



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Freiheit ein unlösbares Problem in der Erziehung?

Kant und Piaget – Eine Gegenüberstellung

Verfasserin

Kim Berger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt:

Univ. Prof. Dr. Henning Schluß, für seine gewissenhafte und respektvolle Betreuung und seine aufbauenden Worte.

Meiner Mutter Regina, für ihren Mut und ihre unerschütterliche Liebe.

Georg, für die anregenden philosophischen Gespräche, sein Interesse und seine Korrekturen.

Meinem Freund Bernhard, für seine Nerven aus Stahl, seine Geduld und sein Vertrauen in mich.

Meiner Familie für ihre finanzielle Unterstützung und ihre Anteilnahme und meinen Freundinnen und Freunden für ihr Verständnis meiner geistigen Abwesenheit die letzten Monate.

Kristof für das Retten meiner Diplomarbeit durch sein nächtliches Töten von Viren auf meinem Computer sowie seine Hilfe bei der Formatierung.

Vielen Dank, ich bin wieder da!!!!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
1. Einleitung.....	1
2. Methode	7
3. Kant.....	13
3.2 Kants Freiheitsbegriff	30
3.3 Kants Beitrag zur Pädagogik.....	37
3.3.1 Kants eigene Erziehung.....	38
3.3.2 Kant und der Philanthropismus	40
3.3.3 Kant und seine Anthropologie.....	44
3.3.4 Der nicht durchgeführte Plan einer Kinderphysik	47
3.3.5 Kant und Rousseau.....	49
3.3.6 Kant und seine Vorlesungstätigkeit.....	49
3.4 Kant – Vorlesung über Pädagogik (1803)	51
3.4.1 Physische Erziehung	56
3.4.2 Praktische Erziehung.....	62
3.5 Kants Freiheitsproblem in der Erziehung.....	66
3.5.1 Das Freiheitsproblem und Kants Lösungsvorschlag	68
3.5.2 Freiheit und Erfahrung	70
3.5.3 Das Spiel und die Arbeit	71
3.5.4 Freiheit, Moral und die Erziehung dazu nach eigenen Maximen zu handeln.....	72
3.5.5 Freiwilliger Gehorsam und Pflicht	73
3.6 Widersprüche in Kants Denken in Bezug auf Freiheit	75
4. Piaget.....	79
4.1 Piagets Denken und Werk im Kontext seiner Zeit - „Sitz im Leben“	79
4.1.1 Piagets Elternhaus, Kindheit, Jugend und Wissenschaft	79
4.1.2 Piagets pädagogischer Kontext.....	86
4.1.3 Piagets wissenschaftliche MitarbeiterInnen	88
4.1.3.1 Bärbel Inhelder über das Arbeiten mit Jean Piaget.....	91
4.1.4 Piagets politischer Kontext.....	94
4.2 Entwicklungstheorie Piagets – ein Überblick	95
4.2.1 Begriffsklärung.....	95
4.2.2 Piagets Entwicklungsstadien	99
4.3 Piagets Verständnis von Freiheit.....	107
4.4 Piaget über Pädagogik.....	110
4.4.1 Moralerziehung bei Piaget.....	111
4.4.2 Piaget und die Aktive Schule	117
4.4.3 Piaget über Erziehung zur Solidarität im Sinne der Internationalen Erziehung	120
4.4.4 Piaget und die Paradoxie in der Erziehung – Freiheit und Autorität	124
4.5 Piaget über Freiheit in der Erziehung	125
4.5.1 Freiheit in der Moralerziehung.....	127
4.5.2 Freiheit in der Schule	131
4.5.3 Erziehung zur Freiheit.....	134
4.6 Rück- und Ausblick.....	136

5. Kant und Piaget: Freiheit in der Pädagogik – Eine Gegenüberstellung	137
<i>5.1 Der Freiheitsbegriff bei Kant und Piaget.....</i>	<i>139</i>
5.1.1 Zwang bei Kant und Piaget	144
5.1.2 Kant und Piaget über die Wahrheit.....	145
<i>5.2 Kant und Piaget: Freiheit in der Erziehung.....</i>	<i>146</i>
5.2.1 Moralerziehung bei Kant und Piaget:	146
5.2.1.1 Respekt bei Kant und Piaget.....	148
5.2.1.2 Strafen und Gehorsam bei Kant und Piaget.....	149
5.2.1.3 Fremdbestimmtheit bei Kant und Piaget.....	153
5.2.2 Erfahrung bei Kant und Piaget	155
5.2.3 Philanthropismus und die Aktive Schule.....	157
5.2.4 Der Philanthropismus und die Aktive Schule und ihre Wirkung der Wirkungsgeschichte auf die Pädagogik von heute.....	162
6. Schlusswort	167
Literaturverzeichnis.....	169
Zusammenfassung.....	173
Abstract.....	175
Lebenslauf.....	177

Vorwort

Die Frage nach der Freiheit ist in allen Bereichen unseres Lebens von großer Bedeutung. Es ist eine Frage, die in verschiedenen Stationen der Wirkungsgeschichte der Pädagogik gestellt wird, aber auch in gesellschaftlichen und sozialen Kontexten thematisiert wird und stets Probleme bei der Beantwortung aufwirft. In Bezug auf die Pädagogik scheint mir diese Frage von besonders großer Bedeutung, weil wir durch Erziehung maßgeblich in unserer Lebensführung und unserem Lebensgefühl geprägt werden und demnach auch darin, wie wir Freiheit empfinden und leben. Die Frage nach der Freiheit scheint mir auch aus dem Grund besonders interessant, weil sie historisch betrachtet nie an Relevanz verloren hat und weder zeitunabhängig noch außerhalb ihres kontextuellen Hintergrundes betrachtet werden kann. Meine Arbeit „Freiheit ein unlösbares Problem in der Erziehung. Kant und Piaget – Eine Gegenüberstellung“ wird diese Kontexte erforschen und hinterfragen.

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Freiheit. Die Freiheitsthematik wird im Kontext der Erziehung betrachtet und ist ein Jahrhundert altes Problem der Pädagogik, welches Kant 1803 in seiner Vorlesung über Pädagogik folgendermaßen formulierte:

„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 Zwang“? (Kant 1803, S. 10).

Er greift damit eine Problematik in der Erziehung auf, die bis zur heutigen Zeit nicht an Aktualität und Brisanz verloren hat. Kant geht davon aus, dass ohne Zwang Erziehung nicht stattfinden kann, gleichzeitig soll der Mensch ihm zu Folge aber zur Freiheit erzogen werden.

Die deutsche Kultusministerkonferenz ¹ (KMK) erwähnt 2005 in ihrer Zusammenfassung, was Schule leisten soll, ebenfalls die Freiheit als Bildungsziel und meint, dass die Anforderungen an Bildung über die normalen Bildungsstandards hinausgehen (vgl. KMK 2005, S. 6): *„Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können“* (ebd.).

Es wird sich im Zuge dieser Arbeit zeigen, dass sowohl Kant 1803 als auch Piaget zwischen 1930 und 1945 ähnliche Ansprüche an die Schule formulierten.

Die KMK 2005 zeigt außerdem auf, dass sich *„Landesverfassungen, Gesetze, Rechts- und Verwaltungsvorschriften“* (A.a.O, S. 7) bezüglich der Vorstellungen davon, was Schule leisten soll, einig sind ²(vgl. ebd):

- *„Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (i.S. von Kompetenzen) vermitteln,*
- *zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,*
- *zu Freiheit und Demokratie erziehen,*
- *zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,*
- *friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung wecken,*
- *ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,*
- *die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,*
- *zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen, über die Bedingungen in der Arbeitswelt orientieren“* (ebd.).

Die hier formulierten Ansprüche an Schule zeigen auf, dass der zukünftige Bürger in der Schule geformt werden soll und wie dieser zu sein hat. Sie zielen darauf ab, dass der Mensch Wissen und Fertigkeiten erwirbt, selbständig und kritisch urteilen und

¹ Im folgenden Text wird für die Kultusministerkonferenz nur noch die Abkürzung KMK verwendet werden.

² Es wird hier darauf hingewiesen, dass die folgenden Bildungsansprüche nur eine reduzierte Darstellung der aktuellen Bildungsziele bieten. Die Aufarbeitung der aktuellen Bildungsdebatte bezüglich der anzustrebenden Bildungsziele, um diese mit Kant und Piaget in Verbindung zu bringen, bzw. auf deren Gedanken bezüglich Freiheit in der Erziehung hin zu diskutieren, sehe ich als mögliche Fortsetzung meiner Fragestellung: Freiheit ein unlösbares Problem in der Erziehung?

eigenverantwortlich handeln kann. Der Bürger soll tolerant und würdevoll mit anderen umgehen, friedlich, sozial und politisch sein und seine Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrnehmen. Neben diesen Anforderungen soll das Kind in der Schule aber ebenso lernen, frei zu sein (vgl. KMK 2004, S. 7). Auch diese Ziele sind Themen, mit denen sich Kant und Piaget im Zuge ihres Nachdenkens über Pädagogik beschäftigten.

Doch wie soll ein Kind zur Freiheit erzogen werden, wenn der Zwang in der Erziehung „nötig“ ist?

Mit dieser Frage wird sich meine Arbeit befassen. Ausgehend von den Gedanken Kants in Beziehung zu der Theorie Piagets soll diese Diskrepanz aufgearbeitet werden. Ihre Überlegungen sollen abschließend einander gegenübergestellt und die „*Wirkung ihrer Wirkungsgeschichte*“ (Gadamer 1990, S. 305) auf die Pädagogik besprochen werden. Diese Methode wird aus dem Grund angewendet, weil ich mich Gadamers Denken anschließe, der die Notwendigkeit der Berücksichtigung von der Wirkung auf die Wirkungsgeschichte 1990 formulierte: „*Wenn wir aus der für unsere hermeneutische Situation im ganzen bestimmenden historischen Distanz eine historische Erscheinung zu verstehen suchen, unterliegen wir immer bereits den Wirkungen der Wirkungsgeschichte*“ (Gadamer 1990, S. 305).

Es kann angenommen werden, dass Piaget von der Wirkungsgeschichte Kants beeinflusst wurde, weshalb untersucht wird, welche Auswirkung Kants Wirkung der Wirkungsgeschichte auf Piagets Nachdenken über Freiheit und Erziehung hatte.

Immanuel Kant schlug in seiner Vorlesung über Pädagogik eine Lösung des Freiheitsproblems in der Erziehung vor und hatte ganz konkrete Vorstellungen von einer guten Erziehung hin zu einem freien Erwachsenen.

Jean Piaget ist Entwicklungspsychologe und befasste sich vor allem mit den Entwicklungsstadien des Kindes bis hin zum Erwachsenenalter. Seine Überlegungen zur Erziehung und Freiheit basieren deshalb auch stark auf seinen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen (vgl. Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 18).

Diese Diplomarbeit stellt eine reine Literaturlarbeit dar und beruht deshalb auf einer ausführlichen Literaturlanalyse. Seine „*Vorlesung über Pädagogik*“ (1803) ist unter Vorbehalt die einzige explizit pädagogische Schrift Kants, während die

„*Anthropologische Schrift*“ (1800) Aufschluss über seine Gedanken zur Freiheit und zum Kind an sich geben kann. Auf sein für ein Verständnis seiner Auffassung von Freiheit wesentlichstes Werk: „*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*“ (1961 [2008]) wird ebenfalls eingegangen werden.

Ausgewählte Werke von Jean Piaget und seine Schriften über Erziehung, die im Zuge seiner Arbeit für die UNESCO entstanden, werden herangezogen werden, um Aufschluss über diese Thematik bieten, ebenfalls seine Werke: „*Das moralische Urteil beim Kinde*“ (19793) und „*Theorien und Methoden der modernen Erziehung*“ (1972).

Während der Literaturrecherche im Zuge dieser Arbeit wurde keine Literatur gefunden, die sich auf der Grundlage einer Gegenüberstellung von Jean Piaget und Immanuel Kant speziell mit dem Thema Freiheit in der Erziehung beschäftigt. Es gibt natürlich sehr viele Publikationen, die sich mit Kant in Bezug auf den Freiheitsbegriff befassen, als auch einige Autoren, die sich ausführlich mit Piaget und seinen Theorien, vor allem auch seinen Ideen zur Pädagogik auseinandersetzen. Einige dieser Werke sollen deshalb auch in dieser Arbeit berücksichtigt werden.

Es wird zwar weitere Literatur und Sekundärliteratur hinzugezogen, doch der Schwerpunkt wird auf die von den Autoren selbst verfassten Werken, Schriften und Briefen gelegt werden. Briefe, Autobiographien und Werke von Kant und Piaget, sowie auch Dokumente und Schriften ihrer Zeitgenossen werden als Primärliteratur für diese Arbeit herangezogen, weil durch diese die Wirkungsgeschichte aufgearbeitet werden soll. Auch Bärbel Inhelders Autobiographie „*Mit Jean Piaget Arbeiten*“ (1997) wird als Primärliteratur verwendet.

Als Sekundärliteratur werden zum Beispiel Werke von Kohler: „*Piaget und die Pädagogik*“ (2009), Abb: „*Kurze Geschichte der Pädagogik der neueren Zeit*“ (1927) und Weisskopf: „*Immanuel Kant und die Pädagogik*“ (1970), herangezogen, weil diese sich intensiv mit Kant oder Piaget auseinandergesetzt haben und die Berücksichtigung ihrer Erkenntnisse in dieser Arbeit zum Teil meine eigenen Gedanken belegen können.

Die folgende Arbeit gliedert sich in drei Teile:

Kant und Piaget werden zunächst getrennt voneinander betrachtet. In den Kapiteln „Die Zeit der Aufklärung als historischer Kontext für den »Sitz im Leben« von Kants theoretischen Überlegungen zur Pädagogik (3.1) und Piagets Denken und Werk im

Kontext seiner Zeit – „Sitz im Leben“ (4.1) werden zu Beginn ihr jeweiliger „Sitz im Leben“ aufgearbeitet, um ihren sozialen, historischen und politischen Kontext zu klären, in welchem ihre Gedanken und Ideen entwickelt wurden. Außerdem sind diese Kapitel notwendig, um wirkungsgeschichtliche Aspekte klären zu können. Danach werden in den Kapiteln Kants Freiheitsbegriff (3.2) und Piagets Verständnis von Freiheit (4.3) ihre Auffassungen von Freiheit und ihre Gedanken zur Pädagogik diskutiert, um diese in weiteren zwei Kapiteln, nämlich Kants Freiheitsproblem in der Erziehung (3.5) und Piaget über Freiheit in der Erziehung (4.4) zusammenführend besprochen zu werden. Abschließend wird im Kapitel Kant und Piaget: Freiheit in der Pädagogik – Eine Gegenüberstellung (5) Kants Freiheitsverständnis und seine Erziehungsidee der von Piaget gegenübergestellt.

Für diese Arbeit wird die „*Kontextanalyse als Methode*“ (Langewand 1999, S. 505) angewendet, weil davon ausgegangen wird, dass die Gedanken Kants und Piagets nur unter Einbeziehung ihres jeweiligen Kontextes tatsächlich verstanden werden können. Der historische Kontext Kants wird hier als besonders wichtig für ein Verständnis seiner Theorie angenommen, weil Kant von der Zeit der Aufklärung geprägt wurde, welche für die Pädagogik von großer Relevanz ist, und zu einen Umbruch im Denken über Kinder und Erziehung führte.

Es soll außerdem Piagets Entwicklungstheorie berücksichtigt werden, weil in dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass dies die Grundlage seines pädagogischen Denkens darstellte (vgl. Parrat-Dayan, Tryphon 1999, S. 18).

Es wird sich herausstellen, dass Piaget in seinem Verständnis von Freiheit große Ähnlichkeit mit Kant hatte. Hier scheint es besonders spannend, eine nähere Analyse zu wagen, die vor allem auf der Grundlage der Wirkung der Wirkungsgeschichte basieren wird.

Piaget spricht im Kontext seiner Erziehungsideen von der „*Zusammenarbeit*“ (Piaget 1945, S. 2003) bzw. „*Kooperation*“ (vgl. ebd.), die auch in seinen Gedanken über Pädagogik einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Piaget gehört zu den am häufigsten zitierten Autoren in der Pädagogik (vgl. Kohler 2008, S. 8), obwohl er Entwicklungspsychologe war. Auch Piaget engagierte sich Zeit seines Lebens für eine pädagogische Strömung, nämlich die „Aktive Schule“, was bei der Analyse seiner pädagogischen Schriften, die er im Rahmen der UNESCO schrieb,

deutlich wird. Viele seine Ideen zur Pädagogik formulierte er in Anlehnung an die aktiven Methoden, weshalb diese ebenfalls einen wesentlichen Stellenwert in dieser Arbeit einnehmen werden.

Ähnlich wie bei Kant hat Erziehung für ihn den Sinn, eine bessere Gesellschaft zu formen (vgl. Piaget 1931b, S.111).

Piaget sieht das Problem der Erziehung wie Kant als Paradoxie. Er formuliert ein Dilemma zwischen einer notwendigen Freiheit und Gleichheit in der Erziehung und dem ebenfalls notwendigen Zwang in derselben (vgl. Piaget 1930, S.47f). In dieser von Piaget formulierten Paradoxie lassen sich einige Parallelen zu dem von Kant geäußerten Freiheitsproblem in der Erziehung feststellen.

Nachdem ausführlich auf die beiden Autoren Immanuel Kant und Jean Piaget eingegangen wurde, werden abschließend in dem Kapitel Kant und Piaget – Eine Gegenüberstellung (5) ihre Theorien und Gedanken einander gegenübergestellt. Es soll herausgefunden werden, in welchen Ansichten sie sich unterscheiden und an welchen Punkten sie ähnliche Auffassungen von Erziehung und Freiheit haben. Ist für Kant und Piaget die Freiheit in der Erziehung ein unlösbares Problem und welche Lösungen schlagen sie vor?

2. Methode

In meiner Arbeit Freiheit – Ein unlösbares Problem in der Erziehung. Kant und Piaget – Eine Gegenüberstellung orientiere ich mich an der von Langewand konzipierten „*Kontextanalyse als Methode*“ (Langewand 1999).

Das Ziel meiner Arbeit ist es, die historischen Schriften zum Thema Erziehung und Freiheit von Kant und Piaget einander gegenüberzustellen und für ihr Verständnis die „*Wirkungsgeschichte*“ (Langewand 1999, S. 511) und die „*Wirkung der Wirkungsgeschichte*“ (Gadamer 1990, S.305) zu berücksichtigen.

Langewand formuliert die „*Wirkungsgeschichte*“ (Langewand 1999, S.511) als einen wesentlichen Aspekt der Kontextanalyse (vgl. ebd.).

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass die Wirkungsgeschichte und die Wirkung der Wirkungsgeschichte einer Schrift das Verständnis derselben wesentlich beeinflussen.

Gadamer formuliert 1990 folgendes:

„*Wenn wir aus der für unsere hermeneutische Situation im ganzen bestimmenden historischen Distanz eine historische Erscheinung zu verstehen suchen, unterliegen wir immer bereits den Wirkungen der Wirkungsgeschichte*“ (Gadamer 1990, S.305).

Eine weitere Annahme, auf der meine Arbeit aufbaut, besteht darin, dass der soziale und zeitgeschichtliche Kontext eines Autors, also „*die Vorgeschichte eines Werkes*“ (Langewand 1999, S.511), die „*historische Gegenwart*“ (ebd.) eines Werkes und ihre „*Entstehungsgeschichte*“ (ebd.) wesentliche Aspekte für Verstehen darstellen.

Es wird dementsprechend von bestimmten Einflüssen ausgegangen, die die Bearbeitung und das Verstehen einer Schrift bewusst, vor allem aber auch unbewusst mitbestimmen. Dies gilt auch für meine Bearbeitung der Schriften von Kant und Piaget.

In dieser Arbeit habe ich mich bemüht, Kants und Piagets „Sitz im Leben“ insofern aufzuarbeiten, als dass ich deren Erziehung, ihren historischen Kontext und wichtige Einflüsse von Menschen ihres Umfeldes in dieser Arbeit berücksichtigt habe, um einen Einblick in den kontextuellen Rahmen, in dem ihre Schriften entstanden sind, zu bieten.

Der historische Kontext Kants soll vor allem anhand der Schriften, die als Reaktion auf einen in der Berliner Monatsschrift (1783 [2008]) veröffentlichten Artikel von Friedrich Zöllner entstanden, diskutiert werden. Zöllner äußerte sich in seinem Artikel kritisch über das, was die Aufklärung seiner Meinung nach bei den Menschen auslöste. In einer Fußnote stellt er die Frage, was denn eigentlich Aufklärung sei und löste damit einen

Schwall an Antworten diese Frage betreffend aus. Es soll gegenüberstellend auf den Artikel von Moses Mendelssohn: „*Über die Frage: was ist Aufklärung?*“ (1784 [2008]) eingegangen werden, der im September 1784 in der Berliner Monatsschrift erschien und Kants Reaktion auf diese Frage, die im Dezember des gleichen Jahres ebenfalls in der Berliner Monatsschrift zu lesen war. Der Freiheitsbegriff wird von Kant unter anderem in dieser Schrift thematisiert (vgl. Kant 1784 [2008]).

Diese beiden Artikel sollen in Anlehnung an die Briefe besprochen werden, die sich die beiden einander sehr verbunden fühlenden Philosophen schrieben (vgl. Bahr 2008, S.38).

Um eine kritische Perspektive auf die Zeit der Aufklärung und Kant zu gewährleisten, soll unter anderem der von Johann Georg Hamann verfasste Brief an Christian Jacob Kraus (Dezember 1784 [2008]), einem Schüler und Freund Kants, in die Diskussion einbezogen werden. Hamann war ein Gegner der Aufklärung und der philosophischen und politischen Auffassung von Kant (vgl. Bahr 2008, S.18). Der zeitweise intensive Briefverkehr zwischen Kant und Hamann wird ebenfalls Aufschluss über Kants Verständnis des Freiheitsbegriffs geben.

Kants „Sitz im Leben“ und sein gesellschaftlicher und zeitgeschichtlicher Kontext soll außerdem anhand von Briefwechseln³ zwischen Kant und seinen Zeitgenossen Wolke, Campe und anderen Autoren aufgearbeitet werden, in denen er auch Gedanken über Pädagogik formulierte. Dies scheint außerdem die sicherste Quelle zu sein, um seine Pädagogik zu analysieren, da bis zum heutigen Zeitpunkt Unsicherheit darüber besteht, ob seine Vorlesungen und Schriften über Pädagogik authentisch sind (vgl. Irrlitz 2010, S.502). In seiner „*Vorlesung über Pädagogik*“ (1803) sind zwar viele Aspekte seiner Philosophie vertreten, unter anderem ist der Kategorische Imperativ wieder zu erkennen, es fehlen jedoch auch einige für Kant grundlegende Gedanken (vgl. Kauder 1999, S.36). Deshalb soll seine Vorlesung über Pädagogik auch danach geprüft werden, welche Aspekte mit seiner Philosophie übereinstimmen und welche nicht.

Kants Pädagogik ist wesentlich von seiner Begeisterung für das Philanthropinum (vgl. Weisskopf 1970, S. 55) während der Zeit der Erziehungsreform geprägt, was auch im Zuge der Analyse seines Briefwechsels mit Zeitgenossen und Anhängern des

³ Fischer, H.E. (Hrsg.): Briefwechsel von Imm. Kant in drei Bänden,- München: Georg Müller 1912, Zehbe, Jürgen (Hrsg.): Immanuel Kant Briefe,- Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1970

Philanthropinum deutlich erkennbar wird. Er setzte sich enthusiastisch für diese Institution und ihre Erziehungsphilosophie ein, wie er selbst in mehreren Briefen verdeutlichte⁴. Das Philanthropinum wird deshalb einen Schwerpunkt in der Diskussion über Kants Pädagogik darstellen, weil es viele Aspekte von Kants Idee von Erziehung vertritt und sein Einsatz für diese pädagogische Strömung wirkungsgeschichtlich relevant ist.

All diese Menschen prägten Kant in seinem Denken und damit auch in seinem Verständnis von Pädagogik und Freiheit, daher muss wieder die Wirkung der Wirkungsgeschichte berücksichtigt werden.

Piagets Theorien sind so wie jene Kants im Kontext des pädagogischen Denkens seiner Zeit zu verstehen. Piaget wurde von vielen Menschen bzw. unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen in seiner Arbeit geprägt und es ist wichtig, in Bezug auf seine wissenschaftlichen Erkenntnisse sein Umfeld genauer zu betrachten und zu diskutieren.

Die von Piaget verfassten Werke entstanden mit Hilfe seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Es wird in der Literatur⁵ konsequent darauf hingewiesen, dass Piaget es gut verstand, das Mitwirken seines großen Arbeitsteams so gut wie möglich zu verbergen (vgl. Kohler 2008, S.7). Auch darauf wird prüfend eingegangen. Insbesondere der enorme Beitrag von Bärbel Inhelder (vgl. Volkmann-Raue 1997, S.2) soll bei dieser Analyse berücksichtigt werden. Sie schrieb nach seinem Tod eine Autobiographie (1997) über ihre Arbeit mit Piaget, diese wird auch auf Grund der Wirkungsgeschichte, in dieser Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Es soll außerdem Piaget's Autobiographie (1966 [1976]) hinzugezogen werden, die er zwischen 1950 und 1966 verfasste. Er beschreibt dort, zum Teil sehr ausführlich, wer oder was ihn inspirierte, beeinflusste oder unterstützt hat. Er erzählt, wie durch die Geburt seiner Kinder das Interesse für Pädagogik entstand (vgl. Piaget 1976, S.33), wie ihn die Psychoanalyse und die Philosophie in seinem Denken und der Entstehung seiner Entwicklungspsychologie beeinflusste und welchen Beitrag seine Mitarbeiterinnen leisteten, insbesondere Bärbel Inhelder (vgl. Piaget 1976, S.41). Bärbel Inhelders Autobiographie (1997) ist für die Aufarbeitung der Wirkungsgeschichte Piagets für

⁴ z.B.: Zehbe 1970, S. 67, Zehbe 1970, S. 79 siehe Kapitel: 3.3.2 Kant und der Philanthropismus

⁵ z.B.: Kohler 2008, S. 7

mich von großer Relevanz, weshalb dieser auch ein eigenes Unterkapitel (4.1.3.1) in dieser Arbeit gewidmet wird.

Erst nachdem dieser Kontext aufgezeigt wurde, können ihre Schriften diskutiert und interpretiert werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass einige Aspekte des Kontextes eines Werkes auf eine Analyse wirken, ihre Beschaffenheit aber nicht erkennbar oder in Worte zu fassen ist. Es wird neben konkreten kontextuellen Fakten, die auf eine Schrift wirken, von einem unbewussten Wirken ausgegangen, welches lediglich insofern berücksichtigt werden kann, als darauf hingewiesen wird, dass diese Möglichkeit besteht.

Wesentlich ist, dass dementsprechend davon ausgegangen werden muss, dass in Piagets Auffassungen von Freiheit und Erziehung Kants Überlegungen bereits durch seine Wirkung der Wirkungsgeschichte enthalten sind, ohne dass Piaget diese bewusst integriert hätte.

Langewand formuliert dies wie folgt:

„Es ist als wahrscheinlich anzunehmen, daß zwischen der Wirkungsgeschichte und dem Text Nichtidentität besteht“ (Langewand 1999, S. 512).

Die Berücksichtigung der *„Vorgeschichte“* (Langewand 1999, S.511) sieht er als *„unhintergehbare Voraussetzung jeder historischen Analyse“* (ebd.). Die historische Vorgeschichte von Kant und Piagets Gedanken zur Erziehung und Freiheit wird aufgearbeitet werden, indem die gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Umbrüche ihrer Zeit hinterfragt werden. Kant, als einer der Begründer der Aufklärung, prägte diese Zeit der Aufbruchstimmung, war aber auch davon geprägt, insbesondere von der für die Aufklärung zentralen Frage der Freiheit des Individuums, welche ab dieser Zeit auch in der Pädagogik problematisiert wurde.

Die *„historische Gegenwart eines Werkes“* (ebd.) wird in dieser Arbeit insofern berücksichtigt, als der historische, gesellschaftliche und soziale Kontext der Werke und Schriften von Kant und Piaget dargelegt und ernst genommen wird. Der gesellschaftliche, soziale und historische Kontext stellt das Umfeld dar, in dem ihre Ideen und Gedanken in dieser Form überhaupt entwickelt wurden und wirken konnten. Langewand schätzt die historische Gegenwart eines Textes als besonders wichtig ein, weil: *„es neben der »Zeitgenossenschaft – für - uns« eines Textes die aktive*

Selbstkontextualisierung eines Oeuvres, einer Theorie, eines Argumentes oder eines Satzes unhintergebar immer schon gibt“ (Langewand 1999, S. 512).

Außerdem meint er, dass bei der „*Betrachtung der Gegenwart eines Textes*“ (Langewand 1999, S. 511), immer berücksichtigt werden muss, dass eine Differenz zwischen

„*Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung*“ besteht. Das bedeutet, dass es bei einer historischen Textanalyse anzuerkennen gilt, dass in diesem Fall Piaget die Texte Kants niemals unabhängig von seinem eigenen Kontext und seiner Zeitgenossenschaft lesen konnte und ein Verständnis der Schrift, so wie sie Kant geschrieben und verstanden hat, für Piaget nicht zur Gänze möglich war. Hier ist die Chance auf die Entstehung von Neuem zu erkennen. Die Analyse von Piagets Verständnis von Freiheit in der Erziehung in Beziehung zu Kants Nachdenken darüber konstruiert unter Berücksichtigung des historischen Kontextes eigenständig etwas Neues. Es ist die Verschmelzung zweier Kontexte in Bezug auf Kants und Piagets Gedanken zur Freiheit in der Erziehung. Das Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Auseinandersetzung und Diskussion ihrer Gedanken innerhalb ihres Kontextes die Entwicklungsgeschichte von Kants Nachdenken zu Piagets Verständnis von Freiheit und Erziehung zu erkennen und damit das Neue darin zu entdecken.

3. Kant

Das folgende Kapitel soll Aufschluss über Kants Überlegungen zur Pädagogik geben, der Schwerpunkt wird bei dem Thema Freiheit in der Erziehung liegen. Dazu werden zuerst sein „Sitz im Leben“, sein Verständnis von Freiheit im Allgemeinen und sein Beitrag zur Pädagogik aufgearbeitet. Auf dieser Grundlage wird Kants Freiheitsbegriff in der Erziehung diskutiert. Seine Biographie wird in dieser Arbeit keinen Platz finden, soll aber bei der Beschäftigung mit ihm stets berücksichtigt werden.

3.1 Die Zeit der Aufklärung als historischer Kontext für den „Sitz im Leben“ von Kants theoretischen Überlegungen zur Pädagogik

Für ein Verständnis der Überlegungen Kants ist die Einbeziehung des zeitlichen Kontexts unabdingbar, auch weil die Zeit der Aufklärung für die Pädagogik von großer Relevanz war und einen Umbruch im Denken über Kinder und Erziehung bewirkte:

„Zur Pädagogik tritt die Aufklärung in enge Beziehung. Der ganzen Bewegung wohnt ja infolge ihres Aufklärungsbestrebens bereits etwas Pädagogisches inne: sie will die Vernunft des Volkes befreien und das Volk dadurch aus der Tiefe, dem Dunkel und dem Elend hinaufführen zur Höhe, zum Licht, zur Glückseligkeit. So stellt sie sich dem Volke – dem Menschengeschlecht – gegenüber eine Erziehungsaufgabe. Aus dieser weiteren pädagogischen Aufgabe muß die engere, eigentlich pädagogische dann notwendig hervorgehen; denn wenn man das Volk – die Menschheit – erziehen will, so muss man sich vorzugsweise an die noch nicht fertige, erst heranreifende Generation, an die Jugend wenden“ (Abb 1927, S. 42).

Die Aufklärung ist geprägt von einem Fortschrittsglauben, der auch für Kants Philosophie wesentlich ist. Die Aufklärung geht davon aus, dass dieser Fortschritt nur unter der Bedingung einer besseren Erziehung für das Volk zustande kommen kann. Der Gedanke, eine bessere Menschheit durch die Hinführung zur Vernunft formen zu können, ist grundlegend für Kants Philosophie.

„Ihren Ursprung nimmt die Aufklärung aus dem Bestreben, das geistige Leben unabhängig und selbstständig zu machen gegenüber äußeren Autoritäten, namentlich der Autorität der Kirche“ (a.a.O., S. 38).

Der Gedanke, dass das Volk sich von Obrigkeiten frei machen muss, speziell von der Autorität der Kirche, ist für Kants Philosophie bezeichnend und gleichzeitig der Grund für starke Kritik an ebendieser Obrigkeit.

Wichtige Hauptvertreter der deutschen Aufklärung des 18. Jahrhunderts waren Mendelssohn, Campe und Basedow (vgl. Abb 1927, S. 38). Diese drei Philosophen prägten aber nicht nur die Zeit der Aufklärung maßgeblich, sondern auch Kants Denken wurde wesentlich von ihnen beeinflusst. Man schenkte einander gegenseitige Anerkennung, wovon ein intensiver Briefwechsel zeugt, aber auch kritische Stellungnahmen in öffentlichen Zeitschriften waren nicht unüblich.

Basedow und Campe waren Träger der wahrscheinlich wichtigsten pädagogischen Strömung der Aufklärung, nämlich dem Philanthropismus, der sowohl wesentliche Gedanken von Kant als auch von Rousseau in seiner Erziehungstheorie aufgriff (vgl. a.a.O., S. 66).

Basedow gründete 1774 die erste Erziehungsanstalt mit dem Namen Philanthropin in Dessau. Der von ihm entwickelte Philanthropismus vertrat die Auffassung, dass durch eine *„...neue Erziehung die Menschheit dem Ziele des menschlichen Lebens, nämlich einer auf Vernunfttätigkeit und Nützlichkeit aufgebauten Glückseligkeit, zugeführt werden könne (...)"* (ebd.).

Kant unterstützte diese Institution über eine lange Zeit mit großer Begeisterung und Überzeugung, worauf später im Text noch näher eingegangen wird.

Als Zündfunke der Aufklärung gilt die theoretische Auseinandersetzung in der Berlinischen Monatsschrift, ausgelöst durch eine beinahe beiläufig gestellte Frage in einem 1783 verfassten Artikel von Zöllner.

Zöllner (1753 - 1804) wird in der Literatur als hochrangiger Theologe beschrieben. Er gehörte zu den führenden Köpfen der Berliner Aufklärung und war Mitglied der so genannten Mittwochsgesellschaft. In die Geschichte ging er als der Mann ein, der 1783 in seinem Beitrag: *„Ist es ratsam, das Ehebündniß nicht ferner durch die Religion zu*

sanciren“? (Patsch 1995, S. 39) in der Berlinischen Monatsschrift 2, in einer Fußnote die provozierende Frage stellte: „*Was ist Aufklärung*“? (ebd.).

Er kritisiert, dass die Beantwortung dieser Frage noch nicht formuliert wurde, obwohl sie Voraussetzung für Aufklärung überhaupt sei, wodurch er einen Schwall an Reaktionen auslöste (vgl. Bahr 1974, S. 3).

Der erste, der auf diese Frage in der gleichen Zeitschrift in der September-Nummer 1784 reagierte, war Mendelssohn (1729 - 1786) (vgl. Bahr 1974, S. 3). Moses Mendelssohn lebte lange Zeit als ungeschützter ausländischer Jude in Berlin (auch er kam aus Dessau). Er wurde als Talmudsschüler geduldet, solange die Gemeinde ihm Unterkunft und Verpflegung zukommen ließ. 1750 wurde der 21-jährige Mendelssohn Hauslehrer und somit Bediensteter, wodurch er, solange er arbeitete, zur Berliner jüdischen Gemeinde gehörte. Im Falle einer Entlassung musste er mit einer sofortigen Ausweisung aus Berlin rechnen. Viel später stieg Mendelssohn in der Klasse zu einem „außerordentlichen Schutzjuden“ auf (vgl. Knobloch 1982, S. 62). Während seiner Zeit als Hauslehrer entwickelte sich Mendelssohn durch sein Studium zu einem „*philosophisch gebildeten Menschen*“ (a.a.O., S. 64). Er begann kleine Artikel für Zeitschriften zu schreiben und jüdische Dichter ins Deutsche zu übersetzen, um ihre Arbeit publik zu machen. Davon waren weder seine jüdischen Mitmenschen noch die Berliner Behörden begeistert. In dieser Tätigkeit zeigte sich deutlich ein aufklärerischer Gedanke, der für Mendelssohn wahrscheinlich nicht ungefährlich war (vgl. Knobloch 1982, S. 64f).

Es heisst, dass Mendelssohn nie ein gewandter Redner war, es heißt, dass er stotterte und sich sehr unwohl fühlte, wenn er vor großem Publikum sprechen sollte (vgl. Knobloch 1982, S. 89). Mendelssohn profitierte besonders von seiner engen Freundschaft mit Lessing. Elbogen (1874 – 1943) zieht die Freundschaft der beiden sogar als Beispiel für die Haltung der Aufklärung heran:

„Die Aufklärung hatte eine Gemeinschaft auf kulturellem Gebiet, unabhängig von nationaler oder religiöser Zugehörigkeit, zwischen den Klassen geschaffen. Die Überzeugung, daß alle Menschen von Natur aus gut, der Vervollkommenung fähig sind, gewann mehr und mehr an Boden. Ein rühmliches Beispiel für die neue geistige Haltung war die Freundschaft zwischen Moses Mendelssohn und Lessing. Sehr bald erwies sich, daß Juden geistlich empfängliche Menschen sind, die durch soziale

Umstände und nicht durch angeborene Abneigung der allgemeinen Bildung entfremdet waren“ (a.a.O., S. 74).

Auch Mendelssohn und Kant verband eine ähnliche Denkweise, so schrieb Kant am 7. Februar 1766 an Mendelssohn: *„Mein Herr. Es gibt keine Umschweife von der Art wie sie die Mode verlangt zwischen zwey Persohnen deren Denkungsart durch die Ähnlichkeit der Verstandesbeschäftigungen und die Gleichheit der Grundsätze einstimmig ist“* (Zehbe 1970, S. 29). Während Mendelssohn in einem anderen Brief an Kant schrieb, wie sehr Marcus Hertz, ein begabter Schüler Kants und guter Freund Moses, von Kants Unterricht profitiere, bedauerte er für sich selbst: *„Hatte ich vor meinem zwanzigsten Jahre einen Kant zum Freunde gehabt“* (Fischer 1912, S. 109). Diese Zitatstellen aus dem intensiven Briefverkehr zwischen Mendelssohn und Kant kennzeichnen die enge Freundschaft und tiefe Anerkennung, die diese beiden Denker miteinander verband.

Hertz war ein talentierter Schüler Kants und schrieb ihm in einem Brief 1770:

„Sie allein sind es, dem ich meine glückliche Veränderung des Zustandes zu danken habe, dem ich ganz mich selbst schuldig bin; ohne Ihnen würde ich noch jetzt gleich so vielen meiner Mitbrüder, gefesselt am Wagen der Vorurteile, ein Leben führen, das einem jeden viehischen Leben nachzusetzen ist, ich würde eine Seele ohne Kräfte haben, einen Verstand ohne Tätigkeit, kurz, ohne Ihnen wäre ich dies, was ich vor vier Jahren war, das ist, ich wäre nichts“ (Fischer 1912, S. 93).

Die große Bewunderung, die Mendelssohn Kant entgegen brachte, beruhte auf Gegenseitigkeit. Kant versuchte seinen jüdischen Kollegen zu unterstützen und ihm den Rücken zu stärken, sofern es ihm möglich war.

Mendelssohn antwortet auf die Frage: Was ist Aufklärung? mit großer Sorgfalt aber auch Vorsicht. Er definiert die Aufklärung neben der Kultur als einen von zwei Aspekten von Bildung. Die Kultur steht für den praktischen Teil der Bildung: *„...Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken, Künsten und Geselligkeitssitten (objektive); auf Fertigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit in jenen, Neigungen, Triebe und Gewohnheit in diesen (subjektive)“* (Mendelssohn 1784 [2008], S. 4).

Den Begriff der Kultur des Menschen veranschaulichte er mit einem vergleichenden Beispiel: Je mehr Arbeit, Fleiß und Kultur in ein Grundstück investiert wird, desto mehr wird es dem Menschen später nützen. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf den Menschen (vgl. Bahr 1974 [2008], S. 4).

Der zweite Aspekt von Bildung ist die Aufklärung, welche sich, laut Mendelssohn, im Gegensatz zur Kultur auf das Theoretische bezieht:

„Auf vernünftige Erkenntnis (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachdenken über Dinge des menschlichen Lebens nach Maßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen“ (ebd.).

Sprache erlangt die Aufklärung durch die „Wissenschaft“ und die Kultur, durch „gesellschaftlichen Umgang, Poesie und Beredsamkeit“. Zusammen bilden sie „die Sprache der Bildung“ (Mendelssohn 1784 [2008], S. 4f).

Mendelssohn differenzierte zwischen der Bestimmung des Menschen als Menschen und der Bestimmung des Menschen als Bürger. In Bezug auf die Kultur fällt diese Differenzierung zusammen, weil *alle praktischen Vollkommenheiten nur dem Menschen als Mitglied der Gesellschaft entsprechen müssen* (Mendelssohn 1784 [2008], S. 5). „Der Mensch als Mensch bedarf keiner Kultur: aber er bedarf Aufklärung“ (ebd.).

Für Mendelssohn ist die Kultur eine rein gesellschaftliche Bestimmung, die nicht den Menschen als Menschen, d.h. als Privatperson, betrifft. In Bezug auf die Aufklärung verhält es sich laut Mendelssohn komplexer, weil es hier notwendig ist, zwischen dem Bürger und dem Menschen zu unterscheiden: „Die Aufklärung, die den Menschen als Menschen interessiert, ist allgemein ohne Unterschied der Stände; die Aufklärung des Menschen als Bürger betrachtet, modifiziert sich nach Stand und Beruf“ (Mendelssohn 1784 [2008], S. 6).

Mendelssohn nimmt an, dass es zu einem Widerspruch zwischen der *Menschenaufklärung* und der *Bürgeraufklärung* kommen kann. Dies geschieht dann, wenn „gewisse Wahrheiten“ für den Menschen als Menschen vielleicht von Nutzen sind, jedoch für den Bürger schädlich. Mendelssohn nennt vier Kollisionsmöglichkeiten: „1. wesentliche oder 2. zufällige Bestimmungen des Menschen mit 3. wesentlichen oder 4. mit außerwesentlichen zufälligen Bestimmungen des Bürgers“ (ebd.).

Als wesentliche Bestimmung des Menschen werden die Sittlichkeit und die Religion begriffen. Als außerwesentliche Bestimmung kann die eigene Wahrheit unabhängig von Sittlichkeit und Religion verstanden werden (vgl. Mendelssohn 1784 [2008], S. 6f).

Sowohl die wesentlichen Bestimmungen des Menschen als Menschen, als auch die außerwesentlichen Bestimmungen des Menschen als Menschen sind für Mendelssohn notwendig. Ebenso verhält es sich für ihn mit den wesentlichen und außerwesentlichen Bestimmungen des Menschen als Bürger (vgl. Mendelssohn 1784 [2008], S. 6).

„Unglücklich ist der Staat, der sich gestehen muß, daß in ihm die wesentliche Bestimmung des Menschen mit der wesentlichen des Bürgers nicht harmonieren, daß die Aufklärung, die dem Menschen unentbehrlich ist, sich nicht über alle Stände des Reichs ausbreiten können, ohne daß die Verfassung in Gefahr sei, zugrunde zu gehen. Hier lege die Philosophie die Hand auf den Mund! Die Notwendigkeit mag hier Gesetze vorschreiben oder vielmehr die Fesseln schmieden, die der Menschheit anzulegen sind, um sie niederzubeugen und beständig unterm Drucke zu halten!“ (Mendelssohn 1784 [2008], S. 6f).

Für Mendelssohn ist die Harmonie zwischen dem Dasein als Bürger und dem Dasein als Menschen Voraussetzung für die „Glückseligkeit“ des Menschen und des Staates. Hier sieht er die Notwendigkeit von fremd auferlegten Gesetzen und Pflichten, damit die Verfassung funktionieren kann, welche ein Staat benötigt um „Glückseligkeit“ gewährleisten zu können. Deshalb muss die Aufklärung diesbezüglich vorsichtig sein und sich zurücknehmen, sie könnte hier für die Menschheit mehr Schaden als Fortschritt verursachen. Er geht demnach davon aus, dass der Mensch einen gewissen Zwang benötigt um glücklich sein zu können.

Folgend meint Mendelssohn, wenn es jedoch um die außerwesentlichen Bestimmungen des Menschen geht, die mit den Bestimmungen des Bürgers kollidieren, sollten Regeln bestimmt werden, wonach Ausnahmen möglich gemacht werden können. Schwierig wird es, wenn wesentliche und außerwesentliche Bestimmungen des Menschen als Menschen miteinander in Widerstreit geraten, „...so wird der tugendliebende Aufklärer mit Vorsicht und Behutsamkeit verfahren und lieber das Vorurteil dulden, als die mit ihm so fest verschlungenen Wahrheiten zugleich mit vertreiben“ (Mendelssohn 1784 [2008], S. 7).

Vermutlich spricht Mendelssohn an dieser Stelle selbst als Aufklärer und artikuliert darin seine vorsichtige Haltung.

Mendelssohn geht davon aus, dass eine Nation für die Aufklärung bereit sein muss und diese nicht von einzelnen Individuen erzwungen werden darf. Missbrauch der Aufklärung findet dann statt, wenn einzelne aufgeklärte Individuen ihre Freiheit zu sprechen dahingehend ausnützen, dass sie mit Gewalt versuchen Missstände zu beseitigen, unabhängig davon, ob das Volk bzw. die Kultur bereit dazu ist (vgl. a.a.O., S. 8).

Mendelssohn folgert: *„Mißbrauch der Aufklärung schwächt das moralische Gefühl, führt zu Hartsinn, Egoismus, Irreligion und Anarchie. Mißbrauch der Kultur erzeugt Üppigkeit, Gleißnerei, Weichlichkeit, Aberglauben und Sklaverei“* (ebd.).

Dennoch begreift Mendelssohn Aufklärung als Bestimmung eines jeden Menschen, die daher auch jeden Menschen betrifft. Er geht aber, im Gegensatz zu Kant nicht so sehr vom einzelnen aufgeklärten Individuum aus, sondern von der Nation, welche sich der Aufklärung öffnen kann. Nur in einer aufgeklärten Nation ist für ihn die eigene Wahrheit des Individuums möglich. Mendelssohn setzt eine aufgeklärte Kultur als Bedingung voraus, um dem Individuum zu ermöglichen, seine eigene aufgeklärte Wahrheit öffentlich zu machen.

Kants Reaktion auf die Frage, was Aufklärung ist wird im Dezember des gleichen Jahres, ebenfalls in der Berliner Monatsschrift zu lesen sein und erinnert im Wesen stark an den Aufsatz von Mendelssohn, obwohl Kant angibt, diesen zum Zeitpunkt des Verfassens seines eigenen Artikels noch nicht gelesen zu haben:

„In den Büschingschen wöchentlichen Nachrichten vom 13. Sept. lese ich heute den 30sten ebendess. die Anzeige der Berlinischen Monatsschrift von diesem Monat, worin des Herrn Mendelssohn Beantwortung ebenderselben Frage angeführt wird. Mir ist sie noch nicht zu Händen gekommen; sonst würde sie die gegenwärtige zurückgehalten haben, die jetzt nur zum Versuche dastehen mag, wiefern der Zufall Einstimmigkeit der Gedanken zuwege bringen könnte“ (Kant 1784, S. 17).

Auch wenn die beiden Philosophen in ihrer Überzeugung in Bezug auf die Aufklärung zwar Ähnlichkeiten aufweisen, ist jedoch die Herangehensweise an diese Thematik

unterschiedlich. Es stellt sich hier beispielsweise die Frage, warum Kant in seiner Stellungnahme sogar soweit geht, zu sagen er hätte seinen eigenen Aufsatz gar nicht erst veröffentlicht, hätte er den Artikel von Mendelssohn zu diesem Zeitpunkt bereits gekannt. Man kann vermuten, dass Kant seinen geschätzten jüdischen Kollegen damit den Rücken stärken wollte, aber der wahre Grund seiner Intention wird wohl nie enträtselt werden können.

Kant ist in seinen Aussagen jedenfalls weit weniger zurückhaltend als Mendelssohn. Es wird offensichtlich, dass er weniger Angst vor Sanktionen der Obrigkeit haben musste als sein Freund mit jüdischer Abstammung.

Er leitet seinen berühmten Artikel *„Antwort auf die Frage: Was ist Aufklärung?“* (Kant 1784 [2008]) mit der ebenso berühmten Definition ein:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784 [2008], S. 9).

Kant fordert die Menschen auf, mutig zu sein, den eigenen Verstand zu gebrauchen und danach zu handeln. Er selbst folgt seinen auffordernden Worten, die er als den Wahlspruch der Aufklärung betitelt, indem er beispielhaft den eigenen Verstand gebraucht und ihn öffentlich in seinen Publikationen nach außen trägt, obwohl ihm seine gesellschaftskritischen Publikationen und sein *„Mut zur Wahrheit“* nicht immer ungefährlich waren.

Der Freiheitsbegriff ist in seiner Schrift: *„Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“* (1784) für Kant ein wesentliches Thema. Kant erkennt, dass der Mensch geradezu zur Unmündigkeit „erzogen“ wird, er wird erst dumm und damit gefügig gemacht. Er nimmt hier sogar Bezug auf die Erziehung der Kinder, wenn er sagt, dass dem Kind alle Gefahren der Welt schon im Vorhinein gezeigt werden, sodass es keine Erfahrungen machen kann, aus denen es lernen könnte. Hier zeigt sich eine deutliche Analogie zu seiner Vorlesung über Pädagogik (1803), in der er über die Notwendigkeit

spricht, das Kind, soweit es möglich ist, frei sein zu lassen. Es ist also besonders schwierig, sich aus dieser Unmündigkeit zu befreien, weil sie bereits in der Kindheit zur Gewohnheit und lieb gewonnen wurde (vgl. Kant 1784 [2008], S. 10). „*Daß aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit lässt, beinahe unausbleiblich*“ (ebd.). Ähnliches erläutert er in seinem Text über Pädagogik (1803), worauf später in dieser Arbeit im Kapitel: Das Freiheitsproblem und Kants Lösungsvorschlag (3.5.1) noch genauer eingegangen wird.

Der richtige Gebrauch der Vernunft ist für ihn die Voraussetzung, dass Aufklärung zustande kommen kann. Die Aufklärung kann jedoch nur langsam zustande kommen. Für diese Aufklärung benötigt es Freiheit und zwar jene Freiheit, „*von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen*“ (Kant 1784 [2008], S. 11). Kant unterscheidet diesbezüglich zwischen dem „*öffentlichen*“ (Kant 1784 [2008], S. 8) und den „*privaten*“ (ebd.) Gebrauch der Vernunft (vgl. ebd.):

„*...der öffentliche Gebrauch seiner Vernunft muß jederzeit frei sein, und der allen kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der Privatgebrauch derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern*“ (ebd.).

Unter dem öffentlichen Gebrauch der Vernunft versteht Kant denjenigen, den ein „*Gelehrter*“ vor dem ganzen Publikum der „*Leserwelt*“ öffentlich macht. Der private Gebrauch der Vernunft ist der, den jemand in seinem kleinen „*bürgerlichen Posten*“ (Kant 1784 [2008], S. 11) anwendet (vgl. ebd.). Kant meint damit, dass Aufklärung nicht bedeutet, dass ein Bürger sich weigern darf, seine auferlegten Abgaben zu zahlen oder dass ein Offizier sich seinem Oberen widersetzen soll. Ein aufgeklärter Mensch darf oder muss vielmehr als Gelehrter vor ein Publikum treten und über gewisse Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft seine Meinung kundtun, solange er dabei seine Vernunft gebraucht.

Kant selbst nennt als Beispiel einen aufgeklärten Geistlichen, der gegenüber seiner Gemeinde nach den Grundsätzen der Kirche handeln muss, weil er unter dieser Bedingung eingestellt wurde. Als Gelehrter muss er in seiner Freiheit und als Experte über Fehler oder von ihm vernünftig überlegte Verbesserungsvorschläge in seinem Fachgebiet sprechen (vgl. Kant 1784 [2008], S. 12).

