

THOMAS MIKHAIL [Hrsg.]

ZEITLOSE PROBLEME DER PÄDAGOGIK –
PÄDAGOGIK ALS ZEITLOSES PROBLEM?

Thomas Mikhail (Hrsg.)

**Zeitlose Probleme der Pädagogik –
Pädagogik als zeitloses Problem?**

Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?

herausgegeben von
Thomas Mikhail

Impressum

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
KIT Scientific Publishing
Straße am Forum 2
D-76131 Karlsruhe
www.ksp.kit.edu

KIT – Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales
Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative Commons-Lizenz
publiziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

KIT Scientific Publishing 2011
Print on Demand

ISBN 978-3-86644-752-3

Inhalt

Vorwort des Herausgebers	I
Andrea Wüst Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft	1
Eliane Dominok / Sarah Königs Pädagogische Anthropologie – Zwischen Freiheit und Determination	19
Anne-Marie Fleischmann / Rümeyssa Güler Zum Theorie-Praxis-Problem.....	39
Simone Bekk / Elena Wilhelm Sinn oder Zweck von Bildung?	51
Diana Carolina Novoa Nino / Marcela Tschischke Bruger Über das Lehrer-Schüler-Verhältnis.....	65
Elena Wilhelm Bildung als Einheit von Unterricht und Erziehung – Zur pädagogischen Geschäftsgrundlage	85
Lisa-Marie Gewecke / Olena Huse Werte – Zwischen Erziehung und Sozialisation	101
Pia Maria Engelhardt / Christina Seidl Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung	113
Marianne Frommherz / Verena Müller Didaktik – Zur Frage nach den Lehrgütern.....	129
Arnika Sudhaus Recht auf Bildung – Bildung zwischen Verteilungsgut und Menschheitspflicht	145

Vorwort des Herausgebers

In der Wissenschaft versteht man unter einem Problem gemeinhin das Wissen um ein Nicht-Wissen. Der Wissenschaftler weiß, dass er etwas nicht weiß, was sich ihm aber als Frage seiner Wissenschaft aufdrängt.

In der Mathematik findet man bspw. das Problem der ungeraden vollkommenen Zahlen vor. Die Physik plagt das Problem der Dunklen Materie, die Philosophie das Leib-Seele-Problem. Jede Wissenschaft ist durchzogen von Sachverhalten, von denen sie weiß, dass sie um deren Lösung (noch) nicht weiß. Recht besehen, definieren diese ungelösten Sachverhalte geradezu eine Wissenschaft in ihrem Eigenrecht, in ihrer Fragestellung. Denn sollte eine Wissenschaft all ihre Probleme bis in jede einzelne Fragestellung hinein, d. h. umfassend und vollkommen gelöst haben, was bliebe ihr dann noch, außer ein Gebäude von dogmatischen Lehrsätzen zu sein? Wo kein Wissen um Nicht-Wissen vorherrscht, wo kein Problem den Erkenntnisdrang und Forschergeist herausfordert, dort gerät Wissenschaft an ihr Ende, dort hörte sie auf zu existieren.

Im Unterschied zu so genannten Schwierigkeiten, für die möglichst rasch Lösungen gefunden werden müssen und allenthalben gefunden werden, hat es wissenschaftliches Denken mit Problemen zu tun, die gar nicht in derselben Weise gelöst werden können, dass sie danach nicht mehr existierten. Während Schwierigkeiten nach endgültigen Lösungen verlangen, gewähren Probleme diese nur zeitpunkthaft und vorübergehend. Probleme verlangen in ihrer Konstanz und Beständigkeit danach, unter den sich wandelnden raum-zeitlichen, kulturellen und sozio-politischen Bedingungen jeweils neu erörtert und durchdacht zu werden.

Gerade die wissenschaftliche Pädagogik als praktische Wissenschaft ist durchzogen von Problemen. Und nach der Definition des Problems als ein Wissen über ein Nicht-Wissen ist es nicht vermessen zu behaupten, dass wir in einer Zeit leben, in der uns das Pädagogische gar völlig und restlos problematisch geworden ist, um es in den Worten Max Schelers

auszudrücken. Die ständigen Reformvorschläge und Innovationsbestrebungen, die beinahe täglich durch die Medien geistern und sämtliche pädagogischen Institutionen betreffen – angefangen bei den Kindertagesstätten bis hin zu den Hochschulen – dokumentieren diese Situation nur allzu deutlich. Für die pädagogische Praxis hat dieser Um- bzw. Missstand weitreichende Konsequenzen. Es herrscht eine allgemeine Orientierungslosigkeit, die sich einerseits in blankem Aktionismus, andererseits in schüchterner Zurückhaltung äußert. Während sich die Bildungspolitik offenkundig für den ersteren Weg entschieden hat, zieht sich die Allgemeine Pädagogik, so scheint es, zurück in ihren Elfenbeinturm, um die Probleme lieber in der scientific community zu diskutieren, statt ihre Lösungsansätze zur öffentlichen Diskussion zu stellen und ggf. der Bildungspolitik mit fachmännischem Rat zur Seite zu stehen.

Dieser Band will mit dieser Haltung Schluss machen! Auf dem Rücken der pädagogischen Klassiker getragen, beschäftigen sich die gesammelten Beiträge mit jenen Problemen, mit welchen sich die wissenschaftliche Pädagogik seit jeher auseinandergesetzt hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass wir heute dieselben Probleme haben, um die es auch Platon und Aristoteles, Augustinus und Comenius, Humboldt und Herbart ging. Auch sie wussten, dass sie auf diese bestimmten Fragen keine endgültigen Antworten bzw. Lösungen, sondern bloß Lösungsversuche hatten. Dennoch kann vorausgesetzt werden, dass wir auch heute noch von diesen Denkern lernen können. Jedoch nicht lernen in dem Sinne, indem wir einfach deren Lösungsversuche übernehmen, sondern vielmehr, indem wir ihre zeitbedingten Antworten zum Anlass nehmen, um deren Geltung zu prüfen und nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Umsetzung oder Übernahme heute zu fragen. So verstehen sich die nachfolgenden Problembehandlungen als problemgeschichtliche Untersuchungen, die um den zeitlosen Charakter von Problemen wissen, jedoch einen zeitpunkthaften Lösungsversuch nicht scheuen, wohl wissend, dass dies nicht der Weisheit letzter Schluss sein wird.

Die Idee zu diesem Band entstand in einem gleichnamigen Seminar im Sommersemester 2010. Die Auseinandersetzung mit den Problemen der

so genannten Klassiker führte nur allzu schnell zu der Einsicht, wie wenig die Reflexion über Unterricht, Erziehung und Bildung seit den pädagogischen Überlegungen der Hellenisten bis in unsere Tage fortgeschritten ist, aber v. a. auch, dass es angesichts der Eigentümlichkeit von Problemen auch gar nicht anders damit hätte sein können. Die pädagogische und bildungspolitische Aktualität der Artikel gibt davon Zeugnis.

Der Band gliedert sich wie folgt:

Im ersten Beitrag setzt sich Andrea Wüst mit dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik auseinander. Dieser ist insofern problematisch, als sich die Pädagogik als praktische Wissenschaft, die davon ausgehen muss, dass der Mensch nicht so sein *soll*, wie er *ist* und nicht so *ist*, wie er sein *soll*, mit dem Normproblem konfrontiert sieht. Die im Anschluss an Max Webers erhobener Forderung einer Normfreiheit aller Wissenschaft führte zu heftigen Irritationen des pädagogischen Selbstverständnisses.

Dem anthropologischen Grundproblem des Zwiespalts von „Freiheit und Determination“ gehen Sarah Königs und Eliane Dominok nach. Da jede pädagogische Handlung prinzipiell die Entscheidungs- und Handlungsfreiheit des Menschen voraussetzt, steht Pädagogik gerade heute angesichts der neueren psychologischen und neurophysiologischen Forschungen in Gefahr, zur Unterrichts- und Erziehungstechnologie degradiert zu werden. Doch inwieweit lässt sich das Freiheitspostulat überhaupt noch aufrechterhalten?

Anne-Marie Fleischmann und Rümeysa Güler beschäftigen sich mit dem Theorie-Praxis-Problem, das in unserem gegenwärtigen Technologiezeitalter zu regen Diskussionen führt. Kann die wissenschaftliche Pädagogik theoretische Rezepte und Handlungsregeln liefern, die Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten einfach nur in ihrer pädagogischen Praxis befolgen müssen, damit ihr Gegenüber quasi unter Garantie zu einem wohlerzogenen und wissenden Menschen wird?

Neben der Einführung des Kompetenzbegriffs hat der Begriff der Bildung zwar etwas an Glanz verloren, aber dennoch ist er in aller Munde. Man denke an die Komposita Bildungs-politik, Bildungs-plan, Bildungs-

paket usf. Was näher darunter zu verstehen ist und ob Bildung überhaupt geeignet ist, dass man sie als einen Zweck auffasst, über den man politisieren, den man planen oder als Paket schnüren kann, damit setzen sich Simone Bekk und Elena Wilhelm auseinander.

Diana Carolina Novoa Nino und Marcela Tschischke Bruger diskutieren das grundlegende Problem der pädagogischen Subjekt-Subjekt-Relation. Wie ist es zu verstehen, wenn ein Mensch behauptet, er sei (Gymnasial-, Hochschul- oder welcher Art) Lehrer auch immer? Ist das ein Rollenbegriff, ein sozialer Status? Brisant wird dieses Problem durch die gleichlautende These von Augustinus und Thomas von Aquin, die in ihren gleichnamigen Abhandlungen „De magistro/Über den Lehrer“ behaupteten, dass niemand der Lehrer eines anderen sein könne, da der Mensch nur selber einsehen, verstehen und erkennen kann.

In einem weiteren Beitrag differenziert Elena Wilhelm den an sich statischen Begriff der Bildung (ein Mensch ist gebildet) in seine dynamische Komponente des „sich Bildens“. Im Anschluss an Johann Friedrich Herbart und Alfred Petzelt geht sie dabei auf die Prozesse des Unterrichts und der Erziehung ein und versucht somit eine pädagogische „Geschäftsgrundlage“ zu erarbeiten.

Einem sehr heiß diskutierten Problem im gegenwärtigen Diskurs widmen sich Lisa-Marie Gewecke und Olena Huse. Gerade in einer viel gescholtenen „wertunsicheren“ Gesellschaft wie der unseren werden die Rufe nach den „richtigen“ Werten laut. Diese sollen den Kindern und Jugendlichen von den Erwachsenen beigebracht werden. Die Frage ist nur, ob das überhaupt möglich ist oder ob mit dem oftmals strapazierten Begriff der Werterziehung vielleicht etwas gemeint ist, was unserer Tage kaum mehr bedacht wird.

Pia Maria Engelhardt und Christina Seidl untersuchen das Problem der Verhältnisbestimmung von Freiheit und Zwang. Ausgehend von der paradoxen Situation, Heranwachsende zu selbstbestimmten Menschen erziehen zu wollen, dabei jedoch nicht auf fremdbestimmenden Zwang verzichten zu können, arbeiten sie drei Positionen entlang der Kantschen

Frage, wie sich die Freiheit bei dem nötigen Zwange kultivieren lasse, heraus und folgern daraus Maßgaben für die pädagogische Praxis.

Dass überall, wo Unterricht stattfindet, immer etwas gelehrt wird, gilt als selbstverständlich und gilt als banale, beinahe absurde Einsicht. Doch die Frage, wonach sich dieses Etwas, das gelehrt wird, bemisst bzw. woher es seine Rechtfertigung bezieht, bringt den fragenden Geist schon in größere Bedrängnis. Marianne Frommherz und Verena Müller gehen genau dieser Problemstellung nach. Sie fragen nach jener Maßgabe, vor der sich die Auswahl der Lehrgüter legitimieren und in der Konsequenz auch institutionalisieren lassen, ob in der Schule oder Hochschule.

Abschließend wird wieder ein Problem behandelt, das heute v. a. die Bildungspolitik beschäftigt. Arnika Sudhaus stellt die Frage, ob es überhaupt ein Recht des Menschen auf Bildung gibt, und wenn ja, was darunter zu verstehen ist und wie heute eine „bildungsgerechte“ Gesellschaft gestaltet sein muss bzw. was diese zu beachten hat.

Die systematische Ordnung der einzelnen Beiträge wird durch ihre Problemorientierung sowie durch ihre genuin pädagogische Fragehaltung gewährleistet. Der Band bildet insofern eine Einheit, als die Frageperspektive eine pädagogische ist, die darum bemüht ist, die disziplininternen Probleme zu behandeln, bevor transdisziplinäre Lösungsansätze möglich werden. Transdisziplinarität setzt die Vielfalt der Einzelwissenschaften in ihrer je eigenen Fragestellung und Bearbeitung voraus. Gleichwohl sind die Ergebnisse auf einen Austausch mit anderen Wissenschaften gerichtet.

Thomas Mikhail

Andrea Wüst

Über das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft

Was ist Pädagogik?

Eine der vielleicht wichtigsten Fragen wissenschaftlicher Pädagogik ist die nach ihrem Wissenschaftscharakter und nach ihrem eigenen Selbstverständnis. Denn nicht zuletzt wird daran ihre Bedeutung für die pädagogische und gesellschaftliche Praxis gemessen und ihre Stellung gegenüber den anderen Wissenschaften ausgewiesen. Angesichts der Erwartungen und der Kritik, mit der sich wissenschaftliche Pädagogik immer wieder konfrontiert sieht, angesichts der Vielzahl unterschiedlichster Interpretationen des Begriffs „Pädagogik“ und angesichts der unüberschaubaren Fülle von als „pädagogisch“ etikettierten Angeboten, von pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen, Tätigkeiten und Arbeitsfeldern, die wiederum alle ihre eigenen Schwerpunkte und Spezialisierungen aufweisen, unterschiedlichen Unterdisziplinen oder Fachrichtungen angehören können, fällt es schwer, diese Frage zu beantworten. Auch der Versuch, das lebensweltliche Phänomen „Pädagogik“ auszuklammern und sich auf die Frage nach der Pädagogik als Wissenschaft zu beschränken, scheint zum Scheitern verurteilt, da pädagogische Theorie und Praxis stets miteinander verknüpft sind. Wenn aber Selbstbestimmung und Mündigkeit Ziel jedes pädagogischen Handelns sein sollen, so scheint es nur konsequent zu sein, dass sich eine Wissenschaft, die eben diese Prinzipien einfordert – trotz all dieser Schwierigkeiten – dem ihr immanenten wissenschaftstheoretischen Problem und den damit verbundenen kritischen Fragen stellt.

Denn wozu braucht es überhaupt Pädagogik als Wissenschaft, wenn heutzutage die Neurowissenschaften und die Psychologie durch experimentelle Forschung erklären können, wie das Lernen und die menschliche Entwicklung funktionieren und wie unser Verhalten durch bestimmte äußere Reize beeinflusst werden kann? Wenn die Soziologie aufzeigt, welchen großen Einfluss gesellschaftliche und institutionelle Be-

dingungen auf unsere Sozialisation haben? Wie ist Pädagogik als Wissenschaft zu rechtfertigen, wenn sie sich nicht an der empirischen Realität orientiert und stattdessen Bildungsideale und Prinzipien hochhält, die zu einem großen Teil mit den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Forderungen an das heutige Bildungswesen kaum vereinbar zu sein scheinen? Wie kann eine Disziplin, die normative Aussagen darüber treffen will, wie der Mensch sein und gebildet werden soll, überhaupt mit unserem Verständnis einer objektiven und werturteilsfreien Wissenschaft in Einklang gebracht werden? Stecken hinter der sog. „normativen Pädagogik“ nicht immer auch bestimmte Weltanschauungen und Interessen von Staat, Kirche und Wirtschaft, gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppen, die versuchen, die nächste Generation in ein vorgegebenes System zu zwingen? Und welchen Nutzen hat letztendlich die Pädagogik als theoretische Wissenschaft, wenn sie keine konkreten Regeln und Handlungsanweisungen für den handelnden Pädagogen bieten kann?

Pädagogik, eine junge Wissenschaft für ein altes Problem

Das lebensweltliche Phänomen „Pädagogik“ ist wahrscheinlich ebenso alt wie die Menschheit selbst. Gerade die Tatsache, dass der Mensch in der Lage war zu lernen, Wissen und Werte weiterzugeben, welche sowohl für das Überleben in der Wildnis als auch für das Leben in einer Gemeinschaft von großem Nutzen waren, erklärt seine Überlegenheit gegenüber der Natur. Die Pädagogik als Wissenschaft hingegen ist eine recht junge Disziplin. Betrachtet man ihre geschichtliche Entwicklung in den vergangenen 300 Jahren, so lässt sich stets ein Bemühen um Eigenständigkeit und Abgrenzung zu anderen Disziplinen feststellen. Denn lange Zeit wurden pädagogische Fragestellungen lediglich als Teilgebiet der Philosophie oder der Theologie angesehen. Erst in Folge der Aufklärung setzte sich ein Menschenbild durch, das es dem Menschen als einem selbstbestimmten Wesen erlaubte, sich von vorgegebenen Normen,

ungeprüften Traditionen und Autoritäten zu befreien. Für die pädagogischen Überlegungen bedeutete dies einen radikalen Blickwechsel, der in erster Linie der Autonomie des Subjekts Rechnung tragen musste und nicht den Interessen, Forderungen und Normen von Gesellschaft, Kirche, Staat oder Ökonomie. Die Pädagogik gewann infolgedessen nicht nur im Bereich der Praxis an Autonomie, eine gezielte wissenschaftliche Hinwendung zum Lebensphänomen Pädagogik schien bald unabdingbar zu sein. Im Laufe der Zeit bildeten sich verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen innerhalb der Pädagogik heraus (geisteswissenschaftlich-hermeneutisch, empirisch-analytisch, kritisch oder normativ-prinzipienwissenschaftlich), von denen sich jede auf ein entsprechend zugrunde liegendes Verständnis von Wissenschaft stützt.

Schließlich kam es vor allem in den 1960er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu einer starken Expansion und Ausdifferenzierung aller pädagogischen Bereiche. So finden wir uns heute mit einer scheinbar unüberschaubaren Vielzahl von Unter-Disziplinen, Fachrichtungen und Spezialisierungen konfrontiert. Zu nennen wären hier beispielsweise die Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik, die Freizeit-, Medien-, Theater-, Museums-, Musik-, Friedens-, Sexual- oder Umweltpädagogik. Mit dieser Entwicklung einhergehend zeigte sich zudem eine Tendenz, den Begriff Pädagogik durch den der Erziehungswissenschaft(en) zu ersetzen, um so den Wissenschaftscharakter der Disziplin hervorzuheben.

Aber nicht nur aufgrund der historischen Entwicklung und der Vielzahl lebensweltlicher und wissenschaftlicher Ausprägungen fällt es schwer, die Frage, was Pädagogik sei, zu beantworten. Betrachtet man den Begriff Pädagogik und versucht ihn in eine systematische Ordnung zu bringen, so können gemeinhin drei Bestimmungsperspektiven voneinander unterschieden werden: erstens eine „vor-wissenschaftliche“, in allen historischen Lebenswelten anzutreffende Erziehungspraxis, geschehe diese nun in institutionalisierter oder nicht-institutionalisierter Form; zweitens eine wissenschaftliche Hinwendung zum Lebensphänomen Pädagogik, oft auch als Erziehungswissenschaft bezeichnet, und schließlich lässt sich

drittens eine systematische Pädagogik auch in philosophischer Fragestellung begreifen (vgl. Schütz 1981, 11). Die drei hier skizzierten Problemzonen lassen sich nicht ineinander auflösen, ebenso wenig kann eine der drei die Frage danach, was Pädagogik ist, vollständig beantworten.

Betrachtet man wissenschaftliche Pädagogik zuerst einmal angesichts ihrer Aufgabe, das Lebensphänomen Pädagogik zu erforschen, um daraus eventuell rückwirkend einen Nutzen für die Praxis ziehen zu können, so befasst sie sich vornehmlich mit konkreten Aspekten des Bildungs- und Erziehungswesens, wie etwa seinen Institutionen und Akteuren. Sie vergleicht die Erziehungssysteme und Institutionen verschiedener Kulturen, Völker oder Länder, um daraus neue Konzepte entwickeln zu können. Sie versucht didaktische Modelle für die wissenschaftliche Organisation von Lehr-Lernprozessen bereitzustellen und die Bedingungen von Unterricht und Erziehung, nicht selten unter Zuhilfenahme psychologischer, neurowissenschaftlicher oder soziologischer Methoden und Erkenntnisse, zu verstehen und zu verbessern. Nicht zuletzt zählt auch die systematische und kritische Aufarbeitung der Geschichte der Pädagogik zu ihren Aufgaben.

Ein Versuch, das Kulturphänomen Pädagogik, seine Geschichte sowie die aktuelle Erziehungswirklichkeit zu verstehen, wurde bereits im 19. Jahrhundert von der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unternommen. Sie versuchte außerdem zu klären, wie bestimmte Formen pädagogischen Handelns und Denkens, aber auch die damit verbundenen Probleme entstanden sind und sich im Laufe der Zeit verändert haben. Da es sich bei Erziehung und Unterricht nicht um natürliche, sondern um kulturelle (oder „geistige“) Phänomene handle, bediente man sich der von Wilhelm Dilthey entwickelten Methode der Hermeneutik. Die Methode des „Verstehens“ des Menschen und der von ihm geschaffenen Welt, im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen „Erklären“ der Welt, stützte sich vor allem auf die Analyse von Texten und die Interpretation des gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes.

Diese Konzeption wissenschaftlicher Pädagogik, die von Diltheys Schülern, u. a. von Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger oder Wil-

helm Flitner fortgeführt wurde, dominierte bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg das pädagogische Denken in Deutschland. Und dies trotz des Einwandes, dass das Verstehen der Erziehungswirklichkeit und der Geschichte im Nachhinein keinen großen Einfluss auf die zu gestaltende Praxis haben könne und trotz des Vorwurfs der Unwissenschaftlichkeit der hermeneutischen Methode (vgl. Gudjons 2003, 30ff).

In den sechziger Jahren forderten Heinrich Roth und andere Pädagogen schließlich eine „realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“. Ziel war die Umsetzung von Erfahrungen aus der Praxis in wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse sowie die Einbeziehung der Erkenntnisse der Humanwissenschaften und deren Integration unter einer spezifisch pädagogischen Fragestellung. Die Erfahrungssituation sollte hierbei nicht länger nur von akzidentieller Natur sein, sondern innerhalb eines Forschungskonzepts systematisch aufgebaut und kontrolliert werden. Die Anfänge dieser Neuausrichtung lassen sich bereits im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert mit der Forschungstätigkeit von August Lay, Ernst Meumann und Wilhelm Wundt verorten. Weit größeren Einfluss auf die pädagogische Theoriebildung und Praxis hatte jedoch erst die Arbeit ihrer Nachfolger Peter Petersen („Pädagogische Tatsachenforschung“) und Aloys Fischer („Deskriptive Pädagogik“). Nach 1945 gewann die empirisch-positivistische Erziehungswissenschaft, die sich zu Beginn vor allem am Modell der empirischen Nachbarwissenschaften Soziologie und Psychologie orientierte, zunehmend an Gewicht. Sie bestimmt auch heute noch weite Teile der hiesigen Forschungslandschaft.

Die Frage nach der Bewertung von Normen und Werten, welche immer schon pädagogischem Denken und Handeln zugrunde liegen, bleibt hier allerdings ebenso ausgeklammert wie zuvor bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vielmehr geht es um die Erforschung konkreter Fragestellungen, beispielsweise danach, welche Methoden und didaktischen Hilfsmittel am besten für bestimmte Lernsituationen und Personengruppen geeignet sind. Die Prüfung von Hypothesen erfolgt dabei nicht selten durch experimentelle Forschung und Umfragen an Schulen oder in

pädagogischen Einrichtungen mit neuen curricularen, organisatorischen oder didaktischen Formen.

Um eine Ansammlung bloßer Tatsachenberichte zu vermeiden, bedarf es jedoch auch im Bereich empirischer Forschung immer einer vorher festgelegten Fragestellung und eines meist philosophisch zu erörternden vorgängigen Verständnisses des Forschungsgegenstands. So kommt es hier durchaus zu einem Wechselspiel philosophischer Grundlagen und empirischer Forschungsergebnisse (vgl. Roth zit. nach Jungmann/Huber 2009, 28ff). Allein durch die Erforschung des Seins, also der empirisch fassbaren Erziehungswirklichkeit, lassen sich jedoch, wie noch zu zeigen sein wird, keine gültigen Normen und Prinzipien für erzieherisches Handeln gewinnen, da es sich andernfalls um einen naturalistischen Fehlschluss handeln würde.

Ebenfalls in den 1960er Jahren entwickelte sich eine weitere wissenschaftstheoretische Position, die sich in Anlehnung an die Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule als kritische Pädagogik begriff. Sie wendete sich gegen die Geisteswissenschaftliche und die empirische Pädagogik gleichermaßen, indem sie nicht nur Kritik am aktuellen gesellschaftlichen Zustand und den herrschenden Normen und Ideologien, also auch am Bildungssystem und dessen ideellen Grundlagen übte, sondern gleichsam eine wissenschaftliche Orientierung ablehnte, die allein die Tatsachen einer bereits bestehenden Welt zum Gegenstand habe und weder die Subjekt-Objekt-Trennung noch die sozialen Bedingtheiten der Wissenschaft mitberücksichtige. Ihr ging es vielmehr um die Überlegung, wie eine zukünftige Gesellschaft aussehen sollte und wie man durch Erziehung und Bildung die Selbstbestimmung und Mündigkeit jedes Einzelnen auf Basis seiner Vernunft fördern und damit zu einer besseren Zukunft beitragen könne. Diese wissenschaftstheoretische Position entzog sich also nicht länger dem Normenproblem. Sie rückte jedoch durch ihre Ausrichtung auf die Emanzipation des Menschen und die Negation von Herrschaftsverhältnissen zugleich selbst, wie ihr oft vorgeworfen wurde, in die Nähe ideologisch gefärbter Ansätze.

Normativität, Anthropologie und das Verhältnis zur Empirie oder Warum sich Pädagogik als Wissenschaft in philosophischer Fragestellung begreifen muss

An dieser Stelle wird nun das zentrale Problem der pädagogischen Praxis und der wissenschaftlichen Fundierung der Pädagogik deutlich. Pädagogisches Handeln geschieht immer unter Rückbezug auf normative Aspekte, sprich auf Sollenssätze. Denn es zielt auf einen Zustand der Lernenden bzw. der zu Erziehenden, ja, sogar der Gesellschaft als Ganzes, den diese noch nicht erreicht haben, sondern erst noch erreichen sollen. Die allgemein vorherrschende Idee der Wertneutralität der Wissenschaft und damit eine Beschränkung der Forschung auf Tatsachen und Fakten, wie etwa von Max Weber gefordert, scheint damit jedoch unvereinbar zu sein. Anspruch und Wirksamkeit von Normen im pädagogischen Handeln können aber nicht einfach durch den Verzicht auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit eben diesen Normen beseitigt werden. Im Gegenteil besteht gerade dann die Gefahr eines unreflektierten und unbegründeten Umgangs mit Normen und Konventionen im Erziehungshandeln, welches folglich auf Übernahme und Anpassung des Zöglings und nicht auf dessen Autonomie und Selbstbestimmung ausgerichtet wäre. Pädagogik ließe sich in diesem Fall nur allzu leicht für politische, gesellschaftliche, religiöse, ökonomische oder sonstige Interessen instrumentalisieren.

Wissenschaftliche Pädagogik, die sich mit Normen auseinandersetzt, darf aber nicht als „Weltanschauungspädagogik“ missverstanden werden. Sie zielt nicht auf die Durchsetzung und Vermittlung bestimmter Normen und Werte, untersucht nicht nur das „Wie?“ von Erziehung und Unterricht (Didaktik und Methodik), vielmehr unterzieht sie sowohl die in der Praxis auftretenden Phänomene und deren Begründung als auch ihren eigenen Wissenschaftsanspruch und ihre Methoden fortwährend einer kritischen Prüfung (vgl. Heitger 1981, 39f). Pädagogik fragt nach der Rechtfertigung für die Geltungsansprüche bestimmter (in Praxis und Theorie auftretender) Normen. Anstatt empirische Sachverhalte zu un-

tersuchen und konkrete Anleitungen für die Praxis zu formulieren, widmet sie sich primär der Erörterung grundsätzlicher Probleme:

Was ist Bildung? Wie soll der Bildungsprozess gestaltet sein und was soll überhaupt gelernt werden? Inwiefern muss sich der Bildungsprozess am Kind orientieren oder muss dieser in erster Linie den Anforderungen und Interessen der Gesellschaft gerecht werden? Wieviel Freiheit braucht Erziehung? Welchen Einfluss können Erziehung und Unterricht angesichts sozialisatorischer und individueller Bedingtheiten überhaupt haben? Wie kann ein Lehrer der Individualität jedes Kindes gerecht werden und dennoch allen das gleiche Recht auf Bildung gewähren? Und schließlich, wer darf sich überhaupt Lehrer oder Erzieher nennen und worin liegt die Rechtfertigung dafür, was er oder sie den Schülern an Wissen und Werten beibringt?

Die Beantwortung dieser Fragen hängt wesentlich davon ab, welches Menschenbild dabei zugrunde gelegt wird. Denn „Pädagogik in Praxis und Theorie beruht auf einer impliziten Anthropologie“ (Gudjons 2003, 175). Der Mensch als Subjekt stellt nämlich eine Denknöwendigkeit der Pädagogik dar. Ohne die Annahme der Willens- und Handlungsfreiheit des Menschen, ohne die Antizipation der ihm von Natur gegebenen Möglichkeit sich zu bilden (Bildsamkeit) und selbst zu bestimmen (Mündigkeit), ohne die Voraussetzung, dass der Mensch grundsätzlich dazu fähig wäre, sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen, Argumente zu verstehen und diese nach einer kritischen Prüfung entweder anzuerkennen oder zu widerlegen, sich Wissen anzueignen und eine eigene Haltung zu diesem Wissen einzunehmen, ohne diese logischen (philosophisch begründeten) Voraussetzungen gäbe es keinen pädagogischen Dialog, kein pädagogisches Handeln überhaupt. Stattdessen wäre der Mensch allein durch die Umstände und Einflüsse von außen bestimmt und nicht „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi). Pädagogik streitet hierbei keineswegs ab, dass der Mensch als soziales Wesen durch seine Körperlichkeit, seine Umwelt, durch die Gesellschaft, in der er aufwächst, deren Kultur, Werte und Normen beeinflusst wird. Aber gerade die Tatsache seiner Bedingtheit fordert den Menschen als Subjekt dazu heraus, zu

diesen inneren und äußeren Einflüssen immer wieder Stellung zu nehmen. Gleichsam enthebt ihn seine Bedingtheit nicht aus der Notwendigkeit selbst zu denken, zu erkennen, zu urteilen und zu handeln. Denn allein das Subjekt, das sich selbst als Ich erkennt, kann den Tatsachen einen Sinn beimessen und bestimmen, was sein soll (vgl. Klenk 2005, 51ff). Die in ihm angelegten Möglichkeiten und Naturanlagen kann der Mensch nur durch Erziehung und Unterricht entwickeln. Bildung gestaltet sich dabei als fortwährender Prozess, der dazu dient, die Möglichkeiten zur Erkenntnis und Werturteilsfähigkeit zu realisieren, mit dem Ziel der Vervollkommnung jedes einzelnen Menschen wie auch der Menschheit insgesamt.

Wie aber kann unter der Voraussetzung eines solchen Menschenbildes, das die Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung jedes Menschen zum obersten Gut erhebt, derjenige, der sich als Lehrer oder Erzieher eines anderen versteht, je Geltung dafür beanspruchen, dass bestimmte Wissensinhalte wahr und bestimmte moralische Werte richtig sind und dass der Schüler diese lernen und anerkennen soll?

„Geltungsansprüche von Normen, von Sollensaussagen müssen im Prozess ihrer Begründung, d. h. in der Auseinandersetzung über ihre Rechtfertigung vermittelt werden“ (Heitger 1981, 40). Dies kann nur im herrschaftsfreien Dialog von Lehrer und Schüler, Erzieher und Zögling geschehen und nur so können Selbstbestimmung, Mündigkeit und kritische Urteilsfähigkeit ausgebildet und eine eigene Haltung gegenüber dem erworbenen Wissen entwickelt werden. Die Einsicht und Anerkennung von Geltungsansprüchen, mögen diese nun den Bereich des Sittlichen oder des Sachlichen betreffen, gründen auf der vernünftigen Auseinandersetzung des Lernenden mit eben diesen Geltungsansprüchen. So steht jeder Mensch vor der ständigen Aufgabe, die „Behauptung“ anderer Menschen (etwa die des Lehrers oder Erziehers), dass bestimmte Wissensinhalte oder moralische Werte und Normen gelten, dahingehend kritisch zu prüfen, ob ihre Begründung nachvollziehbar und schlüssig erscheint und man aus diesem Grund den erhobenen Geltungsanspruch mittragen kann oder nicht. Sowohl Lernender als auch Lehrender, so-

wohl Zögling als auch Erzieher, befinden sich, pädagogisch betrachtet, zudem in der Pflicht, die eigenen Akte des Erkennens und Wertens stets auf Gründe zurückzuführen.

Nicht selten finden sich allerdings jene theoretischen Positionen, welche sich des Normativitätsproblems annehmen, mit dem Vorwurf konfrontiert, ihr Vorgehen sei unwissenschaftlich, eben weil sie sich nicht an der Wirklichkeit orientieren. Die normativen Aspekte der Pädagogik sind zweifelsohne für jede empirische Untersuchung unzugänglich. Schließlich werden nicht rein deskriptive, sondern präskriptive Aussagen getroffen, welche handlungsleitend sein sollen.

Zwar lässt sich Normativität als Prinzip sehr wohl durch den logischen Regress methodisch und systematisch und somit wissenschaftlich fassbar machen (vgl. Klenk 2005, 66). Darauf soll jedoch an dieser Stelle verzichtet werden. Das methodische Vorgehen der Pädagogik in Bezug auf das Problem der Normativität erschließt sich, wenn man um der Einfachheit willen der Einteilung der Realwissenschaften in Geisteswissenschaften und Erfahrungswissenschaften folgt. So können letzteren nicht nur, wenn auch vereinfacht, die Naturwissenschaften, sondern eben auch alle anderen empirisch forschenden Wissenschaftsbereiche wie etwa die empirische Pädagogik zuordnen werden.

Die Geisteswissenschaften, zu denen die Pädagogik traditionell gezählt wird, beschäftigen sich mit dem Menschen als Subjekt und der von ihm „selbst geschaffenen“ Welt. Somit grenzen sie sich durch ihren Gegenstand und ihre Methode des Zugangs zu den Phänomenen von den Erfahrungswissenschaften ab. Vereinfacht gesagt, begrenzen, definieren und legitimieren sich nämlich die Erfahrungswissenschaften durch das Postulat ihrer Werturteilsfreiheit. Die Frage nach dem Sinn des Ganzen und nach dem Sollen bleibt daher zwangsläufig ausgeklammert. Alle naturwissenschaftliche Erkenntnis gründet auf der Voraussetzung, dass die Natur als ein durch eine vollständige Kausalordnung determiniertes System außerhalb des Erkenntnissubjekts existiert und somit die Tatsachen der Natur mit empirischen Methoden erfasst und erklärt werden können. Erst die so vorgenommene Trennung von Ursache und Sinn ermög-

licht es den Naturwissenschaften, kausale Erklärungen für Naturphänomene – und nur für diese – zu finden.

Pädagogik hingegen beschäftigt sich nicht mit dem fertigen Produkt (eines Erziehungsprozesses), nicht mit einer bereits bestehenden Tatsache, sondern mit dem Werden des Menschen, mit den Zielen von Erziehung und Unterricht, also mit dem Sinn und dem Sollen (dem Tun-Sollen und Werden-Sollen) und dem daran ausgerichteten Handeln des Menschen. Tatsachen dienen zwar zum Anlass für Erkenntnis, können aber weder Sinn stiften noch ein Sollen bestimmen. Erst das Subjekt als eine sich selbst und seine Umwelt gestaltende Einheit, das erkennt und urteilt, verkörpert die Bedingung der Möglichkeit zu erkennen, zu objektivieren und Sinn zu stiften. Empirie als Methode der Pädagogik betrachtet das Ich jedoch als „Naturobjekt“ und verfehlt damit das der Pädagogik zugrunde liegende Verständnis vom Menschen als Subjekt. Unter der Prämisse, objektiv und wertfrei zu sein, kann Wissenschaft nur eine Bestandsaufnahme leisten. Wissenschaftliche Pädagogik müsste sich folglich auf die Untersuchung der möglichen Realisierbarkeit und des Vorhandenseins bestimmter Normen, das heißt auf den Bereich des Tatsächlichen beschränken.

Das Legitimationsproblem, die Frage nach der „Normativität von Normen“, nach deren Begründung und nicht nach deren tatsächlichem Vorhandensein, bliebe wissenschaftlich unzugänglich. Eine andere Lesart von Wissenschaftlichkeit, die sich dennoch mit dem Problem der Normativität vereinbaren lässt, ermöglicht die von Immanuel Kant ausformulierte methodische Trennung von empirischer und rationaler (transzendentaler) Erkenntnis, also die Gegenüberstellung der Geltungsbereiche von Sinnlichkeit (Empirie) und Vernunfttätigkeit. Was beispielsweise unter dem für die Pädagogik zentralen Begriff Bildung, welcher die Einheit von Wissen und Haltung des Menschen umfasst (vgl. den Beitrag von Wilhelm in diesem Band), zu verstehen ist und wie Bildung und der Weg zur Erreichung derselben durch Erziehung und Unterricht gestaltet sein soll, lässt sich nicht aus der Geschichte oder der Beschreibung der aktuellen Erziehungswirklichkeit ableiten, sondern al-

lein philosophisch auf Vernunftprinzipien gründen (vgl. Klenk 2005, 49). Da Pädagogik als Wissenschaft versucht, den unwandelbaren Begriff der Pädagogik und die damit verbundenen Begriffe und Prinzipien herauszuarbeiten, muss sie sich zwangsläufig an einer Idee orientieren und nicht an konkret vorliegenden Fällen pädagogischen Handelns. Denn diese können sich zum einen sehr mannigfaltig gestalten, zum anderen bedarf es zuvor einer Antwort auf die Frage, was überhaupt pädagogisches Denken und Handeln sei, um die jeweils konkreten Situationen als pädagogische ausweisen zu können. Der Begriff Pädagogik steht also konstitutiv zu dem ihm zugrunde liegenden Zusammenhang mit der pädagogischen Praxis.

In diesem Sinne kann sich Pädagogik als eigenständige Wissenschaft nur in philosophischer Fragestellung begreifen, denn nur durch ein streng rational argumentierendes Vorgehen kann der Begriff der Pädagogik gefasst und eine Systematik von Prinzipien erarbeitet werden, die als Orientierung und Regulativ jeder Form pädagogischer Praxis dienen können, weil sie ihr logisch, aber nicht zeitlich vorausgehen (vgl. Klenk 2005, 50). Dies bedeutet keineswegs eine vollständige Ablehnung empirischer oder auch hermeneutischer Methoden. Diesen kommt vielmehr die Aufgabe zu, den Bezug auf die konkrete Wirklichkeit, auf die Gesellschaft, in der wir leben, auf die Bedingtheiten und Möglichkeiten menschlichen und damit auch pädagogischen Handelns immer wieder herzustellen (vgl. Heitger 1981, 19).

Aus diesem Verständnis von Pädagogik heraus ist es nun auch möglich, eine Abgrenzung gegenüber den anderen Wissenschaften vorzunehmen, obwohl sich deren Gegenstandsbereiche häufig überschneiden mögen. So dienen die Psychologie und Soziologie, neuerdings auch die Neurowissenschaft, die Medizin und die Humanbiologie der Pädagogik häufig als Hilfswissenschaften; auch wenn durch diese Bezeichnung keineswegs ein hierarchisches Verhältnis innerhalb des wissenschaftlichen Fächerkanons angedeutet werden soll. Vielmehr bedient sich die Pädagogik der Erkenntnisse der anderen Wissenschaften. Die Psychologie beispielsweise erforscht die natürliche Entwicklung des Menschen, aber

auch welche Störungen hierbei auftreten können. Sie versucht, menschliches Verhalten, Wahrnehmen und Empfinden unter gegebenen Bedingungen zu erklären. Die Soziologie beschäftigt sich unter anderem mit der gesellschaftlichen Funktion von Erziehungsphänomenen sowie dem Einfluss von Gesellschaft und Institutionen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse. Die Neurowissenschaften wiederum untersuchen, welche Vorgänge sich beim Lernen im Gehirn vollziehen und welche Umweltbedingungen die kognitive Entwicklung unterstützen oder hemmen. Sie alle, wie auch die empirische pädagogische Forschung, können wichtige Aussagen über die Mittel, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Akte machen und damit den Hintergrund, vor dem pädagogisches Handeln stattfindet, klarer beleuchten. Keine dieser Wissenschaften kann jedoch die Ziele und Normen der Pädagogik bestimmen. Dies bleibt allein Aufgabe der Pädagogik. Sie liefert den ideell-theoretischen Unterbau und sorgt für eine kritische Betrachtung der empirischen Ergebnisse und der daraus gezogenen Schlussfolgerungen.

Die Erkenntnisse anderer Wissenschaften haben also sehr wohl eine Bedeutung für die pädagogische Theoriebildung, in dem Sinne, dass neue Tatsachen und Sachverhalte zu einer ständigen kritischen Selbstprüfung der pädagogischen Prinzipien und Grundlagen auffordern. Schließlich müssen sich diese in der Welt der Tatsachen bewähren (vgl. Roth zit. nach Jungmann/Huber 2009, 28ff).

Bleibe noch das Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie und insbesondere zur praktischen Philosophie zu klären. Aufgrund ihrer späten Ablösung von der Philosophie ergeben sich sowohl inhaltlich als auch methodisch große Überschneidungen. Pädagogik, verstanden als „Erziehungsphilosophie“, versucht allgemeine philosophische Ansätze, Ideen und Methoden für die eigene spezifische Fragestellung fruchtbar zu machen. Eine trennscharfe Abgrenzung lässt sich hier also nicht herstellen. Vielmehr stellt eine systematische Pädagogik, im Sinne einer Erziehungsphilosophie, die einzige Möglichkeit dar, Antworten auf das Normativitätsproblem der Pädagogik zu geben.

Abschließend sei eine Anmerkung erlaubt, welche sich weniger auf den Stellenwert der Pädagogik als Wissenschaft bezieht, als vielmehr die Bedeutung des Gesamtphänomens Pädagogik für die wissenschaftliche Praxis aller Wissenschaften hervorheben soll. Wilhelm von Humboldts Idee einer Universität als Einheit von Forschung und Lehre bildet das Grundprinzip aller (positiven) Wissenschaften. Mögen in heutiger Zeit eine Vielzahl anderer Interessen, beispielsweise ökonomischer oder politischer Art, das Bild der Universitäten (mit-)prägen, wodurch sie ihren pädagogischen Charakter weitgehend eingebüßt zu haben scheinen, so bleibt dennoch die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die sich im Dialog austauschen und die (Er-)Kenntnisse der anderen kritisch zu prüfen haben, als Grundgedanke bestehen. Wissen kann erst dann als gesichert gelten, wenn es intersubjektiv überprüfbar und prinzipiell für jeden nachvollziehbar ist. Das bedeutet aber, dass sowohl die Mitteilung als auch die Reflexion der verschiedenen Mitteilungsformen konstitutive Elemente des Erkenntnisprozesses darstellen. Pädagogik liefert also nicht nur das nötige Handwerkszeug (z. B. Fachdidaktik), um wissenschaftliche Inhalte an die nächste Generation weiterzugeben, so dass Wissenschaftler mit einer ihrer Disziplin entsprechenden Fragehaltung und einem ihr angemessenen Habitus heranwachsen. Pädagogik kann vielmehr als *conditio sine qua non* für die Geltung wissenschaftlicher Kenntnisse angesehen werden (vgl. Rekus 2006).

