

Bildung und Freiheit

Heiner Hastedt

In der philosophischen Reflexion über Bildung spielt heute neben der gedanklichen Entfaltung des Ideals selbst vor allem das Nachdenken über Bildungsgerechtigkeit eine bedeutende Rolle, während erstaunlicherweise der für die Bildungsklassiker zentrale Stellenwert der Freiheit eher vernachlässigt wird. In diesem Artikel widme ich mich dem Zusammenhang von Bildung und Freiheit, indem ich ihn zunächst bei Wilhelm von Humboldt, John Stuart Mill und Amartya Sen untersuche, um anschließend zu erörtern, in welcher Form der gegenwärtig selbst umstrittene Freiheitsbegriff im Hinblick auf Bildung philosophisch vertreten werden kann. Dabei wird sich u. a. herausstellen, dass Bildung und Freiheit in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen.

1. Was ist Bildung?

Im 18. und 19. Jahrhundert formulieren Klassiker der Bildungsphilosophie wie Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt ein Ideal der Bildung, das in seiner höchsten Form umfassende persönliche und gesellschaftliche Veränderungen beansprucht (Hastedt 2012). Mindestens fünf Merkmale drängen sich bei der Bestimmung des Ideals auf: Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit und „Wachstum“, Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit und Entfremdungsüberwindung. Nicht nur bei Herder sind zu unterscheiden die Selbstbildung des Individuums, die im Zentrum der klassischen Bildungstheorie steht, die Bildung in speziellen Institutionen (wie der Universität und der Schule) und – ein schwieriger Gedanke – die Bildung der Menschheit. Bei klassischen Bildungstheoretikern finden sich meist alle drei Elemente einer Bildungstheorie – entscheidend ist jedoch die Selbstbildung, die sich nicht auf Bildungsinstitutionen fixiert. Wenn Bildungsinstitutionen zu Ausbildungsstätten werden, dann kann der Bildungsgedanke nur über Selbstbildung neu an Stärke gewinnen (wenn man die erkenntnistheoretisch mysteriöse Bildung der Menschheit als nicht greifbare Kol-

lektivinstanz gar nicht zur Kandidatur bringt). Im Kontext der Aufklärung – von Immanuel Kant (1784) in „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ als „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ charakterisiert – steht Selbstbildung nicht nur für die autonome Veränderung der Individuen, sondern zugleich für eine Verbesserung der Welt durch die ihre Potentiale entwickelnden Individuen. Das Ideal der Bildung beschränkt sich nicht auf einzelne Fertigkeiten von Menschen, sondern erfordert die Entwicklung der ganzen Person. Bei den Klassikern treffen wir auf das Leitbild der organizistischen Harmonie. Einseitigkeiten und Spezialisierungen sind mit dem Bildungsgedanken nicht vereinbar. Der Experte als Experte ist ungebildet.

2. Welche Freiheit ist gemeint?

Ähnlich verweisungsreich wie der Begriff der Bildung ist der der Freiheit. Verschiedene Bedeutungen sind gebräuchlich, die sich keineswegs nur auf die politische Freiheit beziehen, sondern generell die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten thematisieren. Ein in der Philosophie als besonders wichtig angesehener Unterschied ist der zwischen Handlungs- und Willensfreiheit. Albert Einstein hat in Übereinstimmung mit Arthur Schopenhauer diesen Unterschied folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Ein Mensch kann zwar tun, was er will, aber nicht wollen, was er will“ (nach Ferber 2003, S. 170). Die Handlungsfreiheit, zu der auch die politische Freiheit zu rechnen ist, bezeichnet im Sinne der ersten Hälfte von Einsteins Bemerkung das Freisein von äußeren Hindernissen, nachdem innerlich ein Wille zur Handlung bereits formuliert ist. Die Willensfreiheit markiert demgegenüber im Sinne der zweiten Satzhälfte die Freiheit von Determinationen vor der Formulierung eines eigenen Willens. Bei der Willensfreiheit geht es darum, Handlungen ohne kausale Determination frei anfangen zu können, bei der Handlungsfreiheit wird die Freiheit von Widerständen beim Umsetzen bereits gewollter Handlungen thematisiert. In der gegenwärtigen Philosophie, besonders in Deutschland, dominiert die Beschäftigung mit der Willensfreiheit, während die politische Freiheit als Teil der Handlungsfreiheit weniger lebhaft diskutiert wird.

