Zeitschrift: Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy

Herausgeber: Schweizerische Philosophische Gesellschaft

Band: 54 (1995)

Artikel: Kontrollpädagogik oder Autonomiepädagogik? : Epistemologische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Philosophie

Autor: Hügli, Anton

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-883034

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Studia Philosophica 54/95

ANTON HÜGLI

Kontrollpädagogik oder Autonomiepädagogik? Epistemologische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Philosophie

1. Die Verheissungen der Pädagogik

Als 1771 die gelehrte Welt die Erziehungswissenschaft als « neugeborene », aber noch « unerwachsne »[1] Wissenschaft aus der Taufe hob, wurde sie mit einem heute kaum mehr vorstellbaren Enthusiasmus begrüsst. Sie gehörte « mit unter die Lieblinge unserer Zeiten. Wir sehen seit wenigen Jahren mehrern Eifer für ihre Bearbeitung..., als vorher vielleicht in verschiedenen Jahrhunderten »[2]. Die Erziehungswissenschaft gilt als das Instrument par exellence zu der allseitig geforderten und allseitig erhofften Vervollkommnung des Menschengeschlechts – und dies aus naheliegenden Gründen : Wer, wie die damalige Zeit über beinahe alle Fraktionen hinweg – von D'Holbach und Locke bis hin zu Herder und Kant – der Prämisse huldigte, dass der Mensch alles, was er sei, der Erziehung verdanke[3], durfte Erziehung nicht dem Zufall überlassen. Erziehung muss, wie (der erste und für lange Zeit auch wieder der letzte) Lehrstuhlinhaber für Pädagogik in Deutschland, Ernst Christian Trapp, verkündet, « zur

1 *Allgemeine Bibliographie für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland*, hg. v. Ch. G. BÖCKH 1 (1773), S. 65f. (Rez. zu I. R. DE CARADEUC DE LA CHALOTAIS, *Versuch über den Kinder-Unterricht.* Mit Anm. und einer Vorrede, hg. v. A. L. Schlözer (1771), XLVII. VIII. IX).

2 *Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt*, hg. J. F. SCHÖPPERLIN Bd. 1.1, Frankfurt/Leipzig 1767, Vorbericht.

3 C. A. HELVÉTIUS, *De l'homme* X, 1, Œuvres (Paris 1775-95), ND Hildesheim 1967-69, Bd. 12, S. 71 ; P. H. Th. D'HOLBACH, *Système social* I, 1 (London 1773), Paris 1994, S. 28 ; J. LOCKE, *An Essay concerning human understanding*, Works (London 1823), ND Aalen 1963, Bd. 9, S. 6 ; J. G. HERDER, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* IX, 1, Werke, hg. v. B. Suphan, Hildesheim 1967, Bd. 13, S. 345 ; I. KANT, *Pädagogik*, hg. v. Th. Rink, Akad.- Ausg. 9, S. 443.

eigenen Kunst » werden, « von ihren eigenen Leuten getrieben ». Aber die Erziehungskunst braucht nicht nur ihre eigenen Leute, diese Leute brauchen zu ihrer Anleitung ihrerseits wiederum Leute, « die das Erziehungswesen gehörig studirt haben und bloss für dasselbe leben »[4]. Und dies entspricht sowohl dem Geist wie dem Buchstaben nach dem berühmten Postulat Kants : Wenn sich die « menschliche Natur so entwickeln soll, dass sie ihre Bestimmung erreiche », dann muss der « Mechanismus der Erziehungskunst in Wissenschaft verwandelt werden », « sonst ist nichts von ihr zu hoffen und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den anderen »[5].

Der neugeprägte Terminus Pädagogik wird zum Sammelwort für all diese Bemühungen : Pädagogik umfasst, nach dem bis heute üblichen Sprachgebrauch, die Erziehungskunst, « die praktische Fertigkeit, nach bestimmten Regeln oder einer pädagogischen Methode zu erziehen », die « Erziehungskunde », « das historische oder empirische Wissen von der Erziehung », die « Erziehungswissenschaft », d. h. die « Zurückführung der Erziehung auf *höchste* Grundbegriffe und Grundsätze » und die Darstellung ihrer « Lehren in einem streng geordneten organischen Zusammenhange (einem Systeme) »[6].

Der Sammelbegriff « Pädagogik » kaschiert die faktische Arbeitsteilung, auf der dieses wissenschaftliche Gebäude beruht. Terminologische Unterscheidungen wie etwa die in der ersten Hälfte des 19. Jh.s bereits gängig gewordene Unterscheidung zwischen dem Pädagogen als dem « praktischen Erzieher » und dem Pädagogiker als dem der « pädagogischen Theorie Kundigen »[7] haben sich nicht durchsetzen können. Pädagogik ist und bleibt bis heute Kollektiv-Singular für das ganze Spektrum der praktischen und theoretischen Beschäftigung mit Erziehung. Alle Beteiligten aber, sowohl die Theoretiker wie die Praktiker, verstehen sich als Vollstrecker des umfassenden

4 E. Ch. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin 1780, ND 1977, S. 11 bzw. 23.

5 I. KANT, *Pädagogik*, hg. v. Th. Rink, Akad. - Ausg. 9, S. 447.

6 *Staatslexikon*, hg. v. C. ROTTECK u. C. WELCKER, Bd. 10, Altona ²1848, S. 427.

7 Ebda. ; J. B. BASEDOW, *Elementarwerk* I, Leipzig ²1785, I ; J. Ch. GREILING, *Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben*, (1793) §91 ; F. A. W. DIESTERWEG, *Auswahl aus einer Schrift*, hg. v. Sallwürck (1900) 3, S. 159 ; *Pierer's Universallexikon der Vergangenheit und der Gegenwart oder Neuestes Enzyclopädisches Wörterbuch* 12, Altenburg ⁴1861, S. 550 ; *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, hg. v. J. Spieler, Freiburg i.Br. 1932, S. 530.

Projekts, einen neuen, bessern Menschen resp. eine neue Menschheit zu schaffen[8].

8 Diese Formel erfasst allerdings nur einen – den für das sogenannte pädagogische Zeitalter jedoch massgebenden – Aspekt : das pädagogische Programm einer Weltverbesserung im Hinblick auf eine noch zu realisierende utopische Zukunft (vgl. dazu J. OELKERS, « Weltverbesserung als pädagogische Utopie », in : *Kindlers Enzyklopädie : Der Mensch*, hg. v. H. Wendt und N. Loacker, Zürich 1984, Bd. IX, Die Liebe des Menschen, Teil 2 : Die Liebe zu den Kindern, S. 422-440). Rein logisch gesehen kann Veränderung jedoch viererlei bedeuten : Nicht nur : Herbeiführen eines Zustandes, der sonst nicht entstehen würde, sondern ebenso sehr auch : Erhaltung eines Zustandes, der ohne unser Zutun vergehen würde ; Verhinderung eines Zustandes, der ohne unser Zutun entstehen würde ; zum Verschwindenbringen eines Zustandes, der ohne unser Zutun bestehen bliebe (vgl. G. H. von WRIGHT, *Norm and Action. A Logical Inquiry*. London 1963, S. 42-44). Pädagogische Handlungsprogramme können daher grundsätzlich für jeden Handlungstyp konzipiert werden : für die Verhinderung oder Unterdrückung von unerwünschten Zuständen ebenso wie für Bewahrung oder Herbeiführung erwünschter Zustände.
In welchem Ausmass sowohl die postulierte wie auch die faktisch ausgeübte Pädagogik – und dies durchaus nicht nur bei den dem Erbsündegedanken huldigenden christlichen Erziehungstheoretikern – in der Tat einen überaus repressiven und unterdrückenden Charakter aufwies, hat etwa Katharina RUTSCHKY (Hg.) in ihrem Sammelband *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichten der bürgerlichen Erziehung*" (Frankfurt M./Berlin 1988) in Erinnerung gerufen. Wie zudem schon Friedrich SCHLEIERMACHER mit seiner Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formen pädagogischer Tätigkeit : Mitwirkung, Unterstützung, Gegenwirkung (Bewahren und Verhüten) (*Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. v. Ernst Lichtenstein, Paderborn ^{3}1983, S. 88ff.) deutlich gemacht hat, kann – bei realistischer Sicht – pädagogisches Handeln ohnehin nie einem einzigen Handlungstyp zugeordnet werden. Die Kennzeichnung einer Pädagogik als progressiv oder konservativ ist daher wohl eher politischer Natur und kann sich nur auf den angestrebten gesamtgesellschaftlichen Zustand beziehen : Herbeiführung einer noch nicht bestehenden Gesellschaft versus Erhaltung der bestehenden. (Zur politischen Bedeutung der Einteilung der Welt in progressive und konservative Kräfte vgl. N. LUHMANN, « Der politische Code : ‹Konservativ› und ‹progressiv› in systemtheoretischer Sicht », in : *Zeitschrift für Politik* 21 (1974), S. 253-271.) Die progressive Pädagogik könnte dann meinetwegen nochmals unterteilt werden in eine Pädagogik, für die die Freiheit des einzelnen ein durchaus auch mit repressiven Mitteln anzustrebendes Ziel des pädagogischen Handelns darstellt, und eine progressive Pädagogik im engeren Sinne, welche Freiheit zum Prinzip und Ziel des pädagogischen Handelns erklärt. Aber in welcher Richtung Veränderung auch immer angezielt werden mag, solange diese Veränderung vom Zutun des pädagogisch Handelnden abhängig gemacht wird – und nicht dem angeblichen Werk der Natur überlassen bleibt –, stellt sich das Problem der pädagogischen Kontrolle.

Dieses pädagogische Projekt aber ist, geistesgeschichtlich betrachtet, wiederum nur ein Teilprojekt innerhalb des gigantischen Projekts der Moderne, dieses, wenn man Max Weber Glauben schenken will, universal-historisch einmaligen Versuchs, alle Lebensbereiche und Lebensumstände berechenbar, kontrollierbar, disziplinierbar und methodisch beherrschbar zu machen : Wirtschaft, Politik und Verwaltung ebenso wie die äussere Natur und die Natur des Menschen selbst.

Nichts dem Zufall überlassen : dies ist darum die Devise nicht nur der Pädagogen, sondern der universalen Weltbeherrschungskultur des okzidentalen Rationalismus und einschlägiger Programmpunkt auch der modernen Philosophie : « Die philosophische Betrachtung », so formuliert es Hegel, « hat keine *andere Absicht, als das Zufällige zu entfernen*. »[9] Zufälliges entfernen, d.h. für die Philosophie, all das, was Ergebnis äusserer Umstände zu sein scheint, als von einem vernünftigen Willen gewollt zu erweisen, und das heisst, in der aktivistischen Trivialfassung der Macher : Nichts geschehen lassen als das, was man geschehen lassen will.

Wie sehr wir diesem Programm noch heute verpflichtet sind, zeigt sich nirgends deutlicher als dort, wo die Folgen seiner Verwirklichung uns allmählich einzuholen beginnen.

Wenn ich eine neue Bezeichnung für unsere gegenwärtige Zeit vorschlagen müsste, ich wüsste keine bessere als die : das Zeitalter der Unkontrollierbarkeiten. Immer mehr Dinge haben die befremdliche Tendenz, ausser Kontrolle zu geraten : Computerprogramme und AKWs, Schadstoffe und Populationsentwicklungen, Ökonomien und Ökologien, das Klima, der Staatsschutz und die Politik. Auch diese Wende zum Unkontrollierbaren folgt allerdings der bekannten Dialektik der Aufklärung : Es ist gerade der Versuch, alles im Griff zu haben und alles zu kontrollieren, der das absolut Unkontrollierbare produziert. Was aber tut der der Weltbeherrschungsphilosophie verpflichtete Aktivismus, wenn der gigantische Versuch, das Zufällige zu entfernen, stets weitere Zufälle und Widerfahrnisse produziert ? Er wird genau die Antwort geben, die er seinem Geist entsprechend geben muss : wenn die Welt der Kontrolle den Kontrolleuren zu entgleiten droht, muss man die Kontrolleure selber besser kontrollieren. Wenn die Welt durch unser Tun zu komplex geworden ist, muss man die Komplexität des Menschen erhöhen. Und wenn die Folgen des Fortschritts uns über den Kopf wachsen, müssen wir fortschrittsre-

9 G. W. F. HEGEL, *Die Vernunft in der Geschichte*, Hamburg 1955, S. 29.

sistenter werden. Wie aber erhöht man die Kontrollfähigkeit und Fortschrittsresistenz des Menschen ? Die neuste und beinahe nicht mehr frivole Antwort lautet : Lasst uns diesen Menschen züchten. Die vorletzte, geläufigere und vorläufig scheinbar noch praktikable Antwort aber : Lasst uns diesen Menschen bilden.

Das Beispiel mag helfen, diese vielleicht befremdlich klingende dialektische Wendung in eine vertrautere Form zu bringen.

Als der « Club of Rome » 1972 seine aufsehenerregende MIT-Studie über die Grenzen des Wachstums veröffentlichte, schloss er sie mit dem hoffnungsvollen Ausblick ab, dass es möglich sein werde, « neue Denkgewohnheiten » zu entwickeln, « die zu einer grundsätzlichen Änderung des menschlichen Verhaltens und damit auch der Gesamtstruktur der gegenwärtigen Gesellschaft führen »[10].