Pädagogik als Theorie einer Praxis

Alle Probleme, welche sich bei der bisherigen Suche nach dem Selbstwert der Pädagogik als Wissenschaft ergeben haben, lassen sich letztendlich auf die Tatsache zurückführen, dass es sich bei der Pädagogik um eine praktische Wissenschaft handelt. Im Gegensatz zu den praktischen Wissenschaften sind alle anderen Wissenschaften primär dem Erkenntnisgewinn, also der Vermehrung von Wissen durch Forschung verpflichtet und somit autonom. Zwar handelt es sich sicherlich um einen

wichtigen Aspekt jeder Wissenschaft, dass ihre Ergebnisse unter Umständen technisch umgesetzt werden können, die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse als Beweggrund der Wissenschaft ist jedoch keine Denknöwendigkeit und somit entbehrlich. Die Pädagogik hingegen ist, wie auch die Medizin, die Ethik oder die Jurisprudenz eine ausdrücklich auf eine Lebenspraxis bezogene Wissenschaft. Sie ist Theorie einer Praxis und als solche untrennbar mit derselben verknüpft.

Die Zwecke jeder pädagogischen (oder auch medizinischen oder juristischen) Praxis beziehen sich auf den Menschen als Subjekt. Zweck der Pädagogik ist beispielsweise, dass dem Unmündigen im pädagogischen Umgang zur Mündigkeit verholfen werden soll. Erst danach kann die Pädagogik fragen, wie diese Hilfe aussehen kann. Der Zweck der pädagogischen Praxis wird somit zum Prinzip der Theorie. Letzter Zweck praktischer Wissenschaften ist also der Mensch, nicht die Wissenschaft, man könnte auch sagen, der Endzweck ist die Achtung des Prinzips „Menschlichkeit“ in der konkreten Person. Denn würde man der Person absprechen, dass sie prinzipiell zur Mündigkeit fähig ist, so würden wir damit gleichzeitig ihr „Menschsein“ preisgeben und jeder Pädagogik die Grundlage entziehen. Folglich kann nicht im Sinne einer von der Praxis gänzlich autonomen Wissenschaft unabhängig von oder gar gegen den Praxisbezug praktischer Wissenschaften argumentiert werden (vgl. Ritzel, 1981, 31ff).

Wie sich gezeigt hat, kann Pädagogik Aussagen darüber, was sein soll, nicht aus dem, was ist, also aus der bereits vorliegenden Wirklichkeit gewinnen. Vielmehr lassen sich die Normen und Prinzipien, an denen sich pädagogisches Handeln orientiert und das Ziel auf das dieses Handeln gerichtet ist, nämlich der mündige und selbstbestimmte Mensch, nur philosophisch begründen. Wenn pädagogische Aussagen ein Gewicht für die pädagogische Praxis haben sollen, müssen die Bedingungen der Erziehungswirklichkeit jedoch trotz allem Beachtung finden, denn nur in der Konfrontation mit der Wirklichkeit kann sich menschliches Handeln, also auch pädagogisches Handeln als Vollzug eines auf ein Ziel (Gesolltes) gerichteten Tun ereignen.

Der Bezug zur Erziehungswirklichkeit vollzieht sich dabei im Sinne von Prinzip und Fall. Pädagogik als bewusste Praxis bedarf leitender Normen, um deren Prüfung sich die Theorie, also die Pädagogik als Wissenschaft, bemüht. Aufgabe jedes praktisch handelnden Pädagogen ist dann die Erfüllung pädagogischer Prinzipien in Ansehung der jeweils einmaligen Situation. Die Verantwortung für das pädagogische Handeln in der jeweiligen Situation kann dem Pädagogen nicht durch die Wissenschaft abgenommen werden (vgl. den Beitrag von Fleischman/Güler in diesem Band). Vielmehr kommt ihm immer die Aufgabe zu, zwischen den durch die wissenschaftlich philosophische Tätigkeit gewonnenen pädagogischen Prinzipien und den spezifischen Bedingungen der stets einzigartigen Erziehungssituation zu vermitteln. „Der Erzieher schaut auf das Ziel, die Kultur, die sein soll, im ständigen Rückblick auf die Natur des Menschen, und er schaut auf die Natur des Menschen im ständigen Vorblick auf das, was als menschliche Kultur lebendig sein soll“ (Roth 2009, 33).

Einen Katalog von Vorschriften und Regeln kann eine wissenschaftliche Pädagogik, welche sich die Freiheit, Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Menschen zum Ziel gesetzt hat, nicht liefern, da sie als allgemeine Theorie die Individualität jedes Einzelnen gar nicht mitbeachten kann. Aus demselben Grund würde die Anwendung eines solchen Katalogs auf die Praxis deren Anspruch, eine pädagogische Praxis zu sein, zunichte machen. Mag es auch nicht die Pädagogik als solche geben, sondern stattdessen eine Vielzahl an Theorien und wissenschaftstheoretischen Positionen mit unterschiedlichen Ansichten und Empfehlungen für die Praxis, so darf trotz dieser Vielfalt keine Beliebigkeit entstehen. Dazu dienen pädagogische Prinzipien, die aufgrund ihrer allgemeinen Formulierung eine Orientierung geben und trotzdem genügend Freiraum für die Anpassung an die jeweilige Situation bieten können. Dennoch sind sie stets verbindlich für pädagogisches Handeln, weil sie es überhaupt erst als pädagogisches Handeln definieren.

Literatur

- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn ⁸2003
- Heitger, M.: Das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft. In: Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. Kippenheim 1981, S. 13-25
- Heitger, M.: Was heißt normative Pädagogik? In: Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. Kippenheim 1981, S. 38-45
- Jungmann, W./Huber, K. (Hg.): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim/München 2009
- Klenk, J.: Pädagogik zwischen Normativität und Wissenschaftlichkeit. München 2005
- Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. In: ders.: Pädagogik und Wissenschaft. Kippenheim 1981, S. 38-45
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart ²1955
- Petzelt, A.: Philosophie und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 3/1949, S. 58-72
- Rekus, J.: Warum die Naturwissenschaften die Pädagogik brauchen. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik. Heft 1/2006, S. 7-18
- Ritzel, W.: Zur Theorie praktischer Wissenschaften. In: Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. Kippenheim 1981, S. 26-37
- Schütz, E.: Was ist Pädagogik? In: Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Wissenschaft. Kippenheim 1981, S. 9-12

Eliane Dominok & Sarah Königs

Pädagogische Anthropologie – Zwischen Freiheit und Determination

„Verdient es den Namen Freiheit, wenn man die Freiheit besitzt, den Narren zu spielen und sich selbst in Schande und Unglück zu stürzen? Wenn Freiheit, wahre Freiheit, darin besteht, daß man sich von der Leitung der Vernunft losreißt und von allen Schranken der Prüfung und des Urteils frei ist, die uns vor Erwählen und Tun des Schlechteren bewahren, dann sind Tolle und Narren die einzig Freien; allein ich glaube, keiner, der nicht schon toll ist, wird um einer solchen Freiheit willen wünschen, toll zu werden. Das stete Verlangen nach Glück und der Zwang, den es uns auferlegt, um seinetwillen zu handeln, wird meines Erachtens niemand als eine Schmälerung der Freiheit ansehen oder wenigstens nicht als eine Schmälerung, die zu beklagen wäre.“

(John Locke)

Der Mensch und seine Freiheit – Das Problem

Seit Beginn des 17. Jahrhunderts, als sich die Pädagogik im Geiste der Aufklärung als neuzeitliche Wissenschaft formierte, entstand im Zuge dieses neuen Weltverständnisses ein neues Menschenbild, welches die Bildsamkeit der Person als Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns betrachtete. Seitdem orientiert sich das wissenschaftliche Verständnis von Erziehung und Bildung immer wieder an impliziten Menschenbildern, denen stets anthropologische Annahmen zu Grunde liegen. Die Frage nach einer dem Menschen innewohnenden Freiheit ist daher eine von vielen weiteren, welche dieser Historizität unterliegt. Die Geltungsansprüche der jeweiligen Erziehungsmaximen müssen in den Kontext ihrer kulturellen und historischen Bedingtheiten eingefasst und interpretiert werden. Folglich erfährt pädagogische Anthropologie keinen Endpunkt ihres Fragens, sondern agiert vielmehr als offenes, sich entwickelndes, dynamisches Forschungsfeld (vgl. Wulf 1994). Der über-

zeitliche Problemkern des Freiheitspostulats liegt ferner darin begründet, dass dieses sich bisher weder eindeutig verneinen noch beweisen lässt und somit keine abschließende Beantwortung erfährt.

Der Philosoph Immanuel Kant hat in seiner erstmals 1803 veröffentlichten Vorlesung „Über Pädagogik“ wohl eines der offenkundig schwierigsten Probleme einer der Aufklärung verpflichteten Erziehung auf den Punkt gebracht: Wie kann eine Erziehung, welche den Menschen durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit („habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“) zur Mündigkeit führen soll, die Ausübung von Zwang legitimieren? Wie möchte sie dieses logische Paradox überwinden, da sie sich selbst doch in letzter Konsequenz überflüssig machen und keine Abhängigkeiten generieren will (vgl. Benner 2001)? Bereits zuvor weist schon Rousseau darauf hin, dass elterliche Aufforderungen, wie „wir wollen, dass du es *freiwillig* machst“, einen Appell wider den Freiheitsgedanken darstellen. Scheinbar birgt die hier bezeichnete Erziehungssituation wenig bis gar keinen Handlungsspielraum.

Die Bemühungen um eine Auflösung dieses Widerspruches führen unweigerlich zu der Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen Begrifflichkeiten von *Zwang* und *Freiheit*; sie münden letztlich in der Frage nach den anthropologischen Voraussetzungen des Phänomens „Erziehung“ sowie zugleich von menschlicher Existenz überhaupt: Erzieher und Pädagogen sind sich der menschlichen Freiheit gewiss und sehen sie als ein in der Menschenwürde verortetes Prinzip überzeitlicher Geltung an. Freiheitliches Handeln impliziert demnach die Autonomie des handelnden Subjekts, welches die Wahl zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten ohne äußeren Zwang trifft. Eine Erziehung zur Freiheit umfasst infolgedessen eine Erziehung zur Mündigkeit, die in der Haltung des Menschen Ausdruck findet (vgl. Hamann 1998).

Die Annahme, der Mensch sei in seinem Wählen frei, scheint zunächst auch empirisch gerechtfertigt zu sein, denn der moderne Mensch lebt in einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft, die ihm eine Fülle von verschiedenen Handlungsoptionen offeriert. Er wählt zwischen Alternativen und sieht sich selbstverständlich als Akteur seiner eigenen Hand-

lungen an, für die er in seiner Alltagspraxis die Verantwortung übernimmt. Und dennoch stellt sich die seit der Antike aufgeworfene Frage nach der – existentiellen – Freiheit des Menschen bei aller Abwesenheit *offensichtlicher* Zwänge stärker als je zuvor.

Ist der Mensch *wirklich* frei und was kennzeichnet diese Freiheit – wenn es sie tatsächlich gibt? Ist die viel gepriesene *freedom of choice* der Moderne nicht doch letzten Endes ein erdrückendes Korsett an Alternativen, welche nicht dem eigenen Willen entspringen? Ist der Mensch also, wie Sartre es formuliert, vielmehr verdammt zur Freiheit (vgl. Sartre 2003)? Und wenn diese Freiheit hinter den Wahlmöglichkeiten doch existierte, als regulative Idee einer ideal gedachten Wirklichkeit, ist der Mensch dann nicht doch wieder nur in Freiheit determiniert auf das Gute, wie John Locke es in seinem eingangs zitierten „*Versuch über den menschlichen Verstand*“ – wenn auch positiv – darstellt (vgl. § 50)?

Wieso handelt das freie Individuum oftmals dem Schlechten gemäß, warum mordet, lügt und betrügt der Mensch, wenn sich doch in der Regel jeder selbst zu den „Guten“ rechnet? Ist das „Säugetier Mensch“ nicht vielmehr determiniert durch seine biologische Ausstattung sowie durch Sozialisation und (frühkindliche) Erfahrung? Und tragen wir dann tatsächlich alle die Verantwortung für unser Handeln? Wie gestaltet sich die Situation beispielsweise im Falle eines psychisch kranken Menschen? Denn wenn Freiheit im o. g. Sinne eines unveräußerlichen Prinzips mit universalem Anspruch gedacht wird, muss es auch für alle Menschen gleichermaßen Geltung beanspruchen, so dass niemand davon ausgenommen sein kann und darf.

Eine kritische Reflexion des Freiheitsgedankens

Die Frage nach der Freiheit des Menschen wird in der Regel im Rahmen einer philosophischen Willensfreiheitsdebatte diskutiert, reicht als solche weit in die Geschichte zurück und beinhaltet viele, zum Teil gegensätzliche Positionen. Allen gemein ist der Versuch einer begrifflichen Klärung

derjenigen Bedingungen, welche eine Entscheidung als frei kennzeichnen sowie die Erörterung ihres Vorhandenseins in der Realität. Einigung herrscht darüber, dass eine Entscheidung in der Regel dann als frei gilt, wenn sie folgenden formalen Kriterien genügt (vgl. Beckermann 2006): Erstens muss prinzipiell eine Handlungsalternative bestehen (Bedingung des Anders-Entscheiden-Könnens); zweitens muss die Wahl der handelnden Person von ihr selbst abhängen (Urheberschaftsbedingung) und drittens darf die Person keinem Zwang unterliegen (Kontrollbedingung). So klar diese Merkmale auch erscheinen mögen, so unterschiedlich stellen sich ihre jeweiligen Interpretationen dar, insbesondere dann, wenn der Frage nachgegangen wird, inwiefern sie in einer Welt, in welcher naturgesetzliche Notwendigkeiten, also der Determinismus, gilt, überhaupt wahr sein könnten. Als Kompatibilisten werden innerhalb dieser Debatte diejenigen Vertreter bezeichnet, welche eine grundsätzliche Vereinbarkeit von Freiheit und Determinismus annehmen, während Inkompatibilisten dieser These widersprechen. In Anlehnung an diese grundsätzlichen Positionen lassen sich in der Philosophie drei weitere Standpunkte kennzeichnen, welche aus Gründen der Übersichtlichkeit in folgendem Schema dargestellt werden (vgl. Beckermann 2006, 295):

		Sind Freiheit und Determinismus vereinbar?	Ist der Determinismus wahr?	Gibt es Freiheit?
Inkompatibilisten	<i>Libertarier</i>	nein	nein	ja
	<i>harte Deterministen</i>	nein	ja	nein
Kompatibilisten	<i>weiche Deterministen</i>	ja	ja	ja

Libertarier und harte Deterministen stellen eine Subgruppe der Inkompatibilisten dar; während der Libertarier die Freiheit des Menschen anerkennt und daher den Determinismus als falsch betrachtet, kommt der harte Determinist zum entgegengesetzten Schluss. Der weiche Determinist als Kompatibilist hingegen ist der Ansicht, der Mensch sei frei, ohne dass die Tatsache eines realen Determinismus etwas daran änderte.

Auf den ersten Blick scheint die Annahme der Inkompatibilisten (harte Deterministen) plausibel, dass in einer Welt, die den Naturgesetzen unterworfen ist, kein freier Wille möglich sein kann. Determinismus impliziert einen linearen Kausalzusammenhang zwischen Ereignissen – wie könnte eine Entscheidung jemals frei sein, wenn sie doch wiederum nur von anderen, ihr vorausgehenden Entscheidungen bedingt ist? Das Verständnis von Freiheit setzt hingegen einen offenen Handlungsspielraum voraus, dessen Ausgestaltung vom Menschen selbst bestimmt werden kann (vgl. Beckermann 2006). Darüber hinaus ist dieser disparate Standpunkt mit einer weiteren Schwierigkeit verknüpft: Sollte der Weltverlauf und damit auch der Mensch tatsächlich keinen kausalen Naturnotwendigkeiten unterliegen (Libertarier), so käme als Initiator für jede Entscheidung nicht nur die Freiheit des Menschen ursächlich in Frage, sondern ebenso der bloße Zufall. Ein Freiheitsbegriff muss also in der Lage sein, das *Prinzip Freiheit* als substanzielles Ordnungsmoment vom bloßen Faktum des Zufalls abzugrenzen. Hierzu wird der Begriff der Akteurskausalität eingeführt, also jene Fähigkeit des Menschen, die Immanuel Kant als *Kausalität aus Freiheit* bezeichnet: Jene ist dann gegeben, wenn der Akteur selbst die Handlung initiiert, diese also weder abhängig noch zufällig ist. Entscheidend für die Handlung sind also keine Gründe, welche für die eine oder andere Alternative sprechen (denn auch sie beruhen ja ihrerseits auf bestimmten vorauslaufenden Bedingungen, sind also bereits determiniert), sondern das Ich entscheidet der Möglichkeit nach prinzipiell frei und damit auch voll verantwortlich (vgl. Beckermann 2006).

Fraglich ist hierbei jedoch, ob der Mensch tatsächlich als ein Wesen angesehen werden kann, das quasi „von außen“ in die natürliche Welt ein-

zugreifen vermag, ohne ihren Naturnotwendigkeiten selbst unterworfen zu sein, denn dies widerspräche nahezu allen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, die der Mensch bisher zu sammeln imstande war.

In Anbetracht der erläuterten Positionen stellt sich also die Frage nach einer möglichen Vereinbarkeit von Freiheit und Kausalzwang. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung zwischen Handlungs- und Willensfreiheit. Sowohl Thomas Hobbes als auch David Hume waren der Ansicht, dass Handlungsfreiheit die einzige Art von Freiheit sei, an welcher der Mensch ernsthaft interessiert sein könne; also die Freiheit, tun zu können, was man wolle, ohne äußere Zwänge, die dies verhinderten. Beiden erschien der Umstand, dass Handlungen in der Regel auf bestimmten Gründen, Neigungen oder Sachlagen beruhen, geradezu trivial; entscheidend aber sei es, diese Wünsche auch in konkrete Handlungen umsetzen zu können (vgl. Beckermann 2006).

Doch ist eine solche Vorstellung tatsächlich ausreichend, um das Konstrukt der Freiheit hinreichend abzubilden? Ist die Wahl zwischen Alternativen, die wir selbst nicht bestimmen können, sondern denen wir mehr oder minder ausgeliefert sind, wirkliche Freiheit? Am Beispiel eines Drogensüchtigen lässt sich leicht verdeutlichen, dass diese Frage mit „Nein“ beantwortet werden muss: Der Drogenabhängige kann tun, was er will, er besitzt also Handlungsfreiheit im o. g. Sinn. Dennoch ist er in seinen Entscheidungen nicht frei, „sein Wille führt gewissermaßen ein Eigenleben“ (Beckermann 2006, 302) und auch der Wunsch, keine Drogen mehr zu konsumieren, wird vom inneren Zwang, der Sucht, zurückgedrängt. Es mangelt ihm also an Willensfreiheit, d. h. der Fähigkeit, selbst zu bestimmen bzw. zu wollen, was er will.

Nachdem also Handlungsfreiheit durchaus mit Determinismus vereinbar ist, stellt sich die Frage, wie sich das Konzept der Willensfreiheit, das Sich-Anders-Entscheiden-Können, dazu verhält. Bei dieser rein konditionalen Analyse von Können bezieht sich der Begriff des Könnens auf die Zuschreibung einer Fähigkeit: Unter dieser Bedingung ist Willensfreiheit mit dem Determinismus vereinbar, denn auch wenn alle Handlungen und Entscheidungen vollständig kausal bestimmt wären, bestünde den-

noch die Möglichkeit, etwas anderes zu tun, würde man sich anders entscheiden. Doch auch dieses Kriterium stößt in der Realität an ihre Grenzen: Ein schüchterner Mensch beispielsweise könnte durchaus andere Menschen ansprechen – aber genau das verhindert seine Schüchternheit. Daher kann diese Person realiter auch niemanden ansprechen, weil sie sich nicht dazu entscheiden kann (vgl. Beckermann 2005). Inwiefern kann aber nun gerade die Pädagogik zur Klärung dieser Widersprüchlichkeiten beitragen?

Andere Humanwissenschaften zeigen eine starke Zurückhaltung in der Freiheitsfrage: Im Gegensatz zur Pädagogik nehmen sowohl Psychologie als auch Soziologie nicht für sich in Anspruch, normative Wissenschaften zu sein; die Klärung dessen, was sein soll, tritt hinter der Beschreibung dessen, was ist, in den Hintergrund und das Bemühen um eine objektive Struktur ihrer Aussagensysteme nach dem Vorbild der Naturwissenschaften ist oberstes Gebot dieser Disziplinen. Freiheit entzieht sich jedoch der dort geforderten statistischen Überprüfbarkeit. Da Freiheit darüber hinaus als Bedingung der Möglichkeit menschlichen Handelns gilt (im Gegensatz zu bloß instinktgesteuertem Verhalten bei Tieren), kommt der Pädagogik als Humanwissenschaft eine Schlüssel-funktion innerhalb der o. g. Problematik zu: Pädagogisches Handeln erhebt den Anspruch, das Subjekt zu mündigen Entscheidungen zu befähigen und setzt das Postulat menschlicher Freiheit sozusagen konstitutiv für den Prozess der Erziehung voraus. Ist der Mensch nicht frei, so bleiben nur Indoktrination und Manipulation übrig; hierfür bedarf es jedoch keiner Erziehung.

Dabei stellt sich das Bild innerhalb der eben genannten Disziplinen sehr heterogen dar: Im Falle der Psychologie spannt sich bspw. der Bogen ausgehend von der Tiefenpsychologie Sigmund Freuds über den ausschließlich deterministisch argumentierenden und daher als Paradebeispiel gern herangezogenen Behaviorismus (Watson, Pawlow, Skinner), bis hin zur Humanistischen Psychologie (Maslow, Rogers, Fromm), welche die Selbstverwirklichung des Menschen als einer freien, gesunden und schöpferischen Persönlichkeit vor Augen hat. Dabei gibt insbeson-

dere Carl Rogers, der Begründer der klientzentrierten Psychotherapie, nicht vor, die Frage des ungeklärten Bezugs von Freiheit und Determinismus gelöst, sondern allenfalls einen Weg gefunden zu haben, „wie man mit dieser Frage leben kann“ (1984, 211).

Aus Sicht des reinen Behaviorismus, derjenigen vieler Psychologen und anderer Verhaltenswissenschaftler erübrigt sich jede Diskussion bzgl. der Willensfreiheit. Nach B.F. Skinner, dem Entdecker des operanten Konditionierens, ist die Annahme innerpsychischer Vorgänge lediglich ein vorwissenschaftlicher Ersatz für ungeklärte Ursachen des Verhaltens (vgl. Rogers 1984). Er hebt damit die Differenzierung zwischen menschlicher und tierischer Konditionierung des Verhaltens auf. Was Behaviorismus und Tiefenpsychologie bei aller Verschiedenheit der zugrunde liegenden Konzeptionen vereint, ist die Annahme des generell kausal determinierten Verlaufs, wobei Freud auf psychische Vorgänge, die Anhänger der Konditionierung hingegen auf äußeres Verhalten rekurren.

Nach Freud haben alle psychologischen Phänomene spezifische Ursachen, anhand derer sie erklärt werden können. Der Mensch „handelt, wie er handelt, weil er ist, wie er ist“ (Görres 1969, 43). Freiheit scheint unter dieser Prämisse Unmögliches vorauszusetzen: Die Bezeichnung eines „psychischen Apparates“ nach Freud weist auf eine als mechanistisch zu bezeichnende Auffassung vom Menschen hin. Indem das innere Erleben eines Menschen durch das Unbewusste seiner Triebstruktur erheblich mitbestimmt werden soll, folgt zwangsläufig ein Determinismus, der die menschliche Willensfreiheit als prinzipiell gegebene Befähigung a priori in Frage stellt. Dennoch gesteht Freud dem Menschen einen Grad an Freiheit zu, der psychoanalytisch nicht mehr aufzulösen ist; dieser liegt im besonderen Verhältnis der Person zu ihren Motiven begründet und zeigt sich in der psychischen Leistung, die eigenen Leidenschaften zugunsten höherer Ziele niederzuringen – immer dann, wenn auch Nicht-Widerstand möglich wäre. Diese Definition von Freiheit sprengt also den absoluten Determinismus. Freud erkennt eine dritte Kraft neben Trieb und Abwehr an, welche er als Stimme der Vernunft bezeichnet: Immer dann, wenn der Mensch ihr folgen muss oder es nicht

kann, ist er den Naturnotwendigkeiten unterworfen, das Folgen-Können hingegen ist ein Akt der Freiheit. Genau hier verläuft nun auch der Grenzbereich des psychoanalytisch Fassbaren, denn „das letzte Verhältnis des Subjekts zu seinen Motiven in der konkreten Entscheidung“ (Görres 1969, 50) ist ihr nicht zugänglich, zumal das Vorgehen der Analyse stets rückwärtsgerichtet ist, jedoch nie synthetische Vorhersagen erlaubt. Die Determinismusannahme der Psychoanalytik ist demzufolge methodologischer Natur und begründet deren Zurückhaltung in der Freiheitsdebatte. Darüber hinaus ist ihr Ansatzpunkt im Vergleich zur Pädagogik ein gänzlich anderer: Während erstere dem jungen Menschen im Verlauf seiner Entwicklung bei der unbeeinträchtigten Entfaltung von Vernunft, Wille und Freiheit zu unterstützen versucht, soll die psychoanalytische Methode bei einem psychisch kranken Individuum gerade jene verlorene Vorbedingung der Freiheit wieder herstellen, so dass dieses sich in bestimmten Konflikten wieder zwischen Vernunft und Leidenschaft zu entscheiden vermag (vgl. Görres 1969).

Freiheit und/oder Determination? Synthese des Problems

Zudem wurde in den bisher erläuterten Gedankengängen einem – insbesondere für die pädagogische Fragestellung – bedeutenden Aspekt keine Beachtung geschenkt, nämlich der moralischen Perspektive einer Willensentscheidung, dem Werturteil. Es geht also um die Frage nach der *richtigen* Wahl, folglich nach dem, was sein *soll*.

In John Lockes kompatibilistischer Theorie der Willensfreiheit, welche er in seinem „*Versuch über den menschlichen Verstand*“ in vier Bänden aus dem Jahre 1689 zusammenfasst, ist die Fähigkeit zur Einsicht in die Richtigkeit einer bestimmten Handlung ein tragendes Element für Freiheit. In Buch II, Kapitel 21 *Von der Kraft* bestimmt er zunächst als Triebfeder des Handelns nicht „das grössere in Aussicht stehende Gut [...]“, sondern das (und zwar meist das drückendste) Unbehagen, in dem man sich zur Zeit befindet. [...] Man kann dieses Unbehagen ein Begehren nennen, da die-

ses das aus dem Mangel eines fehlenden Gutes entstehende Unbehagen ist“ (§ 31, 264). Das hier geschilderte Prinzip der Homöostase wird dann weiter präzisiert und um das Faktum der Freiheit erweitert:

Willensfreiheit nach Locke besteht dann zum einen in der Fähigkeit, vor einer Entscheidung innezuhalten und zu überlegen, was vernünftig und richtig ist, und zum zweiten in der grundsätzlichen Befähigung, entsprechend dieser Prüfung des Sachverhaltes auch zu entscheiden und zu handeln – unabhängig davon, ob tatsächlich so vorgegangen wird. Diese Zweiteilung findet sich beispielsweise im heutigen forensischen Strafrecht wieder, wenn es um die Beurteilung der Zurechenbarkeit eines Sachverhaltes geht – auch hier handelt ohne Schuld, wer „unfähig ist, das Unrecht der Tat einzusehen und/oder nach dieser Einsicht zu handeln“ (§ 20 StGB).

Im Widerspruch zum Postulat der Akteurskausalität sieht Locke keinerlei Einschränkung in der Tatsache begründet, dass der Mensch seine Handlungen mit kausaler Notwendigkeit aus dem Resultat seiner Überlegungen ableitet: „Wenn man leugnet, dass der Mensch bei jedem seiner Entschlüsse seinem eigenen Urtheile folge, so hiesse dies, der Mensch wolle und verfolge ein Ziel, was er, während er danach verlangt und dafür thätig ist, nicht haben mag. Denn wenn er es in seinen Gedanken jedem anderen vorzieht, so hält er es für das bessere und will es lieber als jedes andere; man müsste dann das Ziel zugleich haben und nicht haben, wollen und nicht wollen können, was als offener Widerspruch nicht möglich ist“ (§ 48, 278). Die Unterweisung der Jugend in genau diesen Gebrauch der Freiheit ist es, die Locke als die wichtigste Aufgabe von Erziehung betrachtet.

Kant greift die von Locke entwickelten Ideen auf, geht aber einen Schritt weiter: In Abgrenzung zu dem von Hume und Locke vertretenen Empirismus versucht Kant in seiner theoretischen Philosophie zunächst herauszuarbeiten, was der Mensch a priori kraft seines Denkens, also ohne Rückgriff auf Erfahrung, über die Welt auszusagen vermag. Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen stellt er in der Vorrede der „*Kritik der reinen Vernunft*“ wie folgt dar: „Die menschliche Vernunft hat das beson-

dere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft“ (1974a, A VIIff).

Bezüglich der Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis sind jedoch klare Aussagen möglich, denn sinnliche Wahrnehmung bliebe nach Kants Ansicht gänzlich gestaltlos, wenn diese nicht durch Verstandesbegriffe geordnet und strukturiert würde. Unter Zuhilfenahme der beiden reinen Formen der sinnlichen Anschauung, Raum und Zeit, werden die Gegenstände für das wahrnehmende Subjekt überhaupt erst zu seiner Realität. Dabei gibt ein äußerer Sinn Vorstellungen über den Raum, ein innerer Sinn hingegen erzeugt die Vorstellung eines temporären Ablaufs allen Geschehens (also von Kausalität) (vgl. Fischer 1989).

Kant nimmt noch eine weitere wichtige Differenzierung vor, indem er die „Welt der Erscheinungen“ (*Phänomena*), die der Mensch sinnlich erfährt, von jener der „Welt der Dinge an sich“ (*Noumena*) unterscheidet. Die Dinge an sich erzeugen im Menschen Anschauungen, welche unter Zuhilfenahme der Anschauungsformen von Raum und Zeit sowie der Kategorien (z. B. Kausalität) von der Vernunft strukturiert werden und somit die Welt erfahrbar machen.

Über Gegenstände, die der Erfahrung aufgrund ihres metaphysischen Charakters gänzlich unzugänglich sind, sind nach Kant keinerlei Aussagen a priori möglich, so bei den Fragen nach der Unsterblichkeit der Seele, der Unendlichkeit Gottes – oder der Freiheit des Willens. Diese „Gewissheiten“ geben sich nur vermeintlich den Anschein objektiver Tatsachen; da keine Wahrheitskriterien mehr vorhanden sind, führen sie letztlich zu unauflösbaren Antinomien, da sie von der Vernunft weder bewiesen noch widerlegt werden können (vgl. Beckermann 2005).

Immanuel Kants Standpunkt zur Freiheit des Willens lässt sich wohl am besten unter dem Stichwort „sowohl als auch“ subsumieren, obgleich diese Formel die Komplexität seines Entwurfs kaum abzubilden vermag:

Obwohl er den Determinismus als naturwissenschaftliche Tatsache anerkennt, bekräftigt er zugleich die Existenz eines freien Willens, da er dem Menschen die Fähigkeit zur Kausalität aus Freiheit zugesteht. „Dagegen verstehe ich unter Freiheit [...] das Vermögen, einen Zustand von selbst anzufangen, deren Kausalität also nicht nach dem Naturgesetze wiederum unter einer anderen Ursache steht [...] weil [...] dem Menschen ein Vermögen beiwohnt, sich, unabhängig von der Nötigung durch sinnliche Antriebe, von selbst zu bestimmen“ (1974b, B 560f).

In seiner transzendentalen Methodenlehre am Ende der *„Kritik der reinen Vernunft“* nimmt er außerdem eine Unterscheidung zwischen praktischer und transzendentaler Freiheit vor. In enger Verbundenheit zu Lockes Konzept des Innehaltens und rationalen Abwägens einer Entscheidung als Ausdruck menschlicher Willensfreiheit definiert Kant die praktische Freiheit im Treffen von Entscheidungen, „welche unabhängig von sinnlichen Antrieben, mithin durch Bewegursachen, welche nur von der Vernunft vorgestellt werden“, gekennzeichnet sind (1974b, B 831). Gemeint ist hier das Antizipieren nützlicher oder schädlicher Folgen der einen oder anderen Handlungsoption, was letztlich in einem „objektiven Gesetz der Freiheit“ (ebd.) mündet. Dieses sagt aus, was geschehen soll, unabhängig davon, ob es tatsächlich auch geschehen wird (worin der Unterschied zum Kausalgesetz liegt, welches lediglich ein tatsächliches Geschehen ohne normativen Bewertungsmaßstab ausdrückt). Ein Drogensüchtiger beispielsweise ist sich der schädlichen Wirkung der Droge auf seinen Körper bewusst, entscheidet sich dennoch gegen seine Vernunft – dem, was sein soll – und für den Konsum. Daher ist praktische Freiheit mit kausaler Determiniertheit grundsätzlich vereinbar. Kant bezeichnet sie als eine „Kausalität der Vernunft in Bestimmung des Willens“ (ebd.). Transzendente Freiheit hingegen bezeichnet die „Unabhängigkeit dieser Vernunft selbst (in Ansehung ihrer Kausalität, eine Reihe von Erscheinungen anzufangen)“ (1974b, B 831f); Entscheidungen sind also praktisch frei, wenn ihnen rationale Überlegungen vorausgehen; sie sind in einem transzendentalen Sinne frei, wenn diese

Überlegungen selbst frei sind (vgl. Beckermann 2005). Kann der Mensch aber überhaupt transzendental frei sein?

Kant widmet sich dieser Frage in seiner transzendentalen Dialektik, worin er sie als dritte Antinomie erörtert und die These der Kausalität aus Freiheit ihrer Antithese gegenüberstellt: In einer vollständig durch kausale Verhältnisse determinierten Welt ergäbe sich eine unendliche Kette von Ereignissen, da jede Ursache wiederum auf fernere Zusammenhänge verweisen würde. Dieser unendliche Regress ist logisch jedoch unmöglich. Schließlich drängt sich die Frage nach der einen und letzten Ursache aller Kausalketten auf, die Aristoteles als „das erste unbewegt Bewegende“ charakterisiert; Kausalität durch Freiheit muss es folglich geben. Geht man hingegen von der empirischen Tatsache eines universal geltenden Kausalgesetzes in der Welt aus, so widerspricht ihr die Annahme einer Kausalität durch Freiheit: Der Anfang selbst hat keine Ursache, die Idee einer Kausalkette ist damit hinfällig. Da die Vorstellung eines ersten Anfanges jedoch nicht in sich selbst widersprüchlich ist, hält Kant es zumindest prinzipiell für möglich, dass der Mensch in einem transzendentalen Sinn frei sein kann.

Doch die Gültigkeit des Kausalgesetzes in der phänomenalen Welt, der Welt der Erscheinungen, lässt sich nicht leugnen, auch der Mensch ist hier dem Determinismus unterworfen. Die Anwendung einer Kategorie wie die der Kausalität auf die erfahrbare Welt bedeutet jedoch nicht zwingend, dass Kausalität auch als grundsätzliche Eigenschaft der Dinge, wie sie „an sich“ sind, anzusehen ist. Sofern der Mensch auch Noumena ist, steht er außerhalb der Naturnotwendigkeiten. Indem Kant Determinismus und Freiheit verschiedenen Welten zuordnet, überwindet er ihren eingangs aufgeworfenen Widerspruch.

Kant verwendet den Ausdruck des *Empirischen* bzw. des *Intelligibelen*, um Handlungen unter Naturzwang von freien Handlungen abzugrenzen. Während aus empirischem Blickwinkel jede Handlung des Menschen bereits determiniert ist, bevor sie überhaupt ausgeführt wird, sind dem intelligiblen Charakter des Subjekts weder „Vorher“ noch „Nachher“ bedeutsam, da „Dinge an sich“ nicht zeitlich sind; der intelligible

Charakter interpretiert seine Handlungen vor dem Hintergrund dessen, was sein soll, unabhängig davon, ob sie nach der Naturnotwendigkeit geschehen mussten (vgl. Beckermann 2005). Der Mensch kann also transzendental frei sein, insofern er Teil der Welt der Dinge an sich ist. Ist er dies aber tatsächlich? Kant bejaht diese Frage, denn da der o. g. Sollensgrundsatz zugleich ein Können notwendigerweise voraussetzt, muss der Mensch auch prinzipiell fähig sein, das zu tun, was er gemäß der Moralität tun soll. Damit ist der Sachbestand einer transzendentalen Freiheit hergeleitet, denn der Mensch kann nur dann tun, was er soll, wenn er in einem transzendentalen Sinne frei ist.

In einem nächsten Schritt wendet sich Kant den Bedingungen der Möglichkeit von Sollensaussagen zu. Die von der transzendentalphilosophischen Methode aufgeworfene Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis von Gegenständen weitet Kant nun auf die Möglichkeit moralischer Erkenntnisaussagen aus: Die bereits angeführte Willensfreiheit des Subjektes in seinem Wesen „an sich“ ist für Kant unumgängliche und notwendig zu denkende Bedingung für verantwortliches Handeln sowie für seine Zurechenbarkeit. Zunächst ist jedoch nach Kant notwendig, etwas über Freiheit erkenntnismäßig aussagen zu können, um dann gerechtfertigterweise von der Tatsache freien Handelns auszugehen (vgl. Löwisch 1989).

Er führt daher eine neue Begrifflichkeit ein: das Glauben, welches jenseits der Grenzen des gewisslich Sicherem ansetzt. Nichtsdestotrotz ist aber die Frage entscheidend, ob das Glauben auch vernunftmäßig gerechtfertigt werden könne, denn eine Überschreitung der Grenzen der Vernunft mittels des Glaubens ist nur dann für Kant statthaft und zulässig. Kant beantwortet diese Frage eindeutig positiv, denn der Mensch müsse an Freiheit mit Gründen glauben können, um sich die Frage nach dem, was getan werden soll, überhaupt zu vergegenwärtigen, denn sie impliziert die Wahl zwischen mehreren Handlungsalternativen, zwischen denen frei entschieden werden kann. „Das Sollen drückt eine Art von Notwendigkeit und Verknüpfung mit Gründen aus, die in der ganzen Natur sonst nicht vorkommt [...] Es mögen noch so viel Naturgründe

sein, die mich zum Wollen antreiben, noch so viel sinnliche Anreize, so können sie nicht das Sollen hervorbringen, sondern nur ein noch lange nicht notwendiges, sondern jederzeit bedingtes Wollen, dem dagegen das Sollen, das die Vernunft ausspricht, Maß und Ziel, ja Verbot und Ansehen entgegengesetzt“ (1974b, B 575).

Konsequenzen für das pädagogische Handeln?

Indem es sich beim Menschen also um ein vernunftbegabtes Lebewesen handelt, muss er auch imstande sein, begründete Entscheidungen treffen zu können. Daraus leitet sich als denknötwendige Voraussetzung der Pädagogik ab, dass – ganz im Sinne der Aufklärung – jeder Mensch für sich selber denken respektive entscheiden können muss. Der Mensch bedient sich dann seiner Freiheit, „wenn er alles das, was entmündigt oder was in Unmündigkeit hält, abstreift [...] mit Vernunftgründen, die ihm keiner streitig machen kann, weil es sich um seine Vernunftgründe handelt [...] Jeder einzelne ist moralisches Subjekt [...] kraft seines Denkens [...] es gibt keine objektive moralische Gewissheit“ (Löwisch 1989, 145). Der noch unsichere junge Mensch kann sich zwar vergewissern, welchen erwünschten Rahmen Gesellschaft und Gesetz dem Handeln vorgeben, eine Befolgung dieser Richtlinien setzt jedoch weder Glauben noch moralische Entscheidung voraus, sondern stellt lediglich eine Legalität des Verhaltens dar, welches eben nicht (nur) das Geschäft der Pädagogik ausmacht. Die Möglichkeit, sich eine selbst gesetzte Ordnung geben zu können, gehört zu den Leistungen des Subjekts und kann nicht von außen an es herangetragen werden (vgl. Löwisch 1989).

Erst aufgrund einer *Eigenleistung* kann das Subjekt überhaupt darüber bestimmen, dass es etwas gerechtfertigterweise glaubt und warum es sich dessen sicher ist, dass dieser Glaube legitim ist. Diese Gewissheit kann jedoch nicht den Stellenwert einer logischen Gewissheit für sich beanspruchen, es handelt sich vielmehr um eine Gewissheit von moralischer Tragweite, nämlich die, in einer gewissen Weise handeln zu sollen.

Diese moralische Gewissheit ist dabei „ein vor der schärfsten Vernunft gerechtfertigter Glaube – sie ist ein Glaube aus Gründen“ (Löwisch 1989, 143). Sie ist nicht an das Müssen, im Sinne der Drohung negativ sanktionierter Verhaltensweisen, sondern an das Sollen und an Freiheit gebunden. Da dies wiederum der Vernunft zu erkennen und zu befolgen aufgegeben ist, können die Quelle des Sollens sowie die Freiheit nur im Innern des Menschen, in seiner Vernunft, begründet sein. Damit basiert die moralische Gewissheit stets auf subjektiven Gründen der moralischen Gesinnung.

Wie bereits im Problemaufriss angedeutet wurde, sieht sich auch Kant im Bereich des Praktischen allerdings einem allzumenschlichen Problem gegenübergestellt: Aus dem moralisch gewissen Denken folgt nicht zwangsläufig ein moralisches Handeln. Der Mensch muss sich also, wie Helmuth Plessner es treffend beschreibt, zu dem, was er schon ist, erst machen. Um sein vernunftkritisches Denkmodell auch in den Bereich des praktischen Handelns weiterentwickeln zu können, stellt Kant der reinen Vernunft einen reinen guten Willen zur Seite: „Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt, oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgendeines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gut“ (1974c, B 1f). Der gute Wille wird von Kant als Vernunftvoraussetzung für das Handeln gesetzt und grenzt dieses von bloßem Verhalten ab (vgl. 1974c, B 37): Der gute Wille also lässt den Menschen wollen, was er soll.

Mit der Setzung des Willens als einem praktischen Vernunftwillen ist aber noch nicht zugleich belegt, warum dieser Wille auch notwendigerweise ein guter Wille sein muss (ebd.). Das eigentlich Gute der Handlung besteht nämlich in der Gesinnung selbst, „der Erfolg mag sein, welcher er wolle“ (Kant 1974c, B 43): „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (1974c, B 52). Anhand der Beachtung dieses moralischen Gesetzes, das dem Bewusstsein entspringt und den guten Willen lenkt, entwickelt sich zugleich eine moralische Persönlichkeit als ein qualitatives Merkmal heraus, welches die Freiheit eines vernünftig handelnden

Wesens unter moralischen Gesetzen bezeichnet, und zugleich impliziert, dass eine Person keinen anderen Gesetzen als denen, die sie sich selbst auferlegt, unterworfen sein kann (vgl. Löwisch 1989).

