

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit

Zur Auflösung der pädagogischen Antinomie:
Mit Zwang zur Freiheit



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

1 Einleitung

Seit langer Zeit sind Erzieher mit pädagogischen Widersprüchlichkeiten konfrontiert. Beispielsweise wollen wir die Vergangenheit tradieren und zugleich an einer neuen Welt bauen, zudem verlangen wir vom Zu-Erziehenden Gehorsam und gleichsam beabsichtigen wir, ihn zu eigenen kreativen Entschlüssen zu befähigen. Obendrein behandeln wir ihn keinesfalls als einen ‚Noch-nicht-Menschen‘, können ihm aber durchweg noch keinen vernünftigen Willen zuschreiben. Damit stehen wir den schwierigen und bislang stets in Paradoxien endenden Fragen gegenüber, ob der Zu-Erziehende etwa nur eine halbe Person ist, wann, wo und wie sich sein vollständiges Subjektwerden eigentlich vollzieht. Und die

Antworten bleiben letztlich in der Schwebelage, damit der Grundstruktur einer Erziehungspraxis verpflichtet, die nur im oszillierenden Hin und Her zwischen Sein und Sollen, Vernunft und Natur, Objektivem und Subjektivem etwas von dem erhaschen kann, was sich ihr, indem sie sich darauf bezieht, zugleich auch entzieht: nämlich Subjektwerden. Bezug und Entzug sind aufeinander verwiesen, gehen aber nicht ineinander auf, sofern jede vorläufige Verweisung von dem Adressaten selber noch einmal biographisch abgewiesen werden kann – ein dialektisch-aporetisches, aber unumgängliches Ärgernis für pädagogische Theoriebildung.¹

Dass der Zu-Erziehende ein verantwortungsbewusstes bzw. mündiges Subjekt werden soll, steht fest, lässt sich aber weder herbeiführen noch wächst dieses geistige Vermögen von alleine, es lässt sich weder technisch herstellen noch durch künstlerisches Gestalten bewirken², überdies lässt es sich weder diskursiv herbeireden³ noch ideologiekritisch herbeizaubern, und schon gar nicht durch anti-pädagogische Parolen heraufbeschwören. Von daher ist das tägliche Geschäft des Pädagogen nicht immer nur ein freudvolles Tun, vielmehr haben es Antinomien schon immer geplagt und werden es weiterhin tun. Dank der hier im Buch vorzustellenden Auflösung der *wesentlichen* pädagogischen Widersprüchlichkeit kann diese Qual aber in ihrer vollen Härte etwas gemildert werden, wenn sie bloß aus mangelndem Bewusstsein des Erziehers resultiert. Eduard Spranger (1882 – 1963) hatte das pädagogische Grundproblem klar vor Augen, als er 1959 sagte:

-
- 1 Hans Jürgen Götting: Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim 1993, S. 10.
 - 2 Vgl. hierzu Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1967. (1. Auflage 1927).
 - 3 Vgl. dazu Dietmar Langer: Wie praktisch kann Vernunft im pädagogischen Umgang eigentlich werden? Zur Frage nach der Möglichkeit einer pädagogischen Verantwortungsdiskursethik. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997 a) 4, S. 375 – 393.

Über den Wert des Zieles sind wir einig. *Wie* man es aber anzufangen hat, um aus einem spielenden, träumenden, herumlungernenden Kinde einen verantwortungsbewußten Menschen werden zu lassen, das ist nicht leicht zu sagen. Ich will gar nicht so boshaft sein, meine Rede an das betreffende Kind mit den Worten zu beginnen: 'Du weißt, daß wir dich zur Freiheit erziehen wollen, und so wird es dir auch klar sein, daß wir dich mit allen möglichen Lasten bepacken werden, daß wir dich in die verschiedensten Leistungssysteme hineinzwängen werden und daß du deine Jugendzeit wie in einem vergitterten Raum verbringen wirst.' Der Knabe müßte sich eigentlich sehr wundern.⁴

Bekanntlich hatte Theodor Litt (1880 – 1962) auf die Frage, ob man den Zu-Erziehenden eher führen *oder* lieber selber wachsen lassen soll, den letzten Schluss der pädagogischen Weisheit im Jahre 1927 so formuliert:

„In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet“⁵, welcher von Spranger oben kurz und treffend beschrieben wurde.

Litts Aussage ist aber nicht so auszulegen, dass der Zu-Erziehende dann zu führen sei, wenn er von sich aus nicht gescheitert werden will, und dass man ihn ruhig wachsen lassen könne, wenn man überzeugt ist, seine Begabungen werden sich schon von alleine zum Guten entwickeln. Seine Aussage läuft vielmehr auf ein *ständiges* Führen *und* Wachsenlassen hinaus (I). Das bedeutet aber gerade nicht 'erst das eine, *und* dann das andere', sondern eher, dass beide *stets* dialektisch aufeinander bezogen sein sollen. Wird eines von beiden auf Dauer auf stark vernachlässigt, kommen entweder der Mensch oder die Sache (bzw. die sich mühsam anzueignenden Kenntnisse über die Welt (Sein) und die Moral (Sollen) sowie der Logik) zu kurz.

