

Die vergessene Freiheit: Über Veränderungen des pädagogischen Denkens

Winkler, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Winkler, M. (2016). Die vergessene Freiheit: Über Veränderungen des pädagogischen Denkens. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36(142), 81-92. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64283-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Michael Winkler

Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens

Vorbemerkung

Freiheit? Das Heidelberger John Stuart Mill Institut hat im September 2016 eine Studie veröffentlicht, die sich mit der Frage befasst: „Wie halten es die Deutschen mit der Freiheit. Schwerpunkt Westlicher Lebensstil“; das Institut fragt regelmäßig anhand verschiedener Indices ab, welche Bedeutung der Freiheit in diesem Land zugemessen wird. Dazu werden repräsentative Meinungsumfragen und Medienanalysen durchgeführt. Über die Methodik könnte gestritten werden, allzumal das Instrument der standardisierten Erhebung taugt nur bedingt. Selbst die kurze Präsentation der Ergebnisse zeigt, dass die Items in anderem Zuschnitt wohl zu anderen Ergebnissen geführt hätten.

Dennoch: Als Trend zeigt sich, dass Freiheit für die Befragten in diesem Land einen hohen Wert darstellt, wenngleich vermutlich nur wenige sich Gedanken gemacht haben, was sie eigentlich mit dem Begriff verbinden; bemerkenswert ist, dass bei den Befragten sogar ein Bedeutungszuwachs zu vermerken ist, wobei unklar bleibt, ob sie dies als Tatsachenfeststellung oder eher als Wunsch formulieren. Zugleich taucht jedoch Freiheit bei den ebenfalls abgefragten Erziehungszielen nicht auf. Vermutlich wurde gar nicht nach ihr gefragt. Überraschen kann das nun wiederum nicht. Denn im Zusammenhang eines Denkens und Handelns, das früher als Pädagogik bezeichnet worden ist, spielen inzwischen weder die Freiheitsthematik noch Semantiken eine Rolle, die mit dieser verbunden werden: Mündigkeit, Autonomie oder Emanzipation sind als Leitbegriffe verschwunden, wenn die Zusammenhänge erörtert werden, welche als Ordnung des Generationenverhältnissen und Praktiken in diesen zu fassen sind. Dabei wurden doch das Konzept der Pädagogik und das mit ihm eng verbundene der Erziehung nahezu suspendiert, während der Begriff der Bildung die Debatten leitet, gleich ob sie in der Öffentlichkeit, in politischen Zusammenhängen und solchen einer eher fachlich ausgerichteten Reflexion stattfinden. Bildung kann aber ohne Freiheit

nicht gedacht werden, sofern nicht alles ignoriert wird, was begriffs- und theoriegeschichtlich als unhintergebar aufgetragen ist. Das aber scheint doch der Fall zu sein: Es geht wohl nur noch um Schule, in der die Kinder für – wie die Psychologen in schöner Offenheit sagen – gut funktionieren, als – wie wiederum das Politikerwort lautet – Zukunft der Gesellschaft. Der kapitalistischen Gesellschaft, notabene.

Kritik eins

Ein wenig in Zuspitzung formuliert, um ein Problem zu verdeutlichen; im Wissen darum, dass selbstverständlich Ausnahmen von der Regel bestehen: Freiheit hat in den pädagogischen Zusammenhängen offensichtlich weitgehend ihre, für das Verständnis des Geschehens konstitutive oder regulative Funktion verloren. Sie kommt als Problem oder Thema kaum vor, weder in normativer Hinsicht noch jedoch als ein Moment der Beschreibung oder Analyse des pädagogischen Handelns bzw. der Tätigkeiten, die mit Bildung verbunden sind. Für diese Behauptung lassen sich zahlreiche Belege anführen, eine Auswahl muss genügen:

Als symptomatisch für diesen Freiheitsverlust in Denken und Handeln kann erstens die neue Leitkategorie sowohl pädagogischer wie vor allem gesellschaftspolitischer Veränderung angeführt werden, nämlich der Begriff der Inklusion. Schon prima facie bedeutet dieser nun Einschluss, selbst die Übersetzung als Teilhabe oder Teilnahme verzichtet auf den Gedanken der Unabhängigkeit oder Selbständigkeit, legt vielmehr eine Art Zwang zur Mitwirkung nahe; so verlangen die einschlägigen Konzepte regelmäßig Verantwortung, selbst wenn man über die Bedingungen seines Lebens kaum verfügt. Das Inklusionskonzept birgt insbesondere in seiner allzumal in Deutschland weit verbreiteten Generalisierung zwei bemerkenswerte Pointen; sie werden erstaunlicherweise nicht wahrgenommen: Zum einen hat es deutlich hegemoniale Züge, die stark an ideologische Apparate gekoppelt sind. Es geht um Etablierung einer neuen Semantik, die auf eine umfassende Änderung (sozialer) Politik gerichtet ist. Die Inklusionsrhetorik reagiert dabei auf eine reale gesellschaftliche Unordnung, auf Brüche und Verflüchtigung allzumal institutioneller und insbesondere sozialstaatlicher Regelungen sowie auf – soziologisch umstrittene – Ausgrenzungs- und Ausschlussvorgänge. Damit schwindet jedoch die ursprünglich adressierte und selbst für Inklusion eintretende Gruppe aus dem Blick, nämlich die Gruppe derjenigen, die in Deutschland als behindert, andernorts als handicapped bezeichnet oder mit dem Begriff der disabilities verbunden werden. In seiner Universalisierung wird das Projekt der Inklusion unscharf und paternalistisch, vor allem jedoch unpolitisch, weil es

die Akteure aus dem Blick verliert. Es verallgemeinert den Zustand der Ausgrenzung, so dass eine Problemlage nicht mehr zu fassen ist; es ist zugleich so abstrakt individualisierend angelegt, dass es damit zwar dem Individualisierungsprozess der Moderne entspricht, wobei gleichsam im Überschwang des Allgemeinen die Konkretisierung der gerne ergänzend geforderten Heterogenität, der Vielfalt und Besonderheit, auf der Strecke bleibt. Selbstverständlich soll mit dieser gerechnet werden, doch bleibt dies allgemeine Aufforderung; schon bei den nötigen Reflexionsangeboten dafür hapert es. Verhalten wird dann als originell bezeichnet, was – mit Verlaub – ziemlich zynisch klingt. Dass Handeln, dass psychisches Leiden Ausdruck des Widerstands gegen soziale und kulturelle Zumutungen sein könnte, dass mithin die Behinderung ein doppeltes Problem zumindest auch indiziert, wird vergessen. Das doppelte Problem nämlich, dass Menschen nicht über die gesellschaftlichen und kulturellen capabilities verfügen, welche ihnen ein selbstbestimmtes, autonomes Leben in ihrer Lebensform ermöglichen. Kurz: Inklusion birgt aktuell die Gefahr, Menschen aus der allerdings praktischen Dialektik einer immer sozial vermittelten Freiheit zu lösen. Zum anderen wird Inklusion radikal und konsequent als Strukturkategorie gebraucht. Es gibt sozusagen nur das Innen oder Außen, für alle oder für keinen, Übergänge, Passagen, Transformationen, Entwicklungen und Prozesse kommen nicht vor, obwohl solche in der UN-Konvention für Menschen mit disabilities ebenso angesprochen werden wie etwa in der UN-Konvention für die Rechte der Kinder. Hier wie dort steht Bildung als Veränderung im Raum, die von anderen Menschen hin bis zu einer selbständigen Lebensführung aller Beteiligten unterstützt werden kann. Die Konventionen denken also viel pädagogischer und sind zugleich auf Autonomie gerichtet, ohne jedoch die sozialen Kontexte, allzumal den der Familien aus dem Blick zu verlieren.

Als nicht minder symptomatisch für die Preisgabe der Vorstellung von Freiheit in der Pädagogik kann zweitens die Tendenz zur Institutionalisierung angesehen werden. Sie geht ihrerseits mit einer starken Formalisierung von Bildungsprozessen einher, die dann beobachtet und vermessen sein sollen, ausgerichtet an Standards, deren Zustandekommen wiederum durch wenig legitimierte Experten organisiert wird; nur in einer Hinsicht kommt die Selbständigkeit der Kinder zum Tragen, nämlich konstruktivistisch interpretiert als Voraussetzung für das Lernen, das von den Experten genutzt werden kann. Pädagogik wurde institutionalisiert und formalisiert, die Kinder gelten als Adressaten einer umfassenden Fremdbestimmung, die auf Qualifikation und Funktion gerichtet ist. Beides wird erhoben, in beiderlei Hinsicht werden Defizite oder Störungen nach Kriterienkatalogen diagnostiziert, um sie mit Mitteln zu bearbeiten, deren Erfolg evidence based

als garantiert gilt. Aushandlungsprozesse finden keine statt, wer den Kriterien nicht genügt, wird an die Nebensysteme abgeschoben, welche ihrerseits wiederum institutionelle Leistungen erbringen – es ist kein Zufall, dass sich die Heimplätze in den letzten Jahren wieder rapide, von 100000 auf 130000 vermehrt haben, dass auch die Diagnosen von psychischen Erkrankungen zugenommen haben; allein gegenüber dem schnellen ADHS-Verdikt hat der Gesetzgeber ein kleines Hindernis eingebaut. So breitet sich eine Pathologisierung aus, die massiv von Psychologen und Therapeuten betrieben wird, am Ende für eine ganze Industrie steht, welche das Menschenmaterial bearbeitet, das in den Normalverteilungen sortiert wird.

