Johannes Giesinger

Erziehung, Determinismus und Autonomie

In einem Interview zum Problem der Willensfreiheit macht Wolfgang Prinz folgende Bemerkung: „An Erziehung [...] zu glauben heißt ja gerade auch, an einen Determinismus zu glauben, sonst könnte man es ja gleich sein lassen“[1]. Diese Aussage impliziert ein bestimmtes – deterministisches – Verständnis von Erziehung, ist aber nicht als erziehungstheoretische Stellungnahme gedacht, sondern zielt darauf, den „Glauben“ an den Determinismus als etwas Alltägliches darzustellen. Dies soll die Auffassung plausibilisieren, wonach der Lauf der Welt von deterministischen Gesetzen bestimmt ist.[2] Unter diesen Bedingungen kann es gemäß Prinz keine Willensfreiheit geben.[3] Von der umfassenden deterministischen These ist die auf das Verhältnis von Körper und Geist fokussierte Auffassung abzugrenzen, wonach das Gehirn unsere Entscheidungen determiniert.[4]

Von diesen beiden Arten von Determinismus wiederum unterscheidet sich der von Prinz erwähnte pädagogische Determinismus durch seinen *sozialen* Charakter. Er beruht auf der Vorstellung, wonach Personen andere Personen in ihrer Entwicklung oder ihrem Verhalten determinieren. Die Idee pädagogischer Determination wird in der pädagogischen Tradition von verschiedenen Seiten abgelehnt:

Erstens weisen ihn all jene zurück, die von pädagogischen Idealen wie Mündigkeit, Selbstbestimmung oder Autonomie ausgehen. Diese Ideale, so scheint es, lassen sich nicht durch pädagogische Determination realisieren. Jedoch stellt sich hier auch

---

1 Prinz, Der Mensch ist nicht frei, S. 25.

2 Vgl. Prinz, Kritik des freien Willens.

3 Im weiteren Verlauf seiner Überlegungen kommt Prinz zur Erkenntnis, dass wir „praktisch“ willensfrei sind, obwohl wir es „eigentlich“nicht sind (Prinz, Kritik des freien Willens, S. 205). Er bezeichnet Willensfreiheit als „Artefakt“, welches in einem bestimmten Sinne „real“ ist (ebd., S. 204). Mehr dazu im fünften Abschnitt des vorliegenden Beitrags.

4 Zur Begründung dieser Auffassung wird oftmals auf die Experimente Benjamin Libets verwiesen, gemäß denen sich im Gehirn bereits vor einer bewussten Entscheidung ein sogenanntes „Bereitschaftspotenzial“ aufbaut (vgl. Libet, Haben wir einen freien Willen?). Auf diese Experimente gehe ich im Weiteren nicht näher ein. Ebensowenig befasse ich mich mit unterschiedlichen philosophischen Positionen zum Verhältnis von Körper und Geist.

Erschienen in: Sebastian Muders, Markus Rüther, Bettina Schöne-Seifert und Marco Stier (Hrsg.), Willensfreiheit im Kontext. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Handeln, Münster: Mentis, 2015, S. 183–202.

dann ein Problem, wenn Erziehung nicht in einem strengen Sinne deterministisch verstanden wird: Erziehung wird typischerweise als eine Form von Fremdbestimmung gesehen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung gefördert werden kann. In der deutschsprachigen Pädagogik wird in diesem Zusammenhang meist auf eine entsprechende Formulierung aus Kants Pädagogikvorlesung verwiesen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“[5]

Probleme wie dieses erübrigen sich wohl, wenn man die Realität der Willensfreiheit generell bestreitet. Jedenfalls wird meist angenommen, dass die genannten pädagogischen Ideale eine Form von Willensfreiheit voraussetzen. In diesen Erwägungen ist Autonomie als pädagogische *Zielvorstellung* angesprochen. Zusätzlich könnte pädagogische Determination auch deshalb als problematisch angesehen werden, weil sie die Perspektive des Lernenden *in der Erziehungssituation selbst* übergeht. Dem Lernenden wird dadurch jegliche Kontrolle über sein Lernen und seine Entwicklung genommen. Er wird, so könnte man sagen, in seiner Autonomie missachtet. Auch dieses Problem tritt nicht nur dann auf, wenn man von einer starken Form pädagogischer Fremdbestimmung („Determination“) ausgeht. Es stellt sich die grundlegende ethische Frage, inwiefern wir berechtigt sind, die Freiheit Heranwachsender aus pädagogischen Gründen zu beschränken.

Zweitens wird die Idee pädagogischer Determination mit der Begründung abgelehnt, Menschen ließen sich nicht deterministisch beeinflussen oder formen. Dies kann zum einen mit Verweis auf die menschliche Willensfreiheit erläutert werden: Insofern Lernende über einen freien Willen verfügen, sind sie stets in der Lage, sich pädagogischen Ansprüchen zu entziehen. Zum anderen werden systemtheoretisch-konstruktivistische Modelle herangezogen, gemäß denen Lernende nicht in planmäßiger Weise beeinflusst, sondern lediglich zu konstruktiver Eigentätigkeit angeregt werden können. Wie Niklas Luhmann hervorhebt[6], sind Lernende in ihren Reaktionen auf pädagogische Ansprüche in radikaler Weise unzuverlässig und in diesem Sinne „frei“. Luhmann verwendet in der Tat das klassische philosophische Freiheitsvokabular, um die Unberechenbarkeit „autopoietischer Systeme“, als welche die Lernenden bei ihm erscheinen, zu beschreiben. Der Neurowissenschaftler Gerhard Roth[7]

---

[5] Kant, Pädagogik, S. 453.

[6] Vgl. Luhmann, Codierung und Programmierung; sowie: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem.

[7] Vgl. Roth: Warum sind Lehren und Lernen so schwieirig?

wendet derartige Theoriemodelle auf das Gehirn an. Allerdings macht er in diesem Zusammenhang keine Aussagen zur Willensfreiheit, sondern beschränkt sich auf das Problem der Vermittlung von Wissen. Wissen, so seine Kernaussage, könne nicht übertragen werden, sondern müsse von jedem einzelnen Gehirn selbst aufgebaut werden.[8] Die neurowissenschaftliche Sichtweise geht also nicht notwendigerweise mit einer deterministischen Konzeption pädagogischer Einflussnahme einher. Umgekehrt ist die Abkehr vom pädagogischen Determinismus nicht notwendig mit dem Bild des Lernenden als einer willensfreien Person verbunden.

Die folgenden Überlegungen gehen einerseits von der Gegenüberstellung von pädagogischer Fremdbestimmung (oder Determination) und Autonomie aus, andererseits von der von Prinz und anderen vertretenen These, wonach es Willensfreiheit unter deterministischen Bedingungen nicht geben kann. In beiden Problemfeldern steht – in unterschiedlicher Weise – die Vereinbarkeit von Determination und Freiheit zur Debatte.