1.1 Hinführende und grundsätzliche Überlegungen zur pädagogischen Antinomie: mit Zwang zur Freiheit

Es ist nun nicht primär von Interesse zu diskutieren, ob die Aussage (I) nicht doch bloß zum Ausdruck bringt, was gute Erzieher eigentlich schon immer getan haben, auch schon lange bevor sie Litt 1927 in Worte gefasst hatte. Und sicherlich wird sie, auch wenn sie vieles im Detail offen lässt, noch so lange ihre Gültigkeit besitzen, wie sich verantwortungsbewusste Menschen um ihren Nachwuchs engagiert kümmern wollen.

Wir können aber rein gar nichts über die Realität (z.B. im Sinne von Immanuel Kants (1724 – 1804) bewusstseinsunabhängigem ‚Ding an sich‘) si-

4 Eduard Spranger: Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein (1959). In: Gesammelte Schriften, Band I: Geist der Erziehung. Herausgegeben von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner. Heidelberg 1969, S. 339.

5 Theodor Litt 1967, S. 81f.

cher wissen. Dies hatte Karl Popper (1902 – 1994) ja gerade dazu bewogen, die Falsifikationstheorie weiter auszubauen und konsequent zu entwickeln, denn vor ihm wurde sie bereits von Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) eingeführt, wobei ihre Anfänge schon bei Sokrates (470 – 399 v. Chr.) zu finden sind. Jedoch hatte Popper nie behauptet, Wahrheit sei für uns unerreichbar oder gar nicht zugänglich, sondern nur, dass es keine Gewissheit gibt, so dass man nie völlig sicher sein kann, im Besitz der Wahrheit zu sein. Vielmehr muss man in kritischen Diskussionen auf Begründungen eingehen, um somit eine Annäherung an die objektive Wahrheit zu ermöglichen. Weil aber nicht ausgeschlossen werden kann, dass nicht später in den bisherigen Begründungen ein Fehler entdeckt wird, oder dass nicht doch noch neue, stichhaltigere Gründe auftauchen, gibt es auch für die derzeit bestbegründeten Aussagen keine absolute Sicherheit – und zwar weder in Bezug auf deren Wahrheit noch bezüglich ihrer Falschheit. Das ist die Denkweise des kritischen Rationalismus⁶, die Hans Albert auch auf Fragen nach der Richtigkeit von Soll-Forderungen und Handlungen übertragen hat, wobei die Stimme der Vernunft eher ihre Nicht-Richtigkeit aufzeigen kann. Diese Vernunftauslegung hat für die Erziehungspraxis große Bedeutung, weil – wie sich zeigen wird – angemessener Tadel gerade auch darin besteht, *schlechte* Handlungsgründe dem nicht allzu jungen Edukanden erklären und somit bewusst machen zu können (vgl. 6.3 – 6.6). Die Hauptthese des Fallibilismus besagt in pädagogischer Hinsicht, dass man die Weisheit (I) nicht als deren *letzten* Schluss betrachten soll, sondern sie bloß als Behauptung auffassen kann, die sich zwar bewährt habe und nützlich sei, aber weder *sicher* wahr noch *sicher* falsch ist. Dieser Standpunkt ist sinnvoll, um offen zu bleiben für sich neu ergebende und niemals vorhersehbare Entwicklungen, bei denen neue, bisher unbemerkte oder unbedachte Aspekte beleuchtet werden und das Bisherige in einem anderen Lichte erscheinen lassen, so dass es zu einer grundlegenden Revision früher als gültig angesehener An- und Einsichten kommen kann. Und das trifft auch auf Litts Schluss zu, wenn man Erkenntnisse der Neurobiologie und Neurophilosophie heranzieht. Der Kern einer neurobiologischen Lerntheorie besagt nämlich, dass Wissen nicht übertragbar ist, sondern im Gehirn eines jeden Zu-Erziehenden immer wieder neu erzeugt werden muss. Lernen ist ein aktiver Prozess der Schaffung von Bedeutungen. Dieser Prozess wird durch schwer beeinflussbare Faktoren gesteuert, wie z.B. die Motiviertheit und Glaubwürdigkeit des Erziehers, die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen des Zu-Erziehenden, seine allgemei-

6 Vgl. Hans Albert: In Kontroversen verstrickt. Vom Kulturpessimismus zum kritischen Rationalismus. Wien, Berlin 2007, S. 94 – 98. Vgl. auch Dietmar Langer: Karl Popper als Erzieher zur Vernunft? Zur Bedeutung der Wertphilosophie des transzendental-kritischen Realismus für pädagogisches Handeln. In: Pädagogische Rundschau 54 (2000 a) 1, S. 4f.

ne Motiviertheit und Lernbereitschaft, die spezielle Lernbereitschaft für ein bestimmtes Verhalten sowie sein Vorwissen und der spezifische Erziehungskontext. Der Erzieher kann den Erziehungserfolg nicht erzwingen, auch nicht herbeiführen, sondern lediglich solche Rahmenbedingungen schaffen, unter denen Lernen erfolgreich ablaufen kann.