Zusammengefasst ließe sich pädagogisches Handeln demzufolge als vernünftiges Verhältnis zwischen Erzieher und Heranwachsendem mit dem Ziel einer Ingeltungssetzung von Vernunft beschreiben. Die Pflicht zu Autonomie, das Streben nach Mündigkeit, Selbstbestimmung und eigenverantwortlicher Selbsttätigkeit ist nicht zuletzt auch für die Pädagogik ein zentrales Element, sondern wird gerade erst durch ihr Wirken ermöglicht; ihre Bedeutung strahlt auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche aus. Denn aus der Pflicht, „selber sein Handeln unter dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit in der jeweiligen Maximen-Situation zu bedenken und zu bestimmen“ (Löwisch 1989, 151), leitet sich sogleich eine Pflicht zur Verantwortung ab, welche auf der Idee der Urheberschaft beruht. Auch in einer determinierten Welt sind bestimmte Wünsche personale Wünsche, nämlich dann, wenn das vernünftige Subjekt diese als die eigenen anerkennt, sich mit ihnen identifiziert, kurz: eine Haltung, einen Glaube ihnen gegenüber entwickelt hat, der begründbar ist. Die Tatsache des Determinismus vermag daran nichts zu ändern. Die einzig potenzielle Schuldfähigkeit des Menschen liegt dann vor, wenn dieser nicht „aus Mangel des Verstandes“, sondern aus Mangel „der Erschließung und des Mutes“ die Unmündigkeit dem „aufrechten Gang“ vorzieht. Für pädagogisches Handeln lässt sich daraus ableiten, dass innerhalb des pädagogischen Bezugs gerade die Stärkung der jungen Persönlichkeit auf Basis ihrer unbedingten Wertschätzung oberste Priorität haben sollte, um die innere Autonomie des jungen Menschen zu stärken, da sich diese im späteren Verhalten zeigt. Das Geschäft der Pädagogik muss demnach begünstigend auf die autonome Entfaltung des Subjekts einwirken.

Die Vorstellung eines menschlichen Wesens, das bar jeglicher Wünsche und Absichten auf die Welt kommt, um dann plötzlich die eigene tabula rasa mit Inhalt zu füllen, ist zumindest befremdlich. Denn woher nähme es die Entscheidungsprinzipien seiner Wahl? Die Annahme, dass der

Mensch als Geschöpf der Natur mit einer ganzen Reihe natürlicher Wünsche auf die Welt kommt (Zuwendung, aber auch körperliche Bedürfnisse wie Nahrung etc.) ist daher leicht nachvollziehbar. Und das Vorhandensein dieser Anlagen stellt bei positiver Betrachtung des Sachverhaltes keine Beschränkung der Freiheit dar; im Gegenteil sichern sie dem Menschen als instinktreduziertem Geschöpf das Überleben. Die tatsächliche Freiheit beruht vielmehr darauf, dass sich im Menschen im Verlauf seiner Phylogenese die Fähigkeit entwickelt hat, sich seiner Wünsche bewusst zu werden und über sie zu reflektieren. So ist mit wachsender Vernunftfähigkeit ebenso das kognitive Abstraktionsniveau in seiner Entwicklung vorangeschritten und befähigt den Menschen zu zunehmend komplexeren – eben moralischen – Denkleistungen. Unfrei ist der Mensch in diesem Sinne nur dann, wenn seine Entscheidungen auf Wünschen beruhen, welche durch die Vernunft nicht bezähmt, also kultiviert werden können (vgl. Beckermann 2005). Weder von diesen Wünschen noch von der Fähigkeit zur Reflexion und zum Verzicht auf die Befriedigung unmittelbarer Bedürfnisse wird man sagen können, dass sie letzten Endes auf den Menschen selbst zurückgehen. Viel plausibler ist die Annahme, dass beides zum Teil auf seiner biologischen Natur bzw. der Bestimmung zum Vernunftwesen und zum wohl größeren Teil auf Erziehung beruht.

Die Grenzen bei der dargestellten Lösung des Problems liegen letztlich im Verständnis von Urheberschaft und der Idee des Guten begründet. Kann eine Entscheidung, die auf Basis der Maxime einer impliziten allgemeinen Gesetzgebung gefällt wird, tatsächlich als frei bzw. gut gelten? Ist es nicht vielmehr so, dass das Gute als Prinzip zwar überzeitlich, das Richtige im konkreten Fall jedoch intersubjektiv sehr verschieden sein kann? Ist das Faktum der Begründbarkeit vor der Vernunft nicht vielmehr eine Verklausulierung menschlicher Willkür? Ist die Trennung zwischen Erscheinungswelt und Welt der Dinge an sich nicht lediglich ein Notbehelf zur Stärkung des Egos der „Krone der Schöpfung“? Kann also die Zweckunabhängigkeit der Idee des Guten tatsächlich eine Rolle bei konkreten alltäglichen Entscheidungen spielen? Die Frage ist, ob es

wirklich sinnvoll ist anzunehmen, der Mensch könnte in diesem Sinne tatsächlich die letzte Quelle und der Ursprung all seiner Ziele und Absichten sein, ohne wiederum selbst von Zwecken geleitet zu werden (vgl. Beckermann 2005).

Das Paradox bleibt bis zuletzt bestehen und so muss der Mensch wohl oder übel „mit dem Geheimnis und mit dem Absurden leben“ (Rogers 1984, 229), dass er auf der einen Seite eine komplexe Maschine zu sein scheint, deren Verständnis fast täglich durch die Wissenschaften vorangetrieben wird, während er in einer anderen Dimension subjektiv frei ist und immer sein wird. Für die Erziehung ergibt sich dadurch ein niemals endender Auftrag, der in seiner Tragweite über das einzelne Individuum hinausgeht: „Aufklärung in einzelnen Subjekten durch Erziehung zu gründen, ist also gar leicht; man muß nur früh anfangen, die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen. Ein Zeitalter aber aufzuklären, ist sehr langwierig; denn es finden sich viel äußere Hindernisse, welche jene Erziehungsart teils verbieten, teils erschweren“ (Kant 1977, 283).

Literatur

- Beckermann, A.: Freier Wille – Alles Illusion? In: S. Barton (Hg.): „... weil er für die Allgemeinheit gefährlich ist!“. Baden-Baden 2006, S. 293-307
- Beckermann, A.: Projekt „Philosophie verständlich“. Abteilung Philosophie der Universität Bielefeld. Bielefeld 2005.
<http://www.philosophieverstaendlich.de/> (Zugriff 20.07.11)
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 32001
- Fischer, W.: Immanuel Kant 1. In: Fischer, W./Löwisch, D.-J. (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 125-139

- Görres, A.: Vernunft und Leidenschaft – Determination und Willensfreiheit in der Sicht der Psychoanalyse. In: Forster, K. (Hg.): Freiheit und Determination. München 1969, S. 41-56
- Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie. Theorien – Modelle - Strukturen. Eine Einführung. Bad Heilbrunn 1998
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft 1 & 2. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1974a, 1974b
- Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M. 1974c
- Kant, I.: Was heißt: sich im Denken orientieren? In: ders.: Werke in zwölf Bänden, Bd. 5. Frankfurt a. M. 1977
- Locke, J.: Versuch über den menschlichen Verstand. Buch II, Kapitel 21: „Über die Kraft“. Hamburg 1988
- Löwisch, D.-J.: Immanuel Kant II. In: Fischer, W./Löwisch, D.-J. (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 140-153
- Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München 1984
- Sartre, J.-P.: Das Sein und das Nichts. Berlin 2003
- Wulf, Ch.: Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel 1994

Anne-Marie Fleischmann & Rümeysa Güler

Zum Theorie-Praxis-Problem

Theorie und Praxis – Begriffe im Spannungsfeld

Der Mensch wird seit Beginn seiner Geschichte sozialisiert und erzogen. Obwohl anzunehmen ist, dass sich Erziehung meist intuitiv vollzog, ist zu unterstellen, dass sie nie ohne eine Vorstellung oder Idee dessen auskam, wie die heranwachsenden Menschen werden sollten. Freilich entwickelten und veränderten sich diese Zielvorstellungen und Methoden von Erziehung im Laufe der Zeit und mit den sich wechselnden Verhältnissen. Die Diskrepanz zwischen Idee und Umsetzung, d. h. das Verhältnis von Theorie und Praxis, unterlag fortwährend gewissen Spannungen. Bereits ein Blick in die Theorien namhafter Pädagogen zeigt, dass Gedanken und Realität bzw. Denken und Tun kaum übereinstimmen. Rousseaus fiktive Erziehungsschilderung des Jungen Emil, abgeschottet von jeglichen kulturellen Einflüssen, um die urwüchsige Natur des Kindes zur Entfaltung zu bringen, ist kennzeichnend für das Theorie-Praxis-Problem.

Die ersten pädagogischen Impulse und theoretischen Versuche der Umdeutung des Bildungsbegriffs existierten jedoch bereits in der Antike. Das Verständnis von Bildung als exklusives Gut der Adelschicht wandelte sich zur Idee einer vom Menschen selbst zu vollbringenden Leistung. Dieses Bildungsverständnis vom selbsttätigen Menschen wurde jedoch in Gesellschaften, in denen Stände vorherrschend waren, nie entsprechend umgesetzt.

In der christlichen Philosophie des Mittelalters hingegen kam es in der Scholastik zum Versuch, die heidnische Antike und das Christentum zu versöhnen, um den Gegensatz von Vernunft und Glaube mittels der Dialektik aufzuheben. Meister Eckhart (ca. 1260-1327) gelang es, den umgangssprachlichen Begriff der „Bildung“ aus dem handwerklich-künstlerischen Vokabular herauszuheben und ihn zu einem pädagogischen Grundbegriff zu ernennen (Böhm 2004, 42). Bildung bedeutete für ihn

ein Zweifaches: Loslassen und Freiwerden – ähnlich der Idee der Selbstverwirklichung im heutigen Sinn. Diese Auslegung des Begriffs war jedoch zur Zeit des Mittelalters nur begrenzt verbreitet. Der Beginn der theoretischen Fundierung und objektiven Reflexion von Erziehung kam mit der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Bereits in den ersten akademischen Vorlesungen über Pädagogik, beispielsweise von Johann Friedrich Herbart im Jahre 1802, wurde unvermittelt auf das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik verwiesen, indem die Unterscheidung von Pädagogik als Denken und Erziehung als Tun getroffen wurde. Darauf folgenden wissenschaftlichen Bemühungen war es nicht möglich, diese Unterscheidung und somit das Spannungsfeld von Theorie und Praxis vollständig aufzuheben. Auch heute noch scheint diese Diskrepanz existent zu sein und zeigt sich beispielsweise beim Übergang vom theoretischen Studium in die pädagogische Praxis.

Es stellt sich die Frage, weshalb Theorie und Praxis für den pädagogisch Handelnden so unvereinbar zu sein scheinen. Ist es die Aufgabe der Theorie, die Praxis zu diktieren oder wird Theorie aus der Praxis gewonnen? Liegt der Ursprung dieses Problems vielleicht an den missverstandenen und unterschiedlich gedeuteten Begriffen von Theorie und Praxis? Diesen Fragestellungen widmen sich die folgenden Ausführungen, um sie einem Lösungsansatz zuzuführen.

Theorie und Praxis – eine Annäherung

Theorie und Praxis meinen „[...] das begriffliche Gefälle von Allgemeinem und Besonderem [...], ohne dass Einigkeit über das Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis herrscht[e]“ (Langewand 2004, 1016). Die Begriffe implizieren jedoch gegenwärtig unter Umständen ein irrtümliches Verständnis, welches aus einer Fehlinterpretation zu resultieren scheint: Praxis wird häufig als aktives Handeln und Theorie als wirklichkeitsferne Spekulation empfunden. In der abendländisch-antiken

Philosophie bezeichneten Theorie (griech. *theoria*: Betrachtung, Schau) und Praxis (griech. *praxis*: Handeln, Tun, Tätigkeit) jedoch nicht zwei verschiedene Arten des Wissens, sondern verschiedene Weisen der Lebensgestaltung (vgl. Böhm 1995, 15f). Theorie wurde zwar mit Wissenschaft in Verbindung gebracht, jedoch nicht mit ihr gleichgesetzt. Dies führte zu einer Unterscheidung von drei verschiedenen Wissenschaften: der *praktischen*, die sich auf das Handeln bezog, der *poietischen*, welche dem herstellenden Machen diene und der *theoretischen*. Die theoretische Wissenschaft, die so genannte „erste Wissenschaft“, hob sich von der praktischen und poietischen deutlich ab. Ihr Gegenstand war die erste Ursache, das erste Prinzip, das Allgemeine, das dem sinnlich Wahrnehmbaren nicht entnommen werden kann. Im Sinne der ersten Wissenschaft wurde Theorie nicht wegen eines praktischen Zweckes gesucht, sondern allein um der Erkenntnis willen. Diesem klar formulierten Anspruch, Wissenschaft um der Erkenntnis willen ohne praktischen Zweck, kann die Pädagogik aufgrund ihres Gegenstandes nicht gerecht werden. Pädagogik als das *Denken über Erziehung* (Theorie) kann nicht losgelöst von der *Erziehung als dem Tun* (Praxis) gedacht werden.

Um den Begriff der Theorie von dem der Praxis unterscheiden zu können, muss man, laut Böhm, den Begriff der Theorie präzisieren und den Begriff der Praxis weiter ausdifferenzieren (vgl. 1995, 17). Das bedeutet, dass Theorie in ihrem herkömmlichen Verständnis genauer untersucht, und Praxis, so vielfältig sie ist, von allen anderen Arten der Praxis gesondert betrachtet werden muss: Pädagogik als Wissenschaft kann keine reine Theorie sein, da ihr Gegenstand subjektbezogen und auf ein Handeln gerichtet ist. Erziehung ist als menschliche Gesamtpraxis und nicht als ausgrenzbare Tätigkeit besonderer Institutionen zu verstehen. Erzogen wird überall, wo Unterricht stattfindet, nicht nur in der Familie oder in der Schule.

Das Theorie-Praxis-Problem hat zur Folge, dass pädagogische Theorien kein allgemeingültiges, zeitlich überdauerndes Fundament bieten können, was zu einem Theorienpluralismus innerhalb der Pädagogik führte. Lediglich Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns kön-

nen aufgestellt werden, die, laut Dietrich Benner, in der Erziehungspraxis kaum Anerkennung gefunden haben. Zu diesen Grundprinzipien zählen die „Bildsamkeit“ sowie die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die allen pädagogischen Theorien denknotwendig vorausgehen müssen (vgl. 1995, 27).

Der Zuspruch der Bildsamkeit versteht den Menschen als bildungsfähiges und bildungsbedürftiges Wesen. Er fordert zur Selbsttätigkeit mit dem normativen Ziel der Selbstbestimmung auf. Normativität ist pädagogischem Handeln immanent, da dieses voraussetzt, dass der Mensch bei seiner Geburt nicht so ist, wie er sein soll. Es muss aber anerkannt werden, dass sich dieser Soll-Zustand nicht „herstellen“ lässt (im Sinne der Poiesis), wenn er als Selbstbestimmung definiert ist. Selbstbestimmung lässt sich nicht „herstellen“, nicht fremdbestimmen, wenn man nicht in einen performativen Widerspruch zur eigenen Zielsetzung geraten will. Selbstbestimmung kann immer nur vom Selbst bzw. vom Subjekt erlangt werden. „Die Erziehung kann keine Selbstbestimmung bewirken. Sie kann allenfalls mithelfen, die der Selbstbestimmung im Wege stehenden Hindernisse auszuräumen“ (Heitger 2003, 97).

Pädagogisches Handeln in der Praxis kann somit nicht als beliebiges Agieren oder Hantieren verstanden werden, da es sich in wesentlichen Punkten von der Poiesis und der Theorie unterscheidet. Während die Praxis ihren Wert in sich selbst trägt, bezieht sich die Poiesis auf ein definiertes Ziel. Pädagogisches Handeln richtet sich auf den Soll-Zustand der Selbstbestimmung, Poiesis hingegen zielt auf ein Endprodukt, wie beispielsweise der Schneider, der auf die Fertigstellung des Hemdes hinarbeitet, um es als tragbar verkaufen zu können. Der Anspruch pädagogischen Handelns darf nicht sofortige Wirkung intendieren, was nicht bedeutet, dass die pädagogische Praxis nicht wirken darf, sondern laut Petzelt „nicht wirken wollen“ darf (1964, 158). Als Orientierung für pädagogisches Handeln dient die Idee des Sittlichen und Guten sowohl für den Erzieher als auch für den zu Erziehenden. Nicht nur Lernende sollten nach dieser Idee erzogen werden, sondern auch der Lehrende sollte ihr sein Handeln unterstellen.

Pädagogik, verstanden als interessenloses Interesse, orientiert sich demnach an dieser Idee, indem sie versucht, dem zu Erziehenden zu helfen, sich selbst zu einem mündigen und gelingenden Leben zu verhelfen. Als gesichertes Wissen bezüglich der pädagogischen Praxis kann die Tatsache verstanden werden, dass es im Leben keine „pädagogisch leeren Strecken“ (ebd., 37) gibt, selbst dann nicht, wenn die Bindung zu einem Lehrenden fehlt. Gelernt wird immer in jeglicher Situation, anhand jeglicher Gegenstände¹ und von unterschiedlichen Lehrern.

Erziehungspraxis ist als menschliche Gesamtpraxis weder nur ‚nützliche‘ Schulpädagogik noch an die Person des Lehrenden oder Lernenden gebunden. Erziehung findet in jeglichen Alltagssituationen und in wechselnden Rollen statt. Sie kann nicht von vornherein mit Hilfe einer Theorie ‚geplant‘ werden. Pädagogischer Theorie kommt daher eine eigenartige Aufgabe zu, indem sie auf die Praxis bezogen bleibt, aber nicht aus ihr abgeleitet werden kann.

Pädagogische „Theorie [...] orientiert, ohne den Praktiker auf eine bestimmte Praxis festzulegen, oder ihm gar durch ihren Anspruch instrumentalisiert zu wollen“ (Heitger 2003, 149). Theorie normiert somit kein pädagogisches Handeln, sondern reflektiert dessen normativen Anspruch im Hinblick auf seinen Anspruch auf Gültigkeit.

Theorie und Praxis im Wandel der Zeit

Das Verhältnis von Theorie und Praxis, wie auch die Definitionen der Begriffe, veränderten sich mit den historischen und philosophischen Ideen der jeweiligen Epoche.

Um 1800 im Zuge der Akademisierung der Pädagogik forderten mehrere Wissenschaftler eine prinzipiengeleitete und prinzipienbegründete Theorie der Erziehung. Diese Prinzipien sollten den Regeln gegenüberge-

¹ Nach Petzelt ist Gegenstand nur das, was gelernt werden kann, denn Gegenstände sind dem Prinzip der Lernbarkeit unterworfen (vgl. 1964, 19).

stellt werden, die aus Erfahrung gewonnen wurden und somit unab-schließbar waren. Es herrschte die Vorstellung, dass durch eine zeitlich überdauernde, nicht aus der Praxis gewonnene pädagogische Theorien-bildung eine vernünftige Orientierung für die Erziehungspraxis entste-hen könnte.

Das pädagogische Wissen zur Zeit der Aufklärung war überwiegend vom Paradigma der Vernunft geprägt. Der Leitgedanke war die Vervoll-kommnung des Gebrauchs der Vernunft jedes Einzelnen. Immanuel Kant als führender Philosoph rief die Menschen auf, sich aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu führen. Er betonte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Er-ziehung aus ihm macht“ (1976, A8). Der „Mechanismus der Erziehungs-kunst“ sollte zur Wissenschaft gewandelt werden (ebd., A17), da die Ausbildung einer Theorie der Pädagogik für Kant eine der größten Her-ausforderungen bzw. Aufgaben der Menschheit war. Erziehung und Un-terricht sollten auf Prinzipien beruhen, die jedoch nicht dogmatisch vorausgesetzt, sondern durch Erfahrung korrigiert werden sollten. Hier-zu sollten Experimentalschulen zur Anwendung und Erprobung von Lehrplänen und Methoden eingerichtet werden. Kant plädierte für die Praxis als Korrektiv, denn nur in ihr könne Urteilskraft geübt werden, die er als das Vermögen verstand, „unter Regeln zu subsumieren d.i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regeln stehe oder nicht“(Kant 1974, B 172). Da Urteilskraft als Voraussetzung für den ei-genständigen Gebrauch der Freiheit und Vernunft galt, wurde die Rela-tion von Theorie und Praxis um diesen vermittelnden Aspekt erweitert.

Johann Friedrich Herbart, Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, übernahm die dreistellige Relation von Theorie, Praxis und Urteilskraft, mit besonderem Augenmerk auf die Möglichkeit von Erziehung. Bloße Praxis verurteilte Herbart ebenso wie bloße Theorie. Er forderte eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, deren Aufgabe es sein sollte, die Theorie mit der Praxis zu verbinden. Diese Vermittlungs-leistung nannte Herbart den *pädagogischen Takt*. Dieser sei die Kunst, all-

gemeingültige theoretische Erkenntnisse in unterschiedlichen Situationen individuell anpassen zu können.

Herbart wie auch Hegel verstanden Erziehung als Kunst. Sie sollte immer wieder neu, unter anderen Aspekten, im jeweiligen Kontext betrachtet werden und könne nie ganz erlernt werden. „Als Wissenschaft entwickelt [die Pädagogik] vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung und seine Allgemeinheit und Nothwendigkeit; als Kunst aber ist sie concrete Individualisierung des abstrakten Begriffs in einem gegebenen Fall. Für diesen macht die Eigentümlichkeit des Subjectes, das erzogen werden soll, und die ganze sonstige Situation, eine Modification der allgemeinen Bestimmung nothwendig, welche sich nicht vorschreiben lässt, vielmehr ein Werk des Tactes des Erziehers werden muss, der den vorhandenen Bedingungen sich zweckmäßig anzupassen verstehen soll.“ (Rosenkranz 1848, 3f)

Die Einführung des pädagogischen Taktes als Vermittler zwischen Theorie und Praxis führte zu einer gleichwertigen Anerkennung. Weder die Praxis sollte von der Theorie diktiert noch die Theorie einzig aus der Praxis gewonnen werden. Lehrer sollten mit Hilfe des pädagogischen Taktes, das heißt aus ihrer reflektierten Erfahrung heraus, urteilen können, in welchen Situationen theoretisches Wissen oder praktische Erfahrung maßgeblich unterstützend für pädagogisches Handeln seien.

In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Hauptströmung der Pädagogik von 1920 bis in die 1960er Jahre, wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis wieder neu definiert: Aufgabe der Theorie war die der Geisteswissenschaften eigenständige Methode des Verstehens und Erklärens der Praxis, die so genannte „Hermeneutik“. „[...] das Ideal der Theorie ergibt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt“ (ebd., 1028). Wilhelm Dilthey lehnte die alten normativen „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ ab und markierte somit einen Wendepunkt in der Entwicklung pädagogischer Theorie (vgl. Reble 2004, 359). Diese sollte nicht normativ und bestimmend sein, sondern den Menschen und die Erziehung als geschichtliche

Phänomene betrachten, indem diese immer im Kontext der Zeit verstanden werden sollten.

In diesem Zusammenhang baut das Theorie-Praxis-Verhältnis auf dem Konzept des Philosophen Friedrich Schleiermacher auf. Er fragte nach der Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Theorie in Anbetracht dessen, dass alles dem geschichtlichen Wandel unterworfen sei, somit auch der Mensch und seine Erziehung. Schleiermacher erklärte, „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewusstere.“ (Schleiermacher 2000, 13). Dieses Theorie-Praxis-Verständnis war in der Pädagogik bis zum Paradigmenwechsel, der durch die „realistische Wende“ der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hervorgerufen wurde, vorherrschend. Fortan wurde überwiegend der Begriff der Erziehungswissenschaft verwendet, um den Wissenschaftscharakter dieser Disziplin zu betonen und um eine Gleichsetzung mit der Erziehungspraxis, die durch das Wort „Pädagogik“ impliziert wurde, zu vermeiden. Pädagogische Theorie wurde nun vornehmlich deskriptiv verstanden und versagte sich vor dem Anspruch der Normativität pädagogischer Praxis. Forderungen nach einer empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden laut und die ausschließliche Verwendung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik kritisiert. Heinrich Roth forderte, das Kreisen der Theorie um sich selbst aufzugeben. Die Aussagen sollten an den Früchten der Praxis kontrolliert werden; darin allein sah er den Schutz vor Dogmatisierung.

Benner beschreibt dieses Theorie-Praxis-Verständnis in einem Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie: „Mit dem Anspruch, jede Erscheinung als Wirkung von Ursachen und den Zusammenhang von Phänomenen aus komplexen Ursache-Wirkungsbeziehungen erklären zu können, verbindet dieses Modell die Hoffnung, die menschliche Praxis [...] wie diejenige der Erziehung und Politik, aus ihrer Befangenheit im praktischen und hermeneutischen Zirkel befreien und zur vollen Rationalität menschlicher Vernunft erheben zu können“ (Benner 1997, 13).

Theorie-Praxis-Verhältnis – ein zeitloses Problem

Wie eingangs dargelegt, ist das Theorie-Praxis-Problem von jeher ein komplexes Feld und dieses wird auch weiterhin gewissen Spannungen ausgesetzt sein. Es ist als unaufhebbar zu deklarieren, so dass es weder um die Suche nach dem Ursprung des Problems noch um den Ausblick auf eine Lösung geht, sondern vielmehr um eine ausgewogene Mitte unter gleichwertiger gegenseitiger Anerkennung von Theorie und Praxis.

Aus Perspektive des pädagogisch Handelnden sind Theorien häufig schwer anwendbar und realitätsfern, weshalb der Ruf nach zuverlässigen und wirksamen Methoden und Techniken laut wird. Praktische Erfahrungen jeglicher Art werden im Gegensatz zu theoretisch fundiertem Wissen häufig als hilfreicher empfunden. Dies zeigt, dass sich das Spannungsfeld gerade in der Praxis manifestiert.

In der Theorie hingegen ist das Problem von anderer Ausprägung. Ihr Allgemeingültigkeitsanspruch, für alle Fälle gelten zu sollen, ist ein unaufhebbares Paradox. Jeder Einzelfall ist einmalig und einzigartig und somit nicht vorhersehbar. Theoretiker können ihn weder vorherbestimmen noch planen.

Gerade in der empirisch-analytischen Pädagogik zeigt sich die Verflechtung von Theorie und Praxis besonders deutlich: Die aus der Praxis durch quantitative oder qualitative Verfahren gewonnenen Ergebnisse werden interpretiert und sollen die Praxis diktieren. Dies suggeriert auf der einen Seite einen besonders engen Praxisbezug und auf der anderen Seite die Planbarkeit und Machbarkeit von Erziehung in einem fast technologischen Sinn (Poiesis). Hier zeigt sich wieder das Paradoxon von Allgemeingültigkeit und individuellem Anspruch. Die Frage nach Leistung und Nützlichkeit der pädagogischen Theorie für die Praxis ist und bleibt stets aktuell.

Das in den Köpfen bestehende Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis lässt in Vergessenheit geraten, „dass die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung

gewinnen kann“ (Benner 1995, S.13). Aus der Praxis gewinnt der Pädagoge aber nur dann Aufklärung und Orientierung, wenn ein theoretisch fundiertes Wissen vorausgesetzt werden kann.

Theorie und Praxis stehen also nicht beziehungslos nebeneinander, sondern in einer Wechselbeziehung, nicht aber in einer Wechselwirkungsbeziehung. Das bedeutet, dass weder die Theorie unmittelbar von der Praxis noch die Praxis unmittelbar von der Theorie profitieren kann. Bereits Herbart bezeichnete die bloße Praxis als „Schlendrian“, der im eigenen Handeln stecken bleibe, ohne sich selbst zu reflektieren. Gleichsam verurteilt er die Selbstgenügsamkeit der Theoretiker hoch oben im Elfenbeinturm, die Theorie um ihrer selbst willen betreiben.

Das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik hat sich im Laufe ihrer Geschichte als zeitlos erwiesen. Dies ist ein Indiz dafür, dass Theorie und Praxis aufeinander bezogen sind. „Praxis ist grundsätzlich nicht ohne Theorie denkbar, sowie alle Theorie auf Praxis verweist“ (Heitger 2003, 149). Weder die Praxis noch die Theorie alleine erfassen das Subjektsein des Menschen im vollen Umfang.

Literatur

Benner, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: ders.: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim/München 1995, S. 13-30

Benner, D.: Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: ders.: (Hg.): Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, Bd. 2: Interpretationen. Weinheim 1997

Böhm, W.: Theorie und Praxis – Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995

Böhm, W.: Geschichte der Pädagogik. München. 2004

- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹⁶2005
- Heitger, M.: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003
- Kant, I.: Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe in zwölf Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 12. Wiesbaden 1976
- Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg ⁷1993
- Langewand, A.: Theorie und Praxis. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 1016-1030
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i. Br. 1964
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ²¹2004
- Rosenkranz, K.: Die Pädagogik als System. Ein Grundriss. Königsberg 1848
- Schleiermacher, F. D. E.: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt a. M. 2000, S. 7-404

Simone Bekk & Elena Wilhelm

Sinn oder Zweck von Bildung?

Differenzierung von Sinn und Zweck

Der Begriff der Bildung ist heute nicht mehr en vogue. Zwar findet er sich noch in manchen Komposita wie Bildungs-Politik, Bildungs-Plan, Bildungs-Standards usw. Aber als Bezeichnung eines menschlichen Vermögens ist er schon seit längerer Zeit von dem Lernbegriff, gegenwärtig jedoch von dem Kompetenzbegriff abgelöst worden. Aus Perspektive der Allgemeinen Pädagogik drängt sich der Verdacht auf, dass es sich bei dieser „Wachablösung“ entweder um einen strategischen oder aber um einen aus Unkenntnis entstandenen Wandel handelt. Die folgenden Überlegungen versuchen, den Begriff der Bildung systematisch einzuholen, um einerseits seine Unabdingbarkeit sowie andererseits seine Notwendigkeit für gegenwärtiges Bildungsdenken herauszustellen.

Zunächst bedarf es daher einer Begriffsklärung von Bildung als einem der Grundbegriffe der Pädagogik. Bildung meint zum einen „sich bilden“, also den Prozess, in dem der Mensch zunehmend lernt, sein Leben selbstbestimmt zu gestalten, und zum anderen „gebildet sein“ als das Ergebnis dieses Bildungsprozesses. Der Lernprozess umfasst dabei die Aspekte von Unterricht und Erziehung, die in der Praxis untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. dazu den Beitrag von Wilhelm in diesem Band). Eine Differenzierung kann nur in der analytischen Theorie vorgenommen werden. Unterricht zielt auf das Wissen des Schülers ab, während Erziehung auf dessen Haltung ausgerichtet ist. Ebenso wie die Synthese aus Unterricht und Erziehung bilden Wissen und Haltung eine untrennbare Einheit, die folglich als *Bildung* bezeichnet wird, wie sie im ersten Verständnis dargelegt ist. Im zweiten Verständnis zeigt sich Bildung im Sinne des „Gebildetseins“ darin, wie das Subjekt in der jeweiligen Situation sein (bisher gewonnenes) Wissen und seine damit einhergehende Haltung im Handeln vollzieht. Dieses Handeln ist vom Menschen selbstbestimmt und erschließt sich aus dem Bildungsprozess,

d. h. aus der Bestimmung des Selbst- und Weltverhältnisses und unterliegt damit seiner Verantwortung.

Heitger stellt in seiner pädagogischen Theorie die Selbstbestimmung als den höchsten Zweck des Menschseins heraus. Der Mensch als denkende Person hat das Vermögen, sich selbst Zwecke zu setzen. Er ist somit als zwecksetzendes Wesen anerkannt und unterscheidet sich von der ganzen Natur. Zugleich erweist sich darin seine Verantwortlichkeit, seine Zwecke selbst zu bestimmen (vgl. Heitger 2002, 125ff) und sein Handeln darauf auszurichten, um diese zu erfüllen. Die einzelnen Handlungsakte stellen eine Aneinanderreihung ohne zwingenden Zusammenhang dar, welche der Zweckerfüllung dienen. Jede Zwecksetzung eines einzelnen Aktes lässt sich mit „um zu“ beantworten. Die Gesamtheit der Antworten auf jedes „um zu“ kann aber letztlich unter die eine Sinnfrage des „Wozu?“ gestellt werden (vgl. Mikhail 2009, 74f).

Mit dem „Wozu?“ als der Frage nach dem Sinn des Lebens befasst sich jeder Mensch in der Gewissheit seiner Sterblichkeit. Demnach ist jeder Mensch von Natur aus genötigt, eine Antwort auf diese Frage zu finden und sein Leben daran auszurichten. Mit diesem sinnstiftenden Akt setzt sich das Subjekt seine Richtung und zwar in Anbetracht seines unbedingten Telos, welches es über alles setzt. Um sein Leben nach einer bestimmten Orientierung gestalten zu können, benötigt der Mensch ein absolutes, über allem stehendes Ziel, das gleichzeitig seinem Leben Sinn verleiht. Die Bildungsaufgabe der Pädagogik besteht darin, dem Menschen zu helfen, das Ziel – oder mit Heitgers Worten: den „*Endzweck*“ – seines Lebens für sich selbst ggf. immer wieder neu zu bestimmen und zu lernen, sich daran ausgerichtet entsprechende Zwecke zu setzen.

Dadurch muss der Sinn zum Prinzip allen Handelns werden, welcher bei der Bewältigung der Endlichkeit Orientierung verleiht. Eine Richtungssetzung macht nur Sinn in der Endlichkeit, denn nur diese ist veränderbar. Dafür bedarf es der Religion als sinnstiftender Praxis, denn allein durch diese kann eine Bindung an das Gute und Wahre zur Geltung gesetzt und vollzogen werden (vgl. Mikhail 2009, 73ff).

Bereits in der Bildungstheorie Platons ist das Gute und Wahre Maßgabe einer sinnvollen Lebensführung. Geleitet durch die Frage nach dem Guten und Wahren ist es nachzuvollziehen, dass eine Antwort darauf nicht eindeutig und nicht einheitlich ausfallen kann. Hierin manifestiert sich ein seit jeher bestehendes Problem für die Pädagogik, denn auch sie muss nach dem Guten und Wahren fragen und den Sinn von Bildung konstatieren. Zudem ist zu fragen, wer diesen Sinn bestimmt, wie dieser entsteht und ob er einer zeitlichen Wandelbarkeit unterliegt oder etwas Statisches ist.

Obwohl im Alltagssprachlichen Gebrauch häufig die Formulierung „Sinn und Zweck“ in einem Atemzug verwendet wird, darf man sich im wissenschaftlichen Verständnis nicht davon beirren lassen. Eine Gleichsetzung der Begriffe ist nicht präzise und somit muss es vielmehr „Sinn *oder* Zweck“ heißen.

Vor dem Hintergrund der Forderung einer selbstbestimmten Lebensführung wird deutlich, dass es (gerade für die Pädagogik) einer strengen Differenzierung von *Sinn* und *Zweck* bedarf.

Insbesondere die Pädagogik hat sich immer die Frage zu stellen, ob ein „Sinn von Bildung“ oder vielmehr ein „Zweck von Bildung“ zugrunde liegt. Nur so lässt sich überprüfen, ob Bildung „verzweckt“ und auf diese Weise nicht mehr dem pädagogischen Bestreben gerecht wird. Denn die Verzweckung durch anderweitige Instrumentalisierung widerspricht einer selbstbestimmten Lebensführung. Im Folgenden soll anhand von Beispielen gezeigt werden, welche Bedeutung Sinn und Zweck in Bezug auf Bildung zugeschrieben werden kann.

Verzweckte Bildung?

In Bereichen des Politischen, Ökonomischen, Religiösen o. a. wurde in das Bildungswesen eingegriffen, um bestimmte Zwecke zu erreichen. Dies offenbart sich beispielsweise in Diktaturen, in denen dem Subjekt unter dem Deckmantel der Bildung selbstbestimmte Zielsetzungen zu-

gunsten politischer Anordnungen abgesprochen werden. Derartige Manipulationen und Indoktrinationen finden sich z. B. im Nationalsozialismus oder in der DDR wieder, in denen Menschen für die Erreichung eines fremdbestimmten Zieles – hier zugunsten der Rassenideologie, dort zugunsten des Sozialismus – instrumentalisiert wurden.

Im Bildungswesen heute ist zu erkennen, dass Bildungsziele zum Teil mit wirtschaftlichen Absichten formuliert werden. So führen beispielsweise wettbewerbsorientierte Leistungsstudien wie PISA zu „Schnellschusslösungen“, die Einzug in den Bildungsplan finden. Hinter der Festsetzung von Bildungsstandards lässt sich eher ein ökonomischer Zweck erkennen denn eine sinnstiftende pädagogische Intention. Kompetenzen wie Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Toleranz u. ä. unterliegen wohl kaum einem Bildungsinteresse innerhalb der moralischen Erziehung, als vielmehr den Anforderungen potentieller Arbeitgeber und der Steigerung zukünftiger Arbeitsleistungen.

Ein Rückblick in die Zeit der Reformation und Religionskriege, die von deutlicher Konfessionalisierung geprägt war, verweist darauf, dass Bildung auch damals einem bestimmten Zweck unterstellt war. Es kann in diesem Fall von sogenannter „verzweckter“ Bildung gesprochen werden, die sich insofern äußerte, als bspw. der Besuch von Klosterschulen nur adligen Knaben vorbehalten war. Hieran zeigen sich Formen der Exklusion und dass Bildung entgegen ihrem Prinzip nicht allen gleichermaßen zugänglich war, bzw. nicht allen zugesprochen wurde; sei es einer bestimmten Schicht, Ethnie, Konfession oder anderen Gruppen. Ähnliche Strukturen lassen sich auch heute feststellen, z. B. in Form von Privatschulen, konfessionellem Unterricht, Förderung von Hochbegabten oder der Selektion aufgrund des sozialen Milieus. In diesem Zusammenhang muss auch die Einführung von Studiengebühren kritisch betrachtet werden, da hier der Zugang zu Bildung an monetäre Bedingungen geknüpft ist und für viele eine Hürde darstellt. Eine Relation von Bildung und Bezahlung kann aus pädagogischer Sicht nicht begründet sein, da hier Bildung jenen verweigert wird, die aus finanzschwachen Familien stammen und andere nach dem Maße ihrer finanziellen

Mittel fördert. In der Konsequenz heißt das, dass Bildung dadurch dem Zweck einer besonderen Selektion bzw. der Förderung einer besonderen Elite dient und dadurch den Regeln der Ökonomie unterliegt. Sie entspricht damit keiner pädagogischen Sinngebung. An solchen Entwicklungen im Bildungswesen wird die Gefahr der Verzweckung sichtbar. Diese Entwicklungen müssen unterbunden und auf einen pädagogischen Sinn von Bildung ausgerichtet werden. Die Verzweckung gebärdet sich ebenso gravierend wie zu Zeiten des Nationalsozialismus oder des Sozialismus, wenn sie sich nicht durch eine pädagogische Sinnperspektive legitimieren lässt. Gerade auch ethische Bedenken können gegen diese Verkürzung der Bildung hin auf ökonomische Verzweckung geäußert werden, da der Mensch gemäß dieses spätkapitalistischen Paradigmas nicht mehr als Zweck an sich selbst geachtet (vgl. Heitger 2002, 127), sondern als Mittel für fremdbestimmte Zwecke der (Leistungs-)Förderungen, (Sozial-)Selektion o. Ä. instrumentalisiert wird.

Die Pädagogik, deren Geschäft sich in der Bildung, also in Unterricht und Erziehung erschließt, hat ihre definierte Aufgabe darin, die Freiheit zur (Selbst-)Bestimmung des Subjekts zu wahren und das Bildungswesen daraufhin zu überprüfen.

Wie bereits angedeutet, kann die Auseinandersetzung mit dem Zweck und der Frage nach dem Sinn von Bildung als zeitüberdauerndes Problem angesehen werden und ist auch bei sog. Klassikern in der Geschichte der Pädagogik anzutreffen.

Der wohl bekannteste Versuch einer allgemeingültigen Antwort findet sich in Kants kategorischem Imperativ: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 2007, 52). Damit ist zunächst ein ethisches Ziel angesprochen, das aber die Erziehung insofern betrifft, als der Mensch dazu geführt werden soll, sich an das Sittengesetz zu halten. Es geht nicht um die Anpassung des Einzelnen, sondern um einen besseren Zustand, welcher auf die Vollkommenheit der menschlichen Natur ausgerichtet ist: eine Welt, in der ein moralisches Ideal herrscht und alle Menschen vernünftige Wesen sind und sich von diesem leiten lassen (vgl. ebd., 74).

Wichtig ist, dass der Mensch nicht nur Zwecke setzen kann, sondern dass er auch Zwecke wählt, die sich nach dem Prinzip des Guten richten. Gute Zwecke sind für Kant solche, die von jedem Menschen notwendigerweise jederzeit anerkannt werden können. Daraus leitet Kant folgenden Imperativ ab: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchtest“ (ebd., 62). Nur durch die Moralisierung, als ein Teil der Erziehung, kann dies erreicht werden. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, welches einer Erziehung bedarf. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1975, 699). Erziehung ist für Kant eine Kunst, die nicht von selbst und ungeordnet, sondern sich planmäßig zwischen Menschen vollzieht. Wenn sie ungeordnet ist, dann ist sie voll von Fehlern und Mängeln und wird die Vollkommenheit nie erreichen. „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt.“ (ebd., 704f) Der Mensch habe zwar Anlagen zum Guten in sich, er müsse diese jedoch erst entwickeln, vervollkommen und somit Moralität bei sich hervorbringen.

In ähnlicher Weise begreift auch Herbart den Sinn von Erziehung. Seine Pädagogik lässt sich als Antwort auf den Sinn von Bildung auslegen. Die Pädagogik Herbarts erkennt als allgemeines, einziges, höchstes und dabei zugleich ganzes Ziel von Erziehung ausschließlich die Moralität des Zöglings an (vgl. Herbart 1986, 59). Moralität meint in diesem Verständnis „die Möglichkeit und Notwendigkeit des Menschen, selbst den Geltungsanspruch von Werten und darauf bezogene Normen einzusehen, anzuerkennen und danach zu handeln“ (Rekus 1993, 255). Hier ist statt eines Systems von Normen vielmehr der allgemeine Geltungsanspruch gemeint, den die Moralität als grundsätzliches Prinzip für Urteil und Handeln erhebt. Durch Interaktion mit seiner Umwelt erwirbt der Mensch das Wissen über geltende Normen und Urteile und das Empfinden über gut und böse (Moralentwicklung). Im Laufe des Prozesses der Moralentwicklung lernt das Subjekt, was normentsprechendes bzw.

normabweichendes Verhalten ist, was moralisch von ihm gefordert ist und entwickelt moralische Gefühle (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, 515).

Erziehung will zu moralischen Einstellungen und Haltungen, zu Tugend und Sittlichkeit führen, und damit zum moralischen Urteilen befähigen (vgl. ebd.). So formuliert Herbart 1804 das Ziel der Erziehung folgendermaßen: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen hineinflößen wollte“ (Herbart 1986, 61). Gutes Handeln ist nur gut, wenn die Entscheidung für die Handlung vom Handelnden selbst gefällt wurde. Wird nur gehandelt, weil ein anderer sagt, dass so gehandelt werden soll, trägt das Individuum für die Güte der Handlung keinerlei Verantwortung mehr.

Herbarts erziehender Unterricht darf sich somit nicht nur auf Sachvermittlung beschränken, sondern muss eine Einsicht in die Beweggründe sittlichen Handelns ermöglichen (vgl. Hintz et al. 2001, 93).