„Der Gebrauch also, den ein angestellter Lehrer von seiner Vernunft vor seiner Gemeinde macht, ist bloß ein Privatgebrauch; weil diese immer nur eine häusliche, obzwar noch so große, Versammlung ist; und in Ansehung dessen ist er, als Priester, nicht frei, und darf es auch nicht sein, weil er einen fremden Auftrag ausrichtet. Dagegen als Gelehrter, der durch Schriften zum eigentlichen Publikum, nämlich der Welt spricht, mithin der Geistliche im öffentlichen Gebrauche seiner Vernunft, genießt einer uneingeschränkten Freiheit, sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen und in seiner eigenen Person zu sprechen“ (a.a.O., S. 13).

Hier kann eine Analogie zwischen Mendelssohn und Kant gewagt werden: Der öffentliche Gebrauch der Vernunft bei Kant erinnert interpretativ stark an Mendelssohns Auffassung von Aufklärung für den Menschen als Menschen, während der private Gebrauch der Vernunft Ähnlichkeit mit Mendelssohns Auffassung der Aufklärung des Menschen als Bürger aufweist.

Beiden gemeinsam ist die Verallgemeinerung des Vernunftgedankens alle Menschen betreffend.

In Bezug auf die Gesetzgebung ist in Kants Abhandlung der Frage Was ist Aufklärung? der Kategorische Imperativ bereits im Ansatz zu erkennen, wenn er sagt: *„Der Probestein alles dessen, was über ein Volk als Gesetz beschlossen werden kann, liegt in der Frage: ob ein Volk sich selbst wohl ein solches Gesetz auferlegen könnte?“* (Kant 1784 [2008], S. 14).

Ein Volk ist demnach dann aufgeklärt, wenn es im Stande ist, unter dem Gebrauch der Vernunft allgemein geltende, das heißt für jeden Menschen objektiv anwendbare Gesetze für sich zu erschließen. Im Kategorischen Imperativ ist der Freiheitsaspekt bereits inbegriffen. Er gibt eine Zeitdiagnose ab, in der er meint, dass das Volk noch nicht aufgeklärt ist, jedoch dass Aufklärung möglich ist, weil sich Tendenzen zeigen, die er meinte, erkennen zu können. Einen Grund dafür sah er im preußischen König Friedrich II, den er als aufgeklärten Menschen betitelte. Die Hauptfigur, an der er die Bedingung der Möglichkeit von Aufklärung in seiner Zeitdiagnose festmacht, ist der preußische König Friedrich II, welcher aufgrund der Freiheit, die er seinen Untertanen in Religionsdingen zugestanden hat, von Kant als ein Vorreiter der Aufklärung verstanden wird.

„...selbst aufgeklärt und verdient von der dankbaren Welt und Nachwelt als derjenige gepriesen zu werden, der zuerst das menschliche Geschlecht der Unmündigkeit, wenigstens von Seiten der Regierung, entschlug und jedem frei ließ, sich in allem, was Gewissensangelegenheit ist, seiner eigenen Vernunft zu bedienen“ (Kant 1784 [2008], S. 16).

Hier könnte die Frage gestellt werden, ob Kant seinem Fürsten schmeicheln wollte, um seine Meinungsfreiheit beibehalten zu können. Zu einem späteren Zeitpunkt Kants Schaffens (1794) und Wirkens verbietet ihm Friedrich die Veröffentlichung des Werkes: *„Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“* (1793-1794) und *„...am 1. Okt. des gleichen Jahres erfolgt dann tatsächlich die bekannte Kabinettsorder Friedrich Willhelms II., derzufolge Kant das Versprechen gibt, fernerhin sich aller öffentlichen, mündlichen und schriftlichen Äusserungen in Sachen der Religion zu enthalten“* (Fischer 1912, S. 8). Kant musste also trotz seiner schmeichelhaften Worte, ebenfalls vorsichtiger in seinen Aussagen werden.

Wenn Kant vom öffentlichen und privaten Gebrauch der Vernunft spricht, so scheint es, dass der Konflikt, der sich innerhalb der geforderten und der nicht erwünschten Anwendung der eigenen Vernunft bewegt, noch nicht ganz gelöst ist. Wie Mendelssohn, der zwischen der Aufklärung des Menschen als Menschen und der Aufklärung des Menschen als Bürger differenziert, meint Kant ebenfalls, dass jeder Mensch von Aufklärung betroffen ist und sich dennoch seinen Obrigkeiten und gesellschaftlichen Pflichten als Bürger beugen muss. Auch wenn der Mensch im Sinne Kants frei ist, ist er dennoch immer auch einem gesellschaftlichen Zwang unterworfen. Das heißt, jeder Mensch soll frei sprechen können, darf sich aber währenddessen als Bürger (z.B. Steuerzahler) und Arbeitnehmer gewissen Obrigkeiten oder der Verfassung nicht widersetzen. Es stellt sich nun die Frage, ob ein Mensch dazu in der Lage ist, seine Rolle als Bürger von der als Menschen zu trennen. Wer entscheidet, ob man gerade Bürger oder Mensch⁶ ist? Inwiefern und auf welche Weise ist ein Mensch dazu in der Lage?

Kant gibt eine weitere Zeitdiagnose, wenn er sagt: *„räsoniert, soviel ihr wollt und worüber ihr wollt; nur gehorcht!“* (Kant 1784 [2008], S. 11). Kurz darauf artikuliert er eine stille Hoffnung bzw. seinen unbrechbaren Fortschrittsglauben. Er deutet eine stille

⁶ Kant führt mit Mensch vor allem das Verständnis „Gelehrter“

Hoffnung an, wo die Fähigkeit zur vernunftbegabten Anwendung von Freiheit beim Menschen schon stärker entwickelt ist und fügt in Klammer hinzu, dass dann das Volk vielleicht irgendwann in der Lage sein wird, nicht nur frei zu denken, sondern auch frei zu handeln (vgl. ebd.). Hieraus könnte die vorsichtige Vermutung angestellt werden, dass für Kant das freie Denken nur der erste Schritt aus der Unmündigkeit ist um im nächsten Zug die Menschen zum freien Handeln auf zu fordern. Dieser Gedanke ist allerdings ein zu anarchischer, der mit Kants moralischem Pflichtbewusstsein nicht übereinstimmt, solange der Begriff der Vernunft nicht berücksichtigt und miteinbezogen wird. Um das spezifischer diskutieren zu können, fehlen weitere Hinweise und ist demnach bloß eine der möglichen Interpretationen.

Der schmale Grad, den Kant in seinem Aufsatz über Aufklärung in Bezug auf den öffentlichen und privaten Gebrauch von Vernunft formuliert, findet sich in Kants Vorlesung über Pädagogik (1803) in Bezug auf die Freiheit des Kindes wieder. Darin geht er davon aus, dass Freiheit in der Pädagogik unentbehrlich ist, wenn ein vernunftbegabter und im Sinne des Fortschrittsglaubens aufgeklärter Mensch erzogen werden soll, der mit seiner Freiheit umzugehen weiß. Kant weiß aber auch, dass ein Zwang in der Erziehung dennoch notwendig ist, um gerade Freiheit überhaupt ermöglichen zu können. Hier differenziert Kant zwischen verschiedenen Erziehungsaufgaben und Erziehungssituationen, in denen der Zwang nicht schädlich ist und jenen, bei denen der Mensch eher zur Unmündigkeit angeleitet wird. Auch hier scheint die Idee stärker zu sein als die Realität in ihrer Umsetzung. Es kann angenommen werden, dass es ebenso problematisch für den Menschen sein kann, zwischen den eigenen Zwängen und Freiheiten als Bürger oder als Gelehrten zu differenzieren, wie es in der Erziehung schwierig erscheint zu entscheiden, welcher Zwang notwendig und welcher schädlich sein könnte.

Kant interpretiert in seiner Beantwortung der folgenreichen Frage: Was ist Aufklärung? (1784) die Gesetze und Pflichten als Zwang einer Gesellschaft. Denn die Gesellschaft kann nur unter einem gewissen Zwang funktionieren, also mit vereinbarten Gesetzen und Pflichten an die sich jeder Bürger halten muss (vgl. Kant 1784 [2008], S.12).

Die Aufklärung dagegen wird als der Mut zur Freiheit zu denken und zu sprechen begriffen. Kant formuliert aber die Aufklärung auch als Pflicht eines jeden Menschen. Jeder Mensch ist seiner Ansicht nach in der Lage, seine Vernunft zu gebrauchen und

aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit auszubrechen (vgl. Kant 1784 [2008], S. 9). Das heißt, die Unmündigkeit kann bei Kant als ein schädlicher, von außen auferlegter Zwang gedeutet werden, welcher letztendlich Aufklärung unmöglich macht.

Kant spricht sehr offen über die Missstände seines Volkes, in dem die Obrigkeit seine Untertanen zur Unmündigkeit erzieht und kritisiert damit die aktuelle gesellschaftliche und politische Situation seiner Zeit. Er bewegt sich stets am Rande des Sagbaren, wohl im Bewusstsein, wo er mit seinen Formulierungen besonders geschickt vorgehen muss.

Den für Kant so wichtigen Begriff der Vernunft erwähnt Mendelssohn in seinem Aufsatz zwar nicht, was aber nicht bedeuten mag, dass für ihn die Vernunft kein wesentlicher Teil der Aufklärung darstellt. Vielmehr scheint er sie unerwähnt voraus zu setzen. Während Mendelssohn unter Missbrauch der Aufklärung das gewaltsame Aufklären der noch nicht bereiten Gesellschaft durch den Einzelnen versteht, ist für Kant das dauerhafte Schweigen über die eigene Wahrheit, das heißt das Ignorieren der eigenen Aufklärung eine „*Verletzung des heiligen Rechts der Menschheit*“ (Kant 1784 [2008, S. 15) und in Bezug auf die nächste Generation fahrlässig (vgl. ebd.)

Eine andere Perspektive auf die Zeit der Aufklärung und Kants Einfluss auf seine Zeitgenossen, ermöglicht der von Johann Georg Hamann verfasste Brief an Christian Jacob Kraus, einem Schüler und Freund Kants.

Hamann selbst verstand sich als Gegner der Aufklärung, seine Haltung ähnelte jedoch in vielerlei Hinsicht sehr der der Aufklärung. Er sah die Vertreter der Aufklärung als „*Lügen-, Schau- und Maulpropheten*“ (Bahr 2008, S. 18) und verfasste diesbezüglich einige Streitschriften an Mendelssohn und Kant, denen er sich gleichwohl freundschaftlich verbunden fühlte (vgl. ebd.). Hamann studierte Theologie und Philosophie, wechselte später zur Rechtswissenschaft und Volkswirtschaft, er besuchte aber vor allem Vorlesungen über Literatur, Philologie und Rhetorik, sowie Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Bayer 1998, S. 12). Hamann verlässt die Universität ohne Abschluss und arbeitete danach längere Zeit als Hauslehrer (vgl. ebd.). Geschichtlich betrachtet war es damals nicht ungewöhnlich die Universität ohne Abschluss zu verlassen. Viel wichtiger für den „*sozialen Rang*“ (Heublein, Wolter 2011, S. 214) und „*professionelle Tätigkeiten*“ (ebd.) war es verschiedene Kompetenzen zu erlernen, wie zum Beispiel in lateinischer Sprache Texte verfassen zu können (vgl. ebd.).

Hamann liebte es zu lesen, außerdem pflegte er seinen kranken Vater und kümmerte sich um seinen „*schwachsinnigen Bruder*“ (Bayer 1998, S. 15), ergriff aber keinen ordentlichen bürgerlichen Beruf. Durch die Unterstützung Kants, erhielt er 1767 eine Stelle als Übersetzer bei einer Zollverwaltung, wo er zehn Jahre später zum „*Packhofverwalter*“ (ebd.) befördert wurde. Er übte diesen sehr schlecht bezahlten Beruf bis zu seiner Pension aus (vgl. ebd.).

Zur Frage, was Kant und Hamann in ihrer Auffassung über die Aufklärung trennt, soll kurz Stellung genommen werden. Kant definiert Aufklärung bekanntlich als den Mut zum Prozess, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung eines dritten zu bedienen (vgl. Kant 1784 [2008], S. 9), während für Hamann gerade das Einbeziehen der Auffassung und Wahrheiten Anderer für den Vernunftbegriff und damit für die Aufklärung unentbehrlich ist (vgl. Simon 1990, S. 19). Für Hamann war der Vernunftbegriff daran gebunden, dass die eigene Wahrheit für andere verständlich ist und dass es möglich ist, fremde Wahrheiten in die eigene Wahrheit soweit zu integrieren, dass sie zumindest wahrgenommen werden kann (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass für Hamann erst dann von Wahrheit und Aufklärung gesprochen werden kann, wenn der Mensch dazu in der Lage ist neben der eigenen Wahrheit andere Wahrheiten anzuerkennen und zu berücksichtigen.

Einig sind sich Hamann und Kant darin, dass es ungewiss ist, ob Aufklärung überhaupt stattfinden kann, beziehungsweise wie ihr Ausgang sich gestalten wird. Bei Hamann liegt die Begründung dieser Ungewissheit jedoch am Begriff selbst, weil die Ungewissheit eine Eigenschaft von allen Begriffen ist (vgl. ebd.). Kant hingegen ist unsicher, ob die Menschen dazu in der Lage sind aufgeklärt zu sein.

Der Mut ist bei beiden Autoren ein wichtiger Begriff. Für Hamann in einer anderen Form als Kant. Kant sieht den Mut im eigenständigen Denken (vgl. Kant 1784 [1803] S. 9) und Hamann darin sich auf das Denken und die Wahrheit anderer einzulassen:

„Der Mut zum Ungewissen, auf das wir angewiesen sind und demgegenüber wir uns keiner ‘Bedingungen der Möglichkeit’ vergewissern können. (...), und wir verdanken es Hamann, uns auch der zweiten bewusst zu bleiben und den Mut in beiden zu üben: im autonomen Selbstdenken und in der Einlassung auf das Denken anderer, auch wenn es sich nicht auf das eigene abbilden lässt“ (Simon 1990, S. 28).

Kant und Behrens versuchten Hamann von der Aufklärung zu überzeugen. In ihrer Diskussion ging es vor allem um den Grundkonflikt zwischen Christentum und Aufklärung (vgl. Bayer 1998, S. 13).

Hamann wurde als „homme de lettres“ bezeichnet und so nannte er sich auch selbst (vgl. a.a.O., S. 15).

„Verglichen mit seinen Zeitgenossen, selbst mit solchen relativ freien und beweglichen, ja kritischen und selbstdenkenden Geistern wie Lessing und Kant, fällt die Unabhängigkeit und Freiheit Hamanns auf. Er urteilte in einer Selbstständigkeit, deren kritische Kraft die eines Kant in bestimmter Hinsicht überbietet und zugleich vertieft; indem Hamann dem Rationalen nicht etwa das Irrationale entgegensetzt, sondern Verstand und Sinnlichkeit, Zeit und Ewigkeit, zufällige Geschichtswahrheiten und notwendige Vernunftwahrheiten, Gesinnungen und Handlungen in lebendige Ganzheit – in einer „Ehe“ – zusammenhält, erweist er sich als radikaler, konsequenter Aufklärer“ (Bayer 1998, S. 16).

Es kann vorsichtig behauptet werden, dass Hamann, der sich so energisch gegen die Aufklärung wehrte, neben Kant und seinen Kollegen ebenfalls ein Aufklärer seiner Zeit war. Er übernimmt die wichtige Aufgabe der Opposition und Kritik an der Aufklärung agiert dabei aber aufklärend. Hamann entspricht in seinem Mut zur Wahrheit der Auffassung Kants von Aufklärung auch wenn für Kant und Hamann im Mut eine unterschiedliche Qualität erkannt wird.

Hamann reagierte ebenso energisch, wie es ihm entspricht, auf Kants Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) in einem Brief an Jakob Kraus im Dezember 1784. Er kritisiert Kants Aussagen über die selbstverschuldete Unmündigkeit und seine Differenzierung des privaten und öffentlichen Gebrauchs von Vernunft wie folgt:

„Also der öffentl. Gebrauch der Vernunft u Freyheit ist nichts als ein Nachtisch, ein geiler Nachtisch. Der Privatgebrauch ist das tägl. Brodt, das wir für jenen entbehren sollen. Die selbstverschuldete Unmündigkeit ist ein ebenso schiefes Maul, als er dem ganzen schönen Geschlecht macht, und das meine 3 Töchter nicht auf sich sitzen lassen werden“ (Hamann 1784 [2008], S. 22).

Er schreibt in Bezug auf die von Kant formulierte Faulheit der Menschen seinen eigenen Verstand zu benutzen: „*Wie sehr ich unseren Plato liebe und wie gern ich ihn lese wissen sie (;) auch will ich mich seiner Vormundschaft zur Leitung meines eigenen Verstandes, doch cum grano salis gefallen lassen, ohne eine Selbstverschuldung durch Mangel des Herzens zu besorgen*“ (a.a.O., S. 19). Hamann ist der Meinung, dass der Mensch sich nicht schuldig macht, nur weil er sich des guten Verstandes eines anderen, klugen Denkers bedient. Dies entspricht auch nicht seiner Auffassung von Wahrheit, wo es darum geht andere Wahrheiten in die eigene zu integrieren.

Über die Aufklärung schreibt er: „*Meine Verklärung der Kantschen Erklärung läuft also darauf hinaus, daß wahre Aufklärung in einem Ausgang des unmündigen Menschen aus einer allerhöchst selbst verschuldeten Vormundschaft bestehe*“ (Hamann 1784 [2008], S. 22).

Hamann wird in seinem Brief nicht müde Kants Aufklärungsphilosophie zu kritisieren und weist auf ein paar wichtige Schwachstellen Kants Abhandlung hin. Wichtig scheint der Hinweis auf das „*schöne Geschlecht*“ (ebd.), das besser vom Denken verschont bleiben sollte, womit Kant die Frauen anspricht. Einleuchtend scheint auch der Einwand Hamanns, dass der öffentliche Gebrauch der Vernunft keinen Nutzen hat, wenn dem Staat dennoch gehorcht werden müsse.

Es wird deutlich, dass auch Kant nicht vor Kritik verschont wurde und nicht nur Bewunderer und Verehrer vorzuweisen hatte. Auch er musste seine Arbeit vor dem kritischen Publikum verteidigen.

Kant und Hamann pflegten zum Teil intensiven Briefverkehr, insbesondere zu der Zeit als die Idee einer Kinderphysik entstand (vgl. Weisskopf 1970, S. 75). Dazu mehr im Kapitel: Kants Beitrag zur Pädagogik (3.3).

Es wird hier davon ausgegangen, dass der intensive Briefverkehr zwischen Kant und seinen Verehrern und Kritikern: Hamann, Lambert, Herz, Schultz und anderen wichtigen Denkern aus der Zeit der Aufklärung, Kant in seinem Denken und damit auch in seinem Verständnis von Pädagogik prägten.

Kant schreibt am 20. August 1777 an seinen Freund Herz:

„Heute reiset Ihr und, wie ich mir schmeichle, auch mein würdiger Freund Herr Mendelssohn von hier ab. Einen solchen Mann, von so sanfter Gemüthsart, guter Laune und hellem Kopfe in Königsberg zum beständigen und inniglichen Umgang zu haben, würde dieienige Nahrung der Seele seyn, deren ich hier so gänzlich entbehren muß und die ich mit der Zunahme der Jahre vornehmlich vermisse; ...“ (Zehbe 1970, S. 70).

Kant hat sich zweimal gegen die Veröffentlichung seiner Briefe ausgesprochen. Bei der Veröffentlichung von seinem Briefverkehr mit Lambert durch Bernoulli und bei der Publizierung seines Briefwechsels mit Mendelssohn (vgl. Fischer 1912, S. 5). Aber gerade der briefliche Nachlass Kants bietet uns heute wichtige Hinweise in Bezug auf seine Philosophie als auch seine Person betreffend. Er selbst betont in einem Brief an Herz die wissenschaftliche Bedeutsamkeit seines Briefverkehrs mit Zeitgenossen, wenn er von der Beurteilung eines Werkes von einem Göttingischen Rezensenten berichtet: *„Ein Brief von Mendelssohn oder Lambert schlägt mehr, den Verfasser auf die Prüfung seiner Lehren zurückzuführen, als zehn solche Beurtheilungen mit leichter Feder“* (Zehbe 1970, S. 48). Er schrieb in vielen Briefen von seiner aktuellen Arbeit und erhofft sich von geschätzten Freunden kritische Rückmeldung, die ihm bei der Weiterentwicklung helfen sollte. Einer der treuesten Verehrer von Kants Lehre war der damalige Hofprediger in Königsberg, Johann Schultz (vgl. Fischer 1912, S. 9). Kant schreibt ihm am 3. August 1781 folgende Bitte:

„Da Sie auch mich zu Fortsetzung dieser Gedanken aufmunterten: so nehme mir die Freyheit dieselbe in beygehendem Buche zuzusenden und demselben eine Stelle in Dero Bibliothek und wo möglich auch einen kleinen Theil derjenigen Zeit, die ihnen von Geschäften übrig ist, zur Prüfung und Beurtheilung auszubitten, ...“ (Zehbe 1970, S. 93f).

Schultz begleite Kant als treuer Freund und Verehrer bis zu seinem Tod (vgl. Fischer 1912, S. 9).

Fischer, der Herausgeber von *„Immanuel Kant Briefwechsel“* (1912), fasst am Ende seiner Einleitung Kants Leben anhand seines Briefverkehrs wie folgt zusammen:

„Wohl sieht Kant am Schlusse seines Lebens auf einem ihm treu ergebenen Freundeskreis, aber in dem Chor der Bewunderer seines Werkes hört er doch nur selten die Stimme des vollen Verständnisses, wie er es sich gewünscht, und so mischt sich leise

Resignation darüber in die feste Zuversicht auf die Fortwirkung seiner Gedanken“ (Fischer 1912, S. 9f).

Kant führte ein bewegtes Leben, selbst wenn er sich nie aus Königsberg heraus bewegte. Sein Briefverkehr zeigt, dass sich die Menschen Zeit seines Lebens, sowohl im positiven als auch im negativen mit ihm auseinandersetzten und er auf diese Weise einen großen Einfluss ausübte. Kant als Mensch, Philosoph, „Aufklärer“ und „Aufgeklärter“ hat seine Wirkung bis heute nicht verloren, er beschäftigt die Menschen sogar noch zwei Jahrhunderte nach seinem Ableben.

3.2 Kants Freiheitsbegriff

Kant geht in seinem Werk: *„Die Grundlegung der Metaphysik der Sitten“* (Kant 1961 [2008]) vertiefend auf den Begriff der Freiheit ein. In seiner Abhandlung über Freiheit wird deutlich, dass dieser Begriff grundlegend für sein Denken über Pädagogik ist. In der Überschrift des dritten Abschnitts von *„Die Grundlegung der Metaphysik der Sitten“* (Kant 1961 [2008]) schreibt er: *„Der Begriff der Freiheit ist der Schlüssel zur Erklärung der Autonomie des Willens“* (Kant 1961 2008, S. 88). So kann auch seine Idee von einem Erziehungsziel interpretiert werden. Kant versteht unter einem freien Menschen einen autonomen Menschen, der nach seinen eigenen Maximen lebt. *„Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst heraus entstehen“* (Kant 1803, S. 26). Das betont er in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) und ist sowohl wesentlicher Bestandteil seiner Erziehungslehre als auch grundlegend für seine Philosophie im Allgemeinen.

Freiheit besteht allerdings nur unter der Bedingung, dass sie unabhängig von fremdbestimmten Ursachen wirkt.

Im Ersten Teil seiner Anthropologischen Didaktik (Kant 1800 [1922]) betitelt er die *„Neigung“* als das größte Hindernis der Vernunft. Die Summe aller Neigungen ist die Leidenschaft, welche er als Krankheit bezeichnet, die der größte Feind der Freiheit ist (vgl. Kant 1800 [1922], S. 156).

„Leidenschaft setzt immer eine Maxime des Subjekts voraus, nach einem von der Neigung ihm vorgeschrieben Zwecke zu handeln. Sie ist also jederzeit mit der Vernunft

desselben verbunden, und bloßen Tieren kann man keine Leidenschaften beilegen; so wenig wie reinen Vernunftwesen“ (a.a.O., S. 157).

Das bedeutet für die Pädagogik, dass in anbetracht dessen, dass die Neigungen bzw. Leidenschaften der größte Feind der Vernunft und folglich der Freiheit sind, in der Erziehung darauf geachtet werden muss, diese dem Kind abzugewöhnen bzw. ihm gar nicht erst anzugewöhnen. Kant vertieft diese Thematik in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) worauf im Kapitel: Kant – Vorlesung über Pädagogik (1803) (3.4) noch näher eingegangen werden wird.

Wesentlich für Kants Verständnis von Freiheit ist seine Unterscheidung in positive und negative Freiheit.

Der Begriff der negativen Freiheit ist nur schwer zu fassen. Kant beschreibt sie mit Hilfe des Willens:

„Der Wille ist eine Art von Kausalität lebender Wesen, sofern sie vernünftig sind, und Freiheit würde diejenigen Eigenschaften dieser Kausalität sein, da sie unabhängig von fremden sie bestimmenden Ursachen wirkend sein kann: so wie Naturnotwendigkeit die Eigenschaft der Kausalität aller vernunftlosen Wesen, durch den Einfluß fremder Ursachen zur Tätigkeit bestimmt zu werden“ (Kant 1961 [2008], S. 88).

Negative Freiheit bedeutet demnach für Kant, eine Freiheit, die die Unabhängigkeit von Naturdeterminanten verlangt, was hier so interpretiert wird, dass der Mensch frei von jeglichen Naturgesetzen und Kausalitäten ist und demnach sein Handeln unter keine moralischen oder sittlichen Regeln stellt. Diese entspricht aber nicht seinem eigentlichen Verständnis von Freiheit, welche Vernunft voraussetzt. Diese Freiheit würde nämlich in einer Regellosigkeit münden, welche in der Folge den Menschen ihre Freiheit von Neigungen, Leidenschaften und dergleichen nimmt. Kants positiver Begriff von Freiheit beschreibt diejenige Freiheit, welche für ihn die eigentliche Freiheit darstellt und in den kategorischen Imperativ mündet (vgl. Kant 1961 [2008], S. 88):

„Der Wille ist in allen Handlungen sich selbst ein Gesetz, bezeichnet nur das Prinzip, nach keiner anderen Maxime zu handeln, als die sich selbst auch ein allgemeines Gesetz zum Gegenstande haben kann“ (Kant 1961 [2008], S. 89). Positive Freiheit kann

demnach als Freiheit zu vernünftigem, eigenständigem Denken und Handeln erklärt werden, welche in Autonomie und einem freien Willen mündet.

Der Wille und die Sittlichkeit sind bei Kant nicht von dem Begriff der Freiheit zu trennen:

„Der Wille ist in allen Handlungen sich selbst ein Gesetz, bezeichnet nur das Prinzip, nach keiner anderen Maxime zu handeln, als die sich selbst auch als ein allgemeines Gesetz zum Gegenstande haben kann. Dies ist aber gerade die Formel des kategorischen Imperativs und das Prinzip der Sittlichkeit: also ist ein freier Wille und ein Wille unter sittlichen Gesetzen einerlei“ (ebd.).

Allerdings müssen die eigenen Maxime laut Kant immer der eigenen Vernunft entstammen, ansonsten ist der Mensch nicht frei.

Die nächste Überschrift in *„der Grundlegung der Metaphysik der Sitten“* (1961 [2008]) kann ebenfalls als Leitsatz für die Freiheit des Menschen im Allgemeinen interpretiert werden: *„Freiheit muss als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden“* (Kant 1961 [2008], S. 90). Er „beweist“ diese Annahme in den folgenden Zeilen damit, dass zum einen die Sittlichkeit bloß für vernünftige Wesen als Gesetz angenommen werden darf und deshalb muss sie auch für alle vernünftigen Wesen gelten. Die Sittlichkeit kann nur in Zusammenhang mit der Freiheit bestehen, was er darauf zurückführt, dass die Freiheit als Voraussetzung des Willens theoretisch ebenfalls vorausgesetzt werden sollte (vgl. ebd.).

„Nun behaupte ich: daß wir jedem vernünftigen Wesen, das einen Willen hat, notwendig auch die Idee der Freiheit leihen müssen, unter der es allein handle“ (Kant 1961 [2008], S. 9f).

Freiheit und Vernunft bedingen für Kant einander. Vernunft darf vor allem nicht fremdbestimmt sein:

„Sie muss sich selbst als Urheberin ihrer Prinzipien ansehen unabhängig von fremden Einflüssen, folglich muss sie als praktische Vernunft, oder als Wille eines vernünftigen Wesens von ihr selbst als frei angesehen werden; d. i. der Wille desselben kann nur

unter der Idee der Freiheit ein eigener Wille sein und muß also in praktischer Absicht allen vernünftigen Wesen beigelegt werden“ (Kant 1961 [2008], S. 91).

Deshalb ist Freiheit einer solchen Vernunft immanent eingeschrieben, sodass durch eine fremde Lenkung von keiner Vernunft die Rede sein kann. Eine solche Vernunft ist ein „Antrieb“ der Urteilskraft; d.h. auch eine Bedingung der Möglichkeit von Selbstbestimmung.

Er unterscheidet demnach den freien Willen von einem vermeintlich freien Willen. Der Wille ist nur dann als Wille anzuerkennen, wenn er aus sich selbst heraus entsteht und nicht durch fremde Hand geformt wurde.

Folglich ist für Kant der Begriff der Freiheit untrennbar mit den Gegebenheiten des Willens, der Vernunft, dem Kategorischen Imperativ, der Moral, der Autonomie und der Sittlichkeit verbunden. All diese Begriffe bedingen einander gegenseitig und sind in ihrer Existenz nur miteinander möglich.

In der Vorlesung über Pädagogik (1803) definiert Kant die Ausbildung der Vernunft als das Ende einer notwendigen Entwicklung, hin zur Freiheit und damit als erfolgreiches Ende von Erziehung:

„Verstand ist die Erkenntniß des Allgemeinen. Urteilskraft ist die Anwendung des allgemeinen auf das Besondere. Vernunft ist das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Diese freye Kultur geht ihren Gang fort von Kindheit auf, bis zu der Zeit, da der Jüngling aller Erziehung entlassen wird“ (Kant 1803, S. 21).

Der Wille, die Freiheit und die Vernunft sieht Kant von der tief verwurzelten Leidenschaft, dem Hass, der aus der Rachbegierde entspringt, bedroht: *„so ist der Haß aus dem erlittenen Unrecht, d. i. die Rachbegierde, eine Leidenschaft, welche aus der Natur des Menschen unwiderstehlich hervorgeht(...)“ (Kant 1800 [1922], S. 161).* Als Grund dafür führt er an, dass die Rechtsbegierde, welche mit den Maximen der Vernunft übereinstimmt, eng mit der Neigung verflochten ist (vgl. ebd.).

Für Kant erschließt sich, dass der vernunftbegabte freie Mensch nach Grundsätzen handeln muss, die er sich selbst auferlegt: „...daß die subjektiven Grundsätze der Handlungen, d. i. Maximen, jederzeit so genommen werden müssen, daß sie auch objektiv, d. i. allgemein als Grundsätze, gelten, mithin zu unserer eigenen allgemeinen Gesetzgebung dienen können“ (Kant 1961 [2008], S. 92).

Wesentlich ist hier, dass von subjektiven Maximen des Handelns auf allgemeine Gesetze geschlossen werden muss und das Gesetz aus der Vernunft entspringt, woran sich alle Menschen orientieren können. Kant formuliert hier den Grundsatz des Kategorischen Imperativs, aus dem gefolgert werden kann, dass die Freiheit an die Bedingung gebunden ist, die eigenen subjektiven Antriebe danach zu überprüfen, ob sie objektiv für alle Menschen anwendbar sind. Daraus bildet sich ein Gesetz, nämlich aus eigenem Willen nur so zu handeln, dass aus eigener Vernunft heraus entschieden werden kann, dass die eigenen Handlungen objektiv für alle Menschen Gültigkeit beanspruchen können: aus subjektivem Antrieb muss jederzeit ein objektiver Grundsatz formuliert werden können. Hieraus entwickelt sich die Moral, die der Freiheit und damit der Vernunft unterworfen ist.

„Wir nehmen uns in der Ordnung der wirkenden Ursachen als frei an, um uns in der Ordnung der Zwecke unter sittlichen Gesetzen zu denken, und wir denken uns nachher als diesen Gesetzen unterworfen, weil wir uns die Freiheit des Willens beigelegt haben; denn Freiheit und eigene Gesetzgebung des Willens sind beide Autonomie,...“ (Kant 1961 [2008], S. 93).

Kant meint, dass der vernünftige Mensch dazu in der Lage sein muss, seine Gesetze aus zwei Standpunkten zu entwickeln: aus dem der Naturgesetze (sofern es zur Sinneswelt gehört) als auch aus der Sichtweise der intelligiblen Welt. Damit sind Gesetze gemeint, die in der Vernunft begründet sind. Als vernünftiger Mensch kann der eigene Wille immer nur unter der Bedingung von Freiheit gedacht werden (vgl. a.a.O., S. 97). Der vernünftige Mensch zeichnet sich also durch einen freien Willen und seine Fähigkeit mit seiner Freiheit umzugehen aus.

Er folgert daraus,

„...daß wenn wir uns frei denken, so versetzen wir uns als Glieder in die Verstandwelt und erkennen die Autonomie des Willens samt ihrer Folge, der Moralität; denken wir

uns aber als verpflichtet, so betrachten wir uns als zur Sinneswelt und doch zugleich zur Verstandeswelt gehörig“ (ebd.).

Aus dieser Unterscheidung ergibt sich, dass der Mensch immer auch der Sinneswelt zugehörig ist, daraus erschließt sich für Kant die Begründung für den Kategorischen Imperativ. Die Sinneswelt, die aus Begierden und Neigungen besteht, macht den Imperativ notwendig, weil es dem Menschen schwer fällt sich, seinen Neigungen nicht hinzugeben. Der Imperativ ist jedoch nur durch die Idee der Freiheit möglich, weil er aus dem Individuum selbst entstammen muss und nicht fremdbestimmt sein darf. Es ist unmöglich, sich der Sinneswelt gänzlich zu entziehen, selbst wenn die Idee der Freiheit dem Menschen die Türe für die intelligible Welt öffnet und damit den autonomen Willen möglich macht. Beide Welten müssen anerkannt und wahrgenommen werden, damit sich die Triebe und Neigungen nicht durchsetzen können (vgl. Kant 1962 [2008], S. 98f). Die Freiheit und der autonome Wille werden im Streitfall die Vernunft über die Sinneswelt stellen „...*folglich die Gesetze der Verstandeswelt für mich als Imperativen und die diesem Prinzip gemäße Handlungen als Pflichten ansehen müssen“* (Kant 1962 [2008], S. 98).

Kant sieht den Beweis für seine Theorie in der Praxis. Selbst der böseste Mensch, so Kant, hegt den Wunsch, ein Besserer zu sein (Kant 1962 [2008], S. 100). Nur seine Bedürfnisse und Triebe verhindern, dass er sich den moralischen Gesetzen unterwirft, obwohl er sich insgeheim wünschen würde, von seinen unangenehmen Neigungen frei zu sein, welche ihm die Freiheit der Autonomie seines Willens verhindern. (ebd.) Ein besserer Mensch kann er aber nur sein, wenn er sich seiner Freiheit bedient, durch diese er einen autonomen Willen erhält und damit zu autonomen Entscheidungen gegen die Neigungen und für moralische Handlungen treffen kann. „*Das moralische Sollen ist also eigenes notwendiges Wollen als Gliedes einer intelligibelen Welt und wird nur sofern von ihm als Sollen gedacht, als er sich zugleich wie ein Glied der Sinneswelt betrachtet“* (a.a.O., S. 100).

Der Kategorische Imperativ setzt sich dahingehend bei Kant aus folgenden drei Formeln zusammen:

1. Universalisierungsformel: „*Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten können“* (Kant 1962 [2008], S. 27).

2. Selbstzweckformel: „Handle so, dass du die Menschheit in deiner Person und in der Person jedes anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (a.a.O., S. 65).

3. Naturgesetzformel: „Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte“ (a.a.O., S. 54).

Für Kant sind Maxime, die auf der „reinen praktischen Vernunft“ (Kant 1962 [2008], S. 89) basieren, diejenigen, von denen behauptet werden kann, dass sie für jeden Menschen zu jeder Zeit anwendbar und gültig sind. Freiheit bedeutet in diesem Zusammenhang, spontan und selbstbestimmt sein Handeln an der Vernunft auszurichten, um dieses Handeln zweckdienlich der Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen.

In Bezug auf Kants Erziehungsphilosophie ist auch die Verbindung von Erfahrung und Vernunft wesentlich. Unter der Überschrift: „Von der äußeren Grenze aller praktischen Philosophie“ (Kant 1962 [2008], S. 100) behandelt er die Notwendigkeit von Erfahrung. Er differenziert zwischen „Freiheit als eine Idee von Vernunft“ und „Natur als Verstandesbegriff“ (Kant 1962 [2008], S. 101), „...der seine Realität an Beispielen der Erfahrung beweiset und notwendig beweisen muß“ (ebd.).

Er formuliert im Zuge einiger Abhandlungen in diesem Kapitel auch einen für die Pädagogik wesentlichen Gedanken:

„Denn wir können nichts erklären, als was wir auf Gesetze zurückführen können, deren Gegenstand in irgendeiner möglichen Erfahrung gegeben werden kann. Freiheit aber ist eine bloße Idee, deren objektive Realität auf keine Weise nach Naturgesetzen, mithin auch nicht in irgendeiner möglichen Erfahrung dargetan werden kann, die also darum, weil ihr selbst niemals nach irgend einer Analogie ein Beispiel untergelegt werden mag, niemals begriffen, oder auch nur eingesehen werden kann“ (Kant 1962 [2008], S. 106).

Wenn nichts erklärt werden kann, was nicht auf irgendeine Erfahrung zurückführbar ist, kann ohne Erfahrung auch nichts verstanden werden. Auch in der Vorlesung über Pädagogik (1803) wird die eigene Erfahrung als wesentlicher Bestandteil der Erziehung zur Freiheit besprochen: „Das Verstehen hat zu größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernet das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet“ (Kant 1803, S. 24). Der Begriff der Erfahrung wird hier zwar nicht wörtlich erwähnt, es kann jedoch interpretiert werden, dass dieser in diesem

Zusammenhang verwendet werden könnte. Die Erfahrung kann als wesentlicher Aspekt für Kants Auffassung von Pädagogik angenommen werden.

In einem Brief an Heinrich Jung-Stilling (1. März 1789) wendet er den Begriff der Freiheit auf die Gesellschaft an. Er formuliert vier Kategorien, nach denen das menschliche Zusammenleben geordnet werden kann: 1. „*Die Quantität*“ (Zehbe 1970, S. 135): Das Zusammenleben muss so beschlossen werden, dass es sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft Gültigkeit beanspruchen kann). Hier ist erneut der kategorische Imperativ zu erkennen, 2. „*die Qualität*“ (ebd.): die Freiheit für jeden soll trotz oder wegen der Einschränkung durch den Zwang bestehen können) Ähnlich formuliert er ein Erziehungsziel in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803), 3. „*die Relation der Handlungen*“ (ebd.): Nichts zu tun, was die Freiheit des Anderen einschränken kann. Auch in diesem Satz ist ein wesentliches Erziehungsziel Kants enthalten. 4. „*die Modalität*“ (ebd.): Nur Gesetze aufzustellen, die wirklich notwendig sind und die Freiheit der Bürger nicht unnötig einschränken (vgl. Zehbe 1970, S. 135).

„Das allgemeine Problem der bürgerlichen Vereinigung aber ist: Freyheit mit einem Zwang zu verbinden, welcher doch mit der allgemeinen Freyheit und zur Erhaltung derselben zusammenstimmen kann“ (ebd.).

Dieses Problem formuliert Kant später in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) in Bezug auf die Erziehung: *„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“* (Kant 1803, S. 10), auf welches später im Kapitel: Kant – Vorlesung über Pädagogik (1803) (3.4), noch ausführlich eingegangen werden soll.

Der Freiheitsbegriff von Kant ist an Bedingungen gebunden, die den Zwang voraussetzen. Das heißt, dass in der angeführten Argumentation von Kant, Freiheit ohne Zwang gar nicht möglich ist. In der Pädagogik stellt sich Kant die Frage, wo der Einsatz von Zwang dienlich für die Freiheit des Menschen ist und wo er schädlich wird.

3.3 Kants Beitrag zur Pädagogik

Dieses Kapitel wird sich mit Kants Idee von Erziehung befassen. Es werden sowohl seine eigenen Erfahrungen mit Erziehung in die Analyse einbezogen, als auch einer

wichtigen pädagogischen Strömung (Philanthropismus) seiner Zeit, die ihn stark beeinflusste. Auch hier soll wieder Kants Briefverkehr untersucht werden, um Rückschlüsse auf seine Auffassung über Erziehung machen zu können.

3.3.1 Kants eigene Erziehung

Kants Kindheit war von einem pietistischen Elternhaus und Schulbildung geprägt (vgl. Weisskopf 1970, S. 5). Der Pietismus war eine theologische Bewegung, die in der Zeit zwischen dem dreißigjährigem Krieg und der Aufklärung im 18. Jahrhundert in fast allen reformierten Landeskirchen Eingang fand. *„Die innere religiöse Erfahrung, die gehorsame Nachfolge Christi, das Leben nach der Bibel und eine wache Opposition gegen jegliche Veräußerlichung des religiösen Lebens charakterisieren den Pietismus“* (Eisner 1979, S.51). Der Zugang des Einzelnen zum Glauben stand im Mittelpunkt, religiöse Orthodoxie und Dogmatismus wurden damit zu überwinden versucht. Der Pietismus entwickelte einen Unterricht auf allen Stufen: *„Armen-, Bürger- und Lateinschulen und als Krönung: die Schaffung eines Lehrerseminars“* (Weisskopf 1970, S. 55). Der Pietismus setzte starke Impulse in der Pädagogik, löste sich aber allmählich auf und wurde später durch Basedows neue Erziehungsidee vom Philanthropismus abgelöst (vgl. Weisskopf 1970, S. 55f). Kant selbst hat laut Weisskopf den Pietismus *„...als eine Schutzwehr für Herz und Sitten gegen lasterhafte Eindrücke...“* (Jachmann 1912, S. 123; zit. n. Weisskopf 1970, S. 5) beschrieben.

Seine Mutter, die starb als Kant 13 Jahre alt war, prägte ihn nach eigener Aussage stark in seiner Charakterbildung. Weissmann zitiert in seinem Werk: *„Immanuel Kant und die Pädagogik“* (1970) Jachmann (Immanuel Kant, geschildert in Briefen an einen Freund, 1912), Kants Aussage über seine Mutter:

„Meine Mutter ... war eine liebevolle, gefühlvolle und rechtschaffene Frau und eine zärtliche Mutter, welche ihre Kinder durch fromme Lehren und durch ein tugendhaftes Beispiel zur Gottesfurcht leitete. Sie führte mich oft außerhalb der Stadt, machte mich auf die Werke Gottes aufmerksam, ließ sich mit einem frommen Entzücken über seine Allmacht, Weisheit und Güte aus und drückte in mein Herz eine tiefe Ehrfurcht gegen den Schöpfer aller Dinge. Ich werde meine Mutter nie vergessen, denn sie pflanzte und nährte den ersten Keim des Guten in mir, sie öffnete mein Herz den Eindrücken der

Natur; sie weckte und erweiterte meine Begriffe, und ihre Lehren haben einen immerwährenden heilsamen Einfluß auf mein Leben gehabt“ (Jachmann 1912, S. 162f; zit. n. Weisskopf 1970, S. 5).

Dieses Zitat wirft in Bezug auf seine Erziehungsphilosophie einige Fragen auf, ist aber auch hilfreich bei der Klärung mancher seiner Gedanken in Bezug auf seine Pädagogik.

Aus diesem Zitat kann geschlossen werden, dass Kant der Mutter in der Erziehung einen größeren Einfluss zuspricht, weil seine eigene Mutter offenbar viel für seine Bildung als Menschen beigetragen hat. Aus Kants Vorlesung über Pädagogik geht aber hervor, dass er der Mutter gerade in Anbetracht der Bildung des Geistes und der Kultur keine Bedeutung zuspricht. Vielmehr ist die Mutter in Gefahr einige Fehler in der Erziehung zu machen, weil sie seiner in folgendem Text dargestellten Ansicht nach dazu neigt, ihr Kind zu verweichlichen:

„Gemeinhin verziehen die Mütter ihre Kinder hierhin, und verzärteln sie überhaupt. Und doch bemerkt man, daß die Kinder, vorzüglich die Söhne, die Väter mehr, als die Mütter lieben. Dies kömmt wohl daher, die Mütter lassen sie gar nicht herumspringen, herumlaufen, und dergl. aus Furcht, daß sie Schaden nehmen möchten“ (Kant 1803, S. 25).

Kant gesteht den Frauen als Mutter wenige Kompetenzen zu. Es lässt sich hier mit Verwunderung feststellen, dass Kant ein besonders gutes Bild seiner Mutter hatte. In seiner Pädagogik wird das Mädchen zur Gänze ausgelassen, was darauf schließen lässt, dass er der Erziehung derselben keine besondere Wertigkeit gibt. Kant selbst war jedenfalls nie verheiratet und Zeit seines Lebens allein stehend.

Im oben angeführten Zitat über Kants Mutter ist deutlich geworden, dass sie ihn in seinem Glauben und in Bezug auf seine Einstellung zur Natur stark geprägt hat. Außerdem beschreibt er sie als eine liebevolle Mutter, die durch ihr Wesen das Gute in ihm wachsen ließ. Es scheint, dass Kant ein idealisiertes Bild seiner Mutter hatte, was wahrscheinlich auch auf ihren frühen Tod zurückzuführen ist. Auch Kants Vater trug viel zu Kants Entwicklung bei. Er soll ein „rechtschaffener“ Mann gewesen sein, der von seinem Sohn Fleiß und Ehrlichkeit einforderte (vgl. Weisskopf 1970, S. 6).

Es kann in jedem Fall angenommen werden, dass Kant in Bezug auf seine Auffassung von einer guten Erziehung stark von seinen Eltern beeinflusst wurde.

3.3.2 Kant und der Philanthropismus

Der Fortschrittsglaube der Aufklärung ist nicht nur in Kants Philosophie, sondern auch in seinem Denken über Pädagogik zu erkennen. Kant ist begeistert von diesem neuen Erziehungskonzept Basedows (vgl. Weisskopf 1970, S. 55).

Der Philanthropismus orientierte sich stark an Rousseaus Pädagogik (vgl. Weisskopf 1970, S. 57), obwohl von dessen zentralen Idee des sich selbst entwickelnden Kindes nur sehr wenig aufgegriffen wurde. Der Philanthropismus geht von der Vorstellung aus, dass das, was ein Kind verstanden hat, auch in seinem Herzen und in seinem Willen verankert ist (vgl. Abb 1927, S. 74). Er hat den Anspruch an sich selbst, dass das Kind nicht nur zu einem glücklichen Menschen erzogen werden soll, sondern es soll auch eine glückliche Kindheit erleben (vgl. ebd.).

„Das Kind empfängt von Seiten des Erziehers väterliche Fürsorge und treue Liebe und gibt dafür Folgsamkeit und kindliches Vertrauen“ (Abb 1927, S. 75).

Ganz im Sinne Rousseaus wird der Gewöhnung und dem Befehl bis zum 12. Lebensjahr eine wichtige Rolle in der Erziehung zugeschrieben (vgl. ebd.). Damit das Kind nicht die Freude am Gehorchen verliert, setzen die Philanthropen⁷ auf das Ehrgefühl des Kindes, welches sie mit Belohnungen und öffentlichen Auszeichnungen stärken wollen (vgl. ebd.).

Kant war ein begeisterter Verehrer der Idee Basedows von einer besseren Menschheit und einer durch Erziehung hervorgebrachten besseren Gesellschaft. Kant formulierte seine Begeisterung auch in einigen Briefen an Basedow. So beendete Kant zum Beispiel einen Brief an Basedow am 19. Juni 1776 mit den Worten: *„Mein Wunsch geht nur auf die Erhaltung ihrer der Welt so wichtig gewordenen Person und der von ihnen gestifteten, den Dank der ganzen Nachwelt verdienenden Anstalt; dieses ist zugleich der beste Wunsch, den ich zum Besten des Kindes tun kann“* (Fischer 1912, S. 172).

⁷ Die Philanthropen sind die Mitglieder der Institution Philanthropine

Basedows Erziehungskonzept setzt sich fast ausschließlich aus Ideen von anderen Schriftstellern zusammen, unter anderem aus Gedanken von Comenius, Locke und Rousseau. Basedows Verdienst besteht darin, dass er die unterschiedlichen Gedanken zu Erziehung zusammenfügte und für die Praxis umsetzbar machte (vgl. Weisskopf 1970, S. 57).

„... Locke und Rousseau bildeten die geistige Basis dieser deutschen Reformpädagogik. Grundgedanke auch der Kantschen Pädagogik war die naturgemäße Entwicklung der natürlichen Anlagen“ (Irrlitz 2010, S. 502).

Basedow veröffentlichte zwei reformierende Werke: *„1. Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“* (1770), welches Kant in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik als Basisliteratur verwendete. *„2. Das Elementarbuch“* (1774) (vgl. Weisskopf 1970, S. 56). Im Jahr 1774 gründet Basedow die Erziehungsanstalt das Philanthropinum in Dessau, *„...eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, ...“* (a.a.O., S. 58).

Die wesentlichen Ziele seiner Erziehungsidee fasst Pinloche zusammen:

„1. Es geht Basedow vor allem um eine nationale (nicht nationalistische) Erziehung, die unabhängig von jeder Kirche sein soll. 2. Im Vordergrund steht das Nützlichkeitsprinzip. 3. Die zur Erreichung bester Ergebnisse notwendige Methode soll sinnlich (anschaulich) und spielerisch sein“ (a.a.O. 1970, S. 60).

Wesentlich für Basedows Erziehungskonzept war auch die Idee von einem verstaatlichten Schulwesen (vgl. Weisskopf 1970, S. 56). Jedes Kind sollte die Möglichkeit, aber eigentlich die Pflicht haben, die Schule zu besuchen. Dies scheint einleuchtend in Anbetracht des Fortschrittsglaubens Kants, denn nur wenn alle Kinder eine gute Erziehung genießen können, kann eine bessere Gesellschaft entstehen. Dennoch war Basedows Institut ein privates Institut und nicht für jedes Kind zugänglich, was seiner „angeblichen“ Ideologie widerspricht. Auch Kant plädiert in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) für ein privates Schulwesen, weil er dem Staat (den Fürsten) die Aufgabe der Erziehung nicht zutraute (vgl. Kant 1803, S. 7). Die Fürsten müssten erst selbst besser erzogen werden bevor man ihnen diese schwere Aufgabe zutrauen könnte (vgl. ebd.)

Basedows Idee von einer neuen Erziehung die eine bessere Gesellschaft ermöglichen sollte, war trotz seiner eigenen und der Begeisterung einiger starker Zeitgenossen (Campe, Wolke, Kant u. a.) wenig erfolgreich. Campe übernahm das Amt als Kurator, legte es aber ein Jahr später aus Erschöpfung wieder nieder. Kant schreibt daraufhin an Campe in einem Brief 1777:

„Mit dem größten Bedauern habe ich die Entschliebung vernommen, die ihnen die Sorge vor die Selbsterhaltung abgedrungen hat, das Philanthropin seinem Schicksal zu überlassen und sich mit den Ihrigen vor dem Untergang zu retten. Welche Vorstellung muß man sich von der menschlichen Natur, oder vielmehr von der äußersten Verwahrlosung derselben machen, wenn das Publikum unserer Zeit es mit Gleichgültigkeit ansehen kann, daß ihm zum Besten vereinigte Männer unter der Last der Arbeit aus Mangel der Unterstützung erliegen müssen“ (Zehbe 1970, S. 73).

Im gleichen Brief kündigt Kant an, dass er im Begriff ist, seine anderen Arbeiten beiseite zu legen, um sich pädagogischen Unterhandlungen zu widmen. Er fügt allerdings hinzu, dass er sich nicht sicher ist, ob ihm dies liege.

Kant schrieb jedoch nie pädagogische Unterhandlungen für Campe. Campe verfasste sie selbst, nachdem er das Philanthropin verlassen hatte (vgl. Weisskopf 1970, S. 69).

