Nachteil einer verstehenden oder *reflexiven Vernunft*. Daraus resultiert eine *Gesellschaft des Konsums*, oder besser: *der Konsum als Gesellschaft* als Gemeinschaft stiftendes Element. In Ermangelung kritischer Reflexion ist hier keine Wissensgesellschaft angelegt, sondern eine Gesellschaft der Ignoranz. In dieser Ignoranzgesellschaft besteht der Sinn von *Bildung* nicht darin, sich aus der Heteronomie zu

---

<sup>2</sup>Vgl.: Karl-Otto Apel: *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentale ermeneutica della filosofia moderna*. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Michele Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2005.

befreien, sondern für die Heteronomie zu leben: zu arbeiten für den Konsum und für den Konsum zu leben.

Die *Hegemonie* der erklärenden beziehungsweise *nomologischen* Wissenschaften ist ihrem Ursprung nach nicht nur eine Ursache, sondern vielleicht *die* hauptsächliche Ursache für den Untergang der Human- und Gesellschaftswissenschaften. Dieser Untergang zeigt sich in der marginalen Rolle, die diese Wissenschaften in einer Gesellschaft wie der unseren spielen. Sie werden gezwungenermaßen ins Abseits gedrängt in einer Gesellschaft, die vom technischen Interesse dominiert wird, und deren Leitprinzip es ist davon zu überzeugen, dass das bessere Leben – wenn nicht sogar das einzige – das dem Streben nach Konsum gewidmete Leben ist.

Der wissenschaftlich-rationalistische *Logos* hat sich als *ausschließlicher Logos* der Wahrheit durchgesetzt. In diesem Sinne hat Heidegger sehr richtig die Technik als letzte Metaphysik gesehen; er irrte sich jedoch, als er sie mit dem Selbstvollzug der Metaphysik identifizierte, deren Untergang er voraus sah und in deren Auflösung er die Möglichkeit für einen Neuanfang der Geschichte des Seins gesehen hatte. Heute müssen wir sagen, dass sich dieser Selbstvollzug der Metaphysik als Technik nicht nur nicht bewahrheitet hat, sondern dass die Metaphysik ungestört und souverän unser Leben regiert. Das bleibt nicht ohne Konsequenzen für den Sinn von *Bildung*. Mit dem aus dem Weg geräumten *reflexiven Logos* wird der Begriff der Wahrheit einer ‚*prozeduralen Rationalität*‘ anvertraut. Diese – und nur diese allein – entscheidet heute darüber, ob eine Annahme für wahr oder falsch gehalten werden kann. In dieser Logik hat sich die Suche nach Wahrheit transformiert zur Frage nach der empirischen *Verifizierbarkeit* (in Anlehnung an den Wiener Kreis um Carnap und andere) oder der *Falsifizierbarkeit* (die auf den Kritischen Rationalismus von Popper zurückführt). Es waren gerade die Vertreter des Wiener Kreises, die sich um die Idee einer ‚Demarkation‘ zwischen Metaphysik und Wissenschaft bemühten, welche Popper allerdings für undurchführbar hielt. Von Husserl bis zum Strukturalismus zeigt sich: Wenn die Philosophie sich der Logik der (exakten) Wissenschaft beugte, folgte diese Wissenschaft ihrerseits nicht der Logik einer philosophischen Diskursivität. Der Durchsetzung des szientistischen Rationalismus ist, vor allem von Wittgenstein ausgehend, die postmodernistische Wahrheit der *Sprachspiele* gefolgt. Philosophisch betrachtet heißt das: Auf die Subjekt-Objekt-Beziehungen folgen die Verhältnisse zwischen Sprache und Welt. Es vollzieht sich der Übergang vom transzendentalen Subjekt zu *grammatikalischen Strukturen* (Derrida).