Als Reaktion auf einen natur- oder neurowissenschaftlichen Determinismus ist es naheliegend, sich auf *kompatibilistische* Ideen zu besinnen, d.h. zu überlegen, inwiefern Willensfreiheit und Determinismus vereinbar sind. In einem *ersten* Schritt möchte ich aufzeigen, dass gewisse kompatibilistische Ideen besondere Plausibilität gewinnen, wenn man eine pädagogische Perspektive einnimmt. Der *zweite* Teil verdeutlicht, dass stärkere (nicht-kompatibilistische) Freiheitsbegriffe im pädagogischen Kontext spezifische Schwierigkeiten mit sich bringen. Wie sich im *dritten* Teil zeigt, erfüllen auch gewisse Varianten kompatibilistischen Denkens die Anforderungen dieses spezifischen praktischen Kontexts nicht ohne Weiteres. Der *vierte* Teil bemüht sich um eine Lösung der im dritten Teil aufgeworfenen Probleme, während der *fünfte* vor diesem Hintergrund näher auf die von Prinz und anderen vorgebrachte Kritik der Willensfreiheit eingeht. Dabei steht die Frage nach den moralischen Implikationen dieser Kritik im Mittelpunkt.

---

[8] Roth gehörte ursprünglich – zusammen mit Wolfgang Prinz und Wolf Singer – zu den prominentesten Kritikern der Willensfreiheit. In einem zusammen mit dem Philosophen Michael Pauen verfassten Buch vertritt er allerdings eine kompatibilistische Position (Pauen/Roth, *Freiheit, Schuld und Verantwortung*). Auf seine pädagogischen Auffassungen wirkte sich dieser Positionswechsel jedoch nicht aus (vgl. Roth, *Bildung*),

1 Kompatibilistische Ideen: Die Entwicklung der Freiheit

Die pädagogische Perspektive bringt den Aspekt menschlicher Entwicklung in den Blick und verknüpft ihn mit dem Problem der sozialen Beeinflussung. Ein angemessener pädagogischer Begriff von Freiheit oder Autonomie muss beidem Rechnung tragen: Es muss denkbar sein, dass Freiheit sich a) in der Zeit entwickelt, und dass b) diese Entwicklung pädagogisch gefördert werden kann.[9]

Die folgende Überlegung fokussiert auf den ersten dieser Aspekte. Sie geht von der Auffassung aus, dass menschliche Individuen in der erste Phase ihrer Entwicklung zunehmen „freier" werden. Diese intuitive Sichtweise wird man bestreiten müssen, wenn man den freien Willen für eine Illusion hält. Ein erster wesentlicher Entwicklungsschritt ergibt sich durch die Herausbildung einer elementaren Form von Reflexivität: Kinder nehmen sich jetzt als eigenständige Individuen wahr und können sich von ihren Wünschen oder Impulsen distanzieren. Sie können sich auch fragen, nach welchem dieser Wünsche sie handeln wollen. Allerdings fehlen ihnen in dieser frühen Phase die rationalen Fähigkeiten, sowie Wissen und Erfahrung, um angemessene Entscheidungen zu treffen. Zudem verfügen sie noch nicht über ein ausgereiftes Wertesystem, bzw. eine „praktische Identität"[10], welche ihrem Handeln eine klare Richtung geben könnte. Schließlich sind sie erst ansatzweise in der Lage, ihre Entscheidungen in die Tat umzusetzen, da es ihnen an Selbstkontrolle mangelt.

Diese Eigenschaften, die Säuglingen noch fehlen, entwickeln sich im Laufe der frühen Kindheit und sind bereits bei zehn- oder zwölfjährigen Kindern in hohem Ausmaß vorhanden. Auch Personen aus diesen Altersgruppen werden allerdings häufig nicht als vollständig autonom beschrieben, da man annimmt, dass gewisse der genannten Elemente – Rationalität, Wissen und Erfahrung, eine stabile praktische

---

[9] Die hier präsentierten Überlegungen beruhen auf der Annahme, dass die Diskussion um Autonomie die jeweiligen praktischen Kontexte in Rechnung stellen muss, innerhalb derer der Autonomiebegriff eine bestimmte Funktionen übernehmen soll. In diesem Sinne schreibt Holger Baumann: „I would suggest […] that one should 'contextualize' autonomy, i.e. understand conditions of autonomy as being relative to practical contexts that are individuated by practical interests" (Baumann, Reconsidering Relational Autonomy, Anm. 29). Dies bedeutet, dass – je nach praktischem Interesse – unterschiedliche Autonomieverständnisse denkbar sind. Selbst innerhalb des gleichen Kontexts muss allenfalls mit verschiedenen Konzeptionen gearbeitet werden. Dies scheint insbesondere bezüglich des pädagogischen Kontexts angezeigt, wo sowohl die aktuelle, als auch die zukünftige Handlungsfähigkeit des Kinder in den Blick genommen werden muss.

[10] Vgl. Korsgaard, *Sources of Normativity*.

Identität, Selbstkontrolle – bei ihnen noch nicht ausreichend entwickelt sind. Entsprechend wird ihnen meist keine volle moralische Verantwortung für ihr Tun zugeschrieben. Sie gelten zudem meist als angemessene Adressaten von Paternalismus und Erziehung.

Die gewöhnlichen moralischen Reaktionen auf das Handeln von Personen entsprechen dem hier in groben Zügen angedeuteten Verlauf: Gegenüber Säuglingen werden genuin moralische Reaktionen als unangebracht betrachtet. Hier scheint diejenige Haltung angemessen, die Peter Strawson als „objektive Haltung" bezeichnet: Das Gegenüber wird nicht als Person angesprochen, die für „reaktive Haltungen" wie Übelnehmen oder moralische Empörung empfänglich ist.[11] Bereits bei einem dreijährigen Kind ändert sich dies, und bei einem acht- und neunjährigen Kind, das stiehlt oder lügt, wird man in ähnlicher Weise reagieren wie bei einem Erwachsenen. Allerdings wird hier sinnvollerweise in Rechnung gestellt, dass das Kind nicht in vollem Umfang verantwortlich ist. Zudem verbindet sich hier mit der reaktiven Haltung typischerweise eine spezifisch pädagogische Haltung, die darauf zielt, die moralische Handlungsfähigkeit des Gegenübers zu verbessern. Erst der Erwachsene wird für sein Tun voll zur Rechenschaft gezogen.

Strawsons Ausführungen verweisen darauf, dass die Vorstellung von Willensfreiheit und Verantwortlichkeit in reaktiven Alltagspraktiken, die für uns praktisch unaufgebbar sind, impliziert ist. Die Tatsache, dass diese Praktiken tief in unserem menschlichen Selbstverständnis verwurzelt sind, ist aber selbstverständlich kein Beweis für die „Realität" des freien Willens.[12] Die Kritiker des freien Willens beschreiben die gesamte moralische Praxis – mitsamt der ihr inhärenten Intuition individueller Freiheit und Verantwortlichkeit – als soziale Konstruktion, die keinen Anhalt in der objektiven Wirklichkeit hat.[13] Wolf Singer räumt ein, dass er seinen eigenen Kindern in der Erziehung eine Form von Verantwortlichkeit zuspricht, die sie objektiv nicht haben. Er meint, wir müssten den „Selbstwiderspruch" zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und alltäglicher moralischer Praxis „aushalten".[14]

---

[11] Vgl. Strawson, Freiheit und Übelnehmen.

[12] Julian Nida-Rümelin allerdings spricht – ausgehend von Strawsons Ausführungen – vom „Faktum menschlicher Freiheit" (Nida-Rümelin, *Über menschliche Freiheit*, S. 41).

[13] Prinz, Kritik des freien Willens; Singer, Verschaltungen legen uns fest.

[14] Metzinger/Singer, Ein Frontalangriff, S. 33.