Das Institut wurde neben Basedow und Campe von Wolke geleitet, an den Kant 1778 in einem Brief schreibt:

„Sie sind der letzte Anker, auf dem alle Hofnung der Theilnehmer an einer Sache, deren Idee allein das Herz aufschwellen macht, itzt beruht. Die Beharrlichkeit, bey so vielen Hindernissen einen so großen Plan auszuführen, erwirbt ihnen mit Recht die Bewunderung und den Dank von iedermann, er da versteht, was es heisse, nach seiner ganzen Bestimmung ein Mensch zu sein,...“ (Zehbe 1970, S. 79).

Am 28. März 1776 schreibt Kant an Wolke einen Brief, in dem er ihm von einem guten Freund, Robert Mortherby, berichtet, der dessen Sohn in das Philanthropin schicken möchte. In diesem Brief wird folglich Kants pädagogische Haltung sowie seine Begeisterung von dem Philanthropinum deutlich:

„Die Erziehung desselben ist bisher nur negativ gewesen, die beste, welche man ihm, wie ich glaube, vor sein Alter nur hat geben können. Man hat die Natur und den

gesunden Verstand seinen Jahren gemäß sich ohne Zwang entwickeln lassen, und nur alles abgehalten, was ihnen und der Gemüthsart eine falsche Richtung geben könnte. Er ist frey erzogen, doch ohne beschwerlich zu fallen. Er hat niemals die Härte erfahren und ist immer lenksam in Ansehung gelinder Vorstellungen erhalten worden. Ob er gleich nicht zu Manieren dressirt worden ist, so hat man doch die Ungezogenheit verhütet, ohne ihn durch Verweise verschämt oder blöde zu machen. Dieses war um desto nothwendiger, damit eine anständige Freymüthigkeit sich in ihm gründe und vornemlich, damit er nicht in die Nothwendigkeit versetzt würde, zur Lüge seine Zuflucht zu nehmen. Um deswillen sind ihm einige kindische Fehler auch lieber verziehen worden, als daß er in Versuchung gebracht würde die Regel der Wahrhaftigkeit zu übertreten“ (Zehbe 1970, S. 65).

Dieses Zitat erinnert stark an die später von Rink 1803 veröffentlichte Vorlesung: „*Immanuel Kant über Pädagogik*“. Die in den ersten Jahren bevorzugt negative Erziehung, in der das Kind sich frei entwickeln soll, wird in dieser ausführlich von Kant besprochen. Kant warb auch in seinen Vorlesungen vor seiner Zuhörerschaft des Öfteren für das Philanthropin (vgl. Weisskopf 1970, S. 71). Auch in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) wird es anerkennend erwähnt, mit dem Zugeständnis, dass Basedow mit seinem Erziehungskonzept durchaus Fehler gemacht habe, zumindest aber den Mut hatte etwas Neues auszuprobieren (vgl. Kant 1803, S. 9). Kant rechtfertigt mögliche Fehler damit, dass sie notwendig seien, um etwas neues Besseres erschaffen zu können:

„Man bildet sich zwar insgeheim ein, daß Experimente bey der Erziehung nicht nöthig wären, und daß man schon aus der Vernunft urtheilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut seyn werde. Man irrt hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen, von denen, die man erwartete. Man sieht also, daß da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann“ (Kant 1803, S. 9).

Sein Zutun dem Philanthropismus gegenüber ist in den abschließenden Zeilen an Campe spürbar, wenn er sagt: *„Ich aber bin mit der größten Theilnehmung an dem erhabenen Geschäfte, welchem Sie sich geweiht haben EW: Hochedelgeb: aufrichtiger Verehrer; Freund und Diener Immanuel Kant“ (Zehbe 1970, S. 67).*

Ab dem Jahre 1778 distanzierte sich Kant allmählich vom Philanthropin und sein Einsatz diesem Institut gegenüber wurde immer geringer (vgl. Weisskopf 1970, S. 70). Er schreibt am 29. Juli 1778 noch ein Werbeschreiben an Crichton:

„Das von Basedow angefangene Institut, welches jetzt unter der völligen Direktion des HEn. Wolke steht, hat, unter diesem unermüdeten und vor die reform des Edukationswesens geschaffenen Manne, eine neue Gestalt gewonnen, wie die neue vom Philanthropin herausgegebene Nachrichten, die ich zuzuschicken die Ehre haben werde, ungezweifelt zu erkennen geben (...) Und nun steht allein das Dessauische Institut; sicherlich bloß deswegen, weil es den, durch keine Hindernisse abzuschreckenden bescheidenen und unbeschreiblichen thätigen Wolke, an seiner Spitze hat, der überdem die seltene Gemüthsart hat, seinem Plan ohne Eigensinn treu zu bleiben und unter dessen Aufsicht diese Anstalt mit der Zeit die Stammutter aller guten Schulen in der Welt werden muß, wenn man ihr nur im Anfange von aussen Beystand und Aufmunterung leisten will (...)“ (Zehbe 1970, S. 78)

Kant versucht hier seine Hoffnung, die er in das Philanthropin setzt, an seinen bevorzugten Nachfolger weiter zu geben und bittet Crichton, nachdem er seine anstehende Aufgabe formulierte, diese in Zukunft zu übernehmen. Kant war ein kluger Mann und tat dies in schmeichelhafter Weise: *„(...) Ich bin auch dazu von herzen bereit und willig; allein ich finde doch, daß der Einflus weit größer seyn würde, wenn EW: HochEhrw: sich die Sache vorzüglich anzunehmen beliebten und ihren Nahmen und Feder zum Besten derselben verwenden wollten“* (ebd.). Kant kümmerte sich um einen anderen Vertrauensmann und Vermittler für das Philanthropin. Crichton sollte in Zukunft seine Aufgaben übernehmen. (vgl. Weisskopf 1970, S. 70). Kant war mit großer Leidenschaft und Treue an Basedows Projekt einer neuen Schule dabei. Mit der gleichen Leidenschaft versuchte er einen guten Nachfolger für seine bisherigen Dienste dem Institut gegenüber zu finden. Es kann nicht angezweifelt werden, dass Kant die Entwicklung einer neuen Pädagogik für eine bessere Zukunft des Volkes sehr am Herzen lag. Kants Interesse am Philanthropismus zeigt am deutlichsten, dass er sich Zeit seines Lebens Gedanken über die Pädagogik machte und in ihr große Hoffnung sah.

3.3.3 Kant und seine Anthropologie

Kant schreibt in seiner Anthropologie in der Abhandlung vom Erkenntnisvermögen feinfühlig Beobachtungen über das Kind:

„Es ist aber merkwürdig, daß das Kind, was schon ziemlich fertig sprechen kann, doch ziemlich spät (vielleicht wohl ein Jahr nachher) allererst anfängt durch Ich zu reden, so lange aber von sich in der dritten Person sprach (...), und daß ihm gleichsam ein Licht aufgegangen zu sein scheint, wenn es den Anfang macht durch Ich zu sprechen; (...).- Vorher fühlte es bloß sich selbst, jetzt denkt es sich selbst“ (Kant 1800 [1922], S. 11).

Diese Feststellung geht über die Anthropologie hinaus, er macht hier eine fast psychologische Beobachtung und stellt selbst fest, dass es für die Anthropologie schwer ist, dieses Phänomen zu erklären. Im gleichen Kapitel beschreibt er ebenfalls sehr feinfühlig, wie das Kind in seiner Unschuld und Niedlichkeit die Ammen und Mütter dazu bewegt, es zu verzärteln. Er spricht sich deutlich gegen eine Verzärtelung der Kinder aus, weil er es nicht gut für den Charakter erachtet, stellt aber auf der anderen Seite fest, dass diese Zeit die schönste ist, die ein Mensch hat, weil ihm die „Spielzeit“ zugestanden wird. (vgl. Kant 1800 [1922], S. 12) Er bemerkt auch und hier ist ebenfalls der Psychologe in Kant zu erkennen, dass „...der Erzieher dadurch, daß er sich selbst zum Kinde macht, diese Annehmlichkeit nochmals genießt“ (Kant 1800 [1922], S. 12).

Kant bemerkt, dass der Erwachsene sich, im Umgang mit dem Kind, emotional auf die Ebene des Kindes begibt und sein eigenes Kindsein noch einmal erleben kann.

In einem weiteren Zitat aus seiner Anthropologie (1800 [1922]) wird sein Bild von Männern und Frauen nochmals deutlich. Er schreibt über die Affekte, Weinen und Lachen:

„Beide aber, das Lachen und das Weinen, heitern auf; denn es sind Befreiungen von einem Hindernis der Lebenskraft durch Ergießungen (man kann nämlich auch bis zu Tränen lachen, wenn man bis zur Erschöpfung lacht). Lachen ist männlich, Weinen dagegen weiblich (beim Manne weibisch), und nur die Anwandlung zu Tränen und zwar aus großmütiger, aber ohnmächtiger Teilnahme am Leiden anderer kann dem Manne verziehen werden, dem die Träne im Auge glänzt, ohne sie in Tropfen fallen zu lassen, noch weniger sie in Schluchzen zu begleiten und so eine widerwärtige Musik zu machen“ (Kant 1800 [1922], S. 146).

Kant erkennt die Notwendigkeit von den Affekten Weinen und Lachen und erkennt beide als etwas Gutes an. Das Schwache jedoch wird der Frau zugeordnet und kann beim Mann nur unter bestimmten Umständen geduldet werden. Das bedeute für die Erziehung, dass der Junge zur Stärke erzogen werden muss und dass Schwäche der Frau natürlich gegeben ist. Abgesehen davon, dass damals nur die Jungen Bildung erhielten, ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) ausschließlich vom Jungen spricht, weil sozusagen die Schwäche der Frau ihr Schicksal und nicht „weg zu erziehen“ ist.

Später erklärt Kant, dass die Frau und das Kind auch deshalb weinen, um den Instinkt im Mann zu wecken, die schützende Funktion ihnen gegenüber einzunehmen. (vgl. Kant 1800 [1922], S. 153) Ein Mann darf in solch einer Situation zwar nicht weinen, obwohl die teilnehmende Träne jedoch manchmal verlangt ist.

„Dieser Ausdruck der Zärtlichkeit als Schwäche des Geschlechts aber darf den teilnehmenden Mann nicht bis zum Weinen, aber doch wohl bis zur Träne im Auge rühren; weil er im ersteren Falle sich an seinem eigenen Geschlecht vergreifen und so mit seiner Weiblichkeit dem schwächeren Teil nicht zum Schutz dienen, im zweiten aber gegen das andere Geschlecht nicht die Teilnahme beweisen würde, welche ihm seine Männlichkeit zur Pflicht macht, nämlich dieses in Schutz zu nehmen“ (Kant 1800 [1922], S. 153).

Diese Aussagen Kants zeigen viel von seinem Charakter und seiner Einstellung, weshalb sie hier mit einbezogen werden. Sein Bild von Frauen und Männern erklärt unter anderem, warum er in seiner Pädagogik ausschließlich vom Jüngling spricht. In Kants Denken über Erziehung ist das Mädchen kaum oder vielmehr gar nicht inbegriffen. Dieser Aspekt soll hier zumindest Erwähnung finden.

Auf der anderen Seite kann bei der Analyse seiner Anthropologie Kant selbst als Mensch wahrgenommen werden. Seine zum Teil sehr sensiblen psychologischen Aussagen über den Menschen und das Kind im Speziellen lassen auf einen feinen Beobachter schließen, der mit großem Respekt von den Menschen spricht.

3.3.4 Der nicht durchgeführte Plan einer Kinderphysik⁸

Es soll im Folgenden kurz auf den Briefwechsel zwischen Hamann und Kant bezüglich eines gemeinsamen Projektes eingegangen werden, welches jedoch nie zu seiner Ausführung gelangte. Es soll Aufschluss über Kant als Person geben und wird zeigen, dass Kant sich die Pädagogik, wahrscheinlich doch nicht zutraute, obwohl sie ihm augenscheinlich ein Anliegen war.

Hamann plante die Entwicklung einer Naturlehre für Kinder und wünschte sich Kant als seinen Kollegen in der Entwicklung der Kinderphysik, doch dieses Projekt scheiterte wohl an ihrer Gegensätzlichkeit (Weisskopf 1970, S. 75). Hamann schreibt 1759 an Kant: *„Die Gönner ihrer Verdienste würden vor Mitleiden die Achseln zucken, wenn Sie wüssten, dass Sie mit einer Kinderphysik schwanger gingen“* (Fischer 1912, S. 19). Vielleicht wollte Hamann Kant provozieren, es wird trotz der nicht enden wollenden Attacken an Kant dennoch deutlich, wie sehr Hamann Kants Unterstützung in dieser Sache wünschte, wenn er in einer anderen Stelle dieses Briefes schreibt:

„Sie sind in Wahrheit ein Meister in Israel, wenn Sie es für eine Kleinigkeit halten, sich in ein Kind zu verwandeln, trotz Ihrer Gelehrsamkeit! Oder trauen Sie Kindern mehr zu, unterdessen ihre erwachsenen Zuhörer Mühe haben, in der Geduld und Geschwindigkeit mit Ihnen auszuhalten? Da überdem zu Ihrem Entwurf eine vorzügliche Kenntnis der Kinderwelt gehört, die sich weder in der galanten noch akademischen erwerben lässt, so kommt mir alles so wunderbar vor, dass ich aus blosser Neigung zum Wunderbaren schon ein blaues Auge für einen dummkühnen Ritt wagen würde“ (a.a.O., S. 20).

Dieser Brief stellt einen einzigen Versuch dar, Kant zur Mitarbeit zu begeistern. Die Achtung, mit der Hamann über Kinder und die Verfassung einer Lehre für Kinder schreibt, ist anrührend. Er schreibt weiter an Kant: *„Nun prüfen Sie sich, ob Sie soviel Herz haben, der Verfasser einer einfältigen, törichten und abgeschmackten Naturlehre zu sein? Haben Sie Herz, so sind Sie auch ein Philosoph für Kinder“* (Fischer 1912, S. 21). Hamann gibt in diesem Brief einen Hinweis auf eine mögliche Grundidee von Pädagogik in Ansehung darauf, mit welcher Haltung der Erwachsene dem Kind entgegen kommen muss. Gleichzeitig kann interpretiert werden, dass Kant sich in diese

⁸Die Kinderphysik: Hamanns Konzept einer Naturlehre für Kinder (vgl. Weisskopf 1970, S. 79)

Haltung vielleicht nicht ausreichend einfühlen konnte und sich demnach nicht kompetent fühlte dieses Projekt durchzuführen.

Diese Schilderung soll hier noch Platz finden, weil davon ausgegangen werden kann, dass Kant nicht unbeeindruckt geblieben ist und dieser Brief womöglich auch seine Haltung dem Kind gegenüber beeinflusste:

„Das größte Gesetz der Methode für Kinder besteht also darin, sich zu ihrer Schwäche herunterzulassen; ihr Diener zu werden, wenn man ihr Meister sein will; ihnen zu folgen, wenn man sie regieren will; ihre Sprache und Seele zu erlernen, wenn wir sie bewegen wollen, die unsrige nachzuahmen. Dieser praktische Grundsatz ist aber weder möglich zu verstehen, noch in der Tat zu erfüllen, wenn man nicht, wie man im gemeinen Leben sagt, einen Narren an Kindern gefressen hat und sie liebt, ohne recht zu wissen, warum?“ (Fischer 1912, S. 21).

Zieht man Kants Vorlesung über Pädagogik (1803) heran um es besser zu verstehen, wird deutlich, dass er gerade der Idee widerstrebt, Diener eines Kindes zu sein, weil so ihr Wille verdorben wird (vgl. Kant 1803, S. 14). Das sensible Wesen der Auffassung Hamanns von Kindererziehung ist aber auch bei Kant spürbar, wenn auch vermutet werden kann, dass er die Kinder nicht so sehr liebte wie Hamann es in seinem Brief schreibt. Hamann beendet seinen Brief mit einem Vorschlag an Kant, wie er die Physik für Kinder anlegen soll:

„I. Vom Licht und Feuer. II Von der Dunstkugel und allen Lufterscheinungen. III. Vom Wasser, Meer, Flüssen. IV. Vom festen Lande, und was in der Erde und auf der Erde wächst. V. Von Sonne, Mond und Sternen. VI. Von den Tieren. VII. Vom Menschen und der Gesellschaft. Mündlich mehr!“ (Fischer 1912, S. 23).

Auch wenn nie ein gemeinsames Werk von Kant und Hamann entstanden ist, setzt Kant sich hier, wenn auch nicht mit solcher Begeisterung, mit dem Kind als Zielgruppe für seine Philosophie auseinander. Es kann vermutet werden, dass sich Kant dieses Projekt schlussendlich doch nicht zutraute. Weisskopf formulierte eine ähnliche Interpretation: *„Wir möchten eher von scheuer Zurückhaltung, Unsicherheit, ja Unbeholfenheit Kants der Kinderwelt gegenüber sprechen. Kant war schon zu sehr in seine eigene Gedankenwelt versponnen und besaß seinem Naturell gemäß wenig Verständnis für das Unreife, Wachsende und Werdende“* (Weisskopf 1970, S. 82). Diese drastische

Vermutung sei dahingestellt, wenn Kant doch zum Beispiel auch in seiner Anthropologie immer wieder sehr sensible Aussagen über das Kind machte, die sein Einfühlungsvermögen beweisen.

3.3.5 Kant und Rousseau

Für die Aufklärung und ebenso für Kant war Rousseau als eine der zentralen Figuren wesentlich. Wie bereits erwähnt, war Rousseau besonders wichtig für Basedows Philanthropismus. Gerade in Bezug auf Kants Gedanken zur Pädagogik ist Rousseau wegweisend. Folgendes Zitat soll kurz den pädagogischen Kerngedanken veranschaulichen, welcher vermutlich auch Kant begeistern konnte:

„Die pädagogische Anschauungen Rousseaus werden beherrscht von der Idee der naturgemäßen Erziehung, die aus seiner allgemeinen Naturbegeisterung entspringt. Naturgemäße Erziehung besagt für ihn Selbstentwicklung des Kindes. Die Natur des Kindes ist vom Drang nach selbsteigener Entfaltung erfüllt“ (Abb 1927, S. 55).

Die Idee, dass das Kind sich aus sich selbst heraus entwickelt, ist auch in Kants Vorlesung über Pädagogik (1803) stark vertreten. Wie Kant, differenzierte auch Rousseau körperliche, intellektuelle, religiöse und moralische Erziehung voneinander. Die Moral nimmt sowohl bei Kant als auch bei Rousseau einen großen Stellenwert ein. Es wird erzählt, dass Kant im Hochsommer 1762 das berühmte Werk Rousseaus „Emile“ (1762) las und so gefesselt war, dass er sogar einige Tage seinen traditionellen Spaziergang ausfallen ließ (vgl. Vorländer 1977², S. 118). Kant selbst sagte über Rousseau: „Rousseau hat mich zurecht gebracht“ (Kant 1804; zit. n. Vorländer 1977², S. 117). Es wird angenommen, dass der Einfluss Rousseaus bei Kant einen „Umschwung in seinem Wesen“ (vgl. ebd.) bewirkte. Vorländer zitiert Kant (1804) als er sagte, dass er durch Rousseau die Menschen ehren lernte (vgl. ebd.).

3.3.6 Kant und seine Vorlesungstätigkeit

Kant schrieb 1803 seine Vorlesung über Pädagogik, in der er sich als einer der Ersten seiner Zeit ausführlich Gedanken über die Erziehung macht. Auf diese Vorlesung soll im nächsten Kapitel: Kant – Vorlesung über Pädagogik (1803) (3.4) speziell eingegangen werden.

Er hielt aber in seiner Zeit als Dozent in den 60er Jahren an der Universität Königsberg hauptsächlich Vorlesungen über Logik, Mechanik, Physik, Metaphysik, Physische Geographie, Arithmetik und Trigonometrie. (vgl. Vorländer 1977², S. 144) Er war ein fleißiger Lehrender, der sogar an den freien Mittwoch- und Samstagabenden kostenlose Wiederholungen anbot, in denen Fragen geklärt werden konnten. Es wurde über ihn gesagt, dass er ein sehr guter und unterhaltsamer Vortragender war, der nicht wie viele andere Dozenten auf seinem Sessel saß, sondern sich beim Vortragen bewegte, Witze erzählte und gestikulierte (vgl. Vorländer 1977², S. 144 f).

Kant warnte seine Studenten vor bloßer „*Nachbeterei*“ (Vorländer 1977, S. 83). Er erklärte ihnen immer, dass man bei ihm „*nicht Philosophie lerne, aber philosophieren*“ (ebd.) Er wollte, dass seine Schüler „*selbst, forschen und selbst denken*“ (ebd.), was er auch unablässig wiederholte und sie dazu aufforderte (vgl. ebd.). Seine eigene Didaktik erinnert hier stark an seine Erziehungsphilosophie, die später von Rink in der Vorlesung „*Immanuel Kant über Pädagogik*“ (1803) veröffentlicht wurde.

Herder war ebenfalls ein begeisterter Hörer seiner Vorlesungen und zählt auch zu den erfolgreichsten Schülern Kants. (vgl. Vorländer 1977², S. 147). Er schreibt über Kant als Lehrer, in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität eine begeisterte Erinnerung an Kants Lehrtätigkeit (1795):

„Seine offene, zum Denken gebaute Stirn war ein Sitz unzerstörbarer Heiterkeit und Freude; die gedankenreichste Rede floß von seinen Lippen; Scherz und Witz und Laune standen ihm zu Gebot, und sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang...Mit ebendem Geist, mit dem er Leibniz, Wolf,...Hume prüfte und die Naturgesetze Keplers, Newtons, der Physiker verfolgte, nahm er die damals erscheinenden Schriften Rousseaus, seinen Emil und seine Heloise, sowie jede ihm bekannt gewordene Naturentdeckung auf, würdigte sie und kann immer zurück auf unbefangene Kenntnis der Natur und auf moralischen Wert des Menschen... Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbstdenken; ...“ (Herder 1795 [Briefe zur Beförderung der Humanität. Anhang. Briefe 20-22 [1992]; zit. n. Vorländer 1972, S. 147)

Diese Briefstelle verbildlicht Kants Wesen und es wird der Eindruck wach, dass er an seiner Lehrtätigkeit großen Spaß hatte. Mit seinem begeisterten Interesse an anderen Wissenschaftlern und Denkern seiner Zeit und seiner Achtung vor ihnen und ihren

Erkenntnissen, vermittelte er seinen Hörern Inhalte und versuchte sie zum weiter Denken anzuregen. Es entsteht fast der Eindruck, dass Kants zweite Bestimmung neben der Verfassung großer, seine Zeit überdauernder Werke, das Lehren, gewesen sein mag. Kant schreibt im Winter 1773 an Herz den eigenen Anspruch an seine Vorlesungstätigkeit:

„Ich bin unablässig so bey der Beobachtung selbst im gemeinen Leben daß meine Zuhörer vom ersten Anfang bis zu Ende niemals eine trockene sondern durch den Anlaß den sie haben ihre gewöhnliche Erfahrung mit meinen Bemerkungen zu vergleichen iederzeit eine Unterhaltende Beschäftigung habe. Ich arbeite in Zwischenzeiten daran, aus dieser in meinen Augen sehr angenehmen Beobachtungslehre eine Vorübung der Geschiklichkeit der Klugheit und selbst der Weisheit vor die academische Jugend zu machen welche nebst der physischen geographie von aller andern Unterweisung unterschieden ist und die Kentnis der Welt heißen kan“ (Zehbe 1970, S. 54).

Diese Briefstelle kann so interpretiert werden, dass Kant seine Lehraufgabe neben der Vermittlung von Wissen darin sieht, seine Schüler best möglich auf die Welt vorzubereiten. In dem Wissen, dass Kant die Menschen selbst denkend und vernünftig handelnd sehen möchte, kann angenommen werden, dass er genau dies in seiner Position als Professor vermitteln und lehren wollte. Er wollte seine Schüler demnach auch für die Praxis lehren und nicht bloß in der Theorie.

Schlussfolgernd kann behauptet werden, dass die Pädagogik bzw. die Beschäftigung mit Kind und Kindheit, Kant durch sein Leben begleiteten. Er unternahm immer wieder vorsichtige Versuche sich der Erziehung zu widmen, es blieb jedoch eine gewisse Unsicherheit, wie er mit der für ihn offensichtlich wichtigen Thematik, umgehen konnte. Es scheint bedauerlich, dass Kant uns nicht mehr über seine Gedanken zur Erziehung hinterlassen hat. Der einzige schriftliche Nachlass mit dem dezidierten Titel: *„Immanuel Kant Über Pädagogik“* wurde nicht von ihm selbst veröffentlicht, sondern von einem begeisterten Schüler Kants. Rink publizierte seine Vorlesung über Pädagogik im Jahr 1803.

3.4 Kant – Vorlesung über Pädagogik (1803)

Dieses Kapitel soll sich ausführlich mit Kants Vorlesung über Pädagogik befassen. Es wird jedoch zunächst der Freiheitsaspekt in der Erziehung im Speziellen noch nicht ausgeführt, um in einem eigenen Kapitel: Kants Freiheitsproblem in der Erziehung (3.5), spezifisch diskutiert zu werden. In diesem Kapitel steht die Frage nach Kants Erziehungsauffassung im Vordergrund. Außerdem soll geklärt werden, wo in Kants Vorlesung über Pädagogik, klare Parallelen zu seiner Philosophie aufzuweisen sind und wo eventuell Widersprüche bestehen.

Rink brachte 1803 Kants Vorlesung über Pädagogik heraus, in der sich Kant ausführlich Gedanken über die Erziehung machte. Er spricht der Erziehung große Bedeutung zu, weil diese das Fundament einer jeden Gesellschaft darstellt. In Bezug auf den Fortschrittsglauben der Aufklärung scheint diese Tatsache besonders wichtig. Wenn keine guten Menschen erzogen werden, kann keine bessere Gesellschaft entstehen.

Es ist bis heute nicht geklärt ob der Herausgeber der Vorlesung (1803) Rink nicht auch zumindest teilweise an der Verfassung der Vorlesung beteiligt war. Es wird davon ausgegangen, dass er sehr wahrscheinlich zumindest eigene Anmerkungen hinzugefügt hat. Dennoch sind in dieser Vorlesung viele Gedanken Kants wieder zu erkennen (vgl. Irrlitz 2010, S. 502). Sowohl Kants Teleologie ist in seiner Pädagogik wieder zu erkennen, als auch das Prinzip des Kategorischen Imperativs in Bezug auf die moralische Erziehung (vgl. Irrlitz 2010, S. 502f). Auch seine Auffassung darüber wie zur Religion erzogen werden sollte, erinnert stark an seine eigene pietistische Erziehung. Irritz verifiziert sodann die Echtheit dieses Werkes wie folgt:

„Der ganze von Rink herausgegebene Text liest sich sehr kantianisch, enthält eine Fülle präziser und beherzigenswerter Gedanken und zeigt als ein schätzbarer Text der hochstehenden deutschen Aufklärungspädagogik vom Ende des 18. Jhs. zweifellos viel von Kants umsichtiger, so freundlicher wie prinzipienfester Lebensweisheit“ (Irrlitz 2010, S. 503).

Kant hielt zwischen 1776 und 1787 insgesamt vier Vorlesungen über Pädagogik, bei denen er sich an Bocks Pädagogiklehrbüchern orientierte, weil sie ihm politisch für unbedenklich erschienen (vgl. Irrlitz 2010, S. 502). Laut Rink soll sich Kant aber nicht wirklich an diesen angelehnt haben, sondern hat sich an Basedows Philanthropin gehalten. Basedow war auf Grund seiner Pädagogik sogar Verfolgungen ausgesetzt und

wurde später als Gymnasiallehrer entlassen (vgl. Irrlitz 2010, S. 502f). Dies würde auch Kant offizielle Wahl der Lehrbücher von Bock begründen.

Kant eröffnet seine Vorlesung mit den Worten: „*Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß*“ (Kant 1803, S. 2). Er sieht den Unterschied zwischen Tier und Mensch folglich allein im Grund der Erziehung. „*Weil die Entwicklung der Naturanlagen bey dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt*“ (a.a.O., S. 6). Der Mensch benötigt somit Erziehung. Diese gliedert sich nach Kant in „... *Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht), und Unterweisung nebst der Bildung*“ (Kant 1803, S. 2). Unter Wartung begreift er die Vorsicht der Eltern, dass die Kinder ihre Kräfte nicht falsch gebrauchen (vgl. ebd.). Disziplin ist der Aspekt von Erziehung, der den Menschen vom Tier unterscheidet.

Den Tieren sei durch ihren Instinkt das Tiersein sozusagen schon vorgegeben. Der Mensch dagegen hat keinen Instinkt in sich und muss sich sein Verhalten erst selbst aneignen. Weil der Mensch von keiner fremden Vernunft versorgt wird, braucht er eine eigene Vernunft. Der Mensch kann sich aber nicht selbst erziehen und braucht deshalb andere Menschen, die ihm dabei helfen: „*Eine Generation erzieht die andere*“ (a.a.O., S. 3). Auch hier denkt Kant ganz im Sinne des Fortschrittsdenkens. Es muss eine gute Generation erzogen werden, damit diese eine noch bessere Generation erziehen kann. (vgl. ebd.) Dies veranschaulicht folgendes Zitat:

„*Es ist entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns das Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlecht*“ (a.a.O., S. 4).

Er verweist darauf, dass dies das Ideal darstellt und nicht notwendiger Weise die sofort eintretende Realität. Man dürfe aber diesen Traum auch nicht als absurd abtun, nur weil Hindernisse auftreten könnten (vgl. Kant 1803, S. 3).

Kant geht hier davon aus, dass der Mensch formbar ist und dahingehend erzogen werden kann, dass er fähig wird, eine bessere Gesellschaft zu gestalten. Es stellt sich hier jedoch die Frage, wie dies zu verstehen ist. Kant kann hier zwar eine theoretische Lösung anbieten, bei näherer Betrachtung scheint diese aber in ihrer praktischen

Umsetzung problematisch. Denn Kant widerspricht sich in seiner Argumentation zum Teil selbst. Darauf wird im letzten Kapitel zu Kant: Widersprüche in Kants Denken in Bezug auf Freiheit (3.6), noch eingegangen.

Kant versteht also unter der Erziehung die Wartung (Verpflegung, Unterweisung), Disziplin (Zucht) und die Unterweisung neben der Bildung. Der Mensch ist für ihn demnach Säugling, Zögling und Lehrling (vgl. a.a.O., S. 2).

Diese Teildisziplinen werden von ihm in die positive und die negative Erziehung unterteilt. Die Zucht wird von Kant der negativen Erziehung zugeordnet, sie sorgt dafür, dass der Mensch nicht wild wird und dass sein Mensch - Sein nicht von seinen tierischen Anteilen überschatten wird. Mit der Wildheit beschreibt Kant die Unabhängigkeit von den Gesetzen der Menschheit. An dieser Stelle soll auf den negativen Freiheitsbegriff von Kant verwiesen werden. Darauf soll im nächsten Kapitel vertiefend eingegangen werden.

Die Unterweisung und Anführung begreift er als den positiven Teil der Erziehung. Sie beschreibt Geschicklichkeiten wie Lesen und Schreiben, die Musik und als „*gewisse Art von Kultur die Zivilisierung*“ (Kant 1803, S. 8) Unter Zivilisierung versteht Kant das Aneignen von Manieren, Artigkeit und Klugheit (vgl. a.a.O., S. 3-9).

Kant sieht den Sinn der Schule nicht einzig darin, dass die Kinder etwas lernen, sondern der frühe Eintritt in die Schule soll vor allem dazu dienen, die Kinder frühzeitig zu disziplinieren. Die Kinder müssen sich den Gesetzen der Menschheit unterwerfen lernen (vgl. Kant 1803, S.3).

„Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freyheit, daß, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Ebendaher muß denn die Disciplin auch, wie gesagt, sehr früh in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern“ (ebd.).

So wie er in seiner Zeit als Professor die Intention hatte, seine Schüler auf das Leben vorzubereiten, also für die Praxis zu lehren, verlangt er dies auch von der Schule als Institution.

Für Kant ist die Pädagogik entweder physisch oder praktisch.

Praktische Erziehung impliziert all jene Bezüge die auf Freiheit verweisen. Sie ist die moralische Erziehung, die den Menschen bildet und ihn damit frei handelnd macht. Er beschreibt sie als:

„... Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Werth haben kann“ (Kant 1803, S. 10).

Die physische Erziehung oder Verpflegung ist die, die das Tier auch erhält und deshalb dem Menschen mit dem Tier gemeinsam hat (vgl. ebd.).

Erziehung besteht für Kant folglich *„1. aus der scholastisch – mechanischen Bildung, in Ansehung der Geschicklichkeit, ist also didaktisch (Informator), aus der pragmatischen, in Ansehung der Klugheit (Hofmeister), 3. aus der moralischen, in Ansehung der Sittlichkeit“* (a.a.O., S. 11).

Kant formuliert hier grob drei Erziehungsziele, die es zu berücksichtigen gilt, um einen freien, für die Gesellschaft wertvollen Menschen zu erziehen und teilt diese Aufgabenbereiche verschiedenen Institutionen zu.

In der Schule so Kant, wird dem Kind Geschicklichkeit beigebracht. Geschicklichkeit gibt ihm einen Wert, den der Mensch in Bezug auf sich selbst als Individuum braucht. Durch die Klugheit, für dessen Aneignung der Hofmeister verantwortlich ist, bekommt der Mensch einen öffentlichen Wert, durch sie wird er zum Bürger gebildet. Dank der moralischen Bildung letztlich *„... bekommt er einen Werth, in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts“* (ebd.). Klugheit setzt Geschicklichkeit voraus, darum muss mit der schulischen Bildung angefangen werden. *„Klugheit ist das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“* (ebd.). Der Mensch muss also in Bezug auf das Leben und die Praxis als Mensch und als Bürger erzogen und vorbereitet werden.

Nur wer als Mensch zum freien Denken erzogen wird und sich als Bürger seine Pflichten selbst auferlegen kann, ist in Kants Verständnis frei. Dazu bedarf es aber der „richtigen“ Erziehung.

In einem späteren Absatz schreibt Kant: „*Ein Kind muß nur Klug seyn, wie ein Kind*“ (Kant 1803, S. 29). Kant möchte keine altkluge Nachschwätzerei von einem Kind, sondern das Kind dahin erziehen, dass es selbstständig handeln und denken lernt.

3.4.1 Physische Erziehung

Bei der physischen Erziehung betont Kant, dass die erste Erziehung, die ja die Verpflegung ausmacht, ausschließlich negativ sei. Das heißt für ihn, dass man die Natur nicht stören solle. (Kant 1803, S. 13). Zu Beginn eines Lebens soll der Erzieher oder die Erzieherin vor allem darauf achten dem Kind die Möglichkeit zum eigenständigen Entwickeln zu gewährleisten und einen Raum schaffen, wo das Kind genau dies tun kann ohne sich in Gefahr zu wagen. Es soll also seine Kräfte und Fertigkeiten selbst erforschen und reifen lassen und der Erzieher soll nur darauf achten, dass es sich dabei nicht verletzt. Diesen Aspekt von Erziehung erklärt Kant in dem oben bereits erwähnten Brief an seinen Freund Wolke 1776 ausführlich, wo er die in seinen Augen vorbildlich geschehene Erziehung des Sohnes seines Freundes Motherby beschreibt (vgl. Zehbe 1970, S. 65).

Das Kind soll aber auch nicht verwöhnt oder verweichlicht werden. Das Beste für das Kind ist, es abzuhärten (vgl. Kant 1803, S. 13ff).

„Ein hartes Lager ist viel gesünder, als ein weiches. Überhaupt dient eine harte Erziehung sehr zur Stärkung des Körpers“ (Kant 1803, S. 16).

Die Erziehung soll zwar hart sein, aber auf keinen Fall sklavisch. Nichts sei schädlicher als eine neckende sklavische Disziplin oder aber eine zu verzärtelnde Erziehung. Das bedeutet, es geht in der Erziehung darum, eine Balance zwischen den beiden Extremen zu finden, weil eine bricht den Eigenwillen des Kindes und die andere bestärkt es zu sehr in demselben (vgl. a.a.O., S. 17). Kant pocht darauf, dem Kind das Herz und die Sitten nicht zu verderben, indem ihm alle Launen erfüllt werden. Wenn Kinder weinen und damit bei ihren Eltern alles erzwingen können, verdirbt man sie. (vgl. Kant 1803, S. 15) Umgekehrt ist es aber umso schlechter ihren Willen zu brechen, was gar nicht notwendig wäre, wenn ihr Wille nicht erst verdorben wird. Kant nennt ein Beispiel, das es Gang und Gebe sei, von den Kindern, nachdem sie geschlagen wurden, die schlagende Hand zu küssen (vgl. ebd.). Damit erziehe man sie dazu, sich zu verstellen

und folglich zur Falschheit, denn eine schlagende Hand ist nichts wofür man sich gerne *bedankt* „... und man kann leicht denken, mit welchem Herzen das Kind dann die Hand *küßt*“ (ebd.).

Kant behauptet aber auch, dass viele Eltern ihren Kindern Geduld beibringen wollen, indem sie ihnen alles abschlagen. Das ist aber gemein, weil sie ihren Kindern mehr abverlangen, als sie selbst im Stande sind zu leisten. Es ist auch hier nur wichtig, nicht auf das Schreien der Kinder zu reagieren, wenn sie aber freundlich um etwas bitten, so sollte es, wenn es sinnvoll ist, ihnen gewährt werden (vgl. Kant 1803, S. 17). So erzieht man seine Kinder zur Freundlichkeit, meint Kant. Kinder sollten offen sein und frei, um Dinge fragen zu können, sie werden aber zur Schüchternheit erzogen, wenn ihnen gesagt wird, sie sollen sich wegen der einen oder anderen Sache schämen. Dazu kommt, dass Kinder zuerst noch gar keinen Begriff von Scham haben (vgl. ebd.).

Kinder sollen zur Freiheit erzogen werden, jedoch nicht zur einer Freiheit, die Kant die negative Freiheit (vgl. Kant 1961 [2008], S. 88) nennt und den Menschen wild und sittenlos werden lässt sondern zur positiven Freiheit (vgl. ebd.), wo der Mensch, laut Kant tatsächlich frei ist und sich ausschließlich seinen eigenen Maximen unterwirft (vgl. ebd.).

Außerdem meint Kant, dass es Kindern nicht schadet hin zu fallen, auch wenn sie sich dabei ein wenig verletzen, so lernen sie besser aufzupassen:

„Sie (die Kinder, Anm. KB) lernen nur, sich desto besser das Gleichgewicht geben, und sich zu wenden, daß ihnen der Fall nicht schadet“ (Kant 1803, S. 15).

Genauso verhält es sich mit dem gehen lernen, sie müssen es selbst lernen; am besten ohne jegliche Hilfsmittel. Kinder sollen einfach auf dem Boden herumkrabbeln bis sie selbst aufstehen können. Kant meint, je mehr sie an Hilfsmittel gewöhnt werden, desto abhängiger werden sie in Zukunft davon sein (vgl. ebd.).

Zur physischen Erziehung führt Kant weiters aus, dass viele Schwächen des Menschen durch falsche Eindrücke angelernt werden. Er nennt dazu das Beispiel, dass viele Menschen Angst vor Spinnen, Kröten und dergleichen haben (vgl. a.a.O., S. 17). Das kommt daher, dass ihnen als Kinder von der Reaktion der Erwachsenen, die mit Abscheu reagierten, der Eindruck vermittelt wurde, dass diese Tiere ekelhaft und

beängstigend sind. Damit bleiben sie ihr Leben lang kindlich in ihrer Angst, die völlig unbegründet ist (vgl. Kant 1803, S. 17).

Im positiven Teil der physischen Erziehung nennt Kant als wichtigen Teil die Kultur, die „... *vorzüglich in der Uebung seiner Gemütskräfte*“ (ebd.) besteht. Das Üben der Gemütskräfte soll möglichst ohne Hilfe Erwachsener geschehen. Die Eltern sollen dem Kind die Gelegenheit geben, Dinge selbst auszuprobieren - am besten ohne Werkzeuge (vgl. ebd.). Im Spiel sieht Kant eine hervorragende Möglichkeit dafür und es kann gleichzeitig bestimmte Fertigkeiten frei üben (vgl. a.a.O., S. 17f).

„Was bey der physischen Erziehung, also in Absicht des Körpers, zu beobachten ist, bezieht sich entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung, oder der Organe der Sinne. Bey dem ersten kommt es darauf an, daß sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehört Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. E. daß man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf einer schwankenden Unterlage, gehen könne. Wenn ein Mensch das nicht kann, so ist er auch nicht völlig das, was er seyn könnte“ (Kant 1803, S. 18).

Er nennt hier wieder als vorbildliches Beispiel Basedows Philanthropin (vgl. ebd.), welches mit gutem Beispiel voran ginge und deshalb andere Institute bereits ähnliche Versuche diesbezüglich machten (vgl. ebd.). Beeindruckend ist auch Kants Beobachtung, dass Kinder mit Begeisterung Dinge tun, die scheinbar ohne jeden Zweck sind. (ebd.). Sie klettern, laufen, springen, heben, tragen, schleudern, werfen usw. Dabei probieren sie ihre eigenen Kräfte aus und lernen unwahrscheinlich viel. Diese Dinge passieren spielerisch, zum Beispiel beim Ballspiel, welches Kant als eines der besten Spiele erkennt, weil sie hier das werfen und genaue treffen üben und dabei auch noch laufen müssen (vgl. ebd.). Hierfür brauchen Kinder demnach keine Erzieher, sie üben ihre Kräfte und Fertigkeiten aus einem Instinkt heraus aus und üben sie ohne dafür pädagogische Anleitung zu benötigen.

„Ueberhaupt sind diejenigen Spiele die besten, bey welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit, auch Uebungen der Sinne hinzukommen“ (ebd.). Kant betont hier, dass es beim Spielen aber besonders wichtig ist, dass das Spiel Absicht und Endzweck hat (vgl. Kant 1803, S. 19).

Es kann hier weiter gedacht werden, dass das Spiel für gewöhnlich Regeln und Disziplin mit sich bringt. Die Kinder müssen sich im gemeinsamen Spiel Regeln ausmachen und sich folglich daran halten, damit das Spiel funktionieren kann. Interpretierend kann angenommen werden, dass in diesem Rahmen die ersten Erfahrungen mit gemeinschaftlichen Pflichten gemacht werden, welche in ihrer Funktion Ähnlichkeit mit späteren gesellschaftlichen Pflichten aufweisen. Hier käme dann der Vernunftgedanke Kants im Sinne seines aufklärerischen Denkens zum Tragen.

Außerdem macht sich Kant in Bezug auf die physische Erziehung, Gedanken über die Ernährung des Kindes. Zum einen meint er, dass die Muttermilch das Beste für das Kind ist, aber in Sonderfällen, also Krankheit der Mutter könne dies auch die Amme übernehmen. (vgl. Kant 1803, S. 12) Es war damals das Gerücht im Gange, dass die erste Milch der Mutter schlecht für das Kind sei, er bestätigt hier Rousseaus Theorie, dass aber diese besonders wichtig und gar nicht schädlich für das Kind sei (vgl. ebd.). Wenn Kant sich in diesem Teil seiner Vorlesung ausführlich über die „beste“ Ernährung des Kindes Gedanken macht, wird wieder deutlich, dass er versucht, alle Aspekte von Erziehung zu berücksichtigen. Das zeichnet ihn besonders aus und zeigt die Ernsthaftigkeit, mit der er an diese Thematik heran geht.

Einen anderen Anteil in der physischen Erziehung sieht Kant in der „*Bildung des Geistes*“ (a.a.O., S. 20). Dieser Geist ist aber von der Bildung der Moral zu unterscheiden (ebd.).

„Ein Mensch kann physisch sehr kultiviert sein; er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabey schlecht moralisch kultiviert, doch dabey ein böses Geschöpf seyn“ (ebd.).

Die physische Kultur des Geistes unterteilt er in eine freie und eine schulische Bildung. *„Man kann beschäftigt seyn im Spiele, das nennt man in der Muße beschäftigt seyn; aber man kann auch beschäftigt seyn im Zwange, und das nennt man arbeiten. Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freye soll Spiel seyn“* (ebd.).

Kant begreift hier also das Spiel als freie Bildung neben der Arbeit, die in der Schule als Zwang stattfindet. Schule bzw. Zwang ist laut Kant unter anderem deshalb wichtig, weil

das Kind arbeiten lernen muss (vgl. Kant 1803, S. 21). Es kann angenommen werden, dass, weil der Mensch einen Drang zur Freiheit hat (hier: das Spiel), der Zwang (hier: die Arbeit) angewöhnt werden muss. Arbeit und Zwang sind unter anderem, eben deshalb notwendig, weil ganz ohne denselben Freiheit gar nicht möglich ist. Der Zweck einer guten Erziehung nach Kant, ist aber die Erziehung zur Freiheit.

Kant legt seinen Schwerpunkt in der Erziehung auch auf die eigene Erfahrung des Kindes. So meint er zum Beispiel, dass Sprachen am besten durch die unmittelbare Anwendung gelernt werden und nicht durch bloßes auswendig lernen. Er meint auch, dass man das Gedächtnis nicht mit unnötigen Dingen strapazieren sollte. *„Man muß das Gedächtniß nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben“* (Kant 1803, S. 22). Das Lernen von Sprachen ist überhaupt eine gute Übung für die Kultivierung des Gedächtnisses, aber sie müssen diese, bevor sie sie lesen, hören können (vgl. ebd.). Später sollen Wissen und Sprechen verbunden werden.

„Aber es muß auch das Kind das Wissen sehr wohl vom bloßen Meynen und Glauben unterscheiden lernen. In der Art bereitet man einen richtigen Verstand vor, und einen richtigen, nicht feinen oder zarten Geschmack“ (Kant 1803, S. 23). Kant nimmt hier Bezug auf die Bildung eines guten Verstandes, welcher ihm in seiner Philosophie grundsätzlich wichtig ist. Es scheint nahe liegend, dass er in seinem Entwurf einer Pädagogik die Förderung eines guten Verstandes aufarbeiten muss, welcher notwendig ist, um ein vernunftbegabtes Wesen zu sein (vgl. ebd.). Dazu sind für ihn auch Regeln von großer Relevanz:

„Regeln müssen in all dem vorkommen, was den Verstand kultivieren soll. Es ist sehr nützlich, die Regeln auch zu abstrahieren, damit der Verstand nicht blos mechanisch, sondern mit dem Bewußtseyn einer Regel verfare“ (ebd.).

Kant stellt hier die Frage nach dem „Wann“. Er besteht darauf, dass die Regel zu einer Sache mit dem Gebrauch einhergehen muss. Die Regel darf weder vor noch nach dem Gebrauch gelernt werden (vgl. ebd.), sondern ein Kind muss die Regel demnach unmittelbar in der Praxis erfahren dürfen.

Kant unterscheidet weiter die allgemeine Kultur der Gemütskräfte von der besonderen Kultur der Gemütskräfte.

Die allgemeine Kultur der Gemütskräfte ist entweder physisch oder moralisch. Die physische Kultur der Gemütskräfte beruht auf Übung und Disziplin und setzt voraus, dass die Kinder die Maximen noch nicht kennen. Die Kinder sind hier passiv und denken nicht selbst, sondern andere denken für sie (vgl. Kant 1803, S. 23). Das bedeutet, dass Kant dem Kind zunächst noch keine Vernunft im Sinne des Freiheitsgedankens und der Aufklärung zugesteht. Sie sind gezwungener Maßen fremdbestimmt, was Kant sehr bewusst in seine Idee von Erziehung einbaut.

Die moralische Erziehung beruht auf Maximen und die Maximen müssen aus dem Menschen selbst heraus entstehen. Es wird hier auf das Kapitel: Kants Freiheitsbegriff (3.2), verwiesen, in dem bereits auf die Maximen, die aus dem Menschen selbst heraus entstehen müssen, um Freiheit zu gewährleisten, eingegangen wurde. Bezüglich der Moralerziehung besteht Kant jedoch von Anfang an auf die Freiheit des Kindes. Es scheint ihm hier besonders wichtig, dass Moral nicht durch Disziplin erzwungen werden kann. So z.B. an dieser Textstelle, an der Kant argumentiert:

„Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht blos das Gute thue, sondern es darum thue, weil es gut ist“ (ebd.).

Strafen und Drohungen können alles verderben. Hier ist die Erziehung für das Kind aktiv, es muss den Grund und die Pflicht seiner Handlung selbst einsehen und kennen (vgl. ebd.).

Unter der besonderen Kultur der Gemütskräfte begreift Kant unter anderem die Kultur des Erkenntnisvermögens, der Einbildungskraft (die beim Kind sehr stark ausgebildet ist, daher muss sie eher gezügelt werden und unter Regeln gebracht werden und dennoch muss man sie beschäftigen), die Stärkung der Aufmerksamkeit, die Kultur des Verstandes, der Urteilskraft und der Vernunft (vgl. ebd.).

Die Stärkung der Aufmerksamkeit muss allgemein gestärkt werden, weil das Gedächtnis auf dieser beruht. *„Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung“* (Kant 1803, S. 24).

Die Bildung der Verstandskräfte kann laut Kant auch passiv sein, durch das aktive Zeigen von Beispielen für die theoretischen Regeln (vgl. ebd.).

Die Bildung der Urteilkraft ist wichtig, damit den Kindern nicht beigebracht wird, Dinge einfach nur nachzusprechen und zeigt wie der ausgebildete Verstand angewendet wird (vgl. ebd.).

„Durch die Vernunft sieht man die Gründe ein. Aber man muß bedenken, daß hier von einer Vernunft die Rede ist, die noch geleitet wird“ (ebd.).

All diese Dinge spielen zusammen, um einen freien und aufgeklärten Menschen zu erziehen.

In Bezug auf die Gemütskräfte legt Kant seinen Schwerpunkt wieder auf die Erfahrung, wenn er sagt: *„Die Gemütskräfte werden am besten dadurch kultiviert, wenn man das Alles selbst thut, was man leisten will, z. E wenn man die grammatische Regel, die man gelernt hat, gleich in Ausübung bringt“* (ebd.).

Die Moral ist für Kant etwas „*Heiliges*“ (Kant 1803, S. 26) und darf nicht durch Disziplin weggeworfen werden. Vor der moralischen Erziehung muss ein Charakter gegründet werden, der die Fähigkeit haben muss, nach Maximen zu handeln. Zuerst sind es die Maximen der Schule und dann die der Menschheit. Maximen erklärt er als subjektive Gesetze, die aus dem eigenen Verstand entstammen (vgl. Kant 1803, S. 16f). Die Moral wird geschwächt, wenn die Kinder beschämt werden oder sie mit Kälte behandelt (vgl. Kant 1803, S. 28).

Für die Gründung eines Charakters, setzt Kant auf den Gehorsam des Kindes. Die Eltern müssen feste Regeln setzen (Schlafenszeit, Freizeit, Arbeitszeit usw.), die keine Ausnahmen erlauben. Bei unwichtigen Dingen sollte man die Kinder wählen lassen (vgl. Kant 1803, S. 27). Außerdem scheint Kant für die Ausbildung eines guten Charakters die Geselligkeit wichtig zu sein: *„Kinder müssen auch offenherzig seyn, und so heiter in ihren Blicken wie die Sonne“* (a.a.O., S. 29). Kant bezweifelt die gängige Meinung, dass die Kindheit und Jugend die angenehmste Zeit im Leben ist, er meint, dass diese die schwierigsten im Leben ist, *„... weil man da sehr unter der Zucht ist; selten einen eigentlichen Freund, und noch seltener Freyheit haben kann“* (ebd.).

3.4.2 Praktische Erziehung

Die praktische Erziehung beinhaltet 1. *„die Geschicklichkeit, 2. die Weltklugheit und 3. die Sittlichkeit“* (vgl. Kant 1803, S. 30).

Die Geschicklichkeit ist wesentlich für den Charakter eines Menschen und muss gründlich sein. Sie ist notwendig für das Talent. (ebd.) Die Weltklugheit besteht „*in der Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen*“ (ebd.). Sie ist notwendig für das Temperament. Die Sittlichkeit benötigt der Mensch für den Charakter. Sie erlaubt keine Leidenschaft. „*Der Mensch muß sich in Betreff seiner Neigungen so gewöhnen, dass sie nicht zu Leidenschaften werden, sondern er muß lernen, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeschlagen wird*“ (ebd.).

Die Bildung des Charakters „... *besteht in dem festen Vorsatze, etwas thun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desselben*“ (a.a.O., S. 31).

Kant würde demnach dem Menschen einen guten Charakter zugestehen, der in seinen Handlungen konsequent ist. Allerdings gilt dies nur für Handlungen die moralisch gut und vernünftig sind. Die Moral ist als das höchste der Vernunft zu deuten. (vgl. Kant 1803, S. 34) Die gute Moral ist nicht angeboren, denn der Mensch „... *ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt*“ (ebd.).