Ein letztes Symptom: Insbesondere jüngere Professionelle oder Studierende der Pädagogik und der Psychologie tendieren zu punitiven Maßnahmen. Strafen, klaren Richtlinien, dem Setzen von Grenzen, starker Normen, am Ende auch der Einschließung geben sie den Vorzug. Härte macht den Kern der neuen Pädagogik aus, die sich selbst als autoritativ bezeichnet, in Wirklichkeit aber schlicht autoritär ausfällt. Das Wissen um die Zusammenhänge zwischen autoritären Strukturen, der Verweigerung von Lust und Selbständigkeit einerseits, der Anfälligkeit für grausames Handeln andererseits tritt zurück, an seine Stelle werden eher bürokratische Muster gesetzt, dann vor allem Sozialtechniken eines treatment, die doch nur behavioristisch angelegt sind.

Kritik zwei

Ganz neu sind nun diese Beobachtungen nicht, sie stehen für Tendenzen, die den modernen Gesellschaften schon länger inhärent ist. Adorno hat auf sie hingewiesen, wenn er damit irritiert, dass ihm Integration ein Greuel sei. Seine Überlegungen lassen sich bruchlos auf das Inklusionsvorhaben übertragen. Nicht anders seine Vorbehalte gegenüber einem blinden Glauben an die Wirkung von Institutionen, die eher auf Horkheimer zurückgehende Kritik an einer instrumentell technischen Vernunft, die in der Dialektik der Aufklärung ebenso begegnet wie in der Theorie der Halbbildung.

Haben also die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Fähigkeit zu kritischem Denken verloren? Starren sie auf soziologische Kausalitäten und solche, die die Psychologie behauptet, weil sie ganz Naturwissenschaft und Psycho-Technologie sein will – selbstredend keine der Seele, die ist nämlich abgeschafft worden? Ganz lässt sich solche Vergesslichkeit nicht von der Hand weisen, ein Bruch in der Folge der Generationen Professioneller ist schließlich sogar eher zu erwarten als die Fortsetzung einer Traditionslinie.

Doch so einfach ist das alles nicht. Abgesehen von solchen Traditionsbrüchen und massiven Konkurrenzen zwischen Disziplinen und Professionen muss nämlich eine gesellschaftliche Veränderung in Rechnung gestellt werden. Sie hat dazu geführt, dass sozial und kulturell ein neues Muster durchgesetzt worden ist. Im Kontext der – politisch forcierten – Entwicklung zu einer neoliberalistisch, marktradikal organisierten Gesellschaft der Individuen hat sich das Verständnis von Freiheit verändert. Der Vorbehalt gegenüber Freiheit meint keine Ablehnung, sondern gründet in einem – etwas überspitzt formuliert – zuviel an falscher Freiheit, bei der auf der Strecke blieb, was in der Französischen Revolution als Gegengewichte festgehalten worden ist; moderne Gesellschaften müssen sich, so war die Einsicht von Anfang an, nicht bloß als Zusammenhang von Einzelnen und sozialem Ganzen ausgleichen. Sie sind vielmehr als kompliziertes Mobile zu denken, dessen Elemente in einem labilen Gleichgewicht bleiben müssen, um die Beweglichkeit der Verhältnisse zu wahren: es hängen Freiheit, Gleichheit und Solidarität miteinander zusammen, nicht bloß als Gleichfreiheit, sondern als Sorge um einander, die mit moralischer Ökonomie und nicht mit Tausch zu tun hat. Das System verhakt sich, erstarrt oder kommt zum Absturz, wenn man zu heftig ein Element bevorzugt; am Ende bricht freilich das Mobile aus der Deckenbefestigung, weil die ökologische Katastrophe dem Ganzen den Garaus macht.

