

Pädagogische Freiheit

MARIAN HEITGER

Die in dem Thema angesprochene Problematik zielt offensichtlich auf die Beantwortung der Frage, ob pädagogisches Handeln bzw. ob die mit ihm verbundene Absicht nur unter der Voraussetzung von Freiheit möglich ist, oder anders gefragt, ob Pädagogik durch institutionelle Festlegung, durch die Bindung an eine vorgegebene Rechtsordnung, die Schulaufsicht, die Bevormundung durch Lehrpläne, Rahmenrichtlinien, Lehr- und Lernziele, durch die Vorgabe amtlich genehmigter Lehr- und Lernmittel, durch Curriculumpakete so beengt und beeinträchtigt wird, daß sie ihre eigene Aufgabe nicht mehr wahrnehmen kann.

Soll diese Frage nicht schon im Hinweis auf geltendes Recht und einen gegebenen Ist-Zustand als beantwortet angesehen werden, so ist Orientierung an der Sache, d. h. hier an der Pädagogik und ihrer Systematik gefordert.

Dabei wird die Beantwortung der Frage natürlich abhängig sein von dem, was man als den Sinn bzw. die Absicht pädagogischen Handelns ansieht: ob es ihr darum geht, junge Menschen für gesellschaftliche Funktionen und Positionen vorzubereiten, sie schichtspezifisch zu sozialisieren – wie man heute in merk- und fragwürdiger Weise manchmal formuliert –, oder ob junge Menschen selber denken und urteilen, fragen und antworten lernen sollen. Von der Beantwortung dieser Frage wird sowohl das Selbstverständnis der Pädagogik als auch ihre Beziehung zum Recht und zur Schulaufsicht, ihrer Organisation und Institutionalisierung abhängen. Dabei ist noch nicht ausgemacht, daß die oben genannte Dualität pädagogischer Absichten unbedingt als Alternative oder gar als Gegensatz verstanden werden muß; vielen erscheint es doch durchaus begrüßenswert und vor allem politisch opportun, wenn die Hinführung und Freigabe zu selbständigem Denken und Fragen, die Bereitschaft und Fähigkeit zum Überprüfen eigener und fremder Meinungen, weltanschaulicher Positionen, das Bemühen um ein selbständiges, bedachtes Urteil Hand in Hand gehen könnte mit dem Auftrag, die Jugend und überhaupt die Menschen in bestimmte Funktionen und Positionen einzuweisen und zur Erfüllung der in ihnen vorgegebenen Aufgaben nicht nur zu qualifizieren, sondern sie auch zu jenem gewünschten Verhalten willens zu machen.

Wenn es nämlich gelänge, hier ein friedlich harmonisches Nebeneinander herzustellen, dann ließe sich die Frage nach der pädagogischen Freiheit jedenfalls leichter beantworten.

Das gälte vor allem für den Fall, daß sich die beiden verschiedenen Aufgaben in einem sinnvollen Aufeinander oder sonstigen zeitlichen Wechsel zuordnen ließen. Die ersten Lebensjahre etwa könnten der Einweisung in eine gegebene Sprache, in die Konventionen der bestehenden Gesellschaft dienen, der – wie man wissenschaftlich ambitioniert zu sagen pflegt – Internalisierung von Normen, etwa dem Lernen und Befolgen elterlicher Gebote und Verbote gewidmet sein. Darauf könnte eine Phase von sog. Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentfaltung folgen, um schließlich wieder von einer Phase der Berufsbildung mit abschließender Funktions- und Positionszuweisung abgelöst zu werden.

Diese Einteilung mag willkürlich erscheinen. Auf ihre inhaltliche Abfolge kommt es auch gar nicht an. Zur Debatte steht das Modell, ob sich das, was sich als pädagogischer Auftrag in dieser Doppelendigkeit aus gibt, in einem zeitlichen Nacheinander überhaupt organisieren läßt, so daß dann pädagogische Freiheit für bestimmte Phasen volle Geltung besäße, während sie für andere nur begrenzt in Anspruch genommen werden kann; etwa in der Auswahl der Unterrichtsverfahren und Methoden – was immer man darunter verstehen mag. Das Ausmaß pädagogischer Freiheit würde sich entsprechend dem Wandel der pädagogischen Aufgabe ändern; man könnte den Grad pädagogischer Freiheit je nach Spezifikation der Aufgabe bestimmen; die ursprüngliche Radikalität der Frage wäre gemildert, wenn nicht gar aufgehoben.

Wer eine solche Position einnimmt, übersieht, daß es einen nicht zu verschweigenden radikalen Unterschied ausmacht, ob man den Sinn pädagogischen Handelns darin sieht, daß jemand selbständig zu fragen und zu denken, zu zweifeln und nach neuer Antwort zu suchen lernt, oder ob man den pädagogischen Zweck darin sieht, den Menschen auf Gegebenes, Fragloses auszurichten, ihn an gegebene Normen und Konventionen zu binden, ihn in auf Dauer gestellte Denkbahnen und Vorstellungen festzulegen; der Unterschied zwischen diesen beiden Sinngebungen scheint zu groß, als daß man ihn harmonisierend als die beiden Enden einer Aufgabe begreift oder auch ihren Wechsel harmonisch ineinander übergehen läßt.