Kant betont am Ende des Abschnitts über die praktische Erziehung (Kant 1803, S. 30ff), dass es in der Erziehung besonders wichtig sei, alles mit guten Gründen zu tun, die man den Kindern auch begreiflich machen kann und muss (vgl. Kant 1803, S. 34).

Im nächsten Abschnitt macht sich Kant Gedanken über die Religion in der Erziehung. Kant befindet den idealen Zustand darin, dass die Kinder erst von Gott hören, wenn sie bereits einen ausgebildeten Charakter haben. (vgl. Kant 1803, S. 35) Dies konstatiert er aber als praktisch unmöglich. Darum sollte der Mensch zumindest vorsichtig sein, wann er den Namen des Schöpfers nennt. Viel zu häufig werde dieser Name missbraucht, sogar um einander zu grüßen. Die Theologie auswendig zu lernen bringe nichts, die Kinder müssen lernen nach Gott zu handeln (vgl. ebd.). „*Das göttliche Gesetz muß zugleich als Naturgesetz erscheinen, denn es ist nicht willkürlich. Daher gehört Religion zu aller Moralität*“ (ebd.). Demnach ist das göttliche Gesetz die Moral an sich, welche, wie bereits beschrieben, nicht durch Zwang und Disziplin an den Menschen gebracht werden kann, sondern aus ihm selbst heraus entstehen muss. Folglich kann auch die Religion nicht fremd auferlegt werden, sondern muss von innen heraus begriffen und angenommen werden.

Kindern können nicht alle Religionsbegriffe verstehen, aber man müsse ihnen einige dennoch beibringen.

Deshalb ist es Kant auch wichtig, dass die religiöse Erziehung mehr negativ als positiv sei (vgl. ebd.). Abschließend steht ein Satz, der wieder auf Kants liberales Denken und auf seine eigene pietistische Erziehung verweist:

„Man muß sie ihnen aber schon von früher Jugend an beyzubringen anfangen, dabey aber ja dahin sehen, daß sie die Menschen, nicht nach ihrer Religionsobservanz schätzen, denn ungeachtet der Verschiedenheit der Religion, giebt es doch überall Einheit der Religion“ (Kant 1803, S. 36).

Bemerkenswert für Kants Zeit ist die Auseinandersetzung in dieser Vorlesung mit dem Erwachen der Sexualität beim Jugendlichen (vgl. a.a.O., S. 37). Der Junge entwickelt sexuelle Neigungen, was ein natürlicher Instinkt ist, der sich auch entwickeln wird, wenn er von den Erziehern ignoriert wird (vgl. ebd.). Kant vertritt die Meinung, dass darüber in aller Ernsthaftigkeit und Deutlichkeit mit den jungen Männern gesprochen werden muss, denn der Instinkt entwickelt sich ohnehin.

Nach Einsetzen der Geschlechtsreife, ungefähr mit 16 Jahren, kann nur noch versteckt Disziplin ausgeübt werden. Nach dieser Zeit können zwar noch *„Hilfsmittel der Kultur“* (Kant 1803, S. 10) angewendet werden aber keine *„ordentliche Erziehung mehr“* (ebd.).

Mit ungefähr 16 Jahren ist für Kant demnach der Erziehungsauftrag im eigentlichen Sinn beendet.

Kant meint, dass mit der damaligen Erziehung der Mensch nicht dazu erzogen wurde, alle Zwecke seines Daseins zu erreichen.

„Denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur Statt finden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müßten ihnen zur anderen Natur werden. Wir kennen an dem Plane einer zweckmäßigeren Erziehung arbeiten (...)“ (Kant 1803, S. 4).

Wenig später vertieft er die Hoffnung, die er in die Erziehung legt, und vergleicht ihre Aufgabe sogar mit der des Schöpfers:

„Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionirlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt.- Die Vorsehung hat gewollt, daß der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht so zu sagen, zum Menschen „gehe in die Welt,- so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden! – „ich habe dich ausgereüset mit allen Anlagen zum Guten. Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab.“ (Kant 1803, S. 5).

Es ist also die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder mit dem Notwendigen auszustatten, damit sie später, als freie vernunftbegabte Wesen in die Welt entlassen werden können. Die UNICEF legte dazu die offiziellen Rechte fest welche Bildung, Gesundheit und Schutz inkludieren (vgl. kinderrechte.gv.at).

Nach Kant muss diese Erziehungskunst judiciös erfolgen. Um das gewährleisten zu können, muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst gibt Kant dieser Idee keine Chance (vgl. Kant 1803, S. 6). Er sieht zwei Hindernisse, die dies erschweren: „1) Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, daß ihre Kinder in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten“ (ebd.). Beide, so Kant, haben nicht die Kapazitäten, die eine solche Erziehung verlangen würde, aber gute Erziehung ist das, woraus alles Gute in der Welt hervor geht. (vgl. ebd.) Wer also wäre dazu laut Kant im Stande? Diesbezüglich widerspricht Kant dem Gründer des Philanthropinum, Basedow. Er meint nämlich, dass die Fürsten nicht dazu im Stande sind diese Aufgabe zu übernehmen, weil sie selbst dafür erst eine bessere Erziehung bekommen müssten:

„Daher kommt es hier denn hauptsächlich auf Privatbemühungen an, und nicht sowohl auf das Zuthun der Fürsten, wie Basedow und Andere meynten, denn die Erfahrung lehrt es, daß sie zunächst nicht sowohl das Weltbeste, als vielmehr nur das Wohl ihres Staates zur Absicht haben, damit sie ihre Zwecke erreichen“ (Kant 1803, S. 7).

Kant macht auch darauf aufmerksam, dass zu seiner Zeit zwar in der Erziehung auf Disziplinierung geachtet wird, aber nicht auf die Moralisierung (vgl. Kant 1803, S. 8). Darin sieht er ein Problem, weil er davon ausgeht, dass der Mensch nur glücklich sein kann und damit gut, wenn er zur Sittlichkeit erzogen wurde (vgl. Kant 1803, S. 8).

Das Schulsystem kritisiert er dahingehend, dass Normalschulen errichtet werden, denen er „*blinden Mechanismus*“ (Kant 1803, S. 9) vorwirft. Wenn jemand nicht in diese Schule gegangen ist, kann er nicht befördert werden „... *und bey einem dergleichen Zwange kann wohl unmöglich etwas Gutes gedeihen*“ (ebd.). Um etwas Gutes zustande zu bringen, ist es notwendig, zuerst Experimentalschulen zu errichten, um sie dann zu Normalschulen zu machen, so Kant. (vgl. ebd.) Hier hebt er das Philanthropin als Beispiel lobend hervor. (vgl.ebd.) Fehler müssen gemacht werden, um zu etwas Besseren gelangen zu können, aber dafür ist Mut notwendig. (vgl.ebd.)

Es kann interpretiert werden, dass die wichtigste Aufgabe der Erziehung nach Kant ist, dem Kind den vernünftigen Gebrauch seiner Freiheit beizubringen. Doch was versteht Kant unter Freiheit im Kontext von Erziehung und wie löst er das von ihm als das größte Problem der Erziehung formulierte Freiheitsproblem in der Erziehung? Diesen Fragen soll im nächsten Kapitel: Kants Freiheitsproblem in der Erziehung (3.5), nachgegangen werden.

3.5 Kants Freiheitsproblem in der Erziehung

Das folgende Kapitel soll sich vertiefend mit Kants Freiheitsbegriff in der Pädagogik beschäftigen und ein Verständnis von dem von Kant formulierten Freiheitsproblem in der Erziehung schaffen. Dabei soll das im Kapitel: Kants Freiheitsbegriff (3.2), ausgearbeitete Kantsche Verständnis von Freiheit stets berücksichtigt werden, um dadurch ein umfassendes Verständnis der Vorlesung über Pädagogik (1803) und seinem Lösungsvorschlag für das Freiheitsproblem zu versuchen.

Kant geht davon aus, dass der Mensch einen großen Hang zur Freiheit hat (vgl. Kant 1803, S. 3). Wenn er sich erst einmal daran gewöhnt hat, würde er alles tun, um diese Freiheit zu bewahren (vgl. ebd.). Kant spricht hier aber nicht von der positiven Freiheit, die jeder Mensch anstreben sollte, sondern von der negativen Freiheit die im Grunde die eigentliche Freiheit verhindert. Darum ist es sehr wichtig, dass die bereits beschriebene Disziplin in der Erziehung besonders früh einsetzt (vgl. ebd.). Je später diese in Anwendung gebracht wird, desto schwieriger wird es, die lieb gewonnene Freiheit dem Menschen abzugewöhnen (vgl. ebd.):

„Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben“ (ebd.).

Hier sieht Kant einen Fehler, der in der Erziehung häufig gemacht wird.

Der Mensch muss also folglich diszipliniert werden. Außerdem sollte er durch Erziehung kultiviert, zivilisiert und moralisiert werden (vgl. Kant 1803, S. 7f). In Kants Verständnis von einer guten Moral, bzw. einer guten Moralisierung nimmt er wieder Bezug auf den kategorischen Imperativ: *„Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendigerweise von Jedermann gebilliget werden; und die auch zu gleicher Zeit Jedermanns Zwecke seyn können“* (Kant 1803, S. 8). Das bedeutet, dass der Mensch von Beginn an lernen muss, sein moralisches Handeln nach Maximen zu richten, die für jeden Menschen, zu jeder Zeit Gültigkeit beanspruchen können.

In der ersten Zeit der Erziehung muss das Kind einen „passiven Gehorsam“ lernen, was Kant einen „mechanischen Zwang“ (a.a.O., S. 9) nennt. Dann erst folgt die Erziehung zu einem überlegten Gebrauch von Freiheit, der bestimmten Gesetzen unterworfen ist und unter moralischem Zwang zu begreifen ist (vgl. ebd.).

Kant unterscheidet zwischen der öffentlichen und der privaten Erziehung (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung trifft er auch bei dem Vernunftbegriff, wo er ebenso zwischen dem öffentlichen und dem privaten Gebrauch von Vernunft unterscheidet. An dieser Stelle kann eine Ähnlichkeit in der Herangehensweise an diese Begriffe identifiziert werden.

Der private Gebrauch von Vernunft ist von institutionellen Zwängen und Pflichten eines Bürgers bestimmt (vgl. Kant 1784 [2008], S. 13).

Auch in der privaten Erziehung, ist die Einhaltung von Vorschriften erstrangig. Es kann interpretiert werden, dass das Kind hier lernen soll, seine Pflichten als Bürger einzuhalten.

Der öffentliche Gebrauch von Vernunft, stellt wie bereits oben erklärt, die Möglichkeit oder Pflicht dar, als Mensch und Gelehrter seine Meinung in der Öffentlichkeit kund zu tun (ebd.).

Eine vollständige öffentliche Erziehung ist dann gegeben, wenn diese moralische Bildung und Unterweisung bieten kann. Der Zögling wird darin unterstützt, seine Freiheit mit Vernunft und Moral zu leben und sie den eigenen Maximen zu unterwerfen.

3.5.1 Das Freiheitsproblem und Kants Lösungsvorschlag

Das größte Problem der Erziehung sieht Kant in dem Widerspruch von Freiheit und Zwang in derselben:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freyheit bei dem Zwang? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen“ (Kant 1803, S. 10).

Ohne das richtige Maß an Freiheit und Zwang in der Erziehung, ist Erziehung also bloßer Mechanismus und der Mensch, der zu Ende seiner Erziehung aus dieser entlassen wird, wird nicht wissen wie er mit seiner Freiheit umgehen soll (vgl. ebd.). Der Zwang in der Erziehung spiegelt demnach den Widerstand der Gesellschaft, der unweigerlich vorhanden ist. Er wird sich später selbst erhalten müssen, muss lernen zu verzichten und etwas zu erwerben, um so unabhängig sein zu können (vgl. ebd.). Die Erziehung muss eine vollständige Vorbereitung auf das Leben leisten (vgl. ebd.). Um das zu gewährleisten, muss laut Kant auf folgende Punkte geachtet werden:

„1) daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frey seyn lasse; (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z.E. wenn es nach einem blanken Messer greift,) wenn es nur nicht auf die Art geschieht, dass es Anderer Freyheit im Wege ist, z. E. wenn es schreyet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es Andere schon. 2) Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es Andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. das man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht thut, was man will, daß es lernen soll etc. 3) Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum

Gebrauch seiner eigenen Freyheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frey seyn könne, d.h. nicht von der Vorsorge Anderer abhängen dürfe“ (ebd.).

Kants Erziehungskonzept basiert vollständig auf dem Prinzip, dem Menschen zu einem vernünftigen Gebrauch seiner Freiheit zu verhelfen. Diese Freiheit ist aber einigen Gesetzen unterworfen und soll niemals die Freiheit Anderer einschränken. Hier ist Kant sehr restriktiv, wenn er meint, dass das Kind die Freiheit von anderen Menschen einschränkt, wenn es beispielsweise zu laut ist (vgl. ebd.). Ebenso streng ist er mit den Erziehern, weil er sagt, dass die Notwendigkeit des Zwanges vor dem Kind immer begründet werden muss (vgl. ebd.). Dem Kind muss erklärt werden, warum zum Beispiel der Zwang zu lernen notwendig ist. Hinter dem Zwang in der Erziehung, muss demnach stets die daraus resultierende Fähigkeit zur Freiheit als Begründung stehen. Frei ist der Mensch schlussendlich dann, wenn er in keiner Weise von der Versorgung Anderer abhängig ist (vgl. ebd.).

Kants Theorie, dass ein gewisser Zwang in der Erziehung notwendig ist, um den Menschen zur Freiheit zu verhelfen, kann interpretierend mit seinen Begriffen der negativen und positiven Freiheit in Verbindung gebracht werden (vgl. Kant 1961 [2008], S. 88f).

Wenn der notwendige Zwang, den Kant in der Vorlesung über Pädagogik (1803) beschreibt, von den Erziehern nicht angewendet werden würde und sie das Kind in allen Dingen seine Freiheit lassen, kann angenommen werden, dass dieses Kind zu einem regellosen und sittenlosen Wesen erzogen wird bzw. ihm die Wildheit nicht genommen wird. Der Mensch wäre zwar frei von jeglichen „*Naturdeterminaten*“ (Kant 1961 [2008], S. 88) und „*Kausalitäten*“ (ebd.), dadurch aber schnell all seinen Lastern, Neigungen und Leidenschaften unterworfen und damit nach Kants Verständnis nicht frei.

Zu Ende der Vorlesung über Pädagogik (1803) geht Kant auf eben diese Leidenschaften und Neigungen ein und fasst sie unter dem Begriff der „*Begierden des Menschen*“ (Kant 1803, S. 33) zusammen. Diese Begierden können entweder „*formal (Freyheit und Vermögen) oder material (auf ein Objekt bezogen)*“ (ebd.) sein. Begierden, die die Freiheit und das Vermögen betreffen, können zum Beispiel „*Ehrsucht, Herrschsucht*“ (ebd.) und „*Habsucht*“ (ebd.) sein. Die Begierden, die auf ein Objekt bezogen sind, sind zum Beispiel Wollust oder Wollleben, so Kant (vgl. ebd.).

Demnach hätte der Mensch in Anbetracht seiner Begierden, die aus einer solchen Erziehung gedeihen würden, keinen freien Willen, wäre unmoralisch und sittenlos. Schlussfolgernd beschreibt das Ergebnis einer solchen Erziehung, den Begriff der negativen Freiheit bei Kant.

Wenn der gezielte Zwang in der Form, wie Kant ihn für gut und notwendig erkennt, angewendet wird, wird das Kind darin unterstützt, einen freien Willen unter den Gesetzen des kategorischen Imperativs zu entwickeln, was für Kant den positiven Freiheitsbegriff beschreibt. Zu einem späteren Zeitpunkt dieser Vorlesung artikuliert Kant einen Wahlspruch von dem er meint, dass er für Jeden Gültigkeit beanspruchen kann: „*Wir dürfen uns nicht einander lästig werden; die Welt ist groß genug für uns Alle*“ (Kant 1803, S. 20).

Hier zeigt sich, dass für Kant eine Voraussetzung von Freiheit ist, dass das Individuum anderen Individuen die gleichen Freiheiten lässt, die es für sich selbst beansprucht. Dazu ist es notwendig, dass die Menschen einander nicht „lästig“ werden, was wiederum den notwendigen Zwang sich gewissen Pflichten zu unterwerfen erklärt. Der Kategorische Imperativ wird hier wieder augenscheinlich, weil eben diese Pflichten bei einem aufgeklärten Menschen aus den eigenen Maximen heraus befolgt werden.

3.5.2 Freiheit und Erfahrung

Kant begreift die praktische Erziehung bzw. die moralische Erziehung als diejenige, die zur Aufgabe hat „(...) *Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frey handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Werth haben kann*“ (Kant 1803, S. 11) zu verhelfen.

Auch in der physischen Erziehung erkennt Kant notwendige Freiheiten und unnotwendige Zwänge, die beide dem Kind hinderlich werden können. So beklagt er, dass viele Mütter und Ammen ihre Kinder wie Mumien einwickeln, sie nehmen dem Kind damit die Freiheit sich zu bewegen und der Grund liege in reiner Bequemlichkeit, nicht so sehr auf das Kind achten zu müssen. Die erste Erziehung solle nur negativ sein, wo man die Natur nicht stören sollte (vgl. a.a.O., S. 13).

Dazu gehört auch, dass man zu Anfang der Erziehung möglichst wenige Instrumente verwenden sollte und die Kinder von selbst lernen lasse. Kant erkennt, dass durch den

Erfahrungsaspekt vieles viel gründlicher gelernt wird. Er glaubt auch, dass Kinder selbst schreiben lernen würden, wenn die richtigen Hilfestellungen gegeben wären. Dem Kind muss die Freiheit gelassen werden, seine Kräfte selbst auszuprobieren. Es muss immer die Freiheit fühlen, jedoch immer so, dass es die Freiheit anderer nicht hindert und das kann nur durch einen natürlichen Widerstand von Außen geleistet werden (vgl. Kant 1803, S. 15f).

Auch das Gehen sollte das Kind selbst lernen, weil es so viel sicherer in seinem Gang werden wird. Auch um Entfernungen zu messen, braucht es keine Schnur, wenn das Augenmaß geübt wird und die Uhrzeit kann auch ohne Hilfe einer Uhr gelesen werden, wenn man den Stand der Sonne und der Sterne kennt. Sowie das Schwimmen und andere Geschicklichkeiten von dem Kind selbst erfahren werden können (vgl. a.a.O., S. 18).

3.5.3 Das Spiel und die Arbeit

Um eben diese Dinge anhand eigener Erfahrung zu lernen, sind manche Spiele sehr hilfreich. So sieht Kant im Ballspiel eine gute Übung für die Sinne. Es trainiert das Augenmaß und die Treffsicherheit und das gesunde Laufen ist in diesem auch inbegriffen. (vgl. Kant 1803, S. 18)

Interessant ist, dass Kant darauf verweist, dass manche Spiele bereits vor langer Zeit und in allen Kulturen zu finden waren, was darauf hinweist, dass sie unabhängig von Zeit und Kultur aus der menschlichen Natur heraus entstehen (vgl. a.a.O., S. 19). So zum Beispiel das Blindenkuhspiel, bei welchem die Kinder erfahren, wie es ist, einen ihrer Sinne zu entbehren und Möglichkeiten finden müssen, damit umzugehen (vgl. ebd.).

Kant spricht sich gegen laute Instrumente aus, in dem Wissen, dass Kinder gerne Lärm machen (vgl. ebd.). Vielmehr sollten die Kinder lernen sich selbst Instrumente zu bauen. Der selbst gebaute Papierdrache ist laut Kant ein besonders gutes Spiel, weil die Kinder den Wind einschätzen lernen müssen, wenn sie wollen, dass er hoch in die Luft hinaus steigen soll (vgl. ebd.)

„Das fröhliche Herz muß nicht immer strenge im Schulzwange gehalten werden, denn in diesem Falle wird es bald niedergeschlagen. Wenn es Freyheit hat, so erholt es sich

wieder. Dazu dienen gewisse Spiele, bey denen es Freyheit hat, und wo das Kind sich bemüht, immer dem Anderen etwas zuvor zu thun. Alsdann wird die Seele wieder heiter“ (Kant 1803, S. 29).

Beim Spielen gewöhnt sich der Mensch an längere Beschäftigungen. Dies sei wichtig, so Kant, weil die Spiele eine Absicht und einen Endzweck haben, damit sie für die Entwicklung nützlich sein können (vgl. a.a.O., S. 19).

Das Spiel wird von Kant der physischen Kultur des Geistes (vgl. Kant 1803, S. 20) zugesprochen, wie die Arbeit, die sich in der Schule ausbildet. Das Spiel ist immer frei, während die Arbeit unter einem Zwang geschieht.

Kant meint, dass es zwei Formen der Beschäftigung gibt. Zum einen kann der Mensch im Spiel beschäftigt sein, wo er Freiheit genießt (vgl. ebd.) oder er ist im Zwang beschäftigt, was er der Kategorie Arbeit zuschreiben würde (vgl. ebd.). In der schulischen Bildung soll das Kind arbeiten lernen und die freie Bildung soll im Spiel stattfinden (vgl. ebd.).

Kant sieht in der Schule die Aufgabe, das Kind an die Arbeit zu gewöhnen, was unbedingt notwendig ist. (vgl. ebd.) Es soll lernen, dass das Leben nicht nur aus Spielen besteht, sondern ein Teil der Zeit in Arbeit investiert werden muss:

„Wenn auch das Kind es nicht gleich einsieht, wozu dieser Zwang nütze: so wird es doch in Zukunft den großen Nutzen davon gewahr werden ... Zwangmäßig muß die Erziehung seyn, aber sclavisch darf sie deshalb nicht seyn“ (Kant 1803, S. 21).

Hier macht Kant deutlich, dass ein gewisser Zwang in der Erziehung existieren muss, um dem Zögling schlussendlich Freiheit zu ermöglichen. Das Kind ist zunächst nicht in der Lage, diesen Zwang selbst auf sich selbst anzuwenden und muss demnach von den Erziehern ausgeübt werden. Während das Spiel aus dem Kind selbst heraus entsteht.

3.5.4 Freiheit, Moral und die Erziehung dazu nach eigenen Maximen zu handeln

Bei der moralischen Erziehung muss insbesondere darauf geachtet werden, dass keine Disziplin eingesetzt wird. Die Moral eines Menschen muss auf eigenen Maximen gründen, ansonsten ist sie bloße Gewohnheit (vgl. Kant 1803, S. 26). Hier muss die Erziehung möglichst ohne Zwang bewerkstelligt werden, denn Gewohnheiten

verlöschen mit den Jahren. Die Maximen dagegen, die aus einem selbst heraus entstehen, werden nicht einfach verschwinden. Daher muss das Kind lernen, nach Maximen zu handeln, die es versteht und einsieht (vgl. ebd.). *„Daß dies bey jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von Seiten der Eltern und Lehrer erfordern, sieht man leicht ein“* (ebd.). Moralisches Handeln an sich ist eine große Herausforderung, umso größer scheint die Aufgabe zu sein, ein Kind dahingehend richtig zu erziehen. Kant erkennt die Schwierigkeit, gleichzeitig aber die Notwendigkeit und Möglichkeit in dieser Aufgabe.

Er definiert Maximen als Gesetze und es kann angenommen werden, dass gerade diese durch Disziplin angewöhnt werden können (vgl. Kant 1803, S. 27). Der Unterschied liegt jedoch darin, dass Maximen subjektive Gesetze sind, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen können müssen. Diese objektive Gültigkeit von subjektiven Gesetzen setzt den Vernunftgedanken voraus. Nur die Vernunft gewährleistet, dass Maximen objektive Gültigkeit beanspruchen können.

„Im Anfang sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfang gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen“ (ebd.).

Bei moralischen Verstößen soll moralisch gestraft werden. Wenn das Kind zum Beispiel lügt, sollte ein Blick der Verachtung genügen, um es zu bestrafen (vgl. Kant 1803, S. 28). Dadurch wird die Moral des Kindes gestärkt und es wird nicht aus Angst vor strafenden Konsequenzen keine Lüge mehr sagen, sondern im besten Fall, weil es seinen Verstoß einsieht. (vgl. ebd.)

3.5.5 Freiwilliger Gehorsam und Pflicht

Der Gehorsam ist für Kant in der Erziehung sehr wichtig in Bezug auf den Charakter eines Kindes (vgl. Kant 1803, S. 27.) Gehorsam entsteht entweder aus dem Zwang oder aus dem Zutrauen zu dem Erzieher (vgl. ebd.). Beides ist notwendig. Wenn der Gehorsam aus dem Zwang entsteht, ist er absolut, wenn er aber aus dem Zutrauen zu einer anderen Person entspringt, ist er vernünftig (vgl. ebd.). Der absolute Gehorsam ist deshalb wichtig, weil er das Kind auf die Erfüllung von Gesetzen vorbereitet, die er als guter Bürger später einhalten muss, auch wenn sie ihm nicht gefallen (vgl. ebd.). Auch

wenn Kant dafür steht, dass alles aus vernünftiger Einsicht geschehen muss, so sieht er auch, dass gewisse Dinge nur aus einem Pflichtgefühl heraus getan werden können. Das ist sehr wichtig für das spätere Leben als Bürger in einer Gesellschaft (vgl. ebd.). Die Pflicht muss aber einem Kind zuerst vorgeschrieben werden, damit es sich diese Pflicht später selbst auferlegen kann (vgl. ebd.). „*Denn bey öffentlichen Abgaben, bey Arbeiten des Amtes, und in vielen anderen Fällen, kann uns nur die Pflicht, nicht die Neigung leiten*“ (ebd.).

Erinnert man sich an die oben behandelte Antwort Kants auf die Frage: Was ist Aufklärung? (vgl. Kant 1784 [2008], S. 9), so kann hier eine deutliche Parallele erkannt werden. Kant unterscheidet zwischen dem privaten und dem öffentlichen Gebrauch von Vernunft (vgl. Kant a.a.O., S. 13).

Bei dem privaten Gebrauch von Vernunft ist der Mensch den Gesetzen als Bürger unterworfen, bei dem öffentlichen hat er die Pflicht, frei zu Denken und zu Sprechen. Kants Erziehung zielt genau darauf ab, das Kind zu beidem zu erziehen, zu einem guten Bürger und einem guten Menschen. Beides unter den jeweiligen Gesetzen und Bedingungen und beides aus einer gleichberechtigten Notwendigkeit heraus.

Wenn Kant sagt: „*Aus Pflicht etwas thun heißt: der Vernunft zu gehorchen*“ (Kant 1803, S. 28) so ist darin begriffen, dass sowohl die Pflicht als auch die Vernunft, nicht fremdbestimmt sein dürfen. Zuerst ist die Pflicht fremdbestimmt. Das Ziel der Erziehung muss sein, dass diese zuletzt selbstbestimmt existiert, ansonsten ist sie nicht vernünftig, jedenfalls nicht in dem Sinne, in dem Kant Vernunft begreift.

Kant meint, ganz im Sinne des Erfahrungsaspektes, dass Pflichten am besten durch Beispiele und Anordnungen beigebracht werden. Sie müssen „*aus der Natur der Seele gezogen werden*“ (a.a.O., S. 31).

Dem Kind müssen die Pflichten gegen sich selbst und gegen Andere, beigebracht werden (vgl. ebd.). Die Pflicht gegen sich selbst meint, dass „*der Mensch in seinem Inneren eine gewisse Würde habe die ihn vor allen Geschöpfen adelt und seine Pflicht ist es diese Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen*“ (Kant 1803, S. 31f).

Die Pflichten gegen Andere müssen dem Kind schon sehr früh beigebracht werden, diese beinhalten „*...Ehrfurcht und Achtung für das recht der Menschheit*“ (a.a.O., S. 32).

Die angeführten Pflichten lassen sich unter dem Begriff der Moral fassen bzw. als moralische Pflichten betiteln.

Kant meint, dass der Mensch weder mit einer guten noch mit einer schlechten Moral zu Welt kommt, er ist „... *von Natur kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erheben*“ (Kant 1803, S. 34).

3.6 Widersprüche in Kants Denken in Bezug auf Freiheit

In dieser Arbeit wurden nur ausgewählte Schriften von Kant bearbeitet und analysiert, nicht sein gesamtes Lebenswerk, darum bezieht sich dieses Kapitel auch ausschließlich auf die Literatur die konkret in dieser Arbeit verwendet wurde.

Im Zuge der Weiterentwicklung seiner Thesen und Gedanken sind in Kants Denken Veränderungen nachzuvollziehbar. Dabei ist sein Denken über die Zeit hinweg als konsistent zu erachten, wenn auch Widersprüche in seiner Argumentation entdeckt werden können. Dieses Kapitel wird sich damit beschäftigen, diese Widersprüche kurz aufzeigen.

Kant gibt an, die Lösung des Problems in der Erziehung, welches sich zwischen Freiheit und Zwang bewegt, gefunden zu haben. Er meint, dass an den richtigen Stellen eingesetzter Zwang notwendig ist, um den Menschen überhaupt zur Freiheit zu führen. Er widerspricht sich aber, wenn es darum geht, wo dieser Zwang sinnvoll ist.

In der Theorie klingt seine Lösung der richtigen Balance zwischen Freiheit und Zwang einleuchtend und schlüssig. Seine Ausführungen darüber, wie dies in der Praxis umzusetzen ist, sind aber zum Teil widersprüchlich. Die Begründung dafür kann aber ohne Zweifel auch darin gefunden werden, dass Kant kein Pädagoge, sondern Philosoph war und sein Spezialgebiet in der Theorie zu sehen ist und eben nicht in der Praxis.

Ein Beispiel dafür ist, dass Kant zwar darauf beharrt, dass die meisten Dinge aus dem Kind selbst heraus entstehen können und die Erzieher also auch die Schule, ihm die Freiheit geben müssen sich auszuprobieren und seine Kräfte zu entdecken und zu

entwickeln. Er meint sogar, dass die Kinder dazu in der Lage wären, sich das Schreiben selbst beizubringen, wenn ihnen nur die richtigen Hilfestellungen zur Verfügung stünden. Er fordert also von der Schule mehr Freiheit diesbezüglich ein. Er meint aber an anderer Stelle, dass die Schule für den gesellschaftlichen Zwang und die daraus resultierenden Pflichten stehen muss. Das Kind soll in der Schule arbeiten lernen und in seiner Freizeit im Zuge des freien Spiels sein Geschick, seine Moral und andere wichtige Kompetenzen ausbauen. Er scheint sich hier in Bezug darauf, welche Aufgabe die Schule erfüllen soll, nicht im Klaren.

Ein weiterer Widerspruch findet sich in seinem Aufsatz über die Aufklärung (1784), wo Kant dafür plädiert, dass sich die Menschen aus dem Zwang der Gesellschaft lösen und sich ihres eigenen Verstandes bedienen sollen. Er meint zwar, dass der Mensch immer auch Bürger ist und dementsprechend auch bürgerlichen Pflichten folgen muss, lässt aber in seiner Ausführung vermuten, dass er hofft, dass im Zuge des Fortschritts der Mensch durch die Aufklärung und im Sinne des Kategorischen Imperativs irgendwann dazu im Stande ist, nicht nur frei zu denken, sondern auch frei zu handeln. Das würde bedeuten, dass jedes Individuum dazu in der Lage ist, aus seinem eigenen Verstand heraus das Richtige zu tun und deshalb keinen fremd auferlegten Pflichten als Bürger folgen muss.

Seine Idee von einer Erziehung zum Bürger und zum Menschen, widerspricht hier seiner Idee von einer besseren Gesellschaft und dem Glauben an den Fortschritt, da er den Kindern beibringen möchte, in der bestehenden Gesellschaft als Bürger gut zu funktionieren und ausschließlich als Mensch frei zu sein.

Das Kind muss laut Kants Idee durch Erziehung an die Pflichten als Bürger gewöhnt werden. Als „Aufklärer“ versucht er aber sich genau dagegen aufzulehnen. Hier widerspricht er sich in seinem Fortschrittsglauben, bietet aber gleichzeitig eine Erklärung in seinem Text über die Aufklärung (1784), nämlich, dass eben bestimmte Zwänge (Pflichten) für eine Gesellschaft notwendig sind, damit sie funktionieren kann.

Ein weiterer Widerspruch findet sich, in Kants Vorlesung über Pädagogik (1803) wo er betont, dass der Erzieher die Aufgabe hat, dem Kind den von ihm ausgeübten Zwang verständlich zu machen, damit es nicht zu gedankenlosem Gehorsam erzogen wird. Er erklärt aber auch immer wieder, dass gerade in der frühen Kindheit das Kind nicht im

Stande ist, alles zu verstehen, was der Erwachsene von ihm einfordert. Es scheint sowohl vom Kind als auch vom Erwachsenen sehr viel verlangt, diesem Widerspruch gerecht zu werden. Auch hier hat Kant nur im Ansatz eine Lösung für die Pädagogik gefunden. Die Idee dahinter ist zwar sowohl einleuchtend als auch ansprechend, in ihrer Ausführung aber problematisch.

Dieses Dilemma löst sich jedoch auf wenn Kant in seiner Aussage: *„Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauch seiner eigenen Freyheit führt, (...)“* (Kant 1803, S. 10) sorgfältiger interpretiert. Hierzu wird sich an die Interpretation von Herrn Prof. Dr. Henning Schluß angelehnt, der das Problem in seinem Artikel: *„Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen“* der in: *„Die deutsche Schule“* 2007 erschienen ist folgendermaßen diskutiert:

„Man muss dem Kind beweisen können, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt. Wenn man das nicht beweisen kann, dann handelt es sich nicht um einen Zwang im Sinne der Erziehung. Dann ist es kein Zwang, der auf Freiheit geht und insofern auch keiner, der dadurch zu legitimieren wäre, dass es sich angeblich um Erziehung handele. Also bedeutet der Satz, nur solche Zwänge sind in der Erziehung erlaubt, die die zu Erziehenden zum Gebrauch ihrer eigenen Freiheit befähigen!“ (Schluß 2007, S.46)

Also fordert Kant vor allem, dass dem Erzieher, seine Aufgabe das Kind zur Freiheit zu erziehen, stets bewusst ist und sich dementsprechend in seinen erzieherischen Handlungen selbst konstant dahingehend zu überprüfen. Diese Interpretation scheint sowohl umsetzbar als auch sinnvoll.

4. Piaget

Jean Piaget wurde 1896 in Neuchatel/Schweiz geboren. Er arbeitete zwischen 1926 und 1954 als Professor für Psychologie in Neuchatel, Genf und Lausanne. Er war Direktor des Internationalen Erziehungsbüros, ab 1980 leitete er auch das Institut Jean-Jaques Rousseau. Im Jahr 1980 starb er in Genf.

Piaget war einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen und befasste sich in diesem Zusammenhang vor allem mit der Entwicklung der kognitiven Strukturen beim Kind und mit erkenntnistheoretischen Fragen (vgl. Piaget 1926 [2010]).

Dieses Kapitel soll zuerst einen Überblick über Piagets pädagogischen Kontext und den „Sitz im Leben“ bieten, um ein besseres Verständnis seiner Gedanken über Pädagogik gewährleisten zu können und eine Gegenüberstellung zu Kants Denken zu ermöglichen. Der Freiheitsbegriff in der Erziehung spielt für Piaget wie für Kant eine wesentliche Rolle, weshalb Piagets Verständnis von Freiheit und die Beziehung zum pädagogischen Denken in einem eigenen Unterkapitel erarbeitet werden soll.

4.1 Piagets Denken und Werk im Kontext seiner Zeit - „Sitz im Leben“

Dieses Kapitel wird eine Analyse des historischen, wissenschaftlichen und sozialen Kontextes von Piagets Werk bieten. Im Zuge dieses Abschnitts soll unter anderem auf die Autobiographie von Bärbel Inhelder eingegangen werden, in der sie über das Arbeiten mit Piaget schreibt und auf seine eigene Autobiographie. Piaget wurde von vielen Menschen bzw. unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen in seiner Arbeit geprägt und deshalb ist es wichtig, speziell in Bezug auf seine wissenschaftlichen Erkenntnisse sein Umfeld genauer zu betrachten und zu diskutieren.

4.1.1 Piagets Elternhaus, Kindheit, Jugend und Wissenschaft

Piaget war kein begeisterter Briefschreiber und von den wenigen Briefen, die er schrieb, fehlen fast alle Nachlässe (vgl. Kohler 2008, S.9). Nichtsdestoweniger schrieb Piaget eine Autobiographie, die zusammen mit der Autobiografie seiner engsten Mitarbeiterin Bärbel Inhelder die Grundlage dafür bieten wird, Piagets „Sitz im Leben“ aufzuarbeiten.

Piagets Autobiographie, die er zwischen 1950 und 1966 verfasste, soll Aufschluss darüber geben, wer oder was ihn aus seiner eigenen Sicht inspirierte, beeinflusste oder unterstützt hat. Piaget geht hier zu Anfang auf den Einfluss seiner Eltern ein, den diese auf ihn hatten und es kann angenommen werden, dass auch sein pädagogisches Denken durch die Eltern geprägt wurde. Sein Vater war ein Mann mit hohen Ansprüchen an sich selbst und seine Umwelt. Er beschäftigte sich hauptsächlich mit mittelalterlicher Literatur. Piaget beschreibt ihn als einen „... *Mann von gewissenhaftem und kritischem Geist...*“ (Piaget 1976, S.16). Piaget wurde sehr autoritär erzogen, sein Vater, der selbst ein sehr einflussreicher Mann im Wissenschafts- und Bildungssystem war, stellte an ihn einen ungemein hohen Leistungsanspruch (vgl. Kohler 2009, S. 11).

Piagets Mutter, so Piaget, war eine intelligente energische Frau mit gutem Gemüt, die aber ein neurotisches Temperament hatte, was das Familienleben für Piaget immer wieder schwierig machte (vgl. Piaget 1976, S. 16). Sie hatte ein starkes Kontrollbedürfnis, dass sie wohl auch bei ihren Kindern auslebte. Sie wird als exzentrische Frau beschrieben, die sich auf Grund einer paranoischen Erkrankung in psychiatrischer Behandlung befand (vgl. Kohler 2009, S. 12).

Seine Überwachungserfahrungen und die strafenden Erziehungsmaßnahmen seiner Eltern beeinflussten Piaget in seinen Annahmen über die Eltern - Kind - Beziehungen, die seiner Meinung nach von Zwang und Heteronomie bestimmt sind (vgl. Kohler 2009, S. 20f). Piaget formuliert in seiner Biographie, dass er zum einen um seinem Vater zu genügen und zum anderen, um nicht wie seine Mutter es gerne tat, sich in fiktive Welten zu flüchten, das Spielen früh abgewöhnte und sich stattdessen realer wissenschaftlicher Arbeit widmete (vgl. Piaget 1976, S. 16).

Wie Kohler (2008) zusammenfasst, war Piagets Einstellung den Eltern gegenüber ambivalent:

„Seine Vorstellungen zur Rolle der Eltern waren geprägt durch eine ambivalente Haltung gegenüber dem Zwang, der sowohl unvermeidbar wie erwünscht sei und positive wie negative Konsequenzen habe“ (Kohler 2008, S. 55).

Diese Ambivalenz ist in seinem Nachdenken über Pädagogik konstant spürbar. Auch wenn er immer wieder versuchte, dem Zwang und der Autorität in der Erziehung einen

Stellenwert zuzusprechen, so ist seine Tendenz für Freiheit und Gleichheit in der Erziehung dominierend.

Schon immer verabscheute Piaget jede Form der Realitätsflucht, er schreibt unter anderem, dass der psychische Zustand seiner Mutter sein Interesse an der Psychologie und in weiterer Folge an der Psychoanalyse und der Psychopathologie weckte. Seine eigentliche Leidenschaft galt aber schon früh der Erforschung des Intellekts und den Geheimnissen des Unbewussten (vgl. Piaget 1976, S. 16).

Seine erste kleine Arbeit verfasste Piaget im Alter zwischen sieben und zehn Jahren - mit Bleistift, weil er noch nicht mit Tinte schreiben durfte, über ein mit Dampfmotor ausgestattetes Auto. In dieser Zeit begann er sich auch vor allem mit Vögeln, Fossilien und Seemuscheln zu beschäftigen. Als er zehn oder elf Jahre alt war, schickte er einen Artikel über Albinospatzen, diesmal mit Tinte verfasst, an eine naturwissenschaftliche Zeitung. In seiner Autobiographie schreibt er: *„Mein Artikel wurde veröffentlicht, und ich war »gemacht!«“* (Piaget 1976, S. 17).

In weiterer Folge bat er Godet, den Direktor des Museums für Naturgeschichte, seine Sammlungen von Vögeln, Fossilien und Muscheln studieren zu dürfen. Godet war ein lebenswürdiger Mann und wurde die nächsten vier Jahre zu Piagets erstem Mentor. Er lud ihn ein, ihm zweimal wöchentlich zu helfen und Piaget entwickelte eine rege Begeisterung für Mollusken, die das Spezialgebiet Godets waren (vgl. ebd.). Nach dessen Tod wusste Piaget genug, um selbstständig weiter forschen zu können und er veröffentlichte weitere Artikel. Der Direktor des Naturwissenschaftlichen Museums in Genf bot ihm sogar eine Stelle als Konservator seiner Molluskensammlungen an, was Piaget ablehnen musste, weil ihm noch zwei Jahre bis zu seinem Abitur fehlten (vgl. ebd.). All diese wissenschaftlichen Erfahrungen, die Piaget in seiner Jugendzeit machte, bereiteten ihn auf seinen späteren Werdegang vor. Er selbst schreibt darüber:

„Diese Untersuchungen, so verfrüht sie auch gewesen sein mögen, waren nichtsdestoweniger sehr nützlich für meine wissenschaftliche Ausbildung: mehr noch, sie dienten, wenn ich so sagen darf, als Schuttmittel gegen den Dämon der Philosophie. Dank ihrer hatte ich das seltene Glück, der Wissenschaft und dessen, was sie bedeutet, ansichtig zu werden, bevor ich die philosophischen Krisen der Heranwachsenden durchzumachen hatte. Ich bin sicher, daß die frühreife Erfahrung mit diesen zwei Typen

von Problemen den geheimen Antrieb für meine spätere Betätigung in der Psychologie geschaffen hat“ (Piaget 1976, S. 18).

Im Alter von ungefähr fünfzehn Jahren entwickelte Piaget durch die Beschäftigung mit der Religion sein Interesse für die Philosophie (vgl. ebd.). Sein Pate Cornut brachte Piaget während eines längeren Ferienaufenthaltes die Philosophie unabhängig von der Religion näher und in diesem Zusammenhang erfuhr Piaget zum ersten Mal von Bergson. Diese Ereignisse führten dazu, dass Piaget beschloss, sein Leben der biologischen Erklärung von Erkenntnis zu widmen (vgl. Piaget 1976, S. 19f).

Er erkannte durch Bergson „: *zwischen der Biologie und der Analyse der Erkenntnis mußte es für mich noch etwas mehr als die Philosophie geben. Ich glaube, in diesem Augenblick entdeckte ich ein Verlangen, das nur durch die Psychologie befriedigt werden konnte“* (Piaget 1976, S. 20).

Es soll an dieser Stelle eingeworfen werden, dass Piaget ungefähr achtzehn Jahre alt war, als er begann, Kant zu lesen. Außerdem interessierte er sich für Durkheim und den Psychologen Janet (vgl. Piaget 1976, S. 21). Noch während seiner Schulzeit machte er Bekanntschaft mit dem Logiker Reymond, der später noch eine wichtige Rolle für ihn spielte (vgl. ebd.). Piaget versuchte sich ab 1946 als Philosoph, seine philosophischen Schriften wurden jedoch kaum registriert oder aber stark kritisiert. So auch von Reymond, bei dem er sich später rächte, indem er ihn als „*absolutistischen Spekulant*“ (Kohler 2008, S. 37) bezeichnete und ihm vorwarf, dass er über Dinge spreche, von denen er wenig Ahnung habe (vgl. ebd.).

Piaget studierte die Gegensätzlichkeit zwischen Durkheim und Tarde in Bezug auf „... *die Realität oder Nicht-Realität der Gesellschaft als organisierte Ganzheit...*“ (Piaget 1976, S. 21) und meinte schlussendlich die Lösung gefunden zu haben. Piaget geht davon aus, dass das Handeln in sich eine Logik hat (vgl. Piaget 1966 [1976], S. 21). Er schien endlich eine wissenschaftliche Verbindung zwischen der Philosophie und der Biologie gefunden zu haben (vgl. Piaget 1976, S. 21f). Piaget unterscheidet in diesem Zusammenhang vier Einwirkungen:

„Die Einwirkung des Ganzen auf sich selbst (Erhaltung) und die Einwirkung des Ganzen auf die Teile (Veränderung oder Erhaltung), die Einwirkung der Teile auf sich

selbst (Erhaltung) und die Einwirkung der Teile auf das Ganze (Veränderung und Erhaltung)“ (Piaget 1976, S. 22).

Diese vier Einwirkungen halten sich in der Gesamtstruktur im Gleichgewicht, welches sich wieder in drei Formen zeigen kann:

„1. Vorherrschaft des Ganzen mit Veränderung der Teile; 2. Vorherrschaft der Teile mit Veränderung der Teile; 3. wechselseitige Bewahrung des Ganzen und der Teile“ (ebd.). Er betont, dass er nur das letzte Gleichgewicht als gut oder stabil befindet, die ersten beiden sind instabil, obwohl sie nach einem Gleichgewicht streben (vgl. ebd.). Es kann angenommen werden, dass diese Erkenntnis wesentlich für sein pädagogisches Denken war, weil sie später in seiner Entwicklungspsychologie wieder zu finden ist und in seinen pädagogischen Schriften der Begriff des Gleichgewichts ebenfalls relevant wird. Später im Text vertieft er den Gedanken, dass der Mensch in seinem Streben nach Gleichgewicht das Hindernis in Gestalt von Zwängen überwinden muss:

„Das ideale Gleichgewicht (die gegenseitige Erhaltung des Ganzen und der Teile) beruht hier auf der Kooperation zwischen Individuen, die Kraft dieser Kooperation selbst autonom werden. Das unvollkommene Gleichgewicht, das durch die Veränderung der Teile durch das Ganze gekennzeichnet ist, erscheint hier in Gestalt gesellschaftlicher Zwänge (oder des Zwangs, den die Älteren auf die Jüngeren ausüben)“ (Piaget 1976, S. 30f).

Das Streben nach Gleichgewicht und das Ungleichgewicht, welches innerhalb der Beziehung zwischen Erziehern und Kindern herrscht, erkennt er als ein mögliches Problem in der Erziehung wieder, worauf in Kapitel: Piaget über Pädagogik (4.4) noch eingegangen werden wird.

Nachdem Piaget sein Abitur abgeschlossen hatte, studierte er nach einer Reise in die Berge Naturwissenschaften und promovierte in diesem Fach auch kurze Zeit später. Sein Interesse für Psychologie ließ aber nicht nach und er hoffte an einer größeren Universität in ein psychologisches Laboratorium gehen zu können (vgl. Piaget 1976, S. 23).

Nach seinem Doktorat in Naturwissenschaften arbeitete er in zwei Laboratorien für Psychologie. In dieser Zeit entdeckte er die Psychoanalyse und profitierte nach eigener Aussage stark von Bleulers Unterricht (vgl. Piaget 1976, S. 24f).

Eine weitere wichtige Person für Piaget trat im Jahr 1919 in sein Leben. Brunschvicg war sein Lehrer in Logik und Philosophie der Naturwissenschaften in Paris und Piaget selbst betont den großen Einfluss, den dieser Mann in Bezug auf seine Psychologie hatte (vgl. Piaget 1976, S. 25). Piaget hatte zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht herausgefunden, in welchem Bereich er seinen Forschungsschwerpunkt legen sollte. Durch die Empfehlung an Simon erhielt er die Möglichkeit in einem eigenen Laboratorium zu arbeiten, welches zu dieser Zeit nicht von demselben benutzt wurde (vgl. ebd.). Simon stellte ihm eine Schule zur Verfügung und schlug vor: *„Burts Denk – Tests über die Pariser Kinder zu standardisieren“* (ebd.). Dies stellte den Anfang seiner späteren Forschung dar. Piaget erkannte sein eigenes Interesse, nämlich die Denkprozesse der Kinder und fing an diese zu erforschen (a.a.O., S. 26f). Piaget hatte damit endlich seinen Forschungsbereich gefunden. Er veröffentlichte einige Artikel und eines Tages bekam er von Ed. Claparède das Angebot als „Chef de travaux“ am Institut J.-J. Rousseau in Genf zu arbeiten (vgl. a.a.O., S. 27). Das veränderte Piagets Leben und stellte den Startschuss für seine Beschäftigung mit der Pädagogik dar. Seine Vorgesetzten Claparède und Bovet ließen ihm alle Freiheiten in seiner Forschung, vorausgesetzt es handelte sich um Kinderpsychologie (vgl. Piaget 1976, S. 26f). Bärbel Inhelder, Piagets treueste und wichtigste Mitarbeiterin, arbeitete mit Bovet, Claparède und Piaget im Institut J.-J. Rousseau zusammen. Sie beschreibt diese drei Männer in ihrer Autobiographie wie folgt:

„Bovet, Humanist und Pädagoge, kannte sämtliche bekannte Fachleute der Pädagogik persönlich und insbesondere die Idealisten seiner Zeit (...) Er war Pazifist und tief gläubig und behandelte in seinen Schriften den kämpferischen Trieb und die religiösen Gefühle bei Kindern. Claparède war eine besonders sympathische Persönlichkeit; er hatte sich bis ins hohe Alter seine jugendliche Neugier für alles erhalten, was mit Psychologie zu tun hatte“ (Inhelder 1997, S. 30f).

Es ist anzunehmen, dass Bovet und Claparède Einfluss auf Piagets pädagogische Ansichten und seine Einstellung Kindern gegenüber hatten.

Piagets Ziel war es „... *den psychologischen Mechanismus und die Entwicklung der logischen Operationen und des kausalen Denkens zu erfassen*“ (Piaget 1976, S. 28). Mit seinen StudentInnen zusammen erforschte er dieses *Gebiet* „... *unter ihnen befand sich Valentine Chatenay, die meine Frau und meine treue Mitarbeiterin wurde*“ (ebd.). In diesem Zusammenhang führt Piaget in Klammern an, dass ihn die Pädagogik zu diesem Zeitpunkt noch nicht interessierte, weil er selbst noch keine Kinder hatte (vgl. a.a.O., S. 29).

Piaget genoss für seine Arbeit sowohl große Anerkennung und erntete auch starke Kritik, letztere vor allem von Seiten der empirischen Epistemologie oder des Thomismus (vgl. ebd.).

Piagets pädagogisches Interesse erwachte 1927 mit der Geburt seiner ersten Tochter und auch seine erste pädagogische Schrift entstand noch im gleichen Jahr (vgl. Kohler 2009, S. 112). Zusammen mit seiner Frau beobachtete er die Reaktionen seiner Kinder und unternahm einige Experimente mit ihnen. Er selbst nahm sich laut Kohler (2009) für seine Kinder vor allem während des Essens, am Wochenende oder in den Ferien Zeit. Ansonsten sollten sie ihn nicht bei der Arbeit stören (vgl. Kohler 2009, S. 227). Kohler zitiert eine Textstelle, in der er über die Erziehung seiner Kinder spricht:

„Die haben eine ausgezeichnete Erziehung genossen – dank der Tatsache, dass ich mich überhaupt nicht darum gekümmert habe. Für die Erziehung war meine Frau zuständig – ich habe meine Kinder vor allem beobachtet“ (Piaget, in Altwegg 1983; zit. n. Kohler 2009, S. 227).

Piaget und seine Frau achteten sehr darauf ihre Kinder nicht zu beeinflussen und ihre *„spontane Entwicklung nicht zu stören“* (Kohler 2009, S. 227).

Sie wurden nach der Methode der *„Education Nouvelle“* (a.a.O., S. 228) erzogen, welche die Ansicht vertrat, dass die Kinder auf gar keinen Fall Angst vor den Eltern haben sollten und Schläge oder Schimpfen wegen schlechter Noten ablehnte (vgl. ebd.). Er erzog seine Kinder demnach ganz gegenteilig zu seiner eigenen Erziehung, indem er keinerlei Leistungsanspruch an seine Kinder stellte.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass keines seiner Kinder studierte (vgl. Kohler 2009, S. 228).