Nicht deckungsgleich mit der Unterscheidung von Handlungs- und Willensfreiheit ist die Differenzierung in *Freiheit von* und *Freiheit zu*. Während die *Freiheit von* mit dem Freisein von Hindernissen eindeutig eine Version der Handlungsfreiheit kennzeichnet, teilt die *Freiheit zu* sowohl Elemente der Handlungs- als auch der Willensfreiheit. In einem berühmt gewordenen Aufsatz nennt Isaiah Berlin (1998) die *Freiheit von* die negative Freiheit, während die *Freiheit zu* von ihm als positive Freiheit charakterisiert wird. Berlin macht keinen Hehl daraus,

dass er allein die negative Freiheit als gedanklichen Ausgangspunkt empfiehlt, da diese als Abwehrfreiheit den Individuen die Chance lässt, das zu tun, was sie wollen. Die positive Freiheit ist in ihrer tendenziellen Unklarheit demgegenüber missbrauchsgefährdet, insofern sie von Anderen usurpiert werden kann, um Individuen im Namen großer, vermeintlich positiver Ziele gerade unfrei zu machen.¹

3. Wilhelm von Humboldts liberale Bildungstheorie

Die Merkmale des klassischen Bildungsbegriffes umfassen in Wilhelm von Humboldts Schriften insbesondere Selbstbildung und Autonomie; beide sind, wie bei Herder, nicht an Institutionen gebunden. Besonders betont wird die freie Formung und Entwicklung der gesamten Persönlichkeit unter Vermeidung von Einseitigkeiten und Spezialisierungen: „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung“ (Humboldt 1967, S. 22). Ohne Freiheit ist Bildung also für Humboldt nicht möglich; denn Selbstbildung mit ihrer Formung der Kräfte kann nicht maschinell-mechanisch mit Steuerung von außen gedacht werden. Ist mit dieser Klarstellung allerdings die Willens- oder die Handlungsfreiheit gemeint? Die folgende Stelle spricht zunächst für die Handlungsfreiheit im Sinne der politischen Freiheit, wonach „jedes Bemühen des Staates verwerflich“ sei, „sich in die Privatangelegenheiten der Bürger überall da einzumischen, wo dieselben nicht unmittelbaren Bezug auf die Kränkung der Rechte des einen durch den anderen haben“ (S. 28). In die gleiche Richtung geht ganz klassisch liberal die folgende Kursivstelle im Text Wilhelm von Humboldts: *„der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem andren Endzwecke beschränke er ihre Freiheit“* (S. 51). Der Versuch, durch staatliche Maßnahmen Wohlstand und Bildung herzustellen, scheitert, weil Bildung sich eben nicht als Herstellungsvorgang deuten lässt, sondern nur als Prozess der Eigentätigkeit. Ohne Freiheit lässt sich diese Eigentätigkeit jedoch nicht bewerkstelligen. Humboldt ist zugleich ganz scharf in der Diagnose von zwangsläufigen Nebenwirkungen nicht vorhandener Handlungsfreiheit, insofern Staatsintervention quasi süchtig macht: „Anordnungen des Staates ... gewöhnen ... den Menschen zu sehr, mehr fremde Belehrung, fremde Leitung, fremde Hilfe zu erwarten, als selbst auf Auswege

1 Vgl. Vieweg und Winkler (Hrsg.) 2012, die sich in ihrem Sammelband an Hegels „Idealismus der Freiheit“ orientieren, der eine besonders anspruchsvolle Form der positiven Freiheit bietet.

zu denken. ... Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Überrest seiner Selbsttätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern“ (S. 32-34).