Von daher steht die Widersprüchlichkeit des ‚und‘ in der Formel ‚Führen *und* Wachsenlassen‘ erneut zur Debatte, die mit der Dialektik der pädagogischen Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit sowie einigen Erkenntnissen der Neurowissenschaften zwar kompensiert, aber nicht restlos aufgelöst werden kann. Im vorliegenden Buch wird eine Auflösung dieser Antinomie vorgestellt. Gemeint ist die gegenwärtig bestmögliche Aufklärung des Verhältnisses von Bindung und Offenheit, Abrichtung und Laisser-faire, Führen und Wachsenlassen, also kurzum der pädagogischen Antinomie schlechthin: *von Zwang und Freiheit*. Wenn die Auflösung, die aber nicht in der Alternative Zwang *oder* Freiheit zu suchen ist, beide für sich allein sind falsch, vielmehr darin besteht, dass gerade *mit Zwang zur Freiheit* erzogen werden kann, wie es der Untertitel des Buches ankündigt, dann ist dies kein Angriff auf die Freiheit, sondern ein Eingriff zur Freiheit, der jedoch auf Anhieb nicht einleuchtet. Diese Auflösungs-idee erscheint aufgrund unseres begrifflichen Denkens vordergründig eher noch wirrisschaffender zu sein, aber die Konfusion ist nur scheinbar, weil wir mit den Begriffen Zwang und Freiheit seit früher Kindheit eben Gegensätzliches damit verbinden. Zu einem Verständnis von Freiheit kommt man eben nur, wenn man die

„Freiheit an sich selbst erfährt. Der letzte Schultag vor den Sommerferien, die Lust, ungestört im eigenen Zimmer zu sein, die Erlaubnis, aus dem Bücherschrank lesen zu dürfen, was immer man will, oder der erste Einkauf mit dem eigenen Geld: Das sind Situationen, in denen die Freiheit offenkundig ist“. Und es sind „mögliche Erfahrungen, die den ursprünglichen Sinn des Begriffs Freiheit bestimmen. Es ist das aus eigenem Erleben stammende, individuelle Freiheitsbewusstsein, das uns verstehen lässt, was Freiheit heißt. Es ist nicht zu sehen, warum dieses Bewusstsein im Widerspruch zu den Kausalrelationen der Natur stehen soll“.⁷

Damit stellen sich zuerst die Fragen: von welchem Zwang und welcher Freiheit ist eigentlich die Rede? Welche Intensionen⁸ sind damit gemeint?

7 Volker Gerhardt: *Leben ist das größere Problem. Philosophische Annäherung an eine Naturgeschichte der Freiheit*. In: Jan-Christoph Heilinger (Hg.): *Naturgeschichte der Freiheit*. Berlin 2007, S. 459.

8 Man beachte, dass es noch nicht um *Intentionen* geht. So hat das Wort Esel zwei Intensionen, es kann Tier oder Dummkopf bedeuten. Seine Extension (Referenz) bezieht sich also auf vier- und zweibeinige Lebewesen. Dagegen sind Intentionen mentale Eigenschaften, wie z.B. Absichten haben oder aus Gründen handeln (vgl. 4.1 und 5.1). Hilary Putnam hat interessante Zusammenhänge zwischen Intension bzw. Extension und psychischen Zuständen beschrieben (vgl. (b) in 5.4).

1.2 Welche Freiheit und welcher Zwang sind gemeint?

Das Wort *Freiheit* hat viele Bedeutungen, etwa rostfrei, hitzefrei oder freiwillig. Man spricht von der fehlenden Beinfreiheit im Flugzeug, und davon, dass der Laufstall eines Kleinkindes dessen Bewegungsfreiheit reduziert. Ein ‚Freier‘ ist heutzutage ein Besucher eines Bordells, früher wurde darunter auch ein ‚Befreier‘ einer heiratsfähigen Frau aus der Verfügungsgewalt ihres Elternhauses verstanden. Im passiven Sinne meint Freiheit z.B. Straf- oder Schmerzfreiheit, also *frei sein von etwas*. Dagegen sind Rede-, Reise- oder allgemeiner gesprochen *Handlungsfreiheit* aktive Anwendungen im Sinne von *frei sein zu etwas*, wobei die Unterscheidung unscharf ist, weil Handlungsfreiheit auch als frei sein von etwas aufgefasst werden kann, etwa von Zwängen, Kontrollen und anderen Einschränkungen oder Behinderungen. Insbesondere sprechen wir von politischer und unternehmerischer Freiheit, Presse-, Willens-, Wahl-, Entscheidungs-, Denk-, Urteils-, Meinungs-, Niederlassungsfreiheit eines Arztes oder von Zuzugsfreiheit eines Lehrers, wenn andere Bundesländer ihn abwerben.

Willensfreiheit und Handlungsfreiheit zu unterscheiden, ist zunächst einmal sinnvoll. Man kann tun und lassen, was man will, bedeutet nämlich, dass man von nichts und niemanden daran gehindert wird, eben frei von Hemmnissen so zu handeln, wie man es gerade beabsichtigt. Sind Handlungen also frei von Behinderungen oder Zwängen, so reden wir von *Handlungsfreiheit* (vgl. 4.2). Ob man aber darüber frei verfügen kann, was man gerade beabsichtigt, also ob man frei wählen kann, was man überhaupt will, scheint eine andere Frage zu sein, nämlich die nach der Möglichkeit von *Willensfreiheit*. Es wird sich aber zeigen, dass eine *strikte* Trennung der beiden nicht sinnvoll ist (vgl. 1.3 und Fußnote 271 sowie 308/309).

