



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2021

---

## **Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung**

Rother, Wolfgang

DOI: <https://doi.org/10.24445/conexus.2021.04.006>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-205148>

Journal Article

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) License.

Originally published at:

Rother, Wolfgang (2021). Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. *conexus*, 4(1):51-63.

DOI: <https://doi.org/10.24445/conexus.2021.04.006>

## Wolfgang Rother

### Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung

Die Erziehung ist ein zentraler Bereich, in dem sich auf paradigmatische Weise erfahren lässt, wie Fremd- und Selbstbestimmung dialektisch ineinander verschlungen sind. Die unterschiedlichen Facetten und Aspekte dieser prekären Position der Erziehung werden im Folgenden vor dem Hintergrund der von Sokrates und Platon, von Kierkegaard und in der Frankfurter Schule entwickelten philosophischen und pädagogischen Konzepte diskutiert.

Im ersten Abschnitt wird die paradoxe Struktur des in Platons Höhlengleichnis zugrunde gelegten Begriffs der παιδεία untersucht. Der zweite Abschnitt kreist um die wiederholt von Sokrates diskutierte Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend, um die ins Paradox führende Anamnesislehre und um die Maieutik als Methode der Erziehung. Im dritten Abschnitt wird vor dem Hintergrund der Absicht Kierkegaards, eine «Einleitung *nicht* zum *Christentum*, sondern zum *Christwerden*» zu geben,<sup>1</sup> dasjenige Paradox angesprochen, das man als theologisch-anthropologisches bezeichnen könnte und das in letzter Konsequenz das Scheitern menschlicher Erziehung impliziert, da Christ-Werden auf einen göttlichen Erzieher, theologisch gesprochen: auf die Gnade Gottes angewiesen ist. Motiv göttlicher Gnade ist – so das Thema des vierten Abschnitts – die Liebe, die Kierkegaard explizit als paradoxes Phänomen fasst<sup>2</sup> und die zwar durchaus als Moment des Erziehungsprozesses angenommen, aber

<sup>1</sup> Hermann Diem: Einführung, in: Søren Kierkegaard: Philosophische Brosamen (1844) und Unwissenschaftliche Nachschrift (1846), hg. von H. Diem und Walter Rest, Köln, Olten 1959, 9.

<sup>2</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 50.

realistischerweise kaum als notwendige Bedingung menschlicher Erziehung eingefordert werden kann. Schliesslich wird im fünften Abschnitt diskutiert, wie die paradoxe Struktur des Prozesses der Erziehung aufgelöst werden kann und die in Kierkegaards Maieutik formulierten Erziehungsziele – Selbstwerdung, Freiheit und Emanzipation – erreicht werden können. Der sich in diesen Zielen artikulierende Anspruch ist der der Aufklärung im Sinne Kants als Befreiung von Unmündigkeit, einer Aufklärung, die nach Horkheimer und Adorno allerdings nicht gegen ihre Selbstzerstörung gefeit ist und daher – dies im Sinne einer Präzisierung und Erweiterung der Erziehungsziele Kierkegaards – auf eine Konzeption von Erziehung angewiesen ist, die sie als Ermächtigung zur Kritik versteht.<sup>3</sup>

## 1. Das Paradox der Erziehung

Wer erzieht, will erklärtermassen zur Selbstbestimmung erziehen, will das «Objekt» der Erziehung zu einem autonomen Subjekt machen. Als Objekt der Erziehung zur Selbstbestimmung bin ich aber auf genuine Weise fremdbestimmt: Ich werde erzogen. Insofern unterscheidet sich die ontologische Struktur der Erziehung zur Selbstbestimmung von der ihr verwandten Befreiung, bei der wir durchaus unterscheiden können zwischen der aktiven und der passiven Befreiung. Ich kann Befreiung als Objekt erfahren, indem ich von anderen befreit werde, aber ich kann unter Umständen auch Subjekt meiner Befreiung sein, indem ich mich selbst befreie. Erziehung hingegen zeigt sich stets als relationaler Prozess, in dem die Funktionen von erziehendem Subjekt und erzogenem Objekt klar getrennt zu sein scheinen.