Wer genauer zusieht und vor den Konsequenzen aus bildungspolitischem Opportunismus nicht die Augen verschließt, wird die Antinomie nicht übersehen können. Einerseits soll der junge Mensch im Sinne des pädagogischen Auftrages zu vorbehaltlosem Fragen ermuntert und ermutigt werden, zu einem Fragen, das sich mit dem Hinweis auf gesellschaftliche Gegebenheiten und Zweckmäßigkeiten nicht zufriedengibt; zu einem Fragen, das sich auch dann durchhält, wenn politischer Opportunismus vom weiteren Bohren abrät, wenn die Bequemlichkeit der Berufung auf alte oder neue Autoritäten verlockend ist und eigenes Fragen als überflüssig erscheinen läßt. Zum anderen soll der junge Mensch vorgegebene Qualifikationen erwerben, deren Vermittlung auf Grund der institutionell rechtlichen Vorgabe das Fragen nach den ihnen zugrunde liegenden normativen Festschreibungen nicht mehr so ganz zulassen kann, zumindest limitieren müßte.

Der Gegensatz in der hier vorgetragenen Weise erlaubt keinen harmonischen Wechsel: denn einmal soll radikales Fragen gelernt werden; ein anderes Mal soll dieses bei der Zurüstung für Funktionen und Positionen nur limitiert in Anspruch genommen werden dürfen, weil Fragloses als konkret gewordene Vernunft anerkannt werden muß. Diese soll ja den institutionellen Rahmen und den Begründungsboden für das abgeben, was allenfalls auch fragend an Fähigkeit und Fertigkeit erworben werden soll.

Wenn man der Meinung ist, Pädagogik habe es auf selbständiges Denken und Begründen abgesehen, habe es darauf abgesehen, immer wieder nach dem Wahren und Guten zu fragen und sich nicht vorzeitig abspesen zu lassen mit begrenzt Gutem und Wahrem, wie es sich konkretisiert hat, dann findet Pädagogik ihre Erfüllung geradezu erst im stetigen Durchbrechen der dem jeweiligen Fragen gezogenen Grenzen, dann ist pädagogische Freiheit geradezu dadurch bestimmt, daß sie nicht an jene Grenzen, an die Vorgaben institutionalisierter Vernunft, an vom politischen Souverän als verbindlich vorgeschriebene Normsetzungen von vornherein gebunden ist.

Andererseits wird keine Gemeinschaft und kein Staat darauf verzichten können, zur Wahrnehmung seiner Aufgabe der Sicherung seiner Existenz und der Förderung des Gemeinwohls gewisse Antworten, d. h. Regelungen und Institutionen, Gesetze und Vorschriften, zumindest für eine bestimmte Zeit der „Fragwürdigkeit“ zu entziehen und festzuschreiben. Etwa die Achtung des Privateigentums, die Regelung familiären Zusammenlebens und selbst die Institutionalisierung des Bildungswesens. Denn schon dieses, so wird ja vielfach behauptet, scheint eine Einschränkung pädagogischer Freiheit zu beinhalten: z. B. durch den Gedanken der Schulpflicht, der Festlegung von Unterrichtszeiten und Ferienordnungen, besonders der Lehrpläne, Inhalte der Lehr- und Lern- oder auch Bildungsziele. Auf alles das scheint der gegenwärtige Staat nicht verzichten zu können, gleichzeitig scheint pädagogische Freiheit dadurch erheblich eingeschränkt oder – wie von radikalen Schulkritikern behauptet wird – ganz aufgehoben¹.

Pädagogisches Handeln, so muß man nach dem bisher Ausgeführten wohl sagen, befindet sich offensichtlich in einer merkwürdigen Antinomie. Einerseits – so scheint es – bedarf es der pädagogischen Freiheit, um den jungen Menschen mündig, im Urteil selbständig, unabhängig vom bloßen Zeitgeist und dem sogenannten gesellschaftlichen Bewußtsein werden zu lassen; andererseits kann auch die Pädagogik die Notwendigkeit der Aufgabe kaum leugnen, daß Staat und Gesellschaft durch Funktionsertüchtigung ihrer Mitglieder ihre Existenz und ihren Fortbestand garantieren; daß Staat und Gesellschaft die sie selbst gründenden Normen und Bestimmungen außer Streit stellen und auf diesem Fundament erst das Lernen in den Bildungsinstitutionen für sie ihren Wert erhält.

Kant formuliert diese Problematik in aller Schärfe: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig. Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“²

Dieses von Kant als eines der schwierigsten Probleme der Pädagogik bezeichnete findet sich zum Teil sehr vereinfacht, undifferenziert in den Aussagen radikaler Schulkritiker wieder. Sie stellen sich damit – oft ungewollt und unbewußt – in eine Tradition, die von Plato über Seneca, Augustinus bis in die Neuzeit über Rousseau, Humboldt, Schleiermacher, Dörpfeld und Diesterweg – um nur einige zu nennen – bis zu Ivan Illich, Everett Reimers und Paolo Freire reicht.

So formuliert Ivan Illich in seinen Thesen zur „Entschulung der Gesellschaft“: „Indem die Schule die Notwendigkeit lehrt; belehrt zu werden, bereitet sie auf die entfremdende Institutionalisierung des Lebens vor.“³

Gemeint ist damit eine durch Verschulung unfrei gewordene Pädagogik, die wiederum nur Unfreiheit und Fremdbestimmung erzeugen kann. Pädagogische Freiheit – hier vor allem als Freiheit von institutionellen Zwängen, als Freiheit gegenüber staatlicher Beauftragung und Bevormundung gesehen – wird als die Bedingung dafür angenommen, daß Bildung im Sinne ungehinderten Denkens und Fragens, Kritisierens, aber auch Bejahens, unvoreingenommenen Urteilens, aber auch begründeten Verantwortens überhaupt in den Blick geraten kann, ohne daß ihr tatsächliches Eintreten schon gewährleistet wäre.

