

Helmut Heid

Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung?  
Zur Stichhaltigkeit "geisteswissenschaftlicher" Einwände gegen  
das analytisch-empirische Forschungsparadigma

Zu den zentralen Themen der Auseinandersetzung unter anderem zwischen eher geisteswissenschaftlich und eher erfahrungswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaftlern gehören Interpretation und Bewertung dessen, was ich zunächst nur sehr grob als "pädagogische Handlungsrationaltät" kennzeichnen möchte.

Einander gegenüber stehen die Auffassungen,

- es sei möglich und zulässig, mit Erfolgsaussicht auf den Adressaten pädagogischen Handelns einzuwirken,
- es sei zwar möglich, aber unzulässig, mit Erfolgsaussicht auf den Adressaten pädagogischen Handelns einzuwirken,
- erfolgreiche Einwirkung sei weder möglich noch zulässig,
- zwischen diesen Auffassungen ist die These angesiedelt, "pädagogische Praxis ... soll wirken, darf aber *nicht* wirken *wollen*" (Benner 1980, S. 488).

Der Erörterung dieser Positionen stelle ich drei Vorbemerkungen (mit Vorbehaltscharakter) voran:

1. Zwar ist es nicht möglich, den nur grob unterschiedenen Auffassungen wohl noch gröber unterschiedene erziehungswissenschaftliche Orientierungen eindeutig zuzuordnen, jedoch läßt sich eine Neigung eher geisteswissenschaftlich orientierter Pädagogen feststellen, die sogenannte Einwirkungsvorstellung zu kritisieren, während eher erfahrungswissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaftler dazu neigen, das Einwirkungskonzept (in welcher Formulierung auch immer) zu befürworten.

2. Die theoretisch-explicite Kritik am pädagogischen Einwirkungsmodell auch und vor allem von Technologie- und Empirieskeptikern schließt längst nicht in allen Fällen aus, daß die Kritiker selbst ein geradezu naiv-empiristisches Hintergrundsverständnis hegen und an der Wirksamkeit ihrer eigenen pädagogischen Praxis - so auch ihrer Kritik am Einwirkungskonzept - tatsächlich keine oder nur unmaßgebliche Zweifel haben (dazu auch Vogel

1990, S. 28 f.). Empiriekritiker sind (wahrscheinlich in besonderem Maße) an der Entwicklung und Verbreitung einer Fehlinterpretation von Empirie beteiligt; Empirie *kann* gar nicht so sein, wie gerade manche Empiriekritiker - nach Ausweis ihrer Kritik - das aber zu unterstellen scheinen. Ich erinnere mich an einen öffentlichen (aber nicht veröffentlichten) Disput mit einem angesehenen Gegner einer empirischen Orientierung (eine seiner m.E. falschen Thesen: "Daß der Fuchs einen Schwanz hat, das weiß man auch ohne Empirie."), der seinen vehementen Einspruch gegen das aufwendige, seines Erachtens wichtigtuere und völlig entbehrliche Bemühen um Operationalisierung des als "Begabung" Gekennzeichneten mit der Erwägung zu beweisen glaubte, daß man doch (sofort!?) sehe (!), ob jemand begabt sei oder nicht.

3. Schließlich wird die wissenschaftliche Fruchtbarkeit von Kontroversen zwischen Vertretern verschiedener erziehungswissenschaftlicher Orientierungen oft dadurch beeinträchtigt, daß die jeweilige Gegenposition entweder mißverstanden oder bis zur "Karikatur" vergrößert, vereinfacht, vereinseitigt wird. Einen Vorteil dieser "Kontrastierung" mag man darin sehen, daß zumindest (sich abzeichnende) "Gefahren" einer Vereinseitigung verdeutlicht werden. Der Preis, der dafür gezahlt wird, ist jedoch oft hoch: Solche Kontroversen führen nicht selten zu völlig unergiebigem Scheinkontroversen. Im Extremfall braucht ein jeweiliger Auffassungsgegner sich gar nicht angesprochen zu fühlen; die Auseinandersetzung wird also unterbunden, noch bevor sie begonnen hat.

In einer überaus differenzierten Analyse hat Oelkers (1987, S. 327 u. passim) drei seines Erachtens unerfüllbare Bedingungen genannt, die aber als Voraussetzung der Geltung des Einwirkungsmodells anzusehen seien: "(1) Erziehung ist auf ein Wirkungsgeschehen zwischen zwei Personen reduzierbar. (2) Der aktiven Kraft steht eine passive Rezeption gegenüber und (3) die Einwirkungen führen gemäß der Absicht zu einem positiven Ziel."