Neue Denkgewohnheiten entwickeln sich nicht von selbst ; sie müssen erst erworben, d.h. erlernt werden. Die zweite Stude des « Club of Rome » ist daher konsequenterweise ein *Lern*bericht, genauer : der Aufruf und die Anleitung zur Organisation eines weltweiten Umlernens.

Dem äusseren Wachstum, so lautet die Botschaft dieses Berichts, sind zwar Grenzen gesetzt ; das menschliche Lernen aber ist prinzipiell unbegrenzt. Wir sind jedoch gleichsam verkehrt gestellt : Von den begrenzten äusseren Ressourcen machen wir schrankenlosen Gebrauch, die unbegrenzten inneren Ressourcen dagegen werden falsch oder gar nicht genutzt. Die weltweite Krise des Wachstums mit den bekannten Krisensymptomen : Überbevölkerung, Nord-Süd-Gefälle, einzelstaatliches Sicherheitsdenken, unkontrollierte Ausbeutung der Rohstoffe, dies alles ist Ausdruck eines grossen menschlichen Dilemmas. Es ist die Folge der « Diskrepanz zwischen der zunehmenden Komplexität aller Verhältnisse und unserer Fähigkeit, ihr wirksam zu begegnen »[11], der « Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten »[12].

Und worin besteht der Ausweg aus diesem Dilemma ? Er kann nur in einem neuen und anderen Lernen gefunden werden, denn das alte, tradierte Lernen hat versagt. Was es brauche, sei « die Erwerbung und

10 D. MEADOWS, *Die Grenzen des Wachstums*, Stuttgart 1972, S. 170.
11 J. W. BOTKIN/M. ELMANDJRA/M. MALITZA, *Das menschliche Dilemma*, Wien, München, Zürich, Innsbruck [3] 1979, S. 25.
12 Ebda.

Anwendung neuer Methoden, neuer Fertigkeiten und neuer Werte, um in einer sich verändernden Welt bestehen zu können »[13]. Verändert werden müssten aber nicht nur die Inhalte, sondern vor allem auch die Formen des Lernens. Gefordert sei ein Lernen, das nicht reaktiv und vergangenheitsorientiert sei, sondern innovativ. Es soll unsere Fähigkeit zur Antizipation fördern, zur Vorwegnahme künftiger Ereignisse und der mittel- und langfristigen Konsequenzen und unbeabsichtigten Nebenwirkungen gegenwärtiger Entscheidungen. Das innovative Lernen müsse aber auch auf Partizipation angelegt sein, auf Förderung des räumlichen Zusammengehörigkeitsgefühls und der « Partnerschaft im Entscheidungsprozess »[14]. Dies sei wiederum nur möglich, wenn es auch ein « ganzheitliches » und « integrierendes Denken » sei, das die « Geschicklichkeit im Systemdenken »[15], d.h. die Fähigkeit, das Ganze und seine einzelnen Teile im Zusammenhang zu sehen, fördert[16].

Ich erspare mir die weiteren Details und beschränke mich auf die Bilanz : Der Lernbericht des « Club of Rome » belehrt uns : Die einzig sinnvolle Antwort auf die weltweiten Probleme der unkontrollierbar gewordenen menschlichen Zivilisation ist eine pädagogische Antwort. Der diagnostizierten Krise lässt sich nur begegnen durch eine weltweite Organisation des innovativen Lernens, kurzum : Die Kontrolle über die Welt ist nur zurückzugewinnen durch eine bessere pädagogische Kontrolle der Kontrolleure.

Diese Antwort – und darum klingt sie wohl so plausibel – ist jedoch nicht nur innovativ, sondern von einer nicht zu überbietenden Klassizität. Was der Lernbericht fordert, kann man – in der Sprachform des Barock – auf beispielhafte Weise schon in der « Consultatio catholica » von Comenius nachlesen, dem grossen tschechischen Pädagogen des 17. Jahrhunderts.

Die Welt muss verbessert werden, so argumentiert Comenius, denn der Weltuntergang steht, wie wir alle wissen, unmittelbar bevor, und er kann nur abgewendet werden, wenn alle Menschen zu allgemeiner Übereinstimmung gelangen. Er muss aber nicht nur, er kann auch abgewendet werden durch die von ihm, Comenius, vorgeschlagene « vollkommen neue » Methode der « Weltverbesserung »[17]. Diese

13 A. a O., S. 28.
14 A. a O., S. 58.
15 A. a O., S. 158.
16 A. a.O., S. 67ff.
17 J. A. KOMENSKY, *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*, hg. v. F. Hofmann, Berlin (Ost) 1970, S. 59.

Methode versteht sich als ebenso radikal wie umfassend. Sie verbessert die Welt als ganze und von Grund auf. Da die Wurzeln des menschlichen Handelns, « ob gut oder böse, im Verstande sind »[18], muss man damit beginnen, den Geist des Menschen zu erleuchten, und dieser kann nur durch Lernen erleuchtet werden. Voraussetzung dafür aber ist, dass dieses Lernen von der Allweisheit, der « Pansophia » bestimmt ist, denn einem pansophisch erhellten Verstand erscheint die Welt so harmonisch, wie sie nur sein könnte, und bewegt den von diesem Verstand erhellten Menschen unweigerlich dazu, durch sein Handeln eine solche harmonische Welt herzustellen[19].

Auch für Comenius also gilt – und die Parallelen liessen sich beliebig erweitern[20] – : Wer das Lernen richtig kontrolliert, kontrolliert die unkontrollierbar gewordene Welt. Entkleidet man diesen Grundgedanken von dem zeitgenössichen Gewand barocker Frömmigkeit, tritt – auf höherer Ebene der Abstraktion – das Prinzip des modernen Denkens unverhohlen zutage, von dem eingangs die Rede war. Wenn man nicht will, dass die Dinge dem Zufall überlassen bleiben, muss man vor allem dafür sogen, dass der Mensch nicht dem Zufall überlassen bleibt.

2. Das Grunddilemma und die Selbstzweifel der Pädagogik

Die Hartnäckigkeit einer Tradition vermag allerdings kaum zu erklären, worauf sich diese seltsame Hoffnung der Pädagogik stützt, den Menschen unter Kontrolle bringen zu können. Die Voraussetzungen jedenfalls, unter denen das neuzeitliche Weltbeherrschungsprogramm seinen Anfang genommen hat, lassen eher das Gegenteil vermuten. Im Unterschied nämlich zum Programm der Vormoderne, das mit der Voraussetzung anhebt, dass es den Menschen – wie alles, was es überhaupt gibt – nur durch Zufall gibt, und dass er, vom Sündenfall an aufwärts, ohnehin laufend nur seine eigenen Zufälle produziert, die höchstens Gott noch zu Besserem wenden kann. Im Unterschied dazu beginnt das Gegenprogramm der Moderne bekanntlich mit der guten Botschaft : Der Mensch bedarf weder Gottes Hilfe noch Gottes Gnade ; er vermag sich aus eigener Kraft zur Vollkommenheit zu bringen.

18 A.a.O., S. 115ff., 75, 103.
19 A.a.O., S. 107f., 134, 122f.
20 Vgl. dazu etwa J. OELKERS, « Neue Welt und altes Denken ? », in : *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34 (1984), S. 20-33.

Was ihn auszeichnet, ist seine unendliche Perfektibilität. Dieses neue Pathos hebt an mit den Denkern der Renaissance, mit Manetti[21] etwa, Ficino[22] oder Pico della Mirandola, mit ihrem Preislied auf die Freiheit des Menschen, der, wie Pico della Mirandola es audrückt, sich, durch nichts beengt, nach eigenem Willen zu allem machen und überall hinstellen kann : Er soll sein eigener Werkmeister und Bildner (arbitrarius plastes et fictor) sein und sich aus dem Stoffe, der ihm zusagt, formen. Er kann zur untersten Stufe der Tierwelt herabsinken oder zur höchsten Sphäre der Gottheit aufsteigen[23].

Das in der Renaissance erstmals angeschlagene Thema des Menschen als Selbst- und Weltschöpfers beherrscht fortan die neuzeitliche Philosophie : Dass die menschliche Natur sich voll entfalten müsse und nicht eher ruhen werde, bis sie ihr Ziel, die Menschheit, erreicht habe, dieser programmatische Satz des Cusanus[24] könnte ebensosehr von einem Vertreter des deutschen Idealismus wie auch von einem seiner marxistischen Nachfahren oder zeitgenössischen Humanisten stammen.

Wie aber – und dies ist in unserem Kontext die entscheidende Frage – kann ein derartiger Proteus wie dieser selbstschöpferische Mensch, von dem man nie weiss, ob er dort stehenbleiben wird, wo man ihn hingestellt hat, überhaupt je unter Kontrolle gebracht werden ? Ist die fundamentale Voraussetzung eines selbstschöpferischen Wesens nicht gerade : Selbstbestimmung, Selbstbeherrschung und Selbstbildung[25]? Wie aber soll man ein Wesen kontrollieren, das sich grundsätzlich selber kontrolliert ?

21 G. MANETTI, *De dignitate et excellentia hominis*, Basel 1532 (ND 1975), S. 131, 129f.

22 M. FICINO, *Theologia Platonica* XIII, Paris 1559, c. 4, p. 238f., vgl. auch c. 3, p. 235.

23 G. PICO DELLA MIRANDOLA, *De dignitate hominis*, dtsch. H. H. Reich, hg. v. J. Dyck und G. List, Bad Homburg, Berlin, Zürich 1968, S. 28-31.

24 N. VON KUES, *De beryllo*, Kap. 6, dtsch. hg. v. K. Bormann, Hamburg 1977, S. 9.

25 Alle diese Begriffe sind – wie viele andere Wortbildungen mit dem (allerdings schon im 16. Jahrhundert sprachlich gefestigten) Pronomen « selbst », wie zum Beispiel Selbstdenken, Selbsterziehung, Selbstliebe usw. – typische Neuprägungen des 18. Jahrhunderts, auch wenn sie durchaus auch antike Vorläufer haben mögen. « Selbstbeherrschung » scheint erstmals nachweisbar in einer Cicero-Übersetzung des Philosophen Christian Garve als Übersetzung von « moderatio » (vgl. J. und W. GRIMM, *Deutsches Wörterbuch*, Bd. 10, Leipzig 1905, S. 459). Von « Selbstbestimmung » ist ersmals in Kants Schriften die Rede, als Ausdruck sowohl wie auch als Ziel der mensch-

Schon der äussern Form nach scheint es sich um eines jener Paradoxa zu handeln, das in Watzlawicks « Anleitung zum Unglücklichsein »[26] seinen gebührenden Platz verdiente. Ebensosehr wie einer, der keine Spontaneität hat, durch die Aufforderung « sei doch spontan » Spontaneität zu entwickeln vermag, wird man einen Menschen durch Aussenkontrolle dazu bringen, die Selbstkontrolle zu entwickeln, die sich der Aussenkontrollierende wünscht.

Als Antwort auf dieses Problem hat die Pädagogik das Kind erfunden : Der Mensch, der noch nicht ist, was er sein soll, ein Wesen im Zustand der verminderten oder fehlenden Selbstkontrolle, an dem darum die Erziehung ihr Werk vollziehen kann[27]. Aber durch diese Antwort wird das Dilemma nur an eine andere Stelle hin verschoben : Freiheit als die Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren, ist entweder immer schon da, und darum wird sich auch das Kind jeder Aussenkontrolle zu entziehen wissen, oder Freiheit muss erst geschaffen werden, aber dann ist nicht einsehbar, wie dies durch Aussenkontrolle je geschehen kann, und wenn es geschehen könnte, ob es überhaupt je geschehen dürfte und sich nicht vielmehr schon aus moralischen Gründen verbieten würde. Das pädagogische Programm der Moderne : Kontrolle der Welt durch Kontrolle des Menschen, scheint daher schon in seinem Ansatz ein hoffnungslos dilemmatisches Unterfangen.

Dieses Dilemma ist nicht unentdeckt geblieben. Schon Ende des 18. Jahrhunderts, zur selben Zeit, als die neugeborene Pädagogik allgemein gefeiert und aller Welt verkündet wurde, dass man die Erziehung nun endgültig den Klauen des Zufalls entreissen werde,

lichen Freiheit (und mithin, partiell zumindest, deckungsgleich mit « Autonomie »). (Vgl. Volker GERHARDT, Artikel « Selbstbestimmung » in : *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 9, im Erscheinen). « Selbstbildung » schliesslich findet sich, in Anlehnung wohl an die « inward form » im Sinne der autonomen Selbstformung bei A. A. C. SHAFTESBURY (*Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, Vol. 3 (1711), Hildesheim/New York 1978), vermutlich erstmals bei Johann Gottfried HERDER : Alle Einwirkungen auf den Menschen haben nur den Sinn, uns « als uns selbst, zu uns selbst auszubilden, zu machen, dass jeder das ist, was Er und in der Welt kein anderer als Er seyn soll » (*Werke*, hg. v. B. Suphan, Bd. 31, Hildesheim 1967, S. 186). Der Mensch ist das Werk seiner selbst, Schöpfer sowohl wie auch Geschöpf seiner selbst (a.a.O., Bd. 29, S. 139).

