

Dr. Henning Schluß

Woher die Freiheit bei dem Zwange?

Vortrag auf der Seminar-Tagung: Wie lehren wir Freiheit? Der HU-Berlin und der Ev. Akademie Berlin am 21.1.2006

1. Das Problem

Diese Frage, Sie werden es bemerkt haben, ist die leicht abgewandelte Frage eines der Eingangstexte, nämlich die Frage Immanuel Kants an die Pädagogik (a) „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 711). Kant selbst formuliert vor diesem Satz: „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“ (ebd.).

In seiner Wirkungsgeschichte ist dieses Problem vor allem folgendermaßen interpretiert worden. Einerseits hat die Erziehung des Menschen das Ziel, den Menschen in die Selbständigkeit zu führen. Diese Selbständigkeit wird im pädagogischen Jargon als „Mündigkeit“ bezeichnet. Die Mündigkeit ist demnach das Ziel der Erziehung. Erziehung wird deshalb – ganz im Gegensatz etwa zur Bürokratie – als eine Praxis beschrieben, die ihr eigenes Ende zum Ziel habe (vgl. Benner xxx). Erziehung möchte sich selbst überflüssig machen, indem sie das zu erziehende Individuum aus der Erziehung entlässt, es mündig und also frei wird. Dieses Ziel sucht die Erziehung allerdings zu erreichen, indem sie Zwang ausübt. Und nun entsteht ein logisches Paradox: Wie soll die Ausübung von Zwang dazu führen, dass dieser verschwindet? Ist es nicht vielmehr wahrscheinlich, dass durch die Ausübung von Zwang in der Erziehung dieser auf Dauer gestellt wird? Wenn man einmal daran gewöhnt ist, wird man ihn nicht mehr missen wollen. Man wird sogar unfähig werden, diesen Zwang zu entbehren. Er macht insofern abhängig, als der zu Erziehende geradezu entwöhnt wird, selbstverantwortliche Entscheidungen zu treffen, sondern die Erziehung trifft diese Entscheidungen für ihn.

Darum argumentieren psychoanalytisch geschulte Pädagogen, es ginge keinesfalls um die Abschaffung des Zwanges, sondern dieser Zwang wird im Erziehungsprozess lediglich von außen nach innen verlagert. Wenn er aber erstmal internalisiert sei, dann sei der Zwang gar nicht mehr als Zwang wahrnehmbar. Dies werden wir vorerst jedoch nicht weiterverfolgen, sondern wenden uns wieder unserem Paradox zu.

Wenn die Erziehung auf Freiheit zielt, sich als Erziehung aber des Mittels des Zwanges bedienen muss, wenn zugleich der geübte Zwangspraxis allerdings eine Gewöhnung an den Zwang zur Folge haben kann und Freiheit somit unmöglich wird, weshalb lässt man es dann nicht einfach sein mit dem Erziehen? Wenn die Erziehung ihr Ziel nicht nur nicht erreicht, sondern es sogar verunmöglicht, dass dies Ziel erreicht wird, ist dann Erziehung nicht völlig kontraproduktiv und also abzuschaffen? Weshalb wird dann also seit Menschengedenken an der Erziehung festgehalten?

Immanuel Kant hat auch darauf eine Antwort. Keine die er ganz allein hätte, vielmehr ist es eine alte Antwort. Aber immerhin steht sie in Kants pädagogischer Vorlesung an sehr prominenter Stelle, nämlich gleich am Anfang und deshalb sei sie auch nach ihm zitiert. Kant leitet seine Vorlesung zur Pädagogik mit der Feststellung ein: **(b)** „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“ (A1/697). Wenn der Mensch also das einzige Wesen ist, das erzogen werden muss, so ist im Umkehrschluss die Erziehung zumindest *ein* exklusives Kennzeichen des Menschen. Es macht den Menschen also zumindest auch zum Menschen, es unterscheidet ihn also von anderen Lebewesen, dass er erzogen werden muss, meint Kant.

Zwei Abgrenzungen sind denkbar, die eine Abgrenzung zu Wesen, die so perfekt sind, dass sie nicht mehr erzogen werden müssen, und zu Wesen, die hinreichend durch ihre Instinkte gesteuert sind und keinerlei zusätzlicher Erziehung bedürfen. Klassisch wird eine solche Abgrenzung zu Tieren und zu Göttern vorgenommen. Eine Testfrage die sich aus dem Kantischen Satz ergibt ist dann eine mögliche Umkehrung: **(Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.)** *Kann man den Satz so umdrehen, dass man sagt, jedes Wesen, das erzogen werden muss, ist demnach ein Mensch?*

Neben unserem Haus parkt des Öfteren ein Auto auf dem steht: „Mobile Hundeschule, wir erziehen ihren Hund für sie“. Heißt das, dass Hunde auch erzogen werden können? Sind dann nach unserer Definition also Hunde auch nur Menschen? Oder ist es so, dass die Betonung auf dem „muss“ liegt, „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“? Müssen muss nur der Mensch erzogen werden, können können auch andere? Wenn also der Mensch nicht erzogen wird, dann ist er kein Mensch? Wenn also Hunde auch erzogen werden können, werden sie dann zu Menschen, in dem Fall, dass sie erzogen wurden? Oder Andersherum, verlieren Menschen ihr Menschsein, wenn

