BUCHBESPRECHUNGEN

Ludwig Duncker:
Nießeler, Andreas: Weltbücher und Herzensschriften. Zur Geburt des Sachlernens aus dem Geist der Hermeneutik 347

Axel Bernd Kunze:
Brenk, Markus / Salomon, Anton (Hrsgg.): Schulporträtforschung und Schulentwicklung. Grundlegung, Modelle, Projekte, Instrumentarien 350

Gottfried Kleinschmidt:
Halbritter, Maria (Hrsg.): Auf dem Weg zur ›guten Schule‹. Schule gemeinsam entwickeln 353

Gottfried Kleinschmidt:
OECD (Hrsg.): Evaluieren und Belohnen der Lehrerqualitäten – Internationale Praktiken 355

AUTORENSPIEGEL 357

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE 359

RUNDSCHAU 361

NEUERSCHEINUNGEN 369

PR 2011, 65. Jahrgang, S. 259-270

BEITRÄGE UND BERICHTE

Johannes Giesinger

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?"

Zu Kants Pädagogik

„Eines der größesten Probleme der Erziehung ist", so heißt es in einer vielzitierten Passage aus Kants Pädagogikvorlesung, „wie man den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne". Kurz ausgedrückt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" Freiheit – d.h. die Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen oder sie „gut zu gebrauchen", ist als Ziel der Erziehung gesetzt. Zugleich wird klargemacht, dass es ohne Zwang nicht geht: „Denn Zwang ist nötig!"[1]

In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie die kantische Frage zu verstehen ist. Deren Bedeutung hängt davon ab, wie deren begriffliche Elemente – also „Freiheit" „Zwang" und „Kultivierung" – gedeutet werden müssen. Dies nämlich ist keineswegs offensichtlich. Die Interpretationsprobleme ergeben sich auch daraus, dass die Schrift *Über Pädagogik* nicht von Kant selbst konzipiert und verfasst wurde. Der Text bleibt in seiner philosophischen Qualität deutlich hinter Kants originalen Werken zurück. Er ist unpräzise, widersprüchlich und redundant. Er weist offensichtliche Bezüge zu den Originaltexten auf, ohne diese begrifflich sauber zu dokumentieren.[2]

Dies zeigt sich gerade auch an den zentralen Begriffen der genannten Frage: Was versteht Kant an dieser Stelle unter Freiheit? Sogleich wird man an Kants Autonomiekonzeption denken, welche in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* eingeführt wird, oder an die transzendentale Idee der Freiheit, die bereits in der *Kritik der reinen Vernunft* entwickelt wird. Befasst man sich mit den zitierten Passagen, so wird man jedoch feststellen, dass hier weder das eine noch das andere gemeint sein kann. Ist es sinnvoll anzunehmen, dass das von Kant formulierte Problem – „eines der größesten" der Erziehung – keinen Bezug zu den Grundbegriffen der kantischen Ethik aufweist?

Der Begriff des Zwangs scheint – zumindest auf den ersten Blick – weniger Probleme zu bereiten. Eine der Schwierigkeiten ist hier, wie der Ausdruck „bei dem Zwange" zu deuten ist. Fragt Kant danach, ob sich Freiheit *durch* Zwang kultivieren lasse? Oder ist gemeint, wie man die Freiheit auch dann entwickeln könne, wenn man (zugleich oder vorgängig) Zwang ausübt?

Der Begriff des Zwangs lässt sich zwar präzise fassen. Nimmt man jedoch das Ganze der kantischen *Pädagogik* in

den Blick, so fragt es sich, wie dieser zu anderen dort verwendeten Begriffen und Ideen steht. Wie verhält sich der „gesetzliche Zwang" zum Begriff der Disziplinierung, wie zu Ausdrücken wie „Dressur" und „Abrichtung"? Letztere, so scheint es, haben im Gegensatz zum Begriff der Disziplinierung, eine „positive" Ausrichtung. Wird das Kind diszipliniert, so wird es gemäß Kant von bestimmten Verhaltensweisen *abgehalten*. Wird es jedoch abgerichtet, so bedeutet dies wohl, dass sein Verhalten in bestimmter Weise *geformt* wird. Abrichtung ist gemäß Kant rein mechanisch zu verstehen, gewissermaßen als kausale Einwirkung. Damit ist ein weiteres Problem aufgeworfen, welches sich jedoch nicht aus dem überlieferten Text der Pädagogikvorlesung selbst ergibt. Herbarts Kant-Kritik[3] – und ihre Deutung innerhalb der pädagogischen Tradition – haben wohl dazu beigetragen, dass die Frage nach der Kompatibilität von Zwang und Freiheit teilweise mit der sogenannten „dritten Antinomie" aus der *Kritik der reinen Vernunft* in Verbindung gebracht wird. Dort behandelt Kant das Problem der Vereinbarkeit von kausalem Determinismus und Willensfreiheit. Vor diesem Hintergrund wird die Frage aus der *Pädagogik* folgendermaßen gedeutet: Wie kultiviere ich die (transzendentale) Freiheit durch kausale Einwirkung?

Diese Lesart der Fragestellung wird im *dritten* Abschnitt diskutiert. Der *erste* Abschnitt konzentriert sich auf die Deutung, welche die einschlägigen Passagen der Pädagogikvorlesung nahelegen. Der *zweite* Abschnitt nimmt das Ganze der Schrift *Über Pädagogik* in den Blick.

1. Zwang, Willkürfreiheit und bürgerliche Selbständigkeit

Zwang beschränkt die Freiheit zu tun, was man will. Harry Frankfurt hat diese Art von Freiheit – prägend für die aktuelle Freiheitsdebatte – als „Handlungsfreiheit" bezeichnet.[4] Mit Kant wird man von „Willkürfreiheit" sprechen – Freiheit als „Unabhängigkeit von eines anderen nötigender Willkür"[5]. Diesen Begriff äußerer Freiheit verwendet Kant in der Grundlegung seiner Rechtsphilosophie, wo er folgendes Rechtsprinzip formuliert: „(H)andle äußerlich so, dass der freie Gebrauch deiner Willkür mit der Freiheit von jedermann nach einem allgemeinen Gesetze zusammen bestehen könne"[6]. Zwang definiert Kant im Weiteren als „Hindernis oder Widerstand, der der Freiheit geschieht"[7]. Legitim ist Zwangsausübung dann, wenn sie der Durchsetzung des Rechtsprinzips dient. Dann nämlich sichert der Zwang jeder Person den ihr zustehenden Freiheitsbereich. Zwang ist illegitim, wenn er in diesen Bereich individueller Souveränität eingreift. Der damit ausgedrückte rechtliche Grundsatz, so Georg Cavallar, gelte gemäß Kant auch für die Erziehung.[8] Das soll heißen: Gesetzlicher – nicht willkürlicher – Zwang dient dazu, die Freiheit der Kinder zu beschränken, insofern sie in den legitimen Freiheitsraum anderer eingreifen.