26 P. WATZLAWICK, *Anleitung zum Unglücklichsein*, München/Zürich 1983.

27 Vgl. N. LUHMANN, « Das Kind als Medium der Erziehung », in : ders., *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6 : *Die Soziologie und der Mensch*, Opladen 1995, S. 204-228.

wurden auch schon die ersten Stimmen laut, die auf die Unmöglichkeit dieses Unternehmens hinwiesen: Es wäre « die grösseste aller menschlichen Wissenschaften », schreibt August Wilhelm Rehberg 1792, « der es gelänge, die moralische Verbesserung des Menschen zu besorgen, aber es ist nicht möglich, weil sie die menschlichen Anlagen nicht nach ‹ gut › und ‹ böse › sortieren und dann nur die guten ausbilden kann, damit so der richtige Mensch entsteht »[28]. Vollends absurd aber werde diese Wissenschaft, wenn sie glaube, aus ihren Grundsätzen Regeln ableiten zu können, « wie man das Innere des lebendigen Menschen, seine Art zu empfinden und zu denken, als auch seine Neigungen bilden könne, wie es gefiele »[29]; denn Bildung des Inneren sei immer nur als Selbstformung denkbar und nicht als ein von aussen kommendes planmässiges Tun[30].

Rehberg sagt damit aber nur, was man auch bei Kant nachlesen kann: « Eines der grössten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig ! Wie cultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange ? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles blosser Mechanism, und der der Erziehung Entlassene weiss sich seiner Freiheit nicht zu bedienen »[31].

Dieses Dilemma ist bis heute dort stehengeblieben, wo es Kant belassen hat. Unter den Voraussetzungen der damals die Pädagogik dominierenden Kantischen Philosophie ist es auch gar nicht lösbar.

Was den Knoten schürzt, ist eines der Kernstücke der Kantischen Philosophie: die scharfe Trennung, der Hiatus zwischen der Kausalität der Natur und der Kausalität der Freiheit.

Jede Begebenheit in der Natur, in der Reihe der Erscheinungen, so lesen wir in der « Kritik der reinen Vernunft », ist « vollständig und hinreichend bestimmt », und alles, was geschieht, geschieht mit Notwendigkeit aus seinen Ursachen. Da die Weltbegebenheiten in der Natur jedoch nur « Erscheinungen » sind, blosse Vorstellungen, die nach empirischen Gesetzen zusammenhängen, müssen « sie selbst noch Gründe haben, die nicht Erscheinungen sind ». Diese andern Gründe,

28 A. W. REHBERG, *Prüfung der Erziehungskunst*, Leipzig 1792, S. 24ff.
29 A.a.O., S. 36.
30 Vgl. a.a.O., S. 38
31 I. KANT, *Pädagogik*, Akad.-Ausg. 9, S. 453.

die intelligiblen Ursachen, wie Kant sie nennt, liegen *ausserhalb* der Kausalität der Natur ; ihre *Wirkungen* erscheinen zwar *in* der Natur, aber sie gehen nicht *aus* von der Natur[32].

Auf den Menschen und seine Handlungen bezogen, heisst dies : Da der Mensch « Bürger zweier Welten » ist, der empirischen sowohl als der intelligiblen, sind seine Handlungen einerseits unter Naturgesetzen stehende, kausal determinierte Begebenheiten, andererseits aber « finden wir, oder glauben wenigstens zu finden,... dass sie *darum* geschehen sind, nicht weil sie durch empirische Ursachen , nein, sondern weil sie durch Gründe der Vernunft bestimmt waren »[33]. Während wir den *empirischen* Charakter des Menschen als *kausal* determiniert unterstellen, urteile die praktische Vernunft deshalb ganz anders : Handlungen, die *empirisch* gesehen, gemäss *dem Naturverlauf* mit *Notwendigkeit* erfolgten, werden als « verwerflich » eingestuft, als etwas, was nicht hätte geschehen sollen – und aufgrund einer *freien* Entscheidung des handelnden Subjekts *dennoch* geschehen ist.

Aber wie ist es möglich, dass Handlungen *getan* werden, die nach dem Diktum der praktischen Vernunft hätten *unterlassen* werden müssen ? Auf diese Frage gibt Kant eine merkwürdige Antwort : « Sie, die Vernunft, ist allen Handlungen des Menschen in allen Zeitumständen gegenwärtig und einerlei, selbst aber ist sie nicht in der Zeit... ; sie ist *bestimmend*, aber *nicht bestimmbar*... Daher kann man nicht fragen : warum hat *sich* nicht die Vernunft anders bestimmt ? sondern nur : warum hat sie die Erscheinungen... nicht anders bestimmt ? Darauf aber ist keine Antwort möglich. Denn ein anderer intelligibeler Charakter würde einen andern empirischen gegeben haben... »[34]. Mit andern Worten : Im Unterschied zum *empirischen* Charakter, der determiniert ist durch die zeitliche Abfolge von Ursache und Wirkung, steht der *intelligible* Charakter *ausserhalb* dieser Zeitreihe. Er kann deshalb eine Handlungsreihe *spontan* beginnen, ohne durch eine vorangehende empirische Ursache bedingt zu sein. Der intelligible Charakter ist frei im Sinne der Kantischen Definition von Freiheit als dem Vermögen, einen *Zustand* von *selbst* anzufangen, ohne eines *andern, diesen Anfang bestimmenden Grundes* zu bedürfen[35]. Jeder Rückschluss vom empirischen Charakter auf den intelligi-

32 *Kritik der reinen Vernunft*, B 564f., Akad.-Ausg. 3, S. 365f.
33 A.a.O., B 578, Akad.-Ausg. 3, S. 373.
34 A.a.O., B 584, Akad.-Ausg. 3, S. 376.
35 *Prolegomena* § 53, Akad.-Ausg. 4, S. 344.

blen Charakter ist deshalb *unzulässig* ; der intelligible Charakter bestimmt sich allein aus sich selbst, nach eigenem Gesetz. Er ist darum auch jederzeit fähig, sich nach dem kategorischen Imperativ, dem Grundprinzip der praktischen Vernunft, zu richten und die Maximen seines Handelns *daraufhin* zu prüfen, ob sie zum *allgemeinen* Gesetz erhoben werden können.

Die völlige Unabhängigkeit des intelligiblen Willens von allen empirischen Ursachen bedeutet konkret : Der intelligible Wille ist durch keine andere, ausserhalb von ihm liegende Ursache zu beeinflussen, weder durch Belohnung und Bestrafung noch durch innere Triebfedern wie Ehrbegierde, Selbstliebe oder Mitleid. Durch keine andere (ausserhalb von ihm stehende) Ursache heisst aber auch : durch keine *pädagogische Handlung* anderer. Man kann den Menschen zwar, mit Kants pädagogischen Kategorien ausgedrückt, *disziplinieren*, das heisst, verhüten, dass er in seiner Wildheit sich und andern zum Schaden gereiche, man kann ihn *kultivieren*, das heisst belehren und unterweisen, und man kann ihn auch *zivilisieren*, das heisst gesellschaftsfähig und nach bürgerlichem Massstab anständig und gesittet machen, aber ihn *moralisieren*, das heisst, ihm zu der Gesinnung verhelfen, « dass er nur lauter gute Zwecke erwähle » – *das* kann man nicht[36]. Moralisieren kann jeder nur sich selbst : « Was der Mensch im moralischen Sinn ist oder werden soll, gut oder böse, » so schreibt Kant wörtlich, « dazu muss er *sich selbst* machen oder gemacht haben. Beides muss eine Wirkung seiner freien Willkür sein ; denn sonst könnte es ihm nicht zugerechnet werden, folglich weder *moralisch* gut noch böse sein »[37].

Der nach Kant im Menschen angelegte « *Hang zum Bösen* » kann aus diesem Grunde auch nicht durch lange *Gewohnheit* und allmähliche *Reform* des Verhaltens, sondern nur durch eine « *Revolution* in der Gesinnung im Menschen », « durch eine Art von Wiedergeburt « bewirkt werden. Diese *Wiedergeburt* muss auch für jeden *jederzeit möglich sein*, da selbst der *verdorbenste Mensch* noch unter der Pflicht steht, ein guter Mensch zu werden[38]. Es gibt für ihn keine Möglichkeit, sich von dieser Pflicht zu dispensieren – auch nicht durch Berufung auf die Schlechtigkeit seiner Erzieher.

36 *Pädagogik*, Akad.-Ausg. 9, S. 449f.
37 *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, Akad.-Ausg. 6, S. 44.
38 A.a.O., S. 47.

Wie aber kann sich unter diesen Voraussetzungen, so wendet in der Folge Herbart gegen Kant ein, eine *Pädagogik* errichten lassen? Denn « für denjenigen, der unseren *neuern Systemen* anhängt, ist nichts konsequenter, als ruhig zu erwarten, dass sich wohl etwa *ganz von selbst* das *radikale Gute*, – oder vielleicht auch das *radikale Böse*, – bei seinem Zögling äussern werde, nichts *konsequenter*, als die Freiheit, die er in *demselben* als in einem Menschen doch voraussetzen muss, still zu respektieren, sie nur durch gar keine *verkehrte Mühe* zu stören, (wobei man fragen müsste, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden könne ?) ; und so den wichtigsten Teil seines Geschäfts ganz aufzugeben, und am Ende seine ganze Sorge auf blosse *Darreichung von Notizen* zu beschränken »[39].

Herbart wäre jedoch nicht der gefeierte Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, wenn er es mit diesem Befund der Unvereinbarkeit von Pädagogik und tranzendentaler Freiheitslehre hätte bewenden lassen. Wenn Pädagogik und Kantische Freiheitslehre sich nicht vertragen, so sagte er sich, dann muss eben die Freiheitslehre gehen ; denn der Erzieher weiss aus seiner täglichen Erfahrung, dass das, was nach dieser Freiheitslehre angeblich unmöglich sein soll, durchaus möglich ist und möglich sein muss. « Dem Erzieher », so schreibt Herbart, « ist die Sittlichkeit ein Ereignis, eine Naturbegebenheit... in der Seele seines Zöglings... In der ganzen Bestimmtheit, womit dieses Ereignis geschieht, geschieht es notwendig, als ein *unfehlbarer* Erfolg gewisser *geistiger* Ursachen, ebenso notwendig als jeder Erfolg in der Körperwelt ; nur eben nicht nach materiellen Gesetzen der Schwere, des Stosses usf., die mit den Gesetzen geistiger Wirkung nicht die geringste Aehnlichkeit haben ». Diese « realistische Ansicht » duldet nach Herbart nicht die geringste Einmengung der idealistischen Ideen einer transzendentalen Freiheit. Denn was soll ein Erzieher « mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Beistand er nicht rechnen, dessen Störungen nicht vorhersehen, noch ihnen vorbauen könnte ? »[40] Mit dieser Freiheit jedenfalls kann ein Erzieher nichts anfangen.

Die Forderung Herbarts an den Erzieher ist jedoch nicht weniger paradox, als das Paradox, von dem er ausgegangen ist : « Höchster

39 J. F. HERBART, Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung (1802), in : *Pädagogische Schriften*, hg. v. E. von Sallwürck, Langensalza [7]1906, Bd. 2, S. 202f.

40 A.a.O., S. 203f.

Zweck des Menschen », « die eine und einzige Aufgabe der Erziehung » ist, wie Herbart schreibt, Moralität, Charakterbildung. Charakterbildung aber sei nichts anderes als « *machen, dass* der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse ». Wie aber kann man machen, dass einer sich selbst findet ? Herbart ist sich dieses Paradoxes, wie seine gewundenen Erklärungen verraten, offenbar bewusst. Auf der einen Seite räumt er ein : « Diese Erhebung zur selbstbewussten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden ; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher die Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflössen wollte. » Auf der anderen Seite hält er jedoch daran fest : « Die schon vorhandene Kraft in eine Lage zu setzen, dass sie jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiss vollziehen müsse : das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten als die grosse Aufgabe seiner Versuche ansehen muss »[41].

Wenn die Selbsterhebung des zu Erziehenden sich jedoch « unfehlbar und zuverlässig gewiss » vollzieht, wo bleibt dann der Anteil des Selbst an dieser Erhebung ? Ist es nun der Zögling selbst, der sich erhebt, oder ist es eher der Erzieher, der die Erhebung erwirkt ? Oder sind es vielleicht beide, mit all den Schwierigkeiten, die dieser Gedanke mit sich bringt, nicht unähnlich den Schwierigkeiten der Theologie bei dem Versuch, Freiheit und Gnade miteinander in Einklang zu bringen [42]?