sie nicht erzogen wurden? Denn auch dies könnte ja der Satz bedeuten, „der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muss“. Was ist also mit solchen Menschen, die nicht erzogen wurden? Sie sehen, wir sind in der Gefahr uns im Gestrüpp möglicher Fragen heillos zu verfangen. Um sie dennoch nicht gänzlich unbeantwortet zu lassen, möchte ich folgendes vorschlagen. Wenn wir die Aussage, der Mensch sei das einzige Geschöpf das erzogen werden muss, nicht als eine Aussage über ein Einzelindividuum, sondern über die Gattung Mensch verstehen, dann erübrigen sich einige dieser Fragen. Der Mensch als Gattung ist demnach das Geschöpf, das erzogen werden muss. Das hindert nicht, dass einige einzelne Menschen möglicherweise nicht erzogen wurden, und für die Pädagogik der Romantik waren gerade solche so genannten „Wolfskinder“ ein beliebtes Thema. D.h., auch diese nicht erzogenen Exemplare der Gattung Mensch bleiben Menschen, weil sie eben der Gattung angehören. Andererseits bedeutet es eben auch, dass Hunde nicht schon dadurch zu Menschen werden, dass einige Exemplare dieser Gattung von Menschen „erzogen“ worden sind. Auch diese erzogenen Hunde bleiben Hunde, weil sie der Gattung Hunde angehören. Diese Interpretation der Definition bedeutet allerdings auch, sollten wir irgendwann einmal auf Geschöpfe (sei es im Weltall oder im Meer) treffen, die als zu ihrem Selbsterhalt als Gattung der Erziehung bedürfen und diese Praktizieren, so gilt Kants Definition nicht mehr, oder wir müssten diese auch als Menschen bezeichnen.

Bislang haben wir noch nicht darüber gesprochen, was unter „Erziehung“ eigentlich zu verstehen wäre. Folgen wir dazu wieder Kant, der dafür was Erziehung sei drei Handlungen vereint. Erziehung sei: (c)

„die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung),
Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst
Bildung.

Demzufolge ist der Mensch Säugling, - Zögling, - und Lehrling“ (A1/697).

Es gibt freilich andere Bestimmungen dessen, was Erziehung ist. Wichtig scheint mir zu sein, dass Erziehung nicht eine einfache Tätigkeit ist, sondern vielmehr ein Komplex, der sich aus unterschiedlichem zusammensetzt. Keines von diesen dreien reicht aus um Erziehung zu sein. Verpflegt und Unterhalten werden müssen auch andere Geschöpfe. Unterwiesen und gebildet nicht. Für den Menschen sind alle drei jedoch unerlässlich, damit sich die Gattung erhalten kann.

Einer der bedeutendsten und vielleicht grundsätzlichsten Kritiker der Erziehung, Siegfried Bernfeld, stimmt mit Kant in diesem Punkt noch im ersten viertel des 20. Jahrhunderts überein. Bernfeld, der auf dem psychoanalytischen Hintergrund Sigmund Freuds und beeinflusst von der Kapitalismuskritik durch Karl Marx die Erziehung analysiert sieht, dass das menschliche „Kulturplus“, das also was das Menschsein im Unterschied zu den ebenfalls sozial lebenden hominiden Gorillas, die eine „natürliche Methode“ der Aneignung haben, auszeichnen würde, nur durch kulturelle Weitergabe, eben durch Erziehung, weitergegeben werden kann. Verhaltensweisen nämlich, meint Bernfeld, können durch Identifikation weitergegeben werden. (d) Kenntnisse und Bewusstseinsinhalte jedoch erforderten einen bewussten Unterricht (Bernfeld, 78). Als Erziehung versteht Bernfeld „alle gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache“ xxxx. Erziehung ist dann nicht mehr nur noch das, was im engeren Sinne unter Erziehung verstanden wird, sondern jegliche gesellschaftliche Reaktion auf die Tatsache, dass der Mensch sich entwickelt, dass er wächst, dass er am Beginn seines Lebens stark von anderen abhängt um überhaupt überleben zu können, all dies begreift Bernfeld als Erziehung. Insofern gehört die Kindermode genauso zur Erziehung wie die Schule, die Nichtschwimmerbecken in den Freibädern wie die elterliche Züchtigung.

Der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange dagegen versucht auf noch eine weitere Art Erziehung zu beschreiben zu beschreiben. (e) Alle Erziehung, meint Prange, ließe sich letztlich auf zwei Urphänomene zurückführen.

- Zum einen gebe es die Lernfähigkeit des Menschen, ohne die alles Erziehen zwecklos sei.
- Zum zweiten gäbe es das Erziehen. Alles Erziehen wiederum ließe sich letztlich auf ein Grundphänomen, das *Zeigen*, zurückführen. (Problematisch daran ist, dass Prange zuweilen behauptet, diese beiden seien in Wirklichkeit eins, nämlich das pädagogische Zeigen xxx)

Erziehung ist demnach ein Zusammenspiel aus der einzigartigen Lernfähigkeit des Menschen und der ebenso einzigartigen Fähigkeit einem anderen etwas zu zeigen, bzw. dies gezeigte als gezeigtes zu verstehen. Pranges Beispiel ist wieder einmal der Hund, der, wenn man ihm etwas zeigen wolle, mitnichten auf das gezeigte schaue, sondern auf die Hand, die zeigt. Wie dem auch immer mit den Hunden sei, so unterschiedlich die Denker über Erziehung denken mögen, seien es nun Kant im 18. Jh. Bernfeld im 20. oder Prange

im 21. sie alle halten Erziehung für einen Grundbaustein des Menschseins, wie unterschiedlich sie auch Erziehung verstehen oder begründen. Dabei können Sie sich denken, dass ich hier nur eine beinahe willkürliche Auswahl getroffen habe. Genauso hätte ich Ihnen auch von Platon, Schleiermacher, Ellis Key und Dewey erzählen können, die Erziehung zwar wieder anders verstehen, ihre Bedeutung fürs Menschsein allerdings ähnlich hoch einschätzen.