Die oben genannten Beispiele gehen davon aus, dass der Mensch ein unabhängiges und selbstständiges Wesen ist, welches eigenständig Entscheidungen treffen und dementsprechend handeln kann. Es gibt jedoch auch entgegengesetzte Meinungen. Skinner, einer der bedeutendsten nordamerikanischen Psychologen des 20. Jahrhunderts, lehnte den „autonomen Menschen“ als Urheber seines eigenen Handelns radikal ab. Die Auffassung, dass der Mensch eigene Intentionen, Absichten, Ziele und Zwecksetzungen habe, verhindere, dass die Psychologie als Wissenschaft eine Technologie des Verhaltens und der Verhaltenskontrolle liefert. Skinner zufolge gibt es Freiheit und Würde, und damit einhergehend freie Wahl und Verantwortung nicht, denn nur Umweltbedingungen erzeugen das Verhalten des Menschen. „Eine Person wirkt nicht handelnd auf die Welt ein, sondern die Welt wirkt handelnd auf die Person“ (Skinner zit. nach Richards 2009, 420). Skinner gesteht, dass

er den Status des Menschen herabsetze, doch nur durch die Eliminierung des „autonomen Menschen“ könne die wissenschaftliche Erforschung des Menschen fortschreiten (vgl. Richards 2009, 419ff).

Wenn dies jedoch der Fall wäre, dann wäre jegliches pädagogisches Handeln sinnlos. Wozu soll ein Mensch angeregt werden, Entscheidungen zu treffen und sein Handeln zu reflektieren, wenn äußere Einflüsse bestimmen, wie er handelt? Das Individuum selbst könnte dann überhaupt keine Verantwortung für sein Handeln übernehmen, denn es besäße nicht die Freiheit, eigenständig über seine Handlung zu entscheiden. So ist im Sinne Skinners die gute Tat bloß ein Reflex auf äußere Einflüsse, sowie sich auch die Straftat der eigenen Verantwortung entzieht und nur Resultat der äußeren Einflüsse ist.

Sinn von Bildung

Der Pädagogik liegt denknotwendig die Voraussetzung zugrunde, dass der Mensch ein bildsames und freies Wesen ist, welches für sein Handeln verantwortlich gemacht werden kann. Hier setzt die Aufgabe der Pädagogik an, der es obliegt, dem Subjekt zur Handlungsfähigkeit zu verhelfen und sein Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Doch wie wird die Pädagogik dieser Aufgabe gerecht? Kann hierbei beispielsweise ein moralisches oder ethisches System richtungsweisend sein und dem einzelnen Orientierung geben?

Im Laufe der Geschichte wurden von verschiedenen Seiten solche Systeme erstellt. Beispielsweise haben die Konfessionen¹ mit ihren Geboten,

¹ Wichtig hierbei ist die Differenzierung von Konfession und Religion. Da im Alltagssprachlichen Gebrauch Religion und Konfession gleichgesetzt werden, wird hier folgende Unterscheidung getroffen: Als Konfessionen werden ethnische und kulturelle Glaubensgemeinschaften bezeichnet, mitsamt ihren Traditionen, wie zum Beispiel das Christentum, das Judentum, der Islam, usf. Religion selbst jedoch ist jener Vollzug, sich im Handeln zu binden. Das Religiöse muss also den Konfessionen vorausgehen (vgl. Mikhail 2009, 56f).

der Dekalog im Judentum und Christentum oder die fünf bzw. zehn Si-las im Buddhismus etc., versucht ein Regelsystem aufzustellen, welches über Jahrhunderte hinweg maßgeblichen Einfluss und Geltung für die Menschen hatte bzw. hat. Aber auch unabhängig von konfessionellen oder politischen Bestrebungen gab es Versuche zur Verhaltensorientie-rung wie den bereits erwähnten kategorische Imperativ Kants.

Kann es derartige Regelsysteme überhaupt allgemeingültig und zeit-überdauernd geben? Und kann sich die Pädagogik daran orientieren, wenn diese Regelsysteme aus anderen Domänen, wie beispielsweise ei-ner Konfession, stammen? Sind sie dann mit dem Ziel von Bildung ver-einbar, welches nach Böhm den Menschen dazu befähigen soll, sich seine Ziele selbstbegründet zu setzen und zu realisieren, losgelöst von seinen Trieben, Leidenschaften, Bedürfnissen und dem Zwang der gegebenen Verhältnisse (vgl. Böhm 2005, 190)?

Bildung soll das Individuum befähigen, sich selbst zu bestimmen, sprich mündig zu sein. Ein mündiges Wesen erkennt sittliche und soziale Nor-men unabhängig von äußeren Bestimmungen an, baut ein sittliches Ver-hältnis zu sich selbst und zur Gesellschaft auf und handelt entsprechend dieser Normen. Dies ist generelles und oberstes Ziel der Erziehung (vgl. ebd., 444f).

Der Mensch, als freies Wesen, kann seine Bestimmung nicht von jeman-dem oder von etwas erhalten, sondern kann sich diese nur selbst geben. Somit ist Erziehung eine für den Heranwachsenden notwendige und er-forderliche Hilfe zur eigenen Selbstbestimmung. Im intrapersonalen Vollzug ist Erziehung stets als Selbsterziehung zu denken und muss damit als Hilfe zur Selbsthilfe² verstanden werden. Sie ist sowohl Ange-bot als auch Verpflichtung in einer sozialen Gesellschaft und versteht sich unter einem Sollensanspruch, welcher mit dem Prinzip der Freiheit korrespondiert (vgl. Heitger 2002). Über diese Hilfestellung kann das

² U. a. erinnert der Gedanke von *Hilfe als Selbsthilfe* an die Lehre von Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) oder auch an den Leitspruch Maria Montessoris (1870-1952): „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Subjekt im (unabschließbaren) Erziehungsprozess Werte kennen lernen, selbst anerkennen und das eigene (moralische) Werten üben, um selbstständiges und moralisch-verantwortliches Handeln herauszubilden.

Auch Alfred Petzelt verweist auf den grundlegenden Aspekt der Selbsterziehung, indem er von der Aktivität des Ich spricht. Für ihn gibt es keinen wahren Akt des Lernens, in dem nicht auch ein Akt des Erkennens stattfände. Demnach kann jegliche bloße Übernahme von fremden Resultaten, ohne eigenes Erkennen bzw. Urteilen, nicht als Lernen bezeichnet werden. Denn die Aktivität des Ich erschließt sich als wesentliches Prinzip seiner systematischen Pädagogik. Nur das Subjekt selbst kann, durch Aktivität, eine Beziehung zwischen Wissen und Haltung herstellen. Es allein trägt die Verantwortung über seine eigene, frei zu wählende Entscheidung. Dies verlangt in jedem Akt ein eigenes Werturteil, wobei sowohl der Schüler als auch der Lehrer einer Forderung nach „richtig“ und „gut“ unterliegen (vgl. Petzelt 1955).

Das Übernehmen fremder Resultate ohne eigene Erkenntnis kann zu einer Verzweckung der Bildung führen, wenn das Urteilen nicht an das Wahre und Gute gebunden ist. Diese Bindung an das Wahre und Gute aber verleiht dem Handeln einen Sinn, den der Mensch für die Orientierung seines Lebens braucht. Diese Bindung kann durch die sinnstiftende Praxis der Religion geleistet werden. In der Religion ist nicht nur die Sinnperspektive für das Leben des Subjekts verwurzelt, sondern „[i]n der Religion ist die Sinnperspektive allen pädagogischen Handelns angelegt – ob das dem Pädagogen bewusst ist oder nicht“ (Mikhail 2009, 269).

Die Verankerung der Sinnstiftung in der Religion zeigt auf, dass es nicht die Pädagogik als eigenständige Disziplin sein kann, die ihre eigene Sinnhaftigkeit zu beantworten vermag. Deswegen sollte sich der Pädagoge unbedingt über die Bedeutung dieser Sinngebung bewusst werden. In diesem Zusammenhang weist auch Ipfling auf die Gefahr der Verzweckung hin und zeigt den notwendigen Zusammenhang von Glaube und Pädagogik auf. Aus dem Glauben resultieren alle pädagogischen Konsequenzen, da Glaube fraglose Gewissheit des Absoluten ist (vgl. Ipfling 1974, 131). „Für den Bildungsprozess kann der religiöse Glaube

nicht nur schmückender Überbau sein, auf den auch verzichtet werden könnte. Unterricht und Erziehung rechtfertigen sich in ihrem Begriff nach überhaupt erst aus der Sinnggebung des Glaubens. Ohne diese definierte Gewißheit müssen alle Bildungsbemühungen letztlich sinnlos werden. An die Stelle des Unbedingten treten dann bedingte Werte wie die klassenlose Gesellschaft, eine Parteidoktrin, der Lebensstandard [...] und anderes mehr. Die Folgen dieser bildungsfeindlichen Perversionen liegen auf der Hand. Sie erweisen auf ihre Art, daß der Glaube als Fundament von Wissen und Haltung nicht ungestraft zur Beliebigkeit absinken kann“ (ebd., 131).

Ebenso verweist auch Schleiermacher darauf, dass es für die Pädagogik kein von allen anerkanntes ethisches System geben kann. Einzig und allein die Idee des Guten³ kann maßgebend für eine Theorie sein, eine Richtung vorgeben. Denn „was der wissenschaftlichen Darstellung fehlt, muß der Glaube supplieren“ (Schleiermacher 1957, 30). Gerade durch diese Bindung an das Wahre und Gute, d. h. durch die Sinnggebung und der daran ausgerichteten Zwecke, kann eine Verzweckung von Bildung vermieden werden.

Schleiermacher befasste sich mit der Frage, ob die Pädagogik lehren dürfe, alles aus dem Menschen zu machen, was man wolle. Insbesondere die Idee des Guten gibt der Pädagogik eine Richtung vor, wodurch verhindert werden kann, dass Bildung verzweckt wird. Je mehr die Erziehung der Idee des Guten entspricht, d. h. nach Schleiermacher: je vollkommener die sittliche Einsicht ist, desto vollkommener ist die Erziehung (vgl. ebd., 12ff). Was nun genau die Idee des Guten und das Wahre sind, lässt sich nicht allgemeingültig beantworten, da dies stets einem zeitlichen Wandel unterworfen ist.

³ „Das Gute ist für ihn inhaltlich bestimmt. »Gut« ist ein Gut, das durch sittliche, d. h. zugleich gemeinschaftliche Tätigkeit erzeugt und erhalten wird. 'Das Gute' ist der Inbegriff aller Güter und damit der gemeinschaftlichen Tätigkeiten, die sie erzeugen und erhalten. [...] So sind auch sittliche Erziehung und Bildung bei Schleiermacher nicht getrennt“ (Weniger 1957, 423).

Konsequenzen für pädagogisches Handeln

Jeder, der der Bildungsaufgabe der Pädagogik in dem hier ausgeführten Verständnis zustimmen kann, wird sich auch über die Bedeutung der Sinnggebung für pädagogisches Handeln bewusst werden können. Der Pädagoge, in dessen Handeln sich stets seine Sinnggebung zeigt, muss sich deshalb – gerade im Erziehungsprozess – darüber bewusst werden.

Gemäß der Differenzierung von Sinn(-gebung) und Zweck(-setzung) konnte gezeigt werden, dass Bildung leicht dazu missbraucht werden kann, für fremdbestimmte Zwecke instrumentalisiert zu werden. Dies unterstreichen auch Beispiele der jüngsten Geschichte, die davon zeugen, dass Manipulation durch sogenannte verzweckte Bildung die Selbstbestimmung des Subjekts unterschlägt.

Auch im heutigen Bildungswesen sind viele politische und ökonomische Zwecke vorzufinden und es wird nicht gelingen, ein Schulsystem zu errichten, welches auf diese gänzlich verzichtet, bzw. verzichten kann. Die wissenschaftliche Pädagogik hat in ihrem Aufgabenfeld dafür Sorge zu tragen, diejenige „Bildung“, die nicht (mehr) unter dem pädagogischen Sinn steht, einzudämmen, um einer Ausnutzung der Bildungsaufgabe bzw. der Verzweckung der Bildung – und damit des Menschen – entgegenzuwirken. Sie muss Räume schaffen, in denen das Individuum frei von jeglichen Ideologien zu einer selbstbestimmten und moralisch-urteilenden Person, d. h. zu einem mündigen und selbsttätigen Individuum heranwachsen kann.

Genau darin liegt die Aufgabe der Pädagogik: Sie soll das Subjekt befähigen das Gute und Wahre zu erkennen bzw. anzuerkennen, selbst einen daran orientierten Sinn zu stiften, an diesem seine Zwecke auszurichten und diese immer wieder zu reflektieren. Die Pädagogik will den Menschen unterstützend führen, damit er sein Wissen und seine Haltung verknüpfen, begründet Werte ausprägen, anerkennen und letztlich selbst bewerten kann, was zu tun ist. Durch seine Sinnstiftung und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens darf jedoch die Freiheit eines anderen nicht beschränkt werden. Auf der einen Seite soll sich das Indi-

viduum in Freiheit selbst bestimmen, und andererseits ist es ein Teil der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, weswegen die Freiheit des Individuums nicht absolut ist, da gleichzeitig die Freiheit der anderen nicht eingeschränkt werden darf.

Gestützt auf das Prinzip des Wahren und Guten soll Pädagogik helfen, die im Menschen vorhandenen Anlagen zum Guten zu entwickeln und somit Moralität, d. h. das Gute wählend, das Böse verwerfend (vgl. Herbart 1986), zu entfalten.

Bildung findet ihre Sinnperspektive in der Religion, wenn darunter kein Transzendenbezug, sondern die Bindung an das Wahre und Gute verstanden werden kann. Dann richtet sich das Bildungsziel nach derjenigen Geltung, die der Pädagoge für sich gesetzt hat und ist damit gleichzeitig an diesen Glauben gebunden. Der Glaube des Pädagogen verleiht ihm die Berechtigung für sein Bestreben und damit der Bildung bzw. dem Subjekt eine Orientierung. Damit ist Bildung gleichzeitig am Wahren und Guten ausgerichtet und hat einen Sinn.

Bildung ist stets ein fortwährender Prozess, der sich nach einer bestimmten Idee richtet. „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“ (Kant 1975, 700). Solange diese Idee bzw. Theorie einem Sinn der Bildung untersteht, welcher am Wahren und Guten ausgerichtet ist, verwahren sich Erziehung und Unterricht der Verzweckung fremder Ansprüche und Mächte und erlauben dem Menschen, sich zum „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi) zu bilden.

Literatur

- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹⁶2005
- Heitger, M.: Zum problematischen Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. In: Böhm, Winfried (Hg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 121-137
- Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Benner, D.: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik – Quellentexte. Stuttgart 1986, S. 59-70
- Hintz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München ³2001
- Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974
- Kant, I./Horn, Ch./Mieth, C./Scarano, N.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Frankfurt a. M. 2007
- Kant, I.: Über Pädagogik. (1803) In: ders.: Werke. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Band 10. Hg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1975, S. 691-761
- Mikhail, T.: Bilden und Binden: Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 2009
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart ²1955
- Rekus, J.: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim/München 1993
- Richards, A. L.: Burrhus Frederic Skinner. Beyond Freedom and Dignity (1971). In: Böhm, W./Fuchs, Brigitta, Seichter, Sabine: Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn 2009, S. 419-421
- Weniger, E. (Hg.): Schleiermacher Pädagogische Schriften. Band I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R.: Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel 2007

Diana Carolina Novoa Nino & Marcela Tschischke Bruger

Über das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in praktischer und theoretisch-systematischer Perspektive

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist nicht nur *ein* Grundbegriff der Pädagogik unter vielen, sondern er bestimmt die Pädagogik als Ganze, weil er für Unterricht und Erziehung konstitutiv ist. Mit den Worten des Pädagogen Alfred Petzelts: „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis definiert Pädagogik ihrem Begriffe nach“ (Petzelt 1947, 44). Im Begriff Lehrer-Schüler-Verhältnis drückt sich das grundsätzliche Vermögen des Menschen aus, als Schüler etwas lernen und als Lehrer etwas lehren zu können.

Die Frage nach der bestmöglichen Gestaltung von Unterricht im Sinne der Lernmethoden und bezüglich des Lerninhalts sowie der Rahmenbedingungen stellt sich seit Beginn des Lehrerberufs in der griechischen Antike. Auch heute ist die Frage aktuell und wird nicht nur in pädagogischen Seminaren und wissenschaftlichen Büchern thematisiert, sondern ist, spätestens alle drei Jahre mit den Veröffentlichungen der neuesten PISA-Ergebnisse, auch ein Thema der Nachrichten: Ganztagschulen, längere Grundschulzeit, mehr Lehrpersonal, kleinere Klassen – die Ideen, die Politiker und Lernforscher zur Verbesserung der Lernleistung diskutieren, sind unzählig – aber eine einfache oder gar universelle Lösung scheint es nicht zu geben.

Dabei zeigt ein Blick in die Menschheitsgeschichte, dass seit Menschengedenken doch schon immer irgendwie gelernt wurde – selbst lange bevor man sich über die Idee des Pädagogischen und mit ihr über die Gestaltung von „Unterricht“ und „Erziehung“ Gedanken machte. Und auch heute zeigt der Alltag, dass Lernen ohne Lehrer offenkundig kein Phänomen vergangener Zeit ist, sondern eher eine phänomenale Fähigkeit des Menschen.

Ein sehr deutliches Beispiel hierfür sind die Öffnungszeiten verschiedener Universitätsbibliotheken: 24 Stunden am Tag, sieben Tage die

Woche finden sich dort Studenten ein, um zu lernen: Jeder für sich, fernab von Dozenten und Professoren und ohne weiteren kommunikativen Austausch mit anderen sitzen sie dort und lernen - und bestehen zum Großteil schließlich auch ihre Prüfungen.

Auch ist die Pädagogik schon lange von der Vorstellung des Lehrens mittels des Nürnberger Trichters abgekommen: Die Vorstellungen und Annahmen des Nürnberger Senators Georg Philipp Harsdörffer, dass ein Lernstoff dem Schüler *eingetrichtert* werden könne, solange der für alles verantwortliche Lehrer nur die richtige Methode anwende, wurden schon bald nach der Erscheinung des Buches „Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne behuf der lateinischen Sprache in VI Stunden einzugießen“ von 1647 verspottet.

Ein weiterer Aspekt, der die behauptete konstitutive Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses fragwürdig erscheinen lässt, kommt aus der Pädagogik selbst und ist die Verbreitung des Konzepts des „Explorativen Lernens“. Bei dieser Unterrichtsform wird der Lernprozess als aktive und subjektive Konstruktion von Erkenntnissen verstanden und daher die Bedeutung des Lehrers ausdrücklich zum Wohl des Schülers reduziert, damit dieser selbstbestimmt und interessengeleitet lernen kann.

Der Ansatz des selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens findet sich auch auf unzähligen Internetseiten, sog. E-Learning-Plattformen, die u.a. auch als Grundlage des Fernstudiums dienen. Folglich wird „Lernen ohne Lehrer“ nicht nur als möglich oder im Sinne der Selbstbestimmung als wünschenswert angesehen, sondern aufgrund des qualifizierten Abschlusses auch als hochwertig ausgewiesen.

Fest steht: Ein Lehrer ersetzt nun mal das Lernen nicht! Gleich ob ein Mathematik-, ein Deutsch- oder ein Sportlehrer dem Schüler den Lernstoff lehrt, muss dieser die Zusammenhänge von pq-Formel und Nullstellen einer Parabel trotzdem *selbst* einsehen und sie im Sinne ihres umgangssprachlichen Namens „Mitternachtsformel“ auch *selbst* auswendig lernen, der Schüler muss die Rechtschreibung trotz des Lehrers *allei-*

ne beherrschen und auch das Vorturnen des Sportlehrers führt nicht zur gelingenden Reck-Kür des Schülers.

Im folgenden Artikel soll nun jedoch nicht ein bestimmtes Lehrkonzept vor- und damit andere zurückgestellt werden. Es geht weder um die Beschreibung von kulturell- und zeitabhängigen „guten“ Rahmenbedingungen noch über didaktische Überlegungen oder methodische Umsetzungen. Didaktik und Methodik stehen aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung für die Pädagogik jeweils in einem eigenen Artikel in diesem Buch im Vordergrund. Der Begriff Lehrer-Schüler-Verhältnis hat in der systematischen Pädagogik sein eigenes unabhängiges Feld. Hier handelt es sich um Fragen der Legitimation: Worin begründet es sich? Wie ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu verstehen, um dessen konstitutive Bedeutung für die Pädagogik erkennen zu können? Da das Lehrer-Schüler-Verhältnis vornehmlich der Schüler-Aufgabe des Lernens dient, muss es dementsprechend auch vom Lernprozess ausgehend untersucht und erörtert werden. Wie wird eigentlich gelernt? Welches sind die Bedingungen von Lernen? Der Lehrer im Alltagsverständnis scheint bisher keine Voraussetzung zu sein. Aber die Erörterung des Lernprozesses auf systematischer Ebene kann und wird die Voraussetzungen, die Möglichkeiten und Grenzen des Lehrers offenlegen. Erst aus der theoretischen Analyse von Bedingungen *der Möglichkeit* und *Notwendigkeit* ergeben sich in der Konsequenz prinzipiell pädagogische Handlungsformen. „Wir müssen angesichts der verschiedenwertigen Fälle nach dem fragen, was die *Natur des Bandes zwischen Lehrer und Schüler* trifft. Diese Frage ist notwendig, denn sie entreißt uns bloßer zweckmäßiger Technik des Unterrichts und Erziehens, also bloßer Verhaltenspraktiken des Lehrenden; in ihr liegt die Sinnfrage der Bildung, also mehr als bloßes »empirisches« Tun“ (Petzelt 2003, 151).

Augustinus vs. Platon oder Widerspruch das Lernen dem Lehren?

Schon Aurelius Augustinus (354-430), der weithin mehr als Kirchenvater denn als Pädagoge bekannt ist, stellt die Möglichkeit des Menschen, einen anderen etwas lehren zu können, infrage. Augustinus' pädagogische Bedeutung erschöpft sich jedoch in nichts weniger als darin, als „Ideen-vater der Person“ zu gelten: der Mensch ist bestimmt durch *esse*, *nosse* und *velle* - Sein, Wissen und Wollen sind ihm Eigen und führen in ihrer Konsequenz zur Subjektivierung des Menschen. Ein Mensch kann nicht nur etwas tun oder machen im weitesten Sinne, sondern er kann als Person bewusst und frei handeln, weil er über Gedächtnis, Vernunft und Freiheit verfügt. Im Gegensatz dazu steht die Objektivierung des Menschen, der qua definitionem behandelt wird, statt zu handeln. Im pädagogischen Kontext müsste er dementsprechend geformt und gestaltet werden, anstatt zu lernen, sich und die Welt selbst zu gestalten.

In seinem Buch „*De magistro*“ (erschienen 389) geht Augustinus der grundlegenden Frage nach, ob man überhaupt mithilfe von Wörtern lernen kann und hinterfragt somit die Idee des Lehrens und mit ihr die Legitimation des Lehrers, dessen Berufswerkzeug schließlich Wörter sind.

Nach 33 Kapiteln über die Deutung und die Bedeutung von Wörtern steht fest: „daß wir durch diejenigen Zeichen, die »Wörter« heißen, nichts lernen. Denn wir lernen [...] den Gehalt eines Wortes, d. h. seine im Klang verborgen liegende Bezeichnungsfunktion, eher durch Erkenntnis der Sache, die bezeichnet wird, als solcher denn dadurch, daß wir durch eine derartige Bezeichnungsfunktion die Sache erfassen“ (Augustinus 1998, 97f). In denotwendiger Reihenfolge kann das Wort selbst nur als solches erkannt werden, wenn die Sache, die es bezeichnet, d. h. seine Bezeichnungsfunktion bereits bekannt ist. Zuvor handelt es sich lediglich um einen bedeutungslosen Laut. Ist das Wort hingegen schon bekannt, erkennt man die Sache nicht ein weiteres Mal: „Wenn Wörter vorgebracht werden, wissen wir entweder, was sie bezeichnen, oder wir wissen es nicht“ (Augustinus 1998, 101).

Nach dieser grundlegenden Erörterung bleibt (dennoch oder gerade in besonderem Maße) die pädagogische Frage, wie der Mensch denn dann, wenn nicht mithilfe von Wörtern, (mindestens eben diese) lernen kann? Der Weg zu einer Antwort führt über Augustinus Differenzierung des Begriffs des Lernens. Er unterscheidet dabei drei Dimensionen: die Erfahrung, das Glauben und das (wahre) Wissen.

Der Mensch lernt zunächst immer aus seinen *Erfahrungen*. Sie sind das Ergebnis von Sinneseindrücken und Sinnesanschauungen. *Glauben* muss der Mensch in Wörter gepackte Informationen, wie zum Beispiel mathematische Formeln oder geographische oder historische Daten. Diese können nur geglaubt, aber nicht gewusst werden. Ein Schüler glaubt dem Mathematiklehrer die Eulersche Zahl – er kann sie auswendig lernen, er kann auch selbstständig damit rechnen, aber er kann nicht lernen, sie als mathematische Lösung zu erfinden. Auch dass die Bioware wirklich biologisch ist, dass Steuern und Studiengebühren nicht veruntreut werden, ja selbst das eigene Geburtsdatum kann man nur glauben.

Im Gegensatz zu diesen von außen herangetragenen Fakten, besteht *Wissen* aus subjektiven Erkenntnissen, die im Inneren des Menschen gewonnen bzw. geprüft werden. Erkenntnisse sind sowohl losgelöst vom Sein der Dinge als auch von deren Wörtern, es sind vielmehr die Ideen von Dingen. So wie dem Sprache-Lernen eine Idee von Kommunikation vorausgeht, eine Idee davon, dass Sprechen keine sinnlose Aneinanderreihung von Lauten ist, die man bestenfalls wild gestikulierend untermalt, sondern dass diesen Lauten eine Bedeutungsfunktion zugewiesen werden kann. Während Wissen an die Wahrheitsprüfung gebunden ist, können Wörter gleichfalls für die Unwahrheit missbraucht werden: „Nimm die Lügner und Betrüger hinzu, durch die du dich leicht davon überzeugen kannst, daß die Gedanken durch die Wörter nicht nur nicht ent-, sondern sogar verdeckt werden“ (Augustinus 1998, 111).

Die Unterscheidung von Glauben, Erkennen und Wissen sowie deren Relation fasst Augustinus wie folgt zusammen: „Was ich demnach erkenne, das glaube ich auch; aber nicht alles, was ich glaube, erkenne ich auch. Alles aber, was ich erkenne, weiß ich; nicht jedoch weiß ich alles,

was ich glaube. Deshalb weiß ich sehr wohl, wie nützlich es ist, auch vieles zu glauben, was ich nicht weiß“ (Augustinus 1998, 103).

Woher kommen aber diese Ideen, diese Erkenntnisse? Auf diese Frage antwortet Augustinus: „Über alles aber, was wir erkennen, befragen wir nicht einen Sprechenden, der draußen seine Stimme ertönen läßt, sondern die innerlich über den Geist selbst waltende Wahrheit“ (Augustinus 1998, 103). Mit dieser inneren Wahrheit ist vor rund 1600 Jahren, während der Etablierung des Christentums, Christus selbst gemeint, die ewige Weisheit: „Jener aber, der befragt wird, lehrt, der, von dem es heißt, er wohne im inneren Menschen: Christus, das ist die unveränderliche Kraft Gottes und die ewige Weisheit“ (ebd.). Gott ist zwar Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis, doch ist der Mensch selbst Notwendigkeit für Erkenntnis. Denn die Person ist es, die zunächst überhaupt fragen muss, ihre Aktivität und damit auch ihr Wille gehen jeder Erkenntnismöglichkeit voraus. Somit ist auch der Lernerfolg vom Subjekt abhängig. Gedächtnis, Vernunft und Freiheit sind demnach keine Gaben – es sind Aufgaben. Denn wer sein Handeln frei bestimmen kann, der muss auch die Verantwortung für die jeweilige subjektiv getroffene Entscheidung tragen.

Kurzum: Mit Augustinus und der Entdeckung der Person (vgl. Böhm 1997, 97) tritt eine bedeutende Wende in der Geschichte der Pädagogik ein. „Lernen ist nicht ein passives Empfangen, sondern ein aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten“ (Böhm 1997, 110). Wissen ist demnach weder durch Worte noch sonst wie von außen zu bewirken oder zu vermitteln, sondern begründet sich allein durch die innere, die eigene Vernunft. Treffend und originell schlussfolgert auch Augustinus selbst: „Denn wer wäre schon so töricht neugierig, daß er seinen Sohn in die Schule schickte, damit er lerne, was der Lehrer denkt?“ (Augustinus 1998, 117).

Ein Letztes spricht Augustinus den Worten jedoch zu: „Nur so viel haben die Wörter - um ihnen ihre stärkste Funktion zuzuerkennen – vermocht: Sie fordern uns lediglich dazu auf, die Sachen zu suchen, bewirken jedoch nicht, daß wir sie kennen“ (Augustinus 1998, 99).

Platon

Auch Platon unterscheidet zwischen Meinen und Wissen. Unter Letzterem versteht er die eigene Erkenntnis und unter Lernen die Suche nach wahrhaftem Erkennen. Aber im Gegensatz zu Augustinus sieht er gerade in der *Aufforderung zur Suche* die Notwendigkeit und die Aufgabe des Lehrers.

Im Höhlengleichnis beschreibt Platon den Weg vom Ist-Zustand der Unbildung zum Soll-Zustand der Bildung. In der Unterscheidung von Ist und Soll-Zustand liegt der Ursprung pädagogischen Handelns: Weil der Mensch nicht so *ist*, wie er sein *soll*, und so wie er sein *soll*, nicht *ist*, bedarf er pädagogischer Maßnahmen.

Im Höhlengleichnis ist die Unbildung versinnbildlicht durch die Menschen, die sich seit ihrer Geburt gefesselt in einer Höhle befinden, nichts anderes sehen können, als die Schatten, die ein Feuer an die ihnen gegenüberliegende Wand wirft und auch nichts „anderes für das Wahre halten als die Schatten jener künstlicher Gegenstände“ (Platon 1991, 300), die von Menschen vorüber getragen werden. Sie sind dem Wahrnehmbaren ausgeliefert, glauben zu verstehen, glauben gar zu wissen und kennen doch nicht einmal die Dinge selbst, sondern nur deren Schatten. Doch „wenn einer aus den Fesseln gelöst und genötigt würde, plötzlich aufzustehen, den Hals zu wenden, zu gehen und gegen das Licht [das Feuer in der Höhle – M.T.] zu schauen, und wenn er bei all diesem Tun Schmerzen empfindet und wegen des blendenden Glanzes jene Dinge nicht recht erkennen könnte, [...] er [...] würde das, was er vorher gesehen hat, für wahrer (wirklicher) halten als das, was man ihm jetzt zeigt“ (Platon 1991, 300). Mit der Zeit gewöhnen sich seine Augen aber an den hellen Schein des Feuers und er muss seine bisherige Wahrnehmung hinterfragen und begreifen, dass es Schatten waren, die er für wahr hielt. Zudem wird er nun versuchen, die eigentlichen Gegenstände zu erkennen. „Schleppte man ihn aber von dort mit Gewalt den rauhen und steilen Aufgang hinauf [...] und ließe ihn nicht los, bis man ihn an das Licht der Sonne hinausgezogen hätte – würde er da nicht Schmerzen empfinden und sich nur widerwillig so schleppen lassen?“ (ebd., 301).

Diese kurze Zusammenfassung macht im Hinblick auf Platons Verständnis des Lehrer-Schüler-Verhältnisses vor allem deutlich, dass der Schüler den Weg zu Wissen und Wahrheit nicht frei wählen kann, weil er in der „Höhle“, als Metapher für seine eigene Welt, gefesselt ist. Hier liegt bereits die Begründung für die Notwendigkeit des Lehrers vor, dessen Aufgabe es ist, die Fesseln zu lösen und den Schüler gar zur Umwendung *zu nötigen*. Der ungebildete Mensch zeichnet sich nämlich nicht nur durch das Unvermögen aus, dass er sich nicht selbst von seiner Wahrnehmung lösen kann, sondern ist vielmehr nicht gewillt, dies zu tun, weil er keine Notwendigkeit „sieht“. Aus seiner Perspektive ist seine Wahrnehmung ja durchaus sinnvoll. Desweiteren beschreibt Platon den Weg als schmerzhaft, einerseits verdeutlicht durch das blendende Licht, andererseits durch den rauen und steilen Höhlenweg. Das Licht der Erkenntnis bedeutet immer auch die unangenehme Loslösung von bereits Bekanntem. Doch bleibt auch nach dem ersten Erkennen in der Höhle der Weg zur Weisheit (zur Sonne) mühsam, denn man verlässt erneut, was man kennt und daher schätzt, um etwas zu finden, das man nicht kennt und daher auch (noch) nicht wertschätzen kann. Insofern ist der Lehrer als Begleiter auch weiterhin notwendig, um den Schüler zu führen und zu bestärken. Der Lehrer kennt nicht nur den Weg, sondern auch das Ziel und weiß daher nicht nur um die Qualen, sondern auch um deren Sinn.

Platon schlussfolgert am Ende des Gleichnisses, „daß die Bildung nicht das ist, wofür sie einige in ihren Anpreisungen ausgeben. Sie behaupten nämlich, sie pflanzten der Seele ein Wissen ein, das vorher nicht darin war, wie wenn sie blinden Augen Sehkraft geben könnten“ (Platon 1991, 304f). Vielmehr ist die Bildung „nun also eine Kunst der *Umlenkung*, die Art nämlich, wie dieses Organ am leichtesten und am wirksamsten umgewendet werden kann. Sie ist nicht die Kunst, ihm das Sehen zu verleihen; sondern indem sie voraussetzt, daß er dieses zwar besitzt, aber nicht nach der richtigen Seite gewandt ist und deshalb nicht dorthin schaut, wohin er schauen sollte, will sie ihm behilflich sein“ (Platon 1991, 305).

Wie diese Umlenkung in die pädagogische Praxis umzusetzen ist, verdeutlicht Platon im Dialog „*Menon*“ – einem Paradebeispiel für das sokratische Lehrgespräch.

Menon stellt die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend, bzw. inwiefern Tugend durch Übung oder durch Belehrung erlangt werden könne oder ob sie gar als Naturanlage zu betrachten sei. Anstatt diese Frage zu beantworten, beginnt Sokrates jedoch seinerseits zu fragen – und zwar danach, was die Tugend denn überhaupt sei. Diese „Was ist“-Fragen sind, nach Sokrates, das Kernstück eines Lehrgesprächs. Mittels dieser Frage versucht er, das Wesen einer Sache zu bestimmen. Auf diese Weise fordert er den Schüler auf, eine allgemeingültige Definition zu finden, denn in ihr, in der Bestimmung der Wesensfrage und nicht im Sammeln von Beispielen oder in der Deskription von Fällen, liegt das Wissen. Der Lehrer belehrt in diesem Sinne also nicht, sondern er fragt. Das Ergebnis ist nicht selten, dass der Schüler erkennt, dass er etwas zu wissen glaubte, das er nun als Glauben erkennt. An diesem „Nullpunkt des tatsächlichen Wissens“ ist der Schüler bereits klüger als zuvor, denn das Wissen um das Nicht-Wissen wiegt höher als ein Scheinwissen. Erst wenn eine Person diesen Nullpunkt erreicht hat, kann sie sich selbst als Schüler begreifen und kann sich nun auf die Suche nach der wahren Antwort, nach wahren Wissen begeben. So spricht Sokrates (nach dem Gespräch mit einem Sklaven über die Möglichkeit der Quadratverdopplung) zu Menon: „Glaubst du nun, er würde sich vorher bemüht haben, das zu suchen oder zu lernen, was er nicht wissend glaubte zu wissen, ehe er überzeugt, er wisse nicht, in Verwirrung geriet und sich nach dem Wissen sehnte?“ (Platon 1973, 551). Zudem gesteht Sokrates, dass er selbst nicht weiß, was Tugend ist: „Denn keineswegs bin ich etwa selbst in Ordnung, wenn ich die anderen in Verwirrung bringe; sondern auf alle Weise bin ich selbst auch in Verwirrung und ziehe nur so die anderen mit hinein. So auch jetzt, was die Tugend ist, weiß ich keineswegs; du aber hast es vielleicht vorher gewußt, ehe du mich berührtest, jetzt indes bist du einem Nichtwissenden ganz ähnlich“ (ebd., 537). Lehren zu können im Sinne der Wissensvermittlung ist für Sokrates bzw. Platon einer-

seits ebenso undenkbar wie für Augustinus. Andererseits haben die Fragen des Sokrates dazu geführt, dass sowohl Menon als auch der Sklave ihr Nicht-Wissen und damit die Notwendigkeit zur Suche erkennen. Kurzum: Sie begreifen sich selbst als Schüler. In diesem Sinne *ist* der andere der Lehrer, er muss es sein, selbst wenn er *die* Antwort auf die ursprüngliche Frage nicht kennt; wohl aber muss er mindestens um sein eigenes Nicht-Wissen wissen.

Den eigentlichen Akt des Lernens beschreibt Platon als Suchen. Da man seiner Meinung nach aber nur etwas suchen kann, das man schon kennt¹, muss er annehmen, dass das Wissen immer schon latent im Menschen vorhanden ist, und bestimmt in der Konsequenz das Finden der Antwort, die Erkenntnis als Erinnerung (*gr.* anamnesis). „Denn das Suchen und Lernen ist demnach ganz und gar Erinnerung“ (ebd., 541) an die Kenntnisse aus früheren Leben, möglich durch die Wiedergeburt des Menschen. „Wie nun die Seele unsterblich ist und oftmals geboren und, was hier ist und in der Unterwelt, alles erblickt hat, so ist auch nichts, was sie nicht hätte in Erfahrung gebracht“ (ebd., 539) – es gibt gemäß dem Platonschen Mythos demnach nichts, wovon die unsterbliche Seele nicht schon eine Kenntnis hätte, an die sie sich im jetzigen Leben erinnern könnte.

Überschaut man die bisherige Erörterung, so zeigt sich ein deutlicher Widerspruch: Einerseits zeigt Augustinus, dass man mit Hilfe von Wörtern nicht lernt und negiert daher die Möglichkeit des Menschen zu lernen; andererseits zeigt Platon im „Menon“, dass das Fragen und das Wissen um das Nicht-Wissen zum Lernen auffordern und im Höhlengleichnis, dass diese Aufforderung von außen notwendig ist. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der augenscheinliche Widerspruch seinen Ursprung und somit auch seine Auflösung in der Definition des Lehrens hat. Lehren als Wissensvermittlung ist nicht möglich, Lehren als Aufforderung zum Lernen, als Hilfestellung, hingegen schon.

¹ Sokrates zu Menon: „Nämlich weder was er weiß, kann er suchen, denn er weiß es ja, und es bedarf dafür keines Suchens weiter; noch was er nicht weiß, denn er weiß ja dann auch nicht, was er suchen soll“ (Platon 1973, 537).

Darüber hinaus wird dem aufmerksamen Leser auffallen, dass in beiden Erläuterungen die Möglichkeit überhaupt zu erkennen jeweils von einer apädagogischen Voraussetzung abhängt. Bei Augustinus ist die Vernunft an die religiöse Annahme von „Christus im Menschen“ gebunden, bei Platon ist die Möglichkeit zu lernen an die metaphysische Konstruktion der Wiedergeburt der Seele geknüpft. Dass und wie Lernen aus Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik (und um deren Willen) auch ohne diese „fremden“ Voraussetzungen auskommt, soll im nächsten Abschnitt dargelegt werden. Anschließend kann auch gezielt (und muss erneut) der Frage nach der Möglichkeit oder Notwendigkeit eines Lehrers nachgegangen werden.

Die eigene Vernunft als Möglichkeitsbedingung des intrapersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Auf prinzipieller Ebene lautet die Frage: Wie verhält sich die Vernunft zum Menschen – im Fall lautet sie: Wie verhält sich der Mensch zu seiner Vernunft?

Die Vernunft des Menschen ist sowohl *ihm eigen* als auch *sein Eigen*: sie ist dem Menschen insofern eigen, als die Vernunft die bestimmende Eigenschaft des Menschen überhaupt ist. Sie ist die Voraussetzung, um überhaupt fragen zu können. Petzelt geht noch weiter: Der Mensch *kann* nicht nur fragen, sondern er *muss*, weil „Lernen [...] im Bildungsinne keine Zufälligkeit, kein Menschenwerk als Erfindung [...], sondern Eigenart des Ich“ (Petzelt 2003, 180) ist. Die *fragende* Vernunft bestimmt ihn als Menschen. Hierin liegt seine Möglichkeit, Schüler zu sein.

Und die Vernunft ist sein Eigen im Sinn eines Possessivverhältnisses; der Mensch *verfügt* über seine Vernunft und nur er selbst kann über seine Vernunft verfügen, weshalb Lernen als selbstbestimmte Aktivität zu verstehen ist. Diesem Prinzip folgend, zeigt sich das dazugehörige Phänomen als „intrinsische Motivation“: das Moment, in dem ein Schüler einer bestimmten Sache aus selbstbestimmten Gründen den Bedeu-

tungsvorrang gegenüber anderen Interessen einräumt. Ein alltägliches Beispiel liefern hierfür die Lieblingsfächer eines Schülers, in denen es ihm augenscheinlich „leichter fällt“ zu lernen.

Petzelt fasst zusammen: „Es [das Ich] kann sich über die Art seines Ordnen am Fall entscheiden, aber es kann nicht über das Entscheiden selbst entscheiden“ (Petzelt 2003, 80). Mit dem Ausdruck „Ich“ verdeutlicht Petzelt, dass der Mensch aufgrund seiner naturbedingten Selbstbestimmung Subjekt seiner selbst ist; als „Ordnen“ definiert er den Akt des Lernens, wobei dieser den Menschen sowohl seiner Natur nach bestimmt als auch von diesem selbstbestimmt vollzogen werden muss. Der Satz meint folglich, dass der Mensch bestimmen kann, was und wie er lernt, dass er sich jedoch nicht gegen die prinzipielle Bestimmung, lernen zu müssen, entscheiden kann.

Die Freiheit, die ihm mit der Selbstbestimmung gegeben ist, ist jedoch keine Gabe, sondern eine Aufgabe. Wie auch immer sich ein Mensch entscheidet, selbst wenn er aus Trotz etwas nicht tun möchte, so hat er sich doch zumindest dagegen *entscheiden* müssen. So ereignet sich auch das Lernen nicht irgendwie, sondern setzt die Entscheidung des Lernen-Wollens voraus.

Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit sind in erster Linie keine wünschenswerten Lernziele, sondern Voraussetzungen des Lernens.

Der Lernprozess ist aber nicht nur selbstbestimmt, sondern auch selbstbestimmend, weil das Ich sich nach jedem Akt des Lernens neu zu ordnen hat. Es muss eine Stellungnahme zu seinem Wissen beziehen, das Ich muss das Wissen nach seinen eigenen Kriterien ordnen. Seine Bestimmtheit zeigt sich nicht allein im Fragen-Müssen, sondern ist zugleich ein Werten-Müssen, das dem Ordnen-Können zugrunde liegt. Die Einheit von Wissen und Haltung zeichnet seine Bildung aus – in dieser Einheit zeigt sich die Persönlichkeit des Menschen. „Nach jeder neuen Wissenseinheit, die perzipiert wird, entsteht ein neues Ich. Dieses nimmt wiederum Neues auf und gliedert sich neu, wird also wiederum anders. So wächst das Ich in seinen eigenen Akten“ (Petzelt 1947, 53).