Er publizierte die Beobachtungen seiner Kinder in drei Bänden, wo es hauptsächlich um die Genese des Intelligenzverhaltens ging, aber auch um die Anfänge von symbolischen Verhaltensweisen beim Kind wie Spiel und Nachahmung (vgl. Piaget 1976, S. 33).

4.1.2 Piagets pädagogischer Kontext

In Bezug auf Piagets Denken über Pädagogik prägten ihn zwei Institutionen: Das Institut Jean–Jacques Rousseau und das Bureau International d'Education (vgl. Parrat-Dayan, Tryphon 1999, S. 9).

Im Jahr 1929 wurde Piaget stellvertretender Direktor des Instituts Jean–Jacques Rousseau und 1932 Mitdirektor zusammen mit Claparède und Bovet (vgl. Piaget 1976, S. 35). Außerdem stimmte er zu, das Amt des Direktors des Bureau International de l'Education zu übernehmen (vgl. ebd.). Er begründet sein Interesse dieser internationalen Institution gegenüber damit, dass sie auf Grund ihrer „...zwischenstaatlichen Organisation zu einer Verbesserung der pädagogischen Methoden führen konnte, die dem Geist des Kindes besser angepasst waren“ (Piaget 1976, S. 35).

In diesem Zitat zeichnet sich das erste pädagogische Interesse bei Piaget ab.

Das Bureau International de l'Education verschickte während des Krieges bildende Bücher an Kriegsgefangene und arbeitete eng mit der UNESCO zusammen (vgl. Piaget 1976, S. 40). Als die Schweiz der UNESCO beitrug, wurde Piaget von seiner Regierung zum Präsidenten der Schweizer Kommission der UNESCO ernannt. Im Zuge dessen wurde ihm die Aufgabe übertragen, die Broschüre: „*Das Recht auf Erziehung*“ (ebd.) herauszugeben (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Beschäftigung mit der Pädagogik an Piaget immer wieder herangetragen wurde und nicht zu seinen zentralen Interessen zählte.

Genf galt zur Zeit Piagets (1926-1954) als Zentrum pädagogischer Forschung. Dort entstand die Idee der aktiven Schule (vgl. Parrat-Dayan, Tryphon 1999, S. 10) und 1921 wurde dort die Internationale Liga für neue Erziehung gegründet. Ferrière war dazu beauftragt, die Grundsätze dieser neuen Erziehung zu formulieren: das Kind sollte im Zentrum stehen, seine Persönlichkeit geachtet werden, es galt den Charakter des Kindes zu formen und das Kind zu einer freiwillig akzeptierten Selbstdisziplin zu erziehen (vgl. ebd.). Das Diktum der Aktiven Schule war:

„Kurz, es geht darum, den künftigen Staatsbürger heranzubilden. (...) Aktivität und Interesse, Lebenskraft und natürliche Entwicklung, Freiheit und Selbstbestimmung, Individualität und Achtung vor dem Kindsein, und schließlich Gemeinschaftsgeist und Integration bilden die Hauptbegriffe, die der neuen Schule oder Aktiven Schule zugeordnet werden“ (ebd.).

Es wird hier davon ausgegangen, dass Piaget maßgeblich von dieser pädagogischen Strömung in Bezug auf seine Haltung Kindern gegenüber und seiner Idee von Pädagogik geprägt wurde, weil diese Erziehungsidee in vielerlei Hinsicht seinen Gedanken über Pädagogik entsprach, die durchdrungen war von der Idee der Freiheit und Selbstständigkeit des Menschen (vgl. ebd.).

Piaget war ein wichtiger Vertreter der Aktiven Schule und ging in seinen Texten über Pädagogik genauer darauf ein, indem er versuchte, die aktiven Methoden wissenschaftlich psychologisch zu begründen und zu argumentieren (vgl. Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 15).

Die geistige Verwandtschaft zu Kant wird hier deutlich, nämlich dass Erziehung und Pädagogik Rechtfertigung in dem Fortschrittsglauben finden und in der Hoffnung, die in die Kinder gelegt wird, dass sie die Gründer einer besseren Gesellschaft darstellen.

Zu dieser Zeit versuchte man die Pädagogik mittels der Psychologie zu einer objektiven Wissenschaft zu führen. Dadurch stand die Pädagogik natürlich in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Psychologie und konnte sich nicht als eigenständige Wissenschaft etablieren (vgl. Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 12).

Mit dieser Tatsache wird Piaget erstmals konfrontiert, als er dem Institut Jean-Jacques Rousseau beitrifft. Er beteiligte sich an Diskussionen, *„...und mit ihm finden die Grundbegriffe der schulischen Reformbewegung Eingang in das Internationale Büro für Erziehung (BIE)“* (ebd.).

Das Ziel des BIE war Frieden und internationale Verständigung durch Erziehung zu fördern. Der Fortschrittsglaube und die Idee, dass Erziehung alles Übel besiegen wird, werden immer präsenter (vgl. Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S.13).

Ein wesentlicher Begriff für die Aktive Schule ist der des *„self-government“* (Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 16). Das *„self-government“* beschreibt ein Schulsystem, in

dem den Schülern die Organisation für die Schuldisziplin überlassen wird, wodurch den Schülern ein Gefühl von Solidarität und Gleichheit vermittelt werden soll. Außerdem soll die Schüler-Lehrer-Beziehung nicht auf einseitigem Zwang beruhen, weil dieser zu passivem Gehorsam führt (vgl. Parrat-Dayan, Tryphon 1999, S. 16). Auf diesen und andere wichtige Begriffe der Aktiven Schule wird im Kapitel: Begriffsklärung (4.2.1) näher eingegangen.

4.1.3 Piagets wissenschaftliche MitarbeiterInnen

Dieses Kapitel soll einen Einblick in Piagets Arbeitsweise bieten und ein differenzierteres Bild seiner Person als Wissenschaftler und Mensch ermöglichen. Es wird außerdem deutlich werden, dass seine Methode Wissenschaft zu betreiben seiner Idee von Unterricht gerecht wird.

In einer langen Fußzeile spricht sich Piaget für seine treuen Mitarbeiter aus und hebt dabei vor allem die Leistungen der Frauen seines Teams hervor:

„Man hat mich oft gefragt, wo ich die notwendige Zeit fände, um neben meiner Universitätsarbeit und meinen internationalen Verpflichtungen so viel zu schreiben. Das verdanke ich in erster Linie der außergewöhnlichen Qualität der Menschen, und insbesondere der Frauen, die mit mir zusammen gearbeitet haben, und die mir weit mehr geholfen haben, als ich es hier zum Ausdruck bringen könnte“ (Piaget 1976, S. 41).

Piaget wurde immer wieder vorgeworfen, dass er die Beiträge seines Teams an seinen Werken eher zu „vertuschen“ versuchte, während seine Biographie Gegenteiliges vermittelt. Piaget erwähnt regelmäßig auch namentlich die besonderen Leistungen seiner MitarbeiterInnen, insbesondere die Arbeit, die Bärbel Inhelder und seine Frau zu seinen Publikationen und wissenschaftlichen Erfolgen beitrugen.

Piaget geht zu Ende seiner Biographie detailgetreu auf die Kritik ein, die er im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere erhalten hat. Er beschreibt, wie aus einem seiner Kritiker, nämlich Fraisse, ein enger Freund wurde und sich eine produktive Form der gegenseitigen Überprüfung entwickelte. Fraisse kritisierte einige Ergebnisse auf den Gebieten der Wahrnehmung und der Zeit, in denen er selbst ein Spezialist war. Piaget und seine MitarbeiterInnen hegten großes Interesse an Fraisses Wissen und seiner

Meinung, und so entstand in Folge einer längeren Korrespondenz die Abmachung darüber, dass jeweils der eine die Experimente des anderen wiederholte. Vor einer Veröffentlichung wurde zuerst um die kritische Stellungnahme des Anderen gebeten. Diese gegenseitige Überprüfung hatte selbstverständlich großen Nutzen für beide Parteien (vgl. Piaget 1976, S. 48), wie Piaget folglich betont:

„Man kann sich kaum vorstellen, bevor man eine solche Methode angewendet hat, wie instruktiv sie für die Feststellung der Fakten selbst und, noch viel mehr, für die Verfeinerung der Interpretationen ist...“ (ebd.).

Kritik erhielt Piaget auch aus den USA und der damaligen UdSSR, die er aber für zu vereinfacht hielt und deshalb nicht annahm beziehungsweise ernst nahm (vgl. Piaget 1976, S. 49). Weiter erwähnt er Bruner als für ihn nicht wirklich ernst zu nehmenden Kritiker. Dies begründet er damit, dass dieser selbst von „*Strategien*“ (a.a.O., S. 51) gesprochen hatte und die Theorie der Spiele zwar ebenso gebrauchte wie Piaget, aber dennoch Piagets Ansatz kritisierte (vgl. ebd.). Bruner war es auch, der Piaget interdisziplinäres Vorgehen bezüglich seiner strukturalen Hypothesen vorwarf, bei denen sich für Piaget sowohl die Psychologie, Soziologie als auch die Neurologie als unentbehrlich erwiesen (vgl. a.a.O., S. 52).

Piaget hatte vor allem damit zu tun, seine Disziplinen übergreifende Forschung zu verteidigen, in der er selbst viele Möglichkeiten sah und diese bewusst für seine Arbeit wählte (vgl. Piaget 1976, S. 59). Eine Textstelle in Piagets Autobiographie zeigt deutlich seinen Standpunkt zum Vorwurf interdisziplinärer Forschung und veranschaulicht einen wesentlichen Aspekt und die besondere Charakteristik der Interdisziplinarität:

Piaget meint dort, dass in den meisten Instituten Untersuchungen vielfältig sind und mehrere Disziplinen übergreifen. Jeder Forscher arbeitet mehr oder weniger für sich alleine an seinem Spezialgebiet und am Ende werden die Ergebnisse zusammen getragen. Er hingegen hat versucht eine Forschung zu konzipieren, wo Projektleiter und Assistenten zusammen eine gemeinsame Forschungsfrage formulieren, an welcher über mehrere Jahre hinweg gemeinsam gearbeitet wird. Einmal wöchentlich trafen sich diese mit Inhelder und ihm selbst, um die Ergebnisse vorzustellen, zu diskutieren und vor allem um sich gegenseitig zu kritisieren. Daraus entstanden neue Kontrollen und neue

Projekte, bis irgendwann das Gefühl entstand, nichts Neues mehr finden zu können. Dann erst war die Forschung beendet (vgl. ebd.).

Er schließt seine Argumentation zusammengefasst mit den Worten:

„eine Teamarbeit, die sich auf normalerweise getrennte Gebiete erstreckt, hat zweifellos dazu geführt, unser zu Beginn so eng begrenztes Untersuchungsfeld ein wenig zu erneuern, vor allem aber uns in der Folge die innere Einheit dieser so oft voneinander getrennten Gebiete zu zeigen. Die interdisziplinären Methoden tragen also Früchte bis hinein in die Beziehungen, die man inter-unter-disziplinär (...) nennen könnte, ins Innere der Psychologie selbst“ (ebd.).

Die Art und Weise, wie Piaget zusammen mit seinen MitarbeiterInnen arbeitete und die Freiheit, die er ihnen offensichtlich bewusst in Bezug auf ihre Arbeit gab, kann so interpretiert werden, dass er der Freiheit einen produktiven Aspekt zuschrieb. Außerdem zeichnet sich hier seine Begeisterung bezüglich Teamarbeit ab, welche er auch in der Schule stark befürwortet.

Bärbel Inhelder widmete diesen Treffen sehr viel Zeit und legte deshalb sogar eigene Forschungsarbeiten immer wieder zur Seite. Sie beschreibt in ihrer Autobiographie, wie diese Teamarbeit stattfand, dass sie immer zuerst mit allgemeinen Themen begannen und die Einzelheiten in der Gruppe beschlossen wurden. Diese Gruppentreffen fanden immer am Dienstagvormittag in ihrem Büro statt, wo jeder Mitarbeiter frei war, seine eigenen Ideen und Vorschläge einzubringen (vgl. Inhelder 1997, S. 93).

Inhelder äußerte sich bezüglich Piagets Interdisziplinarität folgendermaßen:

„Die eigentliche Originalität von Piaget – lange Zeit ein Hindernis für die Anerkennung und Wertschätzung seiner Arbeiten – liegt darin, daß sich seine Forschungstätigkeit am Schnittpunkt verschiedener Disziplinen befindet“ (a.a.O., S. 123).

Im Jahr 1955 verwirklichte Piaget sein lang ersehntes Projekt und gründete ein internationales „Zentrum für genetische Epistemologie“ (Inhelder 1997, S. 70). Er wurde dabei von der Rockefellerstiftung und später von der Ford-Stiftung finanziell unterstützt. Dieses Institut bewirkte, dass Wissenschaftler, Philosophen, Mathematiker,

Logiker und Psychologen aus aller Welt sich trafen und sich über die neuesten Entwicklungen ihrer Disziplinen austauschten (vgl. a.a.O., S. 70f).

Dieser interkulturelle und interdisziplinäre Austausch war das, wofür Piaget sich Zeit seines Lebens einsetzte und was Wissenschaft für ihn ausmachte.

Auf Grund der großen Bedeutung Bärbel Inhelders für Piagets Forschungsarbeit soll im nächsten Unterkapitel näher auf ihr Arbeiten mit Piaget eingegangen werden.

4.1.3.1 Bärbel Inhelder über das Arbeiten mit Jean Piaget

Bärbel Inhelder war Piagets wichtigste Mitarbeiterin und Wegbegleiterin (vgl. Volkmann-Raue 1997, S. 2). Sie beschreibt in ihrer Autobiographie *„Mit Jean Piaget Arbeiten: Bärbel Inhelder“*, die 1997 von Volkmann–Raue herausgegeben wurde, ihr Leben, das laut der Herausgeberin „... unlösbar mit demjenigen von Jean Piaget verbunden“ (Volkmann-Raue 1997, S. 12) zu sein scheint (vgl. ebd.). Außerdem bezeichnet sie Inhelder als die bisher „...bedeutendste europäische Psychologin...“ (Volkmann-Raue 1997, S. 2), die 40 Jahre lang an der Seite von Piaget gearbeitet hat und einen wesentlichen Beitrag zu seiner psychologischen Entwicklungstheorie leistete (vgl. ebd.).

Als Inhelder 20 Jahre alt war, forderte sie Piaget das erste Mal zur Mitarbeit auf, mit 23 Jahren veröffentlichte sie ihre erste Arbeit und zu Ende ihres Lebens konnte sie auf insgesamt 179 Publikationen zurück blicken. Im Jahr 1971 wurde sie als Piagets Nachfolgerin für den Lehrstuhl für *„Genetische und experimentelle Psychologie“* (Volkmann-Raue 1997, S. 3) gewählt, welchen sie die nächsten 12 Jahre ausüben würde (vgl. ebd.). Als Inhelder 70 Jahre alt wurde, erhielt sie die Ehrenprofessur der Universität Genf und gründete im Jahr 1974 die *„Fondation Archives Jean Piaget“* ebenfalls in Genf, „... die zur Förderung der wissenschaftlichen Arbeiten zur Piaget–Forschung und deren inhaltlichem Umfeld sowie deren internationalen wissenschaftlichen Weiterentwicklungen (...) eingerichtet worden ist“ (ebd.).

Die hier aufgelisteten Leistungen Inhelders stellen nur einen Bruchteil ihres Lebenswerkes dar, es sollte hier aber zumindest ein Einblick in das Werk Inhelders geboten werden.

Zu Beginn ihrer Zusammenarbeit besuchte sie einige Vorlesungen von Piaget und merkt an, dass sie davon fasziniert war, wie Piaget so abstrakte Theorien wie die von Kant und Durkheim erklären konnte und wie er veranschaulichte, wo diese Theorien für die Evaluation seiner Theorien hilfreich sind (vgl. Inhelder 1997, S. 33). Diese Anmerkung ist im Zusammenhang mit der Arbeit, insofern von Bedeutung, weil deutlich wird, dass Piaget von sich aus Kant für seine eigenen Theorien gebraucht hat. Inhelder erzählt in einem anderen Zusammenhang von einer lustigen Begebenheit bei einem Symposium mit einem Kollegen namens Lorenz, der sie nach ihrer Präsentation von Ergebnissen, „...in denen gezeigt wurde, daß Kinder bestimmte Phänomene entsprechend ihrem Entwicklungsstand interpretieren und daß der Fortschritt verschiedenen Richtungen folgt (...)“ (Inhelder 1997, S. 74) zur Seite nahm und zu ihr sagte: „»Ich habe immer gedacht, Piaget sei einer dieser langweiligen Empiristen und jetzt entdecke ich, daß er gar nicht so weit von Kant entfernt ist...«“ (ebd.).

Bärbel Inhelder wurde die Jahre hinweg immer wichtiger für Piagets wissenschaftliche Arbeit. Er schlug ihr konstant neue Projekte vor, an denen sie mitarbeiten sollte. Inhelder entschied sich daher Genf zu verlassen, um sich ihrer Doktorarbeit widmen zu können. Also kehrte sie im Jahr 1938 in ihre Geburtsstadt St. Gallen zurück (vgl. Inhelder 1997, S. 59f). Im Jahr 1943, nach ihrer Doktorprüfung, erhielt sie einen Anruf aus Genf. Es wurde ihr eine Stelle als Direktorin vorgeschlagen und sie musste sich entscheiden, ob sie bereit war, nach Genf und damit zu Piaget zurück zu kehren (vgl. Inhelder 1997, S. 56).

„Piaget versuchte mich zu überzeugen, daß er meine Anwesenheit brauchte, um seiner Tendenz, ein völlig abstrakter Denker zu werden, entgegenzuwirken. (...) Meine Erfahrung während unserer ersten Arbeiten sowie die Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens, die sich daraus entwickelt hatte, ließen mich seine Argumente akzeptieren. Somit kehrte ich an die Quelle der Epistemologie und der genetischen Psychologie zurück“ (ebd.).

Über das Arbeiten mit Piaget erzählt Inhelder, dass es sich im Laufe der Jahre veränderte. Auch wenn sie immer eng zusammen gearbeitet haben, so war es doch je nach Forschungsprojekt anders. Die Spaziergänge, die sie miteinander machten, und während derer sie über wissenschaftliche Probleme diskutierten, hörten jedoch nie auf.

Einzelne Kapitel von anstehenden Publikationen wurden meist zwei Mal geschrieben. Die erste Version verfasste Piaget und Inhelder kommentierte diese und führte wenn notwendig weitere Untersuchungen durch (vgl. Inhelder 1997, S. 64ff).

Die starke Einbeziehung von Studenten in seine Forschungsprojekte kann ebenfalls als wichtiges Charakteristikum von Piagets Arbeit Geltung finden.

Inhelder versuchte in ihrer Arbeit nichts desto trotz an Autonomie zu gewinnen. So nahm sie Einladungen nach Amerika, Japan, Brasilien,... gerne an, wo sie ihre in Genf entwickelten Theorien vortrug und wichtige Persönlichkeiten auf dem Gebiet der Psychologie kennen lernte (vgl. Inhelder 1997, S. 100).

Nach einem längeren Aufenthalt in Harvard holte sie Piaget, der als VIP galt, am Landeplatz des Flughafens ab: *„Piaget gestand mir, daß er bis zum letzten Augenblick befürchtet habe, ich könne mich entscheiden, endgültig in Amerika zu bleiben“* (Inhelder 1997, S. 104).

Beim Lesen der Autobiographien von Piaget und Inhelder wird immer wieder die enge Verbundenheit der beiden Wissenschaftler deutlich und vor allem, wie sehr Piaget von seiner treuesten Mitarbeiterin profitierte.

Es sollen hier die abschließenden Worte Bärbel Inhelders herangezogen werden, die verdeutlichen, was für ein Mensch und Wissenschaftler Piaget war und wie er auf seine Mitmenschen gewirkt haben mag bzw. auf subtile Weise, welchen *„Sitz im Leben“* er in seiner Zeit eingenommen hat:

„An einem gemeinsamen Unternehmen mitzuwirken ist sicherlich keine einfache Aufgabe, besonders, wenn man mit so einem außergewöhnlichen Denker wie Piaget zusammenarbeitet; doch hatte ich während meiner Arbeit mit ihm die Gelegenheit, die starke Ausstrahlung seiner Persönlichkeit, seine Freude, etwas Neues zu schaffen und die Liebe für alles Schöne und für die Mysterien der Natur, die wir teilten, kennenzulernen. »Chic metiere« war eine seiner Benennungen für unseren Beruf“ (Inhelder 1997, S. 123).

4.1.4 Piagets politischer Kontext

Es wird hier angenommen, dass auch Piaget von seinem aktuellen politischen und gesellschaftlichen Kontext in seiner Arbeit beeinflusst wurde, weil seine Schwerpunkte im Nachdenken über Pädagogik, in der Erziehung zur Solidarität und zur internationalen Zusammenarbeit (1931) sowie die Erziehung zum Frieden (1934) zu erkennen sind.

„Mit Sorge registrierte Piaget den ökonomischen Verfall und die politische Radikalisierung zu Beginn der 1930er – Jahre. Dem sich anbahnenden Unheil eines neuen Krieges stellt er den Glauben an die Erziehung entgegen, die allein die Welt retten könne“ (Kohler 2008, S. 62). Hiermit könnten sich unter anderem seine stark antiautoritär orientierte Erziehungsphilosophie und sein Einsatz für das gemeinschaftliche freie Arbeiten erklären.

Auch Bovets pädagogischer Einfluss auf Piaget ist diesbezüglich anzunehmen. Kohler fasst dies kurz zusammen:

„Seit dem ersten Weltkrieg war die Friedenserziehung eines der Hauptanliegen Bovets, weshalb sich das IJJR von Beginn an für die Anliegen des Völkerbundes einsetzte. Piaget schloss sich Bovets Einschätzungen an, dass die Friedenserziehung als Schulfach wenig Erfolg haben würde. Nur wenn das Kind im schulischen Alltag erfahre, was Solidarität bedeutet, sei der Unterricht über den Völkerbund sinnvoll“ (ebd.).

Diese Auffassung weist auf Piagets Theorie über das Lernen hin. Nur durch die eigene Erfahrung kann Solidarität nachhaltig gelernt werden. Er schrieb einige Artikel über Internationale Erziehung (1931), Moralerziehung (1930) und Erziehung zur Solidarität (1931).

Piaget meinte im Krieg die Möglichkeit zu erkennen, das moralische Bewusstsein der Menschen zu steigern, weil in solchen Zeiten die Notwendigkeit besteht, sich auf die wichtigen Dinge zu konzentrieren. *„Also hat uns der Krieg die Interdependenz der Nationen enthüllt, so wie er uns gleichzeitig klargemacht hat, daß es schwer ist, die einmal verlorene Harmonie und Einheit wiederherzustellen“* (Piaget 1933 [1999], S. 130)

Piagets Interesse bezüglich des Krieges fokussierte sich hauptsächlich darauf, eine Pädagogik zu entwickeln, die die aktuellen politischen Schwierigkeiten in Zukunft verhindern könnte.

Piaget erläutert selbst:

„Die Geschichte der konkreten Pädagogik zeigt nämlich deutlich, daß jeder wichtigen Veränderung der sozialen Struktur eine Umformung des gesamten Schulwesens entsprochen hat“ (Piaget 1931b [1999], S. 111).

Er erkennt hier die Möglichkeit einer Veränderung für die Pädagogik, durch einen Bewusstseinswandel der Gesellschaft, der durch die politische Lage ausgelöst wird.

4.2 Entwicklungstheorie Piagets – ein Überblick

In diesem Kapitel soll ein Einblick in und über Piagets Entwicklungstheorie des Kindes geboten werden. Dieser soll helfen, ein besseres Verständnis für Piagets Pädagogik und sein Verständnis von Freiheit in der Erziehung zu verschaffen. Zunächst müssen aber einige Begriffe geklärt werden, die Piaget im Laufe seiner Forschung prägte und einen wesentlichen Anteil seiner Entwicklungstheorie ausmachen. Es sollen hier aber nur die für diese Arbeit notwendigen Begriffe wie Schema, Assimilation, Akkomodation, Adaption und Gleichgewicht besprochen werden, weil diese auch für sein Denken über Pädagogik relevant sind.

4.2.1 Begriffsklärung

Wesentlich in Piagets Entwicklungstheorie sind die von ihm geprägten Begriffe Adaption, welcher sich in Assimilation und Akkomodation gliedert, sowie die Begriffe Äquilibration, Schema und der des Gleichgewichts. Es ist notwendig, diese Begriffe zu klären, um seine Entwicklungstheorie zu verstehen und folglich seine Idee von Pädagogik und Freiheit nachvollziehen zu können.

Diese Begriffe sollen unter anderem anhand seiner eigenen Erklärungen im Zuge eines Interviews mit Jean-Claude Bringuier (1996) besprochen werden.

Piaget geht davon aus, dass alle Organismen, ob unter einem biologischen oder psychologischen Aspekt, die Tendenz haben, „... *ihr Leben systematisch zu ordnen und*

zu gestalten, mithin zu koordinieren, und sich damit als grenzerhaltende, selbstorganisierende Systeme zu präsentieren“ (Garz 1989, S. 126).

Ein wichtiger charakteristischer Begriff von Piaget ist der des Schemas. Unter dem Schema versteht er:

„... eine kognitive Struktur, die sich auf eine Klasse gleichartiger Handlungssequenzen bezieht. Diese Handlungssequenzen bilden im Rahmen des jeweiligen Schemas eine organisierte Ganzheit, innerhalb derer die einzelnen elementaren Handlungssequenzen straff gekoppelt, in festliegender Abfolge angeordnet sind“ (Bugge 1997, S. 30).

Als Beispiel hierfür zieht Piaget das Greifen eines Säuglings bzw. Kleinkindes heran. Die Handlungsabfolge ist strukturell und organisiert, sie bildet schließlich eine Ganzheit, in der die verschiedenen Handlungssequenzen (Ausstrecken des Armes, Ausstrecken der Finger, Berühren des Gegenstandes usw.) stattfinden. Dies würde folglich das Greifschema beschreiben, welches zu den wichtigsten Erkenntnisorganen zählt, wodurch sich das Kind kognitiv die ersten Umweltaspekte aneignet (vgl. Bugge 1997³, S. 31).

Piaget definiert in dem Interview mit Jean-Claude Bringuier die in diesem Zusammenhang erwähnten Strukturen folgendermaßen:

„Es handelt sich um eine völlig neue Empfindung im Bewußtsein des Subjektes, um eine Empfindung der Notwendigkeit. Es geht um Verbindungen, die als gegeben betrachtet oder festgestellt und als notwendig empfunden werden. Das Subjekt kann sie nicht mehr anders denken“ (Bringuier [Piaget] 1996, S. 74).

Die Begriffe Assimilation und Akkomodation, die zusammen die Adaption beschreiben, werden von Piaget in seinem Interview einleuchtend erklärt.

Die Assimilation beschreibt er als den Beweis dafür, dass kognitive Strukturen überhaupt existieren. Der Organismus reagiert auf einen Reiz oder ein Verhalten der Außenwelt, indem er ihn in bereits vorhandene Strukturen integriert. *„Jeder beliebige Stimulus wird in innere Strukturen eingebaut“ (Bringuier [Piaget] 1996, S. 76).*

Die Assimilation besteht aber niemals ohne Akkomodation. Die Akkomodation beschreibt er ebenfalls anhand des Greifschemas. Je nachdem wie groß oder klein ein Gegenstand ist, benötigt das Kind beide Hände, um ihn zu umfassen, oder es reichen die Finger einer Hand aus. Genauso verhält es sich in Bezug auf das Gewicht eines Gegenstandes. Je nachdem, wie schwer ein Gegenstand ist, benötigt das Kind mehr oder weniger Kraftaufwand, um ihn hoch zu heben. Das bedeutet, dass das Kind innerhalb des Greifschemas das allgemeine Schema an die besondere Situation mittels Akkomodation anpassen muss (vgl. Bringuier [Piaget] 1996, S. 76f).

„J.-Cl. B.: Es passt die Geste an das Tun an...

J. P.: Genau. An das Objekt. Und die Akkomodation ist durch das Objekt bestimmt, während die Assimilation durch das Subjekt bestimmt ist“ (Bringuier, Piaget 1996, S. 76f).

Wie bereits erwähnt, besteht die Adaption aus der Assimilation und der Akkomodation. Genauer gesagt versteht Piaget unter Adaption das Gleichgewicht zwischen diesen beiden, welches sich immer wieder neu einpendeln muss, ein dynamisches Gleichgewicht also.

„In Wahrheit ist die Adaption ein umfassendes Ganzes mit zwei nicht voneinander zu trennenden Polen. Assimilation und Akkomodation“ (Bringuier [Piaget] 1996, S. 77).

Als Beispiel für gelungene Adaption bezeichnet Piaget eine intelligente Handlung, weil sich hier Akkomodation und Assimilation einander unterstützen und nicht beeinträchtigen (vgl. ebd.).

Äquilibration dagegen beschreibt das Verhältnis zwischen Akkomodation und Assimilation, welches sich ständig verändert. Piaget beschreibt sie als Prozess, eine Art Selbstregulierung von Akkomodation und Assimilation (vgl. Bringuier [Piaget] 1996, S. 77f).

Die Äquilibration reagiert ununterbrochen und sorgt so für eine ständige Neuerung.

„Es ist der Prozeß, der zum Gleichgewicht führt. Aber das Gleichgewicht – Gott sei Dank – niemals erreicht wird, weil dazu das gesamte Universum assimiliert werden müsste...“ (Bringuier [Piaget] 1996, S. 77f).

Das Gleichgewicht ist für Piaget sowohl in seiner Entwicklungspsychologie als auch in seinem Denken über Pädagogik von großer Bedeutung. Grundsätzlich strebt der Mensch nach Gleichgewicht, dieses Gleichgewicht definiert Piaget in Bezug auf die Psychologie anhand von drei wesentlichen Merkmalen:

1. „das Gleichgewicht kann sowohl mobil als auch stabil sein“ (Piaget 1972, S. 333). Das bedeutet, dass sich die Begriffe Mobilität und Gleichgewicht hier nicht widersprechen. (vgl. Piaget 1972, S. 334).

Besonders in Bezug auf die Intelligenz ist der mobile Gleichgewichtsbegriff notwendig, Piaget erklärt diesen folgendermaßen:

„Ein Operationssystem kann zum Beispiel ein Aktionssystem sein, also eine Reihe wesenhaft mobiler Operationen, die jedoch in dem Sinn stabil sein können, als die Struktur, die sie bestimmt, sich nicht mehr ändert, sobald sie einmal erstellt ist“ (a.a.O., S. 333).

2. Kein System ist vor äußeren Störungen geschützt. Ein Gleichgewicht ist dann gegeben, wenn die äußeren Störungen durch das Individuum aktiv kompensiert werden (vgl. Piaget 1972, S. 334). Dies nennt Piaget die *„allgemeinste Definition des psychologischen Gleichgewichts“* (ebd.).

3. Wie bereits deutlich wurde, ist dieses Gleichgewicht durch Aktivität gekennzeichnet und ist in keinem Fall passiv. Je größer das Gleichgewicht ist, desto größer muss die Aktivität sein. Das moralische Gleichgewicht zum Beispiel, zeichnet sich dadurch aus, dass es äußeren Störungen widersteht und die Werte eines Individuums erhalten bleiben. Dafür bedarf es einer hohen Aktivität, die sich in Charakterstärke äußert (vgl. ebd.).

„Nach dieser Definition scheint der Gleichgewichtsbegriff von besonderer Bedeutung für die Synthese von Entstehung und Struktur zu sein, und zwar gerade insofern, als der Begriff des Gleichgewichts den der Kompensation sowie den der Aktivität umfasst“ (ebd.).

Der Begriff der Aktivität und des Gleichgewichts zeigt sich bei Piaget sowohl in der Biologie, der Psychologie als auch in seiner Pädagogik. Wesentlich scheint hier, dass er diese Begriffe sowohl auf die biologisch-psychologischen Prozesse anwendet als auch auf die Pädagogik. Es wird hier wieder deutlich, dass Piaget die Verbindung zwischen Biologie und Geisteswissenschaften sucht bzw. seine pädagogischen Gedanken mit Hilfe der Psychoanalyse zu erklären sucht.

Im Kapitel: Piagets Entwicklungsstadien (4.2.2) wird noch einmal deutlich werden, wie Piaget bezüglich des Gleichgewichts die Brücke zwischen der organischen Entwicklung des Kindes und der psychischen Entwicklung schlägt.

4.2.2 Piagets Entwicklungsstadien

Für Piaget geht es sowohl in der organischen als auch in der psychischen Entwicklung darum, dass das Gleichgewicht innerhalb der Entwicklung konstant zunimmt (vgl. Piaget 1972, S. 187).

„Entwicklung ist also in bestimmtem Sinn ein ständiger Übergang von einem Zustand geringem Gleichgewichts zu einem Zustand höheren Gleichgewichts“ (ebd.).

Es ist einige Male bewiesen worden, dass gerade das Gefühlsleben mit fortschreitendem Alter in ihrer Ausgewogenheit zunimmt, ebenso gehorchen die sozialen Beziehungen einer *„schrittweisen Stabilisierung“* (ebd.).

Piaget betont in diesem Zusammenhang aber auch, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen der organischen und der psychischen Entwicklung besteht.

„Die durch das organische Wachstum erreichte endgültige Gleichgewichtsform ist statischer als jenes, auf die die geistige Entwicklung zustrebt, und vor allem unbeständiger in dem Sinn, als sobald die aufsteigende Entwicklung beendet ist, automatisch eine absteigende Entwicklung einsetzt, die zum Alter führt“ (Piaget 1972, S. 188).

Piaget vergleicht die Entwicklung eines Kindes bis hin zum Erwachsenen mit der Errichtung eines Gebäudes. Durch jeden weiteren Stein wird das Gebäude solider. Diese Entwicklung stellt einen Äquilibrationsprozess dar (vgl. ebd.).

Hierbei muss beachtet werden, dass neben den variablen Strukturen immer ein konstanter Mechanismus besteht, *„... der den Übergang von jedem beliebigen Zustand zur nächsten Stufe gewährleistet“* (ebd.).

Dieser konstante Mechanismus ist zum Beispiel im Interesse zu erkennen. Jedes Handeln setzt für Piaget ein Interesse des Individuums voraus. Es ist dabei unerheblich, ob dieses Interesse physiologischer, intellektueller oder affektiver Natur ist (vgl. Piaget 1972, S. 189).

Die variablen Strukturen erklärt Piaget als

„... die Gestalten der geistigen Aktivität ..., und zwar einerseits unter dem sowohl motorischen als auch intellektuellen, andererseits unter dem affektiven Gesichtspunkt, und ebenso in ihrer individuellen und sozialen (interindividuellen) Dimension“ (ebd.).

Die geistige Entwicklung stellt eine allmähliche Äquilibration dar, deren Aktion durch Bedürfnisse ausgelöst wird. Ein Bedürfnis wird durch ein Ungleichgewicht hervorgebracht, das heißt, ein Bedürfnis entsteht dann, wenn sich entweder außerhalb oder innerhalb von uns etwas verändert hat und das Verhalten auf diese Veränderung angepasst wird. Als ein Beispiel dafür nennt Piaget das Hungergefühl, welches die Suche nach Nahrung auslöst. Die Aktion wird dann beendet, wenn das Bedürfnis befriedigt ist und das Ungleichgewicht damit behoben wurde (vgl. Piaget 1972, S. 191).

„Man könnte also sagen, daß der Mensch immer und immer wieder durch die - äußerlichen oder innerlichen – Veränderungen, die es auf der Welt gibt, aus dem Gleichgewicht gebracht wird, und daß jede neue Verhaltensweise nicht nur darauf hinausläuft, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, sondern auch auf ein Gleichgewicht abzielt, das stabiler ist als der Zustand vor dieser Störung“ (ebd.).

Es ist ein ständiger Mechanismus, der sich zwischen Anpassung und Äquilibration bewegt und zur Aktion führt, welche einen ständigen Fortschritt in der Entwicklung bewirkt (vgl. ebd.).

Es kann demnach angenommen werden, dass jede Krise und jedes Ungleichgewicht innerhalb der Entwicklung eines Menschen, wie zum Beispiel die Adoleszenz, in ihrer Überwindung zu einem größeren Gleichgewicht führt.

Je nachdem, in welchem Entwicklungsstadium sich das Kind befindet, wird es unterschiedlich auf innere oder äußere Gegebenheiten reagieren (vgl. Piaget 1972, S. 191).

Piaget formuliert zwei Charakteristika für die Definition von Bedürfnissen:

„1. die Dinge und Personen der Aktivität des Ich einzuverleiben, also die Außenwelt an die bereits erstellten Strukturen zu »assimilieren« und 2. diese letzteren je nach den

eingetretenen Veränderungen neu abzustimmen, sie also an die äußerlichen Objekte zu »akkomodieren«“ (Piaget 1972, S. 192).

„Das psychische Leben“ (ebd.) versucht die Umwelt Schritt für Schritt einzuverleiben. Dies geschieht durch Assimilation und *„mit Hilfe von Strukturen“* (ebd.).

Durch die Akkomodation und die Assimilation entsteht ein Gleichgewicht und dieses Gleichgewicht wird in Bezug auf die psychische Entwicklung *„Anpassung“* (ebd.) genannt. Die geistige Entwicklung, welche immer *„besser organisiert“* wird, zeigt sich in einer immer *„besseren Anpassung an die Wirklichkeit“* (Piaget 1972, S. 192f.).

Die Entwicklungsstadien, die aus dieser Anpassung resultieren, hat Piaget genau erforscht und ein Stufenmodell entwickelt.

„Zu den wesentlichsten (und am meisten bekannt gewordenen) Bestimmungsstücken der Piaget’schen Theorie der kognitiven Entwicklung gehört die Auffassung von der gesetzmäßigen Abfolge strukturell jeweils verschiedener Entwicklungsstufen“ (Kohler 2008, S. 49).

Er unterteilt vier Stadien der menschlichen Entwicklung (Kohler 2008, S. 75):

Die erste Periode zwischen 0 – 2 Jahren betitelt er als Periode der *„sensomotorischen Intelligenz“* (ebd.).

Diese Periode teilt sich wieder in drei Abschnitte: in den der *„Reflexe“* (Piaget 1972, S. 193), der *„Organisierung der Wahrnehmung und Gewohnheiten“* (ebd.) und zuletzt den der *„sensomotorischen Intelligenz“* (ebd.).

In dieser Phase kann die Entwicklung des Kindes nicht so augenscheinlich beobachtet werden, weil die Sprache noch nicht entwickelt ist, deshalb wird sie häufig unterschätzt (vgl. Piaget 1972, S. 193).

„Nichtsdestoweniger ist diese Phase für die weitere physische Entwicklung extrem entscheidend, da sich in ihr der Säugling durch Wahrnehmung und Bewegung der gesamten praktischen Umwelt bemächtigt“ (ebd.).

Diese Aneignung der Welt nennt Piaget *„sensomotorische Assimilation“* (Piaget 1972, S. 195), das bedeutet, dass sich das Kind eine praktische Intelligenz aneignet, *„... die sich auf Handhabung von Gegenständen beschränkt und an Stelle von Wörtern und*

Begriffen lediglich Wahrnehmungen und in »Aktionsschemata« organisierte Bewegungen benützt“ (ebd.).

Zwischen dem zweiten und dem siebten Lebensjahr befindet sich das Kind in der Periode des „voroperativen Denkens“ (Kohler 2008, S. 80), die sich in zwei Unterperioden teilt: Zwischen zwei bis vier Jahren entwickelt das Kind das „symbolische Denken“ (Piaget 2008, S. 80), von vier bis sieben „das intuitive Denken“ (ebd.).

„Eine Reihe paralleler Veränderungen ergeben sich im Gefühlsleben: interindividuelle Gefühle (Sympathien, Antipathien, Achtung usw.) sowie eine innerliche Affektivität, die sich gegenüber den ersten Stadien stabilisiert, werden entwickelt“ (Piaget 1972, S. 202).

Eine elementare Funktion der Entwicklung der Sprache besteht darin, dass sich das Kind dem geistigen Zwang des Erwachsenen unterordnet, d.h. ihrer Erziehung. Schon vor der Sprachentwicklung wurden die Eltern als „große, starke Wesen“ (Piaget 1972, S. 204) wahrgenommen und schließlich drücken sie auch durch die Sprache ihre Gedanken und ihren Willen aus (vgl. ebd.). Für das Kind hat das zu Beginn eine ungemein große Anziehungskraft. Die Erwachsenen bieten dem Kind „ein Modell“ (ebd.), das es „kopieren“ (ebd.) kann. Vom Erwachsenen werden „Ratschläge und Befehle“ (ebd.) erteilt und die Kinder gehorchen aufgrund der „Achtung vor den Erwachsenen“ (ebd.).

Dieser Gedanke ist grundlegend für Piagets Ansichten über Pädagogik. Wie im Kapitel: Moralerziehung bei Piaget (4.4.1) noch ausführlich besprochen werden wird, unterscheidet Piaget zwischen der einseitigen und der gegenseitigen Achtung (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 34f).

Er beschreibt die Achtung innerhalb der „Periode der sensomotorischen Intelligenz“ (Piaget 1930 [1999], S. 34) als einseitige Achtung, aus der der Gehorsam des Kindes resultiert, nämlich die Achtung die ein hierarchisch untergeordnetes Individuum vor einer Autorität hat (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 34f).

Abgesehen vom Gehorsam „entwickelt sich eine umfassende unbewußte Unterwerfung sowohl in intellektueller als auch in gefühlsmäßiger Hinsicht auf der Grundlage des von den Erwachsenen ausgeübten geistigen Zwangs“ (Piaget 1972, S. 204).

Das bedeutet, dass Piaget die einseitige Achtung als natürliche Entwicklung des Kindes definiert.

Diese Unterwerfung existiert zusammen mit dem vom Kind ausgehenden „Egozentrismus“ (Piaget 1972, S. 206). Das Kind stellt den Erwachsenen zwar sehr weit über sich aber sieht sich gleichzeitig auf einer Stufe mit ihm (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der Achtung besteht beim Kind, wie bereits besprochen, aus einer Zusammensetzung aus Zuneigung und Furcht. Das Gefühl der Furcht besteht auf Grund der Unterwerfung des Kindes unter den Erwachsenen. Aus der Achtung resultiert die Entwicklung der Moral, welche beim Kind zunächst durch das Pflichtgefühl und dem Gehorsam dem Erwachsenen gegenüber gekennzeichnet ist (vgl. Piaget 1972, S. 222). Die erste Moral ist folglich durch einen Zwang charakterisiert.

In dieser Phase entwickelt sich aus dem Bedürfnis das Interesse. Das Interesse stellt die Fortsetzung des Bedürfnisses dar und kann als wesentliche Weiterentwicklung betitelt werden (vgl. Piaget 1972, S. 220). Es wird ein Zusammenhang zwischen dem Objekt und dem Bedürfnis hergestellt:

„...denn geistig assimilieren heißt ein Objekt in die Aktivität des Individuums eingliedern, und diese Beziehung zwischen dem Objekt und dem Ich ist nichts anderes als das Interesse im buchstäblichsten Sinn des Wortes („inter-esse“)" (ebd.).

Die dritte Periode findet zwischen 7 und 11 Jahren statt (vgl. Kohler 2008, S. 85). Sie wird als die „*Stufe der konkreten Operationen*“ (ebd.) bezeichnet.

Im Alter von sieben Jahren geschieht eine wesentliche Veränderung in der geistigen Entwicklung. Alles wird neu organisiert, ob es sich um soziale Beziehungen, die Intelligenz, das Gefühlsleben oder individuelles Verhalten handelt. Die Errungenschaften der vorhergegangenen Entwicklungsstufen werden vollendet und in ein stabiles Gleichgewicht gebracht, gleichzeitig wird auch die Grundlage für neue Konstruktionen geschaffen (vgl. Piaget 1972, S. 224f).

Weil das Kind seinen eigenen Standpunkt nicht mehr mit dem der anderen „*verquickt*“ (Piaget 1972, S. 225), wird das Kind zur Zusammenarbeit fähig. Dies zeigt sich in der Art, wie die Kinder beginnen, miteinander zu diskutieren, Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz anderer Meinungen sowie die Argumentation des eigenen Standpunktes (vgl. ebd.).

Wesentlich in dieser Entwicklungsstufe ist, dass das Kind sich das „Überlegen“ (Piaget 1972, S. 226) aneignet.

Das impulsive Verhalten eines Kleinkindes, das mit dem Egozentrismus einhergeht, wird abgelöst durch ein Verhalten, das auf der Grundlage des „Überlegens“ (ebd.) besteht. Das bedeutet, dass das Kind beginnt zu überlegen, bevor es handelt. Bedeutend ist hier, dass sich das Kind langsam vom sozialen und intellektuellen Egozentrismus löst und neue Koordinationen schafft, die den Beginn der Logik darstellen. Diese neuen Koordinationen sind sowohl für den „Verstand“ (Piaget 1972, S. 227) als auch für das „Gefühl“ (ebd.) von großer Relevanz (vgl. ebd.). Die Logik setzt ein „System von Zusammenhängen“ (ebd.) voraus, welches verschiedene Gesichtspunkte von Individuen erlaubt (vgl. ebd.).

In Bezug auf das Gefühlsleben, meint Piaget:

„so erbringt dasselbe System sozialer und individueller Koordinationen eine Moral der Kooperation und der persönlichen Autonomie im Gegensatz zur intuitiven, heteronomen Moral der Kleinkinder. Und dieses neue System von Werten bildet im Bereich des Gefühls das Äquivalent dessen, was die Logik für den Verstand ist“ (ebd.).

In den meisten Gesellschaften beginnt die Schulpflicht im Alter von sieben Jahren. Das bedeutet, dass die Zeit des Schuleintritts ein guter Zeitpunkt zu sein scheint, das Kind in seiner Autonomie beziehungsweise in seiner Freiheit zu fördern. Piaget spricht von einer „entscheidenden Wende in der geistigen Entwicklung“ (Piaget 1972, S. 224) des Kindes, welche wichtige geistige Voraussetzungen (Diskussion, Gruppenarbeit, Logik etc.) mitbringt, die die Fähigkeit zu Autonomie ermöglichen (vgl. ebd.).

Hinzu kommt, dass das Kind zur gleichen Zeit neue moralische Gefühle entwickelt und durch eine neue Organisation des Willens geprägt wird, „... die zu einer besseren Eingliederung des Ich und zu einer wirkungsvolleren Beherrschung des Gefühlslebens führen“ (Piaget 1972, S. 241f).

Aus der bisher bestehenden einseitigen Achtung und der heteronomen Moral kann sich aufgrund der Kooperation zwischen den Kindern nun eine gegenseitige Achtung entwickeln. Die gegenseitige Achtung ermöglicht eine neue Form der Moral, die sich deutlich von der des Gehorsams unterscheidet. Außerdem verursacht die gegenseitige Achtung neue unbekannte moralische Gefühle, wie zum Beispiel Ehrlichkeit und Kameradschaft (vgl. Piaget 1972, S. 242f).

Aus dem Gefühl der gegenseitigen Achtung entsteht in Folge das Gerechtigkeitsgefühl, was Piaget als besonders bemerkenswert empfindet. Durch das neue Gerechtigkeitsgefühl verändert sich die Beziehung zu den Eltern oft grundlegend (vgl. Piaget 1972, S. 244).

„Man kann also sagen, daß die gegenseitige Achtung, die sich nach und nach von der einseitigen abhebt, zu einer neuen Organisation der moralischen Werte führt. Ihr hauptsächlichstes Merkmal ist eine relative Autonomie des moralischen Bewusstseins, und man kann daher diese Moral der Kooperation als eine höhere Gleichgewichtsform betrachten, die jener der Moral einfacher Unterwerfung überlegen ist“ (Piaget 1972, S. 244f).

Piaget vergleicht die neue Organisation der moralischen Werte mit der Logik. Die Moral, die auf gegenseitiger Achtung gründet, ist mit einer Logik der Werte und der interindividuellen Handlungen vergleichbar und stellt eine Logik des moralischen Denkens dar. Wenn sich das Denken und die Gefühle organisieren, entstehen Regelvorgänge, *„deren endgültige Gleichgewichtsform nichts anderes ist als der Wille“* (Piaget 1972, S. 245).

Weiters meint Piaget:

„Er ist eine ziemlich spät auftretende Funktion, und seine tatsächliche Anwendung ist mit dem Wirken der autonomen moralischen Gefühle verbunden“ (ebd.).

Piaget versteht den Willen nicht als die Energie, die es braucht, um etwas durchzusetzen, sondern vielmehr als die Steuerung dieser Energie, *„... was etwas ganz anderes bedeutet, und zwar eine Steuerung, die bestimmte Tendenzen auf Kosten anderer bevorzugt“* (Piaget 1972, S. 246).

Piaget gibt der Entwicklungsstufe der *„konkreten Operationen“* (Kohler 2008, S. 85) große Bedeutung in Bezug auf die Erziehung. Augenscheinlich ist, dass diese Entwicklungsstufe die Zeit des Schuleintritts markiert, was zeigt, dass von der Schule im Verständnis Piagets ein Umdenken eingefordert wird. Die Schule soll bei der natürlichen Entwicklung des Kindes ansetzen, die aus Piagets entwicklungspsychologischer Sicht nach Zusammenarbeit verlangt, um autonome und frei denkende Menschen erziehen zu können. Dies stellt für Piaget das Ziel von

Erziehung überhaupt dar und begründet den hohen Stellenwert, den er dieser Entwicklungsstufe beimisst.

Die letzte und vierte Periode nennt er Periode der „*formalen Operationen*“ (Kohler 2008, S. 91), die mit ca. elf Jahren beginnt. Ab diesem Alter wird das formale, abstrakte, hypothetische Denken entwickelt (vgl. ebd.).

Piaget formuliert den wesentlichen Unterschied zwischen Kind und Jugendlichen darin, dass der Jugendliche ein Individuum ist, das Systeme und Theorien aufstellen kann (vgl. Piaget 1972, S. 248).

In Kapitel: Piaget und die Aktive Schule (4.4.2) wird deutlich werden, dass Piaget diese Entwicklungsstufe als die Geeignetste einschätzt, um die Methode des „self-government“ anzuwenden (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 158).

„Die entscheidende Wende muß man bei ungefähr zwölf Jahren ansetzen; danach findet eine stetige Entwicklung in Richtung auf das freie und vom Realen losgelöste Überlegen statt“ (Piaget 1972, S. 249).

Das ist das Denken, welches Piaget das formale oder hypothetische Denken nennt.

Ähnlich wie beim Säugling oder beim Kleinkind geschieht dies durch egozentrische Assimilation, durch die der Jugendliche sich die Welt aneignet. Das Gleichgewicht ist erst hergestellt, wenn die Akkomodation einsetzt (vgl. Piaget 1972, S. 251).

„Das Gleichgewicht ist erreicht, sobald der junge Mensch einsieht, daß die eigentliche Funktion seiner Überlegung nicht darin besteht zu widersprechen, sondern die Erfahrung voranzutreiben und zu interpretieren“ (Piaget 1972, S. 252).

Diese Entwicklungsstufe bringt zwei Errungenschaften hervor. Zum einen die Entwicklung der Persönlichkeit und zum anderen, dass der Jugendliche sich in die Erwachsenenwelt integriert. Die Entwicklung der Persönlichkeit setzt voraus, dass das Ich sich irgendeiner Disziplin unterwirft. Dafür ist die Kooperation notwendig (vgl. Piaget 1972, S. 152f).

Demnach schließt die Unterwerfung unter äußere Zwänge für Piaget Autonomie aus:

„Die Autonomie der Person ist zugleich ein Gegensatz zur Anomie oder Regellosigkeit (dem Ich) und zur Heteronomie oder Unterwerfung unter den äußeren Zwang: In diesem Sinn ist die Persönlichkeit mit den sozialen Zusammenhängen verknüpft, die sie unterhält und hervorbringt“ (Piaget 1972, S. 253).

Während der Adoleszenz neigen junge Menschen dazu, die Gesellschaft in der sie leben, zu kritisieren und sie verändern zu wollen. Im Zuge dessen wird unter den Jugendlichen viel diskutiert und über eine bessere Welt philosophiert. Piaget meint, dass die „Anpassung“ (Piaget 1972, S. 256) an die Gesellschaft und damit die Integration in die Erwachsenenwelt dann stattfindet, wenn der Jugendliche „vom Reformator zum Realisator“ (ebd.) wird (vgl. ebd.).

Das bedeutet, wenn der Jugendliche aufhört, gesellschaftliche Missstände ausschließlich abstrakt zu kritisieren und stattdessen versucht, gewisse Missstände zu verändern, ist der Übergang in die Erwachsenenwelt vollzogen.