Die Aufgabe des Staates endet für Humboldt bei der Gewährleistung von Sicherheit – mehr wäre von Übel. Auf diesem gedanklichen Terrain orientiert sich Humboldt an der negativen Freiheit. Es finden sich aber auch Stellen, die sich sachlich stärker an der Willensfreiheit auszurichten scheinen und auf jeden Fall in Richtung einer positiven Freiheit gehen: „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit“ (S. 37). Trotz dieser Anklänge an die Willensfreiheit lässt sich zusammenfassend sagen, dass Humboldt zur Bildung des Menschen vor allem auf Handlungsfreiheit setzt, indem er staatliche Regulierungen zurückweist. Die negative Freiheit im Sinne von Berlin betont neuzeitlich die Freisetzung des Individuums aus überkommenen Bindungen: Nicht die Einfügung in überindividuelle Gemeinschaften und Hierarchien ist der Ausgangspunkt der neuzeitlichen Freiheitsphilosophie, sondern das Ansetzen beim freien Individuum. Genau dies führt zur Affinität von Bildung und Freiheit, die als Selbstbildung freier Menschen verstehbar ist.

4. Handlungsfreiheit und Bildung bei John Stuart Mill

John Stuart Mills Leidenschaft gilt der Meinungs- und Gedankenfreiheit als Formen der liberalen im Sinne von Berlin als negativ bezeichneten Freiheit von, ohne dass er sich spezifischen Formen des politischen (oder auch ökonomischen) Liberalismus anschließt. Für Mill ist die Freiheit nicht nur vom Staat gefährdet, sondern gleichermaßen von der Gesellschaft. Daher reicht für ihn der „Schutz gegen die Tyrannei der Behörde“ nicht aus, sondern ebenso entscheidend ist der gegen die Tendenz, abweichende Meinungen zu sanktionieren, in Fesseln zu legen und so allen Charakteren ein Einheitsmodell aufzuzwingen (Mill 1974, S. 10). Gerade in einer demokratischen Gesellschaft, die Herrschaftsvergabe über Wahlen organisiert, besteht für ihn die Gefahr, sich an den Meinungen der tatsächlichen oder vermeintlichen Mehrheit zu orientieren. Freiheitsgefährdend können daher auch Positionen sein, die sich politisch oder ökonomisch zur Freiheit bekennen und die bildende Entwicklung der Potentiale einschränken. So bedrängt sozialer Konformismus die Freiheit, wenn die Mehrheitsmeinung zur selbstgewissen moralischen Überlegenheitsattitüde neigt. Die bürgerliche Öffentlichkeit garantiert für Mill nicht die Wahrung der Freiheit, sondern sie kann zum freiheitsgefährdenden Agenten werden. Auf die Dauer verändert demgegenüber für Mill die selbstver-

ständig praktizierte Meinungsfreiheit Menschen, weil sich im freien Ringen um ein gelingendes Zusammenleben „offene, furchtlose Charaktere“ bilden (S. 46f.).

John Stuart Mill als Freiheitstheoretiker ermöglicht auch in seiner Schrift zum Utilitarismus eine überraschende Bezugnahme auf Bildung. Nachdem er erwartungsgemäß als Utilitarist in Anlehnung an seinen Vater James Mill und an Jeremy Bentham die quantitative Orientierung am „größten Glück der größten Zahl“ entfaltet, überrascht er seine Leser (die seitdem immer wieder die Inkonsistenz seiner Behauptungen analysieren) mit einer plötzlichen qualitativen Anreicherung des Utilitarismus. Mill fordert die „Anerkennung der Tatsache“, dass „einige Arten der Freude wünschenswerter und wertvoller sind als andere“ (Mill 1976, S. 15). Seine Vorliebe für die Qualität der Lust fasst er klassisch zusammen: „Es ist besser, ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr“ (S. 18). Ganz ausdrücklich stellt Mill den gedanklichen Zusammenhang zur Bildung her: „Der Utilitarismus kann sein Ziel daher nur durch die allgemeine Ausbildung und Pflege eines edlen Charakters erreichen, selbst wenn für jeden einzelnen der eigene Edelmut eine Einbuße an Glück und nur jeweils der Edelmut der anderen einen Vorteil bedeuten würde“ (S. 21). Bildung macht für Mill das Leben reicher: „Dass ein Leben unbefriedigend ist, hat seine Ursache außer im Egoismus vor allem auch im Mangel an geistiger Bildung. Ein gebildeter Mensch ... findet Gegenstände unerschöpflichen Interesses in allem, was ihn umgibt...“ (S. 25).