41 A.a.O., S. 204f.

42 Eine bemerkenswerte Lösung dieses Problems haben die Schüler Fichtes aus der Jenenser-Zeit (1794-1799) anzubieten : Der Mensch ist endliches und deshalb bloss mögliches Vernunftwesen, als bildsames Wesen aber zur Selbstbestimmung bestimmt und mit dem « Trieb zur Selbsttätigkeit » versehen. Dieser Trieb jedoch muss durch die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit von seiten eines bereits freien und bestimmten Vernunftwesens erst noch erweckt werden. Die « ganze Erziehung » besteht daher lediglich darin, « dass das Wesen, welches erzogen werden soll, durch äussere Gegenstände zum freien Handeln aufgefordert und dadurch seine Selbsttätigkeit angeregt werde... Es muss dieser Zweck, mithin der Begriff des freien Handelns, und die Möglichkeit, dass das Vernunftwesen, auf welches gewirkt wird, diese Absicht erkenne, der äussern Einwirkung zugrunde liegen, und mithin muss diese Einwirkung von einem Wesen herrühren, das selbst Begriffe vom freien Handeln hat, d.h. die Aufforderung des endlichen Vernunftwesens zur Freiheit muss von einem ausser demselben befindlichen anderen Vernunftwesen herkommen. » (F. JOHANNSEN, *Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode nebst einer Erörterung der Hauptbegriffe der*

3. Macher oder Teilnehmer ? Die zwei idealtypischen Antworten der Pädagogen angesichts ihres Dilemmas

Die Pädagogik ist bis heute nicht über das Herbartsche Dilemma hinausgekommen. Sofern sie es nicht überhaupt ignoriert, schwankt sie weiter zwischen den von Herbart vorgezeichneten zwei Strategien :

Erziehungswissenschaft, Jena 1804, S. 61f. ; vgl. auch Hr. SAUER, « Über das Problem der Erziehung », in : *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrter*, hg. v. J. G. Fichte u. F. J. Niethammer, Bd. 9 (1798), S. 264-290 u. 306-357, v.a. S. 276ff. u. 284ff.) Als Beispiele für einige jüngere Versuche, mit der Kantischen Antinomie zurechtzukommen vgl. A. NIETHAMMER, *Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung*, Frankfurt a.M. 1980. - P. VOGEL, *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien in Anschluss an die Freiheitsantinomie bei Kant*, Frankfurt a.M. 1990.
Diese Beschreibung ist nicht nur in bezug auf spätere Theorieentwicklungen beispielsweise der Neukantianer interessant, so etwa die Thesen von R. Hönigswald : Die in den Gesinnungen und Werken zum Ausdruck kommenden « Geltungswerte » der Kultur fordern dadurch, dass sie (pädagogisch) geltend gemacht werden, die Anerkennung und Zustimmung der Heranwachsenden heraus, die in dem Masse, in dem sie diesen Forderungen nachkommen, zu Persönlichkeiten werden (R. HÖNIGSWALD, *Über die Grundlagen der Pädagogik*, München 1918, S. 30). Zu den Bezügen zwischen der Erziehungsphilosophie von Richard Hönigswald und den frühern Fichteanern vgl. auch D. BENNER, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*, München [2]1978, S. 89ff.
Nicht weniger interessant allerdings ist die verblüffende Parallele zwischen diesen Theoriestücken und der Erklärung, welche die moderne Systemtheorie liefert als Antwort auf die Frage, wie Sozialisation überhaupt möglich sein könne angesichts der Tatsache, dass die Sozialisation von subjektiven (bewussten) Systemen immer nur Selbstsozialisation sei. Das « sich sozialisierende System » muss sich selbst, wie Luhmann schreibt, durch « irgendein(en) Zufall » als bezogen auf soziale Anforderungen begreifen ; konfrontiert mit dieser « binär strukturierten Situation » kann es dann nur auf zweifache Weise reagieren : « mit dem Entschluss, die Erwartungen zu erfüllen, oder mit dem Entschluss, die Erwartungen zu enttäuschen ». (Niklas LUHMANN, « Die Autopoiesis des Bewusstseins », in : *Soziologische Aufklärung* , Bd. 6, a.a.O. (s. Anm. 27), S. 88.) Durch « die Bewältigung dieser Kontingenz » – sei es nun durch Abweichung oder durch Konformität – spezifiziert sich « das System in die Richtung von Individualität » (S. 90). Im Unterschied zu den fichteanischen und neukantianischen Theorien hat die Systemtheorie jedoch ein klares Bewusstsein für die Kontingenz der Entscheidung, die darum keineswegs garantiert, dass der Zögling sich selbst findet « als wählend das Gute, als verwerfend das Böse ». In concreto heisst dies, auch wenn Freiheit erst evoziert werden müsste, kann der Zögling seine Freiheit durchaus auch anders verwenden als der Erzieher sich dies wünscht.

1. Sie setzt auf Kontroll-Technologie und die Kausalität pädagogischen Tuns und versteht sich konsequenterweise als « jenseits von Freiheit und Würde ». Der (praktische) Pädagoge tritt auf den Plan als der Macher, der seine Zöglinge nach seinem Bild zu schaffen weiss.
2. Die Pädagogik hält am Begriff der Freiheit fest und sieht ihre Rolle in einem nur schwer zu definierenden Sinne als Geburtshelferin für die Freiheit des Educanden. Der (praktische) Pädagoge wird zum Teilhaber und Teilnehmer am Selbsterziehungs- und Selbstbildungsprozess des Zöglings. Er unterstützt, berät und reflektiert, was der Zögling sua sponte, von sich aus, aus eigenem Willen in Angriff nimmt oder in Angriff genommen hat[43].

Pädagogik der ersten Spielart – ich will sie als Kontrollpädagogik bezeichnen – ist die grosse Kunst, es gewesen zu sein ; die Pädagogik

43 Die Autonomiepädagogik beginnt mit den Schülern Fichtes aus der Jenenserzeit, die die « Bestimmung des Zöglings zur Freiheit » nicht nur zum Ziel, sondern zum Prinzip des pädagogischen Handelns erhoben haben (F. JOHANNSEN, *Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung*, Jena, Leipzig 1803, S. 11) und jeden « lehrenden Eingriff » nur so weit für legitim ansahen, als er sich von der Freiheit des lernenden Subjekts her bestimmt (W. Ritter, Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. Als Einleitung in eine allgemeine Erziehungswissenschaft, in : *Philosophisches Journal*, 8 (1798), S. 303-357, bes. S. 310ff.). Varianten dieses Prinzips liegen auch allen spätern Ausformungen der progressiven Pädagogik zugrunde. Von DEWEYS Forderung, dass Mittel und Ziel der Erziehung sich nicht widersprechen dürften (so etwa : *The Sources of a Science of Education*, New York 1929, S. 55ff., 73ff.) über die deutsche Reformpädagogik und die antiautoritäre Erziehung von Alexander Neill bis hin zu der heutigen Antipädagogik. Die Berufung auf dieses Prinzip bestimmt auch die bis heute andauernde Kritik gegen das Handwerks- und Technikmodell der Pädagogik, von der Polemik Friedrich Adolph Willhelm DIESTERWEGS gegen das alte « mechanische, verdummende Lern- und Abrichtungssystem » (Sämtliche Werke, hg. v. Heinrich Deiters u. a., Berlin 1956ff., Bd. 10, S. 292) und gegen diejenigen, die « den Menschen und die Dinge machen wollen », den Menschen « formen, ihm dies und jenes aneignen, beibringen, ihn brauchbar machen, abrichten » wollen (Sämtliche Werke, a.a.O., Bd. 11, S. 296, 297) bis hin zu dem Verdikt von Pädagogen wie Marian Heitger und Heinz-Jürgen Ipfling über jeden bewussten Einsatz von Erziehungsmitteln « zur Verhaltensänderung von Menschen » als « Mittel der Entfremdung », als « Manipulation », als « Ausdruck und Stabilisierungsfaktor eigener Herrschaft » (M. HEITGER (Hg.), *Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel*, München 1969, bes. S. 72f., 75, 24f.).

der zweiten Spielart, nennen wir sie Autonomiepädagogik, ist die grosse Kunst, es nicht gewesen zu sein.

Jede dieser Spielarten verlangt ihren Preis. Mit der ersten Strategie liesse sich zwar erklären, was wir alle erfahren zu haben glauben: dass pädagogisches Handeln durchaus die intendierten Folgen haben kann, aber die Annahme einer pädagogischen Determiniertheit menschlicher Personen ist kaum zu vereinbaren mit der von uns unterstellten menschlichen Freiheit. Die zweite Strategie entspricht zwar unserer Intuition von Freiheit, aber es bleibt ein Rätsel, was pädagogisches Handeln dann überhaupt noch soll.

Wie sieht die Bilanz dieser beiden Wege unter heutigen Voraussetzungen aus ?

Das Wunschziel jeder Kontrollpädagogik ist eine Kontrolle in dem Sinne des Worts, wie es Kybernetik und Automatentheorie präzisiert haben : A kontrolliert B dann und nur dann, wenn A in B in bezug auf die Zustände, die B überhaupt anzunehmen vermag, jeden Zustand hervorrufen kann, den A hervorzurufen wünscht. Sofern es einen möglichen Zustand von B gibt, den A hervorrufen möchte, aber nicht hervorrufen kann, hat A in bezug auf diesen Zustand B nicht unter Kontrolle , und B's Kontrollwunsch ist frustriert.

Voraussetzung jeder Kontrollpädagogik ist ein wohldurchdachtes Vorgehen nach Plan und Methode. Ein Pädagoge muss sein Ziel kennen und wissen, wie er dort hinkommt. Das Bild, das sich für das Tun des Erziehers daher immer wieder aufdrängt, ist das des Handwerkers : Wie der Handwerker nach vorgefasstem Plan aus dem vorgegebenen Material mit geeignetem Werkzeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher durch planmässiges Handeln und hinreichende Materialkenntnis nach dem ihm vorschwebenden Ziel aus dem ihm anvertrauten Menschenmaterial die entsprechende Formung hervor. Wie sehr dieses Bild die Pädagogik verhext hat, zeigt sich am deutlichsten in der Art und Weise, wie man Pädagogik als Wissenschaft seit Anbeginn verstanden hat. Pädagogik, so lautet die Standardformel schon der Kantianer, ist eine aus Ethik und Psychologie gemischte Wissenschaft[44] : Die Ethik schreibt die Ziele vor, die zu erreichen sind, und die Psychologie liefert die notwendige Kenntnis des Materials und der Bedingungen, unter denen dieses Ma-

44 Vgl. etwa J. Ch. GREILING, *Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben* (1793), § 3 : Die Pädagogik ist « eine Tochter der Moralphilosophie und der Psychologie ».

terial verändert werden kann. Mit der Entwicklung neuer Technologien hat auch das Handerwerker-Modell neue Abwandlungen gefunden. Heute sind es nicht mehr handwerkliche Prozesse, welche die pädagogische Metaphorologie bestimmen, sondern das Input-Output-Modell der industriellen Produktion oder informationstechnische Konstrukte. Ein schönes Beispiel dafür ist Felix von Cubes Beschreibung des didaktischen Prozesses als Regelkreis : « Der Soll-Wert ist das Lernziel..., der Regler ist der wissenschaftliche Didaktiker ; er vergleicht den Ist-Wert des Lernenden mit dem Soll-Wert und entwirft ein Programm zu dessen Steuerung. Das Stellglied ist die Lernsteuerung, sie kann vom Lehrer oder von Lehrobjektivationen vorgenommen werden. Lernplanung und Lernsteuerung lassen sich unter dem Oberbegriff Lernorganisation zusammenfassen. Nach der Veränderung des Lernenden wird durch die Lernkontrolle der neue Zustand festgestellt usw. »[45]

Gewiss, es wurde auch immer wieder das Gegenbild zu dem des Handwerkers beschworen, das Bild des Gärtners und Pflanzers, der das Kind nur pflegen und wachsen lassen muss, damit es sich – wie eine Pflanze – von innen her selbst entfalten kann nach seinem eigenen Gesetz und dem ihm innewohnenden Werdeziel. Aber selbst dieses Modell ist, wie man sich dies exemplarisch an Rousseaus vielgepriesener « Methode der Inaktivität »[46], des Wachsenlassens, deutlich machen kann, auf Kontrolle hin angelegt : Das Kind darf nach Rousseau zwar tun, was es will, immer vorausgesetzt, dass es nur das will, von dem der Lehrer wünscht, dass das Kind es tut. Und wie erreicht man als Erzieher dieses Ziel ? Indem man das Kind der Umwelt überlässt, aber stets dafür sorgt, dass die Umwelt das Kind dorthin führt, wo man es gerne haben möchte. Indirekte Einwirkung über eine kontrollierte Umgebung soll, mit anderen Worten, eben das bewirken, was der Macher in der direkten Methode vergeblich zu erreichen versucht[47].

Kontrollpädagogik, in welcher Version auch immer, erfordert allerdings, wenn sie erfolgreich sein will, das nötige Kontrollwissen, d.h. den Aufbau einer Wissenschaft, welche die Entwicklungsgesetze der kindlichen Natur zu entdecken und darauf abgestützt die erforder-

45 F. VON CUBE, « Der kybernetische Ansatz in der Didaktik », in : *Didaktik*, hrsg. v. H. Röhrs, Frankfurt a. M. 1971, S. 328.

46 J. J. ROUSSEAU, *Emile oder Über die Erziehung*, hg. v. M. Rang, Stuttgart 1963, 2. Buch, S. 260.

47 A.a.O., S. 265.

lichen technologischen Handlungsregeln bereit zu stellen vermag. Erst wo die wissenschaftlichen Beobachter ihr Werk vollbracht haben, können auch die Technokraten und Macher auf den Plan treten.