Zum Problem wird in den modernen Gesellschaften eine erzwungene Freiheit, die als „Befreiung aus der Mündigkeit“ gefasst werden muss. Mündigkeit war selbst eine soziale Aktivität, ein soziales Handeln in den Regeln der Welt, die doch gegen diese geltend gemacht wurden. Autonomie bedeutet ein bewusstes Spiel mit den sozialen und kulturellen Möglichkeiten. Nun werden diese genommen, die Individuen auf sich gestellt. Ihre Lebenssituation wird weniger bestimmt durch ein gemeinsames Handeln, selbst nicht mehr im Arbeitszusammenhang, sondern vorrangig durch individuellen Konsum einer flüchtigen Warenwelt. Die Individuen müssen sich performativ präsentieren, stets in Entscheidungsprozessen, die ihnen Optionen als Freiheit vorgaukeln, am Ende die Wahl zwischen Pest und Cholera erzwingen; auch hier kann ein Symptom genannt werden, nämlich die wachsenden Schwierigkeiten der Menschen, sich in politischen Wahlen zu entscheiden. Das kann übrigens sogar damit zu tun haben, dass die meisten Menschen inzwischen differenziert denken, mithin mit einfachen Programmformeln wenig anfangen können, sondern sich eher diskursiv, abwägend mit Positionen auseinandersetzen zu wollen. Der soziale Sinn des Geschehens ist jedoch ein anderer: In diesen modernen Gesellschaften der Individuen müssen sich die Einzelnen längst als Projekte ihrer selbst erweisen, die einerseits kaum sozial geerdet sind, in welchen sie andererseits sich selbst die Erwartungen anderer, der Arbeits- und Konsumwelt

noch so zu eigen machen, dass sie sich ständig an Optimalwerten prüfen, die sie einhalten möchten. Fatalerweise gibt es für die Subjekte kaum Schutz, weil die Institutionen selbst erodiert sind oder so privatisiert wurden, dass sie nur noch den Vermögenden zur Verfügung stehen.

So gehen diese Gesellschaften *einerseits* mit Freisetzungprozessen einher, welche den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft oder Kultur von Anbeginn negieren und zugleich so zerstören, dass Gesellschaft als – paradox formuliert – Sozialzusammenhang der Desintegration besteht; Gesellschaft ist nicht bloß selbst virtuell geworden, präsent in dem, was als soziale Netzwerke präsentiert wird. Mehr als das: sie ist asozial geworden, die Individuen eignen sich Regeln an, welche als pathologisch gelten müssen. Kriminalität, Betrug sind normal geworden, nicht zuletzt in den Spitzen der Gesellschaft. *Auf der anderen Seite* aber zeigen sich irritierende Verhärtungen: Die freien Individuen sollen sich bilden, um auf dem globalen Markt zu bestehen – ein makabres Spiel, weil selbst die Qualifizierten einander unterbieten. Globalisierung bedeutet weltweiten Austausch der Individuen in einer Auktion der Verlierer und Absteiger. Den freien Individuen sind Fehler verboten; wer aus seiner Freiheit eine falsche Entscheidung trifft, die Unterschrift setzt, ohne das Kleingedruckte zu lesen, wird noch von den letzten Gütern befreit, die ihm verblieben waren. Zugeständnisse gibt es keine, weil die konkreten Unterschiede zwischen den freien Einzelnen getilgt sind. All das erzeugt Grausamkeit des Umgangs mit zu Müll erklärten Menschen, die noch weit in die Sprache reicht. Die Moderne wird regressiv, erlaubt nur ein Aufbegehren, das die politischen Möglichkeiten selbst noch in Frage stellt.

Kann man unter solchen Verhältnissen noch leben, sich entwickeln? Kann ein Subjekt sich bilden, kann ein Kind erzogen werden? Das ist eher unwahrscheinlich. Denn: Lebensprozesse brauchen stabile Umwelten, Räume, Orte, für den Rückzug und für das sichere Ruhelager. Erst recht gilt das für Kinder und Jugendliche.

Theorie eins

Spätestens mit der Aufklärung ist das Thema Freiheit endgültig auf die politische und gesellschaftliche Tagesordnung gesetzt worden. Es ging darum einen letztlich anthropologischen Befund im Denken und Handeln geltend zu machen, der bislang von den Mächtigen und Herrschenden nicht beachtet worden ist: Menschen sind frei, sie sind frei geboren, Freiheit ist eine ihnen von Natur aus zukommende Eigenschaft, die immer wieder ignoriert, missachtet oder verletzt wird. Rousseau hat dies zum Thema gemacht: Menschen sind frei geboren und liegen doch überall in Ketten.