Es ist jedoch zu fragen, ob dies gemäß Kant tatsächlich der einzig legitime Grund für pädagogischen Zwang ist. Wenn dem so wäre, so wären Kinder nicht mehr – und nicht weniger – rechtlichem Zwang ausgesetzt als Erwachsene. In der Tat schreibt Kant, man solle dem Kind möglichst viel Freiheit lassen und diese nur beschränken, wenn „es anderer Freiheit im Wege" sei.[9] Auch an dieser Stelle jedoch wird einschränkend festgehalten, dass Freiheitsbeschränkungen zum Schutz vor Selbstschädigung legitim sind. Ein solches paternalistisches Eingreifen jedoch läuft dem kantischen Rechtsprinzip zuwider. In anderen Passagen macht Kant zudem deutlich, dass sich der pädagogische Zwang seiner Auffassung nach nicht nur auf Rechtsnormen, sondern auf den gesamten Bereich moralischer Pflichten, inklusive der „Pflichten gegen sich selbst", zu beziehen hat.[10]

Weiter ist anzumerken, dass Kants Pädagogik eine Legitimierung von Zwang andeutet, welche vom der rechtsphilosophischen Begründung klar zu unterscheiden ist: Zwang ist legitim, insofern er der zukünftigen Freiheitsfähigkeit des Kindes zum Durchbruch verhilft. Zwang ist nicht, wie in der *Rechtslehre*, zur Sicherung der (äußeren) Freiheit anderer Personen vorgesehen, sondern zur Förderung der Fähigkeiten jener Person, die unter Zwang steht.

„Der Mensch", so Kant, „habe einen so großen Hang zur Freiheit, dass er [...] ihr alles" aufopfere.[11] Gemeint ist hier die Willkürfreiheit – der Mensch hat einen Hang zu tun, was er will. Lässt man dem Kind seine äußere Freiheit, so bleibt es in seiner tierischen Wildheit gefangen. Aus diesem Grund muss es *diszipliniert* werden. Disziplinierung ist, soweit ich sehe, mit der Ausübung von gesetzlichem Zwang gleichzusetzen: Das Kind wird dadurch daran gewöhnt, sich den „Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen"[12]. Jörg Ruhloff vertritt in einem frühen Aufsatz die Auffassung, Disziplinierung könne nicht der eigentlichen Erziehung zugerechnet werden, sondern – wie Herbarts „Regierung der Kinder" - als der Erziehung vorgelagert: „Soll Erziehung [...] beides zugleich, nämlich Freisetzung und Dressur bedeuten, so wäre sie ein hölzernes Eisen"[13]. So betrachtet lautet Kants Frage nicht, wie Kinder *durch* Zwang erzogen werden können, sondern wie deren Freiheit *trotz* der unabdingbaren Disziplinierung zu fördern ist. In einem neueren Text hingegen schreibt Ruhloff, bereits die Disziplinierung sei gemäß Kant auf die späteren Stufen des Erziehungsprozesses – vor allem die Moralisierung – bezogen.[14] Letzteres trifft Kants eigene Auffassung: Kant sagt nicht, Disziplin führe die Freiheitsfähigkeit herbei; Freiheit wird nicht *durch* Zwang hervorgebracht. Disziplinierung ist jedoch nicht außerhalb des Pädagogischen angesiedelt. Sie trägt nach Kant ihren Teil zur Freiheitserziehung bei, indem sie die wilden Impulse des Kindes in ihre Schranken weist.

Was versteht Kant unter der „Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen"[15]? Offensichtlich hat er an dieser Stelle *nicht* die Idee der transzendentalen Freiheit oder den in seiner praktischen Philosophie entwickelten Begriff moralischer Autonomie im Blick. Frei sein bedeutet hier vielmehr, „nicht von der Vorsorge anderer" abzuhängen und „sich selbst um seinen Unterhalt" zu kümmern.[16]

Hier lässt sich wiederum ein Bezug zu Kants Rechtsphilosophie herstellen: Was an der zitierten Stelle unter Freiheitsfähigkeit verstanden wird, erinnert an den Begriff bürgerlicher Selbständigkeit aus der *Rechtslehre* der *Metaphysik der Sitten*.[17] Kant unterscheidet dort zwischen „aktiven" und „passiven" Staatsbürgern und zählt nur die ökonomisch unabhängigen männlichen Erwachsenen zur ersten Gruppe. Alle anderen – also Kinder, Frauen und Bedienstete – sind politisch von untergeordneter Bedeutung, obwohl sie „als Menschen" nicht minderwertig sind.[18]

Bürgerliche Selbständigkeit ist ein politischer Statusbegriff, der nicht primär persönliche Fähigkeiten, sondern soziale Abhängigkeitsverhältnisse bezeichnet: Als passiver Staatsbürger gilt, wer von jemand anderem „befehligt oder beschützt"[19] wird und nicht, wem es an gewissen Fähigkeiten fehlt. Dennoch ist klar, dass niemand bürgerliche Selbständigkeit erlangen kann, wenn er nicht bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten entwickelt, die ihm erlauben, ökonomisch unabhängig zu sein. Genau diese Fähigkeiten scheint Kant in der *Pädagogik* im Blick zu haben.

Dabei fällt auf, dass Kant die Idee politischer Urteils- und Partizipationsfähigkeit, von John Rawls als „politische Autonomie"[20] bezeichnet, nicht erwähnt.[21] Weder politische noch moralische Autonomie erscheint somit als Ziel der Erziehung, sondern die Entwicklung von Fähigkeiten, die jenen männlichen Kindern, welche auf Grund ihrer sozialen Herkunft dazu prädestiniert sind[22], ein unabhängiges Leben ermöglichen. Welches sind diese Fähigkeiten? Folgt man Kants Einteilung des Erziehungsprozesses, so stößt man auf die Begriffe der „Kultivierung" und „Zivilisierung".