¹ Vgl. dazu die subtilen schulkritischen Analysen von W. Fischer: Schule als para-pädagogische Organisation. A.-Henn-Verlag, Kastellaun 1978.

² Kant: Über Pädagogik A 32.

³ München 1972, S. 73.

Will man die Diskussion aus Vorurteilen und Aggressionen, Demagogie und Agitation herausholen, so muß die Frage auf die Sache zurückgeführt werden; für uns heißt das: Hinführen auf die zentrale Frage nach Unterricht und Erziehung und ihren Bedingungen in bezug auf pädagogische Freiheit.

Wenn man in der modernen Erziehungswissenschaft vom Unterricht, von Lehren und Lernen sprechen will, so stößt man alsbald wieder auf jene oben bereits aufgezeigte Schwierigkeit. Es ist eben ein Unterschied, ob man Lernen als Einweisung in vorgegebene Denkbahnen, wie es sich gegenwärtig in dem modisch gewordenen und die Pädagogik mißbrauchenden Begriff der Sozialisation darstellt, oder als eigenes Einsehen.

Einer Entscheidung in diesen Fragen liegt vielfach eine anthropologische oder auch denkpsychologische und erkenntnistheoretische Voraussetzung zugrunde. Ihre Grundlegung kann hier nur andeutungsweise nachvollzogen werden; keinesfalls ist es möglich, die darüber geführte Diskussion in notwendiger Breite und Differenzierung aufzunehmen.

In der gegenwärtigen Pädagogik beruft man sich zum Zweck der eigenen Fundierung immer wieder auf den Begriff der Mündigkeit. In ihr wird ein alle Pädagogik konstituierendes Prinzip gesehen, das ihren ursprünglichen Auftrag so definiert: den Menschen in seinem Subjektsein zu fördern, seine Persönlichkeit zu entfalten. Subjekt- bzw. Personsein wird dabei im Sinne der Selbstverfügung verstanden, als Ausdruck von Freiheit und Autonomie. Damit soll gleichzeitig das Verfügen über den Menschen ausgeschlossen oder als seiner Humanität widersprechend entlarvt werden.

Die Autonomie bedarf der aufgeklärten Vernunft entsprechend der Kantschen Aufforderung an den Menschen, aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszutreten, von seiner Vernunft freien und ungehinderten Gebrauch zu machen.

Die Forderung bedeutet einerseits Entfaltung der Vernünftigkeit im Sinne von Urteilsfähigkeit, bedeutet andererseits einen ethischen Anspruch als Absage an alle Formen von Opportunismus und die Bereitschaft zur Anstrengung des Denkens.

Wenn dieses Prinzip mehr als verbales Bekenntnis sein soll, wenn ihm regulative Kraft zukommt, dann muß es Konsequenzen für pädagogisches Handeln, für das Unterrichten und Erziehen haben.

Unter jener Forderung „progressiver“ Pädagogik verbirgt sich der in klassischer Tradition durchaus bekannte Gedanke, daß das Lernen nicht mit dem Bild des Speicherns von Informationen hinreichend und richtig erklärt werden kann. Wenn Lernen in einem definierten Sinne als Erwerb von Wissen bezeichnet wird, so darf dessen Natur nicht unbedacht bleiben⁴. Wissen ist immer jemandes Wissen; allem Wissen ist der Geltungsanspruch notwendigerweise zugeordnet; m. a. W. Wissen muß immer wahres Wissen sein wollen. Das schließt den Irrtum nicht aus. Nach Kant aber bleibt er Funktion der Wahrheit.

Lernen als Wissenserwerb ist nur auf dem Wege des eigenen Fürwahrhaltens möglich. Lehren hilft dem Lernenden das Fürwahrhalten zu lernen, weil alles Wissen an Wahrheit gebunden ist, weil der Geltungsanspruch dem Wissen nicht genommen werden kann.

Das ist kein Widerspruch gegenüber der grundsätzlichen Korrigierbarkeit allen Wissens, sondern seine Bedingung. Ohne jene Bindung würde das Wissen im Dogmatismus erstarren, wäre Lernen nicht eine fortdauernde Aufgabe des Menschseins.

⁴ Vgl. Alfred Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik; Lambertus 1964, S. 19 f.

Als Konsequenz für unser Thema gilt es festzuhalten, daß sich wahres Wissen nicht befehlen läßt, oder wie Kant formuliert: das Fürwahrhalten läßt sich nicht mitteilen. Es ist die gleiche Forderung, wenn Pestalozzi immer wieder betont, daß niemand für mich sagen kann, was richtig oder falsch ist.

Soll die Forderung, das Lehren ziele auf Vermittlung von Wissen, und Wissen sei je eigenes Fürwahrhalten nicht aufgegeben werden, so bedarf das Lernen der Freiheit; einer Freiheit nämlich, die ohne Rücksicht auf Opportunismen, auf die Meinung der anderen, ohne Zwang äußerer oder innerer Art die alleinige Herrschaft der Argumente, der Begründungen anerkennen will.