Für den *rationalistischen Logos* bedeutet Wahrheit nicht, etwas zu *verstehen*, sondern eine Naturgesetzlichkeit von etwas aufzudecken und sie für technische Zwecke nutzbar zu machen. Sollte in einer heute durch und durch technisierten Welt, in der die industriellen Patente zählen, der *rationalistische Logos* etwa nicht zum einzigen Modell der Wissenschaften werden? Sicherlich scheinen die technischen ‚Fortschritte‘ für die Favorisierung und die Wichtigkeit dieser Art von *Logos* zu sprechen. Und ich glaube nicht, dass es heute noch irgend jemanden gibt, der die Bedeutung der technischen Entwicklung ernsthaft infrage stellen würde. Aber daraus resultierte, dass der *diskursive beziehungsweise reflexive Logos* zur Privatsache wurde und die *Frage nach jenem Sinn* aufgegeben wurde. Dem ins Abseits gedrängten und teilweise sozial diffamierten *diskursiven (und reflexiven) Logos* ist es nicht gelungen, eine gemeinsame Front zu bilden, die geschlossen auf die Aggressionen eines empiristisch-rationalistischen Monopols der technischen Wissenschaften antwortet. Der *diskursive Logos* folgt vielmehr noch immer einer Reihe paralleler Linien und (wissenschaftlicher?) Strömungen der Kritik und Selbstkritik, wenn nicht sogar der Selbstzerstörung und der *Selbst-Dekonstruktion*<sup>3</sup> – um einen zeitgeistgemäßen Ausdruck zu gebrauchen – und gießt damit schließlich Wasser auf die Mühlen des *technisch-rationalistischen Logos*. Die geistigen Strömungen, die von den Naturwissenschaften oder den empirischen Wissenschaften nicht nur nicht protegiert, sondern gesellschaftlich diskreditiert werden, spielen das Spiel ihrer Widersacher mit: Paradoxerweise bedienen sie sich genau des Terminus der ‚Wissenschaften‘, und damit ausgerechnet des Begriffs, mit dem die empirischen Wissenschaften die Geisteswissenschaften zerstören. Der Terminus ‚*Wissenschaft*‘ ist zum *Monopol der empirischen Wissenschaften* geworden, und es ist wenig empfehlenswert, die symbolischen Sphären und die der Normen mit einem a priori festgeschriebenen Begriff zu etikettieren. Aber trotzdem widmen wir uns ganz dieser unendlichen Serie von Derivaten von Wissenschaften und laufen ihnen umso unbedachter hinterher, je ungebremster der Gebrauch – oder besser gesagt: der Missbrauch – der Etikettierung als ‚*Wissenschaft*‘ ist: wie selbstverständlich sprechen wir von Human- und Gesellschaftswissenschaften, Geschichtswissenschaften, Geisteswissenschaften, spirituellen Wissenschaften, Erziehungswissenschaften, von Bildungswissenschaften et cetera. Als hätte der *diskursive Logos* zu seiner Legitimation das Etikett ‚*Wissenschaft*‘ nötig! Als könnte

---

<sup>3</sup>Vgl.: Michele Borrelli: *Postmodernità e fine della ragione*. Pellegrini, Cosenza 2010.

nichts legitimiert und gerechtfertigt [begründet] werden ohne den Zusatz *Wissenschaft* (von...)! In Wahrheit stürzt dieser Zusatz, anstatt dass er eine Rechtfertigung auf einer solideren Basis darstellt, die Möglichkeiten des diskursiven Logos und die Forschung nach Sinn in eine tiefe Krise (auch und vor allem in der Pädagogik). Der Zusatz *Wissenschaft* zum *Logos des Verstehens* macht nichts anderes als die Logik der Forschung vom Sinn abzutrennen zugunsten einer *empiristischen Logik*, die als ‚wertfreie‘ und ‚neutrale‘ alles machen kann, nur keine Forschung nach Sinn oder keine diskursive Forschung.

Der *rationalistische Logos*, wie Habermas mehrfach herausgestellt hat, ist aber darüber hinaus für die Krise im Bereich der symbolischen Sphären und der Normen mitverantwortlich. Es ist, als wenn die theoretische Vernunft, transformiert – oder besser gesagt deformiert – zu einer instrumentellen Vernunft, den Diskurs der praktischen Vernunft und der ästhetischen Vernunft komplett verdrängen wollte, und damit in letzter Konsequenz auch den symbolischen Bereich der Regeln und der Prinzipien des moralischen Lebens, das soziale Einvernehmen und dergleichen mehr. Der Übergang vom *Mythos* zur *Wissenschaft*, auf den oben angespielt wurde, zeichnet sich immer mehr als Übergang von der *Destruktion des Mythos* zum *Mythos der Destruktion* ab.

Wenn die bisher genannten offensichtlich einige der wichtigsten äußeren Ursachen sind, sollen im Folgenden die inneren Ursachen nicht vorenthalten werden, die den Untergang der *Bildung* beziehungsweise *Selbstbildung* begleitet haben und begleiten.