<sup>3</sup> Die Abschnitte 2–5 des vorliegenden Aufsatzes habe ich am 27. Oktober 2017 in meinem Vortrag «Il paradosso dell'educazione. Alcune note alle *Briciole filosofiche* di Kierkegaard» am Kolloquium «Gli auctores di Edda Ducci per l'umanarsi dell'uomo» präsentiert, das die Università di Roma LUMSA zum zehnten Todestag von Edda Ducci (1929–2007) durchgeführt hat.

In dieser Relationalität des Erziehungsgeschehens zeigt sich eine komplexe Problematik, die man als «Paradox der Erziehung» bezeichnen könnte, deren Urbild wir in Platons Höhlengleichnis finden,<sup>4</sup> ohne dass Platon die Paradoxie thematisiert. Das Schicksal der in der Höhle gefangenen Menschen ist von Gewalt und Fremdbestimmung geprägt. Sie sind «von Kindheit an gefesselt an Hals und Schenkeln», so dass sie das Feuer, das hinter ihnen brennt und die einzige Lichtquelle in ihrer Höhle ist, nicht sehen können. So halten die Gefangenen die Schatten, die sie sehen, für das Wahre.

Das Gedankenspiel, in dem die platonische Pädagogik entwickelt wird – zu Beginn des Höhlengleichnisses ist ausdrücklich von παιδεία die Rede<sup>5</sup> –, fasst Erziehung ausdrücklich als Ausübung von Zwang und Gewalt, das heisst als Inbegriff von Fremdbestimmung: «Wenn einer entfesselt wäre und *gezwungen würde* (ἀναγκάζοιτο), sogleich aufzustehen und den Hals herumzudrehen, zu gehen und gegen das Licht zu sehen und, indem er das täte, immer Schmerzen hätte [...].»<sup>6</sup> «Und wenn man ihn gar in das Licht selbst zu sehen *nötigte* (ἀναγκάζοι), würden ihm wohl die Augen schmerzen und er würde fliehen [...]. Und, sprach ich, wenn ihn einer *mit Gewalt* (βίᾳ) von dort durch den unwegsamen und steilen Aufgang schleppte und nicht losliesse, bis er ihn an das Licht der Sonne gebracht hätte, wird er nicht viel Schmerzen haben und sich gar ungerne schleppen lassen?»<sup>7</sup>

Die in der Höhle Gefangenen müssen gezwungen werden, das Licht, das Wahre zu erkennen. Erziehung ist die «Kunst der Umlenkung» (τέχνη τῆς περιαγωγῆς).<sup>8</sup> In Platons Konzept der Erziehung als Befreiung aus der Gefangenschaft in der Höhle artikuliert also der Anspruch, die Gefangenen gegen ihren Willen und mit brachialer Gewalt ans «Licht der Sonne» zu «schleppen»: Erziehung erscheint

<sup>4</sup> Plat. rep. 514a–518e. Die folgenden Zitate sind der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher entnommen.

<sup>5</sup> Plat. rep. 514a.

<sup>6</sup> Plat. rep. 515c. Hervorhebung von mir.

<sup>7</sup> Plat. rep. 515e. Hervorhebungen von mir.

<sup>8</sup> Plat. rep. 518d.

hier als Bevormundung mit dem Ziel der Mündigkeit, als absolute Fremdbestimmung, um die Fremdbestimmten von ihrer Fremdbestimmung zu befreien.