Kultivierung dient dem Erwerb von „Geschicklichkeit", d.h. von Fähigkeiten, die für unterschiedliche Zwecke nützlich sein können. Die Rede von einer „Kultivierung der Freiheit" könnte man mit dieser Stufe des Erziehungsprozesses in Verbindung bringen, braucht es doch vor allem Geschicklichkeit, um „nicht von der Vorsorge anderer" abhängig zu sein.[23] Bringt man, wie vorgeschlagen, die Idee bürgerlicher Selbständigkeit ins Spiel, so wird man zusätzlich die Bedeutung von „Klugheit" erwähnen können. Unter Klugheit versteht Kant in den Pädagogikvorlesung die Fähigkeit, sich erfolgreich in der Gesellschaft zu bewegen. Diese Fähigkeit erwirbt man durch Zivilisierung. Sie stellt sicher, dass „man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann"[24].

Vor diesem Hintergrund kann Kants Frage folgendermaßen verstanden werden: Wie fördere ich – angesichts der unabdingbaren Disziplinierung – die Fähigkeit zu bürgerlicher Selbständigkeit? Es wird nicht präzis angegeben, wo die Schwierigkeit besteht. Eine mögliche Deutung geht dahin, dass übermäßige Zwangsausübung es dem Kind verunmöglicht, selbständiges Handeln und Entscheiden *einzuüben*.[25]

Kant nennt drei Punkte, durch welche die Vereinbarkeit von Zwang und Freiheit sichergestellt werden soll: Erstens soll dem Kind, wie schon erwähnt, möglichst viel an Willkürfreiheit gewährt werden. Zweitens soll es lernen, dass es seine Zwecke nur erreichen kann, wenn es andere ihre Zwecke erreichen lässt. Drittens soll man dem Kind stets aufzeigen, dass der Zwang der Entwicklung seiner Freiheitsfähigkeit dient.

2. Disziplinierung, Abrichtung und Autonomie

Liest man nur die einschlägigen Passagen in der Einleitung der Pädagogikvorlesung, so wird man sich mit der genannten Deutung begnügen. Betrachtet man jedoch das Ganze des Textes, so ist klar, dass nicht bürgerliche Selbständigkeit das höchste Ziel der Erziehung darstellt, sondern Moralität – genauer: moralische Autonomie. In deren voller Entfaltung liegt, wie Kant es ausdrückt, die wahre *Bestimmung* des Menschen und der ganzen Menschheit.[26]

Die Realisierung der menschlichen Bestimmung führt über die physische Erziehung, zu der auch die Disziplinierung zu zählen ist[27], zur praktischen Erziehung, welche sich in drei Stufen gliedert: Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung.[28] Durch Kultivierung oder „scholastische Bildung", liest man, erlange der Mensch einen Wert „in Ansehung seiner selbst als Individuum". Durch Klugheit (d.h. Zivilisierung) werde er zum Bürger gebildet und bekomme einen „öffentlichen Wert". Durch Moralisierung wiederum „bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts"[29].

Obgleich der Begriff der Autonomie in der Pädagogikvorlesung nicht vorkommt, ist klar, dass der entsprechenden Idee auch hier grundlegende Bedeutung zukommt. Moralität, so heißt es hier, beruhe „auf Maximen". Und weiter: „Man muss

dahin sehen, dass der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, dass er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist. Denn der ganze moralische Wert der Handlungen besteht in den Maximen des Guten"[30]. Das Kind solle nach Maximen handeln, „deren Billigkeit es selbst einsieht".[31] Man habe dafür zu sorgen, dass es nur gute Zwecke wähle: „Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können"[32]. Dies ist eine vereinfachte Version des kategorischen Imperativs.

Autonomes Handeln ist ein Handeln, welches auf eigener vernünftiger Einsicht in das moralische Gesetz beruht und davon motiviert ist. Der vernünftig Handelnde, so Kant in der *Grundlegung*, muss die eigene Freiheit und die Freiheit der anderen notwendig voraussetzen. Aus der Idee der Freiheit ergibt sich der Begriff der Autonomie, welcher wiederum mit dem „Prinzip der Sittlichkeit" verknüpft ist.[33] Das heißt, das letzteres im vernünftigen Handeln notwendig vorausgesetzt ist – anders gesagt, es ist *a priori* gegeben. In der *Kritik der praktischen Vernunft* ordnet Kant die unterschiedlichen Ideen anders an: Er nimmt an, dass das Moralgesetz in unserem Bewusstsein gegeben ist und wir davon notwendigerweise auf die Idee der Freiheit zurückschließen.[34] Diese kurzen Anmerkungen verdeutlichen, dass Kants praktische Philosophie – wie seine theoretische Philosophie – im Rahmen des transzendentalphilosophischen Paradigmas angesiedelt ist: Kant geht es darum aufzuzeigen, welche Voraussetzungen wir als Erkennende oder Handelnde notwendigerweise machen.

Kants Frage – „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" – lässt sich also folgendermaßen umformulieren: Wie fördere oder kultiviere ich – angesichts der unabdingbaren Disziplinierung – die moralische Autonomie? Hier ist zunächst anzumerken, dass zwar an einer Stelle in der *Pädagogik* von einer „Kultivierung" der Moralität die Rede ist, dies aber umgehend korrigiert wird: Hier sei nicht von „Kultivierung", sondern von „Moralisierung" zu sprechen.[35]

Kant macht deutlich, dass er einen klaren Gegensatz zwischen Disziplinierung und Moralisierung sieht. Die physische Erziehung – Übung und Disziplin – ziele nicht darauf, dass die Kinder „Maximen" kennen.[36] Der Zögling ist hier passiv und gehorsam: „Andere denken für ihn"[37]. Moralisierung könne nicht „auf Disziplin" beruhen: „Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohungen, Strafen u.s.w. gründen will. Sie wäre dann bloß Disziplin"[38]. Kurz: Moralische Autonomie kann nicht *durch* Disziplinierung herbeigeführt werden.

Diesen Aussagen entspricht eine an anderer Stelle gemachte Unterscheidung: „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder würklich aufgeklärt werden"[39]. Dressur, so Kant weiter, führe nicht zu selbständigem Denken, d.h. einem Denken aus eigenen Prinzipien. Es ist nicht klar, ob Kant Abrichtung und Dressur mit Disziplinierung gleichsetzen oder allenfalls als Teil davon betrachten würde. Während Disziplinierung das Kind von unvernünftigen Handlungen abhält, scheint Dressur oder Abrichtung darauf zu zielen, bestimmte Verhaltensweisen allererst zu erzeugen. Damit ist die Vorstellung einer kausalen, mechanischen Einwirkung auf das Kind angesprochen, welches sich gemäß Kant mit der Freiheitserziehung nicht verträgt.