Die skeptischen unter Ihnen hätte ich damit gleichwohl nicht überzeugt. Denn als wissenschaftstheoretisch geschulte Studierende wissen sie längst, dass eine wissenschaftliche Theorie nicht eigentlich bewiesen, sondern nur widerlegt werden kann. Um es in den Worten von Karl Popper zu paraphrasieren, wenn belegt werden soll, dass die Aussage wahr ist, dass alle Schwäne weiß sind, dann ist es nicht hilfreich, möglichst alle (erwachsenen) weißen Schwäne zusammenzutragen, sondern es empfiehlt sich nach einem erwachsenen Schwan Ausschau zu halten, der eine andere Farbe als weiß hat. Wenn wir also wissenschaftlich der Frage nachgehen wollen, ob Erziehung wirklich nötig sei und ob wir nicht viel besser auf sie verzichten sollten, so hilft es nicht wirklich, nach noch so vielen Autoren Ausschau zu halten, die meinen, Erziehung sei unverzichtbar, sondern man muss nach solchen suchen, die behaupten, dass man sehr wohl auf Erziehung verzichten könne. Solche Positionen gibt es nun sehr wohl. Eckehard von Braunmühl und seine Freunde von der Antipädagogik sind in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sehr wohl der Meinung gewesen, dass man nicht nur die Erziehung abschaffen könne, sondern auch, dass man sie abschaffen müsse, wenn man die Freiheit herstellen wolle. Sie hatten das Paradox genau so gesehen, wie es hier eingangs beschrieben wurde. Freiheit kann bei dem Zwange der Erziehung überhaupt nicht kultiviert werden. Ihre Konsequenz lautete darum, schafft die Erziehung ab und ihr werdet Freiheit haben. Dies Projekt litt von Anfang an jedoch an verschiedenen Problemen. Zwar ließen sich in den Texten der Antipädagogik bestimmte Erziehungsstile kritisieren, aber damit war noch keineswegs die Erziehung abgeschafft. In gewisser Weise war die Antipädagogik auf das gleiche Verfahren angewiesen, wie der große pädagogische Schriftsteller Rousseau, der sich eine Welt erfinden musste, in der ein Zögling nach seinen Vorstellungen erzogen wurde, weil es eine solche Welt in der Wirklichkeit nicht gab. In der Wirklichkeit der 70er Jahre gab es auch kein Kind, das nicht erzogen worden wäre. Für die antipädagogischen Autoren war das

allerdings gar nicht unbequem, denn sie konnten behaupten, alle Missstände beruhten darauf, dass diese Kinder eben erzogen worden seien. Wirklich *nicht* erzogene Kinder würden ganz anders und wahrhaft frei sein. Die kritischen Einwände der Erwachsenen konnten mit einem ähnlichen Argument beantwortet werden. Auch sie könnten sich die Abschaffung der Erziehung nur deshalb nicht vorstellen, weil sie erzogen worden seien und sich demnach gar nicht mehr vorstellen könnten, was alles ohne diese zwangsweise Beschneidung ihrer Freiheit möglich ist. In dem Maße jedoch, in dem die Antipädagogik ihren Umgang mit Kindern nicht nur in der (in vielem berechtigten) Kritik an bestehenden Erziehungsstilen, sondern positiv formulieren sollte, in dem sie also beschreiben sollte, welcher Umgang mit Kindern denn die Erziehung ablösen sollte, ob sie etwa gleich in die volle Rechtsmündigkeit, Geschäftsmündigkeit, Strafmündigkeit eintreten sollten, zeigte sich, dass dies die Antipädagogik auch nicht gemeint hatte, sondern dass sie sehr wohl eine „besondere gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache“ haben wollte und insofern schon für das war, was Bernfeld Erziehung nannte. Die späteren Vorworte der „Antipädagogik“ schlagen denn auch insofern andere Töne an, als von Braunnühl meint, die etablierte Pädagogik habe viel von ihm übernommen und der Gegensatz sei nun nicht mehr so groß.

Andere vertreten den Anspruch eines Endes der Erziehung noch bis heute. Unter diesem Label sammeln sich dabei sehr unterschiedliche Interessen. Während manche für ein Wahlrecht auch für Kinder streiten – mit dem nicht von der Hand zu weisenden Argument, dass ja auch alte und verwirrte Leute ihr Wahlrecht nicht aberkannt bekommen -, setzen sich manche eher dafür ein, dass der sexuelle Verkehr mit Kindern nicht mehr unter Strafe gestellt wird. Es lohnt sich, hier genauer hinzugucken.

Wenn demnach Erziehung nicht wirklich abgeschafft werden kann, ist dann das Paradox, dass Erziehung im Prozess immer auch Zwang bedeutet, dass aber das Ziel der Erziehung die Freiheit ist, dass jedoch durch Zwang kaum je Freiheit wird erreicht werden können, unaufhebbar?

2. Perspektivenwechsel

Wenn man sich in einer Fragestellung zuweilen gründlich verrannt hat und diese Situation scheint mir in der Rekonstruktion dieser alten Diskussion eingetreten zu sein, dann hilft es

zuweilen, die Perspektive zu wechseln. Das gilt für private Probleme wie für wissenschaftliche. Zuweilen finden sich ganz unerwartete Lösungen, wenn man versucht, ein Problem in einer anderen Terminologie zu reformulieren. Mein Vorschlag ist, das mal mit der systemischen Kommunikationstheorie wie sie u.a. von Paul Watzlawick begründet worden ist, zu probieren. Die meisten von Ihnen werden die Grundlagen dieser Theorie kennen. Viel mehr als die Grundlagen werden wir auch nicht brauchen.