Wenn ich vom «Paradox der Erziehung» spreche, greife ich einen zentralen Topos Kierkegaards auf. In den *Philosophischen Brosamen* widmet er dem «absoluten Paradox», dessen Inbegriff für ihn die Menschwerdung Gottes ist, ein ganzes Kapitel.<sup>9</sup> Wenn nun Erziehung als Prozess zwischen Fremd- und Selbstbestimmung paradox ist – vielleicht so paradox wie die Menschwerdung Gottes –, impliziert dies keineswegs ihre Unmöglichkeit, sondern eine permanente Herausforderung für die pädagogische Theorie und Praxis, sich selbst kritisch in Frage zu stellen und stets mit der Gefahr des Scheiterns von Erziehung zu rechnen.

## 2. Die sokratische Maieutik und das Paradox des Lehrens und Lernens

Die von Menon gestellte Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit der Tugend,<sup>10</sup> die Kierkegaard in seinem «Gedanken-Projekt» aufgreift,<sup>11</sup> führt in die Aporie. Wenn x Gegenstand des Lehrens und Lernens ist, muss vorausgesetzt werden, dass x – zumindest aus der Perspektive des Lernenden – nicht ist. Wenn weiter vorausgesetzt wird, dass jedes Lernen ein Suchen ist, ergibt sich das Paradox, das Sokrates in dem *ἐριστικὸς λόγος* zusammenfasst, «dass nämlich ein Mensch unmöglich suchen kann, weder was er weiss, noch was er nicht weiss». Das heisst, wenn ich x kenne, brauche ich nicht danach zu suchen, und wenn ich x nicht kenne, weiss ich gar nicht, wonach ich suchen soll und kann x daher auch nicht finden.<sup>12</sup> Über zwei Voraussetzungen, die allerdings erst noch zu beweisen wären,

<sup>9</sup> Das absolute Paradox (Eine metaphysische Grille), in: S. Kierkegaard: *Philosophische Brosamen*, 48–67.

<sup>10</sup> Plat. Men. 70a.

<sup>11</sup> S. Kierkegaard: *Philosophische Brosamen*, 17.

<sup>12</sup> Plat. Men. 80e; S. Kierkegaard: *Philosophische Brosamen*, 17.

nämlich die Unsterblichkeit der Seele (ἡ ψυχὴ ἀθάνατος) und die Verwandtschaft der Dinge untereinander (τῆς φύσεως ἀπάσης συγγενοῦς οὔσης), entwickelt Sokrates, um dem Dilemma des Suchens und Lernens zu entkommen, seine Anamnesislehre, der zufolge alles Suchen und Lernen Wiederentdeckung und Wiedererinnerung ist (τὸ γὰρ ζητεῖν ἄρα καὶ τὸ μανθάνειν ἀνάμνησις ὅλον ἐστίν).<sup>13</sup> Das gesuchte  $x$  muss also nicht in den Lernenden «hineingebracht» werden, «sondern war in ihm»<sup>14</sup> und – dies sei die Aufgabe der Erziehung – muss aus ihm herausgebracht werden: Erziehung ist also Maieutik.<sup>15</sup> Für Kierkegaard ist das Verhältnis zwischen Hebamme und Gebärender «das höchste [...], das ein Mensch dem andern gegenüber einnehmen kann», wobei er das Gebären selbst Gott zuschreibt.<sup>16</sup>

Analyse und Vergleich dieser Texte und Kontexte zeigen einen Perspektivenwechsel, den Kierkegaard gegenüber Sokrates vollzieht und der es als gerechtfertigt erscheinen lässt, mit Edda Ducci von einer «kierkegaardischen Maieutik» zu sprechen, die für sie – in impliziter Distanzierung von Sokrates, der die Maieutik im *Theaitetos* explizit als τέχνη bezeichnet<sup>17</sup> – keine «Technik» ist, sondern ein komplexer Prozess, dessen Gelingen vor allem von der Beziehung zwischen zwei Menschen abhängt.<sup>18</sup> Die Voraussetzungen der sokratischen Maieutik, nämlich die Existenz ewiger, angeborener Ideen, die im Prozess der Erziehung nur aktiviert und aktualisiert zu werden brauchen, lassen weder Transzendenz noch Freiheit zu. Für den platonischen Sokrates gibt es, um mit Kohelet zu sprechen, «nichts Neues unter der Sonne».<sup>19</sup> Sokratische Erziehung wird reduziert auf die Anstossung des Prozesses der Anamnesis, auf eine Psychotechnik der Reaktivierung vorgegebener Daten, die infolge

<sup>13</sup> Plat. Men. 81c–d.