Betrachtet man den ersten Teil der obigen Darstellung, so kann man annehmen, dass die Angemessenheit der reaktiven Haltungen sich an „realen“ Fähigkeiten auf Seiten ihrer Adressaten bemisst. Selbstkontrolle zum Beispiel ist eine Fähigkeit, die ältere Kinder und Jugendliche, nicht aber Säuglinge tatsächlich haben. Eine Erziehung zur Autonomie und Verantwortlichkeit besteht also nicht nur im Aufbau eines Selbstbildes und eines möglicherweise illusionären Bildes der sozialen Welt, sondern in der Kultivierung der kindlichen Handlungsfähigkeit. Die genannten Aspekte von Willensfreiheit oder Autonomie scheinen allesamt auch unter deterministischen Bedingungen Bestand zu haben: Eine kompatibilistische Art von Freiheit, die im Kern in der Fähigkeit besteht, sein Tun – unter Rückgriff auf relevantes Wissen und bestimmte rationale Fähigkeiten – auf der Grundlage seiner praktischen Identität zu steuern, kann sich auch in einer deterministischen Welt herausbilden.

2 Erstverursachung und Erziehung

Gegner des Kompatibilismus argumentieren, wirkliche Freiheit oder Verantwortlichkeit erschöpfe sich nicht im Vorhandensein der genannten Fähigkeit. Dabei werden insbesondere zwei Aspekte von Freiheit genannt, die in einer deterministischen Weltordnung nicht realisierbar sind: *Erstens* kann der Mensch unter deterministischen Bedingungen niemals anders handeln als er tatsächlich handelt, *zweitens* kann er nicht als Erstverursacher seines Tuns gelten, da seine Entscheidungen Elemente einer weit zurückreichenden kausalen Kette sind.

Die sogenannten *libertarischen Inkompatibilisten* bestreiten die Wahrheit der deterministischen These und verteidigen entsprechend starke Begriffe von Willensfreiheit. Die *harten Deterministen,* zu denen wohl auch Prinz oder Singer zu zählen sind, vertreten eine Form des Inkompatibilismus, welche die deterministische These als gegeben nimmt. Prinz kritisiert insbesondere diejenigen Formen des libertarischen Inkompatibilismus, welche die Idee der Erstverursachung – der „indeterminierte(n) Determination“ – betonen. Diese Position beschreibt er folgendermaßen: Die Determination „soll von einem autonom gedachten Subjekt ausgehen, das sich selbst bestimmt – einem unbewegten Beweger also“[15].

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass ein auf den pädagogischen Kontext abgestimmter Begriff der Willensfreiheit sich mit Vorteil nicht auf die Idee der Erstverursachung stützt. Mit dieser nämlich verbinden sich zwei Arten von Problemen: Ers-

[15] Prinz, Kritik des freien Willens, S. 201.

tens ist unklar, wie die Fähigkeit zur Erstverursachung entstehen und sich entwickeln kann, zweitens ist offen, inwiefern Personen, welche diese Fähigkeit haben, pädagogisch beeinflussbar sind.

Schreibt man Personen die Fähigkeit zu, eine kausale Kette anzufangen, d.h. Ereignisse zu verursachen, die ausschließlich durch „sie" verursacht sind, so stellt sich die Frage, ob diese Fähigkeit bereits bei kleinen Kindern vorhanden ist, oder ob sie sich erst im Laufe der Kindheit und Jugend entwickelt. Wie bereits deutlich wurde, behandeln wir Säuglinge gewöhnlich nicht als willensfreie, verantwortliche Personen. Folglich erscheint es unplausibel, sie bereits als Erstverursacher ihres Tuns zu sehen. Andererseits ist kaum vorstellbar, wie sich im Zuge der Kindheit eine Form von Handlungsurheberschaft herausbilden könnte, die nicht durch die im ersten Abschnitt genannten kompatibilistischen Fähigkeiten konstituiert ist.

Wenn sich die Fähigkeit zur Erstverursachung nicht entwickeln kann, so kann ihre Entwicklung selbstverständlich nicht pädagogisch beeinflusst werden. Hier stellt sich aber noch ein weiteres Problem: Wie kann man sich die (langfristige) Wirksamkeit von Erziehung denken, wenn Wertvorstellungen oder Überzeugungen, die im Erziehungsprozess vermittelt werden, letztlich keine kausale Rolle im Handeln der Person spielen? Diejenigen, die unter Willensfreiheit primär die Fähigkeit zur Erstverursachung verstehen, gehen typischerweise davon aus, dass das Handeln von Personen nur dann als frei gelten kann, wenn es gerade nicht von deren Persönlichkeit oder praktischen Identität bestimmt ist. Frei zu sein bedeutet demnach, unter den gleichen persönlichen Voraussetzungen unterschiedliche Wege einschlagen zu können. Ist das freie Handeln in dieser Weise von den Eigenheiten der Person abgekoppelt, so ist unklar, wie es durch Erziehung beeinflusst werden könnte.

Die genannten Probleme zeigen sich in spezieller Schärfe an der kantischen Theorie der Freiheit, die auf die Idee der Erstverursachung baut, sich aber dennoch wesentlich von neueren Theorien der *agent-causation*[16] unterscheidet. Während letztere die Wahrheit des Determinismus bestreiten, verbindet Kant einen inkompatibilistischen Begriff von Handlungsurheberschaft mit einem deterministischen Naturverständnis.

Charakteristisch für Kants Ansatz ist, dass die transzendentale Idee der Freiheit – d.h. die Fähigkeit, eine Kausalkette zu beginnen – außerhalb des Bereichs der Natur, in der „noumenalen" oder „intelligiblen" Sphäre, angesiedelt wird. Während sich

[16] Vgl. z.B. Chisholm, Freedom and Action.

das natürliche („phänomenale“ oder „empirische“) Selbst des Menschen in der Zeit entwickelt, gilt dies für sein noumenales Selbst, welches die Quelle der menschlichen Freiheit und Verantwortlichkeit ist, gerade nicht. Ersteres kann beeinflusst werden, letzteres entzieht sich einer pädagogischen Formung.

Johann Friedrich Herbart, ein früher Kant-Kritiker, wandte sich mit spezifisch pädagogischen Argumenten gegen diese Konzeption des Subjekts. Er merkte an, die Idee der transzendentalen Freiheit sei mit der Vorstellung der „Bildsamkeit“ der Person – d.h. ihrer Entwicklungsfähigkeit und Erziehbarkeit – unvereinbar.[17] Diesem Vorwurf kann man aus kantischer Sicht durchaus begegnen, aber man muss dafür gewisse problematische Elemente von Kants Philosophie in Anspruch nehmen: Gemäß Kants Vorstellung besteht Moralerziehung im Kern darin, die Vernunfttätigkeit des Kindes anzustoßen und es auf diese Weise dazu zu bringen, das in der Vernunft vorgegebene Moralgesetz selbst zu erkennen und sich der eigenen transzendentalen Freiheit bewusst zu werden.[18] Durch die Verknüpfung der Idee der Erstverursachung mit der Vorstellung eines *a priori* gegebenen Gesetzes wird der Verdacht zerstreut, dass das absolut freien Handeln eine beliebige Richtung nehmen kann. Die weitgehende Unabhängigkeit des moralischen Handelns von empirischen Einflüssen wird jedoch bestätigt. Das Modell beruht auf der Vorstellung, dass jeder Mensch „aus sich selbst“ heraus moralisch und autonom werden kann. Erziehung dient nicht der Vermittlung moralischer Grundsätze und dem Aufbau eines Selbst, sondern soll zur selbsttätigen Realisierung eines vorgegebenen idealen Selbst anregen. Nur wenn man diese Idee eines idealen Selbst, die mit einer bestimmten Vorstellung von Vernunft, Moral und Autonomie einhergeht, akzeptiert, ergibt Kants Konzeption von Erziehung Sinn.