Dass allein schon dieser Teil des Kontroll-Programms einige Schwierigkeiten mit sich bringt, liegt auf der Hand ; denn wer als Macher am Werk ist, kann nicht zugleich beobachten, und wer beobachtet, nicht zugleich auch machen, und sei es auch nur in dem Trivialsinn, in dem Ernst Christian Trapp das Problem formuliert hat : « Wer den ganzen Tag sich an der Jugend müde doziert und gezankt und gestraft hat », der kann sich nicht abends noch « mit Gedanken zur Verbesserung des Schulwesens befassen »[48].

Falls man jedoch, schön rational und arbeitsteilig, das Geschäft des Beobachtens und das des Machens auf verschiedene Personen verteilt, stellt sich unweigerlich die Frage, wie das Gesetzeswissen in den Büchern und Köpfen der Beobachter zu dem Kontrollwissen in den Köpfen der Macher werden kann : das in Pädagogenkreisen hinlänglich bekannte sogenannte Theorie-Praxis-Problem. Aber selbst unter der Voraussetzung, dass die Auflösung dieses Problems gelänge und der Praktiker selber zum Theoretiker würde, ist, wie seinerzeit schon Niemeyer seinem Loblied auf die Pädagogik nachsetzte, noch immer keine glückliche Ausübung der Kunstregeln garantiert, denn vielleicht « fehlt es ihnen bey aller Kenntnis der Gesetze doch entweder an dem guten Willen, danach zu handeln, oder an dem rechten Urtheil, und an der Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden ... »[49].

Selbst wenn aber auch dieses Problem lösbar wäre und alle Pädagogen über einen unfehlbar sicheren « pädagogischen Takt » verfügten, müssten sie, unter modernen Auspizien, auch aus ganz andern Gründen scheitern. Ich nenne nur zwei :

1. In einer Situation, in der so viel auf dem Spiel steht, müssten die pädagogischen Kontrolleure die Umweltbedingungen der Educanden nicht nur zu Teilen, sondern total unter ihre Kontrolle bringen können. Dazu brauchten sie, wie die Pädagogik spätestens seit Rousseau weiss, von der Gesellschaft und ihren verhängnisvollen Einflüssen abgeschirmte pädagogische Provinzen. Wo aber soll es unter den Bedingungen moderner Industrie- und Mediengesellschaften noch

48 E. Chr. TRAPP, *Versuch einer Pädagogik*, Berlin 1780, ND 1977, S. 18.
49 A. H. NIEMEYER, *Grundsätze der Erziehung des Unterrichts*, Bd. 1, Halle [6]1810, S. 21.

solche unberührten Binnenräume geben, und zwar nicht nur, wie in Rousseaus klassischem Experiment, für einen einzigen Zögling, sondern gleich millionen-, ja milliardenfach ? Und worauf stützt sich überhaupt die Hoffnung, dass das, was im pädagogischen Schonraum erlernt wurde, sich dann auch auf die Gesellschaft ausweiten werde ?

2. Ziel der pädagogischen Kontrolle müsste ja wohl sein, dass die Educanden, wenn sie einmal der Obhut der pädagogischen Kontrolleure entwachsen sind, sich weiterhin in allen künftigen Situationen in dem von den Kontrolleuren gewünschten Sinne verhalten – vergleichbar etwa den Robotsystemen, die die NASA in die über Radiosignale nicht mehr erreichbaren Raumsonden auf dem Weg zu Mars und Venus eingebaut hatte. Kontrolle setzt aber voraus, dass die künftigen Situationen auch voraussehbar sind. Wie aber soll man künftige Situationen voraussagen können in einer unkontrollierbar gewordenen, mit immer neuen Überraschungen aufwartenden Welt ?

Die Kontrollpädagogik hat fürwahr einen schweren Stand. Es fehlt ihr offensichtlich allenthalben : an verfügbarem technologischen Kontrollwissen ebenso wie an Personen, die dieses Kontroll-Wissen erfolgreich nutzen könnten. Das Klagelied über den Stand der Pädagogik als Wissenschaft ist, nicht zuletzt auch aus diesem Grunde, ebenso alt wie diese Wissenschaft selbst. Immer wieder hat man zwar versucht, wie exemplarisch etwa Dilthey, sie aus ihrem « Aschenbrödeldasein »[50] zu erlösen und sie endlich in den Rang einer wirklichen

50 W. DILTHEY, « Grundlinien des Systems der Pädagogik », in : *Gesammelte Schriften* 9, Leipzig/Berlin 1934, S. 177ff. ; vgl. etwa auch J. Ch. GREILING, der 1793 klagt, dass die Pädagogik « bis jetzt nicht mehr als ein Aggregat von Bemerkungen, Erfahrungen und Regeln ist, die durch kein gemeinschaftliches Band innerlich verbunden und geordnet sind » (*Über den Endzweck der Erziehung* (1793), Vorrede) ; « die Frage, ob und wie die Pädagogik als Wissenschaft möglich sei », so schreibt ein Rezensent in Niethammers 'Philosophischem Journal', sei « noch niemals bestimmt aufgeworfen, und... der erste Schritt zur wissenschaftlichen Bearbeitung derselben (sei) noch zu tun » (S. MAIMON, « Über die ersten Gründe des Naturrechts », in : *Philos. Journal* 1 (1795), S. 178). Trotz aller Bemühungen, so meldet das 'Rheinische Conversationslexikon' von 1827, « ist die Pädagogik noch ziemlich weit von dem Ziele entfernt, welches sie erreicht haben müsste, wenn sie entscheidend auf Jugend und Publikum einwirken sollte » (*Rhein. Conv.-Lex. oder enzykl. Handwörterbuch für gebildete Stände*, hg. v. d. Gesellschaft rhein. Gelehrter 8 (1827), S. 386). Die Pädagogik sei bestenfalls « Erziehungskunde », aber nicht « Erziehungswissenschaft », da sie « noch nicht zum Range einer Wissenschaft im strengsten Sinne erhoben ist » (*Staatslexikon*, a.a.O. (s. Anm. 6), S. 427) so heisst es im 'Staatslexikon' von 1848.

Wissenschaft zu erheben, noch heute aber gilt als zweifelhaft, ob sie dieses Ziel erreicht hat[51]. Die grosse Hoffnung jedenfalls, die man mit der sogenannten « realistischen Wende » in der Erziehungswissenschaft auf die empirische Forschung in Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie gesetzt hatte, ist einer ebenso grossen Enttäuschung gewichen. Kausaltechnologisch verwendbare Resultate, die sich zur Erhaltung der pädagogischen Kontrolle im Schulsystem hätten einsetzen lassen, sind ausgeblieben, und sie werden wohl auch in Zukunft ausbleiben. Und dies nicht nur, weil die Forschung versagt hätte, sondern, so deutet diesen Befund etwa Robert Dreeben, weil es schlicht die Lehrpersonen nie geben wird, die imstande wären, die zahllosen Interdependenzen zwischen individuellen und sozialen Prozessen im Unterricht rechtzeitig wahrzunehmen und zu verarbeiten. Eine Lehrperson wird nie völlig imstande sein zu wissen, bei welchem Educanden sie nun welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst[52]. Das Erziehungssystem ist darum, wie die Soziologen heute sagen, « strukturell durch ein Technologiedefizit geprägt »[53]. Für die Profession stellte sich deshalb die Frage, ob sie « diesen Mangel kompensieren, überdecken, durch Idealisierungen oder Moralisierungen oder Misserfolgszurechnungen ausgleichen » wollte, oder ob sie sich klar darüber zu werden versuchte, was noch möglich sei, wenn keine Technologie mehr möglich sei[54].

4. Der Mensch als prinzipiell unkontrollierbares Wesen

Der Hinweis auf die strukturelle Grenze jeder Technologie deutet an, dass das Programm der Kontrollpädagogik auch unter idealsten Bedingungen scheitern müsste. Und der entscheidenste Grund ist wohl schlicht die alte Einsicht Kants: Menschen sind nicht die Art von Wesen, die einer strikten pädagogischen Kontrolle unterworfen werden könnten.

51 Vgl. etwa W. BREZINKA, « Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zu ihrer Abgrenzung », in : *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (1968), S. 317 : « Ob und in welchem Sinn die Pädagogik als Wissenschaft angesehen werden kann, ist bis heute umstritten. »

52 R. DREEBEN, *The Nature of Teaching. Schools and the Work of Teachers*, Glenview (Ill.) 1970, S. 52.

53 N. LUHMANN/C. E. SCHORR (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt M. 1982, S. 14.

54 LUHMANN/SCHORR, a.a.O., S. 16.

Wir bedürfen, um dies selber einzusehen, jedoch nicht des Rückgriffs auf Kants intelligible Freiheit und andere idealistische Theoriestücke. Neuere biologische, kommunikations- und systemtheoretische Ansätze tun es auch.

Die simple Annahme, Menschen könnten aufeinander wirken nach der Kausalität von Billardbällen, die sich gegenseitig anstossen, scheitert schon an der Tatsache, dass Menschen biologische und mithin informationsverarbeitende Wesen sind[55], das heisst, in Daniel C. Dennetts Begrifflichkeit gesprochen, intentionale Systeme, deren Verhalten für uns nur dann erklärbar und voraussagbar ist, wenn wir ihnen gewisse Informationen (Meinungen) zuschreiben und sie als von Zielen (Wünschen, Ängsten, Absichten usw.) geleitet ansehen[56].

55 Man könnte – Luhmann folgend – die Unmöglichkeit von Erziehung auch auf der Grundlage einer allgemeinen Theorie selbstreferentieller autopoietischer Systeme (vgl. die umfassende Darstellung dieser Theorie in N. LUHMANN, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt M. 1984) demonstrieren, « die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren » (N. LUHMANN, Die Autopoiesis des Bewusstseins, in : *Soziologische Aufklärung*, Bd 6, a.a. O. (s. Anm. 27) S. 56). Unter dieser Voraussetzung eines sogenannt « operativ geschlossenen » Systems ist es trivialerweise unmöglich, dass ein Bewusstseinssystem unmittelbar auf ein anderes einwirken kann (a.a.O., S. 58f.), und ebenso unmöglich, dass es zwischen einem Bewusstseinssystem und einem auf Kommunikation beruhenden System eine unmittelbare Einwirkung geben kann (« Das Kind als Medium der Erziehung », in : *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6, a.a.O., S. 206, vgl. auch : N. LUHMANN, « Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt ? », in : *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6, a.a.O., S. 37-54), weil soziale Systeme und Bewusstseinssysteme jeweils bloss Umwelt füreinander sind. Unmöglich ist darum auch, was der Erzieher sich vornimmt : durch erzieherische Kommunikation Bewusstseinsoperationen zu spezifizieren (Das Kind als Medium der Erziehung, a.a. O., S. 206).

56 Vgl. D. C. DENNETT, « Intentional Systems », in : *Brainstorms. Philosophical Essays on Mind and Psychology*, Hassocks 1979, S. 3-22.
Die Frage bleibt allerdings, ob man durch diesen Meta-Biologismus – in bezug auf das uns interessierende Phänomen – mehr gewinnt als durch die biologischen Theorien selber, aus denen die Systemtheorie sich speist, und ob das, was man sich dadurch einhandelt – beispielsweise durch die Auflösung der Wahrheitsfrage in die Beliebigkeit der ihre eigenen Kognitionen (vgl. N. LUHMANN, Autopoiesis des Bewusstseins, a.a.O. (s. Anm.55), S. 110) oder, genauer, ihre eigenen Fiktionen produzierenden Systeme –, diesen Preis auch wert ist (vgl. die kritischen Anmerkungen von J. HABERMAS, *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt M. 1985, S. 409ff., 426ff.).

Grundprinzip jedes Informationsprozesses ist die von dem betreffenden Organismus ausgehende, selbstorganisierte Reduktion der Komplexität der Welt auf die wenigen Merkmale, die im Hinblick auf dessen Lebens- und Überlebenszwecke überhaupt einen Unterschied machen. Eine Information, so hat es Bateson brilliant formuliert, ist ein Unterschied, « der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht »[57]. Eine Amöbe, welche Helligkeit wahrnimmt, setzt sich in Richtung auf diese Helligkeit in Bewegung ; der von mir wahrgenommene Unterschied in der Aussentemperatur führt dazu, dass ich die Jacke ausziehe.

Dass Informationsprozesse selbstorganisiert sind, zeigt sich insbesondere darin, dass das Ausbleiben des Unterschieds selber schon einen Unterschied machen kann : Ein Ereignis, das nicht eintritt – beispielsweise ein Brief, der nicht geschrieben wurde –, kann unser Verhalten ebenso bestimmen wie ein Ereignis, das eingetreten ist.