5. Bildung und Freiheit im „capability approach“ bei Amartya Sen

Amartya Sen hat in Kritik an der einseitigen Orientierung am Bruttosozialprodukt in der Ökonomie und an allein auf dem Papier stehenden individuellen Rechten (teilweise in Zusammenarbeit mit Martha Nussbaum) das im Deutschen oft als „Fähigkeitenansatz“ („capability approach“) übersetzte Konzept entwickelt. Fähigkeiten werden bei Menschen nicht als von Anfang an gleichbleibend gedacht, sondern können sich entwickeln und verändern (Otto 2010). Sen geht es dabei – anders als in einem bloß an Rechten orientierten Liberalismus – um reale und nicht nur potentielle Fähigkeiten, die zugleich in einem gewissen Maße als interkulturell variabel zu verstehen sind. Beim realen Steigern der menschlichen Fähigkeiten spielen Freiheit explizit und Bildung implizit eine zentrale Rolle: Freiheit ermöglicht die Bildung der Fähigkeiten und gebildete Fähigkeiten ermöglichen die reale Wahrnehmung von Freiheit. Ohne Freiheit kommt der Prozess des Bildens nicht in Gang, weil Menschen in traditioneller Rollenfixierung beim Überkom-

menen bleiben. Ohne Bildung stehen Chancen nur auf dem Papier und können nicht real wahrgenommen werden.

Freiheit materialisiert sich ganz auf den Spuren Mills in der Demokratie als der „Regierung durch Diskussion“ (Sen 2012, S. 350). Die Freiheit der Demokratie erschließt sich demnach nicht primär über ein Institutionengefüge, sondern über eine formale Charakterisierung, deren institutionelle Realisierung unterschiedlich aussehen kann. Interessant ist die Behauptung Sens (S. 369), dass es in einer Demokratie in diesem Sinne noch nie zu einer schweren Hungersnot gekommen sei. Gebildete Menschen, die Verhältnisse über Diskussionen in einer Demokratie beeinflussen können, wissen sich zu wehren und werden so nicht zum passiven Opfer von Hunger.

Amartya Sen unterscheidet den Chancen- und den Prozessaspekt der Freiheit: „Freiheit ist kostbar aus mindestens zwei Gründen. Erstens gibt uns mehr Freiheit mehr *Chancen*, unsere Ziele zu verfolgen – die Dinge, die wir hoch schätzen. ... Zweitens können wir aber dem Entscheidungsprozess selbst Bedeutung beimessen“ (S. 256). Sen verdeutlicht seinen Punkt an einer Person, die sich selbst entscheidet, an einem Sonntag nicht das Haus zu verlassen und der gleichen Person, die durch Verbrecher unter Hausarrest gestellt wird. Die Chancen der sonntäglichen Betätigung sind gleich, aber nach der Prozessperspektive sind beide Situationen vollkommen unterschiedlich zu betrachten (S. 256f). Wie bei der Bildung ist nicht nur zentral, was dabei herauskommt, sondern mehr noch der Prozess der Entwicklung selbst.

Der Fähigkeitenansatz orientiert sich „an der Befähigung einer Person, die Dinge zu tun, die sie mit gutem Grund hochschätzt“ (S. 259). Bei der Konzentration auf die wirklichen Lebenschancen, die über den bloßen Lebensunterhalt hinausgehen, spielt Bildung eine große Rolle, weil sich hiermit die realen Chancen fundamental erweitern lassen; denn die Fähigkeit zur Orientierung an „guter Ernährung, Vermeidung eines vorzeitigen Sterbens bis zur Beteiligung am Leben der Gemeinschaft und zur Entwicklung der Kunst, die eigenen Arbeitspläne und Ambitionen zu verwirklichen“ (S. 260) korreliert stark mit Bildung. Sen spricht von einer „Ausbildung der Befähigung zur Freiheit“ (S. 262). Der Fähigkeitenansatz unterstreicht die reale Freiheit von Menschen, also nicht allein die auf dem Papier garantierte, sondern die durch Bildung realisierbare. Bildung ermöglicht Freiheit, wie umgekehrt Humboldt betont, dass Freiheit Bildung ermöglicht, so dass Bildung und Freiheit in beide Richtungen aufeinander verweisen.