Versuchen wir einmal das Problem das wir „Zwang“ genannt haben, kommunikationstheoretisch umzuformulieren. Dazu müssen wir uns erst noch einmal vergegenwärtigen, worauf dieser Zwang beruht, was er eigentlich bedeutet. Es handelt sich ja nicht schlechthin um willkürlichen Zwang, aus Spaß daran, jemand anderen zu zwingen. Der Zwang von dem wir hier redeten beruhte auf der Abhängigkeit der Zöglinge. Sie sind noch nicht in der Lage für sich selbst so zu sorgen, dass sie sich selbst in sozialen, beruflichen, politischen oder ökonomischen Hinsichten selbst erhalten könnten. Genau diese Selbsterhaltung ist jedoch das Ziel pädagogischer Bemühungen. Dieses Ziel beschrieben wir mit „Freiheit“ oder „Mündigkeit“. Wenn wir nun ein kommunikationstheoretisches Äquivalent zu dieser Mündigkeit suchen, so könnten wir sagen, das Ziel erzieherischer Bemühungen ist es zu einer symmetrischen Kommunikation zu befähigen. In der symmetrischen Kommunikation ist ein Zustand erreicht, in dem die Kommunikationspartner sich als gleichberechtigt anerkennen und auf einer Ebene kommunizieren. Der Weg zu diesem Ziel freilich geht von unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen aus. Während der eine Kommunikationspartner in der Erziehung bei nahezu 0 anfängt, hat der Andere das Ziel, Mündigkeit, schon erreicht. Nun kommt es demnach darauf an, den Einen durch Kommunikation die Schritte auf dem Weg zu ermöglichen, die ihn auch auf dieses Niveau anheben. Der Kommunikation kommt dabei ein Vorteil zugute, der bei anderen Formen des Austauschs nicht gegeben ist. Beim Warenaustausch z.B. verhält es sich so, dass wenn der Eine 4 Äpfel hat, der Andere keine, der Eine zwei der Äpfel abgibt, nun beide zwei Äpfel haben, insofern sich eine Symmetrie eingestellt hat, aber diese Symmetrie deutlich unter dem Ausgangsniveau des Einen liegt. Dies ist bei der Kommunikation, die auf Informationsaustausch beruht, interessanter Weise nicht der Fall. Hier ist es vielmehr so, dass wenn eine Information an jemand anders, einen „Empfänger“, weitergegeben wird, der „Sender“ sie dennoch behält. Im Unterschied zum Modell des Warentausches lässt sich also mit dem Kommuni-

kationsmodell beschreiben, wie es geschehen kann, dass schon Mündige noch Unmündige durch Informationsweitergabe erziehen, diese dabei in bestimmten Dingen mündiger werden, ohne dass die Sender etwas von ihrer Mündigkeit verlieren würden. Wenn Erziehung als rein kognitiver Wissenserwerb zu denken wäre, dann ließe sich so ganz gut beschreiben, wie aus einer anfänglich asymmetrischen Kommunikationssituation (Zwang) durch kontinuierliche Informationsweitergabe asymptotisch eine symmetrische Kommunikationssituation entstehen würde.

Nun ist es zwar so, dass alle Modelle vereinfachen müssen, täten sie das nicht, dann wären sie ja die Wirklichkeit und insofern gar keine Verstehenshilfe, weil die Leistung der Modelle eben gerade darin besteht, die Wirklichkeit auf wesentliche Züge hin zu simplifizieren, also muss auch ein Kommunikationstheoretisches Modell vereinfachen, aber wenn ein Modell zu sehr vereinfacht, dann verdunkelt es das Verstehen mitunter mehr, als das es erhellt. Hier läge die Verdunklung in der Annahme, dass es sich bei Erziehung um rein kognitiven Wissenserwerb handeln würde. Jeder weiß, das ist mitnichten der Fall. Der Wissenserwerb hat zwar in der Erziehung noch immer die meiste Aufmerksamkeit, begriffen werden kann die Erziehung so jedoch nicht. Das Paradox, das wir jetzt die ganze Zeit traktiert hatten, liegt ja nicht so sehr auf einer kognitiven Ebene. Viel mehr ist es doch von der Vermutung getragen, dass wenn die Erziehung den Menschen an asymmetrische Kommunikationssituationen gewöhnt, sie nichts anderes kennen lernen als asymmetrische Kommunikationssituationen, diese so erzogenen Menschen auch dann nicht aus diesem Kommunikationsmuster werden herauskommen können, wenn sie der Sache nach genauso viele Informationen wie der „Sender“ gesammelt haben. Sie sind einfach keine andere Form der Kommunikation gewöhnt, als eben diese asymmetrische. Gleichzeitig aber kann auf die Asymmetrie in Kommunikationssituationen, die wir als Erziehung bezeichnen, nicht verzichtet werden, denn die Idee von Erziehung enthält eben diese Asymmetrie in sich. Denn wenn überhaupt von Erziehung geredet wird, so ist damit die Rede von einer Erzieherin und einer zu Erziehenden. Das Verhältnis beider Positionen sind klar asymmetrisch. Somit hätten wir das Paradox ungefähr kommunikationstheoretisch nachgezeichnet, sind aber einer Lösung noch keinen Schritt näher gekommen.