(1.) Wenn und soweit Erziehung als ein (stets zielgerichtetes) Handeln im besonderen zwischen zwei Personen gilt, interessiert in der Tat das als pädagogisch anerkannte Wirkungsgeschehen zwischen diesen beiden Personen. Dieses Interesse zwingt jedoch keineswegs zur Vernachlässigung der (wissenschaftlich kontrollierbaren) Tatsache, daß dieses Wirkungsgeschehen in ein viel umfassenderes, komplexes (nicht nur soziales) Wirkungsgefüge "eingeordnet" ist, daß also zahllose (identifizierbare) Faktoren auf dieses

Geschehen einwirken. Sogar streng experimentell arbeitende Empiriker wissen, daß ihre Annahmen über die Erfolgswahrscheinlichkeit methodisch-experimentell oder praktisch motivierter Interventionen immer nur unter der Voraussetzung jeweils gegebener Bedingungen wahr sein bzw. gelten können. Die in der Empirie geläufige *ceteris-paribus*-Klausel beweist, daß dieses Problem bekannt ist und zu berücksichtigen versucht wird. Versuche, diese Formel zur Immunisierung empiriefernen Modelldenkens (dazu Albert 1963) zu mißbrauchen, sind Mängel, die ungeeignet erscheinen, jene Forschungspraxis zu diskreditieren, die diesen "Fehler" vermeidet. Sofern der Einwand Oelkers' die Auffassung impliziert oder voraussetzt, daß Erziehung nur in seiner (wie auch immer bestimmbar) "Ganzheit" angemessen beschrieben werden könne, erschien mir vielmehr der darin enthaltene Anspruch "defekt", weil er aus wahrnehmungspsychologischen und wissenschaftstheoretischen Gründen als uneinlösbar angesehen werden muß.

(2.) Ebenso zwingt das praktische und theoretische Interesse an dem als "Erziehung" bezeichneten Wirkzusammenhang keineswegs zu der Annahme, "der aktiven Kraft stehe eine passive Rezeption gegenüber". Nicht einmal (mehr) in der Physik (s. dazu u.a. Arndt 1976; Scheibe 1976a), weniger noch in ingenieurwissenschaftlichen Theorien und Technologien und erst recht nicht in Annahmen über interpersonale Beeinflussung kann von der "Eigendynamik" des jeweiligen Gegenstandes der Einwirkung und den (*ceteris paribus* - "kontrollierten") Bedingungen der Wirksamkeit des Einflusses abgesehen werden. Sogar der Chirurg, der seinen Patienten narkotisiert, also insofern zur "Passivität" zwingt, weiß um die Regenerationsaktivitäten des Organismus, in den er eingreift bzw. einwirkt. So kann und muß die Selbsttätigkeit des Adressaten pädagogischen Handelns geradezu als Wirkungsbedingung pädagogischer Intervention angesehen werden (dazu Heid 1989, S. 362 ff.).

Auch dazu ein Beispiel, dem dieser Beitrag übrigens seinen Titel verdankt: Unter den Erziehungswissenschaftlern eines DFG-Rundgesprächs fand der Diskussionsbeitrag zunächst ungeteilten Beifall, daß empirische pädagogische Forschung "den Menschen" zum Objekt mache und damit ihren Gegenstand prinzipiell verfehle. Am willkürlich herausgegriffenen Beispiel von Untersuchungen "zu den Wirkungen von Lob und Tadel" (Hofer 1985) läßt sich zeigen, daß diese Wirkungen davon abhängen, wie die Adressaten von Lob und Tadel die Intention dieser "Maßnahmen" - übrigens auf der Grundlage komplexen und bewährten Wissens - interpretieren. "Der Schüler

kann nicht als jemand gesehen werden, an dem sich ein Effekt manifestiert, er bestimmt durch die Interpretation und Schlußfolgerung des Gehörten selbst ..., wie das Gesagte ankommt ..." (Hofer 1985, S. 425).

Diese Erkenntnis hat übrigens auch Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Auch und besonders der empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler ist darauf angewiesen, daß jene Personen, deren Handeln Gegenstand seiner Forschung ist, an der Erzeugung und Überprüfung des über sie zu gewinnenden und zu kontrollierenden Wissens *mitwirken*: sie beantworten Fragen, reagieren auf Stimuli, handeln in Feldern, in denen Forscher ihre Daten erheben. Insofern sind die "Objekte" sozialwissenschaftlicher und im besonderen erziehungswissenschaftlicher Forschung stets auch und uneingeschränkt Subjekte eines Vergewisserungsprozesses, in dem die "Rollen" des Forschers und des "Beforschten" allerdings in vielfältiger Hinsicht unterscheidbar bleiben (dazu u.a. Macke 1990, S. 137 f. und die *kritisch zu sondierende* Diskussion um Aktions- und Handlungsforschung.)