6. Bildung braucht Handlungsfreiheit. Erfordert sie auch Willensfreiheit?

Damit Selbstbildung möglich wird, muss das Individuum die Chance auf eine Selbstmodifikation haben. Staatliche Gängelung und konformistischer Außen- druck schließen daher Selbstbildung aus. An diesem Punkt gehen Wilhelm von Humboldt, John Stuart Mill und Amartya Sen in die gleiche Richtung. Alle drei Autoren thematisieren aber nicht die Willensfreiheit. Daher ist es erforderlich, sich jetzt unabhängig von politischen Theoretikern und Bildungstheoretikern diesem Aspekt des Freiheitsthemas zu widmen; denn die Ausgangsvermutung lautet, dass zumindest eine zurückgenommene Version der Willensfreiheit vom Gedanken der Selbstbildung unterstellt wird.

Die Frage nach der Möglichkeit der Willensfreiheit ist in der Philosophie von drei Antworten geprägt:²

- Der Wille ist unfrei und determiniert (harter Determinismus).
- Der Wille ist frei und nicht determiniert (klassische These der Willensfreiheit).
- Der Wille ist zugleich frei und determiniert (Kompatibilismus, weicher Determinismus oder auch These der bedingten Freiheit).

In dieser Kategorisierung haben wir es nicht nur mit der Streitfrage zu tun, ob der Mensch willensfrei ist, sondern auch mit der Frage nach der Möglichkeit einer Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Determinismus. Bei Immanuel Kant heißt es in der Freiheitsantinomie der „Kritik der reinen Vernunft“: „Die Kausalität nach Gesetzen der Natur ist nicht die einzige, aus welcher die Erscheinungen der Welt insgesamt abgeleitet werden können. Es ist noch eine Kausalität durch Freiheit zu Erklärung derselben anzunehmen notwendig.“³ Zwar lässt Kant theoretisch durchaus offen, ob eine solche Freiheit nur ausgedacht oder empirisch wirklich ist. Doch das Zitat verdeutlicht gleichwohl die hohe Hürde, die eine klassische These der Willensfreiheit theoretisch nehmen muss: Die natürlichen Determinationen müssen bei einer Handlung aus Freiheit aufgehoben sein. Eine freie Handlung muss für ihn ganz ohne Determination sein. Freie Handlungen erfordern eine Kausalität eigener Art, die außerhalb des Naturzusammenhangs und der dort anzutreffenden Kausalität steht. Kant charakterisiert damit die klassi-

2 So ähnlich die Positionsunterscheidung auch bei Keil 2009, S. 10. Vgl. Nida-Rümelin 2005 sowie Recki 2009.

3 Kant, S. 426f. A 444/B 472. Bei Kant gehören Gott, Freiheit und Unsterblichkeit zu dem Bereich der theoretischen Philosophie, der die Grenzen sicherer Erkenntnis überschreitet und deren Behandlung deshalb aporetisch bleiben muss. Im Rahmen der praktischen Philosophie versucht Kant jedoch mit einer Freiheitsunterstellung zu arbeiten, die eine Gleichsetzung der freien und vernünftigen Handlungen vornimmt.

sche These der Willensfreiheit, ist aber selbst nicht mehr davon überzeugt, dass diese theoretisch nachweisbar ist.