Der – und das ist wichtig – *Sachverhalt der Freiheit* eines jeden Menschen war in seiner langen Vorgeschichte vertraut, die auf die Antike zurückweist, dann mit Renaissance und Reformation verbunden ist; diese religiöse Dimension des Freiheitsbegriffs birgt ein doppeltes Problem (das übrigens den Anfang moderner Psychologie bestimmt): Freiheit kann und wird so als innere konzipiert; man kann klaglos den äußeren Druck ertragen, bleibt freier Christenmensch. Innere Freiheit lässt sich nicht sicher feststellen, die Konsequenz lautet daher: die Menschen müssen ständig überwacht und zur Selbstkontrolle angehalten werden. Zwischen Pietismus und schwarzer Pädagogik besteht ein enger Zusammenhang, wobei das Paradox darin liegt, dass eben damit der Freiheitssachverhalt anerkannt war – und zwar auch als grundlegende Eigenschaft eines jeden Kindes, wie abhängig dieses von anderen Menschen sein mag. Wie auch immer Pädagogik zu konstruieren und zu gestalten ist, sie musste von nun an mit der Freiheit rechnen. Das konnte bedeuten, sie einfach zu unterdrücken – das klingt heute wieder an, subtil und sublim. Das konnte aber auch bedeuten, Freiheit als die eigentliche Problemstellung und Aufgabe der Erziehung anzusehen: Wie kann ich freie Menschen eigentlich erziehen? Erzogen werden müssen sie ja, weil sie andernfalls gleichsam aus der Welt fallen. Aber diese Verbindung zur Welt, zu den sozialen und kulturellen Artefakten, zu Normen muss in einer Weise geschehen, die selbst die Freiheit nicht negiert, die zudem auch dazu führt, dass die Erzogenen selbst freie Menschen bleiben.

Darin liegt das doppelte Grunddilemma aller modernen Pädagogik: Sie darf als Praxis Freiheit nicht verletzen – konkret und als Beispiel: freiheitsentziehende Maßnahmen sind in der Pädagogik als solche nicht möglich. Sie darf hinsichtlich ihrer Themen und der Gegenstände, die durch sie zugänglich werden, die Subjekte nicht festlegen; sie würden ihre Freiheit verlieren. Erkannt hat diese Dilemmata vor allem Immanuel Kant. Für Kant ist Freiheit eine Tatsache der natürlichen Verfasstheit von Menschen, die aber selbst – wiederum aus humanspezifischen Gründen – durch die Menschen selbst gestaltet werden muss; nämlich durch Erziehung als einer Handlung, die gleichsam die Möglichkeit der Humanität wirklich werden lässt. Kant sieht aber klar: Die größte Aufgabe aller Erziehung liegt darin: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Ohne Zwang geht es nicht. Aber was meint Kant damit? Menschen geben sich ihre soziale und kulturelle Ordnung selbst; sie sind autonom. Ihren eigenen Gesetzen, Regeln und Normen müssen sie sich unterwerfen – es sei denn, sie ändern diese in einem mehr oder weniger kollektiven Akt. Kultivieren heißt wiederum zweierlei: Man muss sorgfältig mit Freiheit umgehen, sie sozusagen pfleglich behandeln, weil sie sonst im Zwang verloren geht – sogar wenn dieser selbst auferlegt ist. Sodann

muss man sich über Freiheit kundig machen. Man muss um Freiheit wissen, um Freiheit zu können.

Die pädagogischen Klassiker um 1800 machen eben diese Problemlage zum Thema. Sie entwickeln ihre pädagogische Praxis und Theorie aus dem Sachverhalt der Freiheit, nicht zuletzt übrigens in Distanz gegenüber dem Staat und in Bezug auf die bürgerliche Öffentlichkeit. Das macht die Theorien kompliziert, das führt vor allem dazu, dass die pädagogische Praxis schwierig wird. Pestalozzi erinnert darin, dass jede Erziehung die Natur des Menschen verändert, wenn sie sich der Freiheit vergewissert. Herbart überlegt, ob und wie es gelingen kann, die Zustimmung der Kinder zu gewinnen, wenn man versucht, sie mit Regeln vertraut zu machen, um ihnen ein moralisches Urteil zu ermöglichen – was wiederum Freiheit des Denkens verlangt. Schleiermacher diskutiert, wie anspruchsvolle Settings die Freiheit des Kindes in seinem Bildungsprozess so sichern, dass es frei über die politische Ordnung seiner Gesellschaft entscheiden kann. Fröbels Spielbegriff knüpft an Schiller an; das Spiel des Menschen ist Ausdruck seiner Freiheit. Endlich macht Humboldt deutlich, dass Bildung auf Freiheit gerichtet ist, ob er die Argumente von Hegel aufgenommen hat, bleibt unklar. Hegel hat jedenfalls in unerreichter Dichte den inneren Zusammenhang zwischen Bildung und Freiheit aufgedeckt, dabei vor allem deutlich gemacht, wie die bürgerliche Gesellschaft selbst substantiell als eine freie gefasst werden muss, wenn sie angemessen begriffen ist.