Was den erzieherischen Zwang betrifft, so stellte Heinrich Kupffer vor etwa 30 Jahren eine Tendenz fest, gegen die er warnend die Frage aufwarf, ob Erziehung nicht eigentlich doch ein Angriff auf die Freiheit sei. Jene anzutreffende Tendenz würde nämlich die politische und geistige Unfreiheit im Faschismus in heutiger gesellschaftlicher Gängelung und blindem Leistungsstreben nahtlos fortsetzen, wobei gerade auch erzieherische Maßnahmen zur Verfestigung gesellschaftlicher Zustände beitragen. Was Kupffer damals meinte, hat auch heute noch Geltung:

Wenn sie (die pädagogischen Maßnahmen, D.L.) sich selbst nur als Eingriffe verstehen, die an passiven Erziehungsobjekten vorgenommen werden, bringen sie nicht Freiheit, sondern Unfreiheit. Pädagogik ist zwar ein komplexes, aber doch kein völlig selbstgenügsames Aggregat von Normen und Werten, Kenntnissen und Handgriffen. Es kommt darauf an, wie man mit ihr umgeht.⁹

9 Heinrich Kupffer: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim und Basel 1980, S. 11.

Die Ziele der Jugend-Revolte von 1968 sind als eine Reaktion auf die von Kupffer beschriebene Tendenz zu verstehen und ganz auf mehr Freiheit ausgerichtet gewesen:

Das alles überwölbende Ideal der 68er war die Freiheit. Dabei ging es ihnen zunächst nicht um die Freiheit von Not und Unterdrückung. Es war ja kein Aufstand der Entrechteten, sondern der Etablierten – eine sehr bürgerliche Revolte eben. Es ging um die Freiheit in den Köpfen, um die Freiheit von Konventionen, von Traditionen und von Denkverböten, um die Befreiung vom Muff der verstockten Republik. Es ging um die Freiheit, Gefühle und Emotionen nicht nur haben, sondern auch ausleben zu dürfen. Es ging um die Freiheit, die verklemmte Sexualmoral abstreifen zu dürfen. Es ging den 68ern um Selbstverwirklichung.¹⁰

Der Ruck durch alle gesellschaftlichen Schichten und Institutionen war dank dieser Jugend-Revolte in den 70er Jahren deutlich spürbar vorhanden. Vor allem in den Gerichtssälen, im Polizeiwesen, in Haftanstalten und im Schulwesen wehte zunehmend ein anderer Wind, aber auch das private Leben hatte sich in vielfältiger Weise geändert. Ohne Zweifel haben die 68er die Gesellschaft demokratisiert. Als frei konnte sich jemand empfinden, wenn er nicht dem Willen eines anderen Menschen unterworfen sein musste, sondern seinem eigenen Willen folgen konnte. Zwang muss aber nicht nur von einem anderen Willen herrühren. Es können auch bestimmte Situationen dafür verantwortlich sein, dass man sich unfrei vorkommt. Der von streunenden Hunden Umzingelte, von einem Platzregen Überraschte, in einer Dachlücke Eingeklemmte oder in einem Gebäude versehentlich Eingeschlossene wird sich schlagartig bewusst, was es heißt, von etwas frei zu kommen oder in bzw. zu etwas frei zu sein.

Im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs in der Zeit nach der oben erwähnten Jugendbewegung entfernte man sich aber zunehmend von dem nützlichen Leitspruch, *der Verzicht gibt, er nimmt nicht*, mit dem die menschliche Freiheit zum Ausdruck kommt, bis hin zu seiner Umkehrung, der Verzicht nimmt, er gibt (mir) nicht(s), die wiederum in die gegenwärtig häufig vorkommende Lebensdevise ausartet: 'ich will alles haben und tun und zwar jetzt gleich'. Ob sich heute der Freiheitstraum der 68er verwirklicht hat, ist von daher zu bezweifeln, insbesondere was das Erziehungswesen angeht, womit wir beim Thema des vorliegenden Buches sind: Freiheit und Zwang (Erziehung). Es geht um die Frage, welche Rollen spielen Zwang und Freiheit, wenn man zum richtigen Gebrauch der Freiheit erziehen will. Und was dabei richtig ist, sagt uns mit guten Gründen die Stimme der Vernunft, wengleich nicht zu verhehlen ist, dass sich dennoch Problemabgründe auftun. Es geht im Buch *primär* um die Fragen, ob und wie

10 Stefan Geiger: Ein Aufstand der Etablierten, nicht der Entrechteten. In: Stuttgarter Zeitung 63 (2007) 300, S. 49 vom 29. Dezember.

man zur Willensfreiheit erziehen kann. Und eine Antwort wird sein: ja, weil es im rechten Umgang mit Tadel gelingen kann. Jedoch läuft es langfristig auf die schwierigere Frage hinaus, wie man zum rechten Umgang mit der Willensfreiheit erziehen kann (vgl. 2), wobei man darunter einen angemessenen bzw. verantwortungsvollen Umgang verstehen kann.