Das schließt – vor allem in bezug auf unser Thema – folgendes ein: Wenn Unterricht auf je eigenes Wissen zielt, so muß diese Vermittlung dem Lernenden die volle Freiheit des eigenen Einsehens gewähren, des nur an Wahrheit gebundenen Argumentierens. Unterricht muß diese Freiheit herbeiführen und erhalten, wo immer sie von außen oder innen gefährdet scheint. Pädagogische Vermittlung zielt auf die Einsicht des Lernenden selbst ab, will keinen konditionierenden Druck ausüben, wohl aber will sie auf die Folgerichtigkeit der Argumente und des Argumentierens dringen⁵.

Pädagogische Vermittlung steht unter der Forderung jener Freiheit, in der das Ergebnis des Lernprozesses nicht unabhängig von seinen Argumenten, d. h. fraglos und mit dem Zwang der Kondition und der Sozialisationsmechanismen dem Lernenden nahegebracht und von ihm angenommen werden soll. Mit derartigen Techniken können zwar Fertigkeiten beigebracht und das Speichern von sog. Informationen bewirkt werden, wohl kaum jedoch Einsichten und eigenes Fürwahrhalten. Durch die die Freiheit mißachtenden Konditionierungs- und Sozialisationsmechanismen wird der Mensch nicht ins eigene Denken geführt; vielmehr wird er veranlaßt, Wissensbrocken in sein Gedächtnis aufzunehmen, Inhalte nicht auf Grund ihrer selbst vollziehenden Begründung für wahr zu halten, sondern ohne eigene Prüfung, auf Wunsch fremder Vernunft anzunehmen. Das Denken des Lernenden wird nicht freigegeben, sondern von fremder Vernunft belegt, das Fragen der Willkür überantwortet, d. h. nicht durch die Grenze der Vernunft selbst bestimmt.

Wenn das im Sinne ihrer Wirkung nicht gewollt sein kann, dann ist pädagogische Freiheit für bildendes Lernen keine unbotmäßige Forderung, sondern hat ihren Sinn als grundsätzliche Bedingung für je eigenes Fürwahrhalten; gleichzeitig ist das auch ihre Verpflichtung. Gemeint ist die Verpflichtung zur Argumentation, zur Begründung von Geltungsansprüchen.

Diese Forderungen gelten in abgewandelter Form auch für die Erziehung. Ihr pädagogischer Sinn geht nicht auf Abrichtung für eine bestehende oder zukünftige Gesellschaft; auch nicht auf Präparierung des jungen Menschen für eine parteiliche Indienstnahme. So wie niemand für mich sagen kann, was wahr ist, so kann auch niemand für mich sagen, was gut ist. Noch immer ist es gegenüber der Gesellschaft oder dem Kollektiv das Vorrecht des Individuums, daß es Kopf und Herz hat, daß ihm Bewußtsein, Vernunft in theoretischer und praktischer Hinsicht, also Moralität zukommt. Weder die Gesellschaft noch das Kollektiv, noch die Partei haben für das Individuum moralisches Bewußtsein. Außerhalb dieses Bewußtseins gibt es keine Sittlichkeit. Deshalb ist auch das törichte Gerede von der Sozialisation als der neuen

⁵ Das hier vorgestellte Verständnis von Lehren und Lernen unterscheidet sich grundsätzlich von allen behavioristischen Lerntheorien.

wissenschaftlich zu fassenden Erziehung nicht nur so dumm, sondern außerordentlich gefährlich. Im Begriff der Sozialisation wird das Verhalten des heranwachsenden Menschen als berechenbar und schließlich als verfügbar angesehen. Dabei entartet Erziehung zur Dressur. Sittliches Handeln als Einsicht in das Gute und dessen Verbindlichkeit entfällt.

Einsicht und sittliche Bestimmung durch Verbindlichkeit sind wiederum nur möglich unter der Voraussetzung pädagogischer Freiheit. Sie meint einmal die Freiheit des Erziehers, nicht unter dem Zwang eines Sozialisationsauftraggebers zu stehen. Sie meint aber auch die Forderung an den Erzieher selbst, seine Zuflucht nicht zu Zwangsmaßnahmen zu nehmen und ein dadurch erzeugtes Erscheinungsbild schon als erzieherischen Erfolg auszugeben⁶.

Schließlich meint sie die Freiheit des Zöglings als Pflicht zu eigener Einsicht und daraus zu vernehmender Verbindlichkeit. Wiederum erweist sich pädagogische Freiheit als Bedingung und als Auftrag. In dieser Weise als konstituierendes Regulativ gilt sie für pädagogisches Handeln überhaupt; unabhängig davon, ob es sich um Ausbildung mit konkreten Aufgaben handelt oder um Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentfaltung.

Bei einem Blick auf die tatsächliche Wirklichkeit gegenwärtiger Pädagogik scheint jene Forderung allerdings zum schönen Schein zu verkümmern. Denn die Pädagogik, vor allem sofern sie öffentlich-institutionell betrieben wird, steht unter vielfältigen, ihre Freiheit einschränkenden oder gar aufhebenden Zwängen. Das gilt es unter einigen Gesichtspunkten exemplarisch aufzuzeigen:

1. Das gegenwärtige Bildungssystem steht unter mannigfachen gesellschaftlichen oder auch staatlichen Erwartungen. Es soll für gesellschaftliche Funktionen und Positionen qualifizieren; Schulen und Bildungseinrichtungen sollen ihre Teilnehmer nach erworbenen Qualifikationen delegieren und an bestimmte gesellschaftliche Positionen zuordnen; sie sollen schließlich durch Chancengleichheit im Bildungswesen soziale Gerechtigkeit herstellen. Schließlich gilt es auch, den Strom der Tradition nicht abreißen zu lassen, oder – mit Platon formuliert – die Fackeln des Geistes weiterzureichen.
2. Staat und Gesellschaft können gar nicht anders, als durch ein ausgebautes und vielfältig organisiertes Bildungssystem die eigene Existenz, d. h. auch die eigene Zukunft zu sichern. Fortschreitende Rationalisierung und Spezialisierung haben dieser Notwendigkeit mehr und mehr Nachdruck verliehen. Zugleich gilt es, die eigene Existenz auch dadurch zu sichern, daß die heranwachsende Generation dem bestehenden System gegenüber Loyalität zeigt und Vertrauen gewinnt.