Diese Zusammenfassung Piagets Entwicklungsstadien soll veranschaulichen, auf welcher Grundlage Piagets Auffassung von Erziehung aufbaut. Der Begriff der Freiheit wird bereits hier von ihm thematisiert und auch der des Zwanges, den die Kinder von ihren Eltern erfahren. Dieser hat erhebliche Auswirkung auf ihre Entwicklung zum Beispiel in Bezug auf den Egozentrismus. Piaget befürwortet eine Erziehung, die Gleichheit beansprucht und Zwang sowie einseitige Achtung zu vermeiden sucht. Auch die Begriffe der Aktivität und des Gleichgewichts sind für Piaget nicht nur in Bezug auf die Biologie, Psychologie oder Soziologie bedeutsam, sondern auch für die Pädagogik relevant.

Um Piagets Überlegungen zur Erziehung in Beziehung zu der Fragestellung: Freiheit ein unlösbares Problem in der Erziehung? setzen zu können muss zunächst sein Verständnis von Freiheit geklärt werden.

4.3 Piagets Verständnis von Freiheit

Dieses Kapitel soll den Freiheitsbegriff Piagets klären, um ein besseres Verständnis für das Kapitel: Piaget über Freiheit in der Erziehung (4.5) zu ermöglichen. Abgesehen davon, dass der Freiheitsbegriff wesentlich für diese Arbeit ist, ist er im Hinblick auf die abschließende Gegenüberstellung von Kant und Piaget von zusätzlicher Relevanz. Das folgende Zitat erinnert in seiner Aussage stark an Kants Auffassung von Freiheit:

„Frei ist nicht das Individuum, das dem Zwang der Überlieferung oder der herrschenden Meinung unterworfen ist, das sich von vornherein jedem von der sozialen

Obrigkeit ausgehenden Erlaß unterwirft und unfähig bleibt, selbstständig zu denken. Frei ist auch nicht das Individuum, das von innerer Anarchie im Denken gehindert wird, dass von seiner Phantasie oder von seinen subjektiven Anwendungen, von seinen Instinkten und Gefühlen beherrscht wird und dementsprechend zwischen sämtlichen widersprüchlichen Bestrebungen seines Ich und seines Unbewussten hin und her taumelt. Frei ist hingegen das Individuum, das zu urteilen weiß und dessen kritischer Sinn, dessen Lust auf Erfahrung und dessen Bedürfnis nach logischen Zusammenhängen in den Dienst einer autonomen Vernunft treten, die allen Individuen gemein ist und die von keiner äußeren Autorität abhängt“ (Piaget 1945 [1999], S. 200).

Wie Kant plädiert Piaget bezüglich der Freiheit, auf die „*Vernunft*,“ die im Dienste aller Individuen stehen müsse und nicht fremdbestimmt, sondern autonom sei. Frei ist für Piaget wie für Kant nicht der, der von seinen Instinkten und Gefühlen geleitet wird (vgl. ebd.).

Es ist anzunehmen, dass Piaget die Gefühle und den Instinkt ähnlich begreift (vgl. ebd.), wie Kant die Neigungen und Bedürfnisse (vgl. Kant 1803, S. 66 u. S. 33), denen es sich nicht zu unterwerfen gilt. An diesem Punkt scheint es besonders spannend, später eine nähere Analyse zu wagen.

Piaget spricht bezüglich der Freiheitsthematik in Verbindung mit Erziehung von der Zusammenarbeit bzw. Kooperation, die auch in seinen Gedanken über Pädagogik einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Die Zusammenarbeit gewann historisch betrachtet den Kampf gegen den Zwang- in einer Gesellschaft, in der von den Menschen lange Zeit „*fremdbestimmte Unterwerfung*“ (Piaget 1945 [1999], S. 199) gefordert wurde (vgl. ebd.). Dadurch wurde die „*individuelle Freiheit zu einer notwendigen Wertvorstellung*“ (ebd.).

Unter Zusammenarbeit (Kooperation) versteht Piaget alle Interaktionen zwischen „*gleichgestellten Individuen*“ (ebd.). Demnach folgert Piaget, dass Kooperation Selbstbestimmung voraussetzt, also „*Freiheit des Denkens, moralische Freiheit und politische Freiheit*“ (ebd.).

Piaget verweist aber darauf, dass Freiheit deshalb nicht Anarchie bedeutet, sondern vielmehr „... *Autonomie, das heißt Unterwerfung des einzelnen unter die selbstgewählte Disziplin, an deren Festlegung und Entstehung er unter Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit mitarbeitet*“ (Piaget 1945 [1999], S. 200).

Daraus lässt sich schließen, dass Piaget voraussetzt, dass Kinder zur Freiheit erzogen werden müssen, um ein nützliches Mitglieder in dieser Gesellschaft werden zu können, aber auch um in dieser Gesellschaft glücklich sein zu können.

Er plädiert auf eine Erziehung, in der den Kindern das Denken beigebracht wird. Denken lernen die Kinder aber nicht durch eine autoritäre Erziehung, wo es hauptsächlich darum geht, fremdbestimmt Regeln zu gehorchen (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 201).

Piaget definiert „Denken“ folgendermaßen:

„Denken heißt selbstständig suchen, heißt freie Kritik üben, heißt ohne Gängelung Beweise finden. Denken setzt also das freie Spiel der geistigen Kräfte voraus, nicht etwa Arbeit unter Zwang und bloße Wortwiederholung“ (Piaget 1945 [1999], S. 201).

Piaget sieht die Bedingung dafür, dass überhaupt zur Freiheit erzogen werden kann, in der Erziehung zum Denken, zur Vernunft und zur Logik. *„Es gilt eine aktive Form von Intelligenz zu fördern“* (Piaget 1945 [1999], S. 203).

Freiheit ist für Piaget an die Eigenschaften *„Verantwortung, Selbstständigkeit und Selbstdisziplin“* (a.a.O., S. 206) gebunden. Ohne diese Eigenschaften ist ein Mensch nicht frei, so wie Piaget Freiheit versteht.

Ein freier Mensch ist in seinem Verständnis derjenige, der selbstständig denkt, seine Bedürfnisse aufgrund der eigenen Vernunft zügelt und daher Selbstdisziplin aufweist. Ein kritikfähiges Wesen ist autonom und frei, das zur Kooperation bereit ist und seine eigene Wahrheit begründen, jedoch andere Wahrheiten neben seiner wahrnehmen und bestehen lassen kann (vgl. a.a.O., S. 200).

Interpretierend ist die Bedeutung der Begrifflichkeit von Freiheit und Autonomie bei Piaget nicht wirklich zu unterscheiden. Freiheit setzt für ihn Autonomie voraus und Autonomie ist an die Gesetze der Freiheit gebunden.

Piaget befasst sich in seinem Denken über Pädagogik konsequent mit den sich einander widersprechenden Begriffen Zwang und Kooperation (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 34f), was im folgenden Kapitel deutlich werden wird.

4.4 Piaget über Pädagogik

In diesem Kapitel werden die Gedanken Piagets über Pädagogik einer interpretierenden Analyse unterzogen. Piaget hatte enormen Einfluss auf die Pädagogik (vgl. Kohler 2008, S. 8), obwohl er sich später ausdrücklich von der Pädagogik distanzierte. Seine pädagogische Wirkung zeigte sich am stärksten in den USA, wo er seit 1977 der am meisten zitierte Autor in der pädagogischen Literatur war und ist (vgl. ebd.).

Der Freiheitsaspekt von Erziehung wird noch nicht diskutiert und soll erst im nächsten Kapitel: Piaget über Freiheit in der Erziehung (4.5) vertiefend bearbeitet werden.

Piaget verfasste zwei Schriften mit explizit pädagogischem Inhalt: *„Psychologie und Pädagogik“* in *„Theorien und Methoden der modernen Erziehung“* (1972) und *„Das Recht auf Erziehung“* (1975) (Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 7).

Obwohl seine pädagogischen Schriften im Gegensatz zu seinen entwicklungspsychologischen Werken unbekannt blieben, ist festzuhalten, dass sich Piaget während seiner entwicklungspsychologischen Forschung konstant auch mit der Pädagogik auseinandergesetzt hat (vgl. Parrat-Dayana, Tryphon 1999, S. 7f).

In seinem Buch: *„Theorien und Methoden der modernen Erziehung“* (Piaget 1972) schreibt er über Erziehung: *„Erziehung heißt, das Individuum an das umgebende soziale Milieu anpassen“* (Piaget 1972, S. 125).

Ähnlich wie bei Kant hat Erziehung für ihn den Sinn, eine bessere Gesellschaft zu formen (vgl. Kant 1803, S. 6). Hier kann sein Fortschrittsglaube als Motiv interpretiert werden.

Seine Schriften stehen ganz *„... in der universalistischen Tradition der Aufklärung (...)“, die „dazu beitragen will, die Welt nicht nur zu erklären, sondern zu verbessern“* (Kohler 2008, S. 7).

Piaget versuchte anhand seiner psychologischen Forschung sowohl die Schule als auch die Gesellschaft zu verändern. In seiner 40-jährigen Arbeit im Rahmen des Internationalen Erziehungsbüros und der UNESCO setzte er sich für eine reformpädagogische Bildungspolitik ein (vgl. Kohler 2008, S. 55).

„Um das Denken der heutigen Welt anzupassen, muß man also zwangsläufig bei der Erziehung der Kinder und der Jugendlichen ansetzen“ (Piaget 1931b [1999], S. 111).

In seiner Schrift: „ *Die soziale Entwicklung und die neue Pädagogik*“, welche er im Jahr 1932 für den sechsten Weltkongress der Internationalen Liga für die neue Erziehung verfasste, formuliert er die grundlegende Aufgabe von Erziehung, welche seiner Meinung nach darin besteht,

„...dem Kind Mittel zur Anpassung zu verschaffen, d.h. im Denken des Kindes ein Instrument herauszubilden – ich sage bewußt nicht, eine neue Gepflogenheit, und auch keinen neuen Glauben, nein, eine neue Methode, ein neues Werkzeug, die ihm Begreifen und richtiges Verhalten ermöglichen“ (Piaget 1933 [1999], S. 131).

Der Leistungsanspruch der Pädagogik besteht für Piaget darin, das Kind durch die Förderung seines eigenen Verstandes auf ein Leben und Wirken in der Gesellschaft best möglich vorzubereiten (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200f). Wenn nun Piagets Streben nach einer besseren Gesellschaft bedacht wird, kann daraus geschlossen werden, dass für Piaget das Kind dann best möglich vorbereitet ist, wenn es zur Autonomie und Freiheit erzogen wurde.

4.4.1 Moralerziehung bei Piaget

Die Moralerziehung nimmt bei Piaget einen wesentlichen Stellenwert in seinem Nachdenken über Pädagogik ein. Für die Moralerziehung schätzt Piaget die Freiheit im Sinne von wechselseitigem Respekt und Kooperation als besonders wichtig ein. Er lehnt eine Moralerziehung, die auf einem Zwangsverhältnis aufbaut, gänzlich ab (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 35). Aus diesem Grund wird der Moralerziehung ein zentraler Stellenwert in dieser Arbeit zugesprochen.

Zunächst soll ein kurzer Abschnitt über die Immanenztheorie folgen, weil die Immanenztheorie bei Piaget die Grundlage seiner „... *psychologischen, sozialen, politischen, pädagogischen, moralischen, erkenntnistheoretischen, ja selbst der biologischen Fragestellungen...*“ (Kohler 2008, S. 31) ist.

In Bezug auf die Pädagogik scheint die Immanenz aber besonders für die Moralerziehung wesentlich zu sein, welche bei Piaget in enger Verbindung mit der Religion steht.

In seiner religiösen Auffassung schloss sich Piaget Durkheims Theorie von Immanenz an, der davon ausgeht, dass Religion ein soziales Produkt ist, welches durch Zwang den Menschen Überzeugungen und Pflichten auferlegt (vgl. Kohler, 2008, S. 29).

In „*differenzierten Gesellschaften*“ (Kohler 2008, S. 29) ist der Zwang nicht mehr wegweisend, „*weshalb sich eine Moral der Autonomie und eine Religion der Immanenz herausbilden würde*“ (ebd.). Dies führe zwar zu einem „*Verlust des Glaubens an das Übernatürliche*“ (ebd.), aber nicht zu einem Verlust des Religiösen an sich (vgl. Kohler 2008, S. 29).

„*Da die göttlichen Normen das Ich beherrschen sollen, postuliert Piaget die Existenz einer innerpsychischen Transzendenz. Damit war es ihm möglich, eine innere Kommunion des Ich mit dem Absoluten des Denkens anzunehmen, wobei Gott als Präsenz erlebt werde*“ (Kohler 2008, S. 29). Das bedeutet, dass Piaget ein Streben des Individuums nach Entdeckung des eigenen Göttlichen voraussetzt.

Diese Aktivität zeigt sich in der Bewusstwerdung von Normen, welche aus einer „*Übereinstimmung von Religion, Moral und Wissenschaft*“ (Kohler 2008, S. 29) resultiert.

Kohler (2008) zitiert in diesem Zusammenhang Piaget, wenn er über das immanent Göttliche im Menschen spricht:

„*Der göttliche Wille verschmilzt so mit der moralischen Pflicht, die göttliche Vernunft mit der intellektuellen Pflicht, und die göttliche Liebe mit dem unendlichen Wert, der der Existenz seinen Preis verleiht*“ (Piaget 1930; zit. n. Kohler 2008, S. 30).

Moral und Respekt stehen für Piaget in enger Beziehung zueinander, wobei er zwischen dem einseitigen und dem wechselseitigen Respekt unterscheidet (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 32f).

Er distanziert sich hier ausdrücklich von Kants Verständnis von Respekt und lehnt sich an Bovet an:

„*Während Kant im Respekt eine Auswirkung des Gesetzes sieht und Durkheim einen Widerschein der Gesellschaft, zeigt Bovet ganz im Gegenteil, daß der Respekt für Personen ein vorrangiges Faktum darstellt und daß sich das Gesetz selbst aus diesem Respekt herleiten lässt*“ (Piaget 1930 [1999], S. 34).

Das bedeutet, dass für Piaget sich erst aus dem Respekt heraus ein gültiges Gesetz entwickeln kann, während bei Kant der Respekt Ausdruck des Gesetzes ist.

Wird nun die Frage gestellt, was dies für die Pädagogik bedeuten mag, kann postuliert werden, dass für Piaget zuerst der Respekt entwickelt worden sein muss, bevor in der Erziehung danach gesehen wird, dass sich das Kind an Gesetze hält. Aus dem Respekt selbst nämlich, kann sich das Kind Gesetze herleiten, die dementsprechend selbst bestimmt und damit für das Kind leichter einzuhalten und umsetzbar sind.

Der einseitige Respekt setzt eine Ungleichheit zwischen dem, der Respekt empfindet, und dem, der Respekt empfängt, voraus. Piaget beschreibt ihn als den Respekt, den die Kleinen vor den Großen haben (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 34f). Das bedeutet, dass der Größere auf den Kleinen Zwang ausübt. Der einseitige Respekt basiert demnach auf einem Zwangsverhältnis. Der wechselseitige Respekt dagegen existiert zwischen gleichberechtigten Individuen und besteht ohne Zwang. Er setzt ein Kooperationsverhältnis voraus. Aus dem moralischen Zwangsverhältnis geht das Gefühl der Pflicht hervor, doch dieses Pflichtgefühl ist durch den Druck des Erwachsenen gekennzeichnet und ist demnach heteronom bzw. fremdbestimmt (vgl. ebd.).

Piaget meint, dass im Gegensatz dazu, die Moral, „*...die aus dem wechselseitigen Respekt und aus den Kooperationsbeziehungen erwächst, durch ein ganz anderes Gefühl gekennzeichnet werden, das Gefühl des Guten, das mehr im Sinne des Gewissens verinnerlicht ist und dessen Ideal der Gegenseitigkeit zur völligen Autonomie (Selbstbestimmung) hin tendiert*“ (Piaget 1930 [1999], S. 35).

Aus dem Zwangsverhältnis entsteht demnach nur eine oberflächliche Moral, die fremdbestimmt und demnach nur aus einem Pflichtgefühl heraus existiert. Piaget spricht sich gegen einen solchen einseitigen Respekt aus und befürwortet eine Erziehung, die vorrangig auf gegenseitigen Respekt begründet ist, damit „*das Gute*“ im Kind entstehen kann und wahre Moral aus dem Kind erwächst. Hier wird die Verwandtschaft zu Kant augenscheinlich, worauf im Kapitel: Moralerziehung bei Kant und Piaget (5.2.1) noch eingegangen werden soll.

Im Zusammenhang mit der Moralerziehung spricht Piaget auch von der Achtung. Es darf angenommen werden, dass diese in seinem Verständnis dem Begriff des Respekts entspricht. In seinem Werk: „*Das Moralische Urteil beim Kinde*“ (1979³) meint er, dass

die gegenseitige Achtung sowohl in intellektueller, als auch in moralischer Hinsicht als Voraussetzung für Autonomie gesehen werden muss (vgl. Piaget 1979³, S. 117).

Piaget erläutert dies folgendermaßen:

„Vom moralischen Gesichtspunkt aus ersetzt sie die Autoritäts-Normen durch jene der Handlung und dem Bewusstsein selbst innewohnende Norm, welche die Gegenseitigkeit in der Sympathi ist“ (ebd.).

Die Gegenseitigkeit und Gleichheit zeigen sich bezüglich Piagets Nachdenken über Pädagogik konsequent. Dennoch scheint es immer wieder so, als ob sich Piaget ermahnen würde, die gegenteilige Komponente in Form von Autorität und Ungleichheit ebenfalls zu berücksichtigen und diesen ihre Berechtigung in der Erziehung zuzugestehen. So wird seine Abhandlung über den Moralischen Realismus des Kindes mit einer gewissen Ambivalenz seinerseits interpretiert.

Der Moralische Realismus ist ein weiterer wesentlicher Begriff in Piagets Moralerziehung. Er entsteht durch ein Zusammenwirken von moralischem Zwang, den Eltern auf das Kind ausüben und dem angeborenen Egozentrismus. Er beschreibt die Neigung des Kindes, die Pflichten und die daraus resultierende Werte, die ja wie bereits erwähnt, fremdbestimmt sind, unabhängig von dessen eigenem Bewusstsein zu sehen und dennoch als „*verpflichtend*“ zu betrachten (vgl. Piaget 1979³, S. 121).

Der moralische Realismus setzt die Verpflichtung zu Fremdbestimmtheit voraus. Das bedeutet auch, dass jede Regel, die von den Eltern ausgeht, als heilig bzw. richtig und gut anerkannt wird und das Brechen dieser Regel demnach als schlecht beurteilt wird (vgl. ebd.).

In Bezug auf das Gewissen und das Pflichtbewusstsein lehnt sich Piaget an Bovet an. Das Kind liebt die Eltern und spricht ihnen gleichzeitig eine absolute Allmacht und Allwissenheit zu, weshalb das Kind auch eine gewisse Furcht vor den Eltern entwickelt (vgl. Kohler 2008, S. 28).

Piaget geht davon aus, dass Respekt bei den Kindern durch „*Liebe und Furcht*“ (Piaget 1934 [1999], S. 153) vor den Älteren entsteht (vgl. ebd.)

Für die Pädagogik ist dieses Erkenntnis insofern von Bedeutung, als dass sie zeigt, dass das Pflichtgefühl und das Gewissen nach Angabe Piagets zunächst in jedem Fall fremdbestimmt sind. Dies muss nicht zwingend negativ sein. Durch die Nachahmung der Eltern entwickeln sich beim Kind ein erstes moralisches Bewusstsein und eine Ahnung darüber, was richtig und was falsch ist.

Weiters wird eine Regel vom Kind wörtlich verstanden. (vgl. Piaget 1979³, S. 121).

Piaget folgert:

„Indem das Kind die Regel wörtlich versteht und das Gute nur durch den Gehorsam definiert, wird es anfänglich die Handlungen nicht auf Grund der Absicht, sondern auf Grund ihrer materiellen Übereinstimmung mit den vorgeschriebenen Regeln einschätzen. Daher die objektive Verantwortlichkeit, deren klarste Äußerungen wir in den moralischen Urteilen der Kinder sehen werden“ (a.a.O., S. 122).

Der Zwang der Erwachsenen auf das Kind verhindert also nach Piaget eine Moral, die aus dem Kind selbst heraus entsteht und so im Bewusstsein des Kindes verankert ist. Weil die Eltern für das Kind unumstritten immer im Recht sind, gilt die von ihnen auferlegte Regel als das einzig Richtige und die Befolgung derselben wird unweigerlich als gut empfunden.

Es kann aber davon ausgegangen werden, sobald das Kind anfängt, die Allwissenheit der Eltern in Frage zu stellen, was eine natürliche Entwicklung des Kindes darstellt, diese Regeln ins Wanken geraten und verworfen werden (vgl. Piaget 1979³, S. 150).

„Der moralische Realismus erscheint so als das Erzeugnis des Zwanges und der primitiven Formen der einseitigen Achtung“ (ebd.).

Aus pädagogischer Sicht kann interpretiert werden, dass der Moralische Realismus auch als positiv eingeschätzt werden muss. Durch ihn werden dem Kind gewisse moralische Regeln von den Eltern vorgelegt, mit denen es sich in seinem Umfeld besser zu Recht finden kann. Ohne das moralische Einwirken der Eltern, also ohne den Einfluss, den diese in Bezug auf sein moralisches Verhalten haben, kann davon ausgegangen werden, dass das Kind zu Beginn seiner Entwicklung schnell überfordert wäre, auch weil es zuerst gar nicht dazu in der Lage ist, ein eigenes moralisches Urteil zu bilden.

Dennoch meint Piaget diesen moralischen Realismus so gering wie möglich halten zu müssen und schlägt vor, diesen in seiner Auswirkung insofern zu verkleinern oder sogar

zu verhindern, indem dem Kind das Gefühl von Gleichheit vermittelt wird. Das Gefühl der Gleichheit bekommt das Kind dann, wenn die Eltern es bei kleineren Vergehen auf die eigene Unvollkommenheit hinweisen, das heißt auf die eigenen Mängel und den Umgang damit aufmerksam machen (vgl. Piaget 1979³, S. 153).

Piaget meint,

„... alsdann wird das Kind nicht einem System von Weisungen, die einen rituellen und äußerlichen gehorsam von ihm verlangen, gegenüberstehen, sondern einem System gesellschaftlicher Beziehungen, wo jeder nach bestem Können den gleichen Verpflichtungen auf Grund gegenseitiger Achtung nachkommt“ (a.a.O., S. 153f).

Das Ziel einer moralischen Erziehung im Sinne von Piaget, ist dass *„...selbstbestimmte, zur Kooperation fähige Persönlichkeiten herangebildet werden sollen“* (Piaget 1930 [1999], S. 41).

Autonomie äußert sich bei Piaget demnach darin, dass ein Mensch selbst bestimmt handelt und zur Kooperation fähig ist.

Wenn das Kind die Möglichkeit bekommt, mit Gleichaltrigen sein Bedürfnis von Zusammenarbeit ausleben zu dürfen und gegenseitige Sympathie entstehen kann, kann sich eine Moral der Gegenseitigkeit entwickeln. Dies nennt Piaget die *„Moral der Absicht und der subjektiven Verantwortlichkeit“* (Piaget 1979³, S. 154).

Gleichzeitig weist er darauf hin, dass der Gehorsam des Kindes gegenüber den Eltern etwas ganz natürliches ist, weil die Eltern wichtiger Bestandteil der kindlichen Welt sind, *„... und das Verhalten oder die Imperative des Erwachsenen bilden das wichtigste Element dieser »Weltordnung«, die dem kindlichen Realismus zugrunde liegt“* (a.a.O., S. 215).

Piaget sieht aber ein, dass es unmöglich ist, das Kind ohne jeglichen Zwang zu erziehen. Es ist notwendig, dem Kind Anweisungen (Schlafenszeiten, Essenszeiten oder die Regel niemanden absichtlich zu verletzen usw.) zu geben, auch jene, die ihm zu Anfang noch unverständlich sind (vgl. a.a.O., S. 200f).

„Es gibt also von Anfang an eine Moral der äußeren Regel und eine Moral der Gegenseitigkeit“ (a.a.O., S. 216).

Die Aktive Schule, meint Piaget, schafft ein Umfeld, in dem Moralerziehung auf moralischer Erfahrung aufbaut (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 55). Das heißt die moralische Erfahrung wird für eine Moralerziehung vorausgesetzt.

Piaget ist ein begeisterter Anhänger der Aktiven Schule (vgl. ebd.).

Bezüglich der Moralerziehung stellt Piaget die Frage:

„Ist es möglich, mittels eines Unterrichts, der selbst auf dem einseitigen Respekt beruht, die Moral der Kooperation, des wechselseitigen Respekts und der Autonomie zu vermitteln, wie die meisten Erzieher sie befürworten?“ (Piaget 1930 [1999], S. 52).

Das hier von Piaget formulierte Problem in der Erziehung erinnert stark an Kant, wenn dieser im Jahr 1803 in seiner Vorlesung über Pädagogik vom größten Problem in der Erziehung spricht – dem Freiheitsproblem.

Piaget jedoch lässt die oben formulierte Frage unbeantwortet, auch wenn er sich deutlich für die Aktive Schule ausspricht, die, seiner Meinung nach, eine Lösung des Freiheitsproblems leisten könnte.

In Bezug auf die Moralerziehung scheint bei Piaget das Problem von Freiheit und Zwang in der Erziehung von besonderer Relevanz zu sein, weshalb darauf im Kapitel: Freiheit in der Moralerziehung (4.5.1) noch vertiefend eingegangen werden soll.

4.4.2 Piaget und die Aktive Schule

Piaget erklärt seine eigenen Gedanken bezüglich der Pädagogik zu großen Teilen anhand der Aktiven Schule. Zum Beispiel in seinen Texten: *„Verfahren der Moralerziehung“* (1930), *„Psychologische Anmerkungen zum self-government“* (1934), *„Psychologische Anmerkungen zur Gruppenarbeit“* (1935).

Das Grundprinzip der Aktiven Schule ist, dass das Kind alleine oder in der Gruppe aus freiem Antrieb arbeitet. Dadurch entstehen auf ganz natürliche Art Probleme des täglichen Lebens, die das Gemeinschaftsleben, die Disziplin usw. betreffen (Piaget 1930 [1999], S. 54f).

Der Erfahrungsaspekt in Bezug auf das Lernen steht hier wieder im Mittelpunkt.

Piaget erläutert den Grundgedanken der Aktiven Schule folgendermaßen:

„Die »aktive« Schule beruht auf dem Gedanken, daß der dem Kind zu vermittelnde Lehrstoff nicht von außen aufgezwungen, sondern von ihm selbst auf dem Weg echter Suche und spontaner Eigentätigkeit neu entdeckt werden soll“ (Piaget 1930 [1999], S. 55).

Diese Form des Lernens entspricht Piagets Auffassung von Erziehung. Es ist ihm wichtig, dass die Kinder zu „selbstbestimmten“ und „kooperationsfähigen“ Persönlichkeiten erzogen werden, damit sie an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitarbeiten können und damit wertvolle Mitglieder der Gesellschaft werden (vgl. Kohler 2009, S. 176 f).

Für Piaget ist die Erfahrung und das Experimentieren ein wesentlicher Faktor, um zu lernen. Er postuliert, dass die Erfahrung für die Entwicklung der Intelligenz notwendig ist (vgl. Piaget 1972, S. 38).

Piaget schließt sich dem Prinzip der Aktiven Schule an, das den Aspekt der Gegenseitigkeit und Zusammenarbeit in den Vordergrund des schulischen Lernens stellt:

„In sämtlichen Bereichen, sei es Mathematik, Grammatik, Geschichte oder Sozialkunde, muß die Arbeit des Kindes in einer Atmosphäre der Gegenseitigkeit und der Zusammenarbeit vonstatten gehen, wobei diese Prinzipien gleichermaßen moralisch wie intellektuell Geltung haben“ (Piaget 1931a [1999], S. 79).

Ein wesentlicher Begriff für die Aktive Schule, neben dem der Zusammenarbeit, insbesondere für die Moralerziehung, ist das „self-government“ (Piaget 1930 [1999], S. 58)

Das „self-government“ baut darauf auf, dass die Klasse eine echte Gesellschaft darstellt, für deren Organisation die Schüler selbst verantwortlich sind. Sie müssen Gesetze ausarbeiten, eine Regierung wählen und Sanktionen stellen, die bei Übertretung ihrer Gesetze in Kraft gesetzt werden (vgl. ebd.).

Beim „self-government“ erhalten die Kinder die Möglichkeit, über die eigene Erfahrung zu lernen, „was Gehorsam gegenüber der Regel, Bindung an die soziale Gruppe und individuelle Verantwortung bedeutet“ (ebd.).

Das Kind wird mit Situationen konfrontiert, in denen es die „geistig-seelischen Realitäten“ (ebd.) direkt erlebt und dadurch experimentell erfahren und lernen kann (vgl. ebd.).

Das „self-government“ setzt bestimmte Kapazitäten der Kinder voraus. Es wird schon bei sieben oder Achtjährigen angewendet, ist aber Piagets Einschätzung nach erst ab dem Alter von elf Jahren voll wirksam. Piaget meint auch hier genügend pädagogische

Beobachtungen vorweisen zu können, die seine psychologischen Studien dazu bestätigen (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 157f).

Im Gegensatz zum gängigen verbalen Unterricht, der auf einseitigem Respekt beruht, setzt die Aktive Schule auf die Beziehungen zwischen den gleichaltrigen Kindern. Piaget plädiert im nächsten Zitat für die aktiven Methoden und erkennt in ihnen die Lösung für das Freiheitsproblem in der Erziehung:

„Die neuen Methoden, die Aktivmethoden legen im Gegenteil das Gewicht auf die Beziehungen der Kinder untereinander. Gruppenarbeit, gemeinsames Erkunden und Nachforschen, self-government usw. bedingen von vornherein Kooperation in sämtlichen geistigen und moralischen Bereichen. Und genau darin liegt auch die Lösung“ (Piaget 1933 [1999], S. 147).

Wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Idee der Aktiven Schule ist die Kooperation.

Piaget bemerkt später, dass beim Kind Disziplin und Verantwortungsgefühl gänzlich ohne Zwang und Strafe erreicht werden können (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 69). Was diese Feststellung betrifft, meint Piaget eindeutige Ergebnisse aus Experimenten zu haben, die beweisen, dass Kooperationsbeziehungen ausreichen, um das Kind zu Respekt vor der Regel zu führen (vgl. ebd., S. 69f).

In Piagets Schrift: *„Psychologische Anmerkungen zur Gruppenarbeit“* (1935) spricht er von einem weiteren wichtigen Aspekt, den der Persönlichkeitsbildung, die durch Zusammenarbeit gefördert wird.

Für Piaget ist *„Persönlichkeit der Gipfel der Sozialisation“* (Piaget 1935 [1999], S. 185),

welche unbedingt notwendig ist, um zu einer besseren Gesellschaft zu gelangen (vgl. ebd.).

Auch hier sieht Piaget den richtigen Weg in der Zusammenarbeit:

„Zusammenarbeit kennzeichnet die noch nicht erstarrte, die im Werden begriffene Gesellschaft, sie setzt das Prinzip der Gegenseitigkeit unter den Arbeitenden voraus, d.h. eine rationale und moralische Norm, die für die Persönlichkeitsbildung unabdingbar ist. Im Zwang hingegen, der auf der Autorität der Älteren oder auf gesellschaftlichem Usus

beruht, kristallisiert die fertige, die bestehende Gesellschaft, und Zwang hat mit rationalen Werten nichts zu tun“ (Piaget 1935 [1999], S. 184).

Persönlichkeitsbildung ist demnach Voraussetzung für gesellschaftlichen Fortschritt.

Persönlichkeitsbildung beschreibt für Piaget die Bewusstwerdung des eigenen Ichs und des Ichs in der Gesellschaft, das heißt, sich innerhalb fremder Perspektiven zu positionieren und danach orientieren zu können. In der Zusammenarbeit mit anderen wird fremdes Verhalten auf sich selbst angewendet und für das eigene Denken bewusst gemacht (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 185f).

Es kann angenommen werden, dass sich Piaget aus dem gleichen Grund, weshalb er sich mit der Moralerziehung auseinandersetzte mit der Erziehung zur Solidarität und der Internationalen Erziehung befasste. Sein Motiv wird als eines politischer Natur eingeschätzt. Im folgenden Kapitel, wird dies näher ausgeführt.

4.4.3 Piaget über Erziehung zur Solidarität im Sinne der Internationalen Erziehung

Es kann angenommen werden, dass sich Piaget auf Grund der politischen Geschehnisse mit der Idee einer Internationalen Erziehung befasste, welche für ihn die Erziehung zur „Solidarität“ (Piaget 1931a, S. 78) und „Gerechtigkeit“ (ebd.) voraussetzt.

Er unterscheidet hier die „externe Solidarität“ (Piaget 1931 [1999], S. 80) und die „interne Solidarität“ (ebd.), beide haben sowohl moralische als auch soziale Auswirkungen auf die Menschen und müssen deshalb in den Augen Piagets unbedingt von der Pädagogik berücksichtigt werden (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 80f).

Er meint, dass der Geist internationaler Zusammenarbeit niemals durch halbherzige Vorträge in der Schule gelernt werden könne. Das würde nur zu einer externen Solidarität führen.

„Was wir brauchen, ist ein Geist der Kooperation, also der freiwilligen Zusammenarbeit, in dem jeder Einzelne alle anderen versteht, was nützt, ist eine »interne Solidarität«“ (Piaget 1931a [1999], S. 88f).

Die „externe Solidarität“ (a.a.O., S. 81) meint eine Solidarität, bei der Menschen miteinander solidarisch sind, weil sie gemeinsam einer von außen kommenden Regel gehorchen. Diese Form von Solidarität hat nichts damit zu tun, einander zu verstehen

oder zusammenzuarbeiten, sondern existiert aus einem „gleichgerichteten Gehorsam“ (ebd.).

Die „interne Solidarität“ (ebd.),

„ist ganz im Gegenteil dadurch gekennzeichnet, daß die einzelnen sich nicht einer heiligen und sozusagen gottgegebenen Regel unterwerfen, sondern ihre eigenen Gesetze erarbeiten. Es sind Gesetze, die sie innerlich anerkennen und die ständig überarbeitet und an neue Situationen angepaßt werden können“ (ebd.).

Piaget versteht in dieser Abhandlung die Regel und das Gesetz gleich, weshalb er nur die Regel für den Leser definiert. Gleichgültig ob die Regel „sozial, moralisch, grammatikalisch oder juristisch“ (ebd.) ist, sie ist keine „individuelle Gewohnheit“ (ebd.), diese wäre nicht verpflichtend sondern ein „soziales Faktum“ (ebd.) welches zwischen mindestens zwei Menschen existiert und Respekt voraussetzt (vgl. ebd.).

Auch hier erinnert Piagets Auffassung an Kant, der auf Basis der eigenständigen Verantwortung die Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit fordert (vgl. Kant 1784 [2008], S. 9). Auch in Bezug auf seine Differenzierung von einer Gewohnheit und einer anerkannten Regel nähert sich Piaget Kant an. Piaget meint, dass eine Gewohnheit niemals verpflichtend ist, wohingegen eine Regel sich dadurch auszeichnet, dass „... der Wille eines Individuums von den anderen respektiert wird oder wenn der gemeinsame Wille von allen respektiert wird“ (Piaget 1931a [1999], S. 81).

Eine Regel funktioniert daher nur dann, wenn Respekt vorhanden ist. Für Piaget beruht dieser Respekt idealer Weise auf Wechselseitigkeit und erwächst aus einer kooperativen Beziehung.

Der wechselseitige Respekt selbst ist laut Piaget durch Zusammenarbeit und Kooperation herzuleiten (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 37).

„Der auf der Selbstständigkeit von Gleichberechtigten beruhende gegenseitige Respekt erzeugt eine Wechselbeziehung und einen tiefer verankerten Gehorsam den Regeln gegenüber, wohingegen der einseitige Respekt, der auf der Fremdbestimmtheit der Kleinen im Verhältnis zu den Großen beruht, lediglich mit einem oberflächlichen Gehorsam einhergeht“ (Piaget 1934 [1999], S. 159).

Erziehung zur Solidarität setzt für Piaget zwangsläufig den Erfahrungsaspekt voraus. Kein verbaler Unterricht, der auf einseitigem Respekt aufbaut und davon erzählt, was Solidarität ist, kann leisten, was die eigene Erfahrung und der Umgang mit Solidarität im Klassenverband diesbezüglich bewirken können. Interne Solidarität ist nur anhand von Erfahrung hervorzubringen. Piaget sieht im „self-governmtment“ die Möglichkeit zu solchen Erfahrungen (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 87):

„Was die Solidarität betrifft, so muß das Kind sie immer wieder selbst erfahren, denn die Erfahrung der anderen – im geistig-seelischen Bereich mehr noch als im praktisch-materiellen – haben noch nie jemanden belehrt; es scheint eine fatale Veranlagung der Menschen zu sein, das jede Generation erneut lernen muß, was die vorangehenden schon für sich entdeckt haben“ (ebd.).

Piaget geht noch weiter und setzt die Vernunft für eine interne Solidarität voraus (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 90).

Er vergleicht das „*Individuelle Denken*“ (ebd.) mit dem Denken eines Kleinkindes, welches mit sich selbst beschäftigt ist, kurz bevor es zum „*sozialen Denken*“ (ebd.) fähig wird. Individuelles Denken kommt zustande, wenn ein Individuum keine moralischen Regeln erfahren hat und ihm keine Grenzen aufgezeigt wurden. Soziales Denken wird laut Piaget wieder am besten in einer Gemeinschaft erlernt, in der moralische und soziale Grenzen erfahren werden können (vgl. ebd.).

Wenn Menschen miteinander diskutieren und einander zu verstehen suchen, (vgl. ebd.),

„dann drängen sich ihnen bestimmte Objektivitäts- und Kohärenzregeln auf und bilden das, was man Logik nennt. Die Kooperation ist es, die, so gesehen, d.h. geistig und nicht mehr nur moralisch aufgefasst, die menschliche Vernunft formt und zum Instrument der Wahrheitssuche macht – im Gegensatz zum individuellen Denken, das vor allem Suche nach Befriedigung ist“ (ebd.).

Ähnlich wie Kant stellt für Piaget die Vernunft eine notwendige Voraussetzung für den Menschen dar, um zu einer besseren Gesellschaft zu gelangen. Sie bewahrt den Menschen davor, sein Verhalten ausschließlich nach der eigenen Befriedigung auszurichten und ist demnach grundlegend für eine Erziehung zur Solidarität.

Solidarität und Vernunft bedingen einander, so bezeichnet er die Solidarität als „*lebensnotwendiges Umfeld der Vernunft*“ (Piaget 1931a [1999], S. 91).

Das Kind hat von Natur aus einen aktiven Charakter, das bedeutet dass es von sich aus danach strebt, Dinge zu erfahren und zu erforschen.

Piaget meint, dass die Entwicklung von Vernunft von sozialen Faktoren abhängig ist (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 183), die sich das Kind aufgrund seines aktiven Charakters durch Erfahrung aneignen muss, weil Vernunft nicht angeboren ist und sich erst allmählich ausbildet (vgl. ebd.).

Er formuliert das größte Problem der Internationalen Erziehung in einer Frage die lautet: „*Wie stellt man es an, daß sie künftig auch zum geistigen Habitus des einzelnen gehört?*“ (Piaget 1931a [1999], S. 91).

Um das zu erreichen, so Piaget, reiche der gängige verbale Unterricht nicht aus, sondern setzt voraus, „*daß ein neuer Geist die Schule durchdringen muß, ein von den Prinzipien der Gegenseitigkeit und Zusammenarbeit beflügelter Geist, wobei dieser Begriff ebenso intellektuell wie moralisch zu verstehen ist*“ (ebd.).

Es wird hier interpretiert, dass Piaget sich eine Gesellschaft mit dem „*Geist der Gegenseitigkeit und Zusammenarbeit*“ (ebd.) wünschte, um dies zu erreichen, setzte er in der Schule an.

Er schlägt diesbezüglich vor, dass die Kinder gemeinschaftlich arbeiten sollen, denn dadurch erhalten sie durch die Erfahrung von Kooperation die Möglichkeit, ihre eigene Vernunft selbstständig zu erarbeiten. Sie bekommen ein Gefühl dafür, was es bedeutet, mit ihren Mitmenschen solidarisch zu sein. Durch Diskussionen mit Gleichaltrigen und das Fehlen einer Autorität, der sie sich unterwerfen müssen, entwickeln sie Kritikfähigkeit und Objektivität (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 99f).

Piaget setzte sich dafür ein, dass in der Pädagogik verstärkt darauf geachtet wird, dass der Mensch seine eigene Meinung und Haltung entwickeln kann, und dennoch andere Standpunkte und Wahrheiten akzeptieren muss, denn das stellt für ihn wahre Solidarität und echte Vernunft dar (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 113). Das folgende Zitat verdeutlicht seinen Standpunkt diesbezüglich:

„Jeder möge an seiner eigenen Perspektive festhalten als der einzigen, die er von innen her kennt, aber jeder möge begreifen, daß es andere Perspektiven gibt. Vor allem möge jeder begreifen, daß man nirgends einer fertigen Wahrheit begegnet, daß die Wahrheit mühsam, durch die Koordination mit den anderen Perspektiven, erarbeitet werden muß“ (ebd.).

Dieses Zitat erinnert in seiner Aussage stark an Hamanns Verständnis von Wahrheit, der Wahrheit ebenfalls an die Bedingung knüpft, dass andere Wahrheiten wahrgenommen und in die eigene integriert werden müssen. Nicht in dem Sinn, dass andere Wahrheiten einfach als wahr angenommen werden, sondern im Sinne der Akzeptanz anderer Wahrheiten, die ebenso ihre Berechtigung haben wie die eigene.

Abgesehen davon, dass Piaget die Zusammenarbeit in einer Gruppe für besser als jeden verbalen Unterricht hält, weil dadurch das Wesen von Solidarität vermitteln werden kann, plädiert Piaget auf Grundlage der Ergebnisse seiner entwicklungspsychologischen Forschung darauf, dass ab einem gewissen Entwicklungsgrad das Kind zum Gemeinschaftsleben und zur Gemeinschaftsarbeit tendiert (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 180).

Genau dieser Aspekt führte dazu, dass sich die Gruppenarbeit in verschiedenen pädagogischen Disziplinen unabhängig voneinander etablierte (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 180).

Durch die Gruppenarbeit wird ein Gleichgewicht zwischen *„persönlicher Arbeit“* (Piaget 1935 [1999], S. 197) und *„gegenseitiger Kontrolle“* (ebd.) hergestellt und genau dies bezeichnet Piaget als das beste Umfeld, für die Entwicklung des Gleichgewichts das die *„kindlichen Vernunft“* (ebd.) ermöglicht (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 197).

Hier wird der Gleichgewichtsbegriff den er in der Biologie, Psychologie und der Soziologie anwendet, für die Pädagogik relevant und scheint gleichzeitig die Grundlage für Piagets pädagogisches Denken zu sein.

4.4.4 Piaget und die Paradoxie in der Erziehung – Freiheit und Autorität

Piaget sieht das Problem in der Erziehung, ähnlich wie Kant, in einer Paradoxie. Er formuliert ein Dilemma zwischen einer notwendigen Freiheit und Gleichheit in der Erziehung und dem ebenfalls notwendigen Zwang in derselben. Piaget jedoch ergänzt

die Freiheit mit dem Begriff der Gleichheit, welche Kant in der Erziehung gänzlich ausspart.

Auf der einen Seite soll der Erzieher die Kooperation fördern und soweit es geht auf Belehrungen und Einschränkungen verzichten, damit gegenseitiger Respekt und damit wahre Moral entstehen kann und auf der andern Seite stehen die Eltern und Erzieher für den sozialen Zwang, was eine Gleichheit zwischen Kind und Erwachsenem verhindert (vgl. Kohler 2008, S. 60).

In dieser von Piaget formulierten Paradoxie lassen sich einige Parallelen zu dem von Kant geäußerten Freiheitsproblem in der Erziehung feststellen, welche in Kapitel: Kant und Piaget über Freiheit in der Erziehung – Eine Gegenüberstellung (5), noch ausführlich diskutiert werden.

4.5 Piaget über Freiheit in der Erziehung

Dieses Kapitel soll Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung Piaget der Freiheit in der Erziehung zuspricht.

Grundsätzlich fordert Piaget eine freie Erziehung, in der das Kind Erfahrungen machen und sich entwickeln kann. Er geht davon aus, dass „(...) *Erziehung zur Freiheit zunächst eine auf Intelligenzentwicklung und speziell auf Vernunft ausgerichtete Erziehung*“ (Piaget 1945 [1999], S. 200) voraussetzt (vgl. ebd.).

Wie Kant stellt Piaget sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer auf Autorität aufgebauten Erziehung, wenn das Ziel von Erziehung ist, freie zur Kooperation fähige Persönlichkeiten zu erziehen, die eine nützliche Funktion in der Gesellschaft einnehmen sollen (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 41). Piagets Meinung nach müssen vor allem Solidarität, Zusammenarbeit und Moral, aber auch Gegenstände wie Mathematik, Sprachen und Physik von den Kindern selbst erfahren werden, um sie in ihre Persönlichkeit integrieren zu können.

Piaget nennt ein Beispiel hierfür: Sowie Grammatik nicht gelernt werden kann, bevor das Sprechen gelernt wurde lernt man auch keine Arithmetik, bevor die Zahlen nicht in der Wirklichkeit erlebt wurden (vgl. Piaget 1931b [1999], S. 115).

Im folgenden Zitat wird dies deutlich, aber auch, dass sich für Piaget ein guter Staatsbürger sowohl durch Vernunft als auch Moral auszeichnet. In diesem

Zusammenhang stellt er die rhetorische Frage, ob dies besser durch die erlebte Erfahrung oder theoretische Vorträge von Autoritäten erreicht wird:

„Wer von beiden wird der bessere Staatsbürger sein oder der im vernünftigen und moralischen Sinne freiere Geist, derjenige, der vom Vaterland und von geistigen Werten hat reden hören (...), oder derjenige, der in einer schulischen Republik den auf Solidarität gegründeten Respekt und die Notwendigkeit des Gesetzes unmittelbar erlebt hat“ (Piaget 1930 [1999], S. 46).

In der Denktradition von Kant geht Piaget davon aus, dass sich Kinder leichter und nachhaltiger an Regeln halten, d.h. Moral aber auch Schulgegenstände erlernen können, wenn sie verstehen, warum sie etwas tun oder nicht tun. Dafür setzt er voraus, dass Kinder die Notwendigkeit von Regeln in einer Gemeinschaft selbst erfahren haben (vgl. Piaget 1931b [1999], S. 115).

Er ist aber auch realistisch, wenn er meint, dass Erziehung ohne jeden Zwang nicht möglich ist:

„Auch bei der freiesten Erziehung ist man lange Zeit gezwungen, das Kind zur Befolgung vieler Gewohnheiten der Sauberkeit und Ernährungshygiene anzuhalten, deren Begründung es nicht ohne weiteres erfassen kann“ (Piaget 1979³, S. 216).

Piaget versucht in seinen Schriften wiederholt den positiven Aspekt von Autorität und Zwang zu berücksichtigen, seine Argumente wirken aber wenig überzeugt. Er meint zum Beispiel, dass der einseitige Respekt in intellektueller Hinsicht bewirkt, dass der Erwachsene auf das Kind Zwang ausüben kann, was zum einen positiv ist, weil das Kind die Aussagen des Erwachsenen automatisch für wahr befindet, auf der anderen Seite aber negativ, weil sich diese Autoritätswahrheit der rationalen Überprüfung entzieht, *„... und darüber hinaus verzögert sie häufig den Erwerb logischer Denkfähigkeit, welche persönliches Bemühen und gegenseitige Kontrolle der Lernenden voraussetzt“ (Piaget 1934 [1999], S. 154).*

Er schließt damit, dass er erneut auf die Kooperation und die Freiheit verweist.

Es wird deutlich, dass sich Piaget nicht wirklich für eine auf Autorität aufbauende Erziehung aussprechen möchte, er aber trotzdem einsieht, dass ein gewisser Zwang für die Erziehung unumgänglich ist. Dieses Zögern in Bezug auf den Zwang in der

Erziehung lässt sich interpretierend aus seiner Biografie (1966 [1976]) erklären. Der Widerspruch, selbst eine sehr restriktive Erziehung erfahren zu haben und sich dennoch kognitiv entfaltet zu haben, um ein großartiger Wissenschaftler zu werden, wird zum Prüfstein seiner Forderung, Kindern möglichst viel Freiraum zur Entfaltung zu geben.

In Bezug auf das Spiel, welches in seiner Forschung über die Entwicklungspsychologie des Kindes einen wichtigen Stellenwert einnimmt und Freiheit voraussetzt, wird dieser Widerspruch anschaulich:

„So wie die Spiele der Tiere die Übung ganz bestimmter Triebe oder Instinkte – etwa des Kampf – und Jagdtriebes – darstellen, so entwickelt auch das spielende Kind seine Wahrnehmung seine Intelligenz, seine Tendenzen zum Experimentieren, seine sozialen Instinkte usw. Deshalb ist das Spiel bei den Kleinkindern ein dermaßen starkes Movens des Lernens, das man überall, wo es gelingt, die Anfangsgründe des Lesens, des Rechnens oder der Rechtschreibung in Spielform zu vermitteln, beobachten kann, wie die Kinder sich für diese gewöhnlich als Plage aufgefaßten Beschäftigungen begeistern“ (Piaget 1972, S. 128).

Die Wichtigkeit des Erfahrungsbegriffs für das selbstständige Lernen wird an diesem Beispiel deutlich. Ähnlich wie Kant sieht auch Piaget im Spiel eine Möglichkeit für das Kind, aus sich selbst heraus Begeisterung für neue Dinge zu entwickeln und diese spielerisch zu erlernen; sogar besser zu lernen als dies unter einem autoritären und einseitigen Zwang geschehen könnte.

Piaget war ein erfolgreicher Wissenschaftler, wahrscheinlich auch auf Grund der autoritären Erziehung, die er durch seinen Vater erfahren hat. Dennoch ist in seinen Schriften über Pädagogik seine Überzeugung eine weniger autoritäre, um nicht zu sagen möglichst autoritätsfreie Erziehung sei produktiver, spürbar.

4.5.1 Freiheit in der Moralerziehung

Piaget behandelt das Thema von Freiheit in der Erziehung vor allem in seinen Schriften über die Moralerziehung, z.B.: *„Die Verfahren der Moralerziehung“* (1930) und die Erziehung zur Solidarität, z.B.: *„Sinn für Solidarität beim Kind und internationale Zusammenarbeit“* (1931).

Für Piaget setzt moralisches Verhalten Moralerziehung voraus. Für ihn ist Moral nicht angeboren, sondern wird innerhalb von Beziehungen hervorgebracht (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 32).

Er unterscheidet zwischen Beziehungen von Individuen, die auf einseitigem Respekt basieren und Beziehungen, die auf wechselseitigem Respekt aufbauen. In der Folge ist für Piaget der Respekt das „*Grundgefühl*“ (Piaget 1930 [1999], S. 33), welches Moral überhaupt möglich macht. Je nachdem, welche Beziehungskonstellation in der Moralerziehung auftritt, wird sich ein spezifisches Moralgefühl und dementsprechend ein anderes Moralverhalten entwickeln (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 32f). Piaget verdeutlicht dies in folgender Textstelle:

„Wenn zum Beispiel auf die kindliche Seele ausschließlich Druck seitens der Erwachsenen ausgeübt wird, dann führt das zu ganz anderen Ergebnissen als die freie Zusammenarbeit unter Kindern, und die moralische Erziehung wird, je nachdem welche dieser Methoden sie bevorzugt, sehr unterschiedliche Arten eines moralischen Bewusstseins und ein sehr unterschiedliches Verhalten zur Folge haben“ (ebd.).

Aus dem Moralbewusstsein, welches sich aus unterschiedlichen Beziehungsformen entwickeln kann, entsteht ein ebenso konträres Pflichtbewusstsein. Piaget unterscheidet zwischen dem Pflichtgefühl, welches auf einseitigem Respekt und demnach aus einem Zwangsverhältnis heraus entsteht, und dem auf wechselseitigem Respekt aufbauenden Pflichtgefühl, das aus einem Kooperationsverhältnis resultiert (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 35).