Philosophische Autoren, die zur Moralistik gerechnet werden, haben sich in ihrer Beschäftigung mit den Sitten und Gebräuchen der für die Willensfreiheit besonders anspruchsvollen Frage zugewandt, ob sich nicht nur bewusste Entscheidungen beeinflussen lassen, sondern ob dies auch für die Erziehung und Kultivierung von Gefühlen gilt.⁴ In der französischen Moralistik ist es insbesondere François La Rochefoucauld, der das Ideal des *honnête homme* propagiert hat. Wenn man sich in der Übersetzung nicht zu sehr der Assoziation des Wohlstandigen überlässt, erschließt sich die Nähe des *honnête homme* zum Ideal einer umfassenden Bildung. Auch wenn die Zeitgenossen La Rochefoucaulds primär, wenn nicht gar ausschließlich an den anständigen Mann gedacht haben, fällt es heute nicht schwer, den Grundgedanken dieses Ideals gleichermaßen auf Männer und Frauen zu beziehen. Dabei geht es nicht nur um den Verstand, sondern auch um die Bildung des Herzens und der Gefühle. Wie bei anderen Moralisten stoßen wir auf keine abstrakten Prinzipien, sondern auf Einschätzungen des Zuträglichen und des Angemessenen; vernünftige Urteilskraft gehört zum *honnête homme* dazu, um das richtige Maß ausfindig zu machen. Der Umgang mit den eigenen Leidenschaften mag ein Ritt auf dem Vulkan und letztlich ohne Hoffnung auf Erfolg sein, gleichwohl sind die Moralisten in ihren Reflexionen und Maximen optimistisch, dass Gefühle sich gestalten, erziehen und kultivieren lassen. Der *honnête homme* verkörpert das Ideal eines Menschen, der nicht nur vom Verstand dominiert wird, sondern sich der Herzensbildung öffnet.

7. Die neurobiologische Herausforderung

Neurobiologen werden meist so verstanden, dass sie die harte These der Determination vertreten. Demnach wäre Selbstbildung vermutlich eine Illusion. Eine These der Willensfreiheit im Sinne der klassischen Philosophie dürfte mit den Ergebnissen gegenwärtiger Neurobiologie tatsächlich nicht vereinbar sein; entsprechend zustimmend wird gerne Georg Christoph Lichtenberg zitiert: „Ein Meisterstück der Schöpfung ist der Mensch auch schon deswegen, dass er bei allem Determinismus glaube, er agiere als freien Wesen.“⁵ Selbstbildung wäre demnach eine ebenso illusionäre Meisterleistung, die als kulturelle Schöpfung der Aufklärungszeit daher kommt.

4 Vgl. Zimmer 1999.

5 Zitiert nach Roth 2003, S. 166. Vgl. Roth 2011.

Gerhard Roth hat in mehreren Büchern versucht, die Konsequenzen der Neurobiologie für ein neues Weltbild aufzuzeigen. Demnach ist Bewusstsein „nicht die Krone menschlichen Wesens“ und „Denken und Planhandlungen“ sind bei Menschen keineswegs „besonders stark entwickelt“; vielmehr wird die Sicht Sigmund Freuds durch die moderne Neurobiologie in einer „Reihe von Kernaussagen bestätigt, vor allem was die Dominanz des Unbewussten gegenüber dem Bewussten, die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen, die sehr beschränkten Möglichkeiten des Selbstverstehens und die Neigung des bewussten Ich zu Pseudoeklärungen und Konfabulationen betrifft“.⁶ So ergibt sich für Roth ein Menschenbild, das von dem „vorherrschenden, vernunft- und ichzentrierten Menschenbild stark abweicht.“ Neben diesen klaren Formulierungen finden sich bei Roth aber auch Ausführungen, die weniger eindeutig sind: „Wir Menschen und wohl auch eine Reihe von Tieren besitzen in unserem Gehirn eine Fähigkeit, die uns fundamental von allen bisherigen ‚Maschinen‘ unterscheidet, nämlich diejenige zur Selbstbewertung und zur sich daraus ergebenden erfahrungsgeleiteten Selbststeuerung, zur Autonomie.“ Roth legt allerdings Wert auf die Feststellung, dass eine solche durch Neurobiologie festgestellte Autonomie „unverträglich“ mit „Willensfreiheit“ sei.

Hinter jeder menschlichen Handlung lassen sich prinzipiell mit wissenschaftlichen Mitteln lückenlose Kausalketten erschließen. Dies hat in der neuzeitlichen Wissenschaftsgeschichte eine lange Tradition: Die physikalische Mechanik führt oft zu einem physikalistischen Determinismus, die biologische Evolutionstheorie zu einem evolutionstheoretischer Art, die behavioristische Psychologie zu einem psychologistischen, die Marxsche Ökonomie und die erklärende Soziologie zu einer gesellschaftstheoretischen Version und die gegenwärtige Neurobiologie eben oft zu einem neurobiologischen Determinismus. Dies lässt sich so deuten, dass die Faszinationskraft wissenschaftlicher Entdeckungen immer neu zu einer weltanschaulichen Ausdeutung im Sinne eines allgemeinen Determinismus führt. Aus philosophischer Sicht ist dies jedoch als unzulässige Verallgemeinerung zu qualifizieren (Falkenburg 2012).