## **2) Innere Gründe, die zum Scheitern der *Bildung* geführt haben**

Die inneren Gründe, die zum Scheitern der *Bildung* geführt haben, finden sich in der Abkehr vom Projekt der Aufklärung in der Moderne. Im Unterschied zum *empiristischen Logos* ist es dem *diskursiven Logos* nicht gelungen seine Idee durchzusetzen, die eine Verankerung der praktischen und der ästhetischen Vernunft verlangte (und verlangt) als die fundamentalen Bereiche für eine humane Organisierung der Lebenswelt. Diese Verankerung hätte nicht die Negierung des *empirischen* oder technologischen *Logos* bedeutet und würde es auch nicht bedeuten. Aber sie würde Wahrheit nicht auf Technik und Sozialtechnik reduzieren. Das

Selbstinteresse, von dem Kant sprach, war sicherlich ein Interesse der Emanzipation in Freiheit, folglich in Verantwortung und in letzter Instanz in Moralität. Die Komplementarität trennt von den einzelnen und unterschiedlichen Methodologien weder den Inhalt noch die Bedeutung ab, die richtigerweise ihren Untersuchungsgegenständen zugeschrieben wird. Für *Bildung* hätte die Komplementarität bedeutet – und würde auch heute bedeuten – Gebrauch zu machen von einer dreifachen Vernunft im Sinne Kants, welche differenziert, zugleich jedoch einigend und kritisch ist. Das heißt, Gebrauch zu machen von einem Konzept der Vernunft, welches durchaus empirische Forschung umfasst, das aber zugleich nicht die Bereiche der praktischen Sphären und der ästhetischen Sphären der Lebenswelt verlässt. *Bildung* im Sinne der *Selbstbildung* ist folglich zu verstehen als Gewährleistung von Autonomie. Das ist nicht nur eine persönliche oder individuelle Frage, sondern zugleich eine individuelle und soziale Frage, insofern das Individuum in der Gesellschaft lebt. *Bildung* ist demnach eine Frage, die niemals von der Erforschung sozialer Normen zu trennen ist, und mit der jedenfalls zu ermitteln ist, worin schließlich das Einvernehmen über ein ziviles und humanes Zusammenleben bestehen müsste. Denn der Ausgang aus der Fremdbestimmung und das Erlangen von Autonomie sind nur als *soziales Projekt* realisierbar. *Bildung* ist eine gesellschaftliche Aufgabe, so lange eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die als Subjekte – nicht als Objekte der Geschichte oder des Seinsereignisses (wie die Hermeneutiken von Gadamer und Heidegger suggerieren) oder des sprachlichen Geschehnisses – die humanen Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben schaffen. Diese Bedingungen lassen sich nicht reduzieren auf Kriterien der empirischen Wissenschaften, aber sie nehmen diese Kriterien auf in der transzendentalen Sphäre der menschlichen und humanen ‚Wissenschaften‘, deren Fundament neben dem methodischen Bereich vor allem *außermethodische* Bereiche beansprucht, in denen eine allgemeine soziale Übereinkunft im Spiel ist und eine ethische Dimension, deren Grundlegung niemals Wurzeln im *empiristischen Logos* hat, sondern konstitutiv an den *diskursiven Logos* gebunden ist.

*Bildung* ist nur zum Teil eine empirische Frage. Sie ist es sicherlich, insofern wir als gesellschaftlich determinierte und immer an historische Zusammenhänge gebundene Individuen keine Phantasmen sind, sondern Menschen aus Fleisch und Blut mit existenziellen materiellen Bedürfnissen, die wir befriedigen müssen in einer möglichst besseren Welt. (Hierin liegt die ganze Bedeutung des technischen Fortschritts). Aber Menschen aus Fleisch und Blut leben nicht nur von Technik, sie bedürfen zugleich *Regeln* und *Prinzipien* des

Zusammenlebens; sie bedürfen einer Übereinkunft, die, obwohl sie jedes Mal aufs neue zu definieren wäre, Orientierung der Lebensführung werden müsste. Derartig müsste eine Form des Zusammenlebens sein und müsste höchstes Einvernehmen sein, dass sie das Zusammenleben führt und es nicht einem *rationalistischen Logos* überantwortet. Dieses Zusammenleben würde dem *diskursiven Logos* zufallen (wie meines Erachtens die transzendente Pragmatik Apels<sup>4</sup> treffend zeigt), an dem (potentiell) alle Individuen teilhaben können müssten; ebenso wie alle Individuen (potentiell) mitbestimmen können müssten, was die richtige Übereinkunft sei, der alle würden zustimmen können, und die ein besseres Zusammenleben bedeuten würde, das man gemeinsam gestalten und organisieren will.