(3.) Mein besonderes Interesse gilt dem Zweifel an der Kalkulierbarkeit pädagogischen Handlungserfolgs. Versuche zur Präzisierung und Erörterung des damit benannten Problems, dürften von der Klärung einiger Voraussetzungen profitieren:

1. Im thematischen Streit zwischen Befürwortern und Kritikern des pädagogischen Einwirkungskonzepts geht es nicht primär um (vermeintlich strittige) Sachverhalte, sondern um strittige Annahmen und Theorien, die (als strittig geltende) Sachverhalte "nur" zu ihrem Gegenstand haben. Die Beschreibung des mit der pädagogischen Handlung bezweckten Persönlichkeitszustandes, die Beschreibung der zur Verwirklichung dieses Zustandes als geeignet oder notwendig erachteten Handelns und die Darstellung oder Beanspruchung jenes (nomologischen) Wissens, das über die Wahrscheinlichkeit informiert, mit der das für erforderlich ("zweckmäßig") gehaltene Handeln geeignet erscheint, zur Herbeiführung des Zustandes beizutragen, der als Ziel oder Zweck der erzieherischen Handlung bestimmt wurde, alles das sind *epistemische* Tatbestände. Daß eine bestimmte Handlung ein Mittel "ist", den damit bezweckten Effekt ("kausal") zu "verursachen" bzw. hervorzubringen, das *nehmen wir an* - auch wenn wir uns dabei auf ein noch so ausnahmslos bestätigtes Wissen stützen könnten. Jede denkbare Beantwortung der (in dieser Form wohl unfruchtbaren bzw. irreführenden)

Frage, ob bestimmte (als "pädagogisch" bezeichnete) Handlungen die "Eigenschaft" besitzen, Ursache einer zeitlich darauf folgenden Verhaltensmodifikation zu "sein", sind *Aussagen* bzw. *Annahmen* oder *Theorien* über die damit gemeinte Sache, aber niemals die (beschriebene) Sache selbst.

2. In thematisch bedeutsamen Auseinandersetzungen wird nicht immer deutlich genug unterschieden zwischen Annahmen über die *Möglichkeit* und Urteilen über die *Zulässigkeit*, intendierte Effekte pädagogischen Handelns zu bewirken oder auch nur (mit angebbarer Wahrscheinlichkeit) vorherzusagen. Eine sinnvolle Beschäftigung mit der Frage nach der (pädagogischen) Zulässigkeit des Einwirkungsvorhabens hat die Bejahung der Frage nach der Einwirkungsmöglichkeit zur Voraussetzung. Überall dort, wo die Erörterung der Zulässigkeit nicht auf einem Denkfehler basiert, wird also die Einwirkungsmöglichkeit als gegeben vorausgesetzt. Komplizierter wird die Sache freilich dann, wenn die (unausgesprochene) Unerwünschtheit pädagogischer Einwirkung zur Verzerrung jener Argumentation führt, mit der die Behauptung der Unmöglichkeit erfolgswahrscheinlicher Einwirkung zu begründen versucht wird - etwa indem die Ansprüche an den Nachweis der Einwirkungsmöglichkeit über das in Erfahrungswissenschaften Übliche und Sinnvolle hinaus gesteigert und beispielsweise die Geltung eines Kausalprinzips reklamiert wird, das nicht einmal mehr in der Physik unumstritten ist bzw. dort als unerfüllbar gilt (dazu u.a. Scheibe 1976a und b; Arndt 1976). Aus der unbestreitbaren Schwierigkeit, die Erfolgswahrscheinlichkeit pädagogischen Handelns empirisch zu bestimmen, wird gelegentlich und - wie ich finde - mit zunehmender Neigung eine Tugend zu machen versucht, indem man "die Würde der Person im Erziehungsprozeß" gerade darin als gerettet erachtet, daß das Einwirkungsvorhaben scheitert bzw. der planbare Erfolg pädagogischen Handelns ausbleibt (dazu auch Vogel 1990, S. 26 f.). Von dieser ebenso ausführlich wie wahrscheinlich unfruchtbar diskutierten allgemeinen Frage nach der Möglichkeit und Zulässigkeit pädagogisch motivierter Einwirkung "überhaupt", sind *spezielle* Fragen nach der Möglichkeit und insbesondere nach der Zulässigkeit bestimmter, inhaltlich differenter Einwirkungszwecke und -inhalte zu unterscheiden. Dabei geht es nicht mehr um die bloße Tatsache, sondern um eine Beurteilung der *Qualität* konkreter Einwirkungsvorhaben.

Da mich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage nach den Einwirkungsmöglichkeiten mehr interessiert als die Frage nach der Zulässigkeit, Erziehung als Einwirkung zu denken, zu konzipieren und zu realisieren,

gehe ich auf diesen "normativen" Aspekt des Problems hier nicht weiter ein (s. dazu Flitner 1979). Die Beantwortung der Frage nach der Einwirkungsmöglichkeit ist Voraussetzung einer sinnvollen Beschäftigung mit Gründen für die Bewertung der Einwirkungszulässigkeit. Ich wende mich damit der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit erfolgsorientierten (und damit wohl auch erst) verantwortbaren pädagogischen Handelns zu.