Wie immer man die genannten Begriffe in ihrem Verhältnis zueinander definiert: Es ist klar, dass Moralität nicht *durch* Zwang, Disziplin, Dressur oder Abrichtung hervorgebracht werden kann, sondern durch sie verdorben zu werden

droht. In diesem Sinne sind Zwang und Freiheit nicht vereinbar.

Warum nicht? In diesem Fall kann eine präzise Antwort angegeben werden: Charakteristisch für moralische Autonomie ist das Handeln aus eigenen Maximen, d.h. aus Maximen, deren Gültigkeit man kraft der eigenen Vernunft einsieht und auf die man sich aus freien Stücken verpflichtet. Durch Strafen und Drohungen wird die autonome Moralität „verdorben", weil sie dazu führen, dass der Zögling sein Tun nicht an eigenen Maximen, sondern an möglichen Nachteilen ausrichtet, die ihm eine Nichtbefolgung moralischer Regeln bringen könnte. Sein Handeln ist dann nicht autonom, sondern heteronom – von nicht-moralischen, egoistischen Motiven geleitet.

Dressur oder Abrichtung wiederum steuern das Verhalten des Kindes in mechanischer Weise, ohne auf dessen eigene Einsicht zu setzen. Sie sprechen das Kind nicht als freies, vernünftiges Subjekt an, sondern behandeln es als manipulierbares Objekt. Das Kind wird dressiert, als ob es ein Tier wäre.[40]

Wie aber kann die Entwicklung von Autonomie gefördert werden, wenn nicht durch Zwang und Abrichtung? Kant gibt darauf eine klare Antwort. „Die Maximen", heißt es in der Pädagogikvorlesung, „müssen aus dem Menschen selbst entstehen"[41]. Und weiter: „[S]ie entspringen aus dem Verstande des Menschen"[42]. Diese Sichtweise kann mit Kants transzendentalphilosophischem Zugang zur Moralphilosophie in Verbindung gebracht werden: Demnach ist das Moralgesetz eine notwendige – im Verstand angelegte – Bedingung menschlichen Handelns. Das Moralgesetz ist logisch vorausgesetzt, aber dies impliziert keineswegs, dass der Handelnde sich dessen bewusst ist und dass er die daraus erwachsenden Verpflichtungen versteht und akzeptiert. Hier eröffnet sich Spielraum für moralisches Lernen: Dieses besteht darin, die Voraussetzungen zu erkennen und zu akzeptieren, die man als Handelnder unausweichlich macht.

Dies bedeutet, dass jeder Handelnde sich selbst bewusst machen muss, was er immer schon voraussetzt. Moralität, so scheint es, muss jeder selbst entwickeln. Welches also ist die Rolle der Erziehung in diesem Prozess? Folgende Bemerkungen können als Antwort auf diese Frage genommen werden: „Bei der Ausbildung der Vernunft muss man sokratisch verfahren. Sokrates nämlich, der sich die Hebamme der Kenntnisse seiner Zuhörer nannte, gibt in seinen Dialogen [...] Beispiele, wie man, selbst bei alten Leuten, manches aus ihrer eigenen Vernunft hervorziehen kann"[43]. Einschränkend wird festgehalten, dass Kinder „nicht über alles vernünfteln" sollten[44], d.h sie müssen nicht von allem die Gründe wissen. Sobald es aber um die „Pflicht" gehe, sagt Kant, müssten sie mit den Gründen bekannt gemacht werden. Und weiter: „Doch muss man überhaupt dahin sehen, dass man nicht Erkenntnisse in sie hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole"[45]. Moralerziehung also hat sich auf das mäeutische Gespräch zu verlegen, welches moralisches Wissen aus den Kindern herausholt, anstatt es ihnen einzuflößen. Einerseits also muss das Kind durch eigenes Denken moralisch werden, andererseits aber benötigt es dazu die Unterstützung des Erziehers, der die Rolle der sokratischen Hebamme übernimmt.

Im Kontext der platonischen Philosophie verbindet sich die Konzeption mäeutischen Lehrens mit der Vorstellung der *anamnesis* – der Wiedererinnerung – und der Ideenlehre. Durch die sokratische Befragung, so die Annahme, gelangt der Lernende nicht zu neuem Wissen, sondern erinnert sich an die vorgeburtliche Erkenntnis von Ideen. Kant spricht demgegenüber nicht von angeborenen Ideen, sondern von notwendigen Bedingungen des Handelns. Durch die sokratische Methode gelangt das Kind zur Einsicht in Voraussetzungen, die *a priori* gegeben sind.

3. Kausalität und transzendentale Freiheit

Kants Frage, wie man die Freiheit „bei dem Zwange" kultivieren könne, wird oftmals mit den Ausführungen zum Verhältnis von Willensfreiheit und Determinismus in der *Kritik der reinen Vernunft* in Zusammenhang gebracht, d.h. mit der sogenannten „dritten Antinomie". So gelangt beispielsweise Alfred Treml, nachdem er die kantische „Zwei-Welten-Lehre" vorgestellt hat, ohne Umschweife zur einschlägigen Passage aus Kants *Pädagogik,* deren Problemstellung er folgendermaßen erläutert: „Wie kann man von außen durch kausale Handlungen auf die innere Freiheit eines Anderen educativen Einfluss nehmen?" Treml kommentiert: „Kant hat diese Antinomie in seiner Pädagogikvorlesung nicht gelöst, wenngleich in seinem Antinomiekapitel in der Kritik der reinen Vernunft eine Lösung angedeutet"[46].

Werfen wir zunächst einen kurzen Blick darauf, wie Kant sich die Auflösung der dritten Antinomie denkt.[47] Die Frage, ob der Mensch über Willensfreiheit verfügt oder unter deterministischen Naturgesetzen steht, beantwortet Kant folgendermaßen: Einerseits ist der Mensch – als empirisches Wesen betrachtet – in seinem Tun als vollständig determiniert zu sehen. Andererseits aber muss ihm – als intelligiblem Wesen oder Noumenon – die Freiheit zugeschrieben werden, unabhängig von natürlichen Einflüssen eine Kausalkette auszulösen. Diese Fähigkeit, die den Menschen der naturgesetzlich und raum-zeitlich strukturierten empirischen Welt enthebt, nennt Kant transzendentale Freiheit.

Dieses Freiheitsverständnis wird bereits in der ersten *Kritik* mit der Idee moralischer Verantwortlichkeit in Verbindung gebracht: Einerseits können wir das Fehlverhalten von Menschen oftmals kausal erklären, andererseits aber hält uns dies nicht davon ab, sie dafür verantwortlich zu machen und zu tadeln. Indem wir dies tun, unterstellen wir, dass ihr Handeln nicht (nur) als Element einer natürlichen Kausalkette zu sehen ist, sondern auf einen unbedingt freien Akt zurückgeht.