Wenn es nun stimmt, dass der Zu-Erziehende vor allem in der Pubertät voll von einem nahezu unbändigen Drang nach Freiheit ist, dann kann damit aber nicht gemeint sein, dass er von sich aus immer auf die Stimme der Vernunft hört, sondern eher oftmals deren Gegenteil tun will. Er *kann* schließlich mehr tun als er *darf*, und er erlebt eben die Verlockungen des Augenblicks, gerade auch die unmäßige Genuss-Sucht als seine Freiheit, weil er ja tun kann, was er will und wovon er angelockt wird, es sei denn, er wird vom Erzieher oder etwas anderem daran gehindert. Aber dies ist keine Willens-, sondern Handlungsfreiheit. Wenn der Erzieher feststellt, dass der Zu-Erziehende noch nicht frei von leiblichen Zwängen oder irrwitzigen Schnapsideen ist, die in seinen Augen nicht wünschenswert sind, kann er auf dessen Handlungsfreiheit – in der Regel durch Zwang beschränkend – einwirken, hoffend ihn doch noch und irgendwie zur Vernunft zu bringen. Dabei setzt der Erzieher voraus, dass der Zu-Erziehende potentiell zur Willensfreiheit fähig sei, er ist ja kein ‚Noch-nicht-Mensch‘, es allerdings im Augenblick noch nicht immer kann, so dass von daher Erziehung ja erst notwendig wird. Andernfalls könnte man als Erzieher die Hände in den Schoß legen und zusehen, wie ein freier und vernünftiger Wille einfach *heranwachsen*. Ob mit der bloßen Beschränkung der Handlungsfreiheit jemand zur Vernunft gebracht werden kann, ist allerdings fraglich, zumal die einzwängenden Maßnahmen oftmals vom Zu-Erziehenden bloß als Strafe empfunden werden. Den rechten Umgang mit der Willensfreiheit kann der Erzieher so nicht erwirken bzw. erzwingen, vielmehr hofft er, den vernünftigen und den freien Willen des Zu-Erziehenden auf anderen Wegen, wie z.B. durch ‚Überzeugungsarbeit‘ oder ‚gutes Zureden‘, entbinden, erwecken oder erzeugen zu können. Andernfalls verlören der Appell ‚Sei doch vernünftig‘ und die ‚Mahnung zur Vernunft‘ jeden Sinn. Mit Zwang in Form von *richtigem* Tadel kommt man zwar nicht immer zur Vernunft, aber man kann – so lautet die Hauptthese des Buches – zur Willensfreiheit gelangen, die z.B. Drogen-, Ess- oder Sexsüchtigen in manchen Situationen des Lebens abhanden gekommen ist, weshalb sie dort nicht mehr zur Vernunft kommen.

1.3 Zum wesentlichen Inhalt der Widersprüchlichkeit

Einmal abgesehen von der festen Überzeugung vieler Pädagogen, jeweils selber über einen freien Willen zu verfügen, hat die Annahme, der Wille des Zu-Erziehenden sei frei, bei engagierten Pädagogen deshalb einen so

hohen Stellenwert, weil sie glauben, ohne *Willensfreiheit* wäre Erziehen ja nur ein böser Alptraum, also nicht viel mehr als eine Technik der Manipulation oder eben bloß Dressur, schlimmstenfalls nur noch die Verabreichung von Medikamenten. Andererseits ist für viele Pädagogen gerade deshalb Erziehen ein Alptraum, weil sie wiederum glauben, den Drang von Jugendlichen nach *Handlungsfreiheit* nicht mehr bändigen zu können.

Trotz vieler Indizien ist die Annahme, der Wille sei frei, nach wie vor problematisch. Umstritten ist, ob der Mensch überhaupt frei ist (vgl. 3), ob er autonom sein kann, ob der Wille eigentlich befreite Vernunft sein kann, und wenn ja, frei wovon und wozu? Etwa frei von Ursachen im Sinne von ursachenlos und frei zur Vernunftanwendung? Damit verbunden sind die Fragen, was der Wille eigentlich ist, ob er aus Fleisch und Blut ist, und wenn ja, was könnte er dann sein – vielleicht ein Bündel von Ich-Zuständen oder ein kompliziertes Netzwerk aus parallel verdrahteten Neuronen-Ensembles? Schon der Volksmund sagt, der Geist sei zwar willig, und meint damit, dass er aus freien Stücken der Versuchung widerstehen könne, aber das Fleisch sei eben zu schwach dazu und man gebe deshalb nach. Ist es möglich, dass der – von Unvernunft befreite – Wille unabhängig von jeder materiellen Grundlage ist, quasi ebenso wie Vernunft im Sinne eines überindividuellen Prinzips. Oder ist es eher so, dass der verständige Wille als *immaterielle* Instanz zu einer *geistigen* Welt gehört, wo sich *mentale* völlig unabhängig von *leiblichen* Ereignissen abspielen – etwa so wie ein Gespenst im Gehirn herumspukt. Wird in der Willenserziehung weiterhin von solch einem Leib-Seele-Substanz-Dualismus ausgegangen, dann ist sie obsolet im Sinne von veraltet. Ist sie auch obsolet im Sinne von ‚außer Gebrauch‘? Oder ist sie bloß nicht mehr im Bewusstsein vieler Erzieher?