Man kann auf Subjekte psychisch und physisch einwirken. Im Kontext pädagogischen Handelns ist es sogar unmöglich und unter der Voraussetzung anerkannter Normen wohl auch unerlaubt, Einwirkungen auf den Partner pädagogischer Interaktion zu verhindern. Es scheint auch - zumindest im mikrosozialen Bereich - möglich, ein jeweils erwünschtes Verhalten zu erzeugen, also eine mit der Einwirkung beabsichtigte Auswirkung herbeizuführen. Wodurch genau wird die der Einwirkungsabsicht entsprechende Auswirkung herbeigeführt? Ich teile - wie schon ausgeführt - die wohl allgemein anerkannte Annahme, daß der Einwirkungsadressat an der Herbeiführung der Auswirkung (notwendig) mitwirkt. Dementsprechend wäre es also nicht nur entbehrlich, sondern falsch, eine *unvermittelte* (wie auch immer interpretierte oder präzierte) kausale Verknüpfung zwischen der als Einwirkung interpretierten Handlung und dem als Auswirkung gedeuteten Verhalten des Handlungsadressaten anzunehmen. Ein beabsichtigtes Verhalten kann - zumindest im Falle psychischer Einwirkung - nicht unvermittelt durch eine pädagogische Intervention "kausal" verursacht werden. Der Adressat pädagogischen Handelns muß an der Herbeiführung der durch dieses Handeln beabsichtigten Persönlichkeitsverfassung mitwirken. Diese Mitwirkung kann darüberhinaus als Entscheidungsprozeß interpretiert werden. Und für alle Phasen dieser Entscheidung kann personale Entscheidungsfreiheit konzediert werden. Macht aber die unterstellte Willensfreiheit des Interventionsadressaten, ohne dessen Mitwirkung die Realisierung der Interventionsabsicht nicht möglich ist, die Kalkulierbarkeit des Interventionseffektes nicht schwierig oder unmöglich? Es genügt nämlich nicht mehr anzunehmen, daß der Interventionsadressat in Entscheidungen über die Mitwirkung an der Herbeiführung des intendierten Interventionseffektes frei ist. Man braucht auch Informationen darüber, was der Interventionsadressat unter welchen Bedingungen mit welcher Wahrscheinlichkeit wollen und damit herbeiführen wird, und zwar ganz unabhängig davon, wie die dabei vorausgesetzte Handlungsdisposition erklärt wird oder werden kann.

Verbreitete Zweifel an der Möglichkeit, die Wahrscheinlichkeit pädagogischer Handlungserfolge zu bestimmen, werden in der Tat u.a. mit dem Hinweis auf die Willensfreiheit des Adressaten pädagogischen Handelns begründet. Die Stichhaltigkeit einer solchen Argumentation hat mindestens drei notwendige Voraussetzungen, und zwar:

1. daß ein (beabsichtigter) Erfolg pädagogischen Handelns nur unter der Bedingung einer "entsprechenden" Selbsttätigkeit des Adressaten dieses Handelns möglich sei,
2. daß der Adressat über diese Selbsttätigkeit (prinzipiell) frei verfügen kann, also "frei ist" und
3. daß die Freiheit dieser Selbstbestimmung "unberechenbar" sei.

Ich wiederhole: es gibt keine vernünftigen Gründe, an der Richtigkeit der Annahme zu zweifeln, daß ein (beabsichtigter) Effekt pädagogischen Handelns die Selbsttätigkeit dessen voraussetzt, ohne und außerhalb dessen es einen solchen Effekt nicht geben kann. Deshalb ist es nicht nur berechtigt, sondern unerlässlich, die (möglicherweise defizitäre) Entscheidungs- und Handlungsrationaltät des Adressaten pädagogischen Handelns zu untersuchen. Der pädagogisch Interveniehende, der am Erfolg seiner Arbeit interessiert ist, muß wissen, wie der Adressat seiner Intervention damit umgeht, ob und wie eine Intervention geeignet ist, die das Handeln des Interventionsadressaten bestimmenden Handlungszwecke, Beweggründe, Entscheidungen und Handlungen im Sinne des Interventionszweckes zu beeinflussen.

Ungeklärt erscheint mir demgegenüber die Frage, ob und wieweit Zu-Erziehende "wirklich" frei sind, an der Herbeiführung jener Effekte pädagogischen Handelns mitzuwirken, die es nicht außerhalb jenes Handelns Erzeugener geben kann, das den Erzieher als Indikator erzieherisch intendierter Dispositionsmodalität interessiert, und worauf genau sich diese Freiheit bezieht (dazu u.a. Gomperz 1907; Pothast 1980). Zum Lernen - als dem wohl zentralen Moment des als Bildung oder Erziehung Gekennzeichneten - ist der Mensch geradezu gezwungen (dazu Rössner 1971). Menschliches Lernen - so könnte man mit anderen Worten sagen - läßt sich nur gewaltsam verhindern. Entscheidungsfreiheit besteht oder entsteht (allenfalls) angesichts alternativer Lerninhalte, Lernmethoden und Lernzwecke.