Mit der Indienstnahme der Pädagogik versucht der Staat sich ein Instrumentarium zu schaffen, mit dem sich jene Erwartungen erfüllen lassen.

Institutionalisierung aber bedeutet offensichtlich Einschränkung pädagogischer Freiheit. Grundsätzlich, so scheint es, müssen durch sie jene Fragen ausgeklammert bleiben, die eben durch den Zweck der Institution außer Streit gestellt sind. So hebt eine Einrichtung zur Produktion von Konsumgütern sich selbst auf, wenn sie das Konsumieren abschafft, eine pädagogische Institution sich dann, wenn sie die Pädagogik selbst fragwürdig werden läßt und ihren Sinn verneint.

⁶ Dieser Erziehungsbegriff hebt sich damit notwendig von allen Versuchen ab, Erziehung als Zweck-Mittel-Relation zu definieren.

Die Begrenzung der Freiheit pädagogischen Umgangs zeigt sich weiter in der institutionellen Aufgliederung in Lehrende und Lernende. Dadurch wird allzu leicht vergessen, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis korrelativ ist, daß jeder Lehrender und Lernender zugleich ist, daß das Lernen als Erwerb von Wissen, als eigenes Fürwahrhalten nicht als kausale Folge des Lehrens verstanden werden kann, daß z. B. das Sprechen von Steuerungsprozessen des Unterrichts zumindest mißverständlich, wenn nicht verfälschend ist.

Es könnte als unzumutbare Einschränkung der pädagogischen Freiheit verstanden werden, wenn in ihren Institutionen bestimmte vorgegebene Lerninhalte im Lehrplan erfolgen. Dadurch wird die Vorstellung erzeugt, als ob es sich hier um fraglos in Geltung stehende Ergebnisse handle. Lernen wird leicht zum fraglosen Übernehmen dieser Ergebnisse, mit der Erwartung, daß durch sie die entsprechend gewünschte bzw. notwendige Qualifikation oder gar Bildung erworben würde⁷.

Das zeigt sich schließlich in den vorgegebenen organisatorischen und didaktischen Formen des pädagogischen Betriebes. Sie stehen zumeist unter dem Regulativ, in kurzer Zeit große Effektivität zu garantieren. Effektivität wird dabei als jene Wirksamkeit begriffen, mit der gewünschte Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen möglichst sicher und direkt den Lernenden beigebracht werden. Gleichzeitig sollen sie so beschaffen sein, daß der jeweilige Erfolg meßbar und statistisch nachweisbar ist.

Diese wenigen Hinweise mögen folgenden Zusammenhang verdeutlichen. Staat und Bildungssystem scheinen eine Interessengemeinschaft auf Gegenseitigkeit zu bilden. Der Staat stellt dem Bildungswesen die entsprechenden ökonomischen Mittel in Form von Personal, Gebäuden, Unterrichtsmitteln u. a. zur Verfügung; dieses übernimmt dafür die ihm von der Öffentlichkeit zugedachten Aufgaben, wenn auch zumindest im partiellen Verzicht auf pädagogische Freiheit.

Die gegenwärtige Pädagogik hat an diese Koalition mit den gesellschaftlichen Wünschen selbst große Erwartungen geknüpft. Sie hat sich deshalb angeboten, instrumental die gesellschaftlichen, auch die politischen Ansprüche zu erfüllen. Dafür sind vor allem zwei Gründe maßgebend. Einmal ist es der Zuwachs an gesellschaftlicher Reputation für die Pädagogik selbst. Wenn die Pädagogik sich als gesellschaftlich besonders nützlich erweist, steigert sie ihren Wert und ihr Ansehen. Gleichzeitig werden ihr neue ökonomische Quellen erschlossen. Aus einem öffentlich nicht besonders beachteten Dasein tritt das Bildungswesen und mit ihm die Pädagogik in die grelle Bedeutsamkeit der gesellschaftlichen Relevanz.

Der zweite Grund für die eigene Instrumentalisierung ist in der wissenschaftlichen Entwicklung der Pädagogik selbst, ihrem Lösungsprozeß von der Theologie zunächst und dann auch von der Philosophie zu sehen. Sie hat damit die Möglichkeit eigener Normreflexion, die philosophische Frage nach der eigenen Sinnggebung verloren. Die Folge ist die Konzentration ihres wissenschaftlichen Bemühens, auf die Effektivität ihrer Maßnahmen. Das zeigt sich in ihrer Entwicklung zur empirischen Sozialwissenschaft, in der mit dem erfahrungswissenschaftlichen Instrumentarium die Bedingungsfaktoren in statistischen Korrelationen immer besser erfaßt werden sollen, um in

⁷ Diese Vorstellung ist vor allem von der modernen Curriculumtheorie gefordert worden. Vgl. Marian Heitger: Kritische Anmerkungen zur Weiterentwicklung der Pädagogik des Curriculums. In: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, hrsg. von D. Benner, Verlag Aloys Henn, Kastellaun 1977, S. 59–71.

ständiger Erfolgskontrolle die Steuerungsmechanismen zum Erzeugen gewünschten sozialen Verhaltens genauer zu erfassen und immer mehr zu verfeinern.