Wie aber kann ein und dieselbe Handlung determiniert und unbedingt frei sein? Kants Lösungsansatz bedient sich der Grundlagen des transzendentalphilosophischen Denkens. Kant behauptet nicht, dass natürliche Ereignisse in Wirklichkeit determiniert *sind*, sondern dass sie als determiniert *gesehen werden müssen.* Es sind die *a priori* gegebenen Begriffe der Kausalität und der Notwendigkeit, die uns die empirischen Welt als kausal determiniert erscheinen lassen. Insofern wir menschliches Verhalten als Teil dieser Welt wahrnehmen, müssen wir es als determiniert sehen. Wenn wir jedoch in moralische Handlungszusammenhänge involviert sind, nehmen wir notwendig eine andere Perspektive auf die beteiligten Menschen ein: Wir unterstellen ihnen eine absolute Art von Freiheit.

Die Differenz zwischen der praktischen Idee der Freiheit und den Begriffen der theoretischen Vernunft fasst Kant in der *Grundlegung* folgendermaßen: Weder Freiheit noch Naturnotwendigkeit seien Erfahrungsbegriffe, schreibt er. Der Unterschied zwischen den beiden bestehe darin, dass mit der Freiheit gewisse moralische Forderungen verknüpft seien, die in der empirischen Welt oftmals nicht befolgt würden. Naturnotwendigkeit – obgleich *a priori* gegeben – werde hingegen durch die Erfahrung bestätigt: „Daher ist Freiheit

nur eine *Idee der Vernunft*, deren objektive Realität an sich zweifelhaft ist, Natur aber ein *Verstandesbegriff*, der seine Realität an Beispielen der Natur beweiset und notwendig beweisen muss"[48].

Inwiefern dies eine sinnvolle Lösung für das Problem der Kompatibilität von Willensfreiheit und naturgesetzlichem Determinismus darstellt, bleibe dahingestellt. Im vorliegenden Kontext stellt sich die Frage, ob sich damit – wie Treml meint – ein Lösungsansatz für das in der *Pädagogik* formulierte Problem andeutet.

Gemäß Tremls Paraphrase der kantischen Frage geht es hier um die Vereinbarkeit von kausaler pädagogischer Einflussnahme und kindlicher Freiheit. Folgt man Kants Lösungsansatz, so scheint die kausale Einwirkung auf ein freies Wesen aber gerade nicht möglich: Das Kind – als empirisches Wesen – kann zwar pädagogisch geformt werden. Diese Einflussnahme jedoch wird keine Auswirkungen auf das (transzendental) freie Handeln des Kindes haben, denn dieses ist *per definitionem* unabhängig von jeglichen empirischen Einflüssen.[49] Das Kind als freies Wesen orientiert sich am *a priori* bestehenden Moralgesetz, nicht daran, was ihm in Erziehungsprozessen beigebracht wurde. Damit scheint jegliche pädagogische Einflussnahme auf das freie Handeln ausgeschlossen, nicht nur die pädagogische „Determination" des kindlichen Tuns.

Dieser Sichtweise stehen Kants Bedenken gegen Disziplinierung und mechanische Abrichtung entgegen. Offensichtlich ist Kant *nicht* der Auffassung, pädagogische Einwirkung dieser Art lasse die Entwicklung der Freiheitsfähigkeit unbeeinflusst. Er behauptet also nicht die problemlose Vereinbarkeit von pädagogischer Kausalität (oder Determination) und Freiheit. Ebensowenig hält er jegliche Art pädagogischer Einflussnahme für unmöglich. Es ist offenbar für Kant etwas anderes, ob man durch Naturnotwendigkeiten bestimmt ist oder durch pädagogische Einwirkung.

Zwang und Abrichtung sind gemäß Kant mit moralischer Autonomie unvereinbar, weil sie die die Hinwendung des Kindes zum Moralgesetz behindern. Sie sprechen das Kind nicht als Person an, welche fähig ist, sich freiwillig dem moralischen Gesetz zu unterwerfen. Indem wir dem Kind transzendentale Freiheit zusprechen, unterstellen wir ihm zugleich die Fähigkeit, in sich selbst das notwendig vorausgesetzte Moralgesetz zu finden. Wir können sein freies Handeln nicht kausal formen, aber es – im sokratischen Gespräch – zum Bewusstsein und zur Akzeptanz der immer schon vorausgesetzten moralischen Verpflichtungen führen. Gemäß diesem Lösungsansatz ist das Kind einer spezifischen Vernunfterziehung zugänglich, obwohl es – als Noumenon betrachtet – nicht pädagogisch formbar ist.[50] Umgekehrt aber gibt es Formen pädagogischer Einflussnahme, welche die vernünftige Selbsttätigkeit des Kindes im Keim ersticken und deshalb mit der Förderung von Autonomie nicht kompatibel sind. Mechanische Verhaltenssteuerung, so könnte man sagen, zerstört den noumenalen Kern des kindlichen Selbst nicht, behindert aber die Entwicklung eines Bewusstseins des Moralgesetzes und der damit verknüpften Idee unbedingter Freiheit. Dressur und Abrichtung wirken auf den empirischen Menschen ein. Sie bewirken keine Veränderung in der intelligiblen Welt, verhindern aber, dass der Mensch selbst Zugang zu dieser Welt findet und sich den Gesetzmäßigkeiten unterwirft, welche in dieser Welt gelten.

Schlussfolgerungen

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" In diesem Beitrag wurden unterschiedliche Lesarten dieser vielbeachteten Frage aus Kants *Pädagogik* diskutiert.

Die erste Deutung lautet: Wie fördere ich die bürgerliche Selbständigkeit angesichts der unabdingbaren Disziplinierung?

Eine zweite Deutung bringt die Idee der moralischen Autonomie ins Spiel, welche in den einschlägigen Passagen der Pädagogikvorlesung keine Erwähnung findet: Wie fördere ich – angesichts der unabdingbaren Disziplinierung – die moralische Autonomie?