Von thematisch größtem Interesse ist die Frage, ob die (angenommene) *Tatsache* der Freiheit den je individuellen *Gebrauch* der Freiheit unberechenbar macht. Hier nun zeigt sich, daß es weder sinnvoll noch möglich ist, über

"die" Freiheit des Denkens, Wollens, Entscheidens und Handelns ohne jede Rücksicht auf die Zwecke und Inhalte des als frei behaupteten oder postulierten Denkens, Wollens, Entscheidens und Handelns zu diskutieren. "Die Freiheit" ("des Wollens") *an sich* ist eine leere und deshalb für die Regulierung wie für die Beurteilung *konkreten* menschlichen Wollens und Handelns belanglose "Vorstellung". Freiheit ist "nur" als Modus konkreten menschlichen Handelns denkbar und Thema einer überaus traditionsreichen und darin wechsellvollen philosophischen Diskussion und politischen Auseinandersetzung. Wenn das zutrifft, kann man die relevante Frage auch anders formulieren: Wodurch ist ein konkretes menschliches Handeln gekennzeichnet, das als "frei" bezeichnet (und bewertet) wird?

Bei Versuchen, diese Frage zu beantworten, stößt man u.a. auf die bemerkenswerte Feststellung, daß die Freiheit nicht nur von der Unfreiheit menschlichen Handelns unterschieden wird. Ebenso entschieden ist auch von "Freiheitsmißbrauch" und von "Willkür" die Rede, die - so die These - nicht mit Freiheit verwechselt werden dürften. Prüft man den Kontext der Argumentation, mit denen das Erfordernis begründet wird, Freiheitsmißbrauch und Willkür von Freiheit zu unterscheiden, dann stellt man fest, daß dabei nie nur *formale* "Mängel" (wie immer sie auch präzisiert werden mögen), sondern immer auch Gesichtspunkte *inhaltlicher* (z.B. weltanschaulicher oder politischer) Erwünschtheit des jeweils als frei oder unfrei zu kennzeichnenden Handelns eine wesentliche Rolle spielen. Denn "rein formal" fehlt weder dem Freiheitsmißbrauch noch der Willkür jenes wichtige formale Merkmal, durch das eben auch "die Freiheit" charakterisiert ist, nämlich die (freilich höchst präzisierungsbedürftige) "Indeterminiertheit" menschlichen Handelns (dazu u.a. Gadenne o.J.) .

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wird Freiheit zwar als Möglichkeit betrachtet, (höchst abstrakt) zwischen "dem Guten" und "dem Bösen" zu wählen, es ist jedoch unverkennbar, daß die Wahl dessen, was *jeweils* als "nicht gut" oder "böse" angesehen wird, im Kontext der entsprechenden Kritik viel eher als Ausdruck von Willkür oder Freiheitsmißbrauch bewertet (!) wird. Diese Praxis geht so weit, daß ganze Systeme gesellschaftlicher Praxis oder wirtschaftlicher Ordnung - ungeachtet zahlloser Restriktionen - *pauschal* als "frei" und (explizite oder implizite als unerwünscht bewertete) konkurrierende Systeme ebenso undifferenziert als "unfrei" bewertet werden. Hier wird also nicht (nur) über Freiheit, sondern unter Beanspruchung dieses Begriffs über die (Un-) Erwünschtheit eines inhaltlich bestimmten Handelns

gestritten. "Freiheit" wird dabei nicht als die Möglichkeit interpretiert zu tun, was man will - auch wenn man es noch so gut begründen kann -, sondern inhaltlich zu wollen, was man (gemäß unausgewiesenen gesellschaftlich mächtigen Wollens) soll. Der Adressat des Freiheitspostulats oder einer so motivierten "Freiheitserziehung" wird von der Mitwirkung an der Bestimmung dessen ausgeschlossen, was Ziel und Inhalt des je Gesollten ist (dazu Heid 1991, S. 477 f.). Unter diesem inhaltlich-gesellschaftspraktischem Aspekt bezweckt das Postulat der Willens- und Handlungsfreiheit die moralische Verpflichtung des Adressaten dieses Postulats auf das gesellschaftlich-politisch jeweils Gesollte, für dessen Gewährleistung als pädagogisch anerkanntes Handeln ebenso in Anspruch genommen wird wie jenes politische Handeln, das sich des überaus komplexen Systems sozialer Sanktionen umso wirksamer zu bedienen vermag, je mehr es ihm selbst gelingt, sich pauschal als freiheitliches "System" zu legitimieren. Willensfreiheit dieses Verständnisses bezweckt Vorhersehbarkeit der Zwecke und Inhalte des Handelns, nämlich die Ausrichtung am inhaltlich jeweils Gesollten. In dieser theoretischen und praktischen Orientierung gilt Freiheit nicht als anthropologisch begründete Voraussetzung diskursiver Handlungsbegründung, sondern als eine durch politische und pädagogische Praxis zu gewährleistende *inhaltliche* Handlungsbereitschaft. Dieser hier nur sehr grob gekennzeichnete Typ von Einwirkung wird von *Gegnern* der jeweiligen normativen, weltanschaulichen oder politischen Option gelegentlich als "Anpassung", "Indoktrination" oder "Manipulation" verurteilt.