Es kommt tagtäglich vor, dass ein Zu-Erziehender etwas tun will, das er aber gar nicht darf oder soll, etwa die Schule schwänzen. Macht er es dennoch, so realisiert er seine Handlungsfreiheit, er kann ja tun, was er will, es sei denn, er wird daran irgendwie gehindert. Erzieher stehen im Falle der missbrauchten Handlungsfreiheit eines Müßiggängers unter Zugzwang, sie müssen handeln, aber wie? Eine Antwort hängt von vielen Faktoren ab, vor allem vom Alter des Zu-Erziehenden oder vom situativen Kontext. Jedenfalls stellt sich das Problem, wie es gelingen kann, durch Erziehung, etwa durch strafausübenden Zwang, wie z.B. Taschengeldentzug oder Hausarrest, welcher die Freiheit des Zöglings unmittelbar einschränkt, zum richtigen Gebrauch seiner Freiheiten (Denk-, Meinungs-, Entscheidungsfreiheit) zu befähigen? Die Lösungsidee ist vordergründig denkbar einfach und lautet: man soll den Zu-Erziehenden nicht nur bestrafen, sondern vor allem dazu befähigen, dass er selber seinen unvernünftigen Willen (z.B. Schule schwänzen) in einen vernünftigen umwandeln kann. Dies klingt zwar auf Anhieb plausibel, aber hier zeigt sich doch das uralte Dilemma der Pädagogik. Die Umwandlung setzt das voraus, was erst zu vermitteln

ist, nämlich den freien und vernünftigen Willen. Greifen wir zwei der zahlreichen Umschreibungen dieses Grundproblems heraus:

„Sich erziehen zu lassen, setzt in gewissem Sinne Erzogenheit schon voraus: diese Dialektik bildet das Herzstück aller Pädagogik. Kennzeichen einer ‚fortschrittlichen‘ Erziehung ist daher nicht, daß sie das Widersprechen-Können hervorbringt, sondern die Erkenntnis, daß eine pädagogische Absicht überhaupt nur am Widerspruch der Adressaten sinnvoll wird“.¹¹ Oder in anderen Worten ausgedrückt: es ist „nicht zu bestreiten, daß erzieherische Vor- und Eingriffe hier auf Granit stoßen, da sie ja nicht beanspruchen dürfen, ein Wesen zu bestimmen, dessen Grundmerkmal darin besteht, sich selbst zu bestimmen. Hinzu kommt das systematische Ärgernis, daß jemand Subjekt nur werden kann, wenn er dieses schon ist beziehungsweise als ein solches vorausgesetzt wird. Die klassische Formel ‚Werde, was du bist‘, zeugt von dieser Verlegenheit“.¹²

Schwierig ist eine Lösung dieses Grundproblems deshalb, weil sich die Problematik der Handlungsfreiheit mit dem Problem der Willensfreiheit verknüpft, denn der säumige Schüler kann zwar tun, was er tun will, aber tut er es freiwillig? Wer freiwillig etwas tut, wird nicht durch innere Zwangslagen, wie z.B. Süchte, Psychosen oder Schmerzen, aber auch nicht von außen durch jemand anderen oder durch besondere Umstände (z.B. ein Gewitter) dazu genötigt. Warum ist er nicht in der Lage, das zu tun, was er eigentlich tun soll, nämlich wie jeder andere auch in die Schule zu gehen. Und genau dies hätte er vom Richterstuhl der Vernunft aus gesehen auch wollen sollen, es sei denn, es sprächen echte Gründe dagegen, wie z.B. in einem Krankheitsfall. Ob man überhaupt wollen kann, was alle wollen und auch tun sollen, ob Willensfreiheit darin besteht, sein Wollen *frei* wählen zu können, ob sie auch anders begreifbar ist, oder ob sie *gar nicht möglich ist*, wie es zurzeit wieder vehement vertreten wird, steht zur Debatte.

Auf den feinen Unterschied zwischen ‚willensfrei‘ und ‚freiwillig‘ soll hier noch kurz eingegangen werden, weil er die Verschränktheit von Handlungs- und Willensfreiheit aufzeigt. Das Wort *freiwillig* wird als Adverb alltäglich im Zusammenhang mit der Handlungsfreiheit gebraucht, obwohl es vom Wortstamm eher in den Kontext von *freier Wille* gehört. Man *macht* etwas freiwillig aus eigener Einsicht und eigenem Antrieb, also ohne Zwang. Insofern ist eine *erzwungene* Handlung immer etwas, das man unfreiwillig tut. Man *ist* handlungsfrei, wenn man nicht durch innere und/oder äußere Zwänge daran gehindert wird, das zu tun, was man tun will. Und man *ist* willensfrei, wenn man nicht durch solche Zwänge daran gehindert wird, für unterschiedliche Gründe zugänglich zu sein, die für einen bevorstehenden Entschluss relevant sein können. Betont man den sozialen Aspekt des Handelns, so bedeutet willens- und handlungsfrei zu sein, nicht tun zu müssen, was man nicht will. Allerdings sind alle Freiheitsarten – freiwillig, unfreiwillig, willensfrei und handlungsfrei – neuronal bedingt