Diese Frage wird in der Pädagogikvorlesung nirgends explizit gestellt. Und schon gar nicht fragt Kant, wie die Autonomie durch Zwang, Dressur oder „kausale Handlungen" (Treml) kultiviert werden könne. Allerdings wird der Zusammenhang von Disziplinierung und Moralität durchaus thematisiert. Kants Kernaussage lautet, dass moralische Autonomie nicht durch Disziplin – und auch nicht durch Abrichtung oder Dressur – hervorgebracht werden kann.[51] Kant hält es für nötig, die tierische Wildheit des Kindes zunächst durch Disziplinierung in vernünftige Bahnen zu lenken. Damit wird es – rein äußerlich – zu gesetzesförmigem Verhalten gezwungen, aber nicht schon moralisiert. Die eigentliche Moral- und Freiheitserziehung muss Distanz zu disziplinierenden Praktiken halten. Freiheitserziehung „bei dem Zwange" ist möglich, sofern der Zwang nicht überhand nimmt, dem Kind seine Notwendigkeit verdeutlicht wird und die höheren Stufen des Erziehungsprozesses möglichst von Zwang freigehalten werden.

Wahrhaft moralisches Handeln nämlich ist gemäß Kant autonom – der moralische Mensch lässt sich von Maximen leiten, die er selbst als vernünftig erkennt und denen er sich in Freiheit unterwirft. Zwang jedoch stellt dem Kind die falschen Gründe für richtiges Handeln bereit. Mechanische Abrichtung übergeht seine Fähigkeit, aus Gründen zu handeln.

Die entsprechende Problemstellung und der vorgeschlagene Lösungsansatz sind bei Kant eng mit den Grundannahmen der transzendentalen Moralphilosophie verknüpft. Dies wirft die Frage auf, inwiefern Kants Ausführungen überhaupt von allgemeiner Bedeutung für das pädagogischen Denken sind: Spricht Kant ein systematisches Grundproblem an oder schafft er – durch seine philosophischen Positionsbezüge – das Problem allererst? Betrachtet man Herbarts Kritik der Transzendentalphilosophie, so wird man zum Schluss kommen, dass letzteres der Fall ist: Herbarts Vorschlag ist folglich, die Idee transzendentaler Freiheit in der pädagogischen Theoriebildung gar nicht erst zu verwenden. In der Tat wirft Kants Idee unbedingter Freiheit gewisse Schwierigkeiten auf, die sich erübrigen, wenn man mit einem anderen Freiheitsverständnis operiert.[52]

Dennoch bin ich der Auffassung, dass in der *Pädagogik* ein Problem von allgemeiner Tragweite angesprochen ist. Dies gilt unter der Voraussetzung, dass man gewisse Aspekte von Kants Theorie der Moralität akzeptiert. Gemäß Kant macht es einen großen Unterschied, ob man auf Grund von Drohungen moralisch handelt oder dies auf Grund „eigener Maximen" tut. Diese Differenz ist in unserem moralischen Alltagsempfinden verankert: Handelt eine Person nur aus Angst vor Bestrafung moralisch richtig, so betrachten wir dies anders, als wenn wir der Person unterstellen, sich spezifisch moralische Gründe zueigen gemacht zu haben. Die moralische Person, so könnte man sagen, tut das moralisch Richtige, weil sie es für richtig hält und weil sie versteht, warum es richtig ist.

Diese Sichtweise von Moralität ist nicht an einen transzendentalen Freiheitsbegriff gebunden, sondern lässt sich beispielsweise auch in einem kompatibilistischen Theorierahmen zur Geltung brin-

gen: Die Fähigkeit, nach „eigenen" Gründen – d.h. nach Gründen, die man als gültig akzeptiert – wird oftmals als mit einem naturgesetzlichen Determinismus vereinbar gesehen. Dieser Freiheitsbegriff scheint weder vorauszusetzen, dass wir kausale Erstauslöser unseres Tuns sind, noch dass wir anders handeln könnten, als wir tatsächlich handeln.[53] Dennoch stellt sich das von Kant formulierte Kernproblem auch hier: Strafandrohung hat zur Folge, dass das Kind diese als Handlungsgrund akzeptiert. Es tut das moralisch Richtige, weil es die Strafe fürchtet, d.h. aus egoistischen Gründen, nicht aber, weil es die Richtigkeit der entsprechenden Handlung selbst einsieht. Zwang und Drohungen hindern das Kind daran, sich spezifisch moralische Handlungsgründe anzueignen.

An die Stelle von Zwang soll gemäß Kant eine besondere Vernunfterziehung treten. Anstatt dem Kind etwas beizubringen, soll man – durch sokratische Gespräche – seine Vernunfttätigkeit anstoßen und es so dazu veranlassen, das Moralgesetz „in sich selbst" zu entdecken. Die Anregung selbständigen Denkens – z.B. über moralische Dilemmata – wird auch heute oftmals als Teil der Moralerziehung betrachtet. Es muss jedoch betont werden, dass Kants sokratische Moralpädagogik auf spezifischen epistemologischen Voraussetzungen beruht: Kant ist überzeugt, dass jeder Mensch zu einer unabhängig von natürlichen Gesetzen und sozialen Konventionen bestehenden Sphäre der Vernunft hat. Er muss das moralisch Richtige nicht von anderen lernen, sondern kann es selbst erkennen. Er ist in dieser Sache nicht auf Autoritäten angewiesen, sondern benötigt – nach vorgängiger Disziplinierung – lediglich Hilfestellung im Gebrauch der eigenen Vernunft.

Der vorliegende Beitrag nahm seinen Ausgang bei der Frage, was Kant genau gemeint haben könnte, als er nach der Vereinbarkeit von gesetzlichem Zwang und Freiheit fragte. Die Untersuchung förderte unterschiedliche Lesarten dieser Problemstellung ans Licht, die sich mehr oder weniger stark an den entsprechenden Textstellen orientieren. Sie verdeutlichte aber insbesondere, dass Kants explizite Fragestellung nur dann richtig eingeordnet werden kann, wenn man sich seine Antwort auf eine andere – verwandte – Frage vor Augen hält: Kann die moralische Autonomie durch Zwang oder Abrichtung hervorgebracht werden? Kant stellt diese Frage nicht explizit, beantwortet sie aber mit einem klaren Nein. Diese Antwort – nicht aber die in der Einleitung der *Pädagogik* formulierte Frage – führt uns zum Kern von Kants Moralpädagogik.

Anmerkungen

1 Alle bisherigen Zitate aus: Immanuel Kant: Über Pädagogik. In: Ders.: Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. 12, Frankfurt am Main 1977, A 32.

2 Traugott Weisskopf hat die Forderung erhoben, die Pädagogikvorlesung aus der Akademieausgabe von Kants Werken zu entfernen (vgl. Immanuel Kant und die Pädagogik, Zürich 1970), weil die von Theodor Rink zusammengestellte Schrift kein authentisches Werk Kants sei. Allerdings weist Weißkopf in seinem Buch – welches der Kant-Interpret Lewis White Beck (Kant on Education, in: Essays on Kant and Hume, New Haven/London 1978, S. 194). als „erudite, somewhat pedantic, and mammoth book" bezeichnet – ebenfalls nach, dass die Kerngedanken aus der Pädagogikvorlesung sich auch in Originaltexten Kants finden.