3 Kompatibilismus und Manipulation

Ein starker Freiheitsbegriff, der auf der Idee der Erstverursachung beruht, wirft Fragen bezüglich der Möglichkeit von Entwicklung und Erziehung auf.[19] Die im ersten

---

17 Vgl. Herbart, Umriss, §1-5.

18 Vgl. Koch, *Kants ethische Didaktik*.

19 Dies bedeutet nicht, dass es keinerlei Möglichkeiten gibt, die Idee der Erstverursachung im pädagogischen Kontext zu verwenden. Beispielsweise könnte man annehmen, dass bereits Neugeborene über ein Potenzial zur Erstverursachung verfügen, das jedoch erst im Zusammenspiel mit sich entwickelnden empirischen Fähigkeiten aktualisiert wird (diesen Hinweis verdanke ich Stefaan Cuypers).

Abschnitt skizzierte Variante kompatibilistischen Denkens erwies sich demgegenüber als geeignet, die Entwicklung von Autonomie zu beschreiben. Allerdings wurde in jener Darstellung das Problem der Beeinflussung ausgeklammert, d.h. es wurde offengelassen, inwiefern die angedeuteten Entwicklungsschritte auf pädagogische Einflussnahme zurückzuführen sind. Im Folgenden soll dargelegt werden, dass einige Varianten kompatibilistischer Theorie in dieser Hinsicht mit Schwierigkeiten behaftet sind. Sie lassen nämlich bestimmte Arten pädagogischer Manipulation als kompatibel mit der Willensfreiheit des Lernenden, bzw. dessen zukünftiger Autonomie, erscheinen. Während Theorien der Erstverursachung aus pädagogischer Sicht einen *zu starken* Freiheitsbegriff propagieren, scheinen gewisse kompatibilistische Theorien, allen voran der Ansatz Harry Frankfurts, in dieser Hinsicht als *zu schwach*. Indem sie die Kompatibilität von Willensfreiheit und naturwissenschaftlichem Determinismus sicherstellen, machen sie Willensfreiheit auch vereinbar mit Formen pädagogischer Determination, die oftmals als freiheitsgefährdend gelten. Das heißt, dass personale Formen von Einflussnahme gleich behandelt werden wie die unpersönliche Notwendigkeit deterministischer Gesetzmäßigkeiten.

Betrachten wir Frankfurts Konzeption genauer.[20] Als willensfrei können gemäß diesem Ansatz Personen gelten, deren Handeln von Wünschen bestimmt ist, mit denen sie sich identifizieren. Frankfurt geht von Wünschen unterschiedlicher Ordnung aus. Jeder Mensch verfügt neben einfachen Wünschen (d.h. Wünschen erster Ordnung) über Wünsche zweiter Ordnung, mit denen er sich reflexiv auf seine Wünsche erster Ordnung beziehen kann – er kann sich mit ihnen identifizieren oder sie zurückweisen. Gewisse der höherstufigen Wünsche, Frankfurt spricht von Volitionen zweiter Ordnung, drücken aus, dass der Handelnde gemäß einem seiner einfachen Wünsche handeln oder nicht handeln will. Gelingt es ihm, im Einklang mit seinen Akten der Identifikation zu handeln, so gilt er als willensfrei. Typische Fälle von Unfreiheit entstehen also daraus, dass eine Person, beispielsweise auf Grund einer Sucht oder innerer Zwänge, von Impulsen dominiert wird, mit denen sie sich nicht identifiziert.

Betrachtet man diesen Ansatz im Lichte der im ersten Teil verwendeten Elemente von Autonomie, so stellt man fest, dass Frankfurt nicht von einem Wertesystem oder einer stabilen praktischen Identität spricht, sondern nur von einzelnen Akten der Identifikation, mit denen man sich bestimmte Wünsche *zueigen macht*. In der von

---

[20] Vgl. Frankfurt, Freedom of the Will.

Frankfurt inspirierten neueren Autonomiedebatte wird an dieser Stelle häufig der Begriff der *Authentizität* verwendet: Zentral für Autonomie ist demnach, dass man über eigene – oder authentische – Einstellungen verfügt.[21] Folgt man Frankfurt, so haben gewisse unserer höherstufigen Wünsche den Charakter, Authentizität zu schaffen. Diese Art von Authentizität, die kein kohärentes, stabiles System von Wertungen voraussetzt, scheint bereits bei kleinen Kindern vorhanden. Dies gilt auch deshalb, weil Frankfurt nicht mit starken Rationalitätsbedingungen arbeitet: Er geht nicht davon aus, dass Akte der Identifikation auf einer anspruchsvollen Form kritischer Selbstreflexion beruhen müssen. In seinem späteren Werk verstärkt sich diese nicht-intellektualistische Tendenz noch: Hier betont er die Bedeutung von Einstellungen, die ausdrücken, dass uns etwas wichtig ist oder stark kümmert. Solche *caring attitudes* – oder zumindest gewisse von ihnen – scheinen in besonderer Weise auszudrücken, wer jemand ist.[22] Es wurde betont, dass schon Kinder solche emotionalen Einstellungen – z.B. Bindungen an Personen, Dinge oder Tätigkeiten – haben können, die teils äußerst stabil sind.[23]

Als zweiter Aspekt von Autonomie werden oftmals gewisse *Kompetenzbedingungen* genannt, die einem ermöglichen, gemäß seinen authentischen Einstellungen zu handeln. Dazu gehört insbesondere die für das Frankfurt-Modell zentrale Selbstkontrolle oder Willensstärke: Es genügt nicht, über authentische Einstellungen zu verfügen, man muss auch fähig sein, diese gegen starke gegenläufige Impulse in die Tat umzusetzen. Zu den Kompetenzbedingungen werden meist auch gewisse prozedurale rationale Fähigkeiten – sowie Wissen und Erfahrung – gezählt, die einem ermöglichen, sein Handeln angemessen zu organisieren.

Das Frankfurt-Modell erlaubt es, bereits zwei- oder dreijährigen Kindern gewisse Aspekte von Willensfreiheit oder Autonomie zuzuschreiben. Die Frage ist, inwiefern sie *als willensfreie Personen* erziehbar sind. Gerade hier treten Probleme auf, wenn man Willensfreiheit mit der Fähigkeit zur Erstverursachung gleichsetzt. Frankfurt macht keine Aussagen darüber, ob er Personen für pädagogisch „determinierbar" hält. Aus seinem Ansatz lässt sich aber ableiten, dass manipulatorische Eingriffe, welche die Akte der Identifikation selbst betreffen und deshalb *subjektiv* nicht als

---

21 Vgl. Christman, Autonomy.

22 Vgl. Frankfurt, The Importance of What We Care About.

23 Vgl. Mullin, Children, Autonomy, and Care; sowie: Jaworska, Caring and Internality.

einschränkend empfunden werden, die Willensfreiheit der Person nicht berühren. Wenn es uns also gelingt, durch Erziehung – mit welchen Methoden auch immer – zu bestimmen, womit sich eine Person identifiziert, so ist dies nicht als Einschränkung der Willensfreiheit zu sehen. Dieser Schluss ergibt sich aus dem rein „internalistischen" und „ahistorischen" Charakter von Frankfurts Ansatz: Entscheidend ist für ihn einzig die interne Struktur der Wünsche, nicht aber ihre soziale Geschichte.[24]