Aus diesem Zusammenhang ergab sich auch die bis vor einigen Jahren grassierende pädagogische Euphorie. Ihr erschien der pädagogische Erfolg, wenn man nur erst die richtigen Verfahren entdeckt hätte, durchgängig machbar. So formulierte James Watson bereits als Programm der behavioristischen Lerntheorien in einem Buch, das 1968 in deutscher Übersetzung erschien: „Gebt mir ein Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der ich sie erziehe, und ich garantiere, daß ich jedes nach Zufall auswähle und es zu einem Spezialisten in irgendeinem Berufe erziehe, zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht seiner Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren.“⁸

Das Modell dieser Erziehung bzw. Erziehungswissenschaft wird deutlich. Sie erhält ihren Auftrag, ihre Ziele und Normen von Gesellschaft, Staat, politischem Machthaber oder einer selbsternannten Elite, die sich durch geschickte Öffentlichkeitsarbeit zu deren progressiven Vormündern aufgebaut hat. Die neue Erziehungswissenschaft selbst stellt die Mittel zur Durchsetzung jener Forderungen bereit, ihr wissenschaftliches Bemühen ist allein auf Perfektionierung des Instrumentariums reduziert. Die dadurch hervorgerufene Veränderung der Pädagogik in ihrem eigenen Selbstverständnis läßt sich deutlich an ihrer veränderten Sprache ablesen. Das Lehren wird zur Steuerung kognitiver Prozesse beim Adressaten, aus Erziehung wird Sozialisation, Person wird zum Rollenaggregat, Lehrerbildung wird Lehrerverhaltenstraining, Bildung wird zur Qualifizierung, zur Lebensbewältigung⁹.

Pädagogische Freiheit ist damit erheblich reduziert bzw. aufgegeben. Denn die zu erreichenden Ziele sind als materiale Normen vorgegeben, als operationalisierte, d. h. in die sinnliche Wahrnehmung tretende Lernziele vorgeschrieben. Der Prozeß der Vermittlung entartet – oder hypertrophiert – zum Prozeß der Machbarkeit. Für eigenes, kritisches Fragen und Zweifeln, für begründete selbständige Bejahung, für unprogrammiertes Denken ist kein Platz. Die Verwandtschaft zu den behavioristischen Lerntheorien ist unverkennbar; die Tendenz, pädagogische Prozesse im Sinne von Konditionierungsmechanismen zu begreifen, ist nicht zu übersehen.

In der deutschsprachigen Pädagogik hat dieses Vorhaben seinen deutlichen Niederschlag in der curricularen Pädagogik gefunden. Damit ist hier nicht das Bemühen um bessere Lehrpläne gemeint, sondern das im Curriculum angenommene funktionale Verhältnis zwischen gesellschaftlich wünschenswerten oder auch erforderlichen Lernzielen und den curricularen Elementen, die diese Qualifikationen bewirken sollen. Bildung ist reduziert auf Ausstattung des Menschen mit Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen. Erziehung wird zur Steuerung von Lernprozessen; die dem nach Wahrheit fragenden und suchenden Denken notwendig korrespondierende Freiheit, in der die Argumente nicht durch programmierte Einbahnen reduziert und pervertiert sind, kann nicht zugelassen werden.

Die Folgen des Verlustes von pädagogischer Freiheit bzw. die Folgen des bewußten Verzichtes auf sie sind verschiedentlich angeklungen. Aus dem Lernen des Schülers wird das Speichern von Informationen, die bei Gebrauch und möglicher Verwertung

⁸ J. B. Watson: Behaviorismus. Köln – Berlin 1968, S. 123.

⁹ Vgl. dazu H. Konrad: Wissenschaft – Sprache – Bildung. Gedanken aus der Vergegenwärtigung Wilhelm von Humboldts. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik, 1978, Heft 4.

abgerufen werden. Allenfalls wird dem Adressaten von Informationen noch ein Programm geliefert, mit dem er die Informationen zu verarbeiten hat. Vergessen ist bei solch pervertierten Lernprozessen der große Gedanke Platons, daß alles Lernen eigentlich nur Wiedererinnerung sei, vergessen Kants Unterscheidung von Überredung und Überzeugung; unterschlagen wird auch die in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion immer wieder verbal beteuerte Forderung, daß alle pädagogischen Maßnahmen der Mündigkeit des werdenden Menschen verpflichtet seien. Auch die immer wieder beschworene Urteilsfähigkeit – zumeist mit dem Attribut des Kritischen versehen – bleibt bloßer Schein. Selbständigkeit im Denken und Urteilen ist in jenem am Behaviorismus orientierten Modell vom Lernen nicht zu erwarten.