<sup>14</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 17.

<sup>15</sup> Vgl. Plat. Th. 148e–151d.

<sup>16</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 18.

<sup>17</sup> Der Terminus τέχνη wird wiederholt von Sokrates in Plat. Th. 149a–151a verwendet, in 150b: τέχνη τῆς μαιεύσεως.

<sup>18</sup> Edda Ducci: La maieutica kierkegardiana (1967), Roma 2007, 9, 145.

<sup>19</sup> Koh 1,9.

ihrer Ewigkeit unveränderbar sind. Unbewusst Existentes ist durch Erziehung ins Bewusstsein zu heben. Kierkegaard hingegen macht diese Voraussetzungen nicht – weder die Existenz ewiger Ideen noch die Reduktion des Lernens auf Anamnese –, sondern eröffnet der Maieutik, indem er sie von den platonisch-sokratischen Voraussetzungen befreit, eine neue Perspektive. Im Blick steht für ihn zum einen das Verhältnis zwischen Mensch und Mensch und – wenn er sagt, dass das Gebären in Wirklichkeit von Gott ermöglicht wird – zum anderen die Unverfügbarkeit und Offenheit des Prozesses der Erziehung. Die Bescheidenheit des Sokrates, der die Aufgabe des Philosophen und Pädagogen auf die Maieutik beschränkt, wird von Kierkegaard gewissermassen radikalisiert: Konnte der sokratische Maieut, wenn es ihm gelang, die in der Seele des Lernenden präexistierenden Ideen hervorzuholen, sich selbst und seiner pädagogischen Kompetenz den Erfolg zuschreiben, liegt für Kierkegaards Maieuten alles in der Hand Gottes, das heisst, Erziehung ist nicht «machbar», ist kein «Produkt», für dessen Herstellung es einer ausgeklügelten Technik bedarf, sondern ein Prozess zwischen Menschen mit letztlich ungewissem Ausgang.

### 3. Das theologisch-anthropologische Paradox und die Frage nach der Möglichkeit menschlicher Erziehung

In dieser religiösen Fundierung der Maieutik Kierkegaards liegt zugleich ihre Stärke und ihre Schwäche. Ihre Stärke besteht darin, dass sie die Offenheit des Prozesses der Erziehung ermöglicht und damit auch die Ermächtigung des Subjekts zu Freiheit, Emanzipation und Selbstbestimmung, ihre Schwäche darin, dass sie Voraussetzungen macht, die philosophisch als fragwürdig erschienen können. Diese Konstellation impliziert eine Problematik, das man als theologisch-anthropologisches Paradox bezeichnen könnte.

Gegen die Annahme des Sokrates, dass «im Grunde jeder Mensch die Wahrheit hat», ist für Kierkegaard vor dem Hintergrund seiner christlichen Anthropologie der Mensch *post lapsum* «ausserhalb der