11 Heinrich Kupffer 1980, S. 11f.

12 Hans Jürgen Göbbling 1993, S. 9. Vgl. auch Ulrich Binder 2009, S. 353f und S. 516.

und stellen keine ursachenlosen Ursachen bzw. Erstauslöser dar. Zudem sind sie keine Produkte eines immateriellen Geistes. Einen tatsächlich eine Handlung hervorbringenden Grund kann man auch handlungswirksamen Grund nennen. Solche Gründe können z.B. Affekte, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Einstellungen oder Überzeugungen sein, aber auch Aufforderungen oder Reize aus der Umwelt. Man muss zwar manchmal etwas unfreiwillig aus ganz bestimmten Gründen tun, aber man kann es andermal freiwillig aus denselben oder anderen Gründen tun. Man denke z.B. an eine Autowäsche. Auch wenn ich nur aus Zwang, Spaß, Langeweile oder Gewohnheit handle, so sind eben dies hauptsächlich meine Beweggründe, die bewusst, aber oftmals auch unbewusst handlungswirksam werden können. Und sicherlich sind sämtliche geistigen Fähigkeiten neuronal realisiert. Aber nicht jedes Mal, wenn ich einen Grund habe bzw. einer vorliegt, handle ich auch. Man muss nicht jeder Aufforderung oder Verlockung folgen. Von daher ist die *kausale* Erklärung einer Handlung durch Gründe im Gegensatz zur *logischen* unangemessen. Vielmehr liegt es an *mir*, ob ich handle oder nicht. Die *logische* Erklärung lautet etwa so: Eine Person bewirkt ein Ereignis, wenn sie eine Handlung vollzieht, die eben bewirkt, dass dieses Ereignis eintritt. Oder anders formuliert: Eine Person vollzog die Handlung H, und beim Vollzug von H handelte die Person aus dem Grund G. Entsprechendes gilt für Unterlassungen.

Wir beginnen zu dem Zeitpunkt die Handlung zu vollziehen, zu dem der Entschluss gefasst wird und nach dem nichts mehr dazwischenkommt, was eine Umentscheidung nahe legen könnte. Da dies aber *jederzeit* und *überall* vorkommen kann, und weil eine Umentscheidung kein Ereignis ist, das rein physikalisch erklärt werden kann, weil *Gültigkeitsbezüge* ins Spiel kommen, gibt es auch keine nomologischen Handlungsgesetze (vgl. 3.6). Insofern ist Handeln nicht streng voraussagbar, jedoch lässt sich – wenn nichts dazwischenkommt – sagen, dass das Herbeigeführte (z.B. Schule schwänzen) nicht getan worden wäre, hätten die entsprechenden mentalen Antecedenzen nicht vorgelegen. Die Wirksamkeit seitens der Person liegt darin, dass sie die Handlung nicht unterlässt, obwohl sie es jederzeit willentlich könnte, wenn sie über einen freien und starken Willen verfügen kann.

Sehr viele Neuronen verursachen im Zusammenspiel mit Verlockungen aus der Umwelt ein mentales Ereignis, wie z.B. die geistige Absicht: ‚ich will heute die Schule schwänzen‘. Und das Gefühl, das sollte ich nicht tun, sowie der Entschluss, nun doch in die Schule zu gehen, entstehen dann nicht in einem Vakuum, quasi ursachenlos, sondern sie sind *einerseits* von neuronalen Vorgängen verursacht, aber dazwischen können Urteile mit Gültigkeitsbezügen sowie die Bezugnahme auf Gründe liegen, die *andererseits* nicht bloß naturwissenschaftlich erklärt werden können. Dies ist gemeint, wenn von der Unterbestimmtheit von Gründen, einem recht verstandenen Determinismus oder epistemischen Indeterminismus bzw. von der epistemischen Offenheit der Zukunft die Rede ist (vgl. 3.4).

1.4 Zusammenfassung und Konturen der Auflösungs idee

Es liegen Stellungnahmen in der Pädagogik schon vor, die sich mit der Erziehungsproblematik auseinandergesetzt haben, welche in der Frage zum Ausdruck kommt, wie man zur Willensfreiheit erziehen kann (vgl. 6.1). Ob dafür allerdings Mittel wie Dialog oder Diskurs als Antworten auf diese Frage durchweg geeignet sind, kann bestritten werden. Zweifel kommen deshalb auf, weil beide jeweils die Anwendung von Prinzipien der Vernunft und des freien Willens schon voraussetzen, während diese Fähigkeiten erst zu vermitteln sind. Sicherlich sollten Erzieher auch den Dialog oder Diskurs so oft wie möglich suchen, aber wenn beide bereits zur Anwendung kommen, wenn zur Lösung eines Problems nicht nur das bessere Argument vorgebracht, sondern auch in die Tat umgesetzt wird, dann muss Willensfreiheit nicht mehr vermittelt werden. Beide, Dialog und Diskurs, sind Ziele oder Zwecke der Erziehung zur Vernünftigkeit, aber gewöhnlich weder gehbare Wege dorthin noch geeignete Mittel dazu. Damit stellt sich erneut die Frage, wenn sich Willensfreiheit in der Regel so nicht vermitteln lässt, wie denn dann? Etwa mit Quasi-Diskursen? Oder eher mit Laissez-faire? Bestrafung? Abrichtung? Dressur? Oder gar mit Medikamenten? Aber es bleibt nicht bei dieser Frage, denn logischerweise geht ihr jene voraus, *ob* Willensfreiheit überhaupt möglich und vermittelbar ist? Erst danach stellt sich das Problem, *wie* sie vermittelbar ist.