Ähnliches gilt für den Bereich der Erziehung. Sie wird zur Verhaltenssteuerung durch Konditionierungstechniken oder – vornehmer ausgedrückt – durch Sozialisationsmechanismen. Charakter und Haltung sind nicht mehr gefragt, sofern sie mit Pestalozzi für jede Persönlichkeit als Werk seiner selbst gelten. Erziehung zielt nicht mehr auf eigene Einsicht in das Gesollte und zugleich auch auf die daraus sich ergebende Verbindlichkeit. Statt dessen führt diese Abart von Erziehung nicht zur Unselbständigkeit, zur Hilflosigkeit mit der Bereitschaft und der Neigung, sich fortwährend betreuen und beraten zu lassen. Sie befördert die Tendenz zu allgemeiner Anpassungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit, schließlich zu einem Menschen der totalen Flexibilität, ohne eigene Grundsatztreue, ohne eigene Normkompetenz. Er wäre das genaue Gegenteil dessen, was seit der Reform der sechziger Jahre so lautstark gefordert wurde, weitgehend jedoch unverbindlichen verbalen Charakter behalten hat, und die tatsächliche pädagogische Wirklichkeit und ihr Wollen eher verschleierte.

Pädagogische Freiheit ist nach dem bisher Gesagten nicht ein Privilegienanspruch dieser Disziplin oder ihrer Vertreter. Sie ist vielmehr Bedingung der Führung zu jener Persönlichkeitsentfaltung, die Selbständigkeit im Denken und Urteilen, Handeln und Verantworten meint, die Mündigkeit als konstituierendes Prinzip aller Bildungsbemühungen ernst nimmt; sie als Forderung begreift, von seiner Vernunft freien und ungehinderten, wohl aber der Wahrheit und dem Guten verpflichteten Gebrauch zu machen.

Mit diesem Hinweis soll auch deutlich werden, daß pädagogische Freiheit nicht anarchistische Willkür bedeuten kann. Sie ist gebunden an Gesetzmäßigkeiten, an transzendente Bedingungen: etwa des Argumentierens und der geltungsgebundenen Fragestellung. Damit ist nicht eine bloße Wiederholung und Bekräftigung jenes metaphysischen Satzes gemeint, wonach Freiheit ohne Bindung nicht möglich sei. Vielmehr läßt sich nachweisen, daß jene Bedingungen für Lehren und Lernen für Erziehung und Bildung regulative Kraft gewinnen.

Lehren muß auf Konditionierungsmechanismen verzichten, weil es um die Ermöglichung von Wissen im Sinne eigenen Fürwahrhaltens geht, weil es an das Argumentieren gebunden ist. Argumente aber sind Ausdruck der Bindung des Denkens, das eben nicht willkürlich Worte und Meinungen hin- und herschiebt, sondern nach ihrem Geltungsanspruch fragt. Platon spricht von der notwendig vorauszusetzenden Logosbindung des Menschen, Kant von der leitenden Beziehung auf Wahrheit, ohne die Erkenntnis und selbstfürwählhaltendes Lernen nicht möglich ist.

Gleiches gilt vom (vorausgesetzten) moralischen Bewußtsein als einer Bindung an vorausgesetzte Geltung des Sittlichen. Sie erst ermöglicht eigene Verbindlichkeit¹⁰. Mit anderen Worten: Ohne Bindung an transzendente Geltung, in abgewandeltem Verständnis spricht man von Religion oder Metaphysik, ist Pädagogik als Führung zur Mündigkeit nicht möglich. Pädagogische Freiheit definiert sich geradezu in dieser Bindung. Sie ist nicht nur eine unverbindliche Erklärung, sondern ein in der Praxis zu beachtendes Regulativ. Dieses läßt sich im Praktischwerden bis in die Institutionalisierung hinein verfolgen, indem aus ihm konkrete Bedingungen des Statthabens für den Prozeß pädagogischer Führung abzuleiten sind.

Pädagogische Vermittlung, solche des Wissens und der Haltung, zielt auf je eigenes Fürwahrhalten, auf je eigene zu vollziehende Verbindlichkeit. Sie ist auf das gegenseitige Begründen und Argumentieren angewiesen; d. h., sie verwirklicht sich in der Form dialogischer Auseinandersetzung. Dialog anerkennt die Bindung an Geltung. Diese setzt Freiheit als Bedingung der Realisierung dieser Bindung voraus. In dieser Freiheit muß das Recht eines jeden Teilnehmers am Dialog – auch das des Schülers bzw. Lehrers – auf ungehinderte Argumentation und Begründung gefordert und garantiert werden. Diese Garantie bedarf auch des institutionellen Schutzes in der Weise, daß niemand am Prozeß der Äußerung seiner Argumente unzulässig gehindert oder durch Zwang – welcher Art auch immer – den anderen hindert oder ihm dieses Recht verweigert.

Daraus ergibt sich folgende Situation: Pädagogische Führung als Hilfe zur freien, d. h. geltungsgebundenen gegenseitigen Argumentation bedarf der Sicherung jener Freiheit, unter der argumentative Auseinandersetzung möglich ist. Meinungs- und Redefreiheit bedarf der rechtlichen, d. h. auch der institutionellen Sicherung. Diese bewirken nicht den Bildungsprozeß, gleichwohl stellen sie empirische Bedingungen seines Vollzuges dar. Freier Dialog ist nur möglich, wo man sich über einen identischen Gegenstand auseinandersetzt, wo jedermanns „Argumentabilitas“ anerkannt und institutionell geschützt ist.