Dieser Ansatz sichert einerseits die Kompatibilität von pädagogischer Fremdbestimmung und Willensfreiheit, verunmöglicht dabei andererseits die Identifikation erzieherischer Praktiken, die nach gängiger Auffassung freiheitsgefährdend sind. Erziehung kann wirksam werden, wenn sich Lernende Gehalte aneignen, die ihnen pädagogisch präsentiert werden. Man kann sich vorstellen, dass Kinder als willensfreie Personen angesprochen werden und sich selbst dazu entscheiden, ob sie bestimmte Wertvorstellungen oder Überzeugungen annehmen oder zurückweisen wollen. Auf diese Weise lässt sich auch das Scheitern pädagogischer Interventionen erklären. Allerdings ist die Entscheidung zur Akzeptanz pädagogischer Ansprüche in typischen Erziehungs- und Unterrichtssituationen nicht *freiwillig* im vollen Wortsinn: Zum einen sind solche Situationen von der Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von ihren Erziehern geprägt, zum anderen verfügen die Lernenden typischerweise nicht über die Voraussetzungen, um pädagogische Ansprüche kompetent beurteilen zu können. Dennoch scheint es angemessen, Kindern eine basale Form von Willensfreiheit zuzuschreiben, die es ihnen erlaubt, in pädagogischen Situationen auf Ansprüche von Eltern oder Lehrpersonen zu reagieren. Gemäß Frankfurts Ansatz jedoch ist die Willensfreiheit der Kinder auch dann nicht gefährdet, wenn diese Fähigkeit zur reflexiven Reaktion außer Kraft gesetzt oder umgangen wird, d.h. wenn versucht wird, sie pädagogisch oder anderweitig zu determinieren. Nehmen wir an, Kindern würde durch direkte Eingriffe ins Hirn – wie sie in gewissen Science-Fiction-Filmen oder philosophischen Schriften dargestellt sind – ein umfassendes Wertesystem eingepflanzt, das sie ohne Weiteres als ihr eigenes anerkennen und allenfalls auch durch kritische Selbstreflexion weiterentwickeln. Auf der Basis des Frankfurt-Modells muss man zum Schluss kommen, dass selbst diese Art der Intervention die Willensfreiheit oder Autonomie der sich entwickelnden Personen nicht beeinträchtigt.

---

[24] Vgl. Taylor, Introduction, S. 5.

4 Die Berücksichtigung und Förderung von Autonomie

Dem pädagogischen Kontext angemessene Begriffe von Willensfreiheit oder Autonomie müssen einerseits den bisher diskutierten Problemen der Entwicklung und Beeinflussung gerecht werden, zum anderen auch den damit verknüpften normativen Problemen. Einerseits muss gesichert werden, dass Erziehung unter der Voraussetzung der Willensfreiheit überhaupt möglich ist, andererseits muss eine Handhabe zur Differenzierung normativ akzeptabler und inakzeptabler pädagogischer Handlungsweisen geboten werden.

Das Frankfurt-Modell scheitert an dieser zweiten Aufgabe, weil es die „historische“ Dimension menschlichen Handelns und menschlicher Entwicklung ausblendet. Der Begriff „historisch“ bezieht sich hier auf die Entstehung individueller Einstellungen. Damit ist nicht notwendig ein längerer Prozess, eine eigentliche „Geschichte“ des Selbst, gemeint. Im erzieherischen Kontext jedoch geht es typischerweise nicht nur um punktuelle Interventionen, sondern um eine diachron angelegte Reihe sozialer Interaktionen. Sofern man nicht von Hypnose oder neurochirurgischen Eingriffen spricht, sondern von kommunikativen Erziehungspraktiken, ist kaum anzunehmen, dass durch eine punktuelle Handlung nachhaltige Wirkungen zu erzielen sind. Wächst ein Kind hingegen in einem bestimmten sozialen Umfeld auf und ist ständig gleichartigen Interventionen ausgesetzt, so kann dies durchaus bleibende Effekte haben. Aus erziehungstheoretischer Perspektive interessiert, welche Typen von Erziehungspraktiken die Entwicklung von Autonomie begünstigen und welche sie untergraben.

Aus autonomietheoretischer Sicht stellt sich die Frage in leicht anderer Weise: Hier geht man von der Idee der Autonomie aus und fragt, ob die Autonomie einer Person allein von ihren internen Eigenschaften abhängt, oder ob auch die Geschichte dieser Eigenschaften – einschließlich der Erziehung – in Betracht zu ziehen ist. Eine im strengen Sinne historische Konzeption von Autonomie müsste die Entstehungsgeschichte individueller Einstellungen gewissermaßen als *konstitutiv* für Autonomie ausweisen. Man würde dann annehmen, dass bestimmte Entstehungsgeschichten Autonomie verunmöglichen.

Betrachtet man historische Bedingungen in dieser Weise als Aspekt von Autonomie, so hat dies, im pädagogischen Kontext betrachtet, problematische Implikationen: Es scheint dabei nämlich vorausgesetzt, dass gewisse Formen pädagogischer Intervention die Autonomie ihrer Adressaten zwangsläufig und irreversibel beschädi-

gen. Anders gesagt: Es wird ein fester – gewissermaßen deterministischer – Kausalzusammenhang zwischen bestimmten Erziehungspraktiken (z.B. Indoktrination) und deren Folgen angenommen. Diese Annahme jedoch wird, wie schon in der Einleitung deutlich wurde, oftmals in Frage gestellt.

In der Tat scheint plausibel, dass selbst effektive Formen von Indoktrination in ihrer (langfristigen) Wirkung nicht vollständig berechenbar sind. Viele Opfer unterdrückerischer oder manipulativer Erziehungstechniken sind in späteren Lebensphasen fähig, sich vom Einfluss ihrer Erzieher zu lösen. Die Frage ist, inwiefern historische Autonomiekonzeptionen solchen Entwicklungen Rechnung tragen können.

Betrachtet man einzelne Konzeptionen, welche die historische Dimension von Autonomie berücksichtigen, so wird deutlich, dass diese dem genannte Problem ausweichen: Alfred Mele[25] etwa nimmt an, dass manipulative Interventionen die Autonomie ihres Adressaten untergraben, insofern sie a) seine mentalen Fähigkeiten umgehen und b) zu praktisch unveränderbaren Einstellungen führen. Von einer Gefährdung der Autonomie spricht Mele nur, wenn beide Bedingungen erfüllt sind. Die erste Bedingung bezieht sich auf die Art der Intervention, während die zweite deren mögliche Resultate nennt. Es wird aber nicht angenommen, dass manipulative Techniken *immer* zu unerschütterlichen Einstellungen führen. Stefaan Cuypers' Ansatz nimmt ausschließlich die Resultate von Indoktrination und anderen autoritären und manipulativen Erziehungspraktiken in den Blick: Seiner Auffassung nach gefährden solche Eingriffe die Authentizität der Person, wenn sie deren zukünftige moralische Verantwortlichkeit untergraben.[26] John Christman[27] wählt eine andere Strategie: Er setzt auf die Idee hypothetischer retrospektiver Selbstreflexion. Entscheidend ist für ihn nicht, wie unsere Einstellungen entstehen, sondern ob wir uns, wenn wir sie und ihre Entstehung kritisch reflektieren würden, von ihnen entfremdet *(alienated)* fühlen würden. Christmans Hoffnung ist, dass sich durch Selbstreflexion jene Aspekte des Selbst transformieren ließen, welche auf manipulative und unterdrückerische Weise entstanden sind. Aus erzieherischer Perspektive lassen sich aus dieser Auffassung keine klaren Konsequenzen ziehen – abgesehen davon, dass Heranwachsende zu kritischer Selbstreflexion befähigt werden sollen.