Wie sich gezeigt hat, scheint es aber, dass der *rationalistische Logos* den *diskursiven Logos* gänzlich verdrängen will. Der *rationalistische Logos* ist der einzige ‚Gott‘, der auch in Zukunft am Horizont erscheint, noch immer mit demselben Ziel: sich darzustellen als der Gott der Technik oder als Technik Gottes, der alle unterliegen müssen, und die alles dominieren muss, vom Denken im Allgemeinen bis zu den Lebensformen im Speziellen.

*Bildung* meinte das Gegenteil: Die Befreiung der Menschheit von Fremdbestimmung und Herrschaft. Im Blick auf diese Befreiung setzte Kant viel Hoffnung in die menschliche Vernunft und in das Selbstinteresse, von dem er dachte, dass es ihr innewohnte. Kant stellte sich sicher nicht vor, dass nach seinen drei Kritiken der Vernunftgebrauch – der für ihn vor allem ein problematisierender<sup>5</sup> und kritischer Gebrauch war – zur bedingungslosen Vorherrschaft des *rationalistischen Logos* führen konnte.

---

<sup>4</sup>Vgl.: Karl-Otto Apel: *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel*. Übersetzt, herausgegeben und erläutert von Michele Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2006. Vgl.: Karl-Otto Apel: *Lezioni di Aachen ed altri scritti*. Übersetzt, herausgegeben und erläutert von Michele Borrelli, Pellegrini, Cosenza 2004.

<sup>5</sup>Vgl. in diesem Zusammenhang die zahlreichen Arbeiten von Jörg Ruhloff, einem neu-kantianischen Theoretiker, der vor allem den transzendental-kritisch-skeptischen Ansatz in der Pädagogik vertritt, in dessen Zentrum genau die problematisierende und kritische Vernunft angesiedelt werden muss. Aus den äußerst zahlreichen Schriften Ruhloffs verweise ich nur auf einige Beiträge in italienischer Sprache: *La problematizzazione della critica in pedagogia*. In: Michele Borrelli (Hg.), *Pedagogia critica*. Pellegrini, Cosenza 2004, 165-184. Eine Bibliographie der Schriften Ruhloffs findet sich im Anhang zu seinem Beitrag: *Considerazioni sulla critica della ragione in pedagogia*. In: *Qualeducazione*, Nr. 67/2004, 21-41. (Titel im Original: *Bemerkungen zur Vernunftkritik in der Pädagogik*. In: *Viertesjahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78, 2002, 444-454) Über den kritischen Gebrauch der Vernunft schreibt Ruhloff treffend: „Wenn die Vernunft rechtfertigend Ansprüchen zudiensten stehen würde, die einander ausschließen, dann kann es mit ihrer in der Tradition angenommenen leitenden Funktion nicht weit her sein. Wenn sich letztlich ein jeder privatissime auf seine je eigene Vernunft berufen könnte – berufen doch aber, um gegenüber anderen eine Geltung oder ein

Uns ist es nicht gegeben, Gewissheit darüber zu haben, ob Kant in seinem Leben in irgendetwas Glück gehabt hat. Was wir jedoch mit Sicherheit wissen ist, dass er in einer Hinsicht mehr Glück hatte als wir: Ihm ist es erspart geblieben, in einer Zeit wie der unseren zu leben, in der Vernunft und Gewalt postmodernistisch ein und dasselbe sind; in einer Zeit wie der unseren zu leben, in der die Verunstaltung des *rationalistischen Logos* regieren und sich als Herrscher über den *diskursiven Logos* aufspielen kann<sup>6</sup>.

---

Recht einzuklagen, die diesen die Einschränkung ihrer Aktionszirkel abverlangt, dann würde die Vernunft zum Wechselbalg“ (Ruhloff 2002, 444).

Siehe auch: Jörg Ruhloff: *Bildung im problematischen Vernunftgebrauch*. In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II, Schneider, Hohengehren 1996; vgl. ferner: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band III, Schneider, Hohengehren 1998.

<sup>6</sup>Vgl. Michele Borrelli: *Lettere a Kant – la trasformazione apeliiana dell’etica kantiana*. Pellegrini, Cosenza 2010<sup>3</sup>.