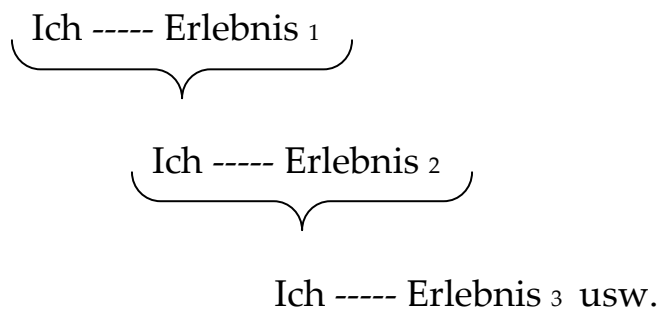


Abb. 1 (Petzelt 1947, 53)

Der Lernprozess ist einerseits abhängig vom Willen des Subjekts und gilt damit als selbstbestimmt, andererseits ist er auch selbstbestimmend im Sinne der Neuordnung des Ich. „Das Ich *ist* zwar, aber es *wird* auch immer“ (Petzelt 1947, 53), weil das Ich das Meinige im Meinen ist, und das, was ich gelernt habe, zugleich mein Ich selbst ist (vgl. Petzelt 2003, 161).

Die fragende Vernunft, die dem Menschen eigen ist, ermöglicht es, von ihm als möglichen Schüler zu sprechen: Er ist prinzipiell lernfähig. Wenn er lernt, hat er sich dazu entscheiden müssen und begreift sich selbst als Schüler. Darüber hinaus kann der Mensch seine einzelnen Lernakte als Wissen überschauen und auch sein Nicht-Wissen erkennen. Er kann aber nicht nur sein Wissen überschauen, sondern auch eine eigene Haltung zu seinem Wissen einnehmen: Er kann sich *in Bezug auf etwas* schämen, *in Bezug auf etwas* rühmen, etc. Diese Möglichkeit der Selbstbetrachtung führt in ihrer Konsequenz zu einer Ich-bestimmenden Gesamtordnung, weil er nicht allein sein Wissen ordnet, sondern auch sich selbst dazu stellt. Aus dieser Ich-bestimmenden Gesamtordnung heraus entstehen weitere Entscheidungen, aus ihr ergibt sich die Ich-bestimmte Motivation, zukünftig dieses oder jenes zu lernen. Daher muss von Bildung als Selbstbildung gesprochen werden. Mit der Möglichkeit, das eigene Wissen zu überschauen und sich selbst zu betrachten, ist der Mensch aber nicht mehr fragender Schüler, sondern führt sich selbst als sein eigener Lehrer, wie in der Abbildung anzudeuten versucht wird.

Somit ist der Mensch Schüler und Lehrer zugleich. Die prinzipielle Möglichkeit zu lernen bzw. Schüler zu sein, setzt die Existenz eines Lehrers

voraus: „Vom Schüler isoliert zu sprechen, ist sinnlos. Das gleiche gilt vom Lehrer. [...] Zwischen Lehrer und Schüler herrscht also ein korrelatives Verhältnis. Sie fordern und bestimmen sich gegenseitig“ (Petzelt 1947, 42) und fallen im Ich als *intrapersonales Lehrer-Schüler-Verhältnis* zusammen. Als mein eigener Lehrer kann ich mein Wissen überschauen, mich selbst fragen, mit mir als Schüler zugleich in einen Dialog treten und das eigene Fürwahrhalten auf Geltung prüfen. Die Möglichkeit dieses intrapersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist Voraussetzung für den Lernprozess und zugleich Bedingung für jedes *interpersonale* Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Die *Möglichkeit zu lehren* ist daher von den folgenden Voraussetzungen des Lernens bestimmt: (1) Lehren ist nur möglich, wenn es der Selbstbestimmtheit (2) und der Selbsttätigkeit des Schülers Rechnung trägt. Jegliches Bestimmen, Überreden, Erzwingen und jegliche Subjektivismen des Lehrers unterbinden das Lernen. In Bezug zur Selbsttätigkeit muss der Lehrer jegliche Hoffnung auf Wissensvermittlung und Wirkungseffekt aufgeben. Lehren durch Worte ist daher so unmöglich, wie jede andere Form der Wissensübermittlung, sei sie als Unterricht noch so interessant, bunt oder lebendig gestaltet. Weil der Akt des Lernens darüber hinaus aus dem Fragenstellen, der Argumentation und dem Antwortgeben besteht, muss folglich auch der Akt des Lehrens dieser Dreierheit Rechnung tragen. „Daß diese Dreierheit den *motus mentis* [„die Verstandestätigkeit“, „die Tätigkeit des Geistes“ (Kauder 2003, 303)] statuiert, wird einsichtig, aber sie statuiert damit auch die Notwendigkeit, daß sich die Iche im *motus mentis* miteinander verständigen“ (Petzelt 2003, 122).

Bevor die Grenzen und Möglichkeiten des Lehrers weiter ausgeführt werden, soll jedoch die logisch vorrangige Frage geklärt werden, wodurch sich das interpersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis überhaupt begründet, worin seine *Notwendigkeit* liegt, wenn der Mensch nicht nur ohnehin selbst lernen muss, sondern auch sein eigener Lehrer sein kann?

Während das Fragenkönnen dem Menschen prinzipiell gegeben ist, ist ihm der Weg von der Frage zu einer *gültigen* Antwort aufgegeben. Man sieht es bei kleineren Kindern, dass sie für eine einzige Frage unzählige

Antworten haben. Doch geht es im Wissen nicht um das Erfinden von Antworten, sondern um das Finden der Wahrheit: „Frage und Antwort sind Enden einer Zeitstrecke, dazwischen liegt das Suchen der Entscheidung: Wir entscheiden nicht willkürlich, wir müssen in Gründen entscheiden. Wir müssen begründen, d. h. Argumente suchen, das Rechte nachzuweisen“ (Petzelt 2003, 190). Das gültige Argument verbindet die Frage mit der Wahrheit, nur dieses führt zur richtigen Antwort. „Argumente sind die stärkste Macht des Menschen, es gibt nur diese eine gültige Macht“ (Petzelt 2003, 191).

Das bedeutet aber auch, dass Lernen prinzipiell an die Fähigkeit des Argumentierens gebunden ist. Die geforderte Bindung an Wahrheit, sowie die Fähigkeit, argumentieren zu können, bedürfen der zwischenmenschlichen Führung – in ihnen begründet sich das interpersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis. Aus der prinzipiellen Vernunftbegabung des Menschen, aufgrund derer er zwischen wahr und unwahr unterscheiden kann, kann nicht auf eine Bindung an diese geschlossen werden. Das Vorhandensein der Vernunft bedingt deren Gebrauch nicht. Dass der Schüler lernt, sich in jedem Lernakt an die Wahrheit zu binden und mithilfe seiner Argumente Stellung zu nehmen, darin besteht die Aufgabe des Lehrers.

Welche pädagogischen Folgerungen ergeben sich nun aus den Bedingungen der Möglichkeit und der Notwendigkeit des interpersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses?

Über das interpersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis

Lehren ist nur als Führung möglich; diese „lenkt daher, aber sie zwingt nicht. Sie ist durch das Gerichtetsein auf Unabhängigkeit des Schülers definiert, besser sie soll helfen, ihn unabhängig zu machen, soll ihm in dieser Aufgabe beistehen“ (Petzelt 2003, 86). Als pädagogische Handlungsform ergibt sich der Dialog als „gemeinsame Bindung im Ringen um Wahres zu wahrhaftiger Haltung“ (Petzelt 2003, 165).

Was vermag der Lehrer zu leisten? Welche Möglichkeiten und welche Grenzen (ge-)bietet der Dialog?

Zunächst muss festgehalten werden, dass zwei Personen in absoluter Gleichwertigkeit und gebunden an ihre Gegenseitigkeit in den Dialog treten. Zwei Iche, jeder als eigene Einheit von Lehrer und Schüler, von Fragen und Antworten, treffen aufeinander. Beide meinen und stehen sich in ihrem Meinen-Müssen gegenüber. „Beide stellen sich, weil sie stehen müssen, beide stellen sich geradezu für das Stehen. Beide stehen für das Stellen, beide fragen nach dem Akt des Stellens ebenso wie nach der Standortwertigkeit ihrer Personalität überhaupt“ (Petzelt 2003, 155f). Und so wie der intrapersonale Lernprozess den einzelnen Menschen selbst bestimmt, so hat das interpersonale Lehrer-Schüler-Verhältnis Auswirkungen auf beide: Sowohl der Schüler als auch der Lehrer verändern sich in diesem Prozess. Beide stellen sich aufgrund ihrer Argumente – und beziehen Stellung zu den Argumenten des anderen.

Hieraus folgt, dass die Rollenverteilung, wer Lehrer und wer Schüler ist, nicht vorausgesetzt werden kann. Lehrer ist nur, wer sich von einem sich selbst als Schüler begreifenden Menschen als Lehrer anerkannt wird. Eine Lehrerautorität kann dementsprechend nicht vermittelt werden, sondern ist ein Zuspruch des Schülers. Dieser Zuspruch kann, weil es in jedem Unterricht einzig um Wahrheit und Wahrhaftigkeit geht, nur aufgrund eines argumentativen Dialogs erfolgen. Zeitlich-logisch bedeutet das, dass autoritärer Respekt dem Lehrer erst *nach* dem Dialog entgegengebracht werden kann. Somit ist der Dialog auch für den Lehrer eine Prüfung, in der er sich beweisen muss. Die Anerkennung des besseren Arguments führt vom Schüler her zur Lehrerlegitimation. In Alltagssituationen können diese Rollen natürlich auch während eines Dialogs hin- und herwechseln.

Desweiteren ermöglicht die Darlegung der Argumente überhaupt erst die Schüler-Ich-fördernde Intervention des Lehrers. Ganz nach der Idee, den Schüler dort abzuholen, wo er steht, vermag einzig der Dialog, den Standpunkt des Schülers zu offenbaren. Folglich muss jeder Unterricht mit einem Dialog beginnen, um die Individuallage des Schülers ermes-

sen zu können. In den Argumenten oder aber auch in den Fragen des Schülers hat der Lehrer Einsicht in das Wissen des Schülers. Die Fragen des Lehrers versuchen die Ich-Ordnung des Schülers zu überschauen, um ihn zu verstehen und um seinen Standort zu erfassen. Erst anschließend kann der Lehrer, selbst frei von allen Subjektivismen, den Schüler gemäß seines bisherigen Wissens und seiner Möglichkeiten zum Lehrgut führen. „Alle Vorbereitung des Lehrenden dreht sich um diese Relation zwischen Lehrgut und der jeweiligen Individuallage des Schülers“ (Petzelt 2003, 191).

Weil die Individualität des Menschen aus dem Possessivverhältnis zu seinem individuellen Wissen resultiert, kann eine Gleichschaltung der Wissensbestände in Klassen oder Klassenstufen aus pädagogischer Sicht niemals wünschenswert sein. Sie wäre gleichzusetzen mit einem Eliminierungsversuch der Subjektivität. Im Gegenteil obliegt dem Lehrer die Aufgabe, die Personalität durch Bindung der Selbstbestimmung an Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu fördern und vor politischer oder sozioökonomischer oder sonst einer Verzweckung zu bewahren.

An diesen Aspekt knüpft die Frage nach der Möglichkeit bzw. Sinnhaftigkeit von Prüfungen. Dass Multiple-Choice-Klausuren eher einem Glücksspiel als einem Leistungsnachweis gleichen, bedarf keiner pädagogischen Erörterung – der Begriff umschreibt das Drama hinreichend, sodass der gesunde Menschenverstand nicht weiter fragen muss. Klausuren mit offener Fragestellung sind für die Problematik der Fremdverzweckung dagegen bedeutender: Gleiche Fragen für unterschiedliche Schüler, zudem versehen mit einem universalen Punktesystem, anhand dessen die Individuallage des Schülers bewertet werden soll, laufen jedem pädagogischen Bildungsgedanken zuwider. „In naturwissenschaftlicher Fragestellung faßt man die Natur des Wissens grundsätzlich nicht“ (Petzelt 2003, 217). Die Klausuren führen eine künstliche Vergleichbarkeit herbei und haben einen politischen oder sozioökonomischen Nutzen. Aus rein pädagogischer Perspektive, und explizit um diese und ihre Grundlagen geht es in diesem Artikel, führen sie über einen gleichschaltenden Leistungsdruck zur Bildungsarmut.

Eine pädagogisch wertvolle Prüfung fragt nach der Ordnung des Schülers, nach seinem Standort, nach seinen Argumenten für die Stellungnahme, prüft seine Bindung an die Wahrheit. Sie sucht gar die Grenze des Nicht-Wissens, einzig um in einem Dialog den Lernprozess selbst zu beurteilen. Wie verhält sich der Schüler zu seinem Nicht-Wissen? Kann er vorgegebene Thesen auf ihre Wertigkeit überprüfen? Hat er gelernt, die richtigen Fragen zu stellen? Kritisch zu sein? „Gedächtnisbesitz [...] ist noch kein echtes Gelernthaben. Beim Überzeugtsein fängt es an, beim Selbsteinsehen ist es zu finden. Lernen erschöpft sich niemals im Merken – wohl aber gehört zu ihm stetiges Aufmerken auf Probleme“ (Petzelt 2003, 187).

Im Prozess des Fragens, des Argumentierens und des Antwortens trennt sich das Glauben von Wissen wie die Spreu vom Weizen. Das Ich zeigt in seinen Argumenten seinen Weg von der Frage zur Antwort auf, seinen eigenen sachspezifischen Höhlenweg – in diesem Prozess lässt sich leicht herausfinden, ob der Schüler diesen tatsächlich selbst gegangen ist oder ob er nur ein Echo vernommen hat oder der Täuschung der Schatten erlag. „Argumente müssen nicht nur gewußt werden, man muss sie suchen, sie sind Instrumente der Überzeugung. Sie verhindern bloßes Nachplappern“ (Petzelt 2003, 191).

Abschließend sollen die Aufgaben, die sowohl jedem Menschen aufgrund des intrapersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnisses gegeben sind, als auch den Schulgänger und Berufslehrer in ihrem Verständnis bestimmen sollten, noch einmal zusammengefasst werden.

Die Aufgabe des Schülers zu *fragen*, ist Prinzip in doppeltem Sinn: Einerseits steht sie am Anfang eines jeden Lernprozesses, andererseits ist sie als Prinzip, als seine menschliche Bestimmung zeitlos. Die Aufgabe des Schülers, Fragen zu stellen, ist nicht einfach. „Man muß viel gelernt haben, um über das, was man nicht weiß, fragen zu können“ (Rousseau). Zu lernen hat er auch, sich mittels eigener Argumente selbst zu stellen, d. h. sein Fürwahrhalten und sein Fürwerthalten sowohl im intrapersonalen als auch im interpersonalen Lehrer-Schüler-Verhältnis zu prüfen.

Zu den Aufgaben des Lehrers gehört dementsprechend komplementär das Stellen und Prüfen von Geltungsansprüchen als die eigentliche pädagogische Methode. Darüber hinaus wählt der Lehrer die Unterrichtsgegenstände aus (Didaktik), damit es nicht dem Zufall überlassen bleibt, an welchen Aufgaben sich der Schüler versucht (vgl. Frommherz/Müller in diesem Band). Die praktischen Fragen nach dem „Wie soll ich unterrichten?“ und nach dem das „Was soll ich unterrichten?“ sind als Fälle kulturabhängig und zeitbedingt und haben daher Aufgabencharakter: Sie sind dem einzelnen Pädagogen in jeder einzelnen Situation gestellt und können nur von ihm in hoffentlich pädagogisch wertvollem Vorbild bezüglich der argumentativ gefestigten Bindung an Wahrheit und Wahrhaftigkeit beantwortet werden. Immer aber ist „der Lehrende [...] dafür verantwortlich, daß der Schüler ausdrücklich sich nicht als von ihm „bewirkt“ ansieht“ (Petzelt 2003, 153), sondern seine Selbstbestimmung anerkennt und sich gemäß dieser und mithilfe des *motus mentis* selbst bilden lernt.

Lehren aus pädagogischer Sicht bedeutet, Führung zur Selbstführung. Der Lehrer steht im Dienste des Schülers.

Docendo discimus oder In eigener Sache

Weil das Fragen niemals endet, ist der Punkt ein geradezu apädagogisches Symbol – die Fortsetzung hingegen ist vorauszusetzen. Für diese wende man sich vertrauensvoll an sein eigenes intrapersonales Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Literatur

Augustinus, A.: De magistro – Über den Lehrer. Hg. von Burkhard Mojsisch. Stuttgart 1998

Böhm, W.: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Bad Heilbrunn 1997

Kauder, P. (Hg.): Alfred Petzelt - Pädagogik wider den Zeitgeist. Hohen-
gehren 2003

Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart 1947

Platon: Der Staat. In: Fuhrmann, Manfred (Hg.): Platon – Der Staat. Mün-
chen 1991

Platon: Menon. In: Eigler, Gunther (Hg.): Platon. Werke II. Darmstadt
1973, S. 505-599

Elena Wilhelm

Bildung als Einheit von Unterricht und Erziehung – Zur pädagogischen Geschäftsgrundlage

Zum Problem unklarer Begriffe

Wenn man sich bei den sog. pädagogischen Klassikern vergewissern will, welche Maßnahmen man ergreifen muss, um pädagogisch tätig zu werden, erhält man unterschiedliche Antworten:

Aristoteles sah beispielsweise in der Erziehung die Führung zum Besseren; diese solle „zum Teil durch Gewöhnung und zum Teil durch Unterricht“ erfolgen (vgl. 1965). Comenius dagegen nannte Maßnahmen, die zur eruditio, d. h. zur Bildung der Heranwachsenden führen, „rechte Unterweisung (institutio)“, was man heute wohl angemessen mit Unterricht übersetzen muss. Nach ihm war es Rousseau, welcher pädagogisches Handeln mit dem Begriff der „Erziehung“ bezeichnete: „Wir werden schwach geboren und brauchen die Stärke. Wir haben nichts und brauchen Hilfe; wir wissen nichts und brauchen Vernunft. Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung“ (Rousseau 1993, 10).

Kant, in Anlehnung an Rousseau, stellte ebenso den Erziehungsbegriff ins Zentrum pädagogischen Handelns. Diese lasse sich, so Kant, in die „Wartung, (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“ differenzieren.

Im gegenwärtigen Fachdiskurs haben sich die Begriffe Bildung, Erziehung und Sozialisation durchgesetzt. Schaut man sich die Genese der Terminologie genauer an, lässt sich diese als begriffsgeschichtliches Resultat lesen. Während der Sozialisationsbegriff an die „Gewöhnung“ bei Aristoteles erinnert, sofern damit die „Habitualisierung“ bestimmter kultureller Verhaltensmuster gemeint ist, kann Bildung als Anlehnung an die Unterweisung bei Comenius verstanden werden. Bildung in diesem Verständnis meint hier eine möglichst umfassende Einsicht in Sachzu-

sammenhänge. Rousseaus Ausführungen ist zu entnehmen, dass der „Erziehung“ beispielsweise auch Maßnahmen der Fürsorge und Pflege zugehören sowie disziplinierende Akte im Sinne Kants.

Im vorliegenden Verständnis meint Bildung den Prozess, der zur Selbstbestimmung befähigt, bzw. auch den Zustand selbstbestimmten Handelns. In diesem Sinne erschöpft sich Bildung weder einseitig im Aneignen und Besitzen von Wissensinhalten noch im Vollzug bestimmter Verhaltensweisen. So würden wir einen ausgewiesenen Richter, erfahren und sicher in seinem juristischen Urteil, der in den eigenen vier Wänden seine Familie misshandelt, ebensowenig als gebildet bezeichnen wie den naiven „Jasager“, der sich aus Unwissenheit stets der herrschenden Meinung anpasst und sich von ihr bestimmen lässt.

Im Bildungsfeld sind zahlreiche lebensweltliche Phänomene anzutreffen, die sich pädagogischer Begriffe bedienen, wie etwa „Frühkindliche Bildung“, „Umwelterziehung“, „Interkulturelle Sozialisation“, „Politische Bildung“, „antiautoritäre Erziehung“ und weitere terminologische Konstrukte. Hierbei werden die unterschiedlichsten Auffassungen von Bildung, Erziehung und Sozialisation deutlich, die quasi eine „Gemengelage“ bilden und beanspruchen, in irgendeiner Form pädagogisch zu sein. Gleichzeitig aber zeigt sich, dass selbige immer wieder unterschiedlich interpretiert werden, meist nur unscharf konturiert und selten voneinander abgegrenzt sind.

Hierin liegt die Problematik für die Pädagogik: Schwache Differenzierungen und unzureichende Bestimmungen der Begriffe bergen die latente Gefahr des Missverständlichen, wenn es darum geht, sich an Wesentlichem orientieren zu müssen. Inhaltliche Bestimmungen verschwimmen, beständige Standpunkte sind nicht existent, vieles gilt irgendwie und wird dann als pädagogisches Handeln ausgewiesen.

Ohne eine eindeutige Geschäftsgrundlage können aber keine eindeutigen Richtungsbestimmungen hinsichtlich pädagogischer Maßnahmen aufgestellt werden. Dann kann viel hinter dem Aushängeschild „Pädagogik“ stehen, die Türen sind weit geöffnet für arbiträre Auslegungen

und Verständnisvarianten, die allesamt beanspruchen, pädagogisch *zulässig* zu sein, ohne aber pädagogisch *begründet* zu sein.

Deutlich wird dies an Beispielen von Kitas, die sich „Erziehungseinrichtung“ nennen, im engeren Sinn aber weniger erzieherisch bestrebt sind, als vielmehr die Beaufsichtigung und Pflege der Kleinkinder zur Aufgabe haben. Ein weiteres Beispiel für die „Alles was irgendwie mit Kindern zu tun hat, ist schon Pädagogik“ ist die Flut von Erziehungsratgebern, die den Büchermarkt überschwemmen und Eltern eine Fülle von Ratschlägen in Rezeptform verordnen. Ähnlich wie in der medizinischen Praxis wird Erziehungsberechtigten nahegelegt, die aufgetragenen Erziehungsrezepte zu befolgen, wollen sie ihr Kind wohlerzogen und glücklich wissen. Dabei ist es beinahe egal, wie diese Rezepte inhaltlich sind.

Auch sind in mancher Schule „Erziehungsziele“ zu finden, deren Intention nicht in der pädagogischen Bildungsaufgabe wurzelt. Nicht selten handelt es sich dabei um (alltags-)organisatorische, disziplinarische, verhaltensändernde oder gar manipulative Handlungsdirektiven.

Derartig eklatante Beispiele zeugen von dem Problem unreflektierter Begrifflichkeit, die der Pädagogik zwar entlehnt, aber nicht unbedingt pädagogisch gefüllt sind. In diesem Artikel sollen daher die dem Bildungsbegriff innewohnenden Grundbegriffe „Unterricht“ und „Erziehung“ näher untersucht werden, weil sich in ihnen sich das Geschäft der Pädagogik erschöpft, um Kants Worte zu verwenden. Sie bedürfen als Akte der Pädagogik einer systematischen Explikation in konstanten Bedeutungszusammenhängen.

Differenzierung von Unterricht und Erziehung

Im Gegensatz zu der heute vorzufindenden Trias von Bildung, Erziehung und Sozialisation verweist Alfred Petzelt (1886 -1967) in seinem Hauptwerk „Grundzüge Systematischer Pädagogik“ auf die Einheit von Unterricht und Erziehung. Ihm vorausgehend war es Johann Friedrich

Herbart (1776 – 1861) der eingestand: „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts, [...] keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht“ (1986, 75). In der Praxis sind Unterricht und Erziehung untrennbar miteinander verbunden, da im Sinne der Pädagogik beide Akte nur als Synthese verstanden werden können. Es sind sozusagen zwei Seiten ein und derselben Handlung; ähnlich einer Medaille, die immer zwei Seiten hat. Die Medaille kann nur dann im Ganzen wahrgenommen werden, wenn jede der beiden Seiten betrachtet werden kann.

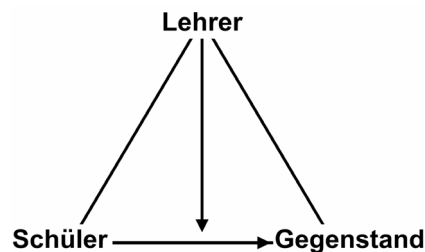
Lediglich in einer theoretischen Analyse ist eine Unterscheidung der Begriffe möglich und notwendig, um eine Verwechslung selbiger zu vermeiden, sie voneinander abzugrenzen und jeden für sich genommen in seiner jeweiligen Eigenheit zu definieren, um dann wiederum auf das Verhältnis schließen zu können, in welchem sie zueinander stehen.

Mit Unterricht wird im Allgemeinen der „Prozeß der Aneignung und Differenzierung von Wissen unter dem Aspekt der Führung“ (Hintz et al. 2001, 350) bezeichnet. Wissen umfasst hier die Gesamtheit erlernbarer Kenntnisse und Erkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einsichten. Führung meint dabei die vom Lehrer begleitende Unterstützung im Lernprozess des Schülers. Letzterer wird vom Lehrer in jener Weise unterstützt, die jener für sich selbst wählt, um sein „mitgebrachtes“ Wissen zu erweitern. Hierbei kann zwischen Lernen und Lehren unterschieden werden: Lernen bezieht sich auf Akte des Schülers und meint die Aneignung von Wissen. Lehren (oder auch unterrichten) dagegen deutet auf die Akte der Führung des Lehrers während des Lernprozesses des Schülers hin.

Unterricht ist dabei nicht nur auf die Schule begrenzt, sondern ereignet sich in allen interpersonalen Konstellationen immer dann, wenn ein Gegenstand zum Mittelpunkt einer gedanklichen Auseinandersetzung gemacht wird, z. B. durch erklären, diskutieren, fragen und antworten. Der Gegenstand des Unterrichts kann dabei jeglicher Art sein. Es muss aber vom Schüler gewollt sein, sich mit diesem Gegenstand und seinem Gegenüber (dem Lehrer) auseinanderzusetzen, so wie es umgekehrt vom

Gegenüber gewollt sein muss, sich mit dem Schüler und dem Gegenstand zu befassen. Ein Unterrichtsprozess kann also nur unter der Voraussetzung des gegenstandsbezogenen Lernenwollens und Lehrenwollens zustande kommen (vgl. ebd., 342).

Damit ist gleichzeitig auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis hingewiesen, welches als Bedingung für Unterrichts- bzw. Lernprozesse in entscheidendem Maße zum Wollen und Gelingen beiträgt. Diese Interdependenz zwischen Lehrer, Schüler und Gegenstand sowie deren spezifische Eigenart der unterrichtlichen „Richtungsbestimmung“ kann anhand einer Skizze¹ veranschaulicht werden:



Im unterrichtlichen Prozess eignet sich der Schüler neues Wissen an und muss vom Lehrer dahingehend unterstützt werden, in Bezug auf seinen „Wissensbesitz“ zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln. Dieser Lernerfolg kann nur vom Schüler selbst geleistet werden und deutet damit auf die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit hin. Der Lehrer kann (dem pädagogischen Prinzip der Freiheit nach) dabei „nur“ begleitend unterstützen.

Bezugnehmend auf das Lehrgut formuliert Petzelt die Aufgabe des Lernens: „Der Mensch [...] hat für die Wahrheit, für die Sittlichkeit zu lernen“ (Petzelt 1965, 23). Damit liegt die pädagogische Aufgabe des Unterrichts darin, Hilfe zur Lernaktivität in realen Lernakten zu leisten, „die Schüler zu einer in rationaler wie moralischer Hinsicht umfassen-

¹ In Anlehnung an das „Didaktische Dreieck“ und dessen Abwandlung durch Petzelt (vgl. Hintz, Pöppel, Rekus 1995, 344).

den Urteilsfähigkeit zu führen, damit sie ihr Leben selbständig führen und verantworten können. Dazu benötigen sie Entscheidungskriterien und -orientierungen. Diese werden als Werte und Normen bzw. als Moral bezeichnet“ (Rekus 1993, 24).

Dementsprechend ist jeder Unterrichtsprozess mit dem Erwerb und der Differenzierung von Einstellungen und Haltungen verknüpft. Im Unterricht begegnen Schüler dem Lehrgut schon per se mit einer gewissen Einstellung und Haltung, bevor sie diese überhaupt reflektieren, erkennen oder gar bestimmen. Sie sind bspw. neugierig, interessiert, gleichgültig, kritisch oder ablehnend. Jeder Schüler hat in Bezug auf das Lehrgut seine eigene Einstellung und Entscheidungskriterien, mit denen er dem Lehrgut gegenübersteht.

Dieser Aspekt des Unterrichts verweist auf den Akt der Erziehung und verdeutlicht, dass Unterricht und Erziehung als voneinander untrennbare und dabei als gleichberechtigte Aspekte anzusehen sind.

Erziehung meint dabei denjenigen Aspekt, der innerhalb des pädagogischen Prozesses auf die „zunehmend selbständige und eigenverantwortliche Lebensführung des Menschen gerichtet ist. In diesem Prozeß geht es deshalb um die Herausbildung bzw. Differenzierung von moralischen Haltungen, Einstellungen, Handlungsorientierungen, Verhaltensdispositionen, die für ein selbständiges und eigenverantwortliches Handeln maßgeblich sind“ (Hintz et al. 1995, 84).

In der Erziehung geht es (im Gegensatz zum Unterricht) nicht um eine Vermittlung von Erkenntnissen oder einer Führung zur Einsicht in gegenständliches Wissen, sondern die Person selbst und deren Entfaltung stehen im Mittelpunkt, damit die Gültigkeit ihrer Haltung und Einstellung, ihr Charakter, ihre Gesinnung und Tugend (vgl. Heitger 2003, 96).

Bei Überlegungen zum Ziel der Erziehung muss gefragt werden, wer dies zu definieren vermag und den Prozess der Erziehung bestimmt? Es ist die Person selbst, die nach der Bestimmung fragt und damit allein ihr vorbehalten, sich diese Frage selbst zu beantworten. Kein anderer kann die Haltungsfrage klären, wenn Verantwortung nicht verunmöglicht

werden soll. Die Person bestimmt selbst, es muss also hier die Rede von Selbstbestimmung sein. Damit wird deutlich, dass Erziehung in diesem Sinne die Selbstbestimmung nicht leisten kann, sondern allenfalls zur Selbstbestimmung verhilft, also eher den Weg dahin bereitet bzw. Hindernisse auf diesem Weg beseitigt. Störungen seien, so Heitger, Opportunismus, Zeitgeistabhängigkeiten, Selbstinstrumentalisierung, Egoismen und Abhängigkeiten aller Art.

Wenn Erziehung Selbstbestimmung nicht bewirken kann, kann der Mensch diese nur durch einen „Selbsterziehungsprozeß“ (Petzelt) erlangen. „Selbstbestimmung ist die Bestimmung des Ich durch sein »Selbst«, als das es sich im Gebrauch seiner praktischen Vernunft definiert“ (Heitger 2003, 99). Dem Begriff der Selbstbestimmung ist der anthropologische Grundsatz der Freiheit und Würde des Menschen bereits denknotwendig vorausgesetzt. Damit widerspricht jeglicher Einfluss von außen in das Handeln des Menschen dessen selbstbestimmender Aktivität und muss als fremdbestimmter Eingriff abgelehnt werden.

Zur Selbstbestimmung benötigt der Mensch aber Hilfe (im Gegensatz zum fremdbestimmten Eingriff) und ist auf seine Mitmenschen angewiesen, was bedeutet, dass es sich um einen intrapersonalen Prozess von gegenseitiger Hilfe zur Selbsterziehung handelt (vgl. ebd.). Nur in Ansehung eines anderen oder in Bezug zu etwas ist Selbstbestimmung möglich und deshalb untrennbar verbunden mit dem lebensweltlichen Kontext der Person. Dies geschieht immer in einer reziproken Abhängigkeit mit den Bedingungen, die z. B. natürlicher, individueller, sozialer, kultureller oder traditioneller Art sind und in der jeweiligen Lebenswelt der Person bestehen.

Der Mensch bestimmt sich selbst durch das Werten, indem er „in Ansehung von etwas“ entscheidet. „Dieses Wertenmüssen bestimmt seine [des Menschen – E.W.] Aktivität universal; [...] im Werten zeigt das Ich seine eigene Werthaltung, weil allem Werten Kriterien des Wertens zugrunde liegen, die aber selbst wiederum Gegenstand des Wertens werden können“ (ebd., 100f).

Die Kriterien des Wertes ergeben sich aus den Sinnfragen bzw. deren Beantwortung, die der Mensch sich selbst gibt. Nur nach der Bestimmung dessen, was als Sinn gestiftet wurde, können sich Werte ausrichten. Das Werten muss ebenfalls als Voraussetzung von Erziehung anerkannt werden. Erziehung hat nicht etwa die Aufgabe, das Gewissen zu formen, sondern muss als Hilfe gedacht werden, auf den Anspruch und die Verbindlichkeit des Gewissens zu achten (vgl. ebd., 105). Kant formuliert in seiner Tugendlehre „Metaphysik der Sitten“ (1797) die Pflicht, sein Gewissen zu kultivieren, „die Aufmerksamkeit auf die Stimme des inneren Richters zu schärfen und alle Mittel anzuwenden (...) um ihm Gehör zu verschaffen“ (Kant 1982, A 39). So lässt sich die Selbstbestimmung des Menschen auch als Gewissenhaftigkeit beschreiben, als ein inneres Gesetz, das sich an gegebenen, der Tradition und Kultur entstammenden Werten² und Normen³ orientiert und die Forderung der Moralität nach sich zieht.

So sind nun Unterricht und Erziehung voneinander abgegrenzt und in ihrem je eigenen Spezifikum dargelegt: „Unterricht wendet sich an Erkenntniswerte, Erziehung hat es mit sittlicher Ordnung zu tun“ (Petzelt 1955, 17). Es wurden sozusagen beide Seiten der Medaille je und je betrachtet. Da zwei unterschiedene Seiten (Unterricht und Erziehung) im Zusammenfügen ein Ganzes ergeben, geht es im Weiteren darum zu zeigen, was das für die Bildung bedeutet.

² Werte werden hier als ein System von Ordnungsvorstellungen verstanden, durch die die Welt als Gegenstand unserer Erfahrung geordnet wird. Diese (Wert-) Ordnung bringt die Bedeutsamkeit von Gegenständen für den Menschen zum Ausdruck. Je nach (Stellen-)Wert erscheinen sie ihm mehr oder weniger erstrebenswert.

³ In diesem Zusammenhang sollen unter Normen Handlungsregeln verstanden werden, die der Erfüllung des Geltungsanspruchs von Werten dienen.

Zum Verhältnis von Unterricht und Erziehung und ihrer Einheit

Beide Akte, durch ihr je eigenes Ziel definiert, sind auf die Person gerichtet, weil es hierbei ganz im Sinne der Bildung um deren Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung geht. Die Prozesse des Unterrichts und der Erziehung sind immer als ein, allein der Person selbst vorbehaltener Prozess (Selbsterziehung) anzusehen und können deshalb niemandem abgenommen werden. So kann Lernen nur in eigener Aktivität bzw. als selbsttätiger Prozess gelingen und Unterricht und Erziehung nur Aufgaben der eigenen, selbsttätigen Lebensführung sein. Zugleich ist aber jede Person in dieser Selbsttätigkeit auf die Unterstützung ihrer Mitmenschen angewiesen. Besonders deutlich werden die Aufgabe der Person, nämlich Selbsttätigkeit, und die Aufgabe des Pädagogen, nämlich die Hilfestellung, in der Schule am beschriebenen Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Durch Unterricht erlangt der Schüler Wissen, durch Erziehung gelangt er zu seiner Haltung. Beide Akte müssen in direktem Bezug zueinander stehen, denn nur in Bezug zu etwas, kann der Schüler sich bestimmen. In diesem Verhältnis zeigt sich, dass „die Aktivität des Ich jene Instanz ist, die über diese Beziehung allein verfügen darf“ (Petzelt 1955, 25). Der Person allein obliegt die Aufgabe, über die Beziehung zwischen ihrem erworbenen Wissen und ihrer Werteordnung zu bestimmen. Dem Verhältnis zwischen Wissen und Haltung liegt immer die „Voraussetzung nach richtigem Wissen und guter Haltung in stetiger Entsprechung“ (ebd., 22) zugrunde. Um sich selbst bzw. dieses Verhältnis zu bestimmen, ist der Mensch aufgefordert zu entscheiden. Von Natur (auf-) gegeben, liegt es „allein in der Macht des lernenden und Haltung suchenden Ich“ (ebd.) über das Verhältnis zwischen Haltung und Wissen zu bestimmen und muss selbsttätig von der Person entschieden werden, „welchen Wert es jeweilig diesem Verhältnis gibt“ (ebd.). Damit ist gleichzeitig dem Lehrenden aufgetragen, dieser Forderung im Handeln Rechnung zu tragen und selbige vom Schüler einzufordern.

In pädagogischen Akten müssen die Aspekte des Unterrichts sowie der Erziehung einander gleichgewichtig entsprechen und erheben die einzige Forderung „mit aller Eindringlichkeit und unausweichlicher Not-

wendigkeit: Haltung und Wissen müssen einander korrespondieren, also gültig sein wollen. Das eine im Sinne von richtig oder wahr, das andere im Sinne von gut“ (ebd., 23).

So zeigt sich die Untrennbarkeit von Unterricht und Erziehung bzw. von Wissen und Haltung. Sie wird wohl am deutlichsten in Herbarts Lehre vom *Erziehenden Unterricht* („Allgemeine Pädagogik“ 1806), deren Terminus selbst bereits auf die Synthese beider Begriffe verweist.

Die Pädagogik Herbarts erkennt als allgemeines, einziges, höchstes und dabei zugleich ganzes Ziel von Erziehung „nur“ die Moralität des Zöglings an (vgl. Herbart 1986). Vom Lateinischen *mores* abgeleitet, zu Deutsch „Sitte“, meint Moral das in einer Gesellschaft geltende System von moralischen, sprich sittlichen Normen, die von einzelnen Personen gemeinsam anerkannt sind (Tenorth 2007, 515).

In Anlehnung daran meint Moralität „die Möglichkeit und Notwendigkeit des Menschen, selbst den Geltungsanspruch von Werten und darauf bezogenen Normen einzusehen, anzuerkennen und danach zu handeln“ (Rekus 1993, 255). Hier ist, statt dem System von Normen, vielmehr der allgemeine Geltungsanspruch gemeint, den die Moralität als grundsätzliches Prinzip für Urteil und Handeln erhebt.

Der Mensch erwirbt durch Interaktion mit seiner Umwelt bzw. durch Unterricht das Wissen über geltende Normen und Urteile und das Empfinden über gut/böse und falsch/richtig (Moralentwicklung). Im Prozess der Moralentwicklung lernt der Mensch, was normentsprechendes bzw. normabweichendes Verhalten ist, was moralisch gefordert ist, und entwickelt moralische Gefühle (vgl. Tenorth 2007, 515).

Moralische Erziehung (wie oft in der Fachliteratur ausgewiesen) will zu moralischen Einstellungen und Haltungen, zu Tugend und Sittlichkeit, erziehen und damit zum moralischen Urteilen befähigen (vgl. ebd.). Aus pädagogischer Sicht muss die hier erwähnte moralische Erziehung aber nicht explizit als solche ausgewiesen werden, da der moralische Aspekt der Erziehung schon immer und grundsätzlich immanent ist.

Wie gezeigt wurde, ist eine Herausbildung von Einstellung und Haltung ohne das dazu benötigte Wissen ebenso unmöglich, wie Wissensaneignung ohne Haltungs- bzw. Handlungsrelevanz sein kann. Wer beispielsweise entscheidet, umweltbewusst und ökologisch zu leben, muss neben dieser Einstellung auch ein Wissen darüber haben, was zu einer ökologischen Lebensführung gehört. Man muss wissen, welche Verhaltensweisen einem umweltschonenden Umgang nutzen; dass z. B. der Strom- bzw. Energieverbrauch reduziert werden kann, wenn bei Bedarf von Haushaltsgeräten entsprechende energiesparende Geräte angeschafft werden. Es reicht nicht aus, nur eine bestimmte Haltung einzunehmen, sondern es braucht auch immer das damit verbundene Wissen. Ebenso in umgekehrter Weise nutzt das Wissen nichts, wenn man keine vernünftige Haltung dazu einnimmt.

Deshalb lautet die Forderung Herbarts, dass Unterricht nicht nur auf die Sach- oder Wissensvermittlung beschränkt sein dürfe, sondern „auf den eigentlichen Zweck des Menschen, nämlich auf Moralität bzw. Sittlichkeit gerichtet sein muß“ (Hintz et al. 1995, 90f). Erziehender Unterricht muss neben der Wissensaneignung und „Erkenntnis“ – wie Herbart formuliert – ebenso Handeln bzw. „Teilnahme“ ermöglichen. Während sich die Vermittlung von Wissen auf Sachlichkeit bezieht, umschließt die Handlungskompetenz den Aspekt der Moralität.

Die Bedeutung für pädagogisches Handeln

Lapidar verwendete Bezeichnungen und Begriffe, die auf den ersten Blick klar und verständlich erscheinen, können bei genauerer Betrachtung doch Unklarheiten bergen und Missverständnisse erzeugen. Für die Pädagogik ist es umso gravierender, Lücken und Fehler in den Inhalten zu übersehen, da sich diese direkt in der pädagogischen Praxis auswirken können, bzw. nicht unterschieden werden kann, was pädagogisch ist und was nicht. Pädagogische Praxis setzt eine explizite pädagogische Theorie voraus und kann nur auf solcher Grundlage dem Bildungsziel

gerecht werden. Erst wenn eine klare Geschäftsgrundlage gegeben ist, können auch klare pädagogische Maßnahmen erwartet werden.

Durch die theoretische Skizzierung konnte Bildung in die beiden Bereiche von Wissen und Haltung bzw. von Unterricht und Erziehung, analytisch unterschieden werden. Diese Unterscheidung kann zwar zunächst für die Praxis nicht gelten, ist aber unabdingbar, will man wissen, was genau sich hinter den besprochenen Begrifflichkeiten verbirgt. So war es möglich, jede der beiden Seiten zu untersuchen und dann wieder entsprechend zusammenzuführen.

In ihrem Verhältnis zueinander ist gezeigt, dass es um die Person selbst geht, die dieses Verhältnis nach den Prinzipien der Sachlichkeit und Sittlichkeit bestimmen muss. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass in diesem Selbstbestimmungsprozess der Pädagoge nur Hilfe zur Selbsthilfe leisten kann, indem er den Zögling in seiner Selbsttätigkeit unterstützt und ihm damit in seinem Selbsterziehungsprozess hilft. In der Selbsttätigkeit ist der Schüler gefordert, eigene Entscheidungen zu treffen, z. B. die Entscheidung darüber, welche Haltung er zu dem im Unterricht vermittelten Wissen einnimmt, welche Inhalte er anerkennt und welchen Wert er diesen gibt und was diese für sein Handeln bedeuten. „Nur der Schüler hat über das ihm auferlegte Verhältnis zwischen Wissen und Haltung zu entscheiden, er allein aktiviert diese Entscheidung, er soll geradezu lernen, an der Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die ihm vorliegen, sich zu entscheiden“ (Petzelt 1955, 26f).

Mit der eigenen Bestimmung des Schülers geht die Verantwortung einher, die er für seine Entscheidung übernehmen muss. Der Pädagoge muss stets die Stetigkeit verantwortlicher Entscheidungen des Zöglings über Wissen und Haltung aufrechterhalten, um keine Gelegenheiten zuzulassen, in denen jener seiner Verantwortung ausweichen kann. Wird die Selbsttätigkeit bzw. Selbsterziehung des Schülers ausgebremst, führt diese überflüssige Erleichterung zur Verkümmern und, so Petzelt, sei der Keim für unsichere Haltung zu leicht gelegt. (vgl. ebd., 27) Hier muss aber verdeutlicht werden, dass durch die pädagogische Tätigkeit des Unterrichtens oder Erziehens keine Wirkung erwartet werden darf.