Wahrheit» und insofern «Unwahrheit».<sup>20</sup> Dies lässt die sokratische Maieutik insofern als absurd erscheinen, als der Lehrer nicht Geburtshelfer einer Wahrheit sein kann, mit der der Lernende gar nicht schwanger gehen kann, da er selbst ja die Unwahrheit ist. Nur daran – theologisch gesprochen an seine Sündhaftigkeit – kann ihn der Lehrer erinnern, und zwar, indem er ihn von sich «fortstösst». So auf sich selbst gestellt entdeckt der Lernende seine Unwahrheit, gelangt der Mensch – wiederum theologisch gesprochen – zum Bewusstsein seiner Sündhaftigkeit, die er nur «durch sich selbst entdecken» kann. Der Lehrer, der den Lernenden von sich fortstösst, um ihm die Selbsterkenntnis zu ermöglichen, ist derselbe, der ihn zur Wahrheit führt und die geeigneten Bedingungen dafür schafft. «Dies aber – so Kierkegaard – vermag kein Mensch»: «Der Lehrer ist somit der Gott selbst.»<sup>21</sup> Der göttliche Lehrer ist für Kierkegaard der Emanzipator, der den durch eigenes Verschulden – theologisch gesprochen, durch den Missbrauch der Freiheit im Sündenfall – in Unwahrheit und Unfreiheit gefangenen Menschen befreit: Der Lehrer ist der «Erretter», «Erlöser» und «Versöhner».<sup>22</sup>

Kierkegaards Maieutik unterscheidet sich von der sokratischen, indem sie Erziehung nicht in ein letztlich totalitäres Ordnungssystem sogenannter ewiger Ideen und Wahrheiten integriert, sondern dem Menschen die Möglichkeit eröffnet, sich frei im existenzphilosophischen Sinn zu entwerfen – ihm gewissermassen den «Sprung» in die Transzendenz zu ermöglichen. Dass dieser Sprung für Kierkegaard «die Entscheidung κατ' ἐξοχήν gerade für das Christliche ist»,<sup>23</sup> impliziert aber eine Voraussetzung, die als ausschliessendes Moment figuriert und angesichts deren sich die Frage stellt, wie sich dieser Sprung aus seinem von Kierkegaard gesetzten christlichen Kontext befreien kann, das heisst, wie der nur theologisch

<sup>20</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 22. Vgl. auch 24, wo der «Zustand [...] die Unwahrheit zu sein und es durch eigene Schuld zu sein», explizit als «Sünde» bezeichnet wird.

<sup>21</sup> Ebd., 22–24.

<sup>22</sup> Ebd., 26. Vgl. auch Kap. 2: «Der Gott als Lehrer und Erretter», 32–48.

<sup>23</sup> Ebd., 237 (Unwissenschaftliche Nachschrift).



zu begründende Sprung in den christlichen Glauben als existenzphilosophisch zu begründender Sprung in das Reich der Freiheit und Transzendenz verstanden werden kann.

Im Blick steht hier aber nicht nur die Frage einer Säkularisierung der Maieutik Kierkegaards, sondern – dies ist ein weiterer Aspekt des theologisch-anthropologischen Paradoxes – die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung überhaupt. Zwar hatte Kierkegaard in seiner impliziten Kritik der sokratischen Maieutik einen Perspektivenwechsel von der Lehr- und Lernbarkeit der Tugend oder der Wahrheit auf den pädagogischen Prozess selbst, auf das Verhältnis «zwischen Mensch und Mensch» vollzogen,<sup>24</sup> der jedoch durch die These, dass der Lehrer «der Gott selbst» ist,<sup>25</sup> konterkariert wird. Das theologisch-anthropologische Paradox der Maieutik Kierkegaards stellt also vor die Frage, wie Erziehung ohne Rekurs auf Gott beziehungsweise wie *menschliche* Erziehung möglich ist. Die Antwort, dass eine solche Erziehung gar nicht möglich ist, liegt für die Glaubenden zwar auf der Hand, provoziert aber diejenigen, die die Beziehung zu Gott als unzulässige Voraussetzung betrachten. Aber auch für die Pädagogik innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft ist schon viel gewonnen, wenn sich die Pädagogik von technologischen Machtbarkeitsillusionen befreit und der Unverfügbarkeit und Offenheit des Prozesses der Erziehung stets eingedenk ist. Wenn dies gelingt, lassen sich auch theologisch-dogmatisch besetzte Begriffe wie «neuer Mensch», «Umkehr», «Reue» und «Wiedergeburt»<sup>26</sup> für eine emanzipative Theorie der Erziehung fruchtbar machen.