Wollen bedeutet entschlossen sein und der freie Wille entsprechend unbehinderte Entschlossenheit. Eine Handlung muss weder vom Willen noch von einem Grund verursacht sein, es reicht aus, wenn sie den Inhalt eines Grundes verwirklicht bzw. durch seine neuronale Repräsentation verursacht wird. Das ‚mutwillige Fernbleiben von der Schule‘ muss also nicht vom Willen des Zöglings direkt verursacht worden sein, es könnte aber z.B. seinem Wunsch oder in seltenen Fällen sogar seiner Überzeugung entsprechen. Insofern kann das ‚Schuleschwänzen‘ freiwillig aus Gründen erfolgt sein. Allerdings ist dieser freiwillige Entschluss kein vernünftiger Entschluss, wenngleich er willensfrei bzw. ungehindert zu Stande gekommen sein kann. Ein *autonomer* Wille bedeutet im passiven Sinne *frei sein* von etwas, wie z.B. von inneren oder äußeren Zwängen. Ein *freier* Wille bedeutet im aktiven Sinne von Willensfreiheit, dass die eigene Willensbildung ungehindert ablaufen kann, und zudem, dass man dabei *frei ist zur* Berücksichtigung unterschiedlicher Gründe für sein zukünftiges Handeln. Von daher ist Erziehung zur Willensfreiheit möglich und unentbehrlich. Ein freier Wille *kann* jedoch als nicht unvernünftiger (z.B. die Anfertigung einer abwaschbaren Hautmalerei), aber auch als unvernünftiger Wille (z.B. jene einer echten Tätowierung) zum Ausdruck kommen. Vom Richterstuhl der Vernunft zeigt er sich oftmals auch als Eigen- oder Unwille. Der Zu-Erziehende will halt nicht tun, was er als vernünftig eingesehen hat, und genau das kann ihm zum Vorwurf gemacht werden. Wir müssen von einem

solchen dezisionistischen Handlungsrest aus anthropologischer Sicht ausgehen, denn die These der wesentlichen Einheit von Wille und Vernunft im Lebensalltag bzw. in der Erziehungswirklichkeit scheint widerlegt zu sein. Von daher stellt sich für Pädagogen regelmäßig die Frage, wie kultiviert man die Willens- und Handlungsfreiheit des Zu-Erziehenden bei dem *Zwange* der Erziehung? Die Antwort, die im Beitrag begründet wird, lautet: durch richtigen Zwang, also durch die Erziehung des Willens zur richtigen Handhabe der Handlungsfreiheit, und das bedeutet die Erziehung des Willens zur und durch Vernunft, was die Erziehung zur Willensfreiheit voraussetzt bzw. ständig in Anspruch nimmt. Einem Drogensüchtigen ist z.B. Willensfreiheit in bestimmten Situationen seines Entscheidungsverhaltens abhanden gekommen, weshalb er dort freiwillig nicht mehr zur Vernunft (bzw. Vernunft ohne Zwang nicht mehr zur Anwendung) kommen kann.

Als Fazit können nun die wesentlichsten Ansatzpunkte genannt werden, von denen eine Auflösung der pädagogischen Antinomie von Zwang und Freiheit auszugehen hat. Erstens, Ziele und der Sinn der Erziehung des Willens zur Freiheit und zur Vernunft sind vorhanden. Zweitens, freier und vernünftiger Wille sind in der erfahrbaren Welt nicht unmöglich. Spielarten des Willens als Fähigkeiten können mehr oder weniger ge-, ver- und wieder erlernt werden. Drittens, wir wissen aber nicht, wie sie genau zu Stande kommen und wie sie auf den Leib einwirken. Wir wissen nur, dass Lernprozesse dafür verantwortlich sind, sodass Gründe zu Ursachen werden. Ziele und Voraussetzungen sind zwar gegeben, nur den Weg der Willenserziehung können wir (noch?) nicht *eindeutig* bestimmen. Dagegen kann ein pädagogisches Mittel bestimmt werden, nämlich richtiger Tadel, um damit zur Willensfreiheit erziehen zu können, so lautet die Hauptthese des vorliegenden Buches, woraus sich der *Titel des Buches* ableiten lässt: mittels *Erziehung* (als angemessener Tadel) *zur Willensfreiheit* oder kurz: *mit Zwang zur Freiheit* des Willens, wodurch die im Untertitel erwähnte Antinomie aufgelöst ist. Dabei ist zu bedenken, dass man zwar *mit Zwang zur Willensfreiheit* gelangen kann, aber – wegen dem dezisionistischen Handlungsrest – nicht immer zur Vernunft kommt.

Willenserziehung ist in dieser Auslegung von Zwang kein Angriff auf die Willensfreiheit, sondern als Tadel ein Eingriff zur Willensfreiheit. Erziehung wird insofern aus der Perspektive von angemessenen Vorwürfen und angebrachten Vorhaltungen betrachtet. Wenn man den freien Willen nicht mehr als ursachenlose Ursache im Sinne eines Erstauslösers deutet, sondern als neuronal und kulturell bedingte Fähigkeit begreift, für verschiedene Gründe zugänglich zu sein und ungehindert Entschlüsse fassen zu können, kann man durch Tadel – so die These – lernen, willensfrei(er) zu werden und aus Gründen zu handeln. Tadel ist insofern eine Hilfe, dass sich Willensfreiheit überhaupt bilden kann – und somit unentbehrlich, denn um sich für einleuchtende Gründe zu entscheiden, muss man überhaupt für Gründe zugänglich sein und ungehindert entscheiden können.