Es darf nicht von einem erziehlichen Erfolg durch unterrichtliche Wirkung ausgegangen werden, denn diese würde den Schüler in seiner frei zu wählenden Entscheidung und der damit einhergehenden Verantwortung behindern (vgl. Petzelt 1955).

Im Sinne der Bildung ist das Handeln der Person immer geknüpft an das Verhältnis zwischen ihrem Wissen und ihrer Haltung, wobei beides in gleichwertiger Ausgewogenheit vereint sein muss. Liegt eine Dominanz des einen vor, bedeutet dies eine Diskrepanz im Verhältnis der beiden Seiten der Pädagogik. Ähnlich wie im eingangs genannten Beispiel des Richters, bei dem die Dominanz auf der Seite seines Wissens verortet werden kann, er aber im Hinblick auf seine Haltung nicht entsprechend moralisch handelt und wir ihn deshalb in diesem Kontext nicht als gebildet bezeichnen können.

Um ein weiteres Beispiel für die Diskrepanz aufzuzeigen, kann man sog. Bildungsinstitutionen betrachten. Diese tragen den Begriff der Bildung bereits in sich, umso genauer darf man hinsehen, ob sie ihm gerecht werden. Wenn z. B. in Hochschulen Genforschung betrieben wird und Wissen zur Gentechnik vermittelt wird, ohne dabei auf mögliche Konsequenzen einzugehen, diese zu diskutieren oder die Folgen abzuschätzen so ist es fragwürdig, ob hier die Aspekte der Haltung, sprich ethische Überlegungen ausreichend eingebunden sind.

Das Gleichgewicht von unterrichtlichen und erziehlichen Aspekten ist auch an anderen Stellen nicht vorhanden. So ist im Kindergarten die Waage meist in die fürsorgliche Richtung geneigt und die Erziehungsmaßnahmen zu wenig mit einem unterrichtlichem Lehrgut verbunden. Im Gegensatz steht das unausgewogene Beispiel der Hochschule, wo eine Verengung des wissenschaftlichen Lehrens dominiert, ohne dass Aspekte der Haltung gleichwertig berücksichtigt werden. In der „Zwischenebene“, der Schule könnte man meinen, ist die Waage der Einheit von Unterricht und Erziehung im Gleichgewicht. Aber auch hier gibt es Diskrepanzen, wenn Schüler z. B. zur Disziplinierung angehalten werden, ohne dass unterrichtlich darauf eingegangen wird, weswegen bestimmte Regeln wie Pünktlichkeit, Rücksichtnahme oder Sauberkeit ein-

gefordert werden. Dies erinnert an das Beispiel der Medaille, die aus zwei Seiten besteht, und beide Seiten gleich groß und gleich bedeutend sind. Ebenso wie in ähnlicher Weise das Bild der Waage daran erinnern soll, dass sich beide Seiten in einer Balance bzw. Ausgewogenheit befinden müssen.

Für die Bildung besteht stets die Notwendigkeit der Einheit von Wissen und Haltung. Beide müssen gültig sein wollen, das eine im Sinne von richtig bzw. wahr, das andere im Sinne von gut (vgl. Petzelt). Diese Notwendigkeit stellt jederzeit eine Forderung an die Person, sich immer wieder aufs Neue zu prüfen, ob sie der Forderung nach Sachlichkeit und Sittlichkeit gerecht werden konnte. Anders gesagt, geht es dabei um die Prinzipien der Wahrheit und des Guten, die als zeitlose Prinzipien jederzeit ihre Forderung an den Menschen stellen (vgl. dazu den Beitrag von Bekk/Wilhelm in diesem Band). Diese liegen dem Bildungsverständnis zugrunde und vereinen sich in der Einheit von Wissen und Haltung.

Der Mensch bestimmt sich darin selbst und trägt folglich die Verantwortung dafür. In dem Verhältnis von Wissen und Haltung lernt er das Werten und entscheidet über seine Lebensführung, die er nach den Prinzipien des Wahren und Guten ausrichten soll. Bildung kann demnach nur durch die gleichwertige Relation von Unterricht und Erziehung, eben durch erziehenden Unterricht gelingen.

Literatur

Aristoteles: Politik. Nach der Übers. von Franz Susemihl. Hg. und bearb. von Nelly Tsouyopoulos und Ernesto Grassi. Hamburg 1965

Heitger, M.: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn/München/Wien/ Zürich 2003

Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Benner, D. (Hg): Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik – Quellentexte. Stuttgart 1986, S. 71-78

- Hintz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München ²1995
- Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974
- Kant, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Königsberg 1800
- Kant, I.: Die Metaphysik der Sitten. In: ders.: Werke in 12 Bänden, Bd. 8. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M. 1982
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. ²Stuttgart 1955
- Petzelt, A.: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung. Freiburg ⁵1965
- Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn ¹³1993
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel 2007

Lisa-Marie Gewecke & Olena Huse

Werte – Zwischen Erziehung und Sozialisation

Problemdarstellung – Suche nach Orientierung

Die Suche nach Orientierung für das eigene Leben ist vermutlich so alt wie die Menschheit selbst. Es geht zu jeder Zeit um die Frage, was ein gelingendes Leben ausmacht und welche Werte dazu dienlich sind. Menschen werden hierfür immer Orientierungshilfen benötigen.

Vor diesem Hintergrund tauchen viele Fragen auf: Wie gewinnt der Mensch diese Orientierung, wie kommt er zu seinen Werten? Übernimmt man sie von der älteren Generation oder vom gesellschaftlichen Vorbild? Und nicht zuletzt: Was sind Werte, wenn diese als Orientierungspunkte für ein gelingendes Leben verstanden werden können?

Werte haben eine Bedeutung für unser Handeln, sie geben ihm Ausgangspunkte und Motive. Ohne Werte wäre unser Handeln orientierungslos – da jedes Handeln einer Entscheidung bedarf, ja diese voraussetzt. Ohne eine Entscheidung zu treffen, würde man eher von Verhalten sprechen, das reflexartig geschieht. Werte stellen also Motive und Ordnungsrahmen für unser Handeln dar. Jürgen Rekus schreibt: „Mit Hilfe von Werten ordnen wir die Welt für uns selbst, d. h. wir weisen den vielfältigen Erfahrungen und Erlebnissen, Eindrücken und Empfindungen, Einsichten und Erkenntnissen, die wir von der Welt gewinnen, einen Wert, eine Bedeutung für uns zu“ (Rekus 2008, 9). Die allgemeine Bedeutung einer Sache, Erfahrung oder eines Erlebnisses usw. gewinnt so eine persönliche Bedeutsamkeit. Da Bedeutungszuweisungen bei jedem Menschen anders ausfallen können und auch tatsächlich ausfallen, werden die gleichen Sachverhalte oder Erlebnisse von verschiedenen Menschen verschieden gewertet und erhalten eine unterschiedliche Bedeutsamkeit – für Studierende ist z. B. die Bibliothek von großem Wert, für den Berufsalltag eines Handwerkers ist sie möglicherweise weniger bedeutsam.

Werte können sich im Laufe des Lebens wandeln und, je nach Situation, unterschiedlich beurteilt werden. Zwar wird häufig von einem ‚Werte-

wandel' gesprochen, jedoch wandeln sich nicht die Werte selbst, sondern ihre Bewertungen und Wertungen durch die Menschen (vgl. Ladenthin 2007, 3). Wünschenswert ist nicht nur, dass sich der Mensch über seine Werte und Vorstellungen bewusst ist, sondern eben auch, dass er dementsprechend handelt. Welche Handlungsnormen ergriffen werden, also was in der konkreten Situation getan wird, unterliegt der freien Entscheidung des Einzelnen und kann daher unterschiedlich ausfallen. Dies soll nachfolgendes Beispiel verdeutlichen. Obwohl es unmöglich ist, für alle Menschen eine gleiche Hierarchie von Werten zu schaffen, wird sicherlich der Familie von vielen ein hoher Wert beigemessen. Aber wie handelt derjenige, dem die Familie wertvoll ist? Bedeutet dies, am Wochenende die Großeltern zu besuchen, sich um die Eltern zu kümmern und selbst Kinder zu bekommen? Oder heißt das, für den Geburtstag einer Tante auf das Konzert der Lieblingsband zu verzichten? Dieses Beispiel zeigt, dass Werte allein noch keine konkreten Handlungsanweisungen geben. Demnach entstehen Probleme meist „nicht auf der Ebene der Werte, sondern fast immer auf der normativen Ebene“ (Rekus 2008, 10). Normen geben konkrete Handlungsregeln bzw. -anweisung und zeigen den Aufforderungscharakter von Werten. Sie sind auf Werte bezogen, jedoch von ihnen zu unterscheiden (vgl. ebd.). „Man soll in der Straßenbahn den Sitzplatz mobilitätseingeschränkten Personen überlassen“ bezieht sich auf den Wert „Rücksicht/ Mitmenschlichkeit“. „Man soll seine Eltern ehren“ könnte auf den Wert „Familie“, aber auch auf den Wert „Respekt“ verweisen. Die Norm „Man soll öfters zu Obst und Gemüse greifen“ ist auf den Wert „Gesundheit“ bezogen. Obgleich einige Werte von einer Mehrzahl der Menschen akzeptiert und anerkannt werden, wie beispielsweise Toleranz, Familie, Freundschaft, lässt sich darüber streiten, was in den jeweiligen Situationen getan werden soll, um die Werte umzusetzen.

Weiter ist von Bedeutung, um welche Art von Werten es bei einer Handlungsentscheidung geht. Die Unterscheidung des Philosophen William K. Frankena in seiner „Analytischen Ethik“ kann bei dieser Frage für Aufklärung sorgen (vgl. Frankena 1972). Er unterscheidet zwischen mo-

ralischen und außermoralischen Werten. Moralische Werte sind sogenannte Tugenden, beispielsweise Gerechtigkeit, Rücksichtnahme oder Solidarität, und betreffen die Würde des Menschen. Ein außermoralischer Wert kann alles das sein, was einem Menschen wertvoll erscheint, beispielsweise die Familie, eine Einzelperson, Geld oder andere Dinge. Außermoralische Werte betreffen die Lebensbedingungen. „Was dient einem humanen Leben?“ (Lebensqualität) ist die Frage, um außermoralische Werte und „Was dient der Würde des Menschen?“ um moralische Werte zu erkennen, so Volker Ladenthin. Um das Werten zu üben, müsse man zuerst die Werte erkennen und dann hierarchisieren, welcher der Werte im Hinblick auf Lebensqualität oder Menschenwürde in einer Situation entsprechend bedeutsam sein könnte (vgl. Ladenthin 2008).

Ein Pluralismus herrscht vor allem bei den außermoralischen Werten vor, da auf die Frage, was einem guten Leben dienlich ist, eine Fülle von Antworten möglich ist und Werte subjektive Bedeutungskriterien sind.

Wertepluralismus

In einer Welt, die sich zunehmend globalisierter und pluralistischer gestaltet, wird es besonders für junge Menschen schwieriger, eine Orientierung für ihr Handeln zu finden. Doch auch schon vor Globalisierung und pluralistischen Lebenswelten suchten Menschen nach Orientierungshilfen für ein gelingendes Leben.

So galten beispielsweise in der Antike Platons Kardinaltugenden Gerechtigkeit, Weisheit, Tapferkeit und Mäßigung als vorherrschender moralischer Konsens. Drei Tugenden wurden gleichzeitig den drei Ständen des Staates zugeordnet und den Menschen damit bestimmte Verhaltensweisen zugeschrieben. Weisheit galt als Tugend des obersten Standes, Tapferkeit wurde dem mittleren Stand zugeschrieben und Maßhaltung galt als Tugend des niederen Standes. Die Gerechtigkeitstugend sollte über allen Tugenden stehen und für das ausgewogene Miteinander der Tugenden und damit auch der Stände sorgen.

Im Mittelalter bestand die Annahme einer allumfassenden, gottgewollten Ordnung (ordo-Gedanke). Die Menschen gingen davon aus, dass die Welt und alle in ihr befindlichen Dinge so geschaffenen wären, dass sie nach Maß, Zahl und Gewicht miteinander in Beziehung stünden. Stellvertreter dieser Ordnung war die Kirche bzw. der jeweilige König, die vorschrieben, wie die Menschen zu leben hätten. Je nach dem zu welchem Stand man gehörte, ob man Kleriker, Ritter, Bauer oder Handwerker war, hatte man andere Rechte und Pflichten. So gab die Lebenswelt eine Wertordnung vor, an der man sich orientieren konnte. Doch nicht nur Orientierung, sondern auch Einschränkungen entstanden durch die Lebenswelt, in der ein Mensch lebte.

Die Menschen hatten damals weniger Entscheidungsfreiheit und Wahlmöglichkeiten als heute. Viele Handlungsnormen waren in Familie und Gesellschaft schon vorbestimmt und es wurde kontrolliert, dass man entsprechend dem Status, Geschlecht und Alter handelte. Traditionelle Familienstrukturen haben sich mittlerweile gewandelt: Viele Familien haben nur ein oder zwei Kinder. So genannte „Patchworkfamilien“ sind keine Besonderheit mehr. Kinder leben häufig nur mit einem (leiblichen) Elternteil zusammen unter einem Dach. Selten ist es der Fall, dass mehrere Generationen in einem Haus zusammen wohnen. All diese Veränderungen in der Familienstruktur führen zu Veränderungen der Wert-erziehung in der Familie. Vormalig tradierte Werte innerhalb einer Familie sind in den heutigen Strukturen schwieriger zu erhalten. In einer großen Familie lernten Kinder von klein auf die in der Familie geltenden Werte kennen, beispielsweise Pflichten im Haushalt zu übernehmen, und entwickelten Verantwortung für die Jüngeren. Moderne Lebensumstände lassen ein solches „Vorbildlernen“ oft nicht mehr zu. „Die Lebenspläne und -entwürfe der Erwachsenen sind insgesamt nicht mehr dominant familienorientiert; Berufs- und vor allen Dingen Freizeitorientierung nehmen einen zunehmend höheren Stellenwert für die Lebensgestaltung ein“ (Rekus 2008, 8).

Wertvorstellungen wandeln sich. Manche Werte können an Bedeutung verlieren und „neue“ Werte können an deren Stelle treten. Nicht mehr

die Lebenswelt gibt eine Wertordnung vor, sondern der Mensch ordnet selbst seine Werte. Dies macht es für Jugendliche, aber auch für Erwachsene schwieriger, sich für Eckpunkte eines eigenen Wertesystems zu entscheiden. Was den oft beklagten „Wertverlust“ angeht, kann davon ausgegangen werden, dass es gerade heute keinen Mangel, sondern eine schier unüberschaubare Vielfalt an Werten gibt, zwischen denen man sich entscheiden kann. Diese Vielfalt macht es erforderlich, sich mit Werten auseinanderzusetzen und sich über die eigenen Wertvorstellungen Klarheit zu verschaffen. In den Empfehlungen des Arbeitsstabs Forum Bildung heißt es: „Die Herausbildung eigener Werthaltungen ist die Voraussetzung für persönliche Orientierung, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Basis für Handeln in der Gesellschaft“ (Forum Bildung, 2002, 5).

Zwei Konzeptionen zur Wertfindung

Woher kommen demnach unsere Werte? Bei der Frage der Wertfindung geht es im Besonderen um das Verhältnis von Gesellschaft und persönlichem Werturteil. Die zentrale Frage muss daher lauten: Wie gewinnt der Zögling Werte? Im Folgenden werden zwei klassische Antworten auf diese Frage vorgestellt. Die erste Antwort stammt von dem Soziologen Émile Durkheim aus seiner Antrittsvorlesung an der Sorbonne im Jahre 1902, die zweite dagegen aus der „Systematischen Pädagogik“ des Philosophen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart.

Aus soziologischer Sicht besteht ein Zusammenhang zwischen menschlicher Entwicklung und Gesellschaft. Unter dem Begriff „Sozialisation“ versteht man den „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Hurrelmann 2006, 15). Der Mensch ist von seiner sozialen Umwelt abhängig und wird von ihr beeinflusst. Dies ist ein zentraler Aspekt der Sozialisation. Sie gilt als lebenslanger Prozess, der ungeplante Einflüsse auf den Menschen sowie

geplante Maßnahmen umfasst. Geplant werden beispielsweise die Kindererziehung in Familie und Schule, später auch die Berufsausbildung oder das Studium. Wenn ein Mensch die geltenden Werte, Moralvorstellungen und sozialen Rollen der Gesellschaft, in der er lebt, für sich akzeptiert, verinnerlicht und sich diesen entsprechend verhalten kann, spricht man von erfolgreicher Sozialisation.

Wenn Sozialisation unter pädagogisch-methodischen Gesichtspunkten stattfindet, nennt Durkheim dies Erziehung, unter der er eine „Sozialisierung der jungen Generation“ begreift (Durkheim 1984, 46). Für ihn ist „die Erziehung eine eminent soziale Angelegenheit“ (ebd., 37). Eine Gesellschaft könne nur Bestand haben, wenn zwischen ihren Mitgliedern ein ausreichender Zusammenhalt bestehe. Diesen Zusammenhalt zu erhalten und zu stärken, sei Aufgabe der Erziehung (vgl. ebd., 46). Sie wird als ein Mittel gesehen, „mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“ (ebd., 45f). Durkheim spricht davon, dass in jedem Menschen zwei Wesen existierten: ein individuelles und ein soziales (vgl. ebd., 46). Alle Geisteszustände, die sich auf die eigene Person und die Ereignisse des persönlichen Lebens bezögen, seien Teil des individuellen Wesens. Das soziale Wesen sei „ein System von Ideen, von Gefühlen und Gewohnheiten“. Hierzu zählen beispielsweise auch religiöse Überzeugungen, Traditionen oder moralische Ansichten und Gewohnheiten. Da das Kind bei der Geburt nur das Wesen des Individuellen in sich trage und das Soziale noch fehle, sei es Aufgabe der Erziehung, „[d]ieses Wesen in uns zu bilden“ (ebd.). „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muß, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will“ (ebd., 44). Vor diesem Hintergrund sollten Kinder vor allen Dingen die moralischen Werte und Normen kennenlernen und dann auch übernehmen, die in einer Gesellschaft allgemein anerkannt und für das Zusammenleben nützlich sind. Sie sind demnach zeitabhängig. Bei Durkheims Ausführungen geht es folglich um eine Werteerziehung mit dem Ziel, bestimmte gesellschaftlich bestehende Werte zu übernehmen.

Während es bei der Soziologie um den Menschen als Teil der Gesellschaft und vorrangig um die damit verbundenen Wechselbeziehungen geht, steht aus pädagogischer Sicht der Mensch immer auch als Einzelner im Mittelpunkt.

Für Herbart wäre es nicht hinreichend, bestimmte Werte nur zu übernehmen. Bei ihm spielt der innere Prozess, wie man zu seinen Werten kommt, eine größere Rolle als bei Durkheim. Im Wertaneignungsprozess spielt die Einsicht eine entscheidende Rolle. Herbart entwirft ein strengeres Konzept von Moralität bzw. Sittlichkeit, da er sie eng mit dem Willen verknüpft. „Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat“ (Herbart 1986, 86), ist es nicht die Aufgabe der sittlichen Erziehung, bestimmte Handlungen hervorzubringen, „sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen“ (ebd.). Um aber überhaupt eine Einsicht im Zögling hervorbringen zu können, muss der Erzieher mit ordnenden Maßnahmen hierfür erst einen angemessenen Rahmen schaffen. Diese „Kinderregierung“ ist bei Herbart eine wichtige Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Sie ist also eine Vorstufe der eigentlichen Erziehung. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass der Lehrer im Klassenzimmer zuerst für Ruhe sorgen muss, bevor er mit dem Unterricht beginnen kann. Ein weiteres Beispiel aus dem Alltag: Wenn ein Kind an einer roten Ampel nicht stehen bleiben möchte, sondern über die Straße gehen will, wird man es festhalten, um es vor Schaden, möglicherweise sogar vor dem Tod zu bewahren. Diese ordnende, fürsorgliche Maßnahme ist notwendig, um im Anschluss daran in erzieherischer Weise darüber sprechen zu können. Die „Kinderregierung“ als Vorstufe von pädagogischem Handeln möchte selbst nicht erziehen, sondern sorgt in erster Linie für „Vermeidung des Schadens für andere und für das Kind selbst. [...] Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will“ (ebd., 80). Wegen der Intention, Schaden abwenden zu wollen, könnte man der „Kinderregierung“

einen fürsorglichen Charakter zusprechen, bzw. sie demnach auch als Fürsorge bezeichnen.

Wie überschreitet man den Übergang von regierenden Maßnahmen hin zu pädagogischen Maßnahmen? Hierbei hilft, nach Herbart, die Zucht. Während die „Kinderregierung“ Schaden abwenden will, „geht es der Zucht um die pädagogische Begleitung der Selbstbestimmung des Handelns“, wie Jürgen Rekus ihre Zielrichtung beschreibt (vgl. 1993, 58). Während bei der „Kinderregierung“ der Erziehende gewisse Dinge oder auch Verhaltensweisen vom Zögling fordert oder ihm vorschreibt, appelliert die Zucht an dessen Einsicht: „Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, daß sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt, mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist“ (Herbart 1986, 163).

Es werden vier Arten der Zucht unterschieden. Die *haltende* möchte den Zögling daran hindern, voreilig zu handeln. Der Zögling soll über vorangegangene Taten nachdenken, bevor er sich für eine Handlung entscheidet: Wie war es in einer ähnlichen Situation, was kann aus ihr gelernt werden? Durch die *bestimmende* Zucht wird der Zögling bestärkt oder bestraft (mit sogenannten „*gutgemeinte[n] Warnungen*“), je nachdem, welche Wahl er getroffen hat. Hierbei sollen dem Zögling weitere denkbare Handlungsalternativen aufgezeigt werden, für die er sich möglicherweise „bei reiferer Erfahrung“ oder Überlegung entscheiden würde. Wenn der Zögling seine Wahl nach Grundsätzen getroffen hat, wirkt die *regelnde* Zucht auf den eigenen Charakter. Es geht darum, ob die Grundsätze sittlicher Art waren oder nicht. Wenn die Handlungsgrundsätze als sittlich eingestuft werden können, ermutigt die *unterstützende* Zucht den Zögling darin, diese auch umzusetzen (vgl. Herbart 1986, 172ff). Beispielsweise können positive Zusprüche des Erziehenden diese Art der Zucht darstellen.

Die Zucht ist demzufolge bei der Wertfindung pädagogisch bedeutsam. Für Herbart geht es aber nicht um eine Werteeziehung, bei der bestimmte Werte übernommen werden sollen. Im Mittelpunkt steht eine pädagogische Werteeziehung. „Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen“ (ebd., 59). Um diese zu er-

reichen, ist eine pädagogische Werterziehung notwendig, damit der Zögling in die Lage versetzt wird, Werte beurteilen, begründet vertreten und einsehen zu können und damit sein Handeln daran auszurichten. *„Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung. Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden“* (Herbart 1986, 61).

Fazit – Auswertung für das pädagogische Handeln

Im Hinblick auf den modernen Wertpluralismus mit all seinen Schwierigkeiten liefert die problemgeschichtliche Analyse mit Bezug auf Durkheim und Herbart für das pädagogische Handeln wichtige Einsichten.

Hauptaufgabe der Pädagogik ist demnach nicht eine Vermittlung der „guten“ Werte, sondern eine Hilfestellung dahingehend, dass junge Menschen Werte selbständig beurteilen und eigene Werte begründet vertreten lernen, um so werturteilsfähiger und dementsprechend für ihr Handeln entscheidungsfähiger zu werden. Das Ziel der sittlichen oder moralischen Erziehung ist somit das Vermögen, eigene Werte begründet vertreten zu können. Anhand der verschiedenen Entscheidungsbegründungen können Werte diskutiert und erklärt werden, ohne sie vorzuschreiben. Das heißt, nicht die gesellschaftlichen Werte ohne Überlegung zu übernehmen, sondern selber eine bewusste Entscheidung treffen zu können. Einräumen muss man jedoch, dass in gewissem Umfang auch die bloße Übernahme von bestimmten Werten und Verhaltensmustern wichtig ist, da sie die schnelle Orientierung für Handlungsentscheidungen und damit das Zurechtfinden in der Welt erleichtern. Würde man stetig jede einzelne Handlung reflektieren, wäre man offensichtlich schnell überfordert. Dass man beispielsweise gelernt hat, mit Messer und Gabel umzugehen, somit den Wert der Hygiene anerkennt und dies auch in unterschiedlichen Situationen anwendet, vereinfacht nicht nur

einen Restaurantbesuch. Auch das Kennen und Umsetzen von Kleiderordnungen ist außerordentlich hilfreich, um etwa bei einer Beerdigung nicht im bunten Sommerkleid zu erscheinen.

In Bezug auf die Entscheidungskompetenz in Zeiten eines Wertpluralismus ist noch ein weiterer Aspekt von großer Bedeutung: Es geht nicht nur um die objektive Bedeutung von Werten, was sie sind, sondern vor allen Dingen um die subjektive Bedeutsamkeit, die man ihnen zuspricht, also um die Frage, was der Mensch persönlich mit ihnen anfangen soll. Diesen Akt der Wert- und Bedeutungszuschreibung kann nur das Subjekt selbst leisten und er kann ihm von niemandem abgenommen werden. Doch genau in diesem freiheitlichen Akt liegt auch ein Risiko. Da vorausgesetzt werden muss, dass jeder Mensch frei und selbstbestimmt ist (vgl. den Beitrag von Dominok/Königs in diesem Band), kann er auch frei entscheiden, wie er Situationen bewertet und ob er entsprechend der Bewertung handeln möchte. Hierin liegt auch für das pädagogische Handeln eine Grenze. Es ist das „Risiko“, dass das Subjekt am Ende eigenständig entscheidet und diese Entscheidung willkürlich in jede Richtung offen ist. Dieses „Risiko“ muss die Pädagogik jedoch in Rücksicht auf die Autonomie des Einzelnen „aushalten“. Ob der Zögling auch entsprechend seinen Werten handelt, bleibt seine Entscheidung und damit bis zuletzt offen. Obwohl er „Gesundheit“ als Wert erkannt hat, sie für ihn wertvoll erscheint, kann er trotzdem zur Zigarette greifen und folglich „gegen“ diesen Wert handeln. Ohne diese Voraussetzung, d. h. ohne das „Risiko“ der freien Entscheidung, wäre keine Verantwortung möglich. Denn nur, wo der Mensch selbst einen Wert in seinem Handeln anerkennt, wo er ihn in seinen Handlungen repräsentiert und diese Wahl begründen kann, ist er zur Übernahme von Verantwortung fähig und kann er zur Rechenschaft seiner Taten gezogen werden.

Werterziehung erscheint insgesamt als eine vernünftige Variante, da sie zeitunabhängig den Umgang mit Werten lehrt. Und wenn die Frage nach Wertorientierung und Wertfindung eine zeitlose ist, dann sollten ihre Lösungsansätze und Antworten zwar auch der Zeitlosigkeit zustreben, können aber niemals gänzlich von der aktuellen gesellschaftlichen

Situation abstrahiert werden. Da niemand weiß, wie die Zukunft aussehen wird, welche Werte gesellschaftlich relevant sein werden, können diese auch nicht vorgegeben werden. Wenn Erziehung das Ziel zukünftiger Übernahme von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung hat, kann es nicht um die bloße Übernahme aktueller Wertsysteme gehen. Vielmehr kann es nur um die Herausbildung einer Werturteilsfähigkeit gehen, um die Fähigkeit, selbständig zu beurteilen, welche Werte aus der eigenen Perspektive die „richtigen“ sind und nach welchen man seine Entscheidungen und damit auch sein Handeln ausrichten möchte. Man muss mit dem stetigen Wandel der Werte umgehen können, selbstreflektiert an diesem Prozess teilnehmen, um seinem Leben dauerhaft Orientierung zu geben und sich in der Gesellschaft zurechtfinden zu können.

Literatur

Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2004

Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt a. M. 21995

Forum Bildung: VI. Werte erfahren, in: ders. (Hg.): Ergebnisse und Empfehlungen des Forum Bildung. Band II: C. Einzelergebnisse des Forum Bildung. 1. Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Leitsätze des Forum Bildung. Bonn 2002
http://www.bmbf.bund.de/pub/empfehlungen_und_einzelergebnisse_forum_bildung.pdf [Stand: 21.08.2011]

Frankena, W. K.: Analytische Ethik. Eine Einführung. München 1972

Herbart, J. F.: Systematische Pädagogik. Eing., ausg. und inter. von Dietrich Benner. Stuttgart 1986

Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 2006

- Ladenthin, V.: Vom Wert der Werte. In: Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Rheinland/Saar/Westfalen) (Hg.): Erziehen Heute, Heft 2/2007, S. 3-13
- Ladenthin, V.: Werterziehung als Aufgabe des Unterrichts. In: ders./ Rekus, Jürgen (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster 2008, S. 17-36
- Rekus, J.: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim/München 1993
- Rekus, J.: Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In: Ladenthin, Volker/ders. (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster 2008, S. 4-17

Pia Maria Engelhardt & Christina Seidl

Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung

Das Verhältnis von Freiheit und Zwang erscheint auf den ersten Blick wie das von Feuer und Wasser. Freiheit und Zwang sind in unserer Vorstellung gegensätzlich und schließen sich scheinbar aus.

Dennoch finden sie sich in der Erziehung oftmals gemeinsam wieder. Dies zeigt sich im erzieherischen Handeln beispielsweise beim Aussprechen von Verboten. Jugendliche werden von ihren Eltern „gezwungen“, zu einer bestimmten Uhrzeit wieder zu Hause zu sein, auch wenn das nicht ihrem eigenen Wunsch entspricht. Es stellt sich die Frage, ob man zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und somit im weiteren Sinne auch zum Gebrauch der eigenen Freiheit erziehen kann, wenn man sich dazu des Zwangs bedient. Freiheit bedeutet schließlich gerade „frei sein“ von sämtlichen Zwängen und Vorgaben, und somit auch frei entscheiden zu können, frei wählen zu dürfen usw. Eltern, Lehrer und andere Fürsorgeberechtigte versuchen im Idealfall, diesen Zustand durch Erziehung zu erreichen. Aber: Kann ein solcher Zustand erreicht werden, indem ein Mittel zum Einsatz kommt, welches dem gewünschten Ergebnis im Grunde zutiefst widerstrebt? Hierbei handelt es sich um ein bereits lange währendes pädagogisches Paradoxon, welches in diesem Beitrag unter verschiedenen Ansatzpunkten betrachtet werden soll.

Zu Beginn soll hierzu eine klare Abgrenzung der Begriffe Zwang und Autorität vorgenommen werden. Zwang liegt immer dann vor, wenn ein Mensch etwas gegen seinen Willen tun muss, möglicherweise, weil er mehr oder minder von der Person abhängig ist, die den Zwang ausübt. Die betroffene Person hat zwar immer die prinzipielle Freiheit sich zu weigern¹, allerdings ist der Gebrauch dieser Freiheit oft mit nachteiligen

¹ Dietmar Langer spricht in diesem Kontext von der „Zwei-Wege-Freiheit“. Es gibt demzufolge immer mindestens zwei Möglichkeiten, auch wenn die zweite möglicherweise nur aus Unterlassen besteht (vgl. Langer 2009, 29).

Konsequenzen verbunden. Diese können mit „Wenn-Dann-Formulierungen“ direkt an den Zwang gekoppelt sein: „Wenn du dein Zimmer nicht aufräumst, dann bekommst du Fernsehverbot“. Dies muss jedoch nicht immer ausgesprochen werden.

Es soll an dieser Stelle noch kurz der eigene Wille von der eigenen Vernunft unterschieden werden. Ein Mädchen kann ein Piercing wollen und sich trotzdem keines im Piercingstudio stechen lassen, zum Beispiel weil ihr die medizinischen Risiken zu groß sind. In diesem Falle ist der Wille des Mädchens ihrer Vernunftentscheidung untergeordnet. In Zwangssituationen wird stets gegen den eigenen Willen, nicht aber zwingend gegen die eigene Vernunft vorgegangen. Hierzu soll das Beispiel noch einmal von einer anderen Seite betrachtet werden. Das Mädchen will sich nun doch ein Piercing stechen lassen, die Eltern unterzeichnen die hierfür nötige Einverständniserklärung allerdings nicht. So ist das Mädchen in diesem Fall zur Unterlassung des Vorhabens gezwungen und wird die Entscheidung der Eltern später eventuell als vernünftig ansehen. Vernunft und Wille sind unterscheidbar und klar voneinander zu unterscheiden.

Während Zwang sich gegen den Willen wendet und möglicherweise das Vorhaben und somit die Freiheit einer Person beschränkt, setzt die Autorität den Willen zur Anerkennung ihrer selbst voraus.

Autoritätsverhältnisse können nicht erzwungen werden. Es ist sogar gefährlich, einen Autoritätsanspruch zu erheben, denn dies kann zu Kontroversen bis hin zum Verlust der Autorität führen (vgl. Uhsadel 1972, 38). Autoritäten können ihrem Wesen nach nur bestehen, wenn es eine Person oder Menschengruppe gibt, die deren Autorität auch anerkennt (vgl. Hintz et al. 2002, 32f). Max Horkheimer bezeichnet das Autoritätsverhältnis als „bejahte Abhängigkeit“ (Horkheimer 1970, 35). Demzufolge bestehen Autoritätsverhältnisse nur im gegenseitigen Einvernehmen und entsprechen damit dem Willen aller Beteiligten. So lässt sich das Autoritätsverhältnis sogar als ein Vertrauensverhältnis beschreiben, in welchem beide Parteien aneinander gebunden, folglich in einem positiven Sinne voneinander abhängig sind (vgl. Lichtenstein 1970, 89). Dabei er-

füllt die Autorität die Funktion, das Selbstbewusstsein des Kindes zu stärken und zu fördern (vgl. Uhsadel 1970, 37). Zudem öffnet „echte Autorität hilfreich und belebend den Raum der Freiheit“ (ebd., 38).

Aus diesem Grund kann der Begriff der Autorität in den folgenden Überlegungen weitestgehend ausgeklammert werden, denn er steht nicht im Widerspruch zu Wille und Freiheit, sondern setzt beides vielmehr bejahend bzw. positiv voraus.

Wir beschäftigen uns mit Zwang in der Erziehung, der unserem Willen widerstrebt und damit zudem unsere Freiheit in Frage stellt. Muss, darf oder kann der Wille jedes Einzelnen durch Zwang erzogen werden?

Zwang wird zumeist als ein „Erziehungsmittel“ verstanden, das heute „öffentlich weitgehend geächtet“ wird (Keller 1993, 371). Es bleibt nun zum einen die Frage, ob man Zwang überhaupt als ein Erziehungsmittel bezeichnen kann. Zum anderen ist ungewiss, ob es pädagogisch sinnvoll oder eher verwerflich ist, Kindern ihre Grenzen durch Zwang aufzuzeigen, wenn damit die Erziehung zur freiheitlichen Selbstbestimmung intendiert wird.

Diese pädagogische Problemstellung wurde bereits mehrfach in der Geschichte der Erziehungstheorie durchdacht. Deshalb sollen im nächsten Kapitel zunächst zwei theoretische Positionen der Pädagogikgeschichte beleuchtet werden, um im darauffolgenden Kapitel unterschiedliche Lösungsansätze für die Praxis vorzustellen.

Problemgeschichtlicher Hintergrund

Wirft man einen Blick in die Geschichte der Pädagogik, so findet man die ersten systematischen Ansätze zur Lösung der Frage nach Freiheit oder Zwang in der Zeit der Aufklärung. Der politische Grundgedanke der Aufklärung, die Forderung nach Freiheitsrechten für alle Bürger, fand auch in das erzieherische Denken Einzug. 1776/77 hielt Immanuel Kant erstmals seine Vorlesung „Über Pädagogik“, in der sich zahlreiche auf-

klärerische Gedanken zum Thema Freiheit finden lassen. Dabei legt er seiner Argumentation folgendes Menschenbild zugrunde:

„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muss sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.“ (Kant 1977, A 2)

Der noch „rohe“ Mensch muss also lernen, seinen Verstand zu gebrauchen. Nach Kant braucht es, um Kinder zur Einsicht zu bringen, die richtige Verbindung von Freiheit und Zwang. So stellt er die zentrale Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1977, A 32)

Mit „kultivieren“ meint Kant in diesem Zusammenhang die Weiterentwicklung von etwas ursprünglich naturhaft Gegebenem. Freiheit ist im Menschen willkürlich vorhanden und muss durch pädagogische Maßnahmen wie Zwang o. Ä. eingegrenzt werden. Dann kann die Freiheit vernünftig gelebt werden. Dazu gehört nach Kant auch zu wissen, wo die persönliche Freiheit endet, nämlich dort, wo die eines anderen eingeschränkt wird.

Wird die Freiheit nicht kultiviert, würde der Mensch sie rücksichtslos ausleben. Der selbstverantwortliche Gebrauch der Freiheit muss also erst gelernt werden. In diesem Lernprozess treten Freiheit und Zwang immer gemeinsam auf. Erzieherischer Zwang ist beispielsweise dann notwendig, wenn das Kind sich selbst Schaden zufügen könnte, es der Freiheit eines anderen im Weg steht oder vor allem, wenn das Gesetz Zwang einfordert. Dem Kind ist dabei immer aufzuzeigen, inwiefern der Umgang mit Freiheit dem Wohl der eigenen Freiheit und letztlich der Allgemeinheit dient. Der Erzieher führt das Kind also durch Zwang zur Einsicht und Vernunft und schließlich in seine Freiheit und Mündigkeit.

Obwohl Kants Theorien stark von dem französischen Philosophen Jean-Jacques Rousseau beeinflusst waren, unterscheiden sich ihre Positionen zum Verhältnis von Freiheit und Zwang immens.

Rousseau plädiert im Gegensatz zu Kant für eine Erziehung zur Freiheit durch Freiheit. Zugrunde liegt hierbei das Bild eines Menschen, der „gut“ auf die Welt kommt und erst durch gesellschaftliche Einflüsse „schlecht“ wird. Die Natur hat den Menschen auch mit Freiheit ausgestattet, die jedoch ebenfalls durch die Gesellschaft bzw. eine falsche Erziehung gefährdet ist. Entsprechend sieht Rousseau die bürgerlichen Gesetze nicht als geeignetes Mittel an, den Menschen zum selbstverantwortlichen Gebrauch der Freiheit zu führen. Rousseaus „natürliche Erziehung“ impliziert, dass alles Naturgegebene gut ist und der Erzieher deshalb so wenig wie möglich auf die Entwicklung des Kindes einwirken soll. Der Zwang ist für ihn aus diesem Grund in der Erziehung völlig unangebracht. Wird dem Kind in seiner Entwicklung uneingeschränkte Freiheit gewährt, ohne dass schlechte gesellschaftliche Einflüsse auf es einwirken, so kann es sich zu einem selbstständigen Erwachsenen entwickeln, der es gelernt hat, aus Vernunftgründen und Einsicht zu handeln.

In der pädagogischen Praxis würde Rousseau mit seinem Ansatz zur Freiheit durch Freiheit scheitern. Nicht zuletzt hat Rousseau selbst in seiner Schrift „Emile – oder über die Erziehung“ aufgezeigt, dass ein unter solchen Maximen erzogenes Kind als Erwachsener im gesellschaftlichen Leben nicht zurecht kommen würde. Er sah seinen Entwurf daher selbst als Utopie. Die Überlegungen Rousseaus zu Freiheit und Zwang fanden sich in der pädagogischen Geschichte vor allem in der Reformpädagogik wieder, so auch in der Lehre Rudolf Steiners, dem Begründer der Waldorfpädagogik.

Inwiefern die vorgestellten historischen Ansätze zur systematischen Lösung des Problems von Freiheit und Zwang beitragen können, soll nun geklärt werden.

Wie das Problem gelöst werden kann

Rousseau plädierte für eine Erziehung ganz ohne Zwang, da der Mensch gut auf die Welt kommt und sich außerhalb von schlechten gesellschaft-

lichen Einflüssen nur in einer natürlichen Umgebung auch als solcher entwickeln kann. In Rousseaus „Emile“ ist die Selbstentfaltung in der Entwicklung die Voraussetzung für das Glück des Kindes. Deshalb hat der Erzieher die Aufgabe, nicht direkt in den Entwicklungsprozess mit Verboten und Verordnungen bzw. mit Lob und Tadel einzugreifen, sondern das Kind im Umgang mit Dingen natürlich lernen zu lassen. Es gelangt so einerseits zu Kenntnissen und Einsichten und andererseits erhält es auch natürliche Strafen beim falschen Umgang mit den Dingen. Diese äußern sich als Konsequenzen, welche sich aus dem Handeln ergeben (vgl. Myrhe 1991). Doch trotz aller Freiheit in der Erziehung, die Rousseau vorschlägt, wird hierbei durch indirekte Erziehung auch Zwang ausgeübt. In künstlich geschaffenen Situationen, die Rousseau beschreibt, folgt der Zögling dem Willen des Erziehers und ist somit einem Zwang unterworfen, auch wenn dieser nicht als solcher wahrgenommen wird.

Das Prinzip einer natürlichen Erziehung wurde, wie oben bereits erwähnt, vielfach im 20. Jahrhundert aufgegriffen. Neben der Pädagogik Rudolph Steiners war Alexander S. Neill in England einer der bekanntesten Vertreter dieser freiheitlichen Pädagogik. Er wurde bekannt durch die 1921 von ihm gegründete Summerhill Internatsschule, in der eben genannte erzieherische Ansätze praktiziert wurden. Doch auch hier gab es Verbote, die unter Zwang ausgesprochen wurden. So waren beispielsweise der Genuss von Tabak unter 16 Jahren und Alkohol verboten. Unter 14 Jahren galt das Verbot Messer bei sich zu tragen und andere generell zu verletzen. Neben diesen Verboten, die in engem Verhältnis zu staatlich auferlegten Gesetzen stehen, gab es beispielsweise auch Strafen für das Stören anderer beim Schlafen. Sanktioniert wurde dies damit, dass die Störenfriede eine Woche lang jeden Abend eine Stunde früher zu Bett gehen mussten (vgl. Myrhe 1991). Ganz ohne Zwang kommt wohl auch die freiheitsbejahendste Pädagogik nicht aus. Obwohl Summerhill ein pädagogischer Mikrokosmos war, in dem einiges an den rousseauschen Ansätzen umgesetzt wurde, wird die Problematik, in der Praxis ohne Zwang auszukommen, schnell sichtbar. Im

pädagogischen Alltag, als Eltern, Erzieher oder Lehrer wird die natürliche Erziehung ohne Zwang schwer praktizierbar sein und zumeist ohne Erfolg bleiben.

Nun ist der Gegenentwurf zu diesem Lösungsansatz zu untersuchen: Im Vordergrund einer solchen Erziehung steht der Zwang, während Freiheit als mögliches Ziel der Erziehung keine Rolle spielt. Bis zur Aufklärung wurde eine solche Einstellung nicht infrage gestellt und auch in der späteren Erziehungspraxis tauchte sie immer wieder auf. In einer Erziehung durch Zwang, ohne die Freiheit des Kindes anzuerkennen, tritt der Erzieher als dominante Persönlichkeit auf, die entscheidet, was das Kind zu tun und zu lassen hat und es durch Verbote in seine Schranken weist. Körperliche Strafe kann dabei ein Mittel sein, um Gebote durchzusetzen und den Willen des Kindes zu unterdrücken. Kinder, die unter solchen Maximen erzogen werden, leiden oftmals bis ins Erwachsenenalter unter den Folgen. Die Förderung der Selbständigkeit und der eigenen Entscheidungsfähigkeit werden hierbei vollständig vernachlässigt, was nicht zur Entwicklung zu einem glücklichen, selbständig denkenden Menschen führen kann. Eine Position, die körperliche Züchtigung als erziehende Maßnahme nutzt, muss als apädagogisch bezeichnet werden, weshalb sich davon grundsätzlich zu distanzieren ist.