3 In diesem Beitrag werde ich nicht genauer untersuchen, worin Herbarts Kritik an Kant (und Fichte) genau besteht (dazu etwa Alfred Langewand: Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung, Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-educativen Dilemmas, Freiburg 1991).

4 Harry Frankfurt: Willensfreiheit und der Begriff der Person [*Free Will and the Concept of a Person, 1971*]. In: Peter Bieri (Hrsg.), Analytische Philosophie des Geistes, Königstein 1981, S. 287-302.

5 Immanuel Kant: Metaphysik der Sitten, Rechtslehre. In: Ders.: Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1977, Bd. 8, AB 45.

6 Ebd., A 34/B 35.

7 Ebd., A 35/B 35

8 Georg Cavallar: Sphären und Grenzen der Freiheit. Dimensionen des Politischen in der Pädagogik. In: Lutz Koch/Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, Würzburg 2005, S. 66.

9 Immanuel Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 33.

10 Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 119f. Zum Verhältnis von Recht und Moral bei Kant vgl. Otfried Höffe: Recht und Moral – ein kantischer Problemaufriss. In: Neue Hefte für Philosophie 17 (1979), S. 1-36.

11 Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 5.

12 Ebd.

13 Jörg Ruhloff: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975), S. 10.

14 Jörg Ruhloff: Auch Moralisierung? In: Lutz Koch/Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, Würzburg 2005, S. 25.

15 Ebd., A 32.

16 Ebd., A 33.

17 Kant: Metaphysik der Sitten, Rechtslehre, a. a. O., A 167/B 197.

18 Ebd.

19 Ebd.

20 John Rawls: Politischer Liberalismus, Frankfurt 1998, S. 155.

21 Hier ist zu erwähnen, dass Kant durchaus ein demokratischer Staatsverständnis vertritt: „Die gesetzgebende Gewalt kann nur dem vereinigten Willen des Volkes zukommen" (Metaphysik der Sitten, Rechtslehre, a.a.O., A 165/B 196).

22 Kants Aussage, wonach es rechtlich möglich sein müsse, sich vom passiven zum aktiven Staatsbürger zu wandeln, wirkt eher halbherzig (Metaphysik der Sitten, Rechtslehre, a.a.O., A 168/B 196).

23 Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 33.

24 Ebd., A 23.

25 Vgl. dazu eine Stelle aus Kants Schrift *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (In: Ders.: Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1977, Bd. 8, B 292/A 275): Kant wendet sich hier gegen die Auffassung, Personen oder Völker könnten nicht in die Freiheit entlassen werden, weil sie für die Freiheit noch nicht „reif" seien: „Nach einer solchen Voraussetzung aber wird die Freiheit nie eintreten, denn man kann zur Freiheit nicht *reifen*, wenn man nicht zuvor in Freiheit gesetzt worden ist (man muss frei sein, um sich seiner Kräfte in der Freiheit zweckmäßig bedienen zu können). [...] (M)an reift für die Vernunft nie anders, als durch *eigene* Versuche (welche machen zu dürfen man frei sein muß)".

26 Kants Rede von der menschlichen Bestimmung ist nach Reinhard Brandts Einschätzung kein marginales Phänomen der kantischen Philosophie, sondern macht vielmehr deren Zentrum aus (vgl. Reinhard Brandt: Die Bestimmung des Menschen bei Kant, Hamburg 2007) . Gemäß Brandt drückt sich im Bestimmungsbegriff ein teleologisches Verständnis der menschlichen Natur aus, welches auf die antike Stoa zurückgeführt werden kann. Brandts Ausführungen sind äußerst hilfreich für das Verständnis der Einleitung von Kants *Pädagogik*, wo der Idee der Bestimmung eine tragende Rolle zukommt (dazu ausführlicher: Johannes Giesinger: Kant's Account of Moral Education. Erscheint in: Educational Philosophy and Theory). Mit Brandt kann man der Auffassung entgegentreten, wonach Kant dem Menschen keine feste Bestimmung zuschreibe. Andreas Luckner meint: „Wir dürfen die Pädagogik, so muss man nach Kant sagen, *eben nicht* an einem inhaltlich bestimmten Ideal des Menschen festmachen. Denn es ist dem Menschen wesentlich, dass er kein schon fertig bestimmtes Wesen hat, das es nur zu erfüllen gilt, sondern dass er dieses Wesen allererst und jeweils individuell zu bestimmen hat" (Andreas Luckner: Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik: In: Pädagogik 7-8 (2003), S. 73). Gemäß Brandt vertritt Kant die Auffassung, der Mensch habe eine feste Bestimmung, und zwar die Bestimmung, sich selbst zu bestimmen. Er sei – mit einer Formulierung von Fichte ausgedrückt – zur Selbstbestimmung bestimmt.

27 Vgl. zumindest: Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 86.

28 Die Unterscheidung in physische und praktische Erziehung findet eine Entsprechung in der Differenzierung von Natur und Freiheit (vgl. Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 25). Nicht nur Moralisierung, sondern auch Kultivierung und Zivilisierung zählt Kant also zur Sphäre der Freiheit. Davon abweichende Schlussfolgerungen ließen sich auf Grund anderer Passagen der Vorlesung (A71/72; vgl. auch A 63ff) ziehen. Hier scheint es, als werde scholastische Bildung (Kultivierung) dem physischen Bereich zugeordnet. Die „Kultur der Seele" (oder des Geistes) wird

als „physisch" bezeichnet und in die Sphäre der Natur verlegt: „Diese physische Natur des Geistes unterscheidet sich aber von der moralischen darin, dass diese nur auf die Freiheit, jene nur auf die Natur abzielt. Ein Mensch kann physisch sehr kultiviert sein; er kann einen ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch kultiviert, doch dabei ein böses Geschöpf sein".