Selbst ein relativ einfacher informationsprozessierender Organismus wie eine Zecke wird sich daher nur soweit kontrollieren lassen, als er das, was der Kontrollierende von ihm will, auch wahrzunehmen und zu befolgen beliebt. Man kann einen Hund zwar zum Futternapf zerren, aber man kann ihn nicht fressen machen, wenn er nicht fressen will. Dies schliesst allerdings nicht aus, dass ein der Beobachtung eines andern Organismus fähiger Organismus dessen informationsverarbeitende Kapazitäten zur Erreichung seiner eigenen Zwecke ausnutzen und ihn dorthin bringen kann, wohin er ihn bringen will[58]. Täuschungsmanöver sind darum in der biologischen Welt gang und gäbe und Menschen haben darin ja auch eine besondere Geschicklichkeit entwickelt. Tiere unter Kontrolle zu bringen und in ihnen durch ein konsequentes Programm Skinnerscher Verhaltensmodifikation die Verhaltensweisen hervorzurufen, die wir hervorzurufen wünschen, ist

57 G. BATESON, *Ökologie des Geistes*, Frankfurt a.M. [5]1985, S. 488, vgl. auch S. 582.

58 Voraussetzung dafür ist, dass das betreffende intentionale System gegenüber einem andern intentionalen System zumindest den Automatenstandpunkt einnehmen kann, d.h. ein « Wissen » darüber entwickeln kann, dass dieses System auf bestimmte Inputs immer mit bestimmten Outputs reagiert.
Wie weit auch Tieren die Fähigkeit zugeschrieben werden kann, die wir uns selber zuschreiben : intentionale Systeme als intentionale Systeme wahrzunehmen, die sich Meinungen über die Welt bilden und Wünsche haben können, kann hier offen bleiben. Zu diesen verschiedenen « Einstellungen » vgl. D. C. DENNETT : Intentional Systems, a.a.O. (s. Anm. 56), S. 3ff.

in der Regel – wie jeder Tierzüchter weiss – ein nicht ganz aussichtsloses Unterfangen.

Von menschlichen Personen, Educanden eingeschlossen, erwarten wir jedoch Besseres. Wir erwarten von Ihnen, in Begriffen der Maschinentheorie gesprochen, dass sie keine Trivialmaschinen sind, die auf einen bestimmten Input nach Massgabe einer internen Transformationsfunktion einen bestimmten Output erzeugen und diese Operation jedesmal wiederholen, wenn derselbe Input eingegeben wird[59]. Von ihnen nehmen wir an, dass sie informationsverarbeitende Wesen von grösserer Komplexität sind. Zu unserem Bild von Personen[60] gehört insbesondere die Unterstellung, dass ihr Verhalten nicht unmittelbar über ihre inneren Triebe und die Informationen gesteuert ist, die sie von aussen aufnehmen, sondern dass sie – gleichsam durch einen eingebauten inneren Monitor – imstande sind, zu ihren eigenen Informationsverarbeitungsprozessen auf Distanz zu gehen und auch diese Prozesse wiederum zum Gegenstand eines Informationsverarbeitungsprozesses zu machen, auf ihre Reaktionen reflektierend und auf ihre Reflexionen reagierend. Eine der besten Beschreibungen dieses Reflexionsvorganges verdanken wir noch immer John Locke. Er schreibt im 21. Kapitel des zweiten Buches seines « Versuches über den menschlichen Verstand » :

« Da der Geist, wie die Erfahrung zeigt, in den meisten Fällen die Kraft besitzt, bei der Verwirklichung und Befriedigung irgendeines Wunsches innezuhalten und mit allen andern Wünschen der Reihe nach ebenso zu verfahren, so hat er auch die Freiheit, ihre Objekte zu betrachten, sie von allen Seiten zu prüfen und gegen andere abzuwä-

59 Zum Begriff der Trivialmaschine, den auch Luhmann (vgl. etwa « Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem », in : *Soziologische Aufklärung*, Bd. 4 : *Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Opladen 1987, S. 192ff.) in pädagogischen Kontexten besonders zu faszinieren scheint, vgl. H. VON FOERSTER, « Principles of Self-Organisation – In a Sozio-Managerial Context », in : H. ULRICH/ G. J. B. PROBST (Hg.) : *Self-Organisation and Management of Social Systems : Insights, Promises, Doubts, and Questions*, Berlin 1984, S. 2-24.

60 Eine der klarsten Analysen unserer Intuition von « Person » ist immer noch die von H. G. FRANKFURT ins Spiel gebrachte Fähigkeit, Wünsche und Meinungen « zweiter Stufe » zu bilden, d.h. Wünsche und Motive darüber zu haben, welche Wünsche und Motive sie haben möchte (Vgl. « Freedom of the Will and the Concept of a Person », in : *The Journal of Philosophy* 68 (1971), S. 5-20). Die Komplexitäten, die dieser Begriff von « Person » beinhaltet, entwickelt D. C. DENNETT, « Conditions of Personhood », in : *Brainstorms*, a.a.O. (s. Anm.56) S. 267-285.

gen. Hierin besteht die Freiheit, die der Mensch besitzt und aus deren falschem Gebrauch die ganze Fülle von Missgriffen, Irrtümern und Fehlern stammt, in die wir in unserer Lebensführung und bei unserm Streben nach Glück hineingeraten, wenn wir unsere Willensentscheidung überstürzen und vorschnell ohne rechte Prüfung zu handeln beginnen. Um dem vorzubeugen, haben wir die Kraft, die Verfolgung dieses oder jenes Wunsches zu unterbrechen, wie jeder täglich bei sich selbst erproben kann. Hier scheint mir die Quelle aller Freiheiten zu liegen ; hierin scheint das zu bestehen, was man (meines Erachtens unzutreffend) den freien Willen nennt. Denn während einer solchen Hemmung des Begehrens ... haben wir Gelegenheit, das Gute oder Ueble an der Handlung, die wir vorhaben, zu prüfen, ins Auge zu fassen und zu beurteilen. Haben wir dann nach gehöriger Untersuchung unser Urteil gefällt, so haben wir unsere Pflicht erfüllt und damit alles getan, was wir in unserm Streben nach Glück tun können und müssen ... »[61].

Die Freiheit, von der Locke hier redet, ist zwar nicht die intelligible, die Kant meint, aber sie genügt, um jeden Möchtegernkontrolleur in Verlegenheit zu stürzen. Wie sehr er sich auch anstrengen mag, in seinem Opfer Überzeugungen zu wecken und Wünsche zu evozieren : Er kann nie sicher sein, dass der so Kontrollierte, wenn er der Herkunft seiner Wünsche und Überzeugungen gewahr wird und sie einer kritischen Prüfung unterzieht, diese auch weiterhin aufrecht erhalten möchte. Der Wunschtraum des Kontroll-Pädagogen, es am Ende gewesen zu sein, scheitert am Willen des Kontrollierten, selber darüber befinden, was denn nun eigentlich der Fall gewesen sein soll. Und die Kontrolle findet spätestens dann ein Ende, wenn der Kontrollierende entdeckt, dass man ihn kontrollieren will[62].

61 J. LOCKE, *Versuch über den menschlichen Verstand*, Hamburg 1981, S. 315 (An essay concerning human understanding, II, Kap. XXI, hg. v. P. H. NIDDITCH, Oxford 1975, S. 47).

62 Wer sich von der Begrifflichkeit der Maschinentheorie faszinieren lässt, würde deshalb sagen, Personen seien offensichtlich nicht-triviale Maschinen : Statt auf einen Input, dank gespeicherter Regeln, mit entsprechendem Output zu reagieren, befragen nicht-triviale Maschinen bei solchen Operationen immer auch sich selbst – « und reagieren daher bei aller Transformation von Input und Output immer auch auf ihre eigene momentane Befindlichkeit. Sie geben auf eine Frage einmal diese, das nächste Mal eine andere Antwort je nachdem, wohin ihr vorheriger Output sie geführt hat (Turing-Maschinen) oder wie sie sich fühlen und welche Eindrücke in der Situation sonst noch auf sie einwirken und ihre Befindlichkeit bestimmen ». (N. LUHMANN, « Co-

Die einzig vernünftige Konsequenz aus diesem Debakel : Man setzt schon gar nicht erst auf Kontroll-Strategie und wendet sich besser gleich der zweiten möglichen Strategie, der Autonomie-Strategie zu : der Kunst, es nicht gewesen zu sein. Wie soll man aber mit einer solchen Strategie überhaupt pädagogisch sinnvoll handeln können ? Worin besteht ein pädagogisches Wirken, das doch kein Wirken gewesen sein will ?

Die Pädagogik, die auf diese Frage eine Antwort geben könnte, gibt es bisher in der Praxis kaum und in der Theorie nur in Ansätzen[63]. Die Versuchung ist daher gross, sich selbst aus der Pädagogik oder die Pädagogik selbst zu verschabschieden mit anti-pädagogischen Slogans wie « Schafft die Schule ab », « Schafft die Erziehung ab » oder aber fortzusetzen wie bisher – mit Techniken der Kontrollpädagogik oder wie auch immer – mit schlechtem Gewissen vielleicht oder aber in der festen Überzeugung, dass es so zwar nicht geht, dass man aber notwendigerweise so tun müsse, als ob es so ginge, und wenn es nicht mehr gehe, werde man es ja schon merken, auch wenn es dann natürlich zu spät sei[64]. Dieser Rückzug auf den Fiktionalismus kommt allerdings einer Bankrotterklärung gleich und verwischt nicht nur die Unterschiede, die es im praktischen Feld de facto gibt, zwischen Schulen und Schulen zum Beispiel, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmethoden ; er unterbindet auch jede theoretische Bemühung, sich einen Begriff von Autonomiepädagogik zu bilden, der das Gemeinte – allen Paradoxa zum Trotz – zumindest nicht als unmöglich erscheinen lässt[65]. Die « Arbeit am Begriff » aber hat mehr

dierung und Programmierung », in : *Soziologische Aufklärung*, Bd. 4, a.a.O. (s. Anm. 59), S. 192).

63 Als neuere Beispiele solcher Ansätze könnten etwa angesehen werden : O. SPECK, *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München/Basel 1991 ; J. MASSCHELEIN, *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*, Weinheim 1991.

64 So Alfred TREML im Rückgriff auf die Vaihingersche Philosophie des « Als ob » und angelehnt an ein Luhmann-Zitat (« Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung », in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, Pädagogisches Wissen, Weinheim/Basel 1991, S. 347-360, bes. 355).

65 Die Aufgabe der Philosophie besteht nämlich nicht nur darin, Schwierigkeiten zu machen und Paradoxa aufzudecken, sondern ebenso sehr auch, Erklärungen zu finden, mit deren Hilfe wir uns dazu bringen können, etwas für möglich anzusehen, das unmöglich scheint, an das wir aber gerne glauben möchten. Vgl. die interessanten Ausführungen zu diesem Erklärungsbegriff

als nur theoretischen Wert; denn nur mit einem klaren Begriff als Suchbild wird es auch möglich sein, die Praxis zu finden, die diesem Bild entspricht.

5. Die Elemente einer Autonomiepädagogik

Einer theoretischen Klärung des Konzepts der Autonomiepädagogik ist, wie im folgenden kurz skizziert werden soll, auch nicht ganz hoffnungslos. Der Punkt, an dem die Kontrollpädagogik ihre prinzipielle Grenze findet, bezeichnet nämlich zugleich auch den Punkt, von dem die Autonomiepädagogik auszugehen hat. Die Kontrolle zwar scheitert endgültig an der Tatsache, dass wir keine Trivial-Maschinen oder, positiv ausgedrückt, dass wir Personen sind : Wesen, die nicht nur – wie wir von jedem biologischen Wesen annehmen – Ziele verfolgen und Vorstellungen über ihre Umwelt haben können, sondern die auch Vorstellungen und Wünsche zweiter Stufe, in bezug auf ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche entwickeln und diesen Prozess auch für beliebige weitere Stufen iterieren können. Aufgrund dieser Eigenschaft sind wir als Personen fähig, zu uns selbst Stellung zu nehmen, d.h. zu fragen, ob das, was wir als intentionale Wesen erster Stufe (in bezug auf die Welt) glauben und wollen, wirklich auch glauben und wollen sollen. Und wir können uns dies nicht nur fragen, wir können auch zum Ergebnis kommen, es wäre vielleicht besser, wenn wir nicht glaubten, was wir glauben, und wenn wir nicht die Wünsche hätten, die wir haben. In diesem Fall aber werden wir auch versuchen, unsere Wünsche und Vorstellungen erster Stufe entsprechend zu ändern, um sie in Einklang zu bringen mit unseren Wünschen zweiter Stufe. Und falls wir nicht Zwangsneurotiker sind oder Süchtige oder sonstwie mental Handicappierte, wird uns dies in der Regel auch gelingen[66].

Was aber kann uns dazu bewegt haben und uns immer noch dazu bewegen, unsere Wünsche und Vorstellungen erster Stufe – und die

bei R. NOZICK, *Philosophical Explanations*, Oxford 1981, Introduction, S. 1-24.

66 H. G. FRANKFURT, Freedom of the Will and the Concept of a Person, a.a.O. (s. Anm. 60), bringt darum diese Tatsache, dass wir sogenannte « Volitionen » zweiter Stufe haben können, in Verbindung mit dem Problem der Willensfreiheit : Willensfreiheit ist dann nicht gegeben, wenn ich nicht den Willen haben kann, den ich zu haben wünsche.