Das Pflichtgefühl, welches sich aus der Kooperation zwischen Individuen entwickelt, nennt Piaget „... *das Gefühl des Guten, das mehr im Sinne des Gewissens verinnerlicht ist und dessen Ideal der Gegenseitigkeit zur völligen Autonomie (Selbstbestimmung) hin tendiert*“ (ebd.).

Er erklärt dies anhand von Regeln, die das alltägliche Leben bestimmen. Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren gehorchen in der Regel auf Grund von einseitigem Respekt den Älteren beziehungsweise den Eltern gegenüber. Die so vermittelten Regeln werden von ihnen deshalb als verpflichtend anerkannt (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 36). Die Regel wird zwar als moralische Pflicht wahrgenommen, ist aber in diesem Fall von außen auferlegt und wird deshalb nur halbherzig befolgt. Wenn die Kinder älter werden,

entwickeln sie im Zuge der Kooperation miteinander eigene Regeln, die auf Grund des gegenseitigen Respekts eingehalten werden (vgl. ebd.). Er folgert:

„Diese autonome Regel wird sozusagen zum Bestandteil ihrer Persönlichkeit und sie wird von da an peinlich genau verfolgt“ (ebd.).

Wenn Kooperation zwischen Individuen vorhanden ist, folgt daraus eine subjektive Verantwortung. *„Von nun an stellt das Kind Gerechtigkeit über Autorität und Solidarität über Gehorsam“* (Piaget 1930 [1999], S. 38).

Laut Piaget baut die Moralerziehung in der Schule, aber auch innerhalb der Familie, bevorzugt auf dem einseitigen Respekt auf. Als Entwicklungspsychologe, der von zwei nebeneinander existierenden Moralstrukturen des Menschen ausgeht, argumentiert Piaget, dass in der Erziehung häufig die Moralstruktur vernachlässigt wird, die auf wechselseitigem Respekt aufbaut (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 45).

Obwohl die Kinder in einer Klasse unter Gleichaltrigen sind, wird dieses Potential zu wenig genutzt und laut Piaget häufig sogar von den Lehrern als störend erlebt (vgl. Piaget 1935 [1999], S. 181)

Unter Kooperation versteht Piaget:

„... die Gesamtheit der Interaktionen zwischen gleichgestellten, differenzierten Individuen (im Gegensatz zu Interaktionen zwischen Höher- und Tieferstehenden bzw. pflichtgemäß konformistisch Denkenden) ...“ (Piaget 1945 [1999], S. 199).

Piaget hält sowohl die Pflicht für notwendig, die aus dem Zwangsverhältnis entsteht, als auch das *„Gefühl des Guten“*, welches sich aus der Kooperation entwickelt (Piaget 1930 [1999], S. 45).

Über die Pflicht schreibt er:

„Gewiß ist mit der Pflicht allein das sittliche Leben nicht erschöpfend beschrieben. Aber muß man nicht die Pflicht kennengelernt haben, um das freie Ideal, welches das Gute darstellt, in seinem Wert voll erfassen zu können?“ (Piaget 1930 [1999], S. 47f).

Hier scheint es, als würde Piaget für die Pflicht eine Rechtfertigung suchen, seine Argumente dafür sind jedoch eher klein gehalten.

Der wechselseitige Respekt ist eine schwierige Aufgabe für jeden Menschen, in jeder Beziehung, weshalb Piaget es für besonders wichtig hält, dass Eltern und Lehrer von Beginn an einen respektvollen Umgang mit den Kindern pflegen. Dennoch ist gerade in

der frühen Kindheit ein gewisses Maß an Autorität und einseitigem Respekt nicht zu vermeiden (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 48).

„Die Wahrheit liegt demnach zwischen den Extremen. Es geht darum, weder den wechselseitigen Respekt noch den einseitigen Respekt geringzuachten, beide sind wichtige Quellen für das Moralverhalten des Kindes“ (ebd.).

Auch hier gesteht Piaget ein, dass ein gewisser Zwang in der Erziehung notwendig ist, erkennt aber, ähnlich wie Kant, die Lösung darin, eine Balance zwischen Freiheit und Zwang in der Erziehung zu finden.

Innerhalb der Moralerziehung bearbeitet Piaget das Thema der triebhaften Regungen des Menschen (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 66). Dazu gehört der Sexualtrieb, aber auch der Kampftrieb. Er sieht diese als einen allgemeinen Bestandteil der Moralerziehung. Auch hier plädiert Piaget für eine Erziehung, die auf gemeinschaftlichen Betätigungen aufbaut, innerhalb derer Selbstkontrolle, persönliche Ehre und wechselseitiger Respekt entwickelt werden, wodurch das Ausleben der Triebe gehemmt wird (vgl. Piaget ebd.). Gleichzeitig ist aber die theoretische verbale Aufklärung ebenso wichtig (vgl. ebd.). Wieder sucht Piaget die Lösung in der Balance:

„Der goldene Mittelweg, was die dem Kind zu vermittelnden Kenntnisse anbelangt, scheint der zu sein, daß man seine Neugier nicht vorzeitig stimuliert, sie aber in aller Sachlichkeit befriedigt, und daß man bezüglich der schlechten Gewohnheiten niemals Zwang oder Einschüchterung wählt, sondern das Selbstvertrauen stützt und sich ganz auf die Charakterbildung als solche konzentriert“ (Piaget 1930 [1999], S. 67f).

Erneut scheint es, als würde sich Piaget hier an Kants Denken über Erziehung orientieren. Auch Kant spricht sich für eine aufklärende, aber keinesfalls sanktionierende Methode in Bezug auf die Trieberziehung aus.

Im Gegensatz zu Kant, der den Jüngling durch wenig Zeit im Bett und der Ermahnung, dass die „*Leibeskräfte*“ (Kant 1803, S. 37) zerstört und die Fruchtbarkeit nachlasse, die Masturbation ausreden möchte (vgl. ebd.), sieht Piaget die Lösung für das unerwünschte Ausleben von Trieben in der gemeinschaftlichen Betätigung, weil innerhalb derer „*Selbstkontrolle*“ (Piaget 1930 [1999], S. 66) erlernt wird (vgl. ebd.).

4.5.2 Freiheit in der Schule

In der Schule setzt Piaget erneut auf die Erfahrung. Die Schule hat die Aufgabe ein Umfeld zu schaffen, wo die Kinder lernen, selbst zu forschen und zu experimentieren, um so zu Erkenntnissen zu gelangen.

Piaget formuliert diesbezüglich ein Erziehungsziel:

„Den Schülern muß das Denken beigebracht werden, und unter einem autoritären Regime ist es unmöglich, denken zu lernen. Denken heißt selbstständig suchen, heißt frei Kritik üben, heißt ohne Gängelung Beweise finden. Denken setzt also das freie Spiel der geistigen Kräfte voraus, nicht etwa Arbeit unter Zwang und bloße Wortwiederholung“ (Piaget 1945 [1999], S. 201).

Die Erfahrung setzt Freiheit voraus und grenzt das Feld, in dem Zwang ausgeübt werden darf, erheblich ein. Auch wenn Piaget sich nicht gänzlich gegen die traditionellen, verbalen Methoden ausspricht, sie in manchen Fällen sogar für sinnvoll hält, so meint er dennoch:

„Aber auch die besten Unterrichtsstunden sind umsonst, wenn sie nicht auf Erfahrung aufbauen, genauso wie die Gesetze der Physik nicht begriffen werden, wenn die Kinder keine Gelegenheit haben, mit konkreten Versuchsmaterialien umzugehen (...); es scheint eine fatale Veranlagung der Menschen zu sein, daß jede Generation erneut lernen muß, was die vorangehende schon für sich entdeckt hatte“ (Piaget 1931a [1999], S. 87).

Piaget erkennt das Ideal erneut in einem Gleichgewicht zwischen autoritärem Unterricht, der auf einem Zwangsverhältnis aufbaut und der freien Erfahrung, welche Gegenseitigkeit und Zusammenarbeit fordert.

Piaget bemerkt aber auch, dass das Einfordern von Zusammenarbeit insofern trügerisch sein kann, dass die Schüler wissen, dass der Lehrer von ihnen Gleichberechtigung und Zusammenarbeit verlangt und es natürlich sein kann, dass sie dies unbewusst aus einseitigem Respekt vor dem Lehrer akzeptieren. In diesem Fall wäre die Gruppenstruktur von einer Autorität abhängig (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 162). Das würde dem Prinzip der Gleichheit widersprechen.

Abgesehen davon bemerkt Piaget auch, dass aus psychologischer Perspektive der einseitige Respekt zwischen Kind und Erwachsenen von Generation zu Generation überliefert wird und damit als gegebene Tatsache in der Pädagogik berücksichtigt werden muss (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 163).

Dennoch meint Piaget, dass durch die Zusammenarbeit und die gemeinsame Erfahrung ein wichtiger Aspekt wie von selbst von den Kindern erlernt wird. Das Gefühl für Solidarität, das sie durch Zusammenarbeit und die gemeinsame Erfahrung erleben, wird ins Bewusstsein integriert und sie erarbeiten sich eine autonome Vernunft.

„Mehr noch, eine Diskussion unter Gleichen entwickelt die Kritikfähigkeit dadurch, daß die Faktoren Autorität und Unterwerfung ausgeschlossen bleiben, und somit stellt sie die beste Erziehung zur Objektivität dar“ (Piaget 1931a [1999], S. 99f).

Bei der Solidarität wird differenziert zwischen der externen und der internen Solidarität. Während die externe Solidarität durch *„geistig-seelischen oder materiellen Zwang“* (Piaget 1931a [1999], S. 102) entsteht, entwickelt sich die interne Solidarität aus der Kooperation unter Gleichen. Piaget erklärt diese Tatsache als besonders bedeutungsvoll für die Pädagogik. Nachdem er erläutert, dass sich aus dem Prinzip des *„self-government“* autonome Persönlichkeiten entwickeln können, stellt er eine rhetorische Frage:

„Da aber nun das Ziel der Pädagogik und insbesondere das der Internationalen Erziehung darin besteht, autonome Persönlichkeiten heranzubilden, die zur Zusammenarbeit fähig werden, indem sie sich aus ihrem Egozentrismus als auch von der Tyrannei kollektiver Zwänge befreien, ist die Frage eigentlich nur noch, ob der Weg dahin über die Autorität oder über die Kooperation führt“ (ebd.).

Die Antwort auf diese Frage hat sich Piaget bereits selbst gegeben, da er meint, dass die aktiven Methoden sinnvoller sind, um autonome Persönlichkeiten zu erziehen.

Piaget meint, dass die Schule den Kindern vermittelt, dass sie sich sozialen Zwängen unterwerfen müssen und deshalb der erwachsene Mensch später große Mühe hat, sich von diesen sozialen Zwängen frei zu machen. Er begründet diese Annahme damit, dass bei Kindern die Ergebnisse von sozialen Zwängen viel deutlicher in Erscheinung treten als beim Erwachsenen, selbst wenn diese hauptsächlich von den Eltern und den Lehrern

ausgehen, so ist die Macht und die Wertigkeit; die das Kind den „Großen“ zuspricht, so groß, dass es alles glaubt, was von diesen Menschen ausgeht (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 140f).

So kritisiert er:

„Die herkömmliche Schule beruht fast ganz auf diesem Mechanismus, die Schule, in der das Kind nicht spontan agiert, sondern von einer überlegenen Instanz abhängt, die ihm von außen aufgedrängt wird“ (Piaget 1933 [1999], S. 140).

Weil das Prinzip der normalen Schule darauf basiert, dass die Kinder gehorchen und alles nachsprechen, was von den Erwachsenen vorgegeben wird (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 141) und *„die moralischen und intellektuellen Ansichten der Erwachsenen“* (ebd.) übernommen werden, wird dies dem Kind zur *„Gewohnheit“* (ebd.). Als Erwachsener ist diese Gewohnheit sehr schwer wieder abzulegen (vgl. ebd.).

Piaget folgert, dass bei einem ausschließlich verbalen Unterricht die Kinder zur Fremdbestimmung und zu einem passiven Gehorsam erzogen werden:

„Zwang führt zu einer Moral der Fremdbestimmung, zu einer Moral des buchstabengetreuen Gesetzesgehorsams, egal, welchen Inhalts das Gesetz ist und welche Absichten es verfolgt“ (Piaget 1933 [1999], S. 142).

Er befindet das traditionelle Schulsystem als merkwürdig, weil es genau das fördert, wovon die Gesellschaft sich seit Generationen versucht zu befreien, nämlich von der Unterwerfung unter soziale Zwänge (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 146). Die Kinder erfahren und lernen in der Schule die klassische Beziehungskonstellation, die darauf basiert, dass ein tiefer stehendes Individuum dem höher stehenden Individuum passiv gehorcht, der Höherstehende eine vorgefertigte Wahrheit präsentiert und *„das moralische Gesetz an sich verkörpert“* (ebd.).

„Sämtliche sozialen Fortschritte, die wir in den verschiedenen geistigen und moralischen Bereichen zuwege gebracht haben, verdanken wir unserem erfolgreichen Bemühen, Egozentrismus und geistig-moralische Zwänge abzuschütteln. Ganz im Gegensatz hierzu stellt man sich als natürlich vor, daß in der Schule Zwang ausgeübt wird, wobei die Vorstellung vom Kind dann darauf hinausläuft, daß es sämtlichen

Zwängen unterworfen werden muß, gegen die der Erwachsene seit Jahrhunderten ankämpft“ (ebd.).

Deshalb spricht sich Piaget für die Methoden der Aktiven Schule aus, deren Schwerpunkt auf der Beziehung der Kinder untereinander liegt und in der Gruppenarbeit und Kooperation die Grundlage bilden. Piaget sieht die Lösung für das Freiheitsparadox in der Erziehung darin, dass die Pädagogik auf sozialen Beziehungen aufbauen muss (vgl. a.a.O., S. 147).

Er meint, dass die Erkenntnisse der Psychologie in Bezug auf den Egozentrismus und die Unterwerfung unter soziale Zwänge auf die Möglichkeiten der Erziehung verweisen, das ganze Potential des Menschen hervorzubringen und es nicht durch dieselbe zu vernichten (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 143).

4.5.3 Erziehung zur Freiheit

In dem 1944 für den 28. Schweizer Volksschullehrerkongress verfassten Vortrag mit dem Titel: *„Erziehung zur Freiheit“* (1945) stellt Piaget die These auf, dass individuelle Freiheit eine Wertvorstellung ist, die sich noch nicht lange etabliert hat (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 199).

Um zur Freiheit zu erziehen, ist es notwendig, den Kindern das Denken beizubringen (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200f), das bedeutet, ihnen die Möglichkeit zu geben, selbstständig zu suchen, Autonomie zu entwickeln, Kritik üben zu können und selbst bestimmt handeln zu können. All dies schließt für Piaget ein autoritäres Regime in der Erziehung aus (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200f).

Er sieht die erste Bedingung der Erziehung zur Freiheit darin, dass das Kind in seinem freien Denken, in seiner Vernunft und der Entwicklung von Logik gefördert wird (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 202).

„Um freie Menschen heranzubilden, genügt es nicht, das Gedächtnis mit nützlichen Kenntnissen zu füllen. Es gilt eine aktive Form von Intelligenz zu fördern“ (Piaget 1945 [1999], S. 202f).

Dies kann laut Piaget viel besser durch selbstständiges Forschen und Ausprobieren passieren, was, wie er meint, für einige Disziplinen von Vorteil ist, weil die Muttersprache besser durch ihre Anwendung als durch das Auswendig lernen von

Grammatik gelernt wird und Mathematik viel verständlicher wäre, wenn sie an der Realität ausprobiert werden könnte (vgl. a.a.O., S. 203).

Piaget nimmt an, dass die aktiven Methoden und die Zusammenarbeit in mehreren Hinsichten Produktivität aufweisen. Zum einen fördern sie das selbstständige Denken und damit eine aktive Form der Intelligenz (vgl. a.a.O., S. 201), zum anderen erleichtern sie das Lernen von Unterrichtsstoff, sowohl in naturwissenschaftlichen als auch in geisteswissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 203). Außerdem sieht Piaget auch in Bezug auf die Moralerziehung und die Erziehung zur Solidarität die aktiven Methoden als die Sinnvollsten an (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 48).

„In der Schule selbst muß aus freien Stücken ein Gemeinschaftsleben zustande kommen, sonst hat der einzelne Schüler nur noch die Wahl zwischen Unterwerfung unter die Autorität und individueller Anarchie, daß heißt zwischen den beiden Klippen, die den Weg zu echter Freiheit versperren“ (Piaget 1945 [1999], S. 203f).

Das bedeutet, dass im Sinne Piagets jede Schule die Verantwortung hat, Gruppenarbeit und Beziehungen unter den Kindern zumindest teilweise zu ermöglichen. Wenn das Kind zu Hause und in der Schule einer Autorität unterworfen ist, führt das zu einer fremdbestimmten *„Gehorsamsmoral“* (Piaget 1945 [1999], S. 204) und unter Umständen dazu, dass das Kind den Rest der Zeit in eine Phantasiewelt flieht. Diese Phantasiewelt ist aber in diesem Fall von Einsamkeit beherrscht sowie von *„anarchischer Ichbezogenheit“* (ebd.). *„Aber da ist noch das Leben, und im Leben gibt es die Kameraden und die sozialen Beziehungen unter Kindern“* (ebd.).

Der Lehrer spielt hier eine wesentliche Rolle, meint Piaget. Von ihm hängt ab, welche Rolle er in der Klasse übernimmt. Will er freie Bürger erziehen, dann muss er das Ideal einer demokratischen Gesellschaft in der Klasse aufleben lassen (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 205).

„Der geistige Gewinn, den wechselseitige Kritik und Lernen, Diskussion und Überprüfung bedeuten, ist nicht alles, erworben wird Sinn für Freiheit und Verantwortung, erworben werden Selbstständigkeit und Selbstdisziplin“ (Piaget 1945 [1999], S. 206).

Piaget sieht das zentrale Problem der Erziehung, sowohl in geistiger als auch in moralischer Hinsicht, im Problem der Freiheit und der Autorität (vgl. Piaget 1947 [1999], S. 208).

Für ihn als Psychologen existieren zwei grundlegende Prinzipien „von denen eine psychologisch fundierte Erziehung nicht abweichen darf:

1. daß die einzigen echten Wahrheiten die sind, die man in Freiheit konstruiert, und nicht jene, die man von außen entgegennimmt;

2. daß das moralisch Gute ganz wesentlich selbstbestimmt ist und nicht vorgeschrieben werden kann“ (Piaget 1947 [1999], S. 215).

Diese Haltung fordert er von allen Institutionen ein, die für Erziehung verantwortlich sind, sei es die Schule, die Familie oder andere Einrichtungen, die sich professionell mit Kindern auseinandersetzen (vgl. ebd.).

4.6 Rück- und Ausblick

Dieses Kapitel befasste sich mit dem Wissenschaftler Piaget. Der Schwerpunkt wurde dabei auf seine Idee von Erziehung und Freiheit gelegt. Nachdem Kant diesbezüglich bereits diskutiert wurde, soll im nächsten Schritt eine Gegenüberstellung dieser beiden Autoren versucht werden, die sich vor allem auf deren Nachdenken über das besprochene Freiheitsproblem konzentrieren wird.

Das Kapitel: Kant und Piaget: Freiheit in der Pädagogik – Eine Gegenüberstellung (5), wird folgende Themen behandeln: Den Freiheitsbegriff bei Kant und Piaget und Freiheit in der Erziehung bei Kant und Piaget. Innerhalb dieser Überschrift soll deren Moralerziehung gegenüber gestellt werden und die Relevanz von Erfahrung bei Kant und Piaget. Zuletzt werden der Philanthropismus und die Aktive Schule einer Gegenüberstellung unterzogen und es wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, wie und inwiefern sich diese beiden Erziehungsphilosophien in der Pädagogik durchsetzen konnten.

5. Kant und Piaget: Freiheit in der Pädagogik – Eine Gegenüberstellung

In diesem Kapitel wird das Denken von Kant und Piaget in Bezug auf die Thematik der Freiheit in der Pädagogik gegenübergestellt, welche bei beiden einen Schwerpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen bildete. Obwohl weder Kant noch Piaget Pädagogen waren, beschäftigten sich beide mit pädagogischen Themen und nahmen die Pädagogik als eine Wissenschaft ernst, der sie ein wesentliches Potenzial zur Gesellschaftsveränderung zusprachen.

Für die Gegenüberstellung wird zunächst ihr Verständnis von Freiheit auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten überprüft. In einem nächsten Schritt werden ihre Einstellung und ihre Ideen zur Erziehung zur Freiheit anhand der Schwerpunkte Moral und Erfahrung ebenfalls daraufhin diskutiert sowie die pädagogischen Strömungen Philanthropismus und die Aktive Schule, denen sie sich jeweils sehr verbunden fühlten, einander gegenübergestellt. Zuletzt wird die Wirkung der Wirkungsgeschichte des Philanthropismus und der Aktiven Schule auf die aktuelle Pädagogik untersucht.

Sowohl Kant als auch Piaget fanden ihre Inspiration in ihren täglichen Spaziergängen, während derer sie ihre Ideen und Gedanken reifen ließen.

Die Tatsache, dass Kant ca. 200 Jahre vor Piaget lebte, weist zwar auf einen unterschiedlichen geistigen und wissenschaftlichen Kontext hin, in dem die Thematik der Freiheit in der Pädagogik abgehandelt wurde, dennoch wird die Freiheit in Bezug auf die Pädagogik immer wieder von neuem aufgegriffen und hat nichts an Aktualität verloren.

Es wird hier angenommen, dass sich Piaget in seinem Verständnis von Freiheit stark an Kant orientierte, aber auch in Bezug auf die Erziehung scheint es, als ob Piaget wesentliche Gedanken Kants aufgriff.

Es muss deshalb berücksichtigt werden, dass Piaget Kants Schriften kannte und sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch mit ihnen auseinandersetzte, weshalb ihre „*Wirkungsgeschichte*“ (Gadamer 1990, S. 305) mitgedacht werden muss.

Gadamer formuliert 1990, dass immer, „*ob man sich dessen ausdrücklich bewußt ist oder nicht, die Wirkung dieser Wirkungsgeschichte am Werke ist*“ (a.a.O., S. 307).

Für die Gegenüberstellung von Kants und Piagets Gedanken bedeutet das, dass davon ausgegangen werden muss, dass Kant auf das Denken Piagets eine Wirkung hatte, die sowohl bewusst stattgefunden hat, als auch unbewusst auf Piagets Auffassungen einwirken musste. Demnach ist Kant bereits in Piagets Theorien auf die eine oder andere Weise integriert.

Es ist für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den beiden Autoren Kant und Piaget, notwendig, eine Wirkung ihrer Wirkungsgeschichte anzunehmen, weil sich diese gewissermaßen von Kant auf Piagets Denken auswirkt. Gleichzeitig wirken die Wirkungsgeschichten von Kant und Piaget auf diese Arbeit

Gadamer meint dazu:

„*Sie bestimmt im voraus, was sich uns als fragwürdig und als Gegenstand der Erforschung zeigt, und wir vergessen gleichsam die Hälfte dessen, was wirklich ist, ja mehr noch, wir vergessen die ganze Wahrheit dieser Erscheinung, wenn wir die unmittelbare Erscheinung selber als die ganze Wahrheit nehmen*“ (Gadamer 1990, S. 305).

Also sowohl Kants Wirkungsgeschichte wirkte auf Piaget, sowie Kants und Piagets Wirkungsgeschichten Auswirkung auf diese Arbeit haben.

Gadamer meint, dass die „*wirkungsgeschichtliche Reflexion*“ (a.a.O., S. 307) nicht zu vollenden ist, was im Wesen des „*geschichtlichen Seins, das wir sind*“ (a.a.O., S. 307) liegt.

Es wurde bereits darauf geachtet, „*den historischen Horizont zu gewinnen*“ (a.a.O., S. 308), um ein Verständnis der jeweiligen Theorien in ihrem kontextuellen Hintergrund zu ermöglichen. Auf das Wirken der jeweiligen Wirkungsgeschichte kann jedoch lediglich hingewiesen werden.

Gadamer beschreibt Verstehen als „*den Vorgang der Verschmelzung*“ (a.a.O., S. 311) verschiedener Horizonte: „*Denn dort wächst Altes und Neues immer wieder zu lebendiger Geltung zusammen, ohne daß sich überhaupt das eine oder andere ausdrücklich voneinander abheben*“ (ebd.).

Das folgende Kapitel stellt einen Versuch dar, Kants und Piagets Horizonte sinnvoll miteinander zu „verschmelzen“ und etwas „Neues“ zum Leben zu erwecken.

5.1 Der Freiheitsbegriff bei Kant und Piaget

Grundsätzlich können drei wesentliche Übereinstimmungen in Bezug auf die Thematik der Freiheit bei Kant und Piaget formuliert werden:

Sowohl für Kant als auch für Piaget ist der Begriff der Freiheit an eine autonome Vernunft gebunden (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200; vgl. Kant 1961 [2008], S. 89). Daraus folgt, dass ein freier Mensch selbstständig denken und urteilen können muss und sich keiner autoritären fremdbestimmten Disziplin unterwerfen darf (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200; vgl. Kant 1961 [2008], S. 89). Ein Individuum ist außerdem nicht frei, wenn es sich seinen eigenen Trieben und Instinkten beugt, weil diese Vernunft und damit Freiheit verhindern (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200; vgl. Kant 1800 [1922], S. 156).

Diese drei Thesen sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sie bedingen einander gegenseitig.

Kant formuliert, wie im Kapitel Kants Freiheitsbegriff (3.2) besprochen, zwei Formen von Freiheit. Die „*negative Freiheit*“ (Kant 1961 [2008], S. 90), welche es für Kant nicht anzustreben gilt und die „*positive Freiheit*“ (ebd.), welche er mit Hilfe des Willensbegriffs beschreibt. Der Wille ist wie die Vernunft für Kant nicht von der Freiheit zu trennen: „*Freiheit muss als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden*“ (ebd.).

Das bedeutet, dass ein Mensch nur unter der Bedingung eines „freien Willen“ Freiheit beanspruchen kann.

„*Der Wille ist in allen Handlungen sich selbst ein Gesetz, bezeichnet nur das Prinzip, nach keiner anderen Maxime zu handeln, als die sich selbst auch ein allgemeines Gesetz zum Gegenstande haben kann*“ (Kant 1961 [2008], S. 89).

Dies beschreibt für ihn die positive Freiheit, die jeder Mensch anstreben sollte. Gleichzeitig formuliert er hier den kategorischen Imperativ. Der Wille und damit die Freiheit, sind folglich immer an die Gesetze des kategorischen Imperativs gebunden.

Sein Wahlspruch für die Aufklärung fordert alle Menschen auf: „*Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“ (Kant 1784 [2008], S. 9).

Piaget formuliert Ähnliches, wenn er von einer „*autonomen Vernunft*“ (Piaget 1945 [1999], S. 200) spricht, die „*allen Individuen gemein*“ (ebd.) sein muss (vgl. ebd.).

Kant versteht die Summe aller „*Neigungen*“ (Kant 1800 [1922], S. 156), welche er zusammenfassend als die „*Leidenschaft*“ (ebd.) beschreibt, der es sich nicht zu unterwerfen gilt- als das größte Hindernis der Vernunft welche Freiheit unmöglich macht (vgl. ebd.).

Auch Piaget sieht ein großes Hindernis in Bezug auf die Freiheit in den Gefühlen, Instinkten und Phantasien des Menschen, weshalb die Vernunft zur Notwendigkeit eines jeden freien Menschen wird (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200).

Es kann interpretiert werden, dass für Piaget „*Gefühle, Instinkte, Phantasien*“ (ebd.) etc. zwar zum Menschen dazu gehören, aber nur mit Hilfe der Vernunft ein positiver Umgang und damit Freiheit möglich wird.

„*Frei ist auch nicht das Individuum, das von innerer Anarchie im Denken gehindert wird, dass von seiner Phantasie oder von seinen subjektiven Anwandlungen, von seinen Instinkten und Gefühlen beherrscht wird und dementsprechend zwischen sämtlichen widersprüchlichen Bestrebungen seines Ich und seines Unbewussten hin und her taumelt*“ (ebd.).

Vernunft ist bei Kant als das Gegenteil von Fremdbestimmtheit zu verstehen. Diese beiden Begriffe schließen einander aus (vgl. Kant 1961 [2008], S. 91):

„*Sie muss sich selbst als Urheberin ihrer Prinzipien ansehen unabhängig von fremden Einflüssen, folglich muß sie als praktische Vernunft, oder als Wille eines vernünftigen Wesens von ihr selbst als frei angesehen werden; ...*“ (ebd.).

Piaget verbindet den Gedanken der Freiheit ebenfalls mit dem einer autonomen Vernunft.

Für Piaget ist die Vernunft, neben der Ausbildung von Intelligenz, eine Notwendigkeit für Freiheit, weil sie den Menschen davor bewahrt, sich seinen Neigungen hinzugeben (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200).

Es wird angenommen, dass für Piaget Vernunft nicht notwendig selbst bestimmt sein muss, da er ausdrücklich nach einer „*autonomen Vernunft*“ (Piaget 1945 [1999], S. 200) verlangt:

„Frei ist hingegen das Individuum, das zu urteilen weiß und dessen kritischer Sinn, dessen Lust auf Erfahrung und dessen Bedürfnis nach logischen Zusammenhängen in den Dienst einer autonomen Vernunft treten, die allen Individuen gemein ist und die von keiner äußeren Autorität abhängt“ (ebd.).

Dieses Zitat erinnert in seiner Aussage, dass Freiheit an eine autonome Vernunft gebunden ist, stark an Kants Verständnis von Freiheit. Fremdbestimmtheit ist für Piaget ebenso wie für Kant ein Ausschließungsgrund von Freiheit, sowie der Anspruch auf Allgemeingültigkeit der autonomen Vernunft Voraussetzung für Freiheit ist.

Piaget benötigt den Erfahrungsbegriff zur Definition von Freiheit und setzt die Lust auf dieselbe als Kriterium von Freiheit ein.

Im Gegensatz dazu wendet Kant den Erfahrungsbegriff zwar nicht in seiner Definition von Freiheit an, dennoch ist dieser in seinem Nachdenken über Freiheit in der Erziehung wesentlich. Auf diese Thematik wird in dem Unterkapitel: Erfahrung bei Kant und Piaget (5.2.2) näher eingegangen.

Auch Piaget formulierte laut Kohler (2008) einen kategorischen Imperativ, der auf einem Gleichgewicht beruht, das sowohl für die Gemeinschaft als auch für das Individuum anwendbar ist (vgl. Kohler 2008, S. 35):

„Handle so, dass das absolute Gleichgewicht der lebendigen Organisation verwirklicht wird, sowohl kollektiv wie individuell“ (Piaget 1918, S. 177; zit. n. Kohler 2008, S. 35f).

Der Begriff des Gleichgewichts bildet einen Schwerpunkt in Piagets Denken. Der Mensch strebt, laut Piaget, ständig nach einem Gleichgewicht, welches die Aktivität des Individuums voraussetzt (vgl. Piaget 1972, S. 334). Demnach muss im Sinne Piagets das Individuum aktiv in seinem Streben nach Gleichgewicht darauf achten, dass es nicht nur sein eigenes Gleichgewicht sucht, sondern durch das eigene Gleichgewicht das Gleichgewicht der Gemeinschaft nicht behindert.

Kant und Piaget verwenden unterschiedliche Begriffe zur Formulierung des kategorischen Imperativs und ihrer Definition von Freiheit. In ihrem Nachdenken über die Freiheitsthematik sind sie aber häufig ähnlicher Ansicht. Beide betonen in Bezug auf Freiheit, dass der Mensch auf Grund seiner autonomen Vernunft, welche aus eigenem Antrieb entwickelt wurde, diese Freiheit im Sinne des kategorischen Imperativs richtig gebraucht. Eine „richtige“ Handlung zeigt sich in Gesetzen, die dem Individuum selbst entstammen und allgemein für jeden Menschen zu jeder Zeit anwendbar und für die Gemeinschaft als positiv zu beurteilen sind (vgl. Piaget 1918, S. 177; zit. n. Kohler 2008, S. 35f; vgl. Kant 1961 [2008], S. 89). Bei Piaget liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der Gemeinschaft und auf den Beziehungen der Individuen untereinander, während Kant tendenziell von einzelnen Individuen spricht. Beiden gemein ist, dass die Moral einen wesentlichen Stellenwert in ihrer Abhandlung über Freiheit und Erziehung hat. Auf Grund dieses hohen Stellenwerts wird diese Thematik in einem eigenen Unterkapitel: Moralerziehung bei Kant und Piaget (5.2.2) aufgearbeitet.

Sowohl für Kant als auch für Piaget spielt der Wille eine wesentliche Rolle für das Verständnis von Freiheit, wobei der Wille bei Kant autonom sein muss und stark an Piagets Definition von Autonomie insgesamt erinnert. Während Kant den Willen wie folgt definiert: *„Der Wille ist in allen Handlungen sich selbst ein Gesetz, bezeichnet nur das Prinzip, nach keiner anderen Maxime zu handeln, als die sich selbst auch als ein allgemeines Gesetz zum Gegenstande haben kann. Dies ist aber gerade die Formel des kategorischen Imperativs und das Prinzip der Sittlichkeit: also ist ein freier Wille und ein Wille unter sittlichen Gesetzen einerlei“* (Kant 1961[2008], S. 89), formuliert Piaget ähnliches in seinem Verständnis von Autonomie.

Freiheit ist für ihn die Fähigkeit zur Autonomie überhaupt (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200):

„... Autonomie, das heißt Unterwerfung des einzelnen unter die selbstgewählte Disziplin, an deren Festlegung und Entstehung er unter Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit mitarbeitet“ (ebd.).

Autonomie bei Piaget meint nicht, sich einem gesellschaftlichen Druck oder Regeln zu entziehen, „sondern dessen Notwendigkeit einzusehen und ihn freiwillig zu akzeptieren“ (Piaget 1930 [1999], S. 44).

Kant versteht folglich den Willen diesen Gesetzen unterworfen.

Es wird deutlich, dass Kant und Piaget zum Teil ein sehr ähnliches Verständnis von Freiheit aufweisen, lediglich die Zuweisung ihrer Definitionen ist an andere Begriffe gebunden, weshalb eine Gegenüberstellung an manchen Stellen schwierig erscheint. Ungeachtet der Definitionen und Begrifflichkeiten vertreten sie jedoch immer wieder ähnliche Auffassungen. Beispielsweise bei dem kategorischen Imperativ Kants, den Piaget sinngemäß ebenfalls vertritt, aber nicht als solchen benennt und andere Begrifflichkeiten anwendet. Die Erklärung hierfür kann in dem Prinzip der Wirkungsgeschichte gefunden werden. Piagets Auffassung von Freiheit scheint an manchen Stellen womöglich sogar von Kant unausgewiesen übernommen. Es wird hier angenommen, dass auf Grund der Prominenz von Kants Nachdenken diese auf Piagets Verständnis wirkten, ohne es Zeit seines Lebens bewusst wahrgenommen zu haben. Ebenso sollte an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass Kant ebenfalls von der Wirkung der Wirkungsgeschichte beeinflusst wurde, bedenkt man, dass er zur Zeit der Aufklärung lebte und diese von dem Freiheitsgedanken nicht zu trennen ist.

Kants Verständnis von einem autonomen Willen mündet schließlich im kategorischen Imperativ. Der autonome Wille ist an das Prinzip der Maximen gebunden, welche aus den Individuen selbst heraus entstehen und durch die eigene Vernunft auf ihre allgemeine Anwendbarkeit geprüft werden müssen (vgl. Kant 1961 [2008], S. 90).

Piagets Definition von Autonomie könnte ebenso von Kant formuliert worden sein. Sie greift den Aspekt der Unterwerfung unter eine selbst gewählte Disziplin auf und thematisiert das Prinzip des Ausgangs aus der Unmündigkeit, welche Kant bei jedem Individuum als „selbstverschuldet“ (Kant 1784 [2008], S. 9) einschätzt. Demnach ist auch bei Piaget die Autonomie an den Kategorischen Imperativ gebunden.

Kant beschreibt Autonomie in eigenen Worten folgendermaßen: „(...) denn Freiheit und eigene Gesetzgebung des Willens sind beide Autonomie, ...“ (Kant 1961 [2008], S. 93).

Piaget hält es ebenso wie Kant für notwendig, sich bestimmten Disziplinen zu unterwerfen, die aus der eigenen Persönlichkeit entstammen müssen und nicht von einer Autorität vorgegeben werden dürfen (vgl. Piaget 1945 [1999], S. 200).

Für Piaget ist die Freiheit außerdem an die Begriffe Vernunft, Selbstständigkeit, Moral und Selbstdisziplin gebunden (vgl. a.a.O., S. 206).

Bei Kant ist die Freiheit vor allem untrennbar von den Begriffen Wille, Vernunft, Kategorischer Imperativ, Moral und Sittlichkeit zu betrachten. All diese Begriffe bedingen einander gegenseitig und sind in ihrer Existenz nur miteinander möglich.

5.1.1 Zwang bei Kant und Piaget

Der Zwang ist ebenfalls für beide Autoren nicht von der Freiheit zu trennen.

Während Kant einen gewissen Zwang in der Erziehung für notwendig hält, um überhaupt zur Freiheit gelangen zu können (vgl. Kant 1803, S. 10), thematisiert Piaget den Zwang eher in Bezug darauf, dass es besonders schwer ist, sich ihm zu entziehen (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 141). Hier spricht Piaget vor allem von gesellschaftlichen Zwängen, die seiner Auffassung nach ständige Begleiter der Menschen sind und von Kindheit an angewöhnt werden (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 135).

In Piagets Schriften über Freiheit und auch in jenen über Erziehung wird augenscheinlich, dass für Piaget die Notwendigkeit des Zwanges für die Freiheit nicht so deutlich ist wie für Kant. Es fällt ihm schwer, dem Zwang einen produktiven Aspekt zuzusprechen, er kann ihn aber trotzdem nicht gänzlich verneinen.

Es stellt sich die Frage, weshalb Piaget in seinen Schriften über Pädagogik und Erziehung den Zwang zwar als notwendig thematisiert, aber immer wieder der Eindruck entsteht, er tut dies nur um diesen nicht unangesprochen zu verleugnen. Auch an dieser Stelle muss Piagets sozialer, politischer und historischer Kontext mitgedacht werden. Für Kant war der Zwang von der Freiheit nicht weg zu denken, auch diesbezüglich kann eine Wirkung von Kant auf Piaget interpretiert werden. Das Wirken seines sozialen Kontextes scheint in diesem Zusammenhang, wie bereits im Kapitel: Piagets Elternhaus, Kindheit, Jugend und Wissenschaft (4.1.1) besprochen, in seiner eigenen Erziehung zu finden zu sein, welche von vielen Zwängen beherrscht war. Dennoch musste Piaget sich wahrscheinlich auch eingestehen, dass er womöglich gerade auf Grund seiner strengen

und von Zwängen begleiteten Erziehung zu dem herausragenden Wissenschaftler wurde, der er war.

5.1.2 Kant und Piaget über die Wahrheit

In ihrem Verständnis von Wahrheit widersprechen sich Kant und Piaget.

In Kants Artikel: „*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*“ (1784), beschreibt er Aufklärung als „*den Mut, sich seines eigenen Verstandes ohne Anleitung eines Dritten zu bedienen*“ (Kant 1784 [2008], S. 9). Er lehnt es deshalb ab, Gedanken anderer, zum Beispiel in Form von Büchern, zu nutzen, um sich selbst nicht bemühen zu müssen (vgl. Kant 1784 [2008], S. 9). Wahrheit ist für Kant an die eigene Vernunft und an das selbstständige Bemühen des Subjekts gebunden und fremde Wahrheiten sind daher für die eigene Wahrheit mehr hinderlich als hilfreich.

Piaget schließt sich insofern Kants Wahrheitsdenken an, dass er meint, dass jeder Mensch seinen Platz in der Gesellschaft finden muss, ohne sich zu verleugnen, aber er weist auch darauf hin, dass ein Bewusstsein darüber notwendig ist, dass es andere Perspektiven gibt und andere Menschen, ebenso wie man selbst, ihren Standpunkt finden und vertreten müssen (vgl. Piaget 1931b [1999], S. 113).

„*Vor allem möge jeder begreifen, daß man nirgends einer fertigen Wahrheit begegnet, daß die Wahrheit mühsam, durch die Koordination mit den anderen Perspektiven, erarbeitet werden muß*“ (ebd.).

In diesem Zitat ist Hamann in seiner Kritik an Kants Aufsatz (1784) über die „*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*“ (1784 [2008]) zu erkennen. Für Piaget ist demnach Wahrheit unbedingt an die Integration fremder Wahrheiten in die eigene gebunden.

Kant wirkt zwar in Piagets Auffassung von Wahrheit mit, es scheint in seinem Nachdenken darüber aber eine Weiterentwicklung diesbezüglich stattgefunden zu haben.

Kant und Piaget bedienen sich zum Teil unterschiedlicher Begriffe zur Definition von Freiheit, sie sind sich aber in ihrem Grundverständnis derselben zum Teil sehr ähnlich. Es wird wieder auf das Wirken der Wirkungsgeschichte bei Piaget hingewiesen.

Nachdem die Freiheitsbegriffe von Kant und Piaget gegenüberstellend diskutiert wurden, soll im nächsten Kapitel: Kant und Piaget: Freiheit in der Erziehung (5.2),

geklärt werden in welchen Punkten sie in Bezug auf die Freiheit in der Erziehung miteinander korrelieren. Die Schwerpunkte dieses Kapitels bilden die Moralerziehung, die Erfahrung und die pädagogischen Strömungen: der Philanthropismus und die Aktive Schule.

5.2 Kant und Piaget: Freiheit in der Erziehung

Kant und Piaget legen beide in ihrem Nachdenken über Erziehung den Schwerpunkt auf die Freiheit. Für beide liegt das Haupterziehungsziel darin, den Menschen zur Freiheit zu erziehen, um eine bessere Gesellschaft zu ermöglichen. Die Problematik der Erziehung machen sie an dem Paradox fest, dass der Mensch zwar zur Freiheit erzogen werden soll, Erziehung aber Zwang benötigt. Wie kann also der Mensch bei dem notwendigen Zwang zur Freiheit erzogen werden?

Kant formuliert diese Problematik in der Vorlesung über Pädagogik (1803):

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, (...). Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 10).

Piaget formulierte Ähnliches in den einleitenden Worten eines Vortrags (1947 [1999]), den er im Zuge der UNESCO beim ersten Pädagogischen Seminar zur Verbesserung der internationalen Verständigung hielt: *„Das Thema, über das ich sprechen soll, hat mit der zentralen Frage jeder Erziehung zu tun, und dies sowohl in moralischer wie in geistiger Hinsicht: ich meine das Problem von Freiheit und Autorität* (Piaget 1947 [1999], S. 208).

Autorität kann bei Piaget interpretierend mit Zwang gleichgesetzt werden.

Beide Autoren problematisieren jeweils die Freiheitsproblematik in der Erziehung. Dieses Kapitel wird sich damit befassen, ihre jeweilige Problematisierung und ihre Lösungsvorschläge gegenüber zu stellen. Auch hier wird deutlich, dass Piaget zwar eigene Gedanken hierzu hat, die zu großen Teilen seiner Entwicklungspsychologie entstammen, jedoch einige seiner grundlegenden Gedanken starke Verwandtschaft mit Kant aufweisen.

5.2.1 Moralerziehung bei Kant und Piaget:

Speziell in der Moralerziehung ist die Thematik der Freiheit für Kant und Piaget von großer Relevanz. Sie sind sich darüber einig, dass die Moral dem Menschen nicht

angeboren ist. Der Mensch ist von Natur aus kein moralisches Wesen, deshalb ist Erziehung zur Moral auch notwendig (vgl. Kant 1803, S. 34; vgl. Piaget 1930 [1999], S. 31).

Als Ziel einer moralischen Erziehung formuliert Piaget, dass „...*selbstbestimmte, zur Kooperation fähige Persönlichkeiten herangebildet werden sollen*“ (Piaget 1930 [1999], S. 41).

Kant formuliert in Bezug auf die Moralerziehung kein so eindeutiges Ziel wie Piaget, er meint jedoch diesbezüglich:

„Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Das dies bey jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von Seiten der Eltern und Lehrer erfordert, sieht man leicht ein“ (Kant 1803, S. 26).

Das oben angeführte Zitat wird hier als ein Ziel der Moralerziehung von Kant verstanden. Die Kinder sollen ihre Moral auf Maximen gründen, weshalb als Ziel von Moralerziehung eine autonome Moral der Kinder angenommen werden kann.

Piaget setzt in der Moralerziehung auf Zusammenarbeit und Kooperation, wo sich Moral und Solidarität vom Individuum selbst aus entwickeln können. Er ist der Meinung, dass neben der Tatsache, dass echte Wahrheit nur durch Freiheit konstituiert und nicht von außen entgegengenommen werden kann (vgl. Piaget 1947 [1999], S. 215), und auch *„daß das moralisch Gute ganz wesentlich selbstbestimmt ist und nicht vorgeschrieben werden kann“* (ebd.).

Kant vertritt die Ansicht, dass gerade bei der Moralerziehung die Disziplin und der Zwang möglichst gering gehalten werden müssen (vgl. Kant 1803, S. 23). Es besteht sonst die Gefahr, dass durch den Einsatz von Zwang die Moral bloße Angewohnheit wird, welche mit den Jahren vergessen werden wird (vgl. ebd.). Deshalb benötigt die Moralerziehung, besonders die Freiheit der Kinder, ihre Moral auf eigenen Maximen zu gründen. Nur dann ist sie nachhaltig und von innen heraus gut (vgl. Kant 1803, S. 26). Piaget schließt sich in seinem Denken hier an Kant an und meint, dass Moral nicht zu erzwingen ist (vgl. Piaget 1947 [1999], S. 215). Gleichzeitig erweitert er den Gedanken

Kants durch den Beziehungsaspekt und setzt Beziehung für eine Erziehung zur Moral voraus (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 44).

Kant lässt zwar den Beziehungsaspekt gänzlich unerwähnt, sein Gedanke mündet aber in einem ähnlichen Ausgang, wenn er meint, dass Moral auf den eigenen Maximen gründen muss. Das bedeutet, sich einem sich selbst auferlegtem Gesetz zu unterwerfen, welches objektive Gültigkeit beanspruchen kann.

„Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen“ (Kant 1803, S. 27).

Piaget ergänzt den Freiheitsbegriff in der Erziehung mit dem Begriff der Gleichheit (vgl. Piaget 1930 [1945], S. 38). Hier erkennt er ein Dilemma, welches ebenfalls zwischen Freiheit und Zwang bewegt. Auf der einen Seite stellen die Erzieher und Eltern den sozialen Zwang für die Kinder dar, was Ungleichheit und Fremdbestimmtheit voraussetzt (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 140), und auf der anderen Seite müssen Piagets Ansicht nach eben diese möglichst auf ihre autoritäre Funktion und demnach auf einseitigen Respekt verzichten und ein Gefühl der Gleichheit vermitteln (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 35). Der Zwang in der Moralerziehung muss so gering wie möglich gehalten werden, damit wahre Moral, *„das Gefühl des Guten“* (ebd.), entstehen kann (vgl. ebd.).

5.2.1.1 Respekt bei Kant und Piaget

Respekt ist bei Piaget die Voraussetzung für Moral überhaupt (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 33).

Piaget unterscheidet zwischen dem einseitigen und dem gegenseitigen Respekt innerhalb von Beziehungen. Der einseitige Respekt setzt den Zwang der Erwachsenen auf das Kind voraus und führt zu einem fremd auferlegten Pflichtbewusstsein, während der gegenseitige Respekt zu einer Moral des *„Guten“* (Piaget 1930 [1999], S. 34) führt (vgl. a.a.O., S. 34f). Piaget beurteilt zwar beide Moralstrukturen, die Pflicht und das *„Gute“* als notwendig, kritisiert aber, dass die Eltern und Erzieher ihren Schwerpunkt vor allem auf das Pflichtgefühl und den einseitigen Respekt legen, was schließlich nicht zur Moral führt, weil der Aspekt der Gegenseitigkeit ausgeschlossen wird (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 45).

Für Piaget ist die Zusammenarbeit deshalb besonders wichtig, weil dadurch gegenseitige Achtung und damit Moral entstehen kann. Außerdem gelangt das Kind durch diese Moralstruktur letztlich zu Autonomie (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 37), was das Ziel einer jeden Erziehung sein sollte.

Piaget schreibt in: „*Das moralische Urteil beim Kinde*“ (1979³) in Bezug auf die gegenseitige Achtung⁹:

„*Vom moralischen Gesichtspunkt aus ersetzt sie die Autoritäts-Normen durch jene der Handlung und dem Bewusstsein selbst innewohnende Norm, welche die Gegenseitigkeit in der Sympathie ist*“ (Piaget 1979³, S. 117).

Piaget geht demnach davon aus, dass durch das Gefühl der Gegenseitigkeit und Sympathie ohne weiteres erzieherisches Zutun eine Moral aus dem Kind selbst erwächst, die sowohl autonom als auch „gut“ ist. Wieder wird die große Relevanz des Beziehungsaspekts für Piaget deutlich und welches Potential er in der Herstellung eines Gleichgewichtes erkennt.

Sogar bei Kant wird der Beziehungsaspekt hier anerkannt, wenn er vom Gehorsam spricht, der entweder aus einem Zutrauen oder aus Zwang bei dem Kind erwächst (vgl. Kant 1803, S. 27).

Darauf wird in Kapitel: Strafen und Gehorsam bei Kant und Piaget (5.2.1.2) noch genauer eingegangen.

Pflicht ist bei Kant zuerst fremdbestimmt, sie muss aber im Laufe der Erziehung dahingehend entwickelt werden, dass sie selbst bestimmt wird und der eigenen Vernunft des Individuums entstammt, ansonsten ist der Mensch nicht frei (vgl. Kant 1803, S. 27). Es kann gefolgert werden, dass die Weiterentwicklung der Pflicht, also der „*freiwillige Gehorsam*“ (ebd.) bei Kant, dem „*Guten*“ (Piaget 1930 [1999], S. 34) bei Piaget entspricht.

5.2.1.2 Strafen und Gehorsam bei Kant und Piaget

Für Kant ist das anzustrebende Ziel in der Moralerziehung der „*freiwillige Gehorsam*“ (Kant 1803, S. 27), Piaget nennt es schlicht das „*Gute*“ (Piaget 1930 [1999], S. 34). Die Differenz ist hier eindeutig nur in der Begriffszuweisung zu finden und verweist erneut auf das Einwirken Kants auf Piaget. Ebenso deutlich zeigt sich dies

⁹ wird hier mit Respekt interpretierend gleichgesetzt

bei der Diskussion bezüglich der Sanktionen und der Trieberziehung in der Moralerziehung, wobei bei Piaget erneut ein Weiterdenken im Kontext seiner Zeit festzustellen ist.

In Bezug auf die Sanktionen bei einem moralischen Regelverstoß empfehlen beide Autoren ausschließlich moralisch zu strafen, da durch andere Formen des Strafens bloßer Gehorsam entsteht, was für beide bei der Erziehung zur Moral nicht das Ziel ist (vgl. Kant 1803, S. 28; vgl. Piaget 1930 [1999], S. 39).

Bei Kant meint moralisch Strafen folgendes:

„Moralisch straft man, wenn man der Neigung geehrt und geliebt zu werden, die Hilfsmittel der Moralität sin, Abbruch thut, z. E. wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet“ (Kant 1803, S. 28).

Piaget geht davon aus, dass die Kinder innerhalb einer Gruppe genau dies tun, ohne eine strafende Autorität zu benötigen (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 139). Er sieht die Lösung wieder in den Beziehungen der Kinder untereinander.

Kant und Piaget sehen in der Moralerziehung die Trieberziehung inbegriffen. Vor allem was die Sexualerziehung betrifft, plädieren sie beide auf eine Erziehung ohne Sanktionen und Zwang (vgl. Kant 1803, S. 37; vgl. Piaget 1930 [1999], S. 66). Wichtig ist es hierbei, als Erzieher eine aufklärende Funktion zu übernehmen und in dieser sehr deutlich zu sein (vgl. Kant 1803, S. 37; vgl. Piaget 1930 [1999], S. 67). Wenn Kant in seinen Ansichten über Sexualität auch sehr konservativ wirkt, so ist er für seine Zeit sehr fortschrittlich, wenn er sagt, dass hier nicht mit Strafen gearbeitet werden darf. Dies kann unter anderem auch darin gründen, dass für Kant der Erziehungsauftrag mit Eintreten der Geschlechtsreife abgeschlossen ist. Es kann hier nur mehr versteckt Disziplin auf das Kind ausgeübt werden (vgl. Kant 1803, S. 10).