29 Ebd., A 36.
30 Ebd., A 87.
31 Ebd., A 98.
32 Ebd., A 24.
33 Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Bd. 7, Frankfurt am Main 1977, BA 109.
34 Vgl. Herbert J. Paton: The Categorical Imperative. A Study in Kant's Moral Philosophy, Philadelphia 1971, S. 203; sowie: Stephen Darwall: The Second-Person Standpoint. Morality, Respect and Accountability, Cambridge, Mass. 2006, S. 213ff.
35 Vgl. Kant: Über Pädagogik, a.a.O., A 72.
36 Ebd., A 87.
37 Ebd.
38 Ebd.
39 Ebd., A 24.
40 Ebd., A 25.
41 Ebd, A 99.
42 Ebd., A 100.
43 Ebd., A 90.
44 Ebd.
45 Ebd.
46 Alfred Treml: Pädagogische Ideengeschichte, Stuttgart 2005, S. 288.
47 Vgl. Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft. In: Ders. Werkausgabe, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main, Bd. 5/6, B 560ff/A 532ff.
48 Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, a.a.O., BA 114.
49 Diesen Punkt übersieht auch Peter Vogel, von dem sich Treml hier leiten lässt (vgl. Peter Vogel: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluss an die Freiheitsantinomie bei Kant, Frankfurt am Main 1990). Vogel orientiert sich in seiner Kant-Deutung stark an der Interpretation von Lewis White Beck (Kants „Kritik der praktischen Vernunft", München 1995).
50 Damit sind aber nicht alle Schwierigkeiten ausgeräumt. Solange man Freiheit als transzendentale Idee versteht, welche im Handeln notwendigerweise vorausgesetzt ist, bereitete die skizzierte Deutung keine Probleme. Dann wird man selbst der Aussage, wonach Freiheit in einer zeitlosen Sphäre angesiedelt ist, einen Sinn abgewinnen können. Es ist nämlich einleuchtend, dass die intelligible Welt nicht zeitlich oder räumlich, sondern gemäß der Gesetzmäßigkeit der Vernunft strukturiert ist. Für Kant jedoch stellt transzendentale Freiheit zudem eine kausale Fähigkeit dar – die Fähigkeit, in die Welt der Natur einzugreifen, ohne selbst natürlichen Ursachen unterworfen zu sein. Wir müssen voraussetzen, dass wir über diese kausale Macht tatsächlich verfügen. Nehmen wir dies an, so stellt sich die Frage nach dem Ursprung dieser Fähigkeit: Ist das menschliche Neugeborene damit ausgestattet oder entwickelt sie sich im Laufe der ersten Lebensjahre? Letzteres scheint – auf Grund des nicht-empirischen, zeitlosen Charakters dieser Freiheit – undenkbar.
51 Ganz anders die Deutung von Andreas Luckner (a.a.O., S. 74). Für ihn besteht das Kernproblem darin, dass der Mensch gemäß Kant keine feste Bestimmung hat und deshalb nicht zwangsweise bestimmt werden darf.
52 Vgl. dazu Johannes Giesinger: Die Vereinbarkeit und Willensfreiheit und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 421-435.
53 Der Kompatibilismus behauptet die Vereinbarkeit von Willensfreiheit und naturgesetzlichem Determinismus. Die Freiheit, auf die es nach Kants Auffassung nach ankommt, ist außerhalb der naturgesetzlichen Abläufe angesiedelt. So betrachtet könnte seine Position – in heutiger Terminologie ausgedrückt – als *inkompatibilistisch* beschrieben werden. Unter den Inkompatibilisten sind zwei Gruppen zu unterscheiden: Die *harten Deterministen* leugnen die Möglichkeit des freien Willens, weil sie den Determinismus für wahr halten, die *Libertarier* bestreiten die Wahrheit des Determinismus und verteidigen die Willensfreiheit. Kant scheint diese beiden Positionen zugleich einzunehmen: Er vertritt, was die Natur anbelangt, einen harten Determinismus, formuliert aber zugleich einen libertarischen Freiheitsbegriff. Beide Varianten des Inkompatibilismus können seiner Meinung nach in einer widerspruchsfreien Konzeption von Willensfreiheit vereinigt werden.

PR 2011, 65. Jahrgang, S. 271-283

Ioannis E. Theodoropoulos

Pädagogik als Hodologie

Transzendenz und Erfahrung angesichts der Krise in Griechenland

1. Zum Thema

Motiviert von unserer Finanzkrise in Griechenland, die uns eine bittere Misere bescherte und uns an unsere eigenen Grenzen führte, möchte ich mich in diesem Beitrag mit zwei – zunächst gegensätzlichen – Begriffen, *Erfahrung* und *Transzendenz*, auseinandersetzen und ihre Rolle in der pädagogischen Diskussion anschaulich machen. Das setzt aber eine Korrektur der üblichen Auffassung beider Begriffe voraus. Erinnern wir uns an Gadamer: „*Wer macht nicht aus seiner Schwäche seine Tugend?*"[1] Und erinnern wir uns auch an Bollnow: die Krisen gehören notwendig zum menschlichen Leben und erfüllen in ihm eine bestimmte Funktion: nur in den Krisen und durch die Krisen reifen wir.[2] Die beendete Krise bringt ein befreiendes Gefühl eines *neuen Anfangs*.[3] Krise und Erfahrung klingen wie selbstverständlich. Aber Transzendenz?

Dieses Mal kann ich meine These nicht, wie so häufig, mit Hilfe meiner deutschen Lehrer stützen. Zwei Autoren standen schon immer im Vordergrund meiner philosophisch-pädagogischen Fragestellungen und bleiben es auch weiterhin: mein hochgeschätzter Lehrer O.F. Bollnow, und Helmuth Plessner, den ich erst durch H.M. Schweizers Vorlesungen an der Pädagogischen Hochschule in Esslingen für mich entdecken konnte. Sie haben mich durch ihre große Wirkung ins deutsche Denken eingeführt und mich immer wieder zu dem Versuch verführt, die Kultur meiner griechischen Heimat mit *anderen* Augen zu sehen. Es war die Erweiterung meines Horizonts, für die ich Schweizer zu danken habe. Beide Autoren stellten, neben unzähligen anderen, einen Anspruch, der mich tief prägte: die Bereitschaft, auf alles zu hören, was uns etwas sagt und es uns gesagt sein lässt. Beide, Bollnow und Plessner, verkünden eine platonische Vision, obwohl sie keine Platoniker sind: „*...dass da nicht ein Anderer, sondern man selber durch den Anderen in Frage gestellt ist*".[4] Das ist aber keine Frage der wissenschaftlichen Objektivität, sondern der Transzendenz. Ich habe nicht den Mut, mich an dieser Stelle auf eine Konfrontation mit beiden einzulassen! Aber mir ist bewusst – und dieses Bewusstsein begann schon sehr früh, als ich sowohl Bollnows Respekt als auch seine gleichzeitige Distanz zur altgriechischen Philosophie sah und als ich Plessners aristotelische Studien las –, dass beide keine Feinde der Transzendenz sind – so etwas