<sup>24</sup> S. Kierkegaard, Philosophische Brosamen, 18.

<sup>25</sup> Ebd., 24.

<sup>26</sup> Ebd., 28–29.

#### 4. Das Paradox der Liebe und die Gefahr des «pädagogischen Eros»

Der christliche Argumentationshorizont Kierkegaards impliziert eine Reflexion auf die Motivation Gottes, Lehrer, das heisst in Jesus Christus Mensch zu werden.<sup>27</sup> Er rekurriert dabei auf *Metaphysik*  $\Lambda$ , wo Aristoteles als Motiv, aus welchem das unbewegte Bewegende bewegt, die Liebe nennt: κινεῖ δὴ ὡς ἐρώμενον, «es bewegt wie ein Geliebtes».<sup>28</sup> Theologisch sind die Argumente Kierkegaards plausibel: Gottes Liebe ist «auf den Lernenden gerichtet» mit dem «Ziel, ihn zu gewinnen».<sup>29</sup> Gott als Liebender will die unendliche Differenz zum Geliebten überwinden, was nicht durch ein «Emporsteigen» des Lernenden zu Gott, also durch eine platonische ὁμοίωσις θεῶν,<sup>30</sup> sondern durch das «Herabsteigen» Gottes zu den Menschen erreicht wird, indem Gott sich «in der Gestalt des Knechtes» zeigt, die «seine wahre Gestalt» ist.<sup>31</sup>

Nun kann man – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des diskutierten theologisch-anthropologischen Paradoxes – zu Recht fragen, worin der Ertrag dieses Aspektes der theologischen Maieutik Kierkegaards, die zum Sprung in den Glauben ermutigen will, für eine Philosophie der Pädagogik liegen könnte. Ich sehe einen möglichen Ertrag wie auch reale Gefahren.

Erstens, der Ertrag: Die von Kierkegaard vorgenommene christliche Umkehrung der platonischen ὁμοίωσις θεῶν kann als Appell zur pädagogischen Solidarität zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden werden. Diese Solidarität ist in Kierkegaards Rede vom Verhältnis «zwischen Mensch und Mensch» angesprochen.<sup>32</sup> Ein

<sup>27</sup> Ebd., 34.

<sup>28</sup> Aristot. metaph.  $\Lambda$  7, 1072b3. Dazu W. Rother: Die Geburt der Philosophie aus dem Geiste der Theologie. Ein Versuch über die *Metaphysik* des Aristoteles, in: Theologische Zeitschrift 62 (2006) 63–77, hier 75–77.

<sup>29</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 35.

<sup>30</sup> Plat. Tht. 176b.

<sup>31</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 42.

<sup>32</sup> Ebd., 18.

solches Verhältnis bringt sich in der Utopie einer herrschaftsfreien Beziehung zwischen den Akteuren im pädagogischen Prozess zum Ausdruck, in der Utopie eines horizontalen Dialogs und eines wechselseitigen Lehrens und Lernens.

Zweitens, die Gefahren: Eine erste Gefahr spricht Kierkegaard selbst unter dem Titel des «Paradoxes der Liebe» an. Aller Liebe liege die Eigenliebe zugrunde, die gewissermassen als «Liebe zu einem andern, zu einem Entbehrten» erwache. Unter Anspielung auf die Hegelsche Dialektik schreibt Kierkegaard, dass die Eigenliebe der Liebe nicht nur zugrunde liege, sondern auch ihr zugrunde gehe.<sup>33</sup> In der Tat verschwindet die Eigenliebe nicht so reibungslos in der Liebe, wie es die Hegelsche Dialektik suggeriert: Die Eigenliebe ist «nicht vernichtet, sondern gefangengenommen» und «kann wieder zum Leben erwachen».<sup>34</sup> Für den pädagogischen Prozess bedeutet dies eine massive Störung der pädagogischen Solidarität und einen Rückfall in eine vertikale Beziehung, wenn das Motiv des Lehrenden von Eigenliebe bestimmt ist und er im Lehren nur Selbstbestätigung sucht statt jenen herrschaftsfreien Dialog zwischen Akteuren, die jederzeit bereit sind, ihre Rollen zu tauschen.