Freiheit betrachte ich als eine Möglichkeitsbedingung auch für "Willkür", nicht als deren Alternative. Was Freiheit im *formalen* Sinne insbesondere von sogenannter Willkür unterscheidet, ist - wie ich finde - das Moment der nachvollziehbaren Rationalität. Willkür gilt als irrational. Damit ist zum einen die Frage danach aufgeworfen, worin die für Freiheit reklamierte Rationalität besteht. Zum andern und darüberhinaus wäre zu fragen, ob Freiheit denn nicht gerade darin bestehe, sich auch den als vernünftig behaupteten oder gar anerkannten Gründen widersetzen zu können. Genau darin liegt ja wohl auch das thematisch bedeutsame Problem der (Un-) Berechenbarkeit menschlichen Handelns begründet.

Im Vorgriff auf die erst noch zu entfaltende Argumentation vertrete ich die These, daß Freiheit darin bestehen mag, sich (auch) als vernünftig anerkannten Gründen widersetzen zu *können*, nicht aber, das (stets) auch zu *tun*. Warum? Jegliches Handeln hat eine Entscheidung zur Voraussetzung, für

die es unter anderem (s. dazu Beck 1983) diskutabel (nicht notwendig wahre oder richtige, aber doch wohl für maßgeblich gehaltene) *Gründe* gibt, die etwas mit der (größeren oder geringeren, also: jeweiligen) Urteilskompetenz des Handelnden zu tun haben. Ohne die Annahme solcher, das Handeln bestimmenden und ordnenden Gründe kann es keine Willens- oder Handlungsfreiheit geben, es sei denn, man erblicke den Freiheitsbeweis in Verstößen gegen die "Gebote" der Vernunft oder man setze Freiheit mit Irrationalität, mit Unvernunft oder mit Handlungsregellosigkeit (streng genommen ein Widerspruch in sich) gleich.

Gründe "bewirken" das, wofür sie Gründe sind. Was aus der Sicht des Handlungssubjektes *Gründe* sind, das sind im Lichte empirischer Rationalitätstheorie und aus der Sicht dessen, der das Handeln beurteilt, *Ursachen*. Gründe, die ein Mensch für seine Handlungen hat, sind, soweit er rational ist, zugleich Ursachen dieser Handlungen. Rationalität kann insofern als eine Form *mentaler "Kausalität"* angesehen werden (Spohn o.J., S. 19 und bereits Weber 1907/1951). In diesem Punkt koinzidieren Logik und Psychologie.

Wenn Freiheit - pragmatisch betrachtet - darin besteht, jeweils auch anders entscheiden oder handeln zu *können*, dann muß das Subjekt freier Entscheidung zunächst einmal über "objektiv" jeweils gegebene *Handlungsmöglichkeiten* informiert sein. Freiheit hat also ein variables, quantitativ und qualitativ beeinflussbares Wissen um die Möglichkeiten und um das darin mitbegründete Erfordernis von Entscheidungen und Handlungen zur Voraussetzung. Will man nun Willens- und Handlungsfreiheit nicht schon oder nur oder gerade darin für erfüllt halten, daß die handelnde Person völlig besinnungslos eine der bestehenden, vermeintlich evidenten Möglichkeiten aktualisiert - und streng genommen wäre auch das Zufallsprinzip bloßen Würfels erstens eine Regel und zweitens "berechenbar" -, muß man nach den Gründen für die Entscheidung zwischen bekannten Alternativen fragen und ist damit auf die explizite oder implizite Handlungsbegründung verwiesen.

Das Begründungsverfahren richtet und stützt sich auf die Klärung der Frage, mit welcher Wahrscheinlichkeit von welchen Handlungen unter welchen Voraussetzungen aufgrund welchen bewährten (nomologischen) Wissens welche Handlungseffekte erwartet werden müssen.

Dies gilt nun sowohl für jenes Handeln, zu dem der Adressat pädagogischen Handelns (durch pädagogische Maßnahmen) befähigt und befreit werden soll. Und es gilt auch für das auf anderer semantischer Ebene angesiedelte und deshalb strikt davon zu unterscheidende pädagogische Handeln selbst. Pädagogisches Handeln basiert u.a. auf einem Wissen um die (jeweilige) Handlungsrationalität des Adressaten pädagogischen Handelns und außerdem auf einem Wissen über die Wahrscheinlichkeit, mit der von pädagogischen Maßnahmen unter jeweils gegebenen Voraussetzungen eine der Intention entsprechende Wirkung erwartet werden kann, nämlich in die Handlungsrationalität Lernender einzuwirken bzw. die Handlungsrationalität Lernender zu verbessern.

Meine These ist nun, daß Menschen insbesondere in den Wissensmomenten der Gründe für ihr konkretes Handeln beeinflussbar sind, und zwar auf eine Weise, die die Freiheit des Wollens und Handelns der Adressaten dieser Beeinflussung nicht nur nicht beeinträchtigt, sondern allererst begründet. Und in genau diesen Gründen ist auch die Wahrscheinlichkeit der Erfolgswirksamkeit freien zielgerichteten Handelns abschätzbar.