Diesen Schritt können wir eventuell tun, indem wir Watzlawicks Differenzierungen zu unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation folgen. (f) Grundsätzlich kennt Watzla-

wick zwei kommunikative Ebenen, eine Sachebene und eine Beziehungsebene. Ein Beispiel an dem sich die Differenz schnell verdeutlichen lässt ist das Folgende: Ein Vater steht mit seinem Sohn, der soeben die Fahrschule absolviert hat, an einer Ampel. Der Sohn darf den Wagen des Vaters fahren. Die Ampel schaltet auf grün. Der Sohn fährt nicht sofort los. Der Vater sagt: „Es ist grün!“ Auf der Sachebene ist die Information eindeutig. Hier wurde die Information über das Umschalten der Ampel auf grün weitergegeben. Wir würden dies Ereignis allerdings völlig missverstehen, wenn wir es nur auf der Sachebene verstünden. Mindestens soviel sagt diese Mitteilung darüber aus, in welcher Beziehung diese beiden in dem Moment zueinander stehen. Der Vater teilt eine gewisse Unzufriedenheit mit dem zögerlichen Fahrstil des Sohnes mit. Der Sohn wird aufgefordert, doch nun endlich loszufahren. Darüber hinaus wird auch das Verhältnis der beiden so klargestellt, dass der Vater behauptet der versiertere Autofahrer zu sein, der dem Sohn noch Ratschläge geben muss. Hier wären auch noch weitere Ebenen der Kommunikation auffindbar. Schulz von Thun etwa unterscheidet vier Ebenen, die in allen Kommunikationen eine Rolle spielen würden. Wir wollen es einmal bei diesen zweien belassen.

Untersucht man erzieherische Kommunikationen auf diese beiden Ebenen hin, die Sach- und die Beziehungsebene, so ergibt sich ein interessantes Phänomen. Das Beispiel der beiden an der Ampel zeigte eine Kommunikationssituation, die auf beiden Ebenen asymmetrisch verlief. Der Vater gibt dem Sohn auf der Sachebene eine Information, die dieser anscheinend noch nicht hat. Ein asymmetrisches Gefälle. Zugleich aber teilt er ihm auch mit: „Du bist der schlechtere Autofahrer als ich.“ Ebenfalls ein asymmetrisches Gefälle auf der Beziehungsebene. Im Beispiel verlaufen beide Ebenen parallel. Aber sind nicht auch Situationen denkbar, in denen die Ebenen nicht parallel verlaufen? Also Situationen, die entweder symmetrisch auf der Sachebene und asymmetrisch auf der Beziehungsebene kommunizieren? Hier wäre zwar ein gleiches sachliches Niveau gegeben, aber dennoch würde der eine Kommunikationspartner den anderen behandeln „wie ein kleines Kind“. Aber auch das umgekehrte ist denkbar. Solche Situationen kennen wir wohl alle und sie sind besonders unerfreulich. Als ideale Erziehungssituation ist sie kaum vorstellbar, weil der eigentliche Grund für die Asymmetrie, ein sachliches Gefälle, gar nicht gegeben ist und dennoch so getan wird, als könne der eine den anderen erziehen.

Andersherum sind jedoch auch Situationen denkbar, in denen zwar diese sachliche Asymmetrie gegeben ist, also durchaus ein sachlicher Informationsfluss stattfindet, zugleich jedoch eine Symmetrie der Kommunikation auf der Beziehungsebene angestrebt wird. In den Begriffen Klaus Pranges hieße das, wenn einer einem Anderen etwas zeigt, und ihn dabei als gleichberechtigten Partner versteht und behandelt. Eine solche Form der Erziehung ist, zumindest der Tendenz nach, auch mit Kindern möglich. Kinder können gleichberechtigte Partner sein, denen Erwachsene dennoch etwas erklären. Alle Erfahrung zeigt sogar, dass Kinder eher geneigt sind etwas zu lernen, wenn Sie sich dabei als gleich wichtige Personen ernst genommen fühlen.

Wie Sie bemerken werden ist nun etwas Seltsames passiert, unser Paradox ist plötzlich gar kein Paradox mehr. Denn auch wenn Erziehung dem Begriffe nach immer auch Asymmetrie bedeutet (Freilich gibt es auch ganz symmetrische Umgangsformen mit Kindern – die sind dann aber eben keine Erziehung. Wenn ein Kind gefragt wird, ob es satt sei oder noch ein wenig Nudeln mit Tomatensoße möchte, so ist dies im allgemeinen ganz gleichgültig, ob dies ein Kind oder ein erwachsener Gast gefragt wird, es handelt sich demnach nicht um Erziehung, nicht mal im Sinne von Bernfeld, weil es eben keine spezifische gesellschaftlich Reaktion auf die Entwicklungstatsache ist, sondern bestenfalls eine gesellschaftliche Reaktion auf die Tatsache der Bedürftigkeit nach Nahrungsmitteln.) Also, auch wenn Erziehung ihrem Begriffe nach Asymmetrie bedeutet, bedeutet das nicht, dass alle kommunikativen Ebenen zugleich asymmetrisch sein müssen. Asymmetrisch muss vor allem die Sachebene sein. Vor allem sage ich, weil es freilich auch nicht zu knapp Situationen gibt, in denen eine Asymmetrie auf der Beziehungsebene erforderlich ist. Ein Kind das im Spiel auf die befahrene Straße rennt, werden Erziehungsberechtigte zurückreißen und insofern keineswegs eine symmetrische Beziehungsebenenkommunikation praktizieren. Das kann sich auch beim Zähneputzen zeigen. Aber dennoch ist auch das Gegenteil vorstellbar. Eltern erklären ihrem Kind mit Begriffen, die das Kind verstehen kann, weshalb es wichtig ist, die Zähne nach dem Essen und vor dem Schlafengehen zu putzen und überlassen es dem Kind zu entscheiden, ob es nun noch eine Apfelschorle trinken will und danach noch einmal Zähne putzt, oder ob es doch lieber nur Wasser trinkt.