Piaget meint, dass nur mit Hilfe des wechselseitigen Respekts die Auslebung der Triebe wie Sexual- oder der Kampftrieb beim Jugendlichen verhindert werden können (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 66f).

Für beide Männer scheint die Moral eine schwierige aber wichtige Erziehungsaufgabe zu sein, deren Herausforderung darin besteht, dass sie zwar anerzogen werden muss, jedoch die Erziehung bevorzugt auf der Freiheit basieren sollte, um die Moral im

Unbewussten verankern zu können, was schlussendlich für beide Autoren die Voraussetzung für Autonomie und demnach Freiheit darstellt (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 44; vgl. Kant 1961 [2008], S. 89).

In Folge findet sich eine weitere Analogie dieser beiden Wissenschaftler. Sie warnen davor, gerade in der Moralerziehung, dass gute Handlungen nicht bloß aus Gewohnheit durchgeführt werden.

„Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht blos das Gute thue, sondern es darum thue, weil es gut ist“ (Kant 1803, S. 23).

Piaget, der zwischen der Moral differenziert, die aus dem einseitigen Respekt bzw. dem gegenseitigen Respekt resultiert, spricht zwar beiden Moralstrukturen einen Wert zu (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 48), er kann aber auch durchaus so verstanden werden, dass er prinzipiell eine Moral des „Guten“ anstrebt, welche auf Freiheit gründet und den Zwang möglichst ausspart (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 35).

„Die Wahrheit liegt demnach zwischen den Extremen. Es geht darum, weder den wechselseitigen Respekt noch den einseitigen Respekt geringzuachten, beide sind wichtige Quellen für das Moralverhalten des Kindes“ (Piaget 1930 [1999], S. 48).

Piaget und Kant behandeln beide den Gehorsam und die Pflicht innerhalb der Moralerziehung.

Für beide resultiert der Gehorsam aus zwei gegensätzlichen Komponenten.

Kant meint, dass der Gehorsam zum einen aus Zutrauen oder aus einem Zwang heraus entstehe (vgl. Kant 1803, S. 27). Der Unterschied liegt darin, dass der Gehorsam, der aus dem Zwang resultiert, absolut ist und jener, der aus dem Zutrauen dem Erzieher gegenüber besteht, vernünftig ist (vgl. ebd.).

Piaget sieht den Gehorsam bzw. den Respekt ähnlich wie Kant als ein Resultat aus einer Kombination von „Furcht“ und „Liebe“ (Kohler 2008, S. 28) den Eltern gegenüber (vgl. ebd.).

Piaget geht davon aus, dass der erste Sozialisationsprozess von den Eltern und den Erwachsenen ausgeht, welche die Kinder in ihrem Denken maßgeblich beeinflussen (vgl. Piaget 1934 [1999], S. 153).

„Dieses Einwirken ist insofern erfolgreich, als das Kind den Älteren gegenüber ein Gefühl sui generis empfindet, das aus Liebe und Furcht besteht, nämlich Respekt“ (ebd.).

Das bedeutet, dass für Piaget das Kind zunächst in jedem Fall eine Gehorsamsmoral entwickelt, die nicht auf Autonomie gründet, was an Kants Gedanken erinnert, der davon ausgeht, dass der Gehorsam zuerst fremdbestimmt sein muss und es die Aufgabe der Erzieher ist, einen vernünftigen Gehorsam zu fördern (vgl. Kant 1803, S. 27).

Für Kant ist der Gehorsam in Bezug auf den Charakter eines Kindes besonders wichtig (vgl. ebd.).

Kant spricht sich in seiner Philosophie deutlich für ein Handeln aus, welches auf der eigenen Vernunft gründet. Dennoch meint er, dass das Kind zuerst auf Grund des Zwanges gehorchen wird und später muss danach gesehen werden, dass es aus Vernunftgründen gehorcht (vgl. ebd.). Beide Formen des Gehorsams erscheinen für ihn notwendig, weil der Mensch als Bürger aufgrund des einseitigen Zwanges der Autorität des Staates gehorchen muss und der Mensch als Mensch sein Handeln mit seiner Vernunft abstimmen sollte (vgl. ebd.).

Der Gehorsam und das Pflichtgefühl sind bei Piaget davon abhängig, welche Form des Respekts vorliegt. Wenn der einseitige Respekt zum Tragen kommt, also ein Zwangsverhältnis besteht, resultiert daraus ein *„Gefühl der Pflicht“* (Piaget 1930 [1999], S. 35). Aus dem gegenseitigen Respekt, welcher bei einer Kooperationsbeziehung besteht, erwächst das *„Gefühl des Guten“* (ebd.).

Auch Piaget gesteht beiden Gehorsamsformen ihre Notwendigkeit zu, meint aber nicht wie Kant, dass das erste Pflichtgefühl zunächst aus dem Zwang resultieren muss, sondern dass dieser nur schwer zu vermeiden ist. Für ihn muss der Gehorsam, der aus gegenseitigem Respekt hervorgeht, besonders früh zur Anwendung kommen, indem Eltern in ihrer Erziehung respektvoll mit ihren Kindern umgehen. Das bedeutet für Piaget, dass die Eltern dem Kind das Gefühl von Gleichheit vermitteln sollen (vgl. Piaget 1979³, S. 153).

„Das Kind mag noch so brav die Pflichten bezüglich der Wahrhaftigkeit akzeptieren und sich bei einem Verstoß schuldig fühlen, es gelingt ihm nicht, ein Gesetz, das es

nicht von innen her begreift, der eigene Persönlichkeit zu integrieren. Es wird weiterhin von seinen natürlichen inneren Neigungen beherrscht werden“ (Piaget 1930 [1999], S. 65).

Piaget nimmt in diesem Zitat Bezug auf die Trieberziehung, die sowohl Kant als auch Piaget in der Moralerziehung inbegriffen sehen. Er geht davon aus, dass bei einer rein verbalen und auf Autorität basierenden Erziehung das Kind nicht von innen her begreift, warum etwas gut oder schlecht ist und deshalb immer wieder auf seine Neigungen zurückfallen wird. Wenn das Kind aber auf der Grundlage von Beziehung freiwillig einsieht, dass etwas unrecht ist, steht sein moralisches Bewusstsein über seinen Neigungen, wodurch es diesen eher widerstehen kann.

5.2.1.3 Fremdbestimmtheit bei Kant und Piaget

Kant verweist darauf, dass Unmündigkeit und die Unterwerfung unter fremd auferlegte Zwänge von Kindheit an durch zu wenig Freiheit in der Erziehung anerzogen werden und dass es sehr schwer ist, sich von der bequemen und lieb gewonnenen Unmündigkeit im Erwachsenenalter wieder frei zu machen (vgl. Kant 1784 [1974], S. 9).

Piaget ist ähnlicher Ansicht, wenn er kritisiert, dass die Kinder in der Schule hauptsächlich lernen, einer fremden Autorität zu gehorchen, deren Regeln zu befolgen und später ein Leben lang versuchen, sich von den sozialen Zwängen der Gesellschaft zu befreien (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 146).

„Zwang führt zu einer Moral der Fremdbestimmung, zu einer Moral des buchstabengetreuen Gesetzesgehorsams, egal, welchen Inhalts das Gesetz ist und welche Absichten es verfolgt“ (a.a.O., S. 142).

Piaget meint, dass Kinder in der Schule daran gewöhnt werden, sich einer Autorität zu unterwerfen und dass es positiv ist, dieser zu gehorchen. Das bedeutet, dass die Beziehungskonstellation von einem höher gestellten Individuum, welches Zwang auf ein tiefer gestelltes Individuum ausübt, den Kindern als normal und gut angewöhnt wird (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 146).

„Ganz im Gegensatz hierzu stellt man sich als natürlich vor, daß in der Schule Zwang ausgeübt wird, wobei die Vorstellung vom Kind dann darauf hinausläuft, daß es sämtlichen Zwängen unterworfen werden muß, gegen die der Erwachsene seit Jahrhunderten ankämpft“ (ebd.).

Beide verweisen darauf, dass auch in der Moralerziehung ein gewisses Maß an Zwang unvermeidbar ist, sehen aber auch das Risiko in demselben. Piaget nennt die Moral, die aus dem Zwang entsteht, eine „Buchstabenmoral“ (Piaget 1933 [1999], S. 142): *„... eine Moral, deren Regel rein äußerlich und nicht in Bezug auf die innerliche Absicht angewendet wird. Und genau hier liegt das vom Zwang ausgehende Risiko“ (ebd.).*

Kant spricht zwar der Beziehung zwischen den Kindern und den Eltern in der Moralerziehung eine Relevanz zu, unterscheidet sich aber von Piaget diesbezüglich insofern, dass Piaget in der Erziehung den Hauptschwerpunkt auf die Beziehung legt. Er widerspricht Kant dezidiert in seinem Aufsatz: *„Die Verfahren der Moralerziehung“* (1930 [1999]), wenn er über den Respekt spricht. Piaget geht davon aus, dass sich Kant in seiner Annahme irrt, dass der *„Respekt eine Auswirkung des Gesetzes“* (Piaget 1930 [1999], S. 34) ist, vielmehr meint er, dass sich ein *„Gesetz aus dem Respekt herleiten“* (ebd.) lässt, weshalb er die *„interindividuellen Beziehungen über jegliche verbale und theoretische Unterweisung“* (ebd.) stellt. Er sieht demnach in dieser Erkenntnis den Beweis dafür, dass Moral, Respekt und Gehorsam Beziehung benötigt.

Es wird wieder deutlich, dass die Idee, durch Erziehung zu einer besseren Gesellschaft zu gelangen, bei beiden tief verankert ist und als eigentliches Motiv für ihre Beschäftigung mit der Pädagogik identifiziert werden muss. Hier ist eine Wirkung der Wirkungsgeschichte ihres jeweiligen historischen Horizontes und ihres „Sitzes im Leben“ zu identifizieren. Beide geben der Moralerziehung einen hohen Stellenwert in der Erziehung und problematisieren in diesem Zusammenhang die Paradoxie der Freiheit. Das Problem der Freiheit als ein gesellschaftliches Problem wird bei beiden anhand der Erziehung problematisiert. Freiheit heißt in diesem Zusammenhang nicht nur Erziehung zur Freiheit, sondern die Erziehung kann einen wesentlichen Beitrag zu einer Gesellschaft frei denkender Individuen leisten, die sich gesellschaftlichen

Zwängen sowohl fügen, diese aber auch kritisch hinterfragen können. Die Möglichkeit des Menschen zur Freiheit liegt in der Erziehung der Kinder verankert.

5.2.2 Erfahrung bei Kant und Piaget

Sowohl Kant als auch Piaget schreiben der Erfahrung einen produktiven Lerneffekt zu.

Bei Kant nimmt die Erfahrung bereits in der frühen Kindheit einen wichtigen Stellenwert ein. Nur durch Erfahrung können die eigenen Kräfte ausprobiert und entwickelt werden (vgl. Kant 1803, S. 13).

Für Kant setzt Verstehen die Erfahrung gewissermaßen voraus:

„Das Verstehen hat zu größten Hilfsmittel das Hervorbringen. Man lernet das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet“ (Kant 1803, S. 24).

Seiner Meinung nach wird dem Kind die Möglichkeit zur Erfahrung auf Grund der Faulheit der Erzieher genommen. Es scheint leichter, die Kinder vor allen Gefahren zu schützen, indem diese im Keime erstickt werden, als die Kinder zu beaufsichtigen, während sie sich ausprobieren und dabei das Risiko in Kauf zu nehmen, das sie auch negative Erfahrungen machen (vgl. Kant 1803, S. 13). Aber genau diesen negativen Erfahrungen gesteht Kant einen produktiven Stellenwert ein, weil die Kinder daran lernen, wo sie vorsichtiger sein müssen und ihre Geschicklichkeit besser ausbauen müssen. Das Laufen lernen nennt Kant hier als Beispiel für seine Ausführung (vgl. Kant 1803, S. 18).

Piaget steht prinzipiell für eine Erziehung, die auf Erfahrung aufbaut. Er vertritt die Meinung, dass die meisten Unterrichtsgegenstände nachhaltiger und auf der Grundlage des Verstehens gelernt werden, wenn sie erfahren werden können (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 87).

„Aber auch die besten Unterrichtsstunden sind umsonst, wenn sie nicht auf Erfahrung aufbauen, genauso wie die Gesetze der Physik nicht begriffen werden, wenn die Kinder keine Gelegenheit haben, mit konkreten Versuchsmaterialien umzugehen (...)“ (ebd.).

Außerdem wird anhand der gemeinsamen Erfahrung in der Gruppe *„Solidarität“* (Piaget 1931a [1999], S. 79), *„subjektive Verantwortung“* (Piaget 1930

[1999], S. 37), „Kritikfähigkeit“ (Piaget 1945 [1999], S. 99) und „Selbstkontrolle“ (Piaget 1930 [1999], S. 56) erlernt, anhand derer eine autonome Moral entwickelt werden kann.

Freiheit setzt selbstständiges Denken voraus, welches anhand von Erfahrung erlernt werden muss. Selbstständig Denken meint bei Piaget „selbständiges Suchen“ und „frei Kritik üben“ (Piaget 1945 [1999], S. 201).

Auch Kant formuliert in der Vorlesung über Pädagogik (1803) folgendes:

„Mit dem Dressieren ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß die Kinder denken lernen“ (Kant 1803, S. 8).

Sowohl für Kant als auch für Piaget ist die Fähigkeit, selbstständig zu denken, ein Indiz für Freiheit. Selbstständiges Denken kann nur mit Hilfe von Erfahrung angeeignet werden. Es kann demnach interpretiert werden, dass für beide Autoren die Erfahrung notwendige Voraussetzung ist, um durch Erziehung zur Freiheit zu gelangen.

Kant und Piaget sehen im freien Spiel eine gute Methode, Erfahrungen zu machen, die einen wertvollen Lerneffekt nach sich ziehen.

Kant erkennt das Spiel als eine gute Übung für die Sinne und zählt es zu der physischen Kultur des Geistes ebenso wie die Arbeit (vgl. Kant 1803, S. 18). Im Spiel soll das Kind frei sein und in der Schule muss das Kind arbeiten lernen und Zwang erfahren (vgl. a.a.O., S. 21). Das bedeutet, er sieht im Spiel die Möglichkeit, seine Freiheit zu erkunden, die Schule hat dabei die Aufgabe, den Ausgleich bzw. das Gegenstück dafür zu schaffen:

„Man kann beschäftigt seyn im Spiele, das nennt man in der Muße beschäftigt seyn; aber man kann auch beschäftigt seyn im Zwange, und das nennt man arbeiten. Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freye soll Spiel seyn“ (Kant 1803, S. 20).

Wichtig ist für Kant beim Spiel, dass es einen Anfang und einen Endzweck hat. Durch das Spiel lernen Kinder, sich längere Zeit mit einer Sache zu beschäftigen (vgl. Kant 1803, S. 19).

Während Kant der Erfahrung zwar einen wichtigen Lerneffekt zuspricht, die Erfahrung aber eher aus dem Aufgabenbereich der Schule ausschließt, meint Piaget, dass gerade in der Schule der Methodenschwerpunkt auf der Erfahrung und auch im Spiel liegen sollte (vgl. Piaget 1931b [1999], S. 115).

„Deshalb ist das Spiel bei den Kleinkindern ein dermaßen starkes Movens des Lernens, das man überall, wo es gelingt, die Anfangsgründe des Lesens, des Rechnens oder der Rechtschreibung in Spielform zu vermitteln, beobachten kann, wie die Kinder sich für diese gewöhnlich als Plage aufgefaßten Beschäftigungen begeistern“ (Piaget 1972, S. 128).

Piaget schlägt vor allem die Gruppenarbeit vor und sieht in ihr ein geeignetes Medium, um Erfahrungen machen zu können (vgl. Piaget 1933 [1999], S. 147). Für Kant liegt das Wesentliche beim Spiel nicht in der gemeinsamen Erfahrung, er betont vielmehr die Erfahrung des Kindes mit sich selbst (vgl. Kant 1803, S. 18f).

Einig sind sie sich in der Annahme, dass Kinder den natürlichen Drang haben, ihre Kräfte zu erproben und auszuprobieren. *„Die Kinder versuchen auch selbst ihre Kräfte. So sieht man sie z. E. oft klettern, ohne daß sie dabey irgend eine Absicht haben“* (Kant 1803, S. 18).

Dieser naturgegebene Drang sollte von den Erziehern aufgegriffen und für die Erziehung genutzt werden (vgl. Kant 1803, S. 19).

Piaget erkennt in seiner entwicklungspsychologischen Forschung, dass das Kind ab ca. sieben Jahren den Instinkt hat, mit Kindern seines Alters in Kontakt zu treten, zu kommunizieren und zu interagieren. Mit elf Jahren entwickeln die Kinder die Fähigkeit zur Kooperation in der Gruppe (vgl. Piaget 1934 [1999] S. 157). Dies stellt die beste Voraussetzung für Gruppenarbeit und zur Erlernung von Kooperation dar und genau dies, meint Piaget, benötigt das Kind, um produktive Erfahrungen machen zu können.

5.2.3 Philanthropismus und die Aktive Schule

Kant und Piaget unterscheiden sich in ihrer Auffassung darüber, welche Aufgabe die Schule übernehmen soll. Kant vertritt die Ansicht, dass die Kinder in der Schule arbeiten lernen sollen, was einen gewissen Zwang voraussetzt (vgl. Kant 1803, S. 20).

„Man kann beschäftigt seyn im Spiele, das nennt man in der Muße beschäftigt seyn; aber man kann auch beschäftigt seyn im Zwange, und das nennt man arbeiten. Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freye soll Spiel seyn“ (ebd.).

Piaget sieht die Aufgabe der Schule darin, dass den Kindern das Denken beigebracht wird und das schließt für ihn den Zwang und die Arbeit aus (vgl. Piaget 1945, S. 201).

„Den Schülern muß das Denken beigebracht werden, und unter einem autoritären Regime ist es unmöglich, denken zu lernen. Denken heißt selbstständig suchen, heißt frei Kritik üben, heißt ohne Gängelung bewiese finden. Denken setzt also das freie Spiel der geistigen Kräfte voraus, nicht etwa Arbeit unter Zwang und bloße Wortwiederholung“ (Piaget 1945 [1999], S. 201).

Hier wird ein Meinungsunterschied deutlich darüber, ob in der Schule Freiheit sinnvoll ist oder nicht. Ähnlichkeit ist allerdings zu erkennen in ihrem Engagement für die in ihrer Zeit jeweils hervortretenden pädagogischen Strömungen. Dieses Engagement ist mit ihrem gemeinsamen Ziel zu begründen, eine bessere Gesellschaft zu formen.

Kant war ein starker Vertreter der Schule von Basedow, die aus der pädagogischen Strömung des Philanthropismus entsprang (vgl. Weisskopf 1970, S. 55). Kant setzte sich mit viel Einsatz für diese von Basedow begründete Schule ein, indem er zum Beispiel in seinen Vorlesungen vor seinen Studenten dafür warb (vgl. a.a.O., S. 71). Auch in seiner Vorlesung über Pädagogik erwähnte er Basedow anerkennend und lobte seinen Mut zu Neuem (vgl. Kant 1803, S. 9). In seinen zahlreichen Briefen an Campe, der das Amt als Kurator des Philanthropin übernahm, ist seine Anerkennung spürbar (vgl. z.B.: in Fischer 1912, S. 172).

Die wesentlichen Errungenschaften der Erziehungsidee von Basedow erläutert Hirsch in seiner Dissertation: *„Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung“* (2003). Der Philanthropismus verkörperte eine *„progressive Schulpolitik“* (Hirsch 2003, S. 301) und das *„früheste Beispiel einer demokratisch, staatlich gelenkten Einheitsschule“* (ebd.), vor allem weil ihre Schule trotz der hohen Schulgelder durch *„Stipendien“* (ebd.) und *„Schulgeldfreiheit“* (ebd.) für alle Schichten zugänglich gemacht wurde (vgl. Hirsch 2003, S. 301). Es wurden die *„Disziplin“* (Hirsch 2003, S. 309) und der *„Musikunterricht“* (ebd.) in Dessau lobend hervorgehoben (vgl. Hirsch 2003, S. 309). Eine der besonderen Errungenschaften des Philanthropismus ist in der *„Mädchenbildung“* (Hirsch 2003, S. 313) zu sehen (vgl.

Hirsch 2003, S. 313). Ein Jahr nach der Eröffnung der Hauptschule 1786 wurde die „*Töchterschule*“ (ebd.) gegründet (vgl. Hirsch 2003, S. 313). Damit nicht genug, denn die Leitung übernahm eine Frau, und ihre „*hervorragende pädagogische Begabung und Geschicklichkeit*“ (a.a.O., S. 314) wurde stets lobend hervorgehoben (vgl. Hirsch 2003, S. 314).

Der Philanthropismus stand laut Weisskopf für „*anschauliche, sinnliche und spielerische Methoden*“ (Weisskopf 1970, S 60) in der Schule (vgl. ebd.).

Es wird hier vermutet, dass der spielerische Aspekt in der Schule nicht in Kants Sinne war, so zitiert auch Weisskopf 1970 in seinem Werk: „*Immanuel Kant und die Pädagogik*“ (1970) Kant, der trotz seiner Begeisterung für Basedows Erziehungsidee auch deutlich Kritik an Basedows Erziehungsidee äußert: „*da manche neuere Erzieher eine freie Kunst am besten zu befördern glauben, wenn sie allen Zwang von ihr wegnehmen, und sie aus Arbeit in bloßes Spiel verwandeln*“ (Kant 1924, S. 304; zit. n. Weisskopf 1970, S. 74f)

Der pädagogische Grundgedanke des Philanthropismus besteht darin, dass das Kind etwas verstanden haben muss, um es in seinem Herzen und in seinem Willen manifestieren zu können (vgl. Abb 1927, S. 74). Das Kind soll demnach eine glückliche Kindheit haben, um ein glücklicher Mensch zu werden (vgl. ebd.).

Piaget war ein Anhänger der Methoden der Aktiven Schule, welche ihren Schwerpunkt darauf legte, „*daß der dem Kind zu vermittelnde Lehrstoff nicht von außen aufgezwungen, sondern von ihm selbst auf dem Weg echter Suche und spontaner Eigentätigkeit neu entdeckt werden soll*“ (Piaget 1930 [1999], S. 55).

Piaget schreibt der Erfahrung einen wesentlichen Lerneffekt zu. Er geht im Gegensatz zu Kant davon aus, dass jede Generation aufs Neue lernen muss, was die voran gegangene bereits weiß (vgl. Piaget 1931a [1999], S. 87).

Dementsprechend sieht Piaget die Möglichkeit des gesellschaftlichen Fortschritts in der Verbesserung bzw. Veränderung des Schulwesens, er geht aber nicht wie Kant davon aus, dass eine Generation lernen kann, was die Nächste deshalb nicht mehr lernen muss. Jeder Mensch und jede Generation ist gezwungen sich altes und neues Wissen selbst anzueignen, es kann nicht passiv von anderen übernommen werden. Selbstverständlich

muss hier dennoch eine Wirkung der Wirkungsgeschichte von Generation zu Generation angenommen werden, die der Einstellung Piagets gewissermaßen widersprechen würde.

Kant spricht in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) über die Erziehung als Kunst. Er geht davon aus, dass es eine Entwicklung von Generation zu Generation geben muss, die in Vollkommenheit münden soll (vgl. Kant 1803, S. 5):

„Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionirlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt“ (ebd.).

Der Philanthropismus gibt der Gewöhnung und dem Befehl bis zum 12. Lebensjahr einen wichtigen Stellenwert in der Erziehung und lehnt sich damit an Rousseaus Denken an (vgl. Abb 1927, S. 75). Das Kind soll aber Freude am Gehorsam haben und deshalb setzen die Philanthropen¹⁰ auf das Ehrgefühl des Kindes, welches sie mit Belohnungen und öffentlichen Auszeichnungen stärken wollen (vgl. ebd.).

Piaget und die Aktive Schule dagegen sprechen sich deutlich gegen eine Erziehung aus, die auf der Grundlage von Strafe und Belohnung aufbaut. Die Aktive Schule legt den Schwerpunkt auf die Beziehungen der Kinder untereinander und auf das „*self-government*“ (Piaget 1933 [1999], S. 147), wo Strafen und Belohnung eher als kontraproduktiv zu bewerten sind, weil sie den egoistischen Wettstreit zwischen den Individuen nähren und ein Zeichen für moralische Fremdbestimmung sind (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 71).

„Hingegen besteht in den Schulen, wo nach der aktiven Methode gelehrt wird, die Tendenz, jegliche Belohnung auszuschließen, nicht nur wegen der Abschaffung der Noten als solcher, sondern wegen des kollektiven Charakters der Arbeit“ (ebd.).

Das „*self-government*“ ist ein zentraler Begriff der Aktiven Schule und bedeutet, dass die Klasse eine kleine Gesellschaft darstellt, für deren Organisation die Schüler selbst verantwortlich sind (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 58). Die Kinder haben so die

¹⁰ Die Philanthropen sind die Mitglieder der Institution Philanthropine: z.B.: Basedow und Campe

Möglichkeit, über die eigene Erfahrung zu lernen, „*was Gehorsam gegenüber der Regel, Bindung an die soziale Gruppe und individuelle Verantwortung bedeutet*“ (ebd.).

Hier zeichnet sich ab, dass das Konzept der Aktiven Schule stark Piagets Vorstellungen entsprach. Diese Tatsache verweist auf das Wirken des gesellschaftlichen und zeitlichgeschichtlichen Kontextes Piagets auf sein Nachdenken über Pädagogik.

Das Philanthropin zeichnete sich auch dadurch aus, dass es die „*Idee der Gemeinnützigkeit*“ (Weisskopf 1970, S. 60), der „*dogmenfreien Religiosität, der Verstaatlichung des Schulwesens*“ und die „*Differenzierung der öffentlichen Schule*“ vertrat (ebd.).

In einem Satz, den Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik (1803) bezüglich des Philanthropin von Basedow schreibt, wird eine weitere Parallele zwischen Kant und Piaget deutlich. Kant schreibt dort nämlich:

„*Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bey der die Lehrer die Freyheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten, und wo sie unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung standen*“ (Kant 1803, S. 9).

Kant hebt hier das Philanthropin lobend hervor, auf Grund der Freiheit der Lehrer nach eigenen Methoden lehren zu dürfen und vor allem, weil diese in einem ständigen Austausch miteinander standen.

Piaget steht genau für diese Form von Wissenschaft und Pädagogik. Er wollte eine internationale Kommunikation aller Pädagogen und Wissenschaftler, um zu einem Fortschritt gelangen zu können, was er im Rahmen des Internationalen Erziehungsbüros (IEB) auch erreichte (vgl. Kohler 2008, S. 57). Beide Männer plädierten für eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik, denn nur durch eine Verbesserung der Erziehung der Kinder konnte ihrer Meinung nach eine bessere Gesellschaft gewährleistet werden.

So fordert Piaget 1930: „*Was der Pädagogik am meisten abgeht, das ist die wissenschaftliche Nachkontrolle*“ (Piaget 1930 [1999], S. 77). Piaget sieht diesbezüglich die Hoffnung in den Methoden der Aktiven Schule (vgl. Piaget 1930 [1999], S. 48), welche das Ziel hatte,

„den künftigen Staatsbürger heranzubilden. Betont wird die Notwendigkeit, das Schulkind nicht als passiv-rezeptives Wesen zu sehen, sondern als einen jungen Menschen, der sich, geleitet von seinen Interessen und seinen Bedürfnissen, seine Kenntnisse bzw. Erkenntnisse aufbaut“ (Parrat-Dayan, Tryphon 1999, S. 10).

5.2.4 Der Philanthropismus und die Aktive Schule und ihre Wirkung der Wirkungsgeschichte auf die Pädagogik von heute

Es soll nun überprüft werden, ob und inwiefern sich die pädagogischen Strömungen: Philanthropismus und die Aktiven Methoden in der Pädagogik durchsetzen konnten. Es soll also deren Wirkungsgeschichte und das Wirken dieser auf die aktuelle Pädagogik betrachtet werden. Kant zeigte großes Interesse und Engagement für den Philanthropismus und Piaget meinte in den Aktiven Methoden die richtigen pädagogischen Ansätze erkannt zu haben, mit denen die Gesellschaft zu Frieden und Kooperation geführt werden kann.

Der Philanthropismus konnte sich nicht nachhaltig in der Pädagogik durchsetzen (vgl. Tenorth 2008⁴, S. 91).

In der Literatur wird angenommen, dass die pädagogische Strömung des Philanthropismus zu weit entfernt war *„von den Lebensverhältnissen und Erwartungen ihres Umfeldes“* (ebd.), außerdem war das Modell für die Bildungspolitik nicht attraktiv, weil es nicht dem Anspruch des Volkes entsprach, finanziell leicht realisierbar zu sein (vgl. ebd.).

In den Standardwerken der Pädagogik ist der Philanthropismus kaum vertreten und keines der Werke seiner pädagogischen Vertreter ist in die Pädagogische Fachliteratur aufgenommen worden (vgl. Schmitt 2007, S. 325).

Es kann jedoch angenommen werden, dass der Philanthropismus zwar keinen nachweisbaren Eindruck in der Pädagogik hinterlassen hat, er dennoch seine Wirkung auf die pädagogische Einstellung dem Kind gegenüber gehabt hat, und bis heute Nachhaltigkeit beanspruchen darf. Mit der pädagogischen Einstellung dem Kind gegenüber wird zum Beispiel der reduzierte Einsatz von sanktionierenden Strafen oder die Wertschätzung des Kindes an sich angesprochen. Dieser Einwand soll hier interpretierend festgehalten werden, um sich dem Eindruck, der Philanthropismus und

Kants Einsatz für denselben, seien spurlos an der Pädagogik vorbeigegangen, zu widersetzen und dessen Wirkung anzuerkennen.

Im Gegensatz zum Philanthropismus, haben sich die Aktiven Methoden als durchsetzungsfähiger in der pädagogischen Literatur und Praxis herausgestellt.

So erinnern Potthoffs Gedanken, die er in seinem Werk: *„Impulse für die Aktive Schule“* (2004) formulierte, stark an Piagets Vorstellung von Erziehung.

Dementsprechend betont Potthoff die Notwendigkeit der *„Ausbildung der Kreativität, Beharrlichkeit, Genauigkeit und kritische Reflexion“* (Potthoff 2004, S. 33) bei den Kindern (vgl. ebd.).

Außerdem bemerkt er, dass die größte Leistung der Schulkinder in der *„Ausbildung ihrer naturgegebenen Anlagen und damit im Hervorbringen ihrer eigenen Persönlichkeit besteht“* (ebd.).

Er spricht auch von dem einseitigen Egoismus, den es durch Kooperation zu überwinden gilt und dass es für die Kinder wichtig ist, *„den eigenen Lebens- und Erfahrungsraum in seinen wichtigen Merkmalen zu erfassen und zu strukturieren, ihn mit den Lebens- und Erfahrungsräumen anderer in Beziehung zu setzen und dabei den eigenen intellektuellen, emotionalen und sozialen Radius zu erweitern“* (ebd.).

Auch er verweist, ähnlich wie Piaget und Kant, auf das verschwendete Potential für die Gesellschaft, wenn die oben erwähnten Lernziele von der Pädagogik nicht ernst genommen würden und kritisiert diesbezüglich das aktuelle Schulsystem, welches auf Konkurrenz und Leistungsdruck aufbaut und sich lediglich auf intellektuelle Kompetenzen beschränkt (vgl. ebd.). Hier wird die Wirkung der Wirkungsgeschichte von beiden Männern auf die aktuelle Pädagogik besonders deutlich und die Tatsache, dass sich gewisse pädagogische Missstände als ebenso zeitlos darstellen, wie die Freiheit selbst.

Potthoff meint zwar, dass viele *„Avantgarden“* (Potthoff 2004, S. 26) bereits erfolgreich Lernmethoden wie *„Freiarbeit“* (ebd.), *„offenem Unterricht“* (ebd.), *„Arbeiten mit Materialien“* (ebd.), *„Experimentierecken“* (ebd.), *„den Morgenkreis“* (ebd.), *„Patenschaften“* (a.a.O., S. 27), *„Tutorensystem“* (ebd.) und dergleichen einsetzen, dennoch kritisiert er, dass diese Methoden bisweilen von der Ministerialbürokratie lediglich geduldet werden. Er meint, dass erst nach dem *„PISA –*

Schock“ (ebd.) Schulen in anderen Ländern beachtet wurden, wo sich zeigte, dass zum Beispiel in Finnland die Methoden, die in Deutschland nur geduldet werden, für den Erfolg in ihren Schulen verantwortlich sind (vgl. a.a.O., S. 26f).

Es wird von Potthoff nicht auf den Ursprung dieser Methoden hingewiesen, es wird hier jedoch auf Grund der Methodenähnlichkeiten die er anspricht, angenommen, dass diese zu großen Teilen der Idee der Aktiven Schule entstammen und auf deren Wirkungsgeschichte und Wirkung derselben zurückzuführen ist. Auch Piaget geht in seinen pädagogischen Schriften, in denen er häufig von der Idee der Aktiven Schule spricht, von „*internationalem Schüleraustausch, Experimentieren*“ (Parrat-Dayan, Tryphin 1999, S. 24) und „*Gruppenarbeit*“ (a.a.O., S. 29), aus.

Patthoff kritisiert, dass der Frontalunterricht in Deutschland und Österreich immer noch die gängige Unterrichtsmethode ist und auch ausschließlich diejenige, die bei PISA beurteilt wurde (vgl. a.a.O., S. 27).

„Bei Maßnahmen innerer Differenzierung mit Einzel-, Partner,- und Kleingruppenarbeit und überhaupt selbstständiger Schülerarbeit sind sie überfordert und lehnen diese Unterrichtsformen, die aber wesentliche Elemente des Aufbruchs werden müssen, deshalb ab und werden zu Bremsern produktiver Entwicklung“ (ebd.).

Bereits Piaget kritisierte den dominierenden Frontalunterricht in den öffentlichen Schulen und plädierte schon damals für eine Veränderung in der Schule, die ihren Schwerpunkt verstärkt auf die Kooperation legen sollte.

Eine aktuelle Vertreterin der Aktiven Methoden ist Rebecca Wild. Sie brachte im Jahr 2003 das Buch: *„Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt“* (2003) heraus und *„Erziehung zum Sein“* im Jahr 1992⁶, welche sich ebenfalls mit dem Thema der Freiheit in der Erziehung sowie der Aktiven Schule befassen. In *„Erziehung zum Sein“* bezieht sie sich explizit auf Piagets Entwicklungspsychologie und verweist darauf, dass dessen entwicklungspsychologische Erkenntnisse unbedingt in der Pädagogik berücksichtigt werden sollten. Unter anderem gründet ihre Idee auf Piagets Gedanken, dass das Kind ein aktives Wesen ist, welche von Bedürfnissen und Interessen geleitet ist (vgl. Wild 1992⁶, S. 82).

Es stellt sich heraus, dass die Aktiven Methoden in Schulen zwar angewendet, jedoch nach wie vor lediglich als Teil der Reformpädagogik behandelt werden. Die Aktiven Methoden werden weiterhin lediglich geduldet anstatt als wichtiger Teil der Schulpädagogik angenommen und anerkannt zu werden.

Weiters wird deutlich, dass das Thema der Freiheit in der Pädagogik heute ebenso wie zur Zeit Kants (1724 - 1804) und Piagets (1896 - 1980) Aktualität in der pädagogischen Diskussion beanspruchen kann.

Gadamer geht von folgendem aus:

„In Wahrheit ist es ein einziger Horizont, der all das umschließt, was das geschichtliche Bewußtsein in sich enthält. Die eigene und fremde Vergangenheit, der unser historisches Bewusstsein zugewendet ist, bildet mit an diesem beweglichen Horizont, aus dem menschliches Leben immer lebt und der es als Herkunft und Überlieferung bestimmt“ (Gadamer 1990, S. 310).

Sowohl der Philanthropismus als auch die Aktive Schule haben einen wesentlichen Eindruck in der Pädagogik hinterlassen und es kann davon ausgegangen werden, dass Kant und Piaget auch auf Grund ihres Einsatzes für die jeweiligen pädagogischen Strömungen die Pädagogik geprägt haben und ihre Relevanz in der Pädagogik bis heute Gültigkeit beanspruchen kann.

6. Schlusswort

Am Ende dieser Arbeit möchte ich mir noch ein paar persönliche Worte erlauben.

Im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit dem Begriff der Freiheit und den beiden herausragenden Denkern Immanuel Kant und Jean Piaget, sind für mich einige Eindrücke auf Grund ihrer Unbelegbarkeit und ihrer Weitläufigkeit, unausgesprochen geblieben.

Ich möchte an dieser Stelle nicht nur von Immanuel Kant und Jean Piaget als herausragenden Wissenschaftlern sprechen, sondern von besonderen Persönlichkeiten mit denen ich mich die letzten Monate beschäftigen durfte.

Beide haben im Laufe ihres Lebens die Pädagogik ernst genommen und sich aus diesem Grund mit ihr auseinandergesetzt, obwohl sich ihre Spezialgebiete in den Bereichen Philosophie und Psychologie bewegten. Ich habe als Studentin der Bildungswissenschaft die Erfahrung gemacht, dass die meisten Menschen die Pädagogik nicht besonders ernst nehmen, geschweige denn als Wissenschaft anerkennen.

Meine Begründung dafür war lediglich ein subjektiver Eindruck: Die Menschen kennen sich nicht aus denken nicht nach. Im Laufe dieser Arbeit hat sich für mich eine seriösere und bessere Begründung etabliert. Die Bildungswissenschaft ist schwierig, womöglich zu schwierig. Sie wirft Fragen, wie die nach der Freiheit auf und beschäftigt sich damit theoretische Lösungen zu formulieren. Die Bildungswissenschaft ist außerdem allumfassend, sie muss sich mit allem was das gesellschaftliche und soziale Leben mit sich bringt auseinandersetzen, weil all diese Dinge Auswirkung auf Bildung und Erziehung haben. Es muss weiter davon ausgegangen werden, dass diese ausschlaggebend dafür ist, wie sich Menschen entwickeln und dementsprechend später die Gesellschaft in der sie leben mitgestalten. Die Notwendigkeit, diese also ernst zu nehmen und als Wissenschaft unbedingt anzuerkennen, ist unbestreitbar. Die Begründung dafür, dass sie von vielen Menschen nicht ernst genommen wird, liegt für mich in ihrer „allumfassenden Schwierigkeit“ und nicht in einer fehlenden Wissenschaftlichkeit.

Kant und Piaget haben die Möglichkeiten und die Notwendigkeit von einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erziehung erkannt und neben ihren Ideen für eine Erziehung zur Freiheit, habe ich dies als besonders herausragend empfunden.

Ob eine Erziehung zur Freiheit möglich ist, bleibt für mich trotz oder wegen der intensiven Auseinandersetzung damit, innerhalb dieser Diplomarbeit offen.

Ob Freiheit mit einem Zwang einhergehen muss ebenso. Meiner Meinung nach ändert die Freiheit ihre Gestalt und ihre Struktur in jeder Situation und mit jedem Lebensgefühl. Jeder Mensch empfindet Freiheit anders und dementsprechend bleibt für mich die Frage nach der Beschaffenheit von der zu erziehenden Freiheit. Ist Freiheit tatsächlich als Erziehungsziel zu formulieren oder viel mehr ein subjektives Gefühl, das es gilt jedem Menschen individuell zuzugestehen. Wenn dem so ist, sollte die Aufgabe von Erziehung sein, den Kindern ihr Gefühl von Freiheit bewusst zu machen und vor allen Dingen Freiheiten aufzuzeigen.

Freiheit in der Erziehung bleibt für mich ein Paradox.

Es ist notwendig sich mit ihr auseinander zu setzen, aber es scheint unmöglich eine allgemeine Lösung für eine individuelle Freiheit zu finden. Dies stellt für mich den eigentlichen Widerspruch in der Freiheitsthematik dar, unabhängig in welchem Zusammenhang diese diskutiert wird: Sollte Freiheit denn nicht Individualität voraussetzen, und wie soll diese beansprucht werden, wenn nach allgemeinen Lösungen für dieselbe gesucht wird? Kann dann noch von Freiheit gesprochen werden, oder stellt sich hier ein gesellschaftlicher Anspruch an die Menschen bloß als Freiheit dar?

Mit dieser offenen Frage soll meine Arbeit ein Ende finden, nicht jedoch mein Nachdenken darüber.

Literaturverzeichnis

- Abb, E. (1972): Kurze Geschichte der Pädagogik der neueren Zeit. Michael Prögel: Ansbach
- Aebli, H. (2010): Zur Einführung. In: Das Weltbild des Kindes. Deutscher Taschenbuchverlag: München, 9. Auflage
- Bahr, E. (Hrsg.) (1974): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Reclam jun.: Stuttgart, 2008
- Bayer, O. (Hrsg.) (1998): Johann Georg Hamann: „der hellste Kopf seiner Zeit“. Attempto: Tübingen
- Bringuier, J.-C., Piaget, J. (1996). Im allgemeinen werde ich falsch verstanden. Europäische Verlagsanstalt: Hamburg
- Buggle, F. (1997): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 3. Auflage
- Cassirer, E. (Hrsg.) (1922): Immanuel Kants Werke Band 8. Hrsg. von der königlich preussischen Akademie der Wissenschaften: Berlin
- Eisner, A. (1979): Erziehung und Unterricht im Pietismus (1675-1760). Dissertation, Universität, Grund und Integrativwissenschaftlichen Fakultät, Wien
- Fischer, H.E. (Hrsg.) (1912): Briefwechsel von Imm. Kant in drei Bänden. Georg Müller: München
- Gadamer, H. G. (1990): Hermeneutik 1. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermenutik. J. C. B, Mohr: Tübingen
- Gajek, B. (1990): Vorwort. In: Gajek, B., Meier, A. (Hrsg.): Johann Georg Hamann und die Kriese der Aufklärung. Acta des fünften Internationalen Hamann-Kolloquiums in Münster i. W. Peter Lang: Frankfurt am Main, 9-13
- Garz, D. (1989): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Westdeutscher Verlag: Opladen
- Hamann, J. G. (1974): Brief an Christian Jacob Kraus 1784 In: Bahr, Erhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Reclam jun.: Stuttgart, 2008, 18 – 22
- Herder, J. G. (1795): Briefe zur Beförderung der Humanität. J. F. Hartknoch: Riga
- Heublein, U., Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen, In: Zeitschrift für Pädagogik. 57, 2, 214-236
- Hirsch, E. (2003): Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen-Strukturen-Wirkungen. Max Niemeyer: Tübingen
- Inhelder, B. (1997): Autobiographie: In: Volkmann-Raue, S. (Hrsg.): Mit Jean Piaget arbeiten. Die Autobiographie und andere Texte zur Entwicklungspsychologie. Deutsche Erstveröffentlichung mit französischem Originaltext. Lit: Münster, 25-125
- Irrlitz, G. (2010): Kant Handbuch. Leben und Werk. J.B. Metzlersche: Stuttgart, 2. Auflage
- Jachmann, R. B. (1912): Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund In: Groß, F. (Hrsg): Immanuel Kant sein Leben in Darstellung von Zeitgenossen; die Biographien von L. E. Borowski, R. B. Jachmann und A. Ch. Wasianski. Wissensch. Buchges., 1968: Darmstadt

- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Erhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller. Reclam jun.: Wieland,- Stuttgart 2008, 9-17
- Kant, I. (1800): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst.- In: Otto Schöndörffer (Hrsg.): Königsberg 1922
- Kant, I., Kowalewski, A. (1965): Die philosophischen Hauptvorlesungen Immanuel Kants. G. Olms, Hildesheim
- Kant, I. (1961): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Reclam jun.: Stuttgart, 1800
- Knobloch, H. (1982): Herr Moses in Berlin. Ein Menschenfreund in Preußen; das Leben des Moses Mendelssohn. Das Arsenal, Verlag für Kultur und Politik: Berlin
- Kohler, R. (2008) : Jean Piaget. Haupt Berne: Göttingen
- Kohler, R. (2009): Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse. Verlag Julius Kleinhardt: Bad Heilbrunn
- Langewand, A. (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 4, 505-519
- Mendelssohn, M. (1784): Über die Frage: Was heißt aufklären? In: Bahr, Erhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Reclam jun.: Stuttgart, 2008, 3-8
- Parrat-Dayana, S., Tryphon, A. (1999): Einleitung. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 7-29
- Patsch, H. (Hrsg.) (1995): Friedrich Schleiermacher. Kritische Gesamtausgabe. Schriften und Entwürfe Band 5. Schriften aus der Hallenser Zeit 1804 – 1807. de Gruyter: Berlin
- Piaget, J. (1918): Recherche. La Concorde: Lausanne
- Piaget, J. (1926): Das Weltbild des Kindes. Deutscher Taschenbuchverlag: München, 2010, 9. Auflage
- Piaget, J. (1930): Die Verfahren der Moralerziehung. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 30-78
- Piaget, J. (1931a): Sinn für Solidarität beim Kind und internationale Zusammenarbeit. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 78-104
- Piaget, J. (1931b): Internationale Erziehung. Eine psychologische Einführung. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 104-118
- Piaget, J. (1933): Die soziale Entwicklung und die neue Pädagogik. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 128-148
- Piaget, J. (1934): Psychologische Anmerkungen zum self-government.- In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 148-171
- Piaget, J. (1935): Psychologische Anmerkungen zur Gruppenarbeit. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 179-199
- Piaget, J. (1945): Erziehung zur Freiheit. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 199-208
- Piaget, J. (1947): Die moralische Entwicklung des Jugendlichen in zwei verschiedenen Gesellschaftstypen: der »primitiven« Gesellschaft und der »modernen« Gesellschaft. In: Jean Piaget. Über Pädagogik. Beltz: Weinheim und Basel, 1999, 208-217
- Piaget, J. (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Molden, F.: Wien-München-Zürich
- Piaget, J. (1975): Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems: zwei Essays. Piper: München
- Piaget, J. (1976): Autobiographie. In: Kindler, N. (Hrsg.): Geist und Psyche. Jean Piaget-Werk und Wirkung. Kindler: München

- Piaget, J. (1976): Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. Syndikat: Frankfurt am Main
- Piaget, J. (1979): Das moralische Urteil beim Kinde. Suhrkamp Taschenbuch: Zürich, 3. Auflage
- Piaget, J. (2009): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Ernst Klett: Stuttgart, 6. Auflage
- Potthoff, W. (2004): Impulse für die Aktive Schule. Vorschläge zur besseren Zentrierung und Profilierung des Bildungswesens nach PISA. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff: Freiburg
- Scharlau, I. (2007): Jean Piaget zur Einführung. Junius Verlag: Hamburg
- Schluß, H. (2007): Erziehung zur Freiheit? - Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule 99. Jg. 1, 30-42
- Schmitt, H. (2007): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philosophischen Erziehungsbewegung. Julius Kleinhardt: Bad Heilbrunn
- Simon, J. (1990): Der Mut zum Denken. Hamanns Stellung zur Aufklärung in seiner Zeit und heute. In: Gajek, B., Meier, A. (Hrsg.): Johann Georg Hamann und die Krise der Aufklärung. Acta des fünften Internationalen Hamann-Kolloquiums in Münster i. W. : Peter Lang: Frankfurt am Main, 13-31
- Tenorth, H.-E. (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa: Weinheim, München, 4. Auflage
- Vorländer, K. (1977): Immanuel Kant. Der Mann und das Werk. Meiner: Hamburg, 2. Auflage
- Weisskopf, T. (1970): Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. EVZ, Zürich
- Wild, R. (1992): Erziehung zum Sein: Erfahrungsbericht einer Aktiven Schule. Ulrich Valentin: Heidelberg, 6. Auflage
- Wild, R. (2003): Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin, 5. Auflage
- Zehbe, J. (Hrsg.) (1970): Immanuel Kant Briefe. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen

Quellen aus dem Internet:

- Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung: Online im WWW unter URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf am 25.4. 2012 um 13:10: KMK 2004 Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung [Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen]
- Kinderrechte der UNICEF: Online im WWW unter URL: <http://www.unicef.at/kinderrechte.html> (28.2.2012)
- Rink, F. Theodor (Hrsg.): Immanuel Kant über Pädagogik,- Königsberg 1803. Online im WWW unter URL: http://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik (6.1.2012)

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage: Freiheit – Ein unlösbares Problem in der Erziehung? Es werden dazu die Gedanken Immanuel Kants und Jean Piagets zu diesem Themengebiet aufgearbeitet und abschließend einander gegenübergestellt.

Um ein vertieftes Verständnis ihrer Theorien gewährleisten zu können, wird zunächst ihre Auffassungen von Freiheit und Erziehung geklärt. Darauf aufbauend wird die wechselseitige Beziehung zwischen diesen beiden Freiheitsbegriffen diskutiert.

Kant problematisierte bereits 1803 die Paradoxie der Freiheit als Ziel der Erziehung, indem er auch den unumgänglichen Zwang in Erziehungsprozessen erkannte. Auch Piaget fragte sich (1803) wie ein Mensch zur Freiheit erzogen werden soll, wenn er als Kind in der Erziehung Zwang erfahren muss. Beide formulieren für diesen Widerspruch Lösungsansätze: Kant aus einer philosophischen Perspektive und Piaget aus seinem entwicklungspsychologischen Kontext heraus.

Auch in der aktuellen Bildungsreform nach PISA wird Freiheit als ein Ziel von Erziehung formuliert, gleichzeitig soll der Mensch aber zu gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Nutzen erzogen werden und seine Pflichten als Bürger wahrnehmen.

Die Frage nach der Freiheit stellt sich zu jeder Zeit und in jeder Gesellschaft und damit auch in der Pädagogik, ein Nachdenken darüber muss daher immer auch den historischen Kontext berücksichtigen und kritisch in die Reflexion mit einbezogen werden.

Diese Arbeit bietet eine umfassende Analyse der Theorien und Ideen der Autoren Kant und Piaget unter Einbeziehung ihres „Sitzes im Leben“ und ihrem kontextuellen Hintergrund.

Abstract

This work analyses the question: freedom - an unsolvable problem in education? By analysing, comparing and contrasting the thoughts of Immanuel Kant and Jean Piaget on this subject, it aims to create a profound understanding of the matter.

This dissertation starts by providing an explanation of the differing notions of freedom and education. Based on this, the alternating relationship between the differing concepts of freedom is discussed.

Kant already expounded the problems of the paradox of freedom as the goal for education in 1803, when he recognised the inevitable coercion in the process of education. In a similar way, Piaget questioned in (Jahreszahl), how a human being should be educated on being free, if experiencing coercion during his childhood. Both authors identify approaches to solve this antagonism. Whereas Kant bases his observations on a philosophical point of view, Piaget's explanations are grounded in developmental psychology. Still today, in a time of educational reforms of the PISA studies, freedom is seen as a goal of education, while at the same time the individual should be raised to benefit society and economy and fulfil its obligations as a good citizen.

The question of freedom can be raised at any time, in any society, thus also in pedagogy. Thinking about it necessarily needs to incorporate the historical context and must be included in critical reflections. This work contains a thorough analysis of the theories of Kant and Piaget, taking account of their contextual backgrounds and life situations.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Kim Berger
Geburtsdatum	31.03.1986 Lustenau
Staatsbürgerschaft	Österreich

Bildungsweg:

Montessorischule Kindermannngasse 1 1170 Wien	1993-1997
Mittelschule Roterdstraße 1 GTMS 16	1997-1999
AHS Schmelz GRG 15	1999-2002
Schulversuch W@LZ	2002-2005
Absolvierung der Externistenmatura am Borg 3, Landstraße Hauptstraße	17. Oktober 2005
Studium der Bildungswissenschaft, Universität Wien	seit 2005
Schwerpunkte: Psychoanalytisch Pädagogik und Sozialpädagogik	
Mitarbeit bei der Wiener Kinderkrippenstudie Wissenschaftliches	07/08
Praktikum, Universität Wien (Videokodierung und Aufarbeitung des Videomaterials)	

Berufliche Tätigkeit:

Nachmittagspädagogin für Kinder zwischen fünf und zehn Jahren in der Montessorischule Hütteldorf	2010-2011
Persönliche Assistentin eines Studenten im Rollstuhl, Werkvertrag beim WAG	seit 2006

Praktika:

Kinderbetreuung in einem Waisenhaus in Rumänien	2002
Unterrichtsgestaltung in einer Volksschule in Orangefarm (townships), Johannesburg, Südafrika	2002
Kinderbetreuung im Rahmen eines Sprachaufenthalts in Frankreich	02/03