Frei bleibt oder wird dieses Handeln freilich nur so lange und in dem Maße, wie das bedingungslose Interesse an der Wahrheit des Wissens zur Geltung kommt, das die Aktualisierung des Wollens und also auch der Willensfreiheit im Handeln allererst ermöglicht. Gegenstand dieses Vergewisserungsprozesses ist auch der deskriptive Gehalt jener (insofern stets begründbaren und begründungsbedürftigen) Wertungen, ohne die es nicht zu Entscheidungen und nicht zum Handeln kommt.

Nachweisliche Fehler der Handlungsbegründung beeinträchtigen Freiheit; Irrtümer beeinträchtigen die Kalkulation der Erfolgswahrscheinlichkeit. Erst in der Befähigung zur Mitwirkung an einer der Wahrheit verpflichteten Handlungsbegründung wird der Adressat erzieherischen Handelns zu einem mündigen, für sein Wollen, Wissen und Handeln verantwortlichen, freien Menschen.

Im Lichte dieses Anspruchs "erledigt" sich auch die Frage, ob pädagogische Maßnahmen die Freiheit des Adressaten pädagogischen Handelns beschränken oder untergraben (dazu Brinkmann 1982, S. 223 ff.). Das geschieht dann, wenn dem Adressaten pädagogischen Handelns die Gelegenheit vorenthalten wird, jene Kompetenz zu entwickeln, die ihn befähigt, sein Handeln zu begründen bzw. an der diskursiven Begründung seines Handelns

mitzuwirken. Das unterbleibt, wo pädagogisches Handeln erfolgreich darauf hinwirkt, die dafür notwendige Kompetenz zu ermöglichen. Die "Einwirkung" darf also und muß so präzise und rigoros sein, wie es der Wahrheitsanspruch der Handlungsbegründung nun einmal erfordert.

Auf drei Dinge, die in meinen bisherigen Ausführungen zwar angesprochen, aber nur unzureichend ausgeführt worden sind, möchte ich eigens, aber doch nur kurz eingehen:

1. Man muß zwischen der Handlungsrationaltät Lehrender und Lernender unterscheiden.
2. Rationalität ist nicht die einzige Form "mentaler Verursachung". Außerdem können Argumente einer Urteils- und Handlungsbegründung (in mehrfacher Hinsicht) falsch sein.
3. Der zentrale Einwand gegen das Vorhaben, in die Handlungsrationaltät Lernender mit Erfolgsaussicht einzuwirken, lautet, daß der Zwecke bestimmende freie Wille des Adressaten pädagogischen Handelns zwar Thema bzw. Gegenstand erziehungstheoretischer Betrachtung, jedoch nicht Ziel pädagogischen Handelns sein könne oder dürfe.

1. Das Handeln Lehrender besteht in dem Versuch, in die Handlungsrationaltät Lernender einzuwirken. Dabei muß und kann es nicht darum gehen, Lernende auf ein Muster des als richtig oder gut geltenden Handelns festzulegen, sondern sie zu befähigen, sich an der Bestimmung und Verwirklichung dessen kompetent und verantwortlich zu beteiligen, was als ein richtiges oder gutes Handeln bezeichnet zu werden verdient. Das setzt voraus, daß Lehrende kompetent sind, den sachstrukturellen Zusammenhang zu beurteilen, zu kennen oder zu "beherrschen", durch den der Inhalt desjenigen Handelns gekennzeichnet ist, für den Lernende Kompetenz entwickeln wollen bzw. sollen. Insbesondere sollen Lernende jenes Wissen erwerben sowie "anzuwenden" und zu verbessern lernen, das sie befähigt, auf ihrem jeweiligen Handlungsfeld - das sind in der Regel berufsförmig strukturierte Arbeitsgebiete - rational, d.h. erfolgswirksam zu handeln.

Der Lehrende muß *überdies* jenes Wissen erwerben, entwickeln und "anwenden", das ihn befähigt, Lehr-Lern-Arrangements zu organisieren, die es Lernenden mit kalkulierbarer Erfolgswahrscheinlichkeit ermöglichen, die

für ihre eigene Handlungsrationaltät unverzichtbare Handlungskompetenz zu erwerben.

2. Ohne Zweifel wird jedes konkrete menschliche Handeln (auch) von Faktoren und Momenten beeinflusst, die einer Rationalitätskritik nicht standhalten, wobei ich übrigens Rationalität nicht gegen Emotionalität ausspiele, sondern eher zwischen Emotionen unterscheide, die mit dem Rationalitätsanspruch vereinbar versus unvereinbar sind. Als rational bezeichne ich sehr vereinfacht und vorläufig eine diskursive Handlungsbegründung, in der offensichtliche logische, theoretische und empirische "Fehler" vermieden werden.