Umso schlimmer für die Tatsachen bemerkt Hegel gegenüber den Vorbehalten, dass eben diese freie bürgerliche Gesellschaft kaum erreicht sei; man könnte ergänzen: allzumal in der pädagogischen Realität ist nichts von ihr zu spüren. Schon im 19. Jahrhundert wird der Begriff der Freiheit dann auch radikal verkürzt; die Gleichheit als eine Bedingung dafür, der Übermacht anderer nicht ausgesetzt zu sein, wird faktisch zurückgenommen, wenngleich es noch um Freiheit als Abwehr eines Übergriffs anderer geht. Aber deutlich wird: Wer über ökonomische Mittel und damit Macht verfügt, kann dem anderen diktieren, wie er seine Freiheit ausfüllt. Freiheit wird negativ; nicht zuletzt soll sich der Staat aus allem heraushalten, was dem Einzelnen einen Spielraum in seiner Freiheit gewähren könnte. Zugleich verschwindet aus dem nunmehr wieder staatlich bestimmten Erziehungssystem noch der leiseste Hauch von Freiheit.

So sieht die Realität aus; aber sie kann nicht verhindern, dass der Freiheitsbegriff weiter ausgearbeitet werden kann, bemerkenswerterweise in der Pädagogik schneller als in der Sozialphilosophie. Freiheit wird von nun an auf drei Ebenen erkannt, Janusz Korczak war wohl einer der ersten, der dies ausspricht, lange vor den großen Entwürfen eines Isaiah Berlin und eines Charles Taylor: Freiheit als Abwehrbegriff bleibt selbstverständlich verbindlich, wird sogar radikal zugespitzt, noch in die

Konsequenz hinein, das Leben des Kindes gegen alle möglichen Einflussnahmen zu verteidigen. Freiheit besteht in den eigenen Rechten, die – so bei Korczak – das auf den eigenen Tod einschließen. Freiheit aber kann niemals für sich bestehen. Das Subjekt braucht ein Wissen und ein Können, um seine Freiheit real werden zu lassen; ohne Handlungsmöglichkeiten, übrigens strukturell wie subjektiv wird Freiheit zur Farce. Wiederum bietet sich übrigens das Konzept der capabilities an, das ja aus einem explizit liberalen Ansatz heraus entwickelt worden ist. Eine dritte Ebene deutet sich erst in der jüngeren Diskussion an, obwohl erneut an die pädagogische Tradition und an Korczak angeknüpft werden kann: Freiheit als Abwehr, Freiheit als Handlungsmöglichkeit, beides reicht nicht hin: Menschen erfahren ihre Freiheit als reale nur, wenn sie in ihren sozialen Zusammenhängen Wirkungen erzeugen. Sie müssen wenigstens Spuren ihres Denkens und Handelns erkennen, weil sie andernfalls um sich selbst als autonome Subjekte gar nicht wissen. Eigene Wirksamkeit bildet sozusagen den Horizont von Freiheit.

Theorie zwei

Anton Makarenko spricht einmal davon, dass die Pädagogik eine zutiefst dialektische Angelegenheit sei. Für unseren Zusammenhang heißt dies nun mehrerlei, übrigens sowohl für das Nachdenken über Pädagogik wie ganz besonders in dem Handeln, das als ein pädagogisches gelten soll, kann und darf – die umständliche Formulierung weist (mehr oder weniger tautologisch) darauf hin, dass von Pädagogik eben nur dort die Rede sein darf, wo ein solches Bewusstsein von Dialektik besteht.

Zur Einsicht in diese Dialektik gehört, Pädagogik, ihre Phänomene und Sachverhalte, also Erziehung, Unterricht, Bildung, als solche eigener Art zu verstehen. Pädagogik gehorcht zunächst und zuerst gewissermaßen ihrer eigenen Logik und Rationalität, die am Ende sogar anthropologisch begriffen werden kann; ein entscheidendes Merkmal dieser Logik besteht darin, dass sie mit der Eigenzeit individueller Subjekte zu tun hat, die sich selbst verändern. Um es platt zu sagen: Wer erzogen wurde, handelt anders, als er dies vorher tat. Erstaunlicherweise wird dies selten berücksichtigt.