Wissenschaftliche Erklärungen (unter Einschluss solcher mit Kausalaussagen) geben für eine deterministische Lesart viel weniger her als oft angenommen. Die nachträgliche zeitaufwändige Rekonstruierbarkeit von Ursachen für Handlungen ist nicht gleichbedeutend mit prognostischer Vorhersagbarkeit, so dass der epistemische Indeterminismus Recht hat, wonach in einer Entscheidungssituation niemand – selbst bei unterstellter Richtigkeit des Determinismus – etwas von dieser allgemeinen Einsicht hat. Die Selbstattestierung eines Nicht-anders-Kön-

6 Roth 2001, S. 451 und 454. Die folgenden Zitate S. 453, 448 und 449. Vgl. Pauen 2004.

nens ist keine notwendige Konsequenz des Determinismus, sondern würde einen Fatalismus markieren. Der mehr oder weniger bewusste Entscheidungs- und Selbstbildungsprozess des Menschen lässt sich in der Situation selbst nicht mit Hilfe von Kausalerklärungen einholen.

8. Sartres Kritik an der deterministischen Selbstobjektivierung

Wenn Jean-Paul Sartre über die Freiheit schreibt, wird er üblicherweise als Vertreter der Willensfreiheit gelesen: „Der Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht“ (Sartre 1994, S. 121). Nach dieser Formulierung scheint es ganz klar zu sein: Der Mensch kann sich in Freiheit bilden, wozu er sich bilden will. Immer wieder findet sich bei ihm auch die Formulierung, dass im atheistischen Existentialismus die Existenz des Menschen seiner Essenz – seinem Wesen also – voraus gehe. Rhetorisch sind solche Passagen eindeutige Programme einer Freiheitsphilosophie, aber der sachliche Gehalt bleibt jenseits ihres aufrüttelnden Charakters zunächst unklar. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die Freiheit des Menschen zu denken sei: „Der Mensch ist keineswegs zunächst, um dann frei zu sein, sondern es gibt keinen Unterschied zwischen dem Sein des Menschen und seinem ‚Frei-sein‘“ (Sartre 1993, S. 84).

Im Kontrast zu der unklar bleibenden positiven Freiheitsprogrammatik ist bei Sartre seine Kritik der Selbstobjektivierung bedeutsam: Sartre kritisiert den psychologischen Determinismus, der für ihn die Grundlage allen Entschuldungsverhaltens und eine reflexive Abwehr der Existenzangst darstellt. Der psychologische Determinismus nimmt eine selbstobjektivierende Haltung ein und folgert eine durch Determination gegebene Ausweglosigkeit. Diese Schlussfolgerung ist für Sartre jedoch falsch, da die kulturelle Determination des Einzelnen im Medium der Freiheit erfolge. Es sei deshalb abwegig, die eigene Determination subjektiv psychologisch als Ausweglosigkeit aneignen zu wollen. Niemand durchschaut existentiell vollständig und angemessen die eigenen Determinationen. Bildung gelingt wie die Freiheit nur, wenn man sie wichtig nimmt; ohne Bildungsanstrengung ist mit keinem Bildungserfolg zu rechnen.

In der Konkretisierung der Freiheit gewinnt für Sartre der Gedanke der natürlichen und kulturellen Faktizität Bedeutung. Die Faktizität schränkt für Sartre die Handlungsfreiheit ein, aber nicht die Willensfreiheit. Für Sartre sollte man „gegen den gesunden Menschenverstand präzisieren, dass die Formel ‚frei sein‘ nicht bedeutet ‚erreichen, was man gewollt hat‘, sondern ‚sich dazu bestimmen, durch sich selbst zu wollen‘ ... Anders gesagt, der Erfolg ist für die Freiheit in keiner Weise wichtig. ... Der technische und philosophische Freiheitsbe-

In Orientierung begriffen

Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und
Kompetenz

Berndt, C.; Walm, M. (Hrsg.)

2013, VIII, 211 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01825-2