Handlungen, die aus ihnen erfolgen – in Frage zu stellen ? Hier als mögliche Antwort anstelle der notwendigen langen Geschichte die folgende Kurzgeschichte[67]. Die Fähigkeit, zu sich selbst auf Distanz zu gehen, mag sich in der Evolution Hand in Hand mit der Tatsache entwickelt haben, dass menschliche Wesen begonnen hatten, das was sie wussten und wollten, in Form einer darstellenden und nicht bloss expressiven oder appellativen Sprache von einander zu erfragen und einander mitzuteilen. Ein erster Schritt könnte darin bestanden haben, dass zunächst einzelne und dann immer mehr Individuen diese Kommunikation auch dort fortsetzten, wo keine andern Gesprächspartner mehr präsent waren – als Selbstgespräch, Selbstbefragung, Selbstermahnung, Selbstermunterung usw. Was das Selbstgespräch stimulierte, war vielleicht die Entdeckung, dass es hilfreich sein kann, sich dadurch eine Meinung zu bilden, dass man hört, was man selbst dazu sagt. Aus dieser Praxis heraus mag sich dann das herausgeschält haben, was heute mit jeder Sprache verbunden zu sein scheint : die Praxis des Rechenschaft-geben-Müssens und des Sich-Rechenschaft-Gebens[68], des logon didonai : durch Angabe von Gründen, mit denen wir uns selbst und andern verständlich machen, warum wir glauben, was wir glauben, warum wir wollen, was wir wollen, und insbesondere, warum wir tun, was wir tun. Gründe aber können mehr oder weniger gut, verständlich, vernünftig, rational oder gültig sein oder wie immer man diese Qualität von Gründen näher bezeichnen will.

Zu den Qualitätsansprüchen an Gründe gehören etwa Kriterien wie : Man dürfe sich nicht widersprechen, man müsse herausfinden, was wahr sei, man müsse sich zu anderen gerecht verhalten usw. usf. Weder diese Kriterien, noch die Gründe, die ihnen unterworfen werden, sind jedoch eine Frage des privaten Meinens und persönlicher Vorlieben ; sie sind vielmehr im selben Mass und aus denselben Gründen öffentlich wie etwa die Bedeutungen sprachlicher Ausdrücke selbst, in denen wir unsere Rechtfertigungen vorzutragen pflegen. Ein Grund ist für mich nur dann ein Grund, wenn er auch für jeden anderen ein verständlicher und womöglich gar akzeptabler und gültiger

67 Für ältere längere Geschichten kann noch immer dienen : G. H. MEAD, *Geist, Identität, Gesellschaft,* Frankfurt a.M. 1973 ; als jüngerer Versuch : D. C. DENNETT, *Elbow Room :The Varieties of Free Will Worth Wanting*, Oxford 1984, S. 38ff.

68 Eine gute Analyse dieses unauflösbaren Zusammenhanges von Handeln und Rechtfertigen gibt G. KOHLER, *Handeln und Rechtfertigen. Untersuchungen zur Struktur der praktischen Rationalität*, Frankfurt a.M. 1988.

Grund sein kann. Gründe, mit einem Wort, müssen verallgemeinerungsfähig sein. Und verallgemeinerungsfähig sind sie dann, wenn es mehr oder weniger wohldefinierte Verfahren gibt, mit deren Hilfe sich entscheiden lässt, ob der Geltungsanspruch eines Grundes zu Recht besteht oder nicht[69].

Welche Vorstellungen von Wahrheit, Vernünftigkeit und Rechtfertigung jeweils gelten, mag zwar kultur-, traditions- und sprachabhängig sein, aber wenn der Prozess der kritischen Distanznahme und der öffentlichen Rechtfertigung einmal in Gang gesetzt worden ist, werden – auf der Suche nach dem, was letztlich als wahr, vernünftig oder gerechtfertigt angesehen werden kann – alle diese Konzepte immer wieder neu in den Strudel der Reflexion geraten und immer wieder aufs neue transzendiert werden müssen[70].

Doch was heisst dies alles in bezug auf die Frage, worin denn eigentlich die Autonmie-Pädagogik bestehe ? Die Antwort ist ebenso schlicht wie einfach : Was autonomie-pädagogisch zu geschehen hätte, ist in den nicht durch Pädagogik « verseuchten » Kontexten eine vertraute Erscheinung : Es ist die Art und Weise, wie man – idealiter allerdings – unter Erwachsenen miteinander umzugehen pflegt : Man weist auf Sachverhalte hin, informiert und erklärt Zusammenhänge, man spricht und streitet miteinander, man gibt Ratschläge, argumentiert und debattiert, kurzum : Man teilt sich mit und nimmt am Leben und Denken anderer teil[71].

Und sofern man dabei die anderen nicht gleich als Feinde betrachtet, die es auf geschickteste Weise unten oder in Schach zu halten gilt,

69 Die von Jürgen HABERMAS vorgeschlagene Diskurstheorie der Wahrheit zum Beispiel ist, wie Habermas betont, nichts anderes als der Versuch, « den normativen Gehalt der in Sprachen, Kommunikationen angelegten Idee der Verständigung herauszuarbeiten », und das « intuitive Wissen vom Sinn universaler Geltungsansprüche, über das jeder kompetente Sprecher verfügt, zu rekonstruieren » (*Die neue Unübersichtlichkeit*, Frankfurt a.M. 1985, S. 185 bzw. 228).

70 Dies ist der entscheidende Punkt, in dem sich die Anhänger der auf Universalismus angelegten liberalen Theorie von den sogenannten Kontextualisten unterscheiden (vgl. dazu etwa J. HABERMAS, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a.M. 1988, S. 178f.).

71 Dass Erziehung entweder gar nicht oder nur in der Gemeinsamkeit, in der « Wechselwirkung von Ich und Du » möglich sein kann, ist eine der wichtigen Einsichten, die einer der ersten « Antipädagogen », der Philosoph Eberhard GRISEBACH, schon 1924 geltend gemacht hat : *Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortung*, Halle/Saale 1924, bes. Kap. 1 : Die Grenzen des Erziehers, S. 1-38.

und sofern man sie auch nicht als Imbezile oder als nützliche Idioten betrachtet, die möglichst geschickt zu manipulieren sind, sofern man sie vielmehr als selbstverantwortliche, vernünftige und einsichtige Wesen ansieht, zu denen zu gehören wir auch für uns selbst beanspruchen, dann heisst miteinander reden eben nicht – wirken wollen, sondern : sich gemeinsam in den Prozess von Argument und Gegenargument hineinzubegeben, aus dem am Ende alle Beteiligten anders herauskommen, als sie hineingegangen sind. Nicht irgendwer hat dann gewirkt, sondern es ist das Gespräch, das an den Beteiligten seine Wirkung getan hat[72].

Auf die Erziehung übertragen heisst dies : Personen lassen sich zwar nicht machen, aber sie lassen sich immerhin beeinflussen : indem wir ihrem Bedürfnis entgegenkommen, Gründe zu hören und Gründe zu geben und schlicht und einfach die Wahrheit zu erfahren und nichts als die Wahrheit. Was eine Person aufgrund eines solchen Austauschs von Gründen und Gegengründen sich an Erkenntnis und Einsichten zu eigen macht, von dem dürfte man mit einigem Recht vermuten, dass es auch den späteren Prozess der inneren Reflexion überstehen wird. Die Vernunft hat sich durchgesetzt, pflegt man in solchen Fällen zu sagen. Und dies heisst wohl : Es gibt hier keinen, der von sich in bezug auf andere behaupten kann, dass er es gewesen sei. Die Redeweise allerdings, dass die Vernunft dies oder jenes « gebiete », darf uns nicht darüber hinwegtäuschen : Am Ende ist es immer der Einzelne

72 Dieses Gespräch ist das klare Gegenbild zu dem Versuch der Möchtegernkontrolleure, den zu erziehenden Subjekten Meinungen und normative Einstellungen einzupflanzen, unter Umgehung des kritischen Bewusstseins und unter geschickter Ausnutzung der Motive und Einstellungen der zu Erziehenden, die für die Kontrolleure nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Gültigkeit, sondern allein unter dem ihrer Manipulierbarkeit von Interesse sind. Eine erste Annäherung an den Unterschied zwischen Kontrollpädagogik und Autonomiepädagogik ist etwa die von L. W. BECK, *Akteur und Betrachter. Zur Grundlegung der Handlungstheorie*, Freiburg/ München 1975, S. 151f. herausgearbeitete Unterscheidung zwischen einer über Ursachen laufenden Kausalität und der durch Gründe bestimmten Handlungen. Der eigentliche klassische Referenzpunkt ist aber wohl die aristotelische Unterscheidung zwischen Poiesis (im Sinne einer vom Subjekt ausgehenden bewussten Einwirkung auf Objekte) und Praxis (als Einwirkung von *Subjekten* auf *Subjekte*) und alle daran anknüpfenden Unterscheidungen wie « Arbeit » und « Interaktion », « strategisches » und « kommunikatives Handeln » (vgl. etwa J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1981, S. 384) usw.

selbst, der darüber befindet, was nun für ihn gelten oder nicht gelten soll[73].

Eines freilich wird sich nicht bestreiten lassen: Die Gründe, die die Entscheidungen des einzelnen leiten, können immer mehr oder weniger gut, die Geltungsansprüche dieser Gründe mehr oder weniger einlösbar sein. Und dieses Mehr oder Weniger ist wesentlich dadurch bestimmt, in welchem Umfang die einzelnen sich mit den bereits etablierten Standards, Normen und Verfahren im betreffenden Bereich vertraut gemacht haben. Um überhaupt an einem Diskurs teilnehmen zu können, werden wir daher nicht selten, zunächst einmal einführende Diskurse durchlaufen müssen, die mit den Diskursansprüchen und Diskursregeln im betreffenden Bereich vertraut machen, und die Disziplinierung erfahren lassen, die die jeweilige « Disziplin » ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern abverlangt. Genau dies aber ist – im Licht- der Autonomiepädagogik gesehen – der Sinn eines öffentlichen Erziehungssystems: die nachrückende Generation einzuführen in die Diskursverfahren der als zentral und für alle Mitglieder der Gesellschaft unumgänglich erklärten Kulturbereiche. Prototyp einer solchen « Initiation »[74] ist die Art und Weise, wie wir die Muttersprache und allfällige weitere Sprachen erlernen. Zur Einführung in die weiteren, regionalen und speziellen Sprachen der Kulturbereiche wird es aber professionelle Lehrerinnen und Lehrer brauchen, die uns die « Initiation » methodisch und systematisch ermöglichen: zunächst in die elementaren Kulturtechniken und dann in die spezifischen Bereichssprachen: die Sprache der Mathematik, der Naturwissenschaften, aber auch die Sprache der Musik, der räumlichen Gestaltung usw. – quer durch die tradionellen Schulfächer hindurch. Diese Einführung aber – und dies ist die unverzichtbare autonomiepädagogische Prämisse – kann nur dadurch erfolgen, dass die Initiierten immer schon als argumentationsfähig und durch Gründe bewegbar angesehen werden, als gleichberechtigte Partner in dem auf lange Zeit hin an-

73 In diesem Sinne hat die etwas allzu sehr auf Dramatik angelegte Redeweise von den « unstetigen Formen in der Erziehung » von O. BOLLNOW, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Zürich 1954, S. 18ff., durchaus seine Berechtigung.

74 Dass Erziehung im Grunde Einführung in den « objektiven Geist » einer Kultur sei, war bereits die These der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Eine überzeugende zeitgemässe Begründung dafür, warum Erziehung als Initiation verstanden werden könne, hat Richard S. PETERS dargelegt, vgl. Education as Initiation, in: R. D. ARCHAMBAULT (Hg.): *Philosophical Analysis and Education*, London/New York 1965, S. 87-111.

gelegten, permanenten und gemeinsamen Gespräch darüber, was nun eigentlich und warum als gültig oder nicht gültig, als wahr oder nicht wahr anzuerkennen sei[75].

Alle diese einführenden Diskurse aber sind für den einzelnen nur Etappen auf dem Weg zu einer Antwort auf die das ganze wache Leben umfassende eine Frage, welche Art von Person wir eigentlich sein wollen, in der Sprache Kants ausgedrückt : was der Mensch « als frei handelndes Wesen aus sich selber .... machen kann und soll »[76].

Man kann diese Frage selbstverständlich auf verschiedene Arten und auf verschiedenen Ebenen beantworten. Ich kann mich darauf festlegen, ich sei nun einmal eine Person, die von Mathematik nichts versteht, sich für Geschichte nicht interessiert, sich bei Goethe auskennt und Mozart liebt usw. Aber wenn der Stachel des logon didonai, die Suche nach dem Warum und Wozu nicht abbricht, kann ich auch zu weit dramatischeren, radikaleren, philosophischeren Selbstentscheidungen herausgefordert werden : Was ist denn eigentlich Erkenntnis und was können wir überhaupt wissen über Natur und Geschichte, über uns selbst ? Was macht ein gutes Leben aus ? Worin besteht die Gerechtigkeit, die wir für uns alle einklagen ? Was können wir uns für dieses Leben oder darüber hinaus überhaupt erhoffen ? Aus welchen Gründen sprechen uns bestimmte Arten der Selbst- und Weltgestaltung an und stossen uns andere ab ?

Das klassische Beispiel für dieses Radikalwerden einer zunächst einfachen pädagogischen Frage ist Platons Frühdialog « Laches ». Die banal erscheinende Frage der beiden Feldherren, Nikias und Laches, ob sie ihre Söhne die Fechtkunst erlernen lassen sollen oder nicht, erweist sich im Gespräch mit Sokrates nur als beantwortbar, wenn man auch sagen kann, was denn für die Seele eines Menschen überhaupt gut sei, und dies provoziert die noch allgemeinere Frage, worin denn eigentlich die besondere Tüchtigkeit (arete) der menschlichen Seele bestehe.