Erziehung wird in der Geschichte menschlicher Evolution gleichsam sozial erfunden, um den Phänomenen einer Kultur gerecht zu werden, die durch Arbeit geschaffen außerhalb der biologischen Ausstattung von Menschen besteht und das ausmacht, was als ihr „Wesen“ bezeichnet wird. Michael Tomasello spricht in diesem Zusammenhang von „Wagenhebereffekt“: Menschen kooperieren, erfinden so Gegenstände und Bezeichnungen für diese. Die wären rasch vergessen, gäbe

es nicht eine institutionalisierte Praxis, die verhindert, dass das kulturelle „Mobil“ wieder auf den Ausgangspunkt zurückrutscht. Dabei zwingt Erziehung den Menschen die sozialen und kulturellen Artefakte keineswegs alternativlos auf. Es geht niemals um bloße Tradition, selbst in hoch konventionellen Gesellschaften nicht. Das Geschehen ist viel komplexer: Erziehung vermittelt zwar die soziale und kulturelle Welt an die nachfolgende Generation, ermöglicht aber durch ihre Vermittlungstätigkeit Aneignungsprozesse, die Menschen Dispositionen geben. Sie gewinnen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die sie aber so verfügen, dass sie diese selbst weiter entwickeln können. Etwas einfach formuliert: Alle Erziehung verbindet Menschen mit sozialen und kulturellen Artefakten. Sie gibt ihnen „etwas“, damit sie damit umgehen *und* sich von ihm lösen zu können. So paradox das klingt: Erziehung impliziert immer ein Element der Distanzierung von den Gegenständen der Aneignung; sie fordert den Kindern, den Jugendlichen, den Erwachsenen, endlich sogar den alten Menschen ab, sich etwas anzueignen, um über dieses zu verfügen und sich wieder zu befreien. Erstaunlicherweise verbirgt sich hinter einem solchen Befreiungsgeschehen sogar selbst eine soziale Qualität; der Anthropologe Claude Lévy-Strauss hat in diesem die „heißen“ Gesellschaften erkannt, welche sich von den kalten, erstarrten unterscheiden.

Darin klingt die andere Seite von Pädagogik an. Zwar darf ihre eigene Logik nicht übersehen werden, dennoch ist pädagogisches Denken und Handeln auf Wissen um geschichtlich gegebene Bedingungen angewiesen. Pädagogische Theorie konzipiert das Handeln immer wieder neu, nämlich im Blick auf historisch veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Erziehens. In einer Gesellschaft der Individuen stellt sich beispielsweise die Frage nach den sozialen Kontexten des Aufwachsens anders als in einer traditionellen Gesellschaft. Nur: Pädagogik muss um diese Bedingungen wissen, muss sie aber in ihrer Bedeutung für das pädagogische Denken und Handeln selbst verstehen. Sie kann nicht von Determinationszusammenhängen ausgehen, wie sie in der Soziologie dort anklingen, wo und wenn einfache Sozialisationstheorien geltend gemacht werden; Gesellschaften mögen ihre Mitglieder durchaus in ihrem Fühlen, Denken und Handeln in einer Weise bestimmen, die sich beispielsweise statistisch ermessen lässt. Dennoch liegt die Bedeutung und Leistung der Pädagogik darin, eben solche Determinationszusammenhänge zu durchbrechen – sofern sie überhaupt funktionieren. Denn eben dies ist durchaus zweifelhaft.

Kurz und gut: Die erste Dialektik der Pädagogik liegt darin, dass sie – ein wenig hochtrabend formuliert – *einerseits* mit einer Identität zwischen Sozialem und Kulturellem und den (individuellen) Mitgliedern der Gesellschaft zu tun hat, *andererseits* von deren Nicht-Identität auszugehen hat. Die Nicht-Identität ist