Eine der Bedingungen pädagogischer Vermittlung von Wissen ist die Beziehung von Lehrenden und Lernenden auf den einen identischen Gegenstand. Wenn die Dialogpartner sich über je verschiedene Inhalte auseinandersetzen, so reden sie aneinander vorbei, der eine kann der Argumentation des anderen nicht folgen. Die Bedingung der Beziehung auf einen für den Dialog identischen Gegenstand hat als Forderung Konsequenzen für konkrete institutionelle Regelungen; sie treffen bei den Formen direkten Unterrichts auch Raum und Zeit. Gemeint ist damit die Festlegung der Behandlung eines bestimmten Gegenstandes zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort. Wiederum handelt es sich um empirische Bedingungen des Statthabens, die aber nicht das Einsehen garantieren oder den „Einfall“ des Richtigen bzw. Wahren bewirken.

Wo derartige Regelungen als institutionelle Vorgaben nicht Parteinahmen im Argumentationsprozeß selbst sind, wo sie nicht als Wirkursachen, für gewünschte Kennt-

¹⁰ Kant formuliert: „Ich kann einen anderen niemals überzeugen als durch seine eigenen Gedanken. Ich muß also voraussetzen, der andere habe einen guten und richtigen Verstand, sonst ist es vergeblich zu hoffen, er werde durch meine Gründe können gewonnen werden. Ebenso kann ich niemand moralisch rühren, als durch seine eigenen Empfindungen; ich muß also voraussetzen, der andere habe eine gewisse Bonität des Herzens; sonst wird er bei meiner Schilderung niemals Abscheu und bei meiner Anpreisung der Tugend niemals eine Triebfeder dazu in sich fühlen.“ (Kant I. Fragmente VIII., S. 619)

nisse oder „Verhaltensweisen“ angesehen und eingesetzt werden, da ist pädagogische Freiheit nicht aufgehoben. Sie ist allerdings da gefährdet oder gar aufgehoben, wo die Vermittlung von Wissen, die Führung zur Haltung nicht mehr dialogisch, in freier, d. h. an Geltungsansprüchen gebundener Auseinandersetzung stattfindet; wo pädagogische Führung unter dem Druck curricularer, operationalisierter Ziele, Rahmenrichtlinien und ähnlicher Vorschriften zu Steuerungsmechanismen und konditionierendem Verfügen und Reglementierungen entarten, wo institutionelle Bedingungen zur autoritären Parteinahme für argumentativ zu ermittelnde Positionen werden.

Mit dem Hinweis auf pädagogische Freiheit ist auch nicht gemeint, daß im Bildungssystem die Herausforderungen der Gegenwart nicht aufgegriffen werden sollten oder die Verpflichtung auf die Tradition aufgegeben werden müßte. Bildung realisiert sich in und angesichts bestimmter kultureller Gegebenheiten: Sprache, Sitte, Konvention u. a. Verpflichtung ihnen gegenüber, wie sie ihren Niederschlag in den Forderungen des Lehrgutes findet, wird erst dann zur Bedrohung und Aufhebung pädagogischer Freiheit, wenn Vermittlung jener Tradition das Recht und die Pflicht zur Auseinandersetzung verkennt und nicht beachtet¹¹. Die Mißachtung der Tradition kann aber selbst wieder zur Verweigerung möglicher Bildung werden, wenn dem Heranwachsenden und Lernenden der Hinweis auf die in der Geschichte erreichte Wertigkeit konkreter Vernunft vorenthalten wird.

Ähnlich ist es mit den konkreten Herausforderungen in der Zeit. Ihre Beachtung im Lehrplan ist nicht Aufhebung pädagogischer Freiheit. Es geht nicht um die Verneinung von Ausbildungsaufgaben, sondern um deren Sinngebung in politischer „Fragwürdigkeit“. Entscheidend bleibt die Freiheit in der Vermittlung, die, wenn sie kritische Argumentation und Auseinandersetzung ist, das Ziel nicht auch schon für andere im voraus endgültig belegt hat.

Aber auch das bleibt festzuhalten: Weder die Kenntnis der Tradition noch das Beherrschen von Fertigkeiten garantieren Bildung.

Man übersehe aber auch nicht, daß die mit dieser pädagogischen Freiheit zu ermöglichende Bildung als Selbständigkeit im Denken und Handeln, im Begründen und Verantworten für Staat und Gesellschaft der Gegenwart unabdingbar ist. Ohne die selbständige Mündigkeit des Individuums entarten jene zur Selbstherrlichkeit der Diktatur, die auf Humanität und Menschenrecht keine Rücksicht mehr nehmen. Pädagogische Freiheit und gesellschaftliche Erwartung bzw. auch politische Bildung sind unter dieser Voraussetzung kein Gegensatz, sondern stehen – wenn man nur grundsätzlich genug denkt – in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis. Das aber ist nicht neu, sondern gute klassische Tradition, wie sie Sokrates dem Gericht in Athen zu seiner Verteidigung vorträgt. Er habe, so sagt er, in all den Jahren seines pädagogischen Tuns nichts anderes gewollt, als die Athener zu ermahnen, nicht so sehr für Geld und gesellschaftliches Ansehen zu sorgen, als vielmehr für ihre eigene Seele. Dem Staat könne aber nichts Besseres geschehen, als Bürger zu haben, die auf Gerechtigkeit und Gutheit, Tapferkeit und Wahrhaftigkeit der eigenen Seele bedacht seien.

¹¹ Vgl. die Tendenz in Hegels *Gymnasialrecht*. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Studienausgabe in 3 Bänden, Bd. 1, Fischer-Bücherei, Frankfurt a. M. 1968.