Ein weiteres Verhältnis zum Begriff Zwang konnte in dem pädagogischen Ansatz Immanuel Kants aufgedeckt werden. Er bediente sich des Zwanges offenkundig, jedoch nicht zur Ausübung von Macht, sondern im Sinne eines positiven Faktors, um die Freiheit des Menschen zu kultivieren.

Seine Theorie beinhaltet verschiedene Stufen des Erziehungsprozesses, dessen Ziel die Freiheit des Menschen im Sinne von Mündigkeit darstellt. Die Stufen sind: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Zuvor findet noch die Phase der Wartung statt. Diese kann im Kontext von Freiheit und Zwang jedoch vernachlässigt werden, da die „Erziehung zur Freiheit“ nach Kant erst nach besagter Wartung einsetzt. Sie entspricht in etwa den ersten drei Lebensjahren und bezeichnet die Phase, in der das Kind seine natürlichen Fähigkeiten (bspw.

den Gleichgewichtssinn) übt. Kinder sollen in dieser Phase durch Versuch und Irrtum lernen, nicht etwa durch einschlägige Belehrungen, Verbote oder Ähnliches. Heutzutage würde man diese Phase als „pfliegende Fürsorge“ bezeichnen, die u. a. das Wechseln von Windeln und das Füttern des Kindes beinhaltet.

Die Disziplinierung als erste Phase der praktischen Erziehung, implementiert den Zwang bereits zu einem gewissen Grade (vgl. Luckner 2003, 74ff). So formuliert Kant: „Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen“ (Kant 1964, A 4,5). Disziplinierung meint also die Zügelung des Willens des Kindes, welches noch nicht in dem Maße zu Selbstzwang fähig ist, wie im gesellschaftlichen Leben erforderlich. Kant spricht von der „Bezähmung der Wildheit“ (Kant 1964, A 22,23). Dabei darf der Wille des Kindes nicht aktiv gebrochen werden. Vielmehr muss es selbst auf natürliche Grenzen und damit äußere Zwänge stoßen. Es soll erkennen, dass es von Vorteil sein kann, sich diesen äußeren Zwängen unterzuordnen. Der Edukand kann dadurch lernen, seinen Willen der eigenen Vernunft unterzuordnen und ihn so zu kontrollieren. Nur dadurch ist es möglich, Freiheit und damit einhergehend Mündigkeit und Selbstbestimmtheit jemals zu erreichen. Daher ist diese Stufe für Kant von großer Relevanz. Er folgert: „[...] ein Versehen in der Disziplin kann nie ersetzt werden“ (Kant 1964, A 9,10).

Die nächste Stufe in Kants Modell stellt die Kultivierung dar. Der junge Mensch muss sich im Lernen von Kulturtechniken beweisen, was u. a. Rechnen, Schreiben, Schwimmen usw. umfasst. Diese Techniken finden sich heutzutage meist im schulischen Alltag wieder. Das Erlernen ist oft zeitaufwendig und teilweise auch mühselig. Möglicherweise muss der Edukand zu Übungen gezwungen werden, die ihm vordergründig zunächst widerstreben. Trotzdem ist dieser Zwang nötig, um ihm unerlässliche Techniken für ein Leben in Selbstbestimmung und somit in Freiheit mitzugeben.

Die dritte Stufe ist die Zivilisierung. Damit sind Auseinandersetzungen mit anderen Menschen und in der Gemeinschaft gemeint. So können

Vorstellungen und Prinzipien entwickelt werden, für die der Zögling in seinem Leben einsteht. Der Mensch soll zudem in seinem Leben einen Sinn erfahren und den Umgang mit anderen Individuen üben. Ein wichtiges Element ist hierbei die Ausbildung der Argumentationsfähigkeit (vgl. Luckner 2003, 74ff).

Als letzte Stufe nennt Kant die Moralisierung. Sie soll dafür Sorge tragen, dass „der Mensch nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein“ soll, worauf die vorherigen Stufen abzielten, „sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle“ (Kant 1964, A 24,25). Die Moral eines Menschen muss erst gebildet werden. Ein Zögling, der diese Stufe der Selbsterziehung durchlebt hat, kann Verantwortung für seine Handlungen übernehmen und diese auch bewerten. Der Mensch ist nun in der Lage, moralisch zu handeln, und somit auch im höchsten Maße selbstbestimmt und frei (vgl. Luckner 2003, 74ff).

Was in Kants Theorie schlüssig erscheint, soll nun in Überlegungen zur Erziehungspraxis erörtert werden. Dabei gilt es, zuerst noch einmal die Ziele der Erziehung zu formulieren, die mit Kants Theorie einhergehen: Selbständigkeit und Mündigkeit. Für Rousseau hingegen ist das Ziel ein glückliches Leben als Mensch und in dem Ansatz, Erziehung durch Zwang zu gestalten, ist es ein sitten- und regelgehorsames Menschenleben.

Am Ende des Erziehungsprozesses soll nun aber ein erwachsener Mensch stehen, der selbständig, d. h. imstande ist, unabhängig von anderen seine eigene Meinung zu formulieren und vertreten zu können. Myrhe formuliert das Erziehungsziel folgendermaßen: „Der Erzieher versucht, in dem jungen Menschen eine prüfende und kritische Haltung zu entwickeln, die mit der Fähigkeit zur Verantwortung und Engagement verbunden ist. Ein junger Mensch, der sich in diese Richtung entwickelt, ist auf dem Wege zur Mündigkeit“ (Myrhe 1991, 57).

Die größte Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch ergibt, pädagogische Theorien in der Praxis zu denken, ist die Tatsache, dass es sich bei den Zöglingen um Individuen handelt. Daher wird nicht nur jeder pädagogi-

sche Moment unterschiedlich verlaufen, sondern erzieherische Regeln müssen ebenfalls individuell angepasst werden. Wie auch Kant schon feststellte, sollte der Erzieher deshalb statt der Anwendung von Regeln eher auf Einsicht und den Gebrauch des Verstandes hinarbeiten.

Im Vorschulalter ist es von besonderer Bedeutung, Kinder in ihrer Freiheit zu beschränken, nämlich genau dann, wenn sie sich selbst Schaden zufügen könnten. Haben sich Kinder dann an die vorgegebene Situation gewöhnt, werden sie nach einiger Zeit die Wichtigkeit der Sache erkennen und sie aus freiem Willen ausführen. Ein kleines Kind kann beispielsweise noch nicht wissen, wie wichtig es ist, sich die Zähne zu putzen. Der Erzieher, in diesem Fall wahrscheinlich ein Elternteil, beschränkt das Kind in seiner Freiheit und zwingt es dazu, sich seine Zähne zu putzen, da es für die Gesundheit des Kindes wichtig ist. Auch wenn sich das Kind vielleicht anfänglich noch sträubt, wird es mit zunehmendem Alter erkennen, dass es wichtig ist, sich die Zähne zu putzen und den Vorgang internalisieren. Mit der zunehmenden Reifung des Kindes wird es dies dann selbständig tun.

Die Erziehungsregel Kants, dass die Einschränkung der Freiheit, d. h. Zwang, nur in dem Maße gerechtfertigt ist, wie er sich im Interesse zukünftiger Freiheit, d. h. Selbständigkeit als erforderlich erweist, wäre hiermit erfüllt.

Mit zunehmendem Alter wird das Kind jedoch solche Situationen hinterfragen und verstehen wollen, warum es dies oder jenes tun sollte. Deshalb sollte sich der Erzieher mehr und mehr aus dem Erkenntnisprozess heraushalten. Im Schulalter wird das Kind dann völlig neuen Zwangssituationen ausgesetzt sein, welche es anzweifeln und kritisieren wird. Es gilt nun, sich Werte und Normen anzueignen. Das Kind oder der Jugendliche wird durch die „richtige“ pädagogische Unterstützung im Laufe des Erziehungsprozesses erkennen, dass es wichtig ist, einen Schulabschluss zu erwerben und es deshalb notwendig ist, in der Schule aufzupassen und sich anzustrengen. Der Zwang, die Hausaufgaben zu erledigen, wird dann zunehmend zu einem freiwilligen Akt, aus dem

sich im besten Fall die Wertvorstellung entwickelt, dass Bildung für das gesellschaftliche Leben ist erstrebenswert.

Auch in diesem Beispiel gilt wieder Kants Vorgabe, dass die Anwendung von Zwang solange gerechtfertigt ist, wie sie zur Erziehung zur Mündigkeit beiträgt.

Bei all diesen Überlegungen zur kindlichen Entwicklung muss jedoch auch dem Erziehenden, als Förderer der Selbständigkeit des Kindes, eine besonders wichtige Rolle zugeschrieben werden. Wie sollte man sich als erziehende Person verhalten, damit sich ein Kind zu einem selbständigen Menschen entwickelt, der über sich selbst bestimmen kann, ohne dabei das Gleichgewicht zwischen Freiheit und Zwang zu verlieren?

Die wichtigste Grundlage bildet dabei das Vertrauen des Kindes zu seinem Erzieher. Dieses kann durch Verlässlichkeit und Aufrichtigkeit gewonnen werden, was sich ihm durch vorbildhaftes Handeln des Erziehers zeigen kann. Der Erzieher sollte das Ziel der Erziehung vorleben und Widersprüche vermeiden, so wird Vertrauen im Kind erzeugt. Ist das Vertrauen des Kindes gegeben, wird es auch in die (u. U. mit Zwang verbundenen) Grenzen vertrauen, die der Erzieher setzt. Und nur durch die Annahme dieser kann am Ende eine freiwillige Bindung an die zu vermittelnden Werte und Normen entstehen, welche die Grundlage für Selbständigkeit und Freiheit bilden. Ein Misstrauen in den Erzieher würde mit sich bringen, dass das Kind mit fortschreitendem Alter die erzieherischen Vorgaben nicht mehr akzeptiert, weil es den Sinn dieser infrage stellt. Vertraut das Kind dem Erzieher, wird es seine Vorgaben als gut anerkennen und akzeptieren.

Im frühen Jugendalter spielt die verbalisierte Kommunikation zwischen Erzieher und Zögling eine immer größere Rolle, da der Heranwachsende nun imstande ist, den Sinn der Einschränkung seiner Freiheit mit dem Erziehenden zu diskutieren. Dabei ist es als Erzieher wichtig, auf die Belange des Jugendlichen einzugehen, um kritisches Denken zu fördern. Ein 14-jähriges Mädchen wird beispielsweise fragen, warum es um 22 Uhr zu Hause sein muss. Die Berufung auf Gesetze und die Sorge, dass

dem Mädchen auf dem Nachhauseweg etwas zustößt, erklärt zum einen die Beschränkung der Freiheit durch Zwang und zeigt gleichermaßen die liebevolle Zuneigung zum Kind. Eine gute Kommunikationsebene ist hier geschaffen, in der sich die Heranwachsende ernst genommen fühlt und dadurch die Grenzen besser akzeptieren kann. Und auch der Erzieher steht in keinem Konflikt, da er keinen unnötigen Zwang ausübt, sondern durch das Setzen von Grenzen den Weg zum selbständigen Denken und Handeln ebnet.

Selbstverständlich muss in jeder pädagogischen Situation neu entschieden werden, was angemessen ist und was nicht. Dabei bedarf es der Abwägung, ob es der zukünftigen Entwicklung des Kindes im Hinblick auf die Erlangung von Selbständigkeit und Mündigkeit dient. In solchen Prozessen wird es immer ein Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang geben, welches eine ständige Herausforderung für den Erzieher darstellt und letztlich dem Kind erst die Möglichkeit gibt, sich hin zu Freiheit und Selbstbestimmung zu bilden.

Abschließende Überlegungen

Die drei geschilderten Darlegungen zum Verhältnis von Freiheit und Zwang in der Erziehung zeigen zwei Aspekte auf: Zum einen kommt Erziehung selbst beim Versuch, gänzlich auf Zwang zu verzichten, ohne diesen letzten Endes nicht aus. Zum anderen scheint auch der zweite Lösungsversuch, Kindern jedwede Freiheit zu nehmen, zum Scheitern verurteilt. Kinder, die derartige Bevormundungen durch ständigen Zwang erfahren, werden den Zustand von Mündigkeit nie erreichen können. Sie haben nicht gelernt, Entscheidungen selbstständig zu treffen und damit einhergehend auch nicht, selbstbestimmt zu handeln. Selbiges gilt auch, wenn Erziehende versuchen, ihren Kindern alle Probleme aus dem Weg zu schaffen. Kinder stoßen dann nicht mehr auf natürliche Grenzen, wie dies in der Konzeption Rousseaus vorgesehen ist und werden nicht zu der Einsicht „gezwungen“, dass nicht alles nach ihren Vorstellungen ge-

schieht. Diese Schwierigkeit hat auch Kant angesprochen, v. a. im Zusammenhang mit Kindern, die in reiche Familien geboren werden. Ihnen wird durch den Luxus und die zuvorkommenden Gegebenheiten im Elternhaus vermittelt, dass sie ihr ganzes Leben lang versorgt werden. Dadurch sind sie dazu „verdammte“, auf dem Entwicklungsstand eines Kindes zu verweilen (vgl. Cavallar 2005, 73f).

Um sich der Lösung des Paradoxons von Freiheit und Zwang in der Erziehung anzunähern, bleibt daher nur, beide Elemente miteinander zu vereinen. Dabei darf der Zwang der Entwicklung zur Freiheit nicht im Wege stehen. Hierin steckt sicherlich auch die Schwierigkeit bei der praktischen Umsetzung in erzieherischen Situationen. Im pädagogischen Handeln sollte deshalb immer darauf geachtet werden, den Zwang gerechtfertigterweise im Hinblick auf Bildung einzusetzen. Zum einen werden zwei Arten von Zwängen unterschieden: Der legitime und der sklavische Zwang (vgl. Cavallar 2005, 68). Während sich Kant vom sklavischen Zwang weitestgehend distanziert, hält er den legitimen Zwang für angebracht, sofern er im Sinne der Erziehung zur Freiheit nötig ist. Hier gilt wohl die Faustregel: Soviel Freiheit wie möglich, so wenig Zwang wie nötig. Zum anderen soll der Zwang durch den Edukanden nachträglich autorisiert werden können (vgl. Luckner 2001, 74). Damit wird sichergestellt, dass der Zwang nicht etwa des willkürlichen Missbrauchs des Erziehers unterliegt. Die Kultivierung der Freiheit kann folglich nur durch den Einsatz sinnvollen Zwangs befördert werden, welcher der Vernunft des Erziehenden unterliegen muss (vgl. Langer 2009, 24). Später kann dieser Zwang sogar durch die Vernunft des Zöglings überprüft werden.

Die Notwendigkeit der Anwendung von Zwang in der Erziehung liegt darin begründet, dass der junge Mensch noch nicht in der Lage ist, seine natürlichen Neigungen, Begierden und Affekte zu kontrollieren. Dies liegt an der mangelnden Fähigkeit zum Selbstzwang. Um die Freiheit des Zöglings und auch die Freiheit anderer Menschen zu schützen, muss daher ein Zwang von außen auferlegt werden (vgl. Cavallar 1996, 92). Nur so kann aus dem Edukanden ein freier und mündiger Erwachsener

werden. Dieser Zwang ist demnach notwendig, um erzieherisches Handeln zu ermöglichen, gehört aber als solcher nicht direkt zur Erziehung.

Ohne Zwang scheint Erziehung schon deshalb nicht möglich, da er junge Menschen oftmals vor unwiderruflichen Fehlern schützt. Der freiheitliche Gedanke von Selbstbestimmung und Mündigkeit sollte im pädagogischen Handeln jedoch immer im Vordergrund stehen. Jeder auferlegte Zwang muss auch legitimiert werden können. Wird er vom Erziehenden allerdings nicht im Sinne der Erziehung zur Freiheit ausgeübt, muss er als Missbrauch von Macht interpretiert werden und entzieht sich jeder pädagogischen Rechtfertigung.

Des Weiteren gilt zu bedenken, dass zwar zu Handlungen gezwungen werden kann, nicht aber zur Anerkennung der die Handlungen bewegenden Motive. Demnach ist es für die Erziehung wohl notwendig, Handlungen über Einsicht zu erreichen, und sie nicht zu erzwingen (vgl. Hornstein 1959, 65). Wenn also über klärende Gespräche zur Einsicht und vernünftigen Denken angeregt werden kann, muss auf das Ausüben von Zwang gänzlich verzichtet werden. Nur so lernt der Edukand, über sich selbst zu bestimmen und das eigene Handeln zu verantworten. Dadurch wird er frei und mündig. Kant formuliert dies mit den Worten: „Je mehr einer sich selbst zwingen kann, desto freier ist er“ (Kant 1990, 41).

Literatur

Cavallar, G.: Die Kultivierung von Freiheit trotz Zwang (Kant). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1/1996, S. 87-95

Cavallar, G.: Sphären und Grenzen der Freiheit. In: Koch, L./ Schönherr, Ch. (Hg.): Kant – Pädagogik und Politik. Systematische Pädagogik, Bd. 6. Würzburg 2005

Hintz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München 32001

- Horkheimer, M.: Autorität und Familie. In: Geißler, E. (Hg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn ³1970, S. 34-43
- Hornstein, H./Derbolav, J. (Hg.): Aneignung und Begegnung. Pädagogische Untersuchungen. Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart. Opladen 1959
- Janik, L.: Die anthropologische Deduktion des Erziehungsauftrags bei Jean-Jacques Rousseau – Zur Kritik eines bürgerlichen Erziehungs-ideals. Stuttgart 2005
- Kant, I.: Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. In: Weischedel, W. (Hg.): Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden. Bd. 10. Darmstadt 1964
- Kant, I./Gerhardt, G. (Hg.): Eine Vorlesung über Ethik. Frankfurt a. M. 1990
- Kant, I.: Über Pädagogik (1803). In: ders.: Werke in zwölf Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 12. Wiesbaden 1977
- Kauder, P./Fischer, W.: Immanuel Kant über Pädagogik. Hohengehren 1999
- Keller, J./Novak, F.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe – Praxisorientierungen – Reformideen. Freiburg ⁶1993
- Koller, H.-C.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2006
- Langer, D.: Erziehung zur Willensfreiheit. Zur Auflösung der pädagogischen Antinomie: Mit Zwang zur Freiheit. Frankfurt a. M. 2009
- Lakebrink, B./Pieper, J./Ossenbühl, F./Geißler, E.: Erziehung und Freiheit, Köln 1978
- Lichtensteiner, E.: Das Problem der Autorität in der Pädagogik (1951). In: Geißler, E. (Hg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn ³1970, S. 86-97
- Luckner, A.: Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik. In: Pädagogik, Heft 55/2003, S. 72-76

Myhre, R.: *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Stuttgart 1991

Niethammer, A.: *Kants Vorlesung über Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1980

Rousseau, J.-J.: *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn 1971

Schluß, H.: *Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen*. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 99/2007, S. 37-49

Vogel, P.: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1990

Marianne Frommherz & Verena Müller

Didaktik – Zur Frage nach den Lehrgütern

Zu allen Zeiten haben sich Menschen unterrichtet. Dabei gab es immer ein Etwas, einen Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung.

Der Begriff „Didaktik“, wie er als Theorie der Lehrgüter verwendet wird, beschäftigt sich mit der Frage nach der Auswahl von eben diesem Etwas, d. h. von Unterrichtsinhalten und deren Anordnung im Lehrplan.

Als Lehrgüter werden „Gegenstände, die in besonderer Auswahl für das Unterrichten in Frage kommen“ (Petzelt 1955, 16), verstanden. Nach diesem „Was?“ wurde schon immer gesucht und es wurden immer unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten dafür gefunden. So wurden an den Höfen des Mittelalters andere Dinge gelehrt und gelernt als zu Zeiten Rousseaus oder Humboldts.

Die Veränderungen bei der Gegenstandsauswahl und Zielsetzung des Unterrichts hängen zum einen vom aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand ab, zum anderen stehen sie aber vor allem in engem Zusammenhang mit den zeitpunkthaft vorherrschenden Bildungs- und Erziehungszielvorstellungen und der grundsätzlichen Idee von der Welt. Diese Ideen der Welterklärung haben sich im Laufe der Geschichte wesentlich verändert.

Die Idee von geplanten Lernprozessen gab es bereits in der Antike. Die Auswahl- und Anordnungsproblematik der Inhalte von Unterricht und Schule war damals schon bekannt und stand, ebenso wie im Mittelalter, häufig im Mittelpunkt des Nachdenkens über Erziehung und Bildung (vgl. Klafki 1974, 73). Diese wurde damals allerdings noch aus der Perspektive eines Erwachsenen gedacht. Die Idee, die Pädagogik vom Kinde aus zu sehen, trat erst deutlich später in den Blick der Pädagogik. So wies der sophistische Lehrplan beispielsweise eine Kulturadäquatheit auf (vgl. Dolch 1965, 25ff). Er enthielt die in jener Zeit und in jenem Volk vorhandenen Kulturelemente. Es wurden bereits Inhalte weiter entwickelt und neue hinzugefügt. Mit dem Wegfall der kriegerischen Aufga-

ben fiel die Gymnastik aus dem Lehrkanon und mit dem politischen Wandel die sittlich-ethische Konzentrierung. Mit den *septem artes liberales* wurde in der Antike eine Lehrordnung aufgestellt, welche bis ins Mittelalter hinein Bestand hatte.

Platon richtete seinen Staatslehrplan daran aus, dass alles, was gelernt oder geübt werden soll, zuletzt im Dienste der Seelenformung der Sittlichkeit zu stehen habe (vgl. Dolch 1965, 31f). So trat bei ihm z. B. die musische Bildung hinter die Gymnastik zurück.

In der Rittererziehung des Mittelalters hatten wiederum andere Lerninhalte Priorität (vgl. ebd., 128). Die Handhabung des Schwertes, der Gebrauch des Bogens, das Reiten oder die Dichtkunst waren notwendige Fertigkeiten, welche sich die Jungen in einer festgelegten Reihenfolge aneignen mussten.

1657 erschien das pädagogische Hauptwerk des Johann Amos Comenius, die „*Didactica magna*“. Comenius behandelte darin die Frage nach dem rechten Lehren und Lernen im Zusammenhang mit einer umfassenden theologisch-philosophischen Lehre von der göttlichen Weltordnung sowie dem Wesen und der Bestimmtheit des Menschen. Anhand dieser Grundlegung leitete er Ziele und Inhalte von Bildung ab. Die darin entwickelten didaktischen Vorstellungen setzte er mit seinem Werk „*Orbis sensualium pictus*“ um. Darin entwarf er erstmals eine Art Lehrplan, der anhand von Bildern die gesamte Welt beschrieb und erklärte.

Die Pädagogik der Aufklärung teilte nicht mehr die Meinung, man könne die Auswahl der Lehrinhalte durch ihre Stellung im metaphysisch begründeten Ordnungszusammenhang legitimieren (vgl. Klafki 1974, 74f). Diese müssten sich vielmehr vor der Vernunft des Menschen rechtfertigen lassen. Angesichts dieses neuen Verständnisses vom Menschen suchte die Pädagogik wieder neue Prinzipien für die Auswahl der Lehrinhalte. Rousseau erkannte die Stufen der Bildung des Comenius an und entwarf mit dem „*Emile*“ das Modell eines Bildungsprozesses. In diesem tauchte als Lerninhalt nur auf, was sich in der jeweiligen Lebensphase

den subjektiven Lebensmöglichkeiten des Zöglings als förderlich erwies und durch das natürliche Bedürfnis gefordert schien.

Stand viele Jahrhunderte das Lehrgut noch im Zentrum des Lehrplangeschehens, kam Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend die Vorstellung auf, das lernende Subjekt in den Mittelpunkt der didaktischen Bemühungen zu stellen. Man wollte nicht mehr nur lehren, sondern bilden (vgl. Dolch 1965, 357). Der Humanismus löste die Geisteshaltung des Mittelalters ab und leitete die abendländische Neuzeit ein. Klassische Sprachen wurden favorisiert und sollten eine allseitige Bildung befördern. So hatten in Humboldts Bildungstheorie die Sprachen den Vorrang und dienten als Medium, um sich als lernendes Subjekt die Welt zu Eigen zu machen (vgl. Klafki 1974, 75f). Mit der zunehmenden Subjektorientierung deutete sich ein Wechsel von materialer zu formaler Bildung an. Einen neuen Schwerpunkt brachte Pestalozzi in das didaktische Denken ein. Er dachte Menschenbildung konkret als Aufgabe gegenüber jungen Menschen, die sich in einer besonderen Individuallage befinden. Auf diese individuelle Situation hin müsse die Auswahl der Bildungsinhalte getroffen werden.

Historisch betrachtet waren die zu lernenden Gegenstände immer einem Wandel unterworfen. Ob das Prinzip der Auswahl des „Etwas“ unter systematischen Gesichtspunkten näher bestimmt werden kann, soll im Folgenden überprüft werden.

Problemgeschichtlicher Hintergrund

Da Menschen sich zu allen Zeiten gefragt haben, was gelernt werden soll, sind im Laufe der Geschichte auch verschiedene Ansätze und Modelle entstanden, um das Problem der Auswahl zu bearbeiten. Hinzu kommt der weite Bedeutungsbereich des Wortes „Didaktik“ selbst und seiner Ableitungen. Diese verdeutlichen die Herkunft unterschiedlicher Bestimmungen des Begriffes in der Geschichte pädagogischen Denkens. Seinen etymologischen Ursprung hat der Begriff Didaktik in dem grie-

chischen Wort *didaskhein* und bedeutet soviel wie lehren, belehren, unterweisen. Die Ableitungen im Substantiv zeigen seine weite Bedeutungsvielfalt. Danach kann es sich um Lehre, Belehrung, Lehrtätigkeit, Unterricht, Schule oder den Lehrer selbst handeln. Während bei Comenius die Didaktik die allgemein gültige Kunst ist, allen alles in umfassender Weise zu lehren und sie damit zur „Pädagogik schlechthin“ (Klafki 1974, 74) wird, so ist sie bei Esterhues lediglich die Theorie der allgemeinen Unterrichtslehre (vgl. ebd., 72f). Rousseau stellt die didaktische Frage in verschiedene Richtungen. Er fragt „nach dem Verhältnis des geistig-kulturellen Lebens und der Anforderung der Erwachsenenwelt“ zu den konkreten Inhalten der Bildung. Als zweites Problemfeld wirft Rousseau die Frage nach der Beziehung der Bildungsinhalte zum jeweiligen subjektiven Interesse des Zöglings auf. Zwei Grundvoraussetzungen sind bei Rousseaus Lösungsversuch gegeben. Erstens muss der Befriedigung des individuellen kindlichen Bildungsbedürfnisses des Zöglings auch mit dem Anspruch des künftigen Erwachsenen Genüge getan werden, zweitens müssen die Inhalte so ausgewählt werden, dass sowohl die Ansprüche des Zöglings als auch die der Gemeinschaft, der Gesellschaft, der Kultur und des Staates berücksichtigt werden (vgl. ebd., 74f). Dabei wird zugleich die Frage nach dem Primat von Alleinwohl oder Gemeinwohl aufgeworfen, welche Rousseau dahingehend auflöst, dass es eine natürliche Harmonie zwischen den subjektiven Bedürfnissen und den objektiven Anforderungen gebe. Sein didaktisches Prinzip lautet daher „Lernen durch Selbsttätigkeit“. Zu lernen sei das, was im natürlichen Entwicklungsgang und im echten Bedürfnis gefordert erscheint und sich in der jeweiligen Lebensphase als den subjektiven Lebensmöglichkeiten des Zöglings förderlich erweise. Es sei nur notwendig, den von Natur aus „guten Knaben“ von den schädlichen Einflüssen der Welt fern zu halten. Folglich könne es keine vorgegebenen Lerninhalte geben.

Für das didaktische Denken des 19. Jahrhunderts war Humboldts Bildungstheorie entscheidend (vgl. ebd., 75f). Sein didaktisches Konzept für die höheren Schulen orientiert sich an zwei elementaren Prinzipien. Ers-

tens führt sein ästhetisch-kontemplatives Verständnis von Bildung zu der Folgerung, dass die Stufe der Allgemeinbildung keinen Bezug zur aktuellen und zukünftigen Lebenssituation des lernenden Subjektes haben soll. Zweitens war Humboldt davon überzeugt, dass nur der lineare Aufbau aller Bildungsinhalte in Richtung Wissenschaft als Inbegriff der bildenden Wahrheit führe.

Humboldt befindet sich sowohl zeitlich als auch inhaltlich an der Schnittstelle zwischen materialer und formaler Bildungstheorie. In der materialen Bildungstheorie wird das „Wesen der Bildung“ in der Aufnahme und im Besitz eines bestimmten Wissenskanons gesehen (vgl. Böhm 1994, 465). Je größer der Wissensschatz eines Menschen ist, desto gebildeter ist dieser. Der Bezugspunkt ist das Objekt, der Lerngegenstand. Objektive Kulturinhalte werden „an sich“ als wertvoll angesehen, der Lernende soll seine Kultur und deren Inhalte kennen. Diese Inhalte werden absolut gesetzt und nicht in ihrer zeitlich-geschichtlichen Einbettung und Entstehung betrachtet. Es wird weder auf den Begründungs- noch auf den Entstehungszusammenhang eingegangen. Der Bildungswert liegt ausschließlich in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte. Die Wissenschaft hat eine eindeutige Vorrangstellung (vgl. Klafki 1974, 28f). Durch den Fortschritt und die Differenzierung der Wissenschaften wird die „Stofffülle“ jedoch fortwährend erweitert, sodass es nicht möglich ist, jemals alle Inhalte vollständig zu lernen. Deshalb muss eine Auswahl nach bestimmten Kriterien getroffen werden. Der bildungstheoretische Objektivismus, welcher den materialen Bildungstheorien zugeordnet werden kann, besitzt allerdings noch keine pädagogischen Auswahlkriterien, um dieses zu leisten. Er ist der unerschöpflichen Fülle an Kulturgütern ausgeliefert.

Dieses Problem sieht auch Humboldt. Für ihn ist „Welt“ der Gegenstand, an dem sich der Mensch bilden soll. Diese „Welt“ ist jedoch nicht „umfassbar“, so dass ein Gegenstand gefunden werden muss, der diese repräsentiert (vgl. Böhm 1994, 322). Es muss also auf Exemplarität dessen, was gelernt werden soll, gesetzt werden. Die Lernenden müssen durch exemplarische Inhalte jenes große Ganze erschließen.

In der Theorie des Klassischen soll sich der Lernende in der Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngewandungen, Werte und Leitbilder seines Volkes zu Eigen machen (vgl. Klafki 1974, 30f). „Klassisch“ gilt dabei als Synonym für das Exemplarische. Das Bildungsprogramm des humanistischen Gymnasiums ist auf dieses Exemplarische zentriert. Es muss vorausgesetzt werden, dass gewisse Werke, menschliche Leistungen oder vergangene Kulturen als „klassisch“ anerkannt werden. Sowohl beim bildungstheoretischen Objektivismus als auch bei der Theorie des Klassischen wird der Wert auf Kenntnisse bzw. auf das Erschließen oder Kennenlernen von Kultur gelegt.

Die Geschichte der didaktischen Überlegungen weist einen Wandel auf, indem der Fokus vom Objekt zunehmend auf das Subjekt gerichtet wird. Pestalozzi begreift den Menschen in einer dreifachen Differenzierung als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner selbst. Das Ziel von Pestalozzis pädagogischen Überlegungen ist, das Kind zu befähigen, sich in der sozioökonomischen Wirklichkeit zurechtzufinden und gleichzeitig seine individuelle Freiheit und seine individuelle Menschenwürde gewinnen zu lassen. Als eigentliche pädagogische Herausforderung erkennt er den Konflikt zwischen Freiheit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit. Er beschäftigt sich mit der Wechselwirkung, wie der Mensch die Umstände macht, aber auch die Umstände den Menschen machen (vgl. Herrmann 2005, 549). Nach Pestalozzi wird der Mensch nur durch eine schrittweise pädagogische Leistung zu dem, was er wirklich ist. Die Auswahl der Bildungsinhalte muss dieser Annahme genügen (vgl. Klafki 1974, 75). Sie muss im Interesse der Individuallage des Lernenden stehen. Dazu gehört vor allem die soziale Situation des Lernenden. Die Auswahl soll sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Zukunft gerichtet sein. Für die formale Bildungstheorie ist der Erwerb bestimmter Kompetenzen und Fähigkeiten zentral. Dieser Blickwinkel ist für die Auswahl und Anordnung der Lehrgüter maßgebend. Der Gegenstand dient in diesem Konzept als Mittel, um diese bestimmten Fähigkeiten zu erwerben. Der Lernende soll Inhalte nicht lediglich um ihrer selbst willen beherrschen, sondern an ihnen die Bildungskompe-

tenzen erwerben. Der Lernprozess orientiert sich an Zielen, die als pädagogisch sinnvoll erkannt werden und begründet sind. Während in der materialen Bildungstheorie der Schwerpunkt darauf liegt, Kultur zu kennen, so zielt die formale Theorie darauf, die Fähigkeit zu erlangen, Kultur zu schaffen.

Die zu unterschiedlichen Zeiten entstandenen didaktischen Theorien verfolgen jeweils verschiedene Zielsetzungen. Die materiale Bildungstheorie setzt Bildung mit Wissen und damit Bildungsinhalte mit wissenschaftlichen Wissensinhalten gleich. Das Wesen der Bildung wird von einer objektiven Inhaltlichkeit her zu bestimmen versucht. Die formale Bildungstheorie stellt das Kind, den Lernenden, ins Zentrum der Überlegungen, um über das Wesen der Bildung zu allgemein gültigen Aussagen zu gelangen.

Im Gegensatz zu tradierten Ansätzen materialer und formaler Bildungstheorien geht es der wissenschaftlichen Pädagogik heute nicht mehr um eine endgültige Entscheidung in der Frage, welche konkreten Gegenstände Bestandteil von Unterricht sein sollen, vielmehr muss sie klären, nach welchen Maßgaben die Entscheidungen für bestimmte Inhalte zu treffen sind. Sie muss die Rahmenbedingungen und die Zielsetzungen des Lernprozesses und die Prinzipien der Auswahl von Lehrgütern bestimmen und begründen.

Sowohl die formale als auch die materiale Bildungstheorie haben als Zielperspektive die Bildung des Lernenden. Die Lehrgüter sollen so ausgewählt werden, dass sie zu Bildung führen. Bildung soll den Menschen befähigen, seine kulturellen Gegebenheiten zu gestalten. Dies setzt ein Urteilsvermögen voraus, eine Vorstellung davon, was richtig und was falsch, was gut und was schlecht ist, d. h. eine *Beurteilung der aktuellen Gegebenheiten* und den Willen, diese zukünftig zu gestalten. Dafür muss der Mensch das Urteilen und Werten lernen. Um eine Haltung entwickeln und einnehmen zu können, ist immer ein Gegenstand, ein „Etwas“ notwendig. Zugleich ist Wissen notwendig, welches die Grundlage für Wertungen und Entscheidungen bildet. Ich muss beispielsweise die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schularten und Ausbildungswege ken-

nen, um mich begründet für einen und gegen andere Bildungswege entscheiden zu können. Die Situation, die es zu gestalten gilt, liegt immer in der Zukunft; Wissensgegenstände, welche sich der Mensch aneignen kann, stammen aus der Vergangenheit; diesen Doppelaspekt gilt es stets im Blick zu behalten.

In diesem Sinne stellt Bildung die Einheit aus Wissen und Haltung dar. Im Handeln des Menschen wird diese Einheit auf individuelle Weise immer wieder neu präsentiert und zugleich erneuert. Nur wenn beide Aspekte aufeinander bezogen werden, kann von Bildung gesprochen werden. Somit kann weder die materiale noch die formale Bildungstheorie in ihrer Alleinstellung zu Bildung führen, da jeweils einer dieser Aspekte vernachlässigt würde.

In der materialen Bildungstheorie lernen die Lernenden nicht zu werten. Das primär verfolgte Ziel ist die Anhäufung von Wissen. Der Aspekt der Haltung findet hier keine Berücksichtigung.

Die formale Bildungstheorie dagegen wird dem Aspekt der Haltung gerecht. Es wird Wert auf Fähigkeiten gelegt, die den Lernenden zum Urteilen und Werten auffordern sollen. Da der Inhalt nicht entscheidend ist, wird jedoch der Wissensaspekt vernachlässigt. Es kann nichts Neues erschlossen, keine Fähigkeiten erlernt werden, wenn nicht Wissen erworben wird.

In einem Bildungsprozess geht es nicht darum, ausschließlich Inhalte zu lernen, Fähigkeiten auszubauen oder Kompetenzen zu erwerben, sondern in der Einheit von Wissen und Haltung Handlungsorientierungen, Problemlöse- und Urteilsfähigkeit zu erlangen. Der Lernende muss in die Lage versetzt werden, in der Zukunft Handlungsperspektiven erschließen zu können.

Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, reicht es nicht aus, formale und materiale Bildungstheorien zu überprüfen und zusammenzufügen. Es muss vielmehr von Grund auf „Bildung“ und damit die Frage nach den Lehrgütern als Ganzes gesehen und als solches gedacht und entwickelt werden.

Lehrgüter als Darstellung überzeitlicher Geltungswerte

Damit sich der Lernende Handlungsperspektiven erschließen kann, muss er sich Wissen und Wertvorstellungen angeeignet bzw. gebildet haben. Die pädagogische Hilfe für diese Aneignung vollzieht sich nach Richard Hönigswald im Modus der Überlieferung. Diese ist bestimmt von der Frage, was überliefert werden soll, d. h. durch die Inhalte des Kulturbestandes.

Hönigswald schreibt: „[...] die planmäßig gewollte Überlieferung des in einer Gegenwart gegebenen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Kulturbestandes an nachfolgende Generationen durch die Vermittlung der zeitlich nächsten“ (Hönigswald 1918, 18) sei die Hauptaufgabe pädagogischer Tätigkeit. Pädagogik erschöpft sich demnach in der Reflexion des Überlieferten wie im Überliefern eines bestimmten Wahrheits- bzw. Geltungsbestandes selbst. Damit fordert er im Gegensatz zu Rousseau eine Erziehung, die nicht der Tendenz einer „natürlichen Versittlichung“ (Benner 1978, 98f) folgt, sondern planmäßig gewollt ist. Sie ist nicht an den wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Kulturbestand in der Zufälligkeit seiner historischen Gegebenheiten gebunden, sondern an den geltungstheoretischen Kulturbegriff.

Der Begriff der Überlieferung des Kulturbestandes bestimmt nach Hönigswald den systematischen Ort der Pädagogik. Darauf weist sein Verständnis von Kultur hin. Kultur beinhaltet für ihn drei Dimensionen. Die erste bezieht sich auf das System objektiver Geltungswerte (Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit, Recht und Religion). Deren Werte beanspruchen Gültigkeit, nicht weil eine Mehrheit einer kulturellen Gemeinschaft sie zu ihren Normen erhoben hat, sondern sie gelten für alle, weil etwas wahr, sittlich oder richtig ist. Deshalb wird ihre Anerkennung von allen gefordert. Die zweite Dimension begreift Kultur als etwas, das durch Erziehung und Bildung weiterentwickelt und weitergegeben werden kann. Sie steht für die normative Idee aller Pädagogik, die „Höherbildung“ des Menschen. Diese Idee wird in der dritten Dimension von Kultur realisiert. Kultur wird hier als geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit menschlicher Werke und Gesinnungen verstanden. Um diesen Kulturbegriff

stand der menschlichen Werke und Gesinnungen überhaupt überliefern zu können, bedarf die Pädagogik sowohl einer „Theorie des Objekts“ als auch einer „Theorie des Subjekts“.

Im Hinblick auf eine Theorie des Objekts ist zu klären, welche Wissensbestände überhaupt Geltung beanspruchen können. Es muss dann auch gefragt werden, was als Wissen gilt und was nicht. In Ergänzung dazu kümmert sich die Theorie des Subjekts um die Frage, wie dieses Wissen in pädagogischer Absicht in den Wissensbestand des Lernenden eingeordnet werden kann. Während eine Theorie des Objekts nach „wissbaren“, d. h. nachprüfbar Informationen fragen müsste, würde sich eine Theorie des Subjekts damit beschäftigen, dieses Wissen zu überliefern und an den Kenntnis- und Erfahrungshorizont des Lernenden anzubinden. Beide Theorien sind für Hönigswald zentrale und notwendige Bestandteile wissenschaftlicher Pädagogik.

Sowohl Wissbarkeit als auch Lernbarkeit – als zwei Seiten derselben Medaille – setzen die Geltung des zu lernenden Gegenstandes notwendig voraus. Wäre der Gegenstand nämlich nicht „gültig“, d. h. könnte er nicht qua Vernunft überprüft bzw. eingesehen werden, könnte er gleichsam nicht gelehrt und gelernt werden. Man müsste solche Gegenstände im Gegensatz zum Wissen „Meinungen“ nennen. Meinungen sind jedoch nicht überlieferbar, sondern können allein durch Überredung weiter gegeben werden. Auf Seite des Lernenden können sie allerdings nicht gelernt bzw. gewusst, sondern lediglich geglaubt werden. Überlieferung gewinnt demnach ihren Sinn erst durch ihre Beziehung auf sogenannte Geltungswerte. Diese sind es, die pädagogisch übermittelt werden. Bei der Rechnung $2 + 2 = 4$ sollen beispielsweise nicht die Zahlen und Zeichen gelernt werden, sondern die Gültigkeit dieser Rechnung an sich.

Demnach sind die Begriffe Erziehung und Überlieferung bereits im Begriff der Geltung gesetzt, da nur überliefert werden kann, was Geltung beansprucht. Der Begriff der Überlieferung wiederum setzt Gemeinschaft voraus. „Das Kulturgut als Lehr- oder Erziehungsgut wird der ideelle Mittelpunkt solcher Gemeinschaft“ (Hönigswald 1918, 22). In der

Gemeinschaft verleiht das Subjekt den objektiven Geltungswerten durch konkrete Werke und Gesinnungen Ausdruck.

Auch Bruno Bauch, Zeitgenosse von Hönigswald, thematisiert diese konkreten Ausprägungen. Bei ihm werden sie als Kulturgüter bezeichnet. Das Kulturgut muss jedoch immer im Zusammenhang mit überzeitlichen Werten gesehen werden (vgl. Bauch 1930, 9ff).

Durch Kulturgüter werden diese überzeitlichen Werte dargestellt. Sie werden von den jeweils agierenden Subjekten in der Wirklichkeit repräsentiert und ausgestaltet. Mit dem Ziel, diesem überzeitlichen Wert an sich, beispielsweise Wahrheit, so nahe wie möglich zu kommen, müssen die jeweils geltenden Kulturgüter, also die aktuell als gültig und richtig erkannten wissenschaftlichen Erkenntnisse, immer wieder neu hinterfragt, überprüft und verändert werden. Das Ziel, die absolute, reine Wahrheit, kann jedoch nie erreicht werden, da es im zeitlich-geschichtlichen Prozess immer wieder neue Ideen davon gibt, was wahr ist. Deshalb müssen Kulturgüter im Hinblick auf die Werte, die sie darstellen sollen, ständig neu überprüft werden.

Die Überprüfung der Kulturgüter hinsichtlich ihrer Gültigkeit angesichts der überzeitlichen Werte, die sie repräsentieren sollen, erfordert Bildung.