---

[25] Vgl. Mele, *Autonomous Agents*.

[26] Vgl. Cuypers, Educating for Authenticity.

[27] Christman, *The Politics of Persons*.

Allen drei Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie keine eindeutige Unterscheidung zwischen Erziehungspraktiken zulassen, welche die (zukünftige) Autonomiefähigkeit gefährden und solchen, welche ihre Entwicklung begünstigen. Dies ist aus pädagogischer Perspektive unbefriedigend. Das Problem lässt sich aber nicht ohne Weiteres beheben, wenn man den Zusammenhang zwischen Erziehung und ihren Wirkungen für kontingent (im Sinne von: nicht determiniert) hält.

Zwei Lösungsansätze bieten sich an. Der *erste* arbeitet mit probabilistischen Annahmen, der *zweite* mit der Idee des Respekts vor der aktuellen Autonomie des Kindes. Betrachten wir den ersten Vorschlag. Auch wenn kein eindeutiger Kausalzusammenhang zwischen Erziehungsformen und Wirkungen besteht, wird man doch annehmen können, dass bestimmte erzieherische Praktiken *mit höherer Wahrscheinlichkeit* zum Ziel führen als andere. So wird man jemanden, der Kinder zur Autonomie erziehen will, nicht anraten, ihre rationale Eigentätigkeit systematisch zu unterdrücken und ihren Wünschen und Meinungen keinerlei Beachtung zu schenken.

Der zweite Lösungsvorschlag setzt die schon mehrmals angedeutete Auffassung voraus, wonach bereits kleine Kinder in einem basalen Sinne autonom sein können. Insbesondere können gewisse ihrer Einstellungen, seien es emotionale Bindungen (*carings*) oder Werturteile, als authentisch gelten, auch wenn diese noch nicht in eine kohärente, stabile praktischen Identität integriert sind. Ältere Kinder und Jugendliche verfügen neben einem ansatzweise entwickelten Wertesystem über ein beträchtliches Maß an Selbstkontrolle, über rationale Fähigkeiten, sowie über Wissen und Erfahrung. All dies begründet gemäß gängiger Auffassung kein vollwertiges Recht auf Autonomie, schließt aber eine bestimmte Art von Respekt nicht aus.

Die Idee des Respekts vor der kindlichen Autonomie ergibt nur dann Sinn, wenn sie mit bestimmten Formen pädagogischer Fremdbestimmung vereinbar ist. Letztere rechtfertigen sich einerseits durch gegenwarts-, andererseits durch zukunftsbezogene Erwägungen: Kinder müssen vor Entscheidungen geschützt werden, mit denen sie sich in der Gegenwart gravierenden Schaden zufügen könnten. Zudem muss die Entwicklung gewisser Fähigkeiten gefördert werden, die für sie in Zukunft wichtig sein könnten. Dazu gehört Autonomie, d.h. die Fähigkeit, sein Handeln auf der Basis einer praktischen Identität selbst zu bestimmen.

Man kann sich eine Erziehung zur Autonomie als eine Abfolge von Situationen vorstellen, in denen die aktuelle Autonomie des Kindes, die je nach Entwicklungsstand unterschiedlich ausgebildet ist, respektiert und gleichzeitig seine Autonomiefä-

higkeit auf der Basis probabilistischer Annahmen gefördert wird. Solche Situationen sind pädagogisch vorstrukturiert in der Weise, dass sie zum einen die Handlungsoptionen von Kindern beschränken, gleichzeitig aber relevante Optionen offenlassen oder allererst eröffnen. Sie sind zudem dadurch charakterisiert, dass Kinder zu autonomem Handeln ermutigt und durch Beratung und andere Arten von Unterstützung dazu befähigt werden. Es ist klar, dass sich die jeweilige Ausgestaltung einer pädagogischen Situation am Verlauf früherer pädagogischer Interaktionen orientieren muss: Zeigt sich, dass ein Kind oder ein Jugendlicher mit seinen Freiheiten kompetent umgeht, wird man ihn in Zukunft weniger einschränken. Stellt sich heraus, dass sich ein Kind in authentischer Weise zu bestimmten Handlungsfeldern oder „Projekten“[28] hingezogen fühlt, wird man ihm die Ausübung der entsprechenden Tätigkeiten ermöglichen. Umgekehrt kann ein Mangel an Eigeninitiative oder ein mangelnder Wunsch nach Autonomie und Selbständigkeit den Erzieher veranlassen, das Kind zum Fällen eigener Entscheidungen oder zur Übernahme von Verantwortung zu drängen. Schließlich ist auch zu erwähnen, dass die Entwicklung von Autonomie sich kaum nur in vorstrukturierten pädagogischen Situationen abspielen kann, sondern wesentlich durch unkontrolliertes kindliches Handeln, allenfalls verbunden mit Regelbrüchen und unklugem Verhalten, gefördert wird.

5 Autonomie, Erziehung und die Kritik der Willensfreiheit

Mit diesen skizzenhaften Erwägungen zum Problem einer Erziehung zur Autonomie ist ein *normatives* Argument gegen bestimmte Arten pädagogischer Fremdbestimmung oder Determination formuliert. Derartige normative Argumentationen scheinen hinfällig, wenn die Idee der Willensfreiheit in radikaler Weise in Frage gestellt wird. Insofern ein normativ relevanter Begriff von Autonomie auf Willensfreiheit beruht, scheint es keinen Sinn zu ergeben, die Autonomie von Kindern zu berücksichtigen oder zu fördern, wenn diese nicht willensfrei sein können. Zwar kann man die äußere Autonomie (oder Handlungsfreiheit) von Personen auch dann respektieren, wenn diese keinen freien Willen haben. Aber gewöhnlich wird angenommen, dass diese Art von Respekt nur dann angebracht ist, wenn das Gegenüber über entsprechende innere Voraussetzungen (d.h. eine Art von Autonomiefähigkeit) verfügt. Das bedeutet, dass die normativen Überlegungen im letzten Abschnitt nur dann sinnvoll sind, wenn Heranwachsende in einem relevanten Sinne als handlungsfähige, ansatz-

[28] Vgl. Betzler, Erziehung zur Autonomie.

weise autonome Personen zu betrachten sind, die das Potenzial haben, vollumfänglich autonom zu werden.

Mit diesen Überlegungen befinden wir uns auf einem Terrain, das in den fachlichen und medialen Debatten zur Willensfreiheit nur am Rande gestreift wurde: Welche moralischen Implikationen hat die Leugnung der Willensfreiheit? Joel Anderson kommentiert die deutsche Debatte zur Willensfreiheit folgendermaßen: „It may not be *determinism per se* that has so many people worried [...] but rather the implication this has: that we are the sorts of entities for whom determinism applies, namely, *things*“[29]. Als bloße Sachen oder Objekte können wir – folgt man der kantischen Tradition – keinen vollwertigen moralischen Status, keine „Menschenwürde“ beanspruchen.