Spannend an solchen Erziehungssituationen ist, dass sie Erziehungssituationen bleiben, also sie bleiben asymmetrisch, sind zugleich aber auf der Beziehungsebene symmet-

risch. Das also das was als Ziel der Erziehung angestrebt wird, eine symmetrische Kommunikation, auch immer schon in ihrer Praxis präsent sein kann. Ich sage bewusst, kann, nicht muss! Sie muss es allerdings wohl dann, wenn die Erziehung je ihr Ziel, nämlich symmetrische Kommunikation / Mündigkeit / Freiheit erreichen soll. Wenn die nie erfahren wurde, weder auf der Sach- noch auf der Beziehungsebene, woher soll dann das Wissen um und die Einübung in eine solche Kommunikationsform kommen?

Hier sei daran erinnert, dass Kindern ja nicht nur in Erziehungssituationen sind. Die Rolle der Gleichaltrigengruppe etwa besteht zum großen Teil ja darin, dass Kinder hier lernen können und müssen, symmetrisch zu kommunizieren, sonst sind sie schnell der Außenseiter. Also Erziehung muss auch nicht alles leisten, aber wenn die Erziehung die Mündigkeit/Freiheit befördern will, dann sollte sie auf möglichst symmetrische Kommunikationsbeziehungen auf der Beziehungsebene achten.

Es gibt demnach Erziehungssituationen, die diesen Namen verdienen, die also mit einem gewissen asymmetrischen Gefälle in der Kommunikation arbeiten, also mit „Zwang“ und sei es auch nur der „zwanglose Zwang des besseren Arguments“ und die zugleich symmetrische Teile in sich bergen. Die Symmetrie, die Mündigkeit, die Freiheit die das Ziel und Ende des Erziehungsprozesses sein soll, kommt demnach nicht einfach aus dem Nichts, sondern wird im Erziehungsprozess selbst schon immer erfahren. Die Freiheit selbst entscheiden zu können, wird dem Zögling nicht erst am Ende wie ein Ritterschlag zugesprochen – jetzt bist Du 18, jetzt darfst Du selbst entscheiden, sondern er kann sie im Erziehungsprozess selbst immer schon *praktizieren*, nicht nur einüben.

Unser Paradox hat durch diese Umformulierung nun eine ganz eigenartige Wandlung erfahren. Es beschreibt nicht mehr eine Unmöglichkeit, sondern es drückt nun vielmehr eine *Wie-Frage* aus. Wie erreicht man Freiheit, die doch das proklamierte Ziel der Erziehung ist, wenn doch die Erziehung selbst immer Momente des Zwangs beinhaltet. Während man auf ein Paradox eigentlich nur bedauernd die Schultern zucken kann, kann man auf eine Wie-Frage unterschiedliche Antworten geben. Man kann die Qualität und Güte dieser Antworten auf die Frage, wie und durch welche Art der Erziehung erreicht man am Besten die Freiheit der zu Erziehenden sogar mit empirischen Verfahren evaluieren. Unterschiedliche Erziehungsmethoden können hier gegeneinander antreten, die Anti-autoritäre oder die der Liebenden Strenge, die von Montessori gegen die von Fröbel oder

Rousseau und Makarenko. Oder man fragt noch hinter diese Methoden zurück, welche Verhaltensformen sind es eigentlich, die in der Erziehung Freiheit ermöglichen und sie als Ziel wahrscheinlich machen?

3. Rekurs

An dieser Stelle lohnt ein Blick zurück an den Anfang. Sehen wir uns noch einmal genau die Frage an, die Kant gestellt hat, so sind wir nun vielleicht erstaunt, dass er genau diese Frage nach dem *Wie* gestellt hat. Kant wollte in seiner Pädagogik-Vorlesung mitnichten auf ein unlösbares Paradox hinaus, sondern stellte die Frage: **(a)** „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant, 711).

Kant leitet diese griffige Formulierung mit folgenden zwei Sätzen ein: „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 nötig!“ (711/A32). Es ist also auch für Kant ein „Problem“ eine vor einen geworfene Aufgabe, kein unlösbares Paradox. Diejenigen von Ihnen, die sich in Ihrer Eingangsarbeit mit Kant beschäftigt haben, werden bestätigen können, dass Kant sich vor allem um dieses „Wie“ Gedanken macht. Auch wenn er noch viele Zwänge in der Erziehung für „nötig“ hielt, die wir heute mitnichten mehr für „nötig“, in vielem wohl eher für schädlich halten, so gibt er doch drei Handlungsrichtschnüre für dieses „Wie“ an, denen wir sicher heute noch manches abgewinnen können und die wir z.T. soeben kommunikationstheoretisch auch plausibel machen konnten.

„Hier muss man folgendes beobachten: (sagt Kant)

1. dass man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), [- bis hierhin wird man begeistert zustimmen können, bei den folgenden Beispielen werden wir wohl schon die Stirne runzeln -] wenn es nur nicht auf die Art geschieht, dass es anderer Freiheit im Wege ist, z.E. wenn es schreiet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es andere schon.
2. Muss man ihm zeigen, dass es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, dass es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z.E. dass man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, dass es lernen soll, etc.