ursprünglich gegeben, weil die Mitglieder der jungen Generation, Neugeborene, zwar in eine Gesellschaft und Kultur hineingeboren werden, mit dieser aber erst vertraut werden. Sie mögen genetisch bestimmt sein, sozial und kulturell sind sie es definitiv nicht. Das heißt aber, dass sie in dieser Hinsicht frei sind – übrigens, wie eben schon Kant bemerkte, weit weniger natürlich festgelegt als die Tiere. Menschen sind also von Natur aus frei – oder wiederum humanspezifisch formuliert: Sie haben die natürliche Disposition zur Freiheit. Nur: diese Disposition können sie ihrerseits in sozialen und kulturellen Zusammenhängen realisieren. Man kann die Gesellschaftlichkeit des Subjekts nicht hintergehen, sie gibt die Mittel für ein freies Handeln. Aber: Gesellschaftlichkeit muss mit – um an Hegel anzuschließen – sozialer Substanz einhergehen. Eine Gesellschaft, die anomisch strukturiert ist, auf Individualisierung gerichtet ist, taugt für sozialisatorische Prozesse nichts; sie zerstört gewissermaßen die Subjektivität, indem sie diese herstellt. Insofern liegt eine Leistung von Pädagogik darin, eben solche Gemeinschaft zu sichern, die als qualitativ gute erfahren und erlebt wird. Soweit denkt sogar die aktuelle Bildungspolitik und möchte daher die Brüchigkeit der Gesellschaft durch die Institutionalisierung von Bildung kompensieren. Das funktioniert aber nicht, einmal weil Institutionen selbst wenig Spielraum für autonomes Handeln lassen, zum anderen weil dem professionellen Selbstverständnis in der Gegenwart die Einsicht fehlt, dass den Subjekten eben doch Freiheit gewährt sein muss.

Ein Eiertanz also, der gegenwärtig ziemlich schlecht bewältigt wird. Die gegebenen Widersprüche und Spannungen lassen sich nur einfangen, wenn das Geschehen als eine gemeinsame, als kooperative Praxis gefasst wird, die gleichermaßen strukturiert und doch offen ist. Das Freiheitsgeschehen ist immer sozial gefasst, eingebunden in einen Kooperations- und Zeigevorgang, es muss den Subjekten zugleich erlauben, gegenüber dem sozialen Zusammenhang zu rebellieren und auszubrechen. Und dabei geht es nicht bloß um eine gemeinsame Praxis, die dann als solche erinnert werden kann, allzumal dort, wo sie mit Konflikten und Kontroversen zu tun hatte. Vielmehr muss begriffen werden, dass eine Pädagogik der Freiheit immer als ein Prozess zu begreifen und zu gestalten ist. Als ein Prozess, bei dem sich die Beteiligten der Praxis Perspektiven schaffen, auf die hin sie sich gemeinsam bewegen können. In einem Erfahrungsprozess, der als solcher erinnert wird, der aber im Ausgang unsicher ist. Unmöglich ist das nicht: Familien schaffen eine solche Entwicklung, weil der in ihnen angelegte Loyalitätskonflikt ohnehin Selbständigkeit erzwingt, freien Schulen gelingt zuweilen eine solche Öffnung, gute Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wirken emanzipatorisch, wenn und sofern sie in einer gemeinsamen Praxis das Verhältnis von schützendem Raum und offener Tür moderieren.

Nachbemerkung

Keiner hat jemals behauptet, dass Pädagogik, dass Erziehung allzumal eine einfache Angelegenheit sei. Meistens ist man eh nur hinterher klüger. Kaum zu bestreiten ist auch, dass unter dem Etikett Pädagogik, erst recht unter dem der Erziehung, Kindern Schreckliches angetan worden ist. Soll man Pädagogik daher verwerfen, wie das etwa die Antipädagogik getan hat, wie heute zuweilen bei jenen anklingt, die Kinder- und Menschenrechte in den Vordergrund bringen – übrigens selten nur mit ausdrücklichem Hinweis auf den Sachverhalt und die Idee der Freiheit; paternalistische Züge überwiegen demgegenüber. Ganz abgesehen davon, dass der Versuch, die Pädagogik abzuschaffen, den Psychologen und Therapeuten den Weg geebnet hat. So gesehen sollte vielleicht doch wieder über Pädagogik als eine Instanz nachgedacht werden, die auf die Freiheit von Menschen gerichtet ist und sich dem verschrieben hat, was ein vielleicht unglücklicher Ausdruck als Emanzipation bezeichnet. Er bleibt dennoch das Schlüsselwort. Immerhin geht es nämlich darum zu begreifen, dass die gegenwärtigen Gesellschaften einen Betrug begehen: Sie gaukeln Freiheit vor, erzwingen diese sogar, indem sie Menschen aus den sozialen Kontexten und Prozessen lösen, in welchen diese ihre Freiheit gestalten. Und dies lässt sich nur überwinden, wenn Menschen möglich wird, ihre Freiheit gegen diese Gesellschaft zu verteidigen, als Freiheit in einer guten Gesellschaft.

*Michael Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Bildung und Kultur,
Am Planetarium 4, 07737 Jena
E-Mail: michael.winkler@uni-jena.de*