Jedoch ist es nicht das Anliegen der Hirnforscher, dem Menschen seine Würde abzusprechen. So sagt Singer in einem Interview: „An der Würde, ein bewusstes Wesen zu sein, machen wir ja keine Abstriche“[30]. Singer benennt hier Bewusstsein als Grundlage für Würde, nicht Autonomie, Willensfreiheit oder Personalität. Auch wenn Menschenwürde an Bewusstsein gekoppelt wäre, müsste geklärt werden, inwiefern es moralisch gefordert ist, jemanden in seiner Autonomie zu respektieren oder zu fördern.

Es scheint klar, dass Hirnforscher und Psychologen für normative Fragen wie diese fachlich nicht zuständig sind. Die Aussage Singers zur Menschenwürde ist nicht neurowissenschaftlich fundiert, sondern von alltagsmoralischen Überzeugungen geleitet. Für das Problem der Willensfreiheit hingegen fühlen sich Wissenschaftler wie Singer und Prinz durchaus zuständig. Prinz sagt über Willensfreiheit, diese sei „in der Ontologie“ seiner Disziplin „nicht vorgesehen“[31]. Daraus schließt er aber nicht auf die Nicht-Zuständigkeit seiner Disziplin für diesen Problembereich, sondern leitet im Gegenteil die Behauptung ab, dass es Willensfreiheit objektiv nicht gibt. Allerdings billigt er der Willensfreiheit eine Art von Quasi-Existenz als „Artefakt“ zu.[32] Er erläutert:

---

29 Anderson, Free Will, S. 6.

30 Metzinger/Singer, Ein Frontalangriff, S. 33.

31 Prinz, Kritik des freien Willens, S. 198.

32 Ebd., S. 204.

> Einen freien Willen *haben* Menschen also genau in dem gleichen Sinn, in dem sie Räder, Rechte oder Pflichten *haben.* Räder, Rechte und Freier Wille sind *Artefakte,* die Personen sich aneignen und in ihr eigenes Selbst integrieren. Für ihre Benutzer sind diese Artefakte keineswegs fiktiv, sondern reale Fakten, denn sie bestimmen den Handlungsspielraum in der gleichen Weise wie die natürliche Umgebung, in der sie leben[33].

Um Prinz' Ausführungen ordnen zu können, sollten drei verschiedene Unterscheidungen im Blick behalten werden, *erstens* die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur, *zweitens* diejenige zwischen empirisch zugänglichen und nicht-zugänglichen Sphären und *drittens* die Unterscheidung von Illusion und Wirklichkeit.

Im zitierten Abschnitt ist vor allem die erste Unterscheidung virulent. Der freie Wille wird – gleich wie Räder, Rechten und Pflichten – als kulturelles Artefakt bezeichnet. Räder gibt es in der Natur nicht, ebensowenig Rechte und Pflichten. Über letztere sagt Prinz auch: „Von Natur aus hat [der Mensch] keine, aber er hat sich welche gemacht"[34]. Es liegt nahe, diese Ausführungen mit Prinz' Bemerkung zur Ontologie der Psychologie in Verbindung zu bringen. Prinz sagt, Willensfreiheit gebe es für die Psychologie ebensowenig wie Einhörner für die Zoologie. Für diese sind gemäß Prinz die „Wissenschaften von der Kultur" zuständig[35]. Dies wirft die Frage auf, ob die Psychologie für die Untersuchung der Willensfreiheit zuständig ist. Die subjektive Freiheitsintuition wird von Prinz als soziale Institution beschrieben – „von Menschen für Menschen gemacht"[36]. Man kann hier – obwohl der Begriff von Prinz erst später eingeführt wird – von einem Artefakt sprechen.[37]

Zugleich ist die Freiheitsinstitution – und hier kommt die zweite der genannten Unterscheidungen ins Spiel – empirisch beschreibbar. Dies räumt Prinz ohne Zögern ein, bezeichnet er doch die Freiheitsintuition als „empirische Tatsache" und führt aus: „Die empirische Tatsache ist ein Phänomen wie jedes andere auch, das nach den Regeln der psychologischen Zunft untersucht und erklärt werden kann. Hier haben

---

[33] Ebd., S. 205.

[34] Ebd.

[35] Ebd., S. 198.

[36] Ebd., S. 204.

[37] Wie ich damit annehme, ist nach Prinz nicht nur das „theoretische Konstrukt des freien Willens" (ebd., S. 200) als soziale Konstruktion zu sehen, sondern auch die subjektive Freiheitsintuition.

wir kein Problem“[38]. Gilt also Prinz’ Aussage, wonach es Willensfreiheit – psychologisch gesehen – nicht gibt, nur für das theoretische Konstrukt des freien Willens, nicht aber für das subjektive Freiheitsbewusstsein? Die Ausführungen zur Realität von Artefakten legen einen anderen Schluss nahe: Diese implizieren, dass selbst materielle Artefakte (Räder) nicht wirklich existieren, da sie nicht naturgegeben sind. Räder sind zweifellos empirisch erfassbar, wenn auch die Psychologie nicht für sie zuständig ist. Auch politische Institutionen und moralische Normen können empirisch untersucht werden. Die moralische Rechtfertigung von Institutionen oder Normen, wie sie von der Moralphilosophie unternommen wird, kann sich jedoch nicht allein auf empirische Methoden stützen.

Das von Prinz vorgebrachte Beispiel des Einhorns suggeriert eine dritte Art von Unterscheidung, nämlich diejenige zwischen Wirklichkeit und Illusion. Die Analogie von Willensfreiheit und Einhörnern soll zum Ausdruck bringen, dass es erstere – wie letztere – nur im Märchen gibt. Kinder, die allenfalls zunächst daran glauben, dass es Einhörner „wirklich“ gibt, lernen bald, dass diese ein kulturelles Phantasieprodukt sind. Demgegenüber spricht sich Prinz nicht dafür aus, bei Heranwachsenden den Glauben an die Willensfreiheit zu zerstören. Man kann annehmen, dass er, vorab aus Gründen sozialer Nützlichkeit, an den gängigen pädagogischen Formen zum Aufbau des Freiheits- und Verantwortungsgefühls festhalten möchte. Demnach soll bei Kindern ein Selbstbild aufgebaut werden, das wissenschaftlich genauso unhaltbar ist wie der Glaube an die Existenz des Einhorns.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund nochmals die am Anfang dieses Abschnitts skizzierte Überlegung: Die normative Forderung nach einer Berücksichtigung und Förderung von Autonomie ergibt nur dann Sinn, wenn die betroffenen Personen in einer relevanten Weise autonom sind oder sein können. Die Frage, ob diese Forderung legitim ist, liegt – wie angedeutet – außerhalb der disziplinären Sphäre von Psychologie und Neurowissenschaften. Die Forderung beruht darauf, dass es Autonomie „wirklich“ gibt. In welchem Sinne aber sollte Autonomie wirklich existieren? Meiner Auffassung nach ist es nicht nötig, Autonomie als Naturtatsache aufzufassen. Jedoch scheint es unzureichend, wenn Person sich ihre Autonomie nur einbilden.

Betrachten wir folgendes Beispiel: Ich bin fälschlicherweise davon überzeugt, der beste Stabhochspringer der Welt zu sein. Dies ist ein illusionäres Selbstbild, das

[38] Ebd., S. 200.

durch einige Sprungversuche korrigiert werden könnte, sofern ich psychisch gesund bin. Dieses Selbstbild entspricht nicht meinen realen sportlichen Fähigkeiten. Sportliche Fähigkeiten beruhen zwar auf natürlichen Eigenschaften, sind aber ein Kulturprodukt. Dennoch sind sie ausschlaggebend dafür, was jemand wirklich kann oder nicht kann. Sportliches Training wird nicht allein darin bestehen, jemandem einzureden, er sei der Beste – diese Art des Mentaltrainings muss mit körperlichen Trainings einhergehen. Ähnlich kann Moral- oder Autonomieerziehung nicht allein im Aufbau eines (objektiv falschen) Selbstbilds bestehen. Die Entwicklung des Selbstbilds muss mit der Ausbildung von Fähigkeiten und anderen persönlichen Eigenschaften einhergehen.