3. Muss man ihm beweisen, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe.“ (711/A33)

So strittig manche der Beispiele auch sein mögen, so liegt in den drei Punkten doch sehr Bedeutsames. Lassen Sie uns einmal genauer auf den dritten Punkt schauen. „Muss man ihm beweisen“ kann so gelesen werden als ginge es darum, dem Kind das einzubläuen: „Es geschieht ja nur zu deinem Besten, dass ich die zwingen“. Wenn man weiß, wie sorgsam Kant formuliert, dann kann man es jedoch auch wörtlich nehmen: Man muss dem Kind *beweisen* können, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt“. Wenn man das nicht beweisen kann, dann handelt es sich wohl nicht um einen Zwang im Sinne der Erziehung. Dann ist es kein Zwang, der auf Freiheit geht und insofern auch keiner, der dadurch zu legitimieren wäre, dass es sich angeblich um Erziehung handele. Also bedeutet der Satz, nur solche Zwänge sind in der Erziehung erlaubt, die die zu Erziehenden zum Gebrauch ihrer eigenen Freiheit befähigen! Kant definiert bei dieser Gelegenheit gleich noch, was er eigentlich unter Freiheit versteht. Es geht ihm nicht um eine absolute Willkürfreiheit. Seine Freiheit bleibt gebunden an vielerlei Abhängigkeiten, an Rücksichten, gegenüber anderen, die auch ihre Freiheit gebrauchen können sollen. Freiheit bedeutet jedoch, in all diesen Abhängigkeiten, in denen Menschen sich immer befinden werden, dass Menschen sich in diesen Abhängigkeiten selbst bestimmen können, dass sie nicht von der Vorsorge anderer abhängen mögen.

Unversehens sind wir so auf einen für die Pädagogik meiner Meinung nach viel entscheidenderen Punkt gestoßen, als es das vermeintliche Paradox von Freiheit und Zwang in der Erziehung war. Dieser Punkt ist die schlichte Einsicht, dass die Möglichkeit der Betätigung von Freiheit an Bedingungen gebunden ist. Freiheit kann nicht einfach so vorausgesetzt werden, sondern sie ist bestenfalls das Ergebnis eines Prozesses und für die Pädagogik ist entscheidend, eines *Erziehungsprozesses*. Noch einmal andersherum. Die Pädagogik hat die Aufgabe, Menschen zu befähigen, ihre eigene Freiheit betätigen zu können. Dazu gehört, dass sie Dinge aufspürt, die einer Entwicklung und der Betätigung dieser Freiheit im Wege stehen. Die existentialphilosophische Einsicht – ich weiß nicht, wie weit Sie gestern mit Herrn Laudin darüber gesprochen haben – dass jeder Mensch immer frei sei, da es ihm ja zumindest immer frei stehe, seinem Leben auch ein Ende zu setzen

und er insofern durch nichts gezwungen werden kann, mag existentialphilosophisch als Erkenntnis einige Funken schlagen. Wenn ein solches Argument jedoch in pädagogischen Zusammenhängen auftaucht, dann gilt es ganz aufmerksam die Ohren zu spitzen und darauf zu achten, welche Positionen durch solche Argumentation begründet werden sollen. Denn nicht selten ist es so, dass wenn die Freiheit als unverlierbares Existential des Menschen auch unter widerlichsten Bedingungen der Sklaverei eingeführt und dargestellt wird, dann kann man eben diese Bedingungen der Sklaverei und Unterdrückung gar nicht mehr als unfrei machend kritisieren, denn unfrei kann der Mensch ja per Definition nicht sein. In pädagogischen Zusammenhängen jedenfalls geht es um solchen existentialphilosophischen Freiheitsbegriff nicht, der sich von der Möglichkeit des selbstbestimmten Todes her ableitet, sondern es geht um die Möglichkeit, ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen. Eine solcher Freiheitsbegriff ist auch ein anderer als einer der „Einsicht in die Notwendigkeit“, der nahe legt, es gäbe nur eine mögliche Wahl und insofern keine Wahl, aber da ich sie einsehe, erscheint mir diese Möglichkeit tatsächlich als die einzig mögliche Variante. Freiheit wie sie hier mit Kant verstanden ist, ist eine Freiheit, die die Freiheit der Gestaltung in Strukturen menschlicher Beziehungen und auch materiellen Abhängigkeiten meint. Aber eben diese Gestaltungsfreiheit des eigenen Lebens in Rücksicht auf die Bedingungen, die gilt es durch Erziehung anzustreben.

Pädagogisch bedeutet dies, dass wir der Frage nach dem „Wie“ erheblichen Raum einräumen müssen. Wie erreichen wir dieses Ziel am besten, das Ziel, das Menschen eine möglichst große Gestaltungsfreiheit für ihr Leben gewinnen. Vermutlich werden die Antworten nicht nur nach pädagogischen Modellen sondern auch nach Zielgruppen pädagogischer Interventionen variieren. In der Geistigbehindertenpädagogik werden sich andere Lösungen auf diese Frage anbieten als im Gymnasium. In der Arbeit mit Straßenkindern werden sich andere Methoden empfehlen als in der Schweizer Internatsschule. Und dennoch, überall da wo professionell erzogen wird, müssen sich und ihren Zöglingen Pädagogen Rechenschaft ablegen können, inwiefern die Erziehungshandlungen dazu führen, dass die zu Erziehenden „einst frei sein können“.

Die Folgerungen aus einer solchen Aufgabenbeschreibung der Erziehung gehen aber noch weiter. Wenn Freiheit sich nicht einfach von selbst versteht, sondern wenn Freiheit an Bedingungen geknüpft ist und diese Bedingungen besser und schlechter oder