Die Frage, welche Art von Wissenschaft die gesuchte Autonomiepädagogik denn nun eigentlich sei, beantwortet sich damit von selbst. Die Autonomiepädagogik in ihrer radikalsten und konsequentesten Gestalt ist im Grunde nichts anderes – als Philosophie ; und umge-

75 Ein gutes Beispiel für die gegenseitige Berichtigung von Gründen zwischen Lehrer und Kind am Fall der Fortsetzung der mathematischen Reihe gibt Lewis White BECK, a.a.O. (s. Anm. 72).

76 *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Akad.-Ausg. 7, S. 119.

kehrt, Philosophie, wenn immer sie im kantischen « weltbürgerlichen » Sinn betrieben wird, wird unweigerlich « pädagogisch » : Denn wenn wir uns einlassen auf die argumentative Untersuchung darüber, von welchen Prinzipien und Zwecken wir uns in unserem Handeln und in unserem Denken letztlich leiten lassen wollen, dann ist das Ergebnis dieser Untersuchung immer eine Bestimmung oder Bildung unserer selbst. John Dewey hat diese Einsicht wohl am klarsten ausgesprochen : « Die am tiefsten eindringende Definition der Philosophie, die sich geben lässt, ist demnach die : Philosophie ist die Theorie der Erziehung in ihrer allgemeinsten Gestalt. »[77]

Der Ausdruck « Philosophie der Erziehung », den Dewey als Kapitelüberschrift verwendet, erweist sich, im Lichte seiner eigenen Definition, als irreführend – als ob es sich um ein Spezialgebiet, eine Sonderdisziplin der Philosophie handeln würde wie « Geschichtsphilosophie » oder « Naturphilosophie » usw. Die philosophischen Fragen, die im pädagogischen Kontext aufbrechen, können sich jedoch ebenso gut auch aus andern Anlässen stellen, und Fragen aus andern Kontexten können von unmittelbarer Relevanz auch für den pädagogischen Kontext sein, und alle diese Fragen ziehen sich offensichtlich, wie die Erinnerung an Kants « Weltbegriff » von Philosophie deutlich zu machen versuchte, quer durch alle philosophischen Disziplinen hindurch : Von der Metaphysik und Erkenntnistheorie bis hin zur Anthropologie und Geschichtsphilosophie.

Die seinerzeit von Herbart und den Herbartianern, aber auch von Schleiermacher vorgenommene Einengung der Pädagogik auf Ethik und Psychologie[78] wurde bereits von den Neukantianern, die nicht weniger vehement als Dewey für die Identität von Philosophie und Pädagogik plädierten – Pädagogik ist nichts anderes als « konkrete Philosophie »[79] –, als willkürlich zurückgewiesen ; denn, so argumentiert etwa Natorp : Eine Pädagogik, welche die Aufgabe der Erzie-

77 J. DEWEY, *Demokratie und Erziehung. Eine Einführung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel [3]1964, ND 1993.

78 Vgl. J. F. HERBART, *Pädagogische Schriften*, hg. v. O. Willmann, Leipzig [2]1880, S. 506f., oder auch *Allgemeine Pädagogik*, Sämtliche Werke, Bd. 9, hg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel Langensalza 1887 (ND 1964), S. 311 ; vgl. auch A. HÜGLI : Art. « Pädagogik », in : *Histor. Wörterbuch der Philos.*, Bd. 7, hg. v. J. Ritter u. K. Gründer, Basel 1989, Sp. 15ff. ; F. D. E. SCHLEIERMACHER, *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, hg. v. E. Weniger, München/Düsseldorf 1957, s. 12.

79 P. NATORP, *Philosophie und Pädagogik – Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet*, Marburg 1909, S. 48.

hung, den « ganzen Menschen », « nach allen wesentlichen Seiten oder Richtungen seiner Tätigkeit zu bilden », ernst nimmt, muss sich auf die Philosophie als « Grundwissenschaft » stützen können[80]. Zur Entwicklung des ganzen Menschen gehöre nämlich nicht nur die Entwicklung des Wollens, sondern auch die des Denkens und der schaffenden Fantasie ; die Ziele und Mittel der Erziehung zu bestimmen sei daher nicht nur Aufgabe der auf das menschliche Wollen sich richtenden Ethik, sondern auch der übrigen normativen Wissenschaften : der Logik oder Erkenntnislehre, welche die Normen für die Tätigkeit des Erkennens, und der Ästhetik oder Geschmackslehre, welche die Gesetze « für die Tätigkeit der freischaffenden Fantasie » festlegt[81]. Für die analytisch orientierte « philosophy of education » schliesslich, die in den 50er Jahren in der angelsächsischen Welt ihren Siegeszug begonnen hat[82], gilt nach wie vor die These von Richard S. Peters, eines ihrer grossen Promotoren: « ...that philosophy of education is and should be a branch of philosophy is not to suggest that it is a distinct branch in the same sense that it could exist apart from established branches of philosophy such as epistemology, ethics, and philosophy of mind. Rather it draws on such established branches of philosophy and brings them together in ways which are relevant to educational issues. »[83]

Folgt aus der These, die Autonomiepädagogik sei nichts anderes als Philosophie, dass darum auch die Philosophie die Disziplin sei, « deren der Erzieher », wie Herbart von der Pädagogik sagt, « für sich bedarf »[84]?

80 A.a.O., S. 13 ; vgl. auch den Titel des 1. Kapitels.

81 A.a.O., S. 12.
Dass diese Position im deutschen Sprachraum noch immer lebendig ist, zeigt etwa J. OELKERS/W. K. SCHULZ/H.-E. TENORTH (Hg.), *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*, Weinheim 1989, aber auch die Beiträge von M. HEITGER/G. FUNKE/J. RUHLOFF u.a. in : J.-E. PLEINES (Hg.), *Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie*, Würzburg 1985, oder M. HEITGERS Artikel « Philosophische Pädagogik » in : P. KOSLOWSKI (Hg.), *Orientierung durch Philosophie*, Tübingen 1991, S. 33-47.

82 Vgl. dazu J. OELKERS, « Die analytische Erziehungsphilosophie : Eine Erfolgsgeschichte. Wissenschaftshistorische Anmerkungen zur Entwicklung der angelsächsischen Erziehungsphilosophie seit 1950 », in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 28 (1982), S. 441-464.

83 R. S. PETERS (Hg.), *The Philosophy of Education*, Oxford 1973 S. 2.

84 J. F. HERBART, *Allgemeine Pädagogik*, a.a.O. (s. Anm.78), S. 10.

Was Lehrpersonen für sich brauchen, um ihre mannigfachen Aufgaben des Erziehens, Unterrichtens, Beratens, Administrierens, Kooperierens und Innovierens auf hilfreiche und professionelle Weise wahrzumehmen, ist – neben der gründlichen Vertrautheit mit den Strukturen und Inhalten ihrer Unterrichtsfächer – die Kenntnis dessen, was die empirisch forschenden Sozialwissenschaften beitragen können zur Frage nach den Bedingungen, die Lernprozesse beim einzelnen, in der Gruppe oder in schulischen Organisationen erleichtern oder erschweren können. Falls die Lehrenden ihr Geschäft im Sinne der Autonomiepädagogik betreiben wollen, darf dieses Wissen allerdings nicht als Grundlage für die (ohnehin nicht mögliche) Entwicklung von Kausaltechnologie missbraucht werden. Es kann wie Kant dies formuliert hat, ein Wissen « in pragmatischer Absicht » sein, ein mögliches Mittel, das der einzelne oder eine lernende Gruppe für sich selbst verwenden kann, um die selbst gesetzten Lern- und Initiationsziele zu erreichen[85].

Kann es bei diesem pragmatischen Wissen sein Bewenden haben ? Aus der Sicht der Autonomiepädagogik jedenfalls nicht : Die Lehrperson, die sich nicht dazu hergibt, ihr pragmatisches Wissen blindlings in den Dienst irgendwelcher Auftraggeber zu stellen, sei es nun des Staats, der Kirche, der Wirtschaft oder – was vielleicht ohne kontrollpädagogische Rückfälle abgehen würde – in den Dienst der Schülerinnen und Schüler selbst, eine Lehrperson, mit einem Wort, die sich gelegentlich auch die Frage stellt oder stellen lässt, wozu das, was sie tue, denn nun eigentlich gut sei, und die womöglich ihre Schülerinnen und Schüler ermuntert, selber solche Fragen zu stellen : eine solche Lehrperson wäre sicher gut beraten, wenn sie sich mit der Führung philosophischer Diskurse vertraut machen würde – damit sie an-

85 KANT hat diesen Unterschied zwischen der « Erkenntnis des Menschen » in « physiologischer » und in « pragmatischer Hinsicht » auch selber trefflich illustriert : Es gehe in « pragmatischer Hinsicht » nicht darum, den Natururs achen « nachzugrübeln », auf denen das Erinnerungsvermögen beruht, sondern « die Wahrnehmungen über das, was dem Gedächtnis hinderlich oder beförderlich befunden worden », dazu zu benutzen, « um es zu erweitern oder gewandt zu machen » (*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, Akad.-Ausg., Bd. 7, S. 119). – Man kann diese pragmatische Art der Verwendung des Wissens durchaus als Fortsetzung jener geistigen Übungen und Exerzitien ansehen, welche die antike Philosophie zur Selbsterziehung des einzelnen entwickelt hat. (Vgl. etwa P. HADOT, *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*, Berlin 1981, oder P. RABBOW, *Seelenführung*, München 1954.

gesichts dieser Fragen nicht ebenso ratlos dasteht wie Laches und Nikias in Platons Dialog.

Was dies aber institutionell bedeutet – ob es nun vielleicht doch, wie Richard S. Peters postuliert, erforderlich sein wird, aus der Philosophie eine eigene « Philosophie der Erziehung » auszusondern, die – womöglich zum Gebrauch der Lehramtstudierenden – den philosophischen Diskussionsstand im Hinblick auf die im Rahmen der Lehrtätigkeit sich stellenden Probleme (in Verbindung mit Zielen und Inhalten der Erziehung etwa, dem Begriff der Erziehung, dem Curriculum usw. – zuzuscheiden und zu bündeln versucht, und wer für diese Aufgabe überhaupt berufen wäre und wie sich die so Berufenen zu den vielen andern verhalten, die sich sonst auf dem Markt der Pädagogen tummeln: Dies sind zum Glück – und zur Erleichterung des Verfassers – Fragen, auf die an diesem Ort wohl niemand eine Antwort erwartet.

Zusammenfassung in neun Thesen

1. Mit der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft verbindet sich seit Anbeginn die grosse Hoffnung, dass die Pädagogik durch « Verbesserung des Menschen » auch die Gesellschaft und letztlich die Welt selbst « verbessern » oder gar « retten » könne.

2. Dieses pädagogische Programm ist Teil des umfassenderen Projekts der Moderne, jenes gigantischen Versuchs, jeden Bereich des Lebens kontrollierbar und methodisch beherrschbar zu machen, alle « Zufälligkeit » auszuschalten.

3. Zweifel an der Durchführbarkeit des pädagogischen Programms hat es allerdings seit je gegeben: von Kants Hinweis auf das Grunddilemma, wie Erziehung und Freiheit überhaupt vereinbar sein können, bis hin zum modernen Diktum vom « Technologiedefizit » der Pädagogik.

4. Die Pädagogik hat auf dieses Dilemma dadurch reagiert, dass sie, ambivalent zwar, vor allem das eine Horn des Dilemmas ergriffen hat: Sie setzte nicht auf Freiheit und Autonomie, sondern auf die Kontrollpädagogik der Macher und das nötige Kontrollwissen der « Beobachter ».

5. Der von der Pädagogik eingeschlagene Weg der Kontrolle war jedoch immer wieder zum Scheitern verurteilt. Nicht nur, weil das nötige Technologiewissen bis heute fehlt, sondern aus grundsätzlichen

Gründen: weil der Mensch nicht zu der Art von Wesen gehört, die sich durch Erziehung kontrollieren lassen.

6. Als Ausweg bleibt daher nur die Autonomiepädagogik, die gar nicht erst zu wirken beabsichtigt, die jedoch ihrerseits mit der Schwierigkeit behaftet ist, dass sie bisher keine überzeugende Theorie und Praxis des pädagogischen Handelns zu entwickeln vermochte.

7. Die Leitidee einer Autonomiepädagogik ist jedoch leicht einsichtig zu machen: in dem Bild des Erziehers als eines achtungsvollen Begleiters und Partners der Heranwachsenden in ihrem Prozess der Selbstfindung und Selbsterziehung.

8. Das Wissen, das diese Pädagogik für sich bedarf, ist darum auch kein Kontrollwissen, sondern ein pragmatisches Wissen darüber, wie man Ergebnisse der Wissenschaften und persönliche Erfahrung zur Erreichung der eigenen Bildungszwecke einsetzen kann.

9. Was ein auf Autonomie abzielender Erzieher jedoch am meisten braucht, ist die sokratische Fähigkeit, das gemeinsam gelebte und noch zu lebende Leben einer argumentativen Überprüfung zu unterziehen. Die Disziplin aber, die hier allein Hilfe geben könnte, **ist die Philosophie**; denn die gesuchte Autonomiepädagogik als Theorie ist nichts anderes als die Philosophie selbst.