Die zweite Gefahr, die in diesem Zusammenhang anzusprechen ist, ist jener sogenannte «pädagogische Eros», den sich beispielsweise die Reformpädagogik unter Rückgriff auf platonische Paradigmen auf ihre Fahnen geschrieben hat, und der die Eigenliebe des Pädagogen zum reinen Egoismus pervertiert. Dieser Egoismus zerstört die pädagogische Beziehung, indem er die Lernenden zu Opfern sexueller Ausbeutung entwürdigt.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Ebd., 50.

<sup>34</sup> Ebd., 61.

<sup>35</sup> Vgl. Jürgen Oelkers: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim, Basel 2011; ders: Eros und Herrschaft: Was bleibt von der Reformpädagogik? Vortrag vor Praxislehrkräften der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. Januar 2012.

<http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraege-profoelkers/vortraege2012/ZuerichErosdef.pdf> (13.05.2021)

## 5. Emanzipation, Freiheit und Kritik

Die religiös-existenzphilosophische Grundlage und Ausrichtung der Maieutik Kierkegaards nimmt einen radikalen Perspektivenwechsel gegenüber der sokratischen Maieutik vor.<sup>36</sup> Während der Argumentationshorizont des Sokrates die platonische Ideenlehre ist und seine maieutische Pädagogik auf die Aktivierung ewiger Ideen in erkenntnistheoretischer oder moralphilosophischer Absicht zielt, will Kierkegaard zu einem befreienden Sprung in den Glauben ermächtigen, der philosophisch durchaus als Sprung in jene «Wirklichkeit der Freiheit als Möglichkeit» verstanden werden kann, die sich im Grundphänomen existentieller Angst manifestiert.<sup>37</sup> In impliziter Auseinandersetzung mit Hegel entwickelt Kierkegaard einen Begriff des Werdens, das als «Übergang von Möglichkeit zu Wirklichkeit» durch «Freiheit» geschieht: «das Werden ist die Veränderung der Wirklichkeit durch Freiheit».<sup>38</sup> Paradigmatisch für Kierkegaards Verständnis der Freiheit ist der Glaube, der «keine Erkenntnis ist, sondern ein Freiheits-Akt, eine Willensäußerung».<sup>39</sup>

Vor diesem Hintergrund, der Kierkegaard als Philosophen der Freiheit erscheinen lässt, stellt sich die Frage, welche Rolle die Erziehung im Prozess des Selbstwerdens als existentieller und politischer Befreiung spielt und wie Erziehung jene Dynamik sein kann, in der sich Freiheit, Emanzipation und Selbstbestimmung des Menschen zum Ausdruck bringen.

Ein Punkt wurde bereits angesprochen: die Solidarität der Akteure im Prozess der Erziehung und die Utopie des wechselseitigen Erziehens.<sup>40</sup> In diesem in der Maieutik Kierkegaards angelegten Konzept wird die Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden in letzter Konsequenz aufgehoben. Ich bin je nach Konstellation einmal

<sup>36</sup> Vgl. oben, Abschnitt 3.

<sup>37</sup> S. Kierkegaard: *Der Begriff Angst* (1844), übers. von Gisela Perlet, Stuttgart 1992, 50.

<sup>38</sup> S. Kierkegaard: *Philosophische Brosamen*, 88–89, 93.

<sup>39</sup> Ebd., 99.

<sup>40</sup> Vgl. oben, Abschnitt 4.