Ebenso scheint klar, dass sich die Berücksichtigung von Autonomie nicht allein am Selbstbild der Person orientieren kann, sondern ihre Fähigkeiten in Rechnung stellen muss. Man wird nicht jeden, der sich für den besten Stabhochspringer hält, für die Olympischen Spiele melden, sondern zuerst testen, wie hoch er springt. Auch im Bereich der Autonomie können Selbstbild und tatsächliche Fähigkeiten auseinanderklaffen: Ein zwölfjähriges Kind mag sich als vollumfänglich autonom und „erwachsen“ betrachten, obwohl es dies nicht ist.

Der in diesen Überlegungen vorausgesetzte Autonomiebegriff ist, wie gesagt, auch unter deterministischen Bedingungen haltbar. Das bedeutet, dass der normative Gehalt einer autonomieorientierten Pädagogik durch die deterministischen Annahmen von Prinz oder Singer nicht gefährdet ist. Fraglich wird der Sinn der Berücksichtigung und Förderung von Autonomie lediglich durch die inkompatibilistischen Annahmen dieser Autoren.

Fazit

1. Die radikale (inkompatibilistische) Kritik der Willensfreiheit macht es schwierig, an pädagogischen Einstellungen festzuhalten, die auf die Berücksichtigung und Förderung von Autonomie ausgerichtet sind. Es scheint auf dieser Basis kaum möglich, erzieherische Praktiken zu identifizieren und zu kritisieren, welche diesem Ziel zuwiderlaufen. Prinz' eingangs zitierte Äußerung zum deterministischen Charakter von Erziehung könnte als Hinweis dafür genommen werden, dass die Kritik der Willensfreiheit tatsächlich mit mangelnder Sensibilität für das pädagogische Problem der Autonomie einhergeht.

2. Die Kritik der Willensfreiheit, wie sie von Prinz und anderen vorgebracht wird, ist in hohem Masse von der Vorstellung motiviert, wonach Willensfreiheit nur mög-

lich ist, wenn der Mensch Erstverursacher seines Tuns ist. Es wurde aufgezeigt, dass gerade diese Auffassung von Willensfreiheit im pädagogischen Kontext Probleme aufwirft: Eine Person, die in diesem Sinne frei ist, so scheint es, ist hinsichtlich ihrer Willensfreiheit nicht entwicklungsfähig und erziehbar.

3. Die pädagogische Diskussion von Autonomie geht deshalb sinnvollerweise von kompatibilistischen Voraussetzungen aus und passt diese den spezifischen Anforderungen des pädagogischen Kontexts an. Das Grundproblem besteht darin, den „historischen" – und den damit verknüpften „relationalen" – Aspekten von Autonomie in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

Literatur

Anderson, J.: Free Will, Neuroscience, and the Participant Perspective. In: *Philosophical Explorations* 10, 2007, S. 3-11.

Baumann, H.: Reconsidering Relational Autonomy. Personal Autonomy for Socially Embedded and Temporally Extended Selves. In: *Analyse und Kritik* 30, 2008, S. 445-468.

Betzler, M.: Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59, 2011, S. 937-953.

Chisholm, R. M.: Freedom and Action. In: *Freedom and Determinism*, hg. v. K. Lehrer. New York 1966, S. 11–44.

Christman, J.: Autonomy in Moral and Political Philosophy. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta (Hrsg.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/autonomy-moral/>.

Christman, J.: *The Politics of Persons. Individual Autonomiy and Socio-historical Selves*, Cambridge 2009.

Cuypers, S.: Educating for Authenticity: The Paradox of Moral Education Revisited. In: *The Oxford Handbook of Philosophy of Education,* hg. v. H. Siegel. Oxford 2009, S. 122-144.

Frankfurt, H. (1998): Freedom of the Will and the Concept of a Person (1971). In: Ders.: *The Importance of What We Care About,* Cambridge 1998*,* S. 11-25.

Frankfurt, H.: The Importance of What We Care About (1982). In: Ders.: *The Importance of What We Care About*, Cambridge 1998, S. 80-94.

Herbart, J.F.: Umrss pädagogischer Vorlesungen (1835). In: Ders.: *Sämtliche Werke*, hg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. Aalen 1964, Bd. 10.

Jaworska, A.: Caring and Internality. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 74, 2007, S. 529-568.

Kant, I.: Über Pädagogik (1803), hg.. v. Th. Rink. In: *Kants Gesammelte Schriften*, Bd. 9, Berlin 1900ff.

Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). In: *Kants Gesammelte Schriften*, Bd. 5, Berlin 1900ff.

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft, 2. Auflage (1787). In: *Kants Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Berlin 1900ff.

Koch, L.: *Kants ethische Didaktik*, Würzburg 2003.

Korsgaard, Ch.: *The Sources of Normativity*, Cambridge 1996.

Libet B.: Haben wir einen freien Willen? In: *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, hg. v. Ch. Geier. Frankfurt am Main 2004, S. 268-289.

Luhmann, N.: Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem (1986). In: Ders.: *Schriften zur Pädagogik*, hg. v. D. Lenzen. Frankfurt am Main 2004, S. 23–47.

Luhmann, N.: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem (1985). In: Ders.: *Schriften zur Pädagogik*, hg. v. D. Lenzen. Frankfurt am Main 2004, S. 11–22.

Mele, A.: *Autonomous Agents. From Self-Control to Autonomy,* Oxford 1997.

Metzinger, Th./Singer W.: „Ein Frontalangriff auf unser Selbstverständnis und unsere Menschenwürde", Interview von Carsten Könneker. In: *Gehirn und Geist*, Heft 4, 2002, S. 32-35.

Mullin, A.: Children, Autonomy, and Care. In: *Journal of Social Philosophy* 38, 2007, S. 536-553.

Nida-Rümelin, J.: *Über menschliche Freiheit*, Stuttgart 2005.

Pauen, M./Roth G.: *Freiheit, Schuld und Verantwortung. Grundzüge einer naturalistischen Theorie der Willensfreiheit*, Frankfurt am Main 2008.

Prinz, W.: Der Mensch ist nicht frei. Ein Gespräch. In: *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, hg. v. Ch. Geier. Frankfurt am Main 2004, S. 20-26.

Prinz, W.: Kritik des freien Willens: Bermerkungen über eine soziale Institution. In: *Psychologische Rundschau* 55, 2004, S. 198-206.

Roth, G.: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Stuttgart 2011.

Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 2004, S. 496-506.

Singer, W.: Verschaltungen legen uns fest: Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen. In: *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, hg. v. Ch. Geyer. Frankfurt am Main 2004, S. 30-65.

Strawson, P. F.: Freiheit und Übelnehmen (1962). In: *Seminar: Freies Handeln und Determinismus*, hg. v. U. Pothast. Frankfurt am Main 1978, S. 201-233.

Taylor, J. S.: Introduction. In: *Personal Autonomy. New Essays on Personal Autonomy and its Role in Comtemporary Moral Philosophy*, hg. v. J.S. Taylor. Cambridge 2005, S. 1-29.