Bildung als Ziel von Unterricht und Erziehung beinhaltet das Wertelernen. Dieses Wertelernen orientiert sich an überzeitlichen Werten, die jedoch ein „Etwas“ benötigen, an denen sie sich im zeitlichen-geschichtlichen Leben darstellen. Dieses „Etwas“ ist der Lerngegenstand. Erst durch den Bezug zu objektiven Wertgehalten kann das Subjekt sich selbst erfüllen bzw. bilden. Der Mensch ist selbst in das Kulturgut einbezogen und deshalb in der Lage, dieses durch eigenes Handeln zu gestalten, weiter zu entwickeln und zu der jeweiligen geschichtlichen Ausgestaltung beizutragen bzw. an ihr teilzuhaben. In der Wissenschaft beispielsweise versucht er der Wahrheit stetig näher zu kommen. Indem er immer weiter forscht, kann er sie mitgestalten und weiterentwickeln.

Durch Unterricht und Erziehung muss der Mensch dazu befähigt werden, seine Umwelt und das Kulturgut zu begreifen und zu gestalten.

Lernen als immer neue Aufgabe des Menschen, Einsichten und Kenntnisse mit Werten zu verknüpfen, braucht konkrete Gegenstände, d. h. Lehrgüter. Sie stellen gemeinsame, allgemeingültige und verbindliche Werte dar, welche für alle Individuen einer Gemeinschaft Gültigkeit beanspruchen und deshalb in besonderer Auswahl für das Unterrichten in Frage kommen (vgl. Petzelt 1955, 125). Das Lehrgut beansprucht Geltung, es ist durch seinen Geltungsanspruch als solches definiert. Die Auswahl der Lehrgüter muss so erfolgen, dass das zu Lernende überzeitlich und ich-unabhängig ist und damit einen objektiven, allgemeingültigen Wahrheitsanspruch hat (vgl. Mikhail 2009, 144). Lehrgüter wenden sich immer an das Sein-Sollen. Sie sind normativ und zukunftsweisend, nicht in der Gegenwart oder der Vergangenheit verhaftet (vgl. Petzelt 1955, 125).

Gelernt wird zu allen Zeiten, immer und überall. Vorhandenes Wissen wird von einer Generation an die nächste übertragen (vgl. ebd., 126f). Diese erweitert das Wissen, ändert es ab und gibt es in abgewandelter Weise an die nächste Generation weiter. Keine Gemeinschaft kann frei sein von Lehre. Also kann auch keine Gemeinschaft frei sein von Lehrgütern. Damit drückt ein Lehrgut die Kultureinheit einer Gemeinschaft aus. Das notwendige System von Lehrgütern ist eine über Generationen hinweg verdichtete, weitergereichte und vor allem geschaffene Kultur. Bildung ermöglicht dem Menschen die Kultur weiter zu entwickeln. Wie diese gestaltet werden soll, beantwortet weder die Vergangenheit noch die Gegenwart. Lehrgüter müssen dazu dienen, den Lernenden bestmöglich auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten und ihm Möglichkeiten zur Gestaltung eröffnen.

Das im Unterrichtsprozess erlangte Wissen lässt zu verschiedenen Zeiten immer neue Wertungen zu (vgl. ebd., 126). Einzelne Werte haben einen allgemeingültigen zeitlosen Anspruch und besitzen eine Systemhaftigkeit. Dieses System bezeichnet Alfred Petzelt als Kultur (vgl. ebd., 140). Die Kultur selbst kann jedoch nicht zeitlos sein, da sie von Menschen gestaltet und getragen wird. Deshalb sind Lehrgüter, die von der jeweiligen Kultur abhängig sind, unterschiedlich und zeitlich bestimmt.

Sie beziehen sich aber, wie die Kultur selbst, auf allgemeingültige und zeitlose Werte. Der Lerngegenstand „wird durch die ihm innewohnende Ichbeziehung erkenntnisfähig. Ihre Differenzierung schafft den Wert“ (ebd., 144). Der Mensch muss den konkreten Gegenstand und die jeweils aktuelle Wertung im Bildungsprozess immer wieder neu hinterfragen und für sich neu definieren. Die Aufgabe einer Kulturgemeinschaft, Kultur zu überliefern und zu gestalten, ist ihrem Sinne nach pädagogisch und Kultur als die bindende Einheit von existierenden Werten ist identisch mit dem Lehrgut. Kultur ist prozesshaft (vgl. ebd., 144f). Sie wird vom Menschen gestaltet und produziert. Damit ist sie pädagogische Aufgabe an sich.

Schlussbetrachtung

Die didaktische Grundfrage lautet: Welche Gegenstände kommen als Lehrgut in Frage, damit sie den Lernenden zu Erkenntnis führen?

Prinzipiell kann alles Denkmögliche gelehrt und gelernt werden, denn zunächst einmal ist alles lehrens- und lernenswert. In der Vielzahl möglicher Inhalte muss vom Lehrenden eine Auswahl getroffen und diese in sinnvolle Zusammenhänge gebracht werden, so dass ein Lernprozess ermöglicht wird, der eine selbstbestimmte Zukunftsgestaltung gewährleistet.

Durch die Anhäufung von Wissen oder den Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen in ihrer Alleinstellung ist diese selbstbestimmte Zukunftsgestaltung nicht möglich. Eine Theorie der Lehrgüter muss Subjekt und Objekt gleichermaßen berücksichtigen. Klafki entwickelte den Ansatz der kategorialen Bildung, in welchem die Theorien der materialen und der formalen Bildung aufgehoben werden sollen (vgl. Klafki 1974, 43). Er geht davon aus, dass sich Bildung nur in der Einheit dieser ereignen könne, in einem Wechselbezug von Gegenstands- und Selbsterkenntnis. Mittelpunkt seiner Bildungstheorie sind exemplarische, typische, repräsentative oder elementare Inhalte, die für ein bestimmtes

Lernfeld, beziehungsweise eine bestimmte Kultur oder Gesellschaft maßgebend sind.

Die selbstbestimmte Zukunftsgestaltung wird erst durch das Aneignen und Differenzieren von Wissen im Zusammenhang mit Werten möglich. Deshalb muss Klafkis Ansatz um den Wertaspekt von Hönigswald ergänzt werden.

Die Lernenden sollen in der Zukunft Kultur nicht nur adaptieren, sondern diese generieren, das heißt gestalten können. Dazu ist es notwendig, in die Vergangenheit zu schauen und konkrete, zeitlich-geschichtliche Gegenstände auszuwählen, damit an ihnen überzeitliche, ich-unabhängige Werte entwickelt werden können.

Der übergeordnete Wert der Bildung, der für alle Zeit Gültigkeit beansprucht, ist die Bildsamkeit. Nur durch diesen Wert kann Bildung existieren. Sie ist somit Möglichkeit und Bedingung zugleich. Bildung findet im Handeln des Menschen seinen individuellen Ausdruck. Bei der Auswahl der Lehrgüter muss deshalb Bildung der leitende Maßstab sein. Das, was unter Bildung zu verstehen ist, ist abhängig von der Kultur und muss im geschichtlichen Prozess immer wieder neu hinterfragt und ermittelt werden. Genau aus diesem Grund muss die didaktische Frage, was gelehrt werden soll, zu jeder Zeit neu gestellt und beantwortet werden. Es kann keine allgemeinen, kulturunabhängigen und für immer gültigen Antworten geben. Überzeitliche Werte müssen notwendigerweise durch einen zeitlich bestimmten Gegenstand dargestellt werden. Entscheidend ist jedoch nicht, dass der Gegenstand an sich, sondern dass in individueller Auseinandersetzung an ihm gelernt wird.

In Abhängigkeit von der Kultur waren zu Recht unterschiedliche Gegenstände Inhalt von Erziehung und Unterricht. Die *septem artes liberales* in der Antike, der Umgang mit dem Schwert im Mittelalter und das Lesen von Schiller oder Goethe in der Neuzeit. Auch in Zukunft wird das Lehrgut immer wieder von neuem überprüft, bewertet und weiter entwickelt werden müssen.

Literatur

- Bauch, B.: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter. Leipzig 1930
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹⁴1994, S. 169-173
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen ²1965
- Herrmann, U.: Das 18. Jahrhundert als Epoche der deutschen Bildungsgeschichte und der Übergang ins 19. Jahrhundert. In: Hammerstein, N./ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2. München 2005, S. 547-555
- Hönigswald, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1918
- Hönigswald, R.: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts. München ²1927
- Hönigswald, R.: Zur Theorie des Konzentrationsunterrichts. Eine kritische Untersuchung zum Begriff der Pädagogik. In: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Heft 163/1917, S. 207-233
- Klafki, W.: Das Problem der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 3/1963, S. 19-62
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1974
- Mikhail, T.: Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 2009
- Pestalozzi, J. H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Flitner, W. (Hg.): Pestalozzi. Ausgewählte Schriften. Düsseldorf/München ⁴1968, S. 93-222
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart ²1955

Arnika Sudhaus

Recht auf Bildung – Bildung zwischen Verteilungsgut und Menschheitspflicht

Bildung ist das,
was übrig bleibt,
wenn der letzte Dollar weg ist.
Mark Twain

Problemaufriss – Was steckt hinter dem Recht auf Bildung?

Das Recht auf Bildung ist derzeit ein heiß diskutiertes Thema, wobei es meist politisch aufgegriffen wird und sowohl Chancengleichheit als auch Gerechtigkeit bezüglich des Bildungssystems diskutiert werden. In diesem Text wird das Recht auf Bildung als pädagogisches Problem betrachtet. Dabei muss betont werden, dass das Recht auf Bildung nicht nur ein pädagogisches Problem ist, sondern auch von der Soziologie, Jurisprudenz und Politik untersucht wird. In der Politik geht es um die Umsetzung – wie werden Institutionen möglichst gerecht geschaffen, um allen Menschen das gleiche Recht auf Bildung und die Möglichkeit zur Bildung bereitstellen zu können? In juristischer Fragestellung geht es andererseits darum, ob das Recht auf Bildung auch institutionell für alle Menschen einlösbar ist. Und soziologisch wird betrachtet, wie das Recht auf Bildung nutzbar ist. Die pädagogische Fragestellung lautet, ob Bildung, verstanden als Prozess, überhaupt von staatlicher Seite gewährleistet werden kann. Sobald man von Bildung spricht, spricht man zugleich vom Denken und Handeln des Menschen und betritt damit einen Bereich der Pädagogik.

Wenn man sich die Frage nach dem Recht auf Bildung stellt, kommen eine Reihe weiterer Fragen auf, denn ein Recht setzt die Notwendigkeit eines Rechtsanspruches voraus. Warum ist Bildung notwendig? Wofür ist Bildung notwendig? Daraus ergibt sich die Frage nach dem Sinn und

Zweck von Bildung (vgl. auch den Beitrag von Bekk/Wilhelm in diesem Band).

Weitere Fragen müssen gestellt werden: Um was für ein Recht handelt es sich überhaupt? Wie ist das Recht auf Bildung in Deutschland umgesetzt? Warum ist es so wichtig, sich zu bilden? Hat nicht jeder auch die Pflicht zur Bildung? Für wen gilt das Recht auf Bildung? Diese Fragen werden unter pädagogischer Perspektive betrachtet und Erklärungsversuche unternommen.

Um das Recht auf Bildung als pädagogisches Problem diskutieren zu können, wird zunächst der Versuch unternommen, den Bildungsbegriff pädagogisch zu klären. Dabei muss festgestellt werden, dass es in der Pädagogik keinen feststehenden bzw. einheitlich anerkannten Begriff der Bildung gibt. Aus diesem Grund wird zunächst die Historie des Bildungsbegriffes dargelegt. Im Bildungsbegriff ist unter anderem das Recht auf Bildung beschrieben. Schon in der Antike wurde die Notwendigkeit von Bildung aufgezeigt. Doch erst seit Johann Amos Comenius (1592-1670) wird der Bildungsbegriff in der Fachwissenschaft als „die innere Formung des Menschen und die Entfaltung seiner geistigen und sittlichen Kräfte verstanden“ (Klein 1969, 14). Dieses einheitliche Ziel der Pädagogik unterscheidet sich allerdings stark in der jeweiligen Methode, mit der dieses Ziel erreicht werden soll. Einigkeit besteht darüber, dass der Begriff „Bildung“ sowohl den Prozess (also den Weg zur Bildung) als auch das Ergebnis dieses Prozesses (das Gebildetsein) beschreibt.

Die Auffassung des Bildungsbegriffes ist sehr verschieden und wird unterschiedlich beschrieben. Er enthält jedoch immer die „untrennbare Einheit von Unterricht und Erziehung“ (Hintz/Pöppel/Rekus 1993, 44). Diese beiden Aspekte – Unterricht und Erziehung – sind im Bildungsprozess das jeweils vorübergehende Ergebnis von Einsichten und Kenntnissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Zusammenhang sowohl mit Ansichten und Einstellungen als auch Werten und Urteilen stehen. Dies führt zur Einheit von Wissen und Haltung, die sich im Handeln auf individuelle Weise zeigt und ständig erneuert wird. „Die bei jedem Menschen jeweils einmalige Einheit von Wissen und Haltung

kann als charakteristisches Merkmal seiner (zeitpunkthaften) Bildung angesehen werden“ (Hintz/Pöppel/Rekus 1993, 44).

Bildung ist nach heutiger Vorstellung zu einem zentralen Gut geworden, das entscheidend zur Lebensqualität der Menschen beiträgt. Sie wird heute als die einzige Möglichkeit verstanden, die die Freiheit jedes einzelnen, also seine Individualität, Selbstbestimmung und Eigenständigkeit in den Entscheidungen, zu gewährleisten vermag. Unter diesen Umständen erscheint es nur verständlich, wenn die Zugangsmöglichkeit zu Bildungsprozessen als Notwendigkeit zur Ermöglichung eines menschenwürdigen Lebens betrachtet wird. Denn nur durch die Beteiligung an Bildung können die Voraussetzungen für eine autonome und freiheitlich-verantwortliche Lebensgestaltung erworben werden. „In diesem Sinne ist die Beteiligung an Bildung zugleich als Befähigung zur Beteiligung – an sozialen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen – durch Bildung zu sehen“ (Neuhoff 2007, 51).

In jeder Zeit sahen sich die Menschen vor eine Bildungsaufgabe gestellt und werden sich auch in Zukunft dieser Aufgabe stellen müssen. Diese kann allerdings nur in einem bestimmten geschichtlichen Kontext erfüllt werden. Um einer Bildungsaufgabe nachkommen zu können, muss man auch die Möglichkeit haben sich zu bilden. Das heißt auch, dass jedem ein Recht auf Bildung zugestanden werden muss, da andernfalls einzelnen die Möglichkeit, die Bildungsaufgabe zu erfüllen, abgesprochen werden würde. Dies beinhaltet zwei zentrale Aspekte des Rechts auf Bildung: dass einerseits die Zugänge zu Bildungseinrichtungen für jeden offen sein müssen und dass man andererseits nicht durch äußere Einflüsse in der eigenen Bildungsaktivität eingeschränkt wird. Es handelt sich hierbei erstens um das Verteilungsgut (wer hat welche Möglichkeiten im Bildungssystem), und zweitens geht es um das Naturrecht auf Bildung, das jedem prinzipiell zusteht. Bildung selbst kann jedoch nur durch Eigenaktivität erreicht werden. Doch inwieweit jeder den Anspruch auf Bildung erheben kann und darf, bleibt zu klären.

Der Bildungsbegriff in der Historie

Der historische Hintergrund für den Begriff der Bildung ist wichtig, um von hier aus das heutige Bildungsverständnis zu begreifen und Ableitungen auf das Recht auf Bildung vollziehen zu können.

Der Bildungsbegriff in der klassischen Antike wurde von Platon (428/27-348 v. Chr.) und Isokrates (436-338 v. Chr.) geprägt, beide Schüler von Sokrates (469-399 v. Chr.). Für die Bildung der Bürger, die später dem Staate dienen sollten, waren mathematische wie sprachlich-literarische Kenntnisse und Fähigkeiten wichtig. Bei Platons Erziehung geht es um die Erfüllung von Aufgaben in der Gesellschaft, für die die Menschen ausgebildet werden sollten. Allein der Herrschaftsgedanke spielt hierbei eine Rolle. Vor allem widmete sich Platon der Schicht der Philosophen und stand für die Ausbildung dieser ein, die als Leiter seines idealen Staates dienen sollten. Es war ihm bewusst, dass dies eine sehr langwierige und schwierige Ausbildung sein würde, die bis zu 50 Jahre in Anspruch nehmen könnte und eine hohe Auslese mit sich bringen würde. Dies war Isokrates eindeutig zu lang, und deswegen setzte er auf die Ausbildung von politischen Rednern, die das richtige Denken durch die geeigneten Worte widerspiegeln sollten. Sich zu bilden, war nur für die Herrscher, also nicht für das Volk, vorgesehen (vgl. Hörner/Drinck/Jobst 2008, 11ff).

Im Mittelalter entstand ein System der höheren Allgemeinbildung, die durch das Erlernen der sieben Freien Künste erreicht werden sollte. Thomas von Aquin (um 1225-1274 n. Chr.) ist einer der wichtigsten Vertreter dieser Zeit. Bildung stellte für ihn einen Prozess dar, der unter der Verantwortung der Kirche stand. Die Menschen lernten durch Erfahren (passiv) und lehrten andere durch die Einführung in die Weltordnung (aktiv). In der Zeit der Reformation waren für Martin Luther (1483-1546) das Lesen, Schreiben und Verstehen notwendige Voraussetzungen, um das Wort Gottes richtig wahrnehmen zu können. Denn der Mensch stand in Abhängigkeit zu Gott und konnte das religiöse Heil nur durch die Gnade und das Wort Gottes erhalten. In dieser Zeit standen hauptsächlich für Adels- und Klerikerkinder Klosterschulen zur Verfügung,

die dem Großteil der Bevölkerung verschlossen blieben. Das Bildungsverständnis blieb auch im Späthumanismus religiös. Johann Amos Comenius' Leitidee war, allen alles in umfassender Weise zu lehren. Jedem Menschen sollte Bildung zugänglich sein. Diese war theologisch fundiert und die Schulen unterstanden der Kirche. Auch in der Aufklärungszeit spielte die Allgemeinbildung eine große Rolle. John Lockes (1632-1704) Erziehungsgedanken richteten sich vor allem an den Landadel und an das höhere Bürgertum. Die Kinder genossen eine häusliche Erziehung, die nach einer reflektierten Methode je nach Standeszugehörigkeit für die Wohlfahrt und die Entwicklung des Staates von Nutzen sein sollte. Kindern der armen Bevölkerung war die Erziehung vom dritten bis zum vierzehnten Lebensjahr an Arbeitsschulen vorbehalten, damit sie dann ihren Lebensunterhalt verdienen konnten. Nach Lockes Bildungsverständnis ist der Mensch zunächst wie ein weißes Papier, das erst noch beschrieben werden muss. Bildsamkeit bedeutete in diesem Zusammenhang Folgsamkeit und Fügsamkeit des kindlichen Willens. Dahingegen geht es bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) um die menschliche Selbstbestimmung, die erst durch Lernen zu einem reflektierten Umgang mit dem erworbenen Wissen entstehen kann.

In Deutschland hatte Rousseaus Theorie großen Einfluss. Denn erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts ist Bildung – im alltäglichen wie auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – ein Begriff, der einen Prozess darstellt, durch welchen sich der Mensch gestaltet und dadurch seine Bestimmung hervorbringt. Ziel und Zweck des menschlichen Daseins sind also (selbst)bestimmt (vgl. Benner/Brüggen 2004). Dabei stand der Mensch als Subjekt im Vordergrund und somit ging es hauptsächlich um die Selbst- und Persönlichkeitsbildung. Durch diese Art von Menschenbildung sollte eine Aufhebung der äußeren Zwänge entstehen. Bildung wird demnach als „Naturrecht“ gesehen, wie auch von Immanuel Kant (1724-1804) beschrieben. Nur durch Bildung ist eine Befreiung des Menschen aus der Unmündigkeit möglich und nur durch Erziehung kann der Mensch Mensch werden und sich seines eigenen Verstandes bedienen. Für Friedrich Schiller (1759-1805) war in diesem Zusammenhang vor al-

lem der ästhetische Aspekt im Bildungsbegriff wichtig, denn nur „das Schöne bringt das Erkenntnisvermögen des Menschen in ein freies und ausgewogenes Spiel zwischen Vernunft und Sinnlichkeit“ (Hörner/Drinck/Jobst 2008, 17). Dies bedeutet, dass der Mensch selbst die Möglichkeit hat, aus sich selbst das zu machen, was er möchte. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) setzte sich für die ganzheitliche Volksbildung ein, dabei stand die Elementarbildung in seinem Fokus, durch die die Kinder die Möglichkeit erhalten sollten, sich selbst zu bilden und Bildung durch ihr Umfeld zu erhalten. Für Wilhelm von Humboldt (1767-1835) galt Bildung als Persönlichkeitsentwicklung. Deswegen plädierte Humboldt für eine allgemeine Menschenbildung, die als Ziel in allen Schulen zu definieren sei. Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und Johann Friedrich Herbart (1776-1841) forderten die Selbsttätigkeit der Lernenden, die durch die Pädagogik zum Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Handeln aufgefordert werden müssen. Herbart war der erste, der den modernen Bildungsamkeitsbegriff zum Grundbegriff der Pädagogik erhob. Bildung im aufklärerischen Verständnis kommt demnach allen zu.

Im absolutistischen Preußen wurde 1717 die Schulpflicht für eine Grundbildung vom sechsten bis zum vierzehnten Lebensjahr eingeführt; zum Zwecke des Staates. Denn das Bildungsniveau der Bauern musste angehoben werden, um bestimmte Reformen im Land durchführen zu können. Analphabetismus wurde zum Hindernis industrieller Prozesse, und somit wurde der Besuch der Volksschule zur Pflicht, um Allgemeinbildung für alle sicher zu stellen. Pflicht für jeden Bürger war nun, Elementarkenntnisse zu erwerben. Die Gemeinschaft hatte die Aufgabe, die Schulen dafür zu stellen und der Staat hatte die Aufgabe, darüber zu wachen (vgl. Cleavinghaus 1973, 7). Dies war der erste Ansatz, politisch-soziale Gleichheit in puncto Bildung herzustellen. Allerdings dienten die Bildungsanstalten nicht dem Freiwerden des Menschen, sondern der Stärkung der Wirtschaftskraft und damit der Machtbasis des Staates. Die Volksschulen waren auch nicht unentgeltlich, was bedeutete, dass viele Kinder durch Fabrikarbeit das Schulgeld selbst erwirtschaften mussten

und die armen Kinder der Bevölkerung auf so genannte „Industrieschulen“ verwiesen wurden, in denen sie bei einem zwölfstündigen Arbeitstag durch Spinnen, Weben, Nähen oder Stricken die aufkommenden Kosten erarbeiteten. Clevinghaus beschreibt dies als „eine Eigenfinanzierung ihrer Ausbeutung“ (Cleavinghaus 1973, 14). Erst 1906 wurde durch das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz in §1 die kommunale Volksschulunterhaltung geregelt. Von Gleichheit der Bildung kann zu dieser Zeit also gar keine Rede sein, da der Zugang zu weiterführenden Schulen für Bauernkinder nicht gegeben war. Realschulen waren dem gewerbetreibendem Bürgertum und Latein- und Gelehrtenschulen dem gehobenen Bürgertum und Adel vorbehalten. Universitäten konnten vor Einführung des Abiturs (1812) nur wenige (0,02% der Gesamtbevölkerung) des Adels oder gehobenen Bürgertums besuchen. Frauen hatten damals überhaupt keinen Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. Bis zum Übergang in das 20. Jahrhundert wurden pädagogische Institutionen für noch breitere Bevölkerungsschichten geöffnet, jedoch hauptsächlich unter dem Aspekt der Steigerung der Produktivkraft des Staates. Gegenwärtig kann festgestellt werden, dass Bildung in einem Spannungsfeld zwischen „Humankapital“ und „Selbstverwirklichungszweck“ steht, denn einerseits nutzt die Ökonomie die Bildung des Menschen für sich (aus) und andererseits sucht der Mensch durch Bildung Halt.

Ein häufiges Problem tritt in den unterschiedlichen theoretischen pädagogischen Ansätzen auf. Bildung wird als Mittel für fremde Zwecke – meist als Ausbildung zu einem guten, tüchtigen Bürger – gesehen und damit zweckentfremdet. Das Recht auf Bildung wird in diesem Zusammenhang nur wenigen Privilegierten zugesprochen. Erstmals durch Johannes Amos Comenius kam der Gedanke auf, alle Menschen gleichsam zu bilden, womit allen auch ein Recht auf Bildung zugesprochen wurde. Denn Bildung ist eine Notwendigkeit für die menschliche Freiheit, die die Individualität des Einzelnen ausmacht und zur Mündigkeit führt. Bildung ist damit ein Prozess der Selbsttätigkeit.

Zwei Ansätze zur Klarstellung des Rechts auf Bildung

Das Recht auf Bildung ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 in Artikel 26 festgehalten und wird – wie auch die Menschenwürde – jedem Menschen zugesprochen, damit jeder die Möglichkeit hat, ein Leben in Freiheit und Selbstbestimmung führen zu können.

Axel Bernd Kunze hat aus dem Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte drei Kernbereiche herausgearbeitet, die für ein generelles menschenrechtliches Bewusstsein von Bildung bedeutsam sind. Es handelt sich hierbei um das Recht auf Bildung, Rechte durch Bildung und Rechte in der Bildung.

Im Wesentlichen geht es beim Recht auf Bildung darum, dass ausreichend Bildungseinrichtungen relativ wohnortnah zur Verfügung stehen, die didaktisch und personell gut ausgestattet sind. Diese Einrichtungen müssen barrierefrei und ohne jegliche Diskriminierung zugänglich sein. Die Qualität der Bildungseinrichtungen muss gesichert, für alle zugänglich und auch bezahlbar sein. Diese Forderungen unterliegen der Umsetzung der Politik, da der Staat hier in der Gewährleistungspflicht steht.

Die Rechte durch Bildung beschreiben einen Prozess zur Bildung und das Ergebnis (wobei es sich hier immer nur um ein Teilergebnis handeln kann), welches man durch Bildung erhält. Damit ist Bildung Voraussetzung und Ergebnis zugleich. Denn der Mensch kann sich ohne Bildung nicht entfalten. Dennoch schafft Bildung auch die Voraussetzung, seine eigene Würde anzuerkennen. Es handelt sich hierbei also um die Persönlichkeitsbildung jedes Einzelnen, welche die sozial verantwortliche und aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu dessen völliger Entfaltung als Ziel mit einschließt. Es wird deutlich darauf hingewiesen, dass ein Recht auf Erziehung mit einbezogen werden muss. Des Weiteren geht es hier auch um eine Menschenrechtsbildung, um auch die Rechte der anderen anerkennen zu können. Man muss zunächst einmal die (eigenen) Rechte kennen, um erkennen zu können, dass die anderen die gleichen Rechte haben, denn erst dann kann man für diese eintreten. Da es sich bei den Menschenrechten auch um Bildungsinhalte handelt und man damit den

Bereich der Werteerziehung betritt, sollten die Bildungsinhalte so ausgerichtet sein, dass bei jedem Einzelnen ein Bewusstsein für die Menschenrechte und Grundfreiheiten entsteht und diese geachtet werden. In diesem Sinne verlangt Bildung Eigenaktivität, denn nur so kann eine Haltung gegenüber den Rechten – den eigenen, wie auch jenen der anderen – eingenommen werden. Menschenrechte sind Grundrechte, aber keine Grundwerte. Deshalb erfordert jede Menschenrechtsbildung auch eine Werterziehung, damit der Mensch moralisch vernünftig urteilen und handeln kann. Nur durch Reflektieren kann man zu eigenen Urteilen kommen und über sich selbst bestimmen. Somit nimmt man eine Haltung ein, was auch voraussetzt, dass man Werte und Rechte annehmen kann.

Die Rechte in der Bildung stehen für die Lernenden, deren Eltern und die Lehrenden. Dies bedeutet, dass zunächst einmal die Eltern das vorrangige Recht haben, über Form und Inhalt der Erziehung und des Unterrichts zu bestimmen. Die Eltern entscheiden über die Bildungs-, Schul- und Erziehungsform ihrer Kinder. Sie besitzen also ein Wahlrecht der Schulen (staatlich oder privat) sowie eine Entscheidung über die religiöse Bildung, wobei hier das Recht, auf den Religionsunterricht zu verzichten, mit inbegriffen ist. Im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und im Laufe der Lebensjahre übernehmen sie diese Rechte irgendwann selbst. Die Lehrenden haben die Aufgabe, die Rechte der zu Bildenden zu achten. Zugleich steht ihnen aber genauso zu, dass ihre Rechte geachtet werden, ohne die sie ihrer Bildungsaufgabe nicht nachkommen könnten. Dies betrifft vor allem das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie die Freiheit von Forschung und Lehre. Des Weiteren kommt eine hinreichende ökonomische, rechtliche und organisatorische Absicherung hinzu, die z. B. eine angemessene materielle Versorgung sowie Aus- und Weiterbildung einschließen. Dies bedeutet auch, dass der Zugang zu Bildungseinrichtungen bezahlbar bleibt, z. B. durch finanzielle Unterstützungssysteme (vgl. Kunze 2008, 49ff).

„Bildung besitzt [...] menschenrechtliche Qualität, weil sie dem Einzelnen die Möglichkeit erschließt, nach sich selbst zu fragen und sich selbst

zu bestimmen, weil sie ihm ermöglicht, sich als ein in Freiheit verantwortliches und handlungsfähiges Subjekt zu begreifen, und weil sie ihm die Voraussetzung bietet, eine unverwechselbare Individualität ausbilden zu können“ (Kunze 2008, 61). Bildung des Menschen heißt also, jedem Einzelnen Möglichkeiten zur individuellen Weiterentwicklung zu geben, um die Vielfalt der Welt erschließen zu können. Somit kann immer mehr Entscheidungs- und Handlungsfreiheit erworben werden. Die Gestaltung des Bildungsprozesses muss für den sich Bildenden danach ausgerichtet sein, dass er in der Lage ist, am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben als aktiv Handelnder teilhaben zu können. Dabei darf das Ziel der Persönlichkeitsbildung nicht außer Acht gelassen werden, denn Bildung sollte im Prozess des sich Bildenden einen für sich überdachten und unterscheidbaren Selbst- und Weltentwurf eröffnen. Um die zum Recht auf Bildung gehörige Freiheit des Lernens und Lehrens sicher zu stellen, ist es wichtig, dass gesellschaftliche Prinzipien pädagogisch umgewandelt werden. Ansonsten droht die Gefahr, dass äußere Erwartungen zum Ziel der Bildung der Menschen werden und damit die Selbstbestimmung über den Bildungsprozess entfällt.

Das „Handeln-Können“ entsteht nur durch die Beurteilung des erworbenen Wissens, damit es verantwortlich und selbstbestimmt sein kann. Dies bedeutet, dass Wissen, Urteilen und Entscheiden die Ganzheit eines Bildungsprozesses ausmachen und folglich in der Praxis keine Trennung von Unterricht und Erziehung vonstatten gehen sollte. Um eine individuelle Förderung der Schüler zu gewährleisten, muss den Lehrern ein hoher Freiheitsraum zugesichert werden, damit sie ihrer pädagogischen Aufgabe gerecht werden können. „Soll ein Bildungsprozess gelingen, muss der Einzelne aufgefordert werden, nach dem Wert einer Handlung oder eines Inhaltes zu fragen und gegenüber dem Gelernten eine eigenständige und begründete sittliche Haltung einzunehmen“ (Kunze 2008, 67). Um in der Schule Bildungsgerechtigkeit zu erlangen, muss nach Kunze von dem pädagogischen Prinzip der Bildsamkeit ausgegangen werden. Da Bildung nur selbsttätig erlangt werden kann, gilt für die

Lehrenden, dass sie die sich Bildenden durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit bis an die Grenzen ihres individuellen Leistungspotentials begleiten (vgl. ebd., 58ff).

Volker Ladenthin widmete sich der Frage: Ist Bildung notwendig? Diese impliziert die Frage, ob es ein Recht auf Bildung geben kann. Denn wenn Bildung notwendig ist, dann muss auch ihr Erwerb ein natürliches Recht sein. Die Notwendigkeit von Bildung lässt sich nicht auf rechtliche Aspekte beschränken. Es muss eine viel weiterreichende Erklärung vollzogen werden, denn der Feststellung einer Notwendigkeit von Bildung muss die gleiche Bedeutung wie den Menschenrechten zukommen. Die Beweisführung der Gegebenheit von Menschenrechten kann allerdings nicht durch Fakten und positives Recht vollzogen werden. Somit entfällt eine funktionale Begründung von Bildung und das Menschenrecht auf Bildung. Denn Funktionalität setzt voraus, dass Mittel für einen bestimmten Zweck benötigt werden. Wenn man Bildung als Mittel verstehen würde, wäre diese austauschbar, denn Mittel können durch andere Mittel ersetzt werden. Die Notwendigkeit von Bildung muss den gleichen Sinn wie die Notwendigkeit der Menschenrechte aufweisen. Diese Notwendigkeit lässt sich allerdings nicht durch die Brauchbarkeit oder den Bedarf von Bildung herausfinden. „Menschenrechte sind notwendig, weil sie Ausdruck eines unveränderbaren menschlichen Anspruchs sind – nämlich des Anspruchs auf Gerechtigkeit, letztlich auf Würde“ (Ladenthin 2009, 71).

Die Würde des Menschen muss wiederum als etwas Gültiges vorausgesetzt werden. Wenn man diese Voraussetzung nicht anerkennt, dann ist ein würdiges Leben in Gemeinschaft nicht mehr möglich. Menschenwürde ist also ein Prinzip, das vorausgesetzt werden muss. Die mit dem Prinzip der Bildsamkeit gegebene Möglichkeit und Notwendigkeit, sich sachlich wie sittlich selbst zu bilden, gehört zur „Natur“ des Menschen. Bildung ist demnach eine „Naturnotwendigkeit“. Wenn einem dies abgesprochen wird, greift man die Würde des Menschen an und verweigert ihm, als Mensch leben zu können. Ohne Bildung würde die menschliche Bestimmung verfehlt werden, da sie Aufgabe des Menschen

ist. Da das Bedürfnis nach Bildung uns mit der Natur gegeben ist, ist Bildung ein Menschenrecht, und wir müssen uns dieser Herausforderung stellen. Eine Gesellschaft ohne Bildung wäre eine ungerechte, da sie sich dann in Herrscher und Beherrschte aufteilen würde. Ohne Bildung kann es nur eine Anpassung an die schon vorhandene gesellschaftliche Umwelt geben, aber niemals Fortschritt in der Erkenntnis oder auch in der Wirtschaft. Denn Bildung ist auch das Vermögen, zukünftige Aufgaben zu bewältigen. Qualifikationen können hierfür nur Mittel, aber niemals das Ziel sein. Bildung ist also an den Begriff des Menschen gebunden, an seine Eigenheit, sich durch Vernunft zu bestimmen (vgl. Ladenthin 2009, 69ff).

Fazit

Beim Recht auf Bildung geht es vor allem um die Bildung aller. Dies schließt nicht die gleiche Bildung für alle ein. Doch die Möglichkeit sich bilden zu können, muss für alle gleichermaßen gegeben sein. Schon in der Antike wurde über die Bildung und ihre „Verteilung“ nachgedacht. Damals war man der Auffassung, dass nicht jedem die gleiche Bildung zugesprochen werden kann. Die Bürger sollten die Pflichten erfüllen, die für das Funktionieren des Staates notwendig waren, und nur wenigen war es vorbehalten, sich in der Form zu bilden, um die Herrschaft übernehmen zu können. Bildung wurde als Zweck für den Staat verstanden. Auch bei John Locke besteht noch die Meinung, dass der Mensch durch Bildung nutzbar wird. Erst durch Jean-Jacques Rousseau vollzieht sich ein eklatanter Wandel, denn bei ihm heißt es, dass der Mensch Bildung zum eigenen Nutzen einsetzen kann, vor allem als selbstverantwortliche Möglichkeit sich aus der Unmündigkeit zu lösen. Heute geht es vielmehr darum, dass Bildung der individuellen Weiterentwicklung dient. Da der Mensch von Natur aus bildungsbedürftig ist, müssen ihm Wege und Mittel hierfür offen stehen. Bildung dient unter anderem der Charakterbildung, Persönlichkeitsbildung und Menschenbildung, woraus sich schließen lässt, dass jeder nicht nur ein Recht auf Bildung, sondern auch

eine Pflicht zur Bildung hat. Denn erst durch Bildung ist es möglich, seine Umwelt und damit auch die Gesellschaft mitgestalten zu können. Die Verantwortung hierfür muss jeder einzelne selbst übernehmen. Jeder muss sich im Rahmen seiner Möglichkeiten dieser Aufgabe stellen, einerseits um seiner selbst Willen und andererseits, um Schäden für die Gesellschaft zu vermeiden. Denn sobald „die eigene Bildungsabstinenz andere schädigt oder in ihren Freiheitsräumen beschneidet, deren Wohlergehen der Fürsorge und dem Schutz dieser Person anvertraut ist“ (Kunze 2007, 191), kann dies moralisch nicht mehr geduldet werden.

Des Weiteren wird Bildung als Freiheitsvollzug verstanden, denn nur durch Bildung hat ein Mensch die Möglichkeit, den vielfältigen Entscheidungen, die im alltäglichen Leben gefällt werden müssen, stand zu halten. Unterschiede, Gemeinsamkeiten, gegensätzliches Rollenverständnis, unterschiedliche Erwartungen müssen tagtäglich gegeneinander abgewogen werden und zu selbstverantwortlichen Entscheidungen führen. Ohne Bildung würde dem Menschen die verantwortliche Handlungsfähigkeit abgeschrieben, und die oben beschriebenen gravierenden Entscheidungen wären ihm nicht möglich. „Bildung (nicht: Wissen) ist heute in einer Gesellschaft, die sich immer weiter ausdifferenziert und spezialisiert, pluralisiert und beschleunigt zur entscheidenden Ressource für die Verwirklichung eigener substantieller Freiheit geworden.“ (Kunze 2007, 182)

Bildung ist gleichermaßen für die individuelle Entwicklung sowie für die Gesellschaft relevant. Beide Perspektiven bedingen sich gegenseitig. Die persönliche Freiheit kann nicht ohne die sozialen Gegebenheiten der Gesellschaft entfaltet werden, und die Gesellschaft verlangt geradezu die freie Entfaltung der einzelnen Individuen, um als freiheitliche Gesellschaft bestehen zu können.

Das Recht auf Bildung erfordert ein Mindestmaß an Möglichkeiten für Bildung für jeden. Aus diesem Rechtsanspruch lässt sich aber nicht ableiten, wie sich die Ansprüche pädagogisch und bildungspolitisch konkret realisieren lassen. Die Einführung der Schulpflicht war zunächst eine politische Maßnahme, die pädagogisch nur zweifelhaft betrachtet werden

kann, da sie für staatliche Zwecke benutzt wurde. Da die Kinder arbeiten gehen mussten, um die Schule finanzieren zu können und die Bildung zum Nutzen des Staates eingesetzt werden sollte, entstand ein Paradoxon, das erst durch die Kostenübernahme der Kommunen aufgehoben wurde. Die Forderungen gehen heute vor allem dahin, dass Bildung kostenfrei bleiben sollte, um keine Benachteiligungen hervorzurufen. Im Wettbewerb stehen sowieso schon private kostenpflichtige Bildungsinstitutionen, die Geringvermögenden keinen Zugang erlauben. Ein gutes Stipendiensystem wäre hier ein möglicher Lösungsansatz.

Grundsätzlich gibt es verschiedene Wege, den menschenrechtlichen Anspruch auf Bildung pädagogisch zu realisieren. Jedoch kann niemand gezwungen werden, sich zu bilden. Dies steht in der Verantwortung eines jeden Einzelnen. Allerdings sind die Chancen zur Bildung abhängig von den Chancen durch Bildung. Dies bedeutet auch, dass man nur durch Bildung zu Bildung gelangen kann. Wenn einem dies bewusst ist, dann erkennt man auch, dass Institutionen nicht unbedingt zur Bildung verhelfen können. Denn sie sind auf Wissen ausgelegt, und ihre innere Struktur erlaubt es nicht – schon allein durch das Qualifikationsabschluss-System – auf die Individualität des Einzelnen einzugehen. Da Bildung sich nicht herstellen lässt, sondern nur in eigener Aktivität erworben werden kann, bedeutet „Recht auf Bildung“ aus pädagogischer Perspektive, die Rahmenbedingungen für den Erwerb von Bildung so zu gestalten, dass der Zugang zu Bildungseinrichtungen und die Möglichkeiten der Eigenaktivität nicht versperrt werden. Insofern ist Bildung nicht nur ein Recht, sondern ebenso eine Pflicht sowohl des Staates im Sinne der Bereitstellung von Institutionen als auch des einzelnen Subjekts im Sinne einer menschlichen Selbstverpflichtung und –verantwortung, um sein Leben in zunehmender Selbstbestimmung gestalten und an der Gemeinschaft verantwortlich partizipieren zu können. „Bildung ist mehr als nur Wissen. Bildung ist soziale Kultur, die Konsum, Zivilisation und Ökonomie in ihre Schranken weist und der Ehrfurcht vor dem Leben sowie der Menschenwürde ein tragfähiges Fundament sichert, ohne die es keine lebenswürdige Zukunft geben kann“ (Günter

Tembrock 2008, 28). Jeder sich Bildende muss sich selbst die Wertfrage stellen und eine eigene Haltung dazu einnehmen. Pädagogisch kann man nur durch Aufforderung zur Bildung, die immer dem Selbstzweck dient, darauf einwirken.

Literatur

- Benner, D./Brüggen, F.: Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 174-215
- Clevinghaus, B.: Recht auf Bildung (Grundlagen und Inhalt). Bremen 1973
- Hinz, D./Pöppel, K. G./Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim /München 1993
- Hörner, W./Drinck, B./Jobst, S.: Bildung, Erziehung, Sozialisation. Opladen/Farmington Hills 2008
- Klein, F.: Zum Recht auf Erziehung und Bildung. In: Fabricius, F./Günnicker, F./Klein, F./Seraphim, P. H./Wolff, H. J. (Hg.): Verwaltung und Wirtschaft, Heft 39. Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum. Stuttgart 1969, S. 7-28
- Kunze, A. B.: Das Menschenrecht auf Bildung. Grundlegung, Gehalt und Grenzen eines interaktiven Rechts. In: Münk, H. (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld 2008, S. 49-72
- Kunze, A. B.: Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. Gehalt und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexion – Perspektiven. Bielefeld 2007, S. 177-197

Ladenthin, V.: Ist Bildung notwendig? In: Heimbach-Steins, M./ Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs. Bielefeld 2009, S. 69-80

Neuhoff, K.: Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung. Ein Forschungsprogramm. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld 2007, S.48-66

Tembrock, G.: 70 Jahre Humboldt-Universität. In: Wessel, Andreas (Hg.): „Ohne Bekenntnis keine Erkenntnis“. Bielefeld 2008, S. 25-28

Die Beiträge des Bandes gehen grundlegenden Problemstellungen der Pädagogik nach. Dabei handelt es sich um Probleme, die nicht erst im gegenwärtigen Bildungsdenken oder in der heutigen Bildungslandschaft offenkundig werden, sondern die Denker aller Epochen beschäftigten. Dennoch liegt der Fokus auf einer Reflexion aktueller Fragen der Bildung. So versuchen die einzelnen Artikel in problemgeschichtlicher Auseinandersetzung historische Positionen mit aktuellen Problemen zu verknüpfen und jene für diese fruchtbar zu machen. Der Titel des Bandes deutet jedoch bereits auf die Unmöglichkeit einer endgültigen Beantwortung pädagogischer Probleme hin. Er verweist auf die unablässige Forderung, diese Fragen immer wieder aufzugreifen, zu reflektieren und konstruktiv-praktische Orientierungen zu geben.

ISBN 978-3-86644-752-3