Lehrender, einmal Lernender und oft – beispielsweise in einem philosophischen Seminar oder als Pädagoge und Lehrer im Klassenzimmer – beides gleichzeitig. Die Horizontalität der herrschaftsfreien Beziehung bietet Gewähr für die Entfaltung der Freiheit, die Entwicklung kooperativer Diskursformen und das Einüben selbstbestimmten und kritischen Denkens.

Diese Perspektive auf die Maieutik Kierkegaards lässt Erziehung als Ermächtigung zur Emanzipation erscheinen. Das Konzept dieses Verständnisses von Erziehung bietet Kant unter dem Titel «Aufklärung», die er definiert als «Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit», wobei die Unmündigkeit insofern selbstverschuldet ist, als «die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliessung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen».<sup>41</sup> Kierkegaard dürfte sich auf Kant beziehen, wenn er dem Menschen die Schuld für seinen Zustand der Unwahrheit und der Unfreiheit zuschreibt.<sup>42</sup>

Erziehung als Emanzipation und als Ermächtigung zu Mündigkeit und Autonomie lässt sie als Aufklärung erscheinen. Angesichts der von Horkheimer und Adorno in ihrer Analyse des faschistischen und stalinistischen Totalitarismus konstatierten fatalen «Selbsterstörung der Aufklärung»<sup>43</sup> stellt sich die auch für die Philosophie der Pädagogik grundlegende Frage nach der Rettung von Aufklärung und Freiheit. Im Sinne der Dialektik der Aufklärung ist dasjenige Moment von Aufklärung stark zu machen, das sie «aus ihrer Verstrickung in blinder Herrschaft» zu lösen vermag.<sup>44</sup> Dies bedeutet ein kontinuierliches Insistieren auf der Freiheit, die aufs Engste mit dem «aufklärenden Denken» verbunden ist,<sup>45</sup> das seinerseits zu verstehen ist als permanente Infragestellung und Kritik. Die postmarxistische Kritische Theorie der Frankfurter Schule hat den

<sup>41</sup> I. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: Akademie-Ausgabe, VIII 35.

<sup>42</sup> S. Kierkegaard: Philosophische Brosamen, 24, 26.

<sup>43</sup> Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung (1944/1969), in: Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Darmstadt 1998, III 11, 13.

<sup>44</sup> Ebd., 16.

<sup>45</sup> Ebd., 13.

politischen Aspekt dieser Kritik hervorgehoben, deren existenzphilosophisches Fundament in Kierkegaards Prozess der Selbstwerdung des Subjekts angelegt ist, eines Prozesses der Selbstbestimmung des Subjekts, das sich permanent gegen Objektivierung und Fremdbestimmung behaupten muss.

Vor dem Hintergrund der Erziehungsziele Emanzipation, Freiheit und Kritik lässt sich das Paradox der Erziehung lösen, das Paradox, dass Erziehung als Fremdbestimmung erscheinen lässt, die zur Selbststimmung führen soll: Das Ziel der Erziehung ist letztlich ihre Selbstabschaffung. Sie ist dann gelungen, wenn sie sich überflüssig gemacht hat. Sie ist die – um eine Metapher Wittgensteins zu benutzen – die Leiter, die wir wegwerfen müssen, nachdem wir «auf ihr hinaufgestiegen» sind.<sup>46</sup>

conexus 4 (2021) 51–63

© 2021 Wolfgang Rother. Dieser Beitrag darf im Rahmen der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 – Creative Commons: Namensnennung/nicht kommerziell/keine Bearbeitungen – weiterverbreitet werden.



<https://doi.org/10.24445/conexus.2021.04.006>

Prof. Dr. Wolfgang Rother, Brühlstrasse 43, 5412 Gebenstorf  
[wolfgang.rother@philos.uzh.ch](mailto:wolfgang.rother@philos.uzh.ch)

<sup>46</sup> Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung (1921), Frankfurt am Main <sup>8</sup>1971, 115 (6.54).