gar nicht vorhanden sein können, dann ist es die Aufgabe des Pädagogen, sich dafür einzusetzen, dass diese Bedingungen verbessert werden. Ein Beispiel aus der Behindertenpädagogik will ich in Anlehnung an die Auswertung eines Forschungsprojekts durch Heinz-Elmar Tenorth anführen. Noch bis ins 18. Jh. hinein galten die Blinden und Gehörlosen als unfähig für ihr eigenes Leben Vorsorge zu treffen. So wurden sie also auch behandelt. Sie wurden nicht beschult, sondern blieben Objekte der mildtätigen Fürsorge der Kommune, der Kirche oder von Privatleuten. Erst eine pädagogische Idee, nämlich die, dass jeder Mensch bildsam sei, änderte etwas an diesen Zuständen, indem diese Idee nämlich auch auf Kreise ausgedehnt wurde, die bislang von (schul-)pädagogischen Bemühungen völlig unbehelligt geblieben waren. Die Erfindung von Blindenschriften von Kommunikationsformen für schwer Hörgeschädigte, sei es nun die Gebärdensprache oder die Lautsprache, führten dazu, dass Menschen durch Bildung dazu befähigt wurden, nicht mehr von der Vorsorge anderer abhängig und insofern frei zu sein. Die Pädagogik musste hier also Personenkreise ausfindig machen, die von der Freiheit bislang systematisch ausgeschlossen waren. Sie musste sodann Verfahren erfinden, die es diesen Personenkreisen ermöglichten, in einem bis dahin ungeahnten Maß von der Vorsorge anderer unabhängig und also frei zu sein.

Das historische Beispiel lässt uns als Pädagogen uns vielleicht wechselseitig auf die Schultern klopfen, aber wenn wir das genug getan haben, dann wäre es Zeit die Frage zu stellen, welche Personenkreise werden heute mehr oder weniger systematisch von der Freiheit, als der Möglichkeit, für das eigene Leben sorgen zu können, ausgeschlossen? Wie ist das mit Kindern von Arbeitslosen in der 3. Generation, die kein anderes Lebensmodell als das der Arbeitslosigkeit kennenlernen? Wie ist das mit den Arbeitslosen selbst, die seit 10 Jahren stempeln gehen und bestenfalls mal einen ein-Euro-Job bekommen? Wie ist das mit Kindern, die im Elternhaus nicht deutsch sprechen, und die auch deshalb in der Schule nicht mal Bahnhof verstehen? Wie ist das mit den Bildungschancen für Mädchen in Afrika oder in einer Familie aus bildungsfernen Schichten in Deutschland? Freilich handelt es sich hier z.T. um Fragen des Wie. Wie sind die besten pädagogischen Methoden um Freiheit zu erzielen. Aber auch diese politischen Fragen der Bedingung von Freiheit sind mitnichten unpädagogisch. Im Gegenteil werden wir aus einem pädagogischen Interesse an der Ermöglichung von Freiheit dazu gedrängt, auch politische Rahmenbedingungen zu verän-

dern. Wir werden uns nicht darauf zurückziehen können zu sagen, das hat die Politik nun aber einmal so beschlossen, wenn wir sehen, dass durch diese Beschlüsse die pädagogische Aufgabe, die Freiheit der Zöglinge anzustreben, verunmöglicht oder zumindest beschwert wird, wo sie doch auch erleichtert werden könnte. Damit jeder Mensch seine Freiheit betätigen kann, muss er zumindest über eine Grundbildung verfügen, die ihn nicht nur in der Gesellschaft zurechtkommen lässt, sondern die ihm auch Anchlüsse an unterschiedlichste Wissens- Lebens- Kultur- Wirtschafts- und Religionsgebiete ermöglicht.¹ Er muss sie dann nicht betätigen, aber betätigen können, das ist die pädagogische Aufgabe. Von diesem können darf keiner ausgeschlossen werden.

Eine Politik, die dazu aufruft, **(h)** „mehr Freiheit zu wagen“, ohne im gleichen Atemzug die Bedingungen dieser Freiheit mitzuthematisieren und darauf zu drängen, dass alle die Möglichkeit erhalten müssen, diese Freiheit auch zu betätigen, muss pädagogisch kritisiert werden. Hier ist genau zu beobachten, welche Funktion soll die Berufung auf die Freiheit erfüllen? Geht es darum, Unterschiede zu legitimieren? Die einen nutzen eben ihre Freiheit die anderen nicht? Wichtig ist, was unternimmt eine solche Politik, damit allen die Möglichkeiten zur Betätigung ihrer Freiheit eingeräumt werden und nicht nur diejenigen, die ohnehin schon alle Freiheiten haben noch freizügiger damit umgehen können.

Aus der Rekonstruktion eines vermeintlichen pädagogischen Paradoxes, das einen dazu verleiten könnte, in der Betrachtung seiner Unauflösbarkeit für immer zu verharren, ist im Verlauf des Vortrags wie ich hoffe eine recht eindeutige pädagogische Zielbeschreibung geworden. Alles was Erziehung heißen will, muss eben die Freiheit des Zöglings zum Ziel haben. Um das Wie gibt es berechtigte und spannende Diskussionen und Experimente. Die Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit setzen jedoch schon vor dem eigentlichen Geschäft der Erziehung an. Insofern ist es auch eine pädagogische Aufgabe, Bedingungen zu kritisieren und wenn möglich dazu beizutragen sie zu verbessern, die die Freiheit von Zöglingen systematisch verhindern oder beschweren. Hier ragt die Pädagogik in die Politik oder die Wirtschaft, oder die Religion hinein und kann sich nicht darauf zurückziehen, dass sie dies ja alles gar nichts angehe. Im Gegenteil, wo es um die Ermöglichung

¹ Hier lassen sich Argumentationsformen für eine Grundbildung und für eine (höhere) Allgemeinbildung durchaus miteinander zusammenbringen. Benner 2006

der Betätigung der Freiheit durch die künftige Generation geht, da hat Pädagogik ihren Ort.

Vielen Dank.

4. Literatur

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik xxx

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Suhrkamp, Frankfurt, 1973.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. 1803 In: (Ders.): Werke in 10 Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Band 10, Darmstadt 1983S. 691-764.

Prange, Klaus: xxx

Tenorth, Heinz-Elmar: xxx

Watzlawick, Paul u.a.: Menschliche Kommunikation. Huber Bern 1968.