Die bloße Tatsache irrationaler Handlungsveranlassung und -regulierung setzt den Rationalitätsanspruch keineswegs außer Kraft. Selbst wenn man - was ich tue - davon ausgeht, daß eine Handlung nie ausschließlich durch Momente verursacht und gesteuert wird, die dem gleich wie präzisierten Rationalitätskriterium genügen (s. dazu Evans 1982, S. 211 ff.), bleibt die Rationalität doch stets jene "Letztinstanz" einer Handlungsbegründung und -regulierung, die wohl immer dann zur Diskussion steht, wenn ein Handeln (in welcher Hinsicht auch immer) erfolglos bleibt. So tadeln wir den Unfallverursacher dafür, daß er die notwendigen Bedingungen unfallfreien Fahrens mißachtet hat; wir kritisieren den Abergläubischen dafür, daß seine Handlungen auf falschen Überzeugungen basieren; wir kritisieren den "blind" Verliebten, weil er die Realität ignoriert, daß seine Liebe nicht erwidert wird ... Rationalität ist keine Wahrheits- und keine Erfolgsgarantie; aber Rationalitätsorientierung eine Bedingung erfolgswahrscheinlichen Handelns.

3. Die Annahme menschlicher Willensfreiheit ist zentraler Bezugspunkt der Begründung des Zweifels an der Kalkulierbarkeit pädagogischer Handlungserfolge. Willensfreiheit - so die Argumentation - sei dadurch gekennzeichnet, daß sie zwar "Ursache", niemals jedoch Wirkung irgend eines Handelns zu sein vermöchte, ohne zugleich aufzuhören, selbst frei zu sein. Wer also durch pädagogisches Handeln Menschen befähigen möchte, sich an den Zweckbestimmungen ihrer Praxis innovativ, kreativ oder eben auch "frei" zu beteiligen, der ruiniere das damit Bezweckte, nämlich die Freiheit des Wollens, Entscheidens und Handelns.

Ich erblicke darin ein Scheinproblem, das daraus resultiert, daß man den (niemals abstrakt existierenden!) Willen von seinem Inhalt trennt. Die ratio-

nale Betätigung des Willens und also auch der Willensfreiheit hat Sachkenntnis und Argumentationskompetenz zur Voraussetzung. Und genau darin wird die Freiheit des Willens nicht beeinträchtigt, sondern allererst begründet! Das mit "Freiheit" Gemeinte steht insoweit nicht im Widerspruch zur Annahme jener "Gesetzmäßigkeit" des Denkens und Handelns, die mit dem Begriff der "Rationalität" zu kennzeichnen versucht wird (dazu auch Weber 1907/1951).

## Literatur

- Albert, H., Modell-Platonismus. In: Karrenberg, F. u. H. Albert (Hrsg.), Sozialwissenschaft und Gesellschaftsgestaltung, Berlin 1963, S. 45 - 76
- Arndt, H.W., Kausalitätsprinzip. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. v. J. Ritter u. K. Gründer, Bd. 4, Darmstadt 1976, Sp. 803 - 806
- Beck, K., Lehrerausbildung als "Verbindung" von Theorie und Praxis? In: Päd. Rundschau 37, 1983, 2, S. 145 - 169
- Benner, D., Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. In: Z.f.Päd. 26, 1980, 4, S. 485 - 497
- Brinkmann, W., Erziehung - Angriff auf die Freiheit? In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 58, 1982, 2, S. 223 - 238
- Evans, J.St.B.T., The psychology of deductive reasoning, London 1982
- Flitner, W., Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Z.f.Päd. 25, 1979, 4, S. 499 - 504
- Gadenne, V., Freiheit und Determinismus. In: Moral und Politik aus der Sicht des Kritischen Rationalismus, hrsg. v. Salamon, K. (Sonderdruck o.O., o.J.)
- Gomperz, H., Das Problem der Willensfreiheit, Jena 1907
- Heid, H., Erziehung zur Mündigkeit? In: Röhrs, H., Scheuerl, H. (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a. M. 1989, S. 353 - 366
- Heid, H., Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung 31, 1991, 3, S. 459 - 481
- Hofer, M., Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. In: Bildung und Erziehung 38, 1985, 4, S. 415 - 427
- Macke, G., Über einige Schwierigkeiten, Erziehungswissenschaft empirisch zu betreiben: Prolegomena zur Methodologie empirischer Erziehungswissenschaft aus forschungspraktischer Sicht. In: Zur Lernforschung: Befunde - Analysen - Perspektiven, hrsg. v. Strittmatter, P., Weinheim 1990, S. 131 - 142
- Oelkers, J., Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Z.f.Päd. 33, 1987, 3, S. 325 - 344
- Rössner, L., "Lernzwang" als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Die Deutsche Schule, 63, 1971, S. 75 - 84 u. 152 - 163
- Pothast, U., Die Unzulänglichkeit der Freiheitsbeweise, Frankfurt 1980
- Scheibe, E., Kausalgesetz. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. v. J. Ritter u. K. Gründer, Bd. 4, Darmstadt 1976(a), Sp. 789 - 798

Derselbe, Kausalität, ebd., 1976(b), Sp. 799 - 801

Spohn, W., Was ist eine Theorie der Rationalität? Vortragsmanuskript o.J. (1991). Institut für Philosophie der Universität Regensburg

Vogel, P., Kausalität und Freiheit in der Pädagogik, Frankfurt am Main 1990

Weber, M., R. Stammers "Überwindung" der materialistischen Geschichtsauffassung (1907). In: Derselbe, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1951, S. 291 - 359