

Dietmar Langer

Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung

Über die Erziehung zur und durch Vernunft bzw. Freiheit

Zusammenfassung: Wenn man nicht mehr vom Subjekt ausgehen kann, das wahre An- bzw. richtige Einsichten und somit ‚a priori gültige‘ Erkenntnisse mit Gewissheit erstellt, sondern nur von Tätigkeiten, in denen z.B. ökonomische, religiöse oder künstlerische Handlungssubjekte zum Vorschein kommen, dann ist Willenserziehung jene Kommunikation, die in allen Erziehungsbereichen (wie z.B. in der Umwelt-, Glaubens- oder Kunsterziehung) stattfinden kann. Als Erziehung zur und durch Vernunft bzw. Freiheit will sie rationale Überlegungs- und Entschlussfähigkeiten vermitteln, wobei sich – so die These – der Zu-Erziehende in jedem Erziehungsbereich einen freien und vernünftigen Willen aneignen kann. Grenzen dieser Vermittlung bestehen darin, dass die tatsächliche Aneignung im Sinne sozialisierender Willensbildung von außen nicht bewirkt, dagegen von gesellschaftlichen Zwängen und Aporien der Vernunft verhindert werden kann.

1. Einleitung

Für alle nachdenklichen Pädagogen, wie z.B. Petzelt (1947), Spranger (1969) oder Bollnow (1988), lag es früher auf der Hand, wer oder was erzogen werden sollte, nämlich das Subjekt oder das Ich. Und auch über den Zweck war man sich einig. Der Zu-Erziehende wird im Zustand der Unmündigkeit angetroffen und soll mündig werden, wozu er einen freien und vernünftigen Willen braucht; ersteren, um für unterschiedliche Handlungsgründe zugänglich zu sein; letzteren, um sich von den einleuchtenden bzw. guten Gründen in seinen Entscheidungen bestimmen zu lassen.

Unter Mündigkeit kann vernünftige Selbstbestimmung oder auch personelle Vernünftigkeit begriffen werden. Dies bedeutet in intensionaler Hinsicht, sich ohne Anleitung von außen seines eigenen Vernunftvermögens bedienen zu wollen und zu können, um somit im Bedarfsfall richtig zu handeln. Vage Referenzen im Sinne der Begriffsex-tension sind z.B.: ‚offen und kritisch gegenüber neuen Ab-, An- und Einsichten zu sein‘, ‚frei zugänglich für unterschiedliche Gründe sein‘, ‚ungehindert Entschlüsse fassen zu können‘, ‚sich für gute Gründe entscheiden zu wollen, also guten Willens zu sein, es aber auch tun und bei der Stange bleiben zu können‘.

Uneinig waren und sind lediglich die Antworten auf die Frage, wie dies durch Erziehung erreicht werden soll. Ob dafür allerdings Mittel und Wege wie Dialog oder Diskurs als Antworten geeignet sind, kann bestritten werden. Zweifel kommen deshalb auf, weil sie jeweils den freien und den vernünftigen Willen schon voraussetzen, während diese Fähigkeiten erst zu vermitteln sind. Wenn beide bereits zur Anwendung kommen, wenn zur Lösung eines Problems nicht nur das bessere Argument vorgebracht, sondern auch in die Tat umgesetzt wird, dann muss Mündigkeit nicht mehr vermittelt werden. Beide, Dialog und Diskurs, sind Ziele oder Zwecke der Erziehung zur Vernünftigkeit, aber gewöhnlich weder gehbare Wege dorthin noch geeignete Mittel dazu. Damit stellt sich die Frage, wenn sich der freie und der vernünftige Wille in der Regel so nicht vermitteln lassen, wie denn dann? Etwa mit Quasi-Diskursen? Oder eher mit Laisser-faire? Zwang? Tadel? Abrichtung? Dressur? Zufall? Durch naturwüchsige Reifung des Gehirns? Oder gar mit Medikamenten?

Ob sie sich allerdings überhaupt vermitteln lassen, ist ein Problem, das logischerweise zuerst geklärt werden muss und sowohl vom Willen (individuelles System) als auch von der Vermittlung (soziales System) abzuhängen scheint.

2. Kann der Wille eigentlich Adressat der erzieherischen Vermittlung sein?

Betrachten wir dazu ein Beispiel aus der Gesundheitserziehung. Ein junges Mädchen will sich unbedingt tätowieren lassen. Statt der Tätowierung könnte man auch das Zigaretten-Rauchen auswählen. Nehmen wir einmal an, wenn sein Wille in die Tat umgesetzt würde, führe dies aus guten Gründen, nämlich aus gesundheitlichen, etwa Infektionsgefahr, Hauterkrankungen etc. – und auch aus ästhetischen Gründen, worüber sich aber nicht nur mit Zu-Erziehenden vorzüglich streiten lässt – zu einer nicht vernünftigen oder gar unvernünftigen Handlung. Entschlüsse bzw. Handlungen erweisen sich als irrational, wenn sie das Subjekt durch Überzeugungen rechtfertigt, deren Wahrheit es selbst stark bezweifelt oder wenn zu ihrer Rechtfertigung Ziele dienen, die sich unter den gegebenen Bedingungen nicht erreichen lassen, oder wenn bei ihrer Rechtfertigung nicht alle verfügbaren relevanten Ansichten herangezogen werden, oder wenn relevante Forderungen einfach übergangen werden. Die letzten beiden Aspekte könnte man dem Mädchen vorwerfen.

Wie und wann wird dieses Mädchen vernünftig? Es würde vernünftig werden, wenn es seinen Willen oder seine Absicht aufgeben oder umwandeln könnte und sich eben nicht tätowieren ließe. Durch diese Unterlassung würde eine Tat realisiert, für die bessere Gründe sprechen als für die Durchführung der Tätowierung (wie z.B. Gruppenzugehörigkeit, eigener Lebensstil).

Nun ist zu überlegen, wer oder was eigentlich vernünftig wird. Aus dem Blickwinkel des Erziehers (Dritte-Person-Perspektive) ist es offensichtlich das Mädchen als ganzer Mensch. Aus der Sicht des Mädchens (Erste-Person-Perspektive) ändert sich das jedoch. Durch Introspektion kann es nämlich sagen: Ich bin vernünftig geworden, weil

ich erst eine Tätowierung wollte, nachdem ich aber die einleuchtenden Gründe hörte, habe ich darauf verzichtet. Damit ergeben sich eine Menge weiterer Fragen und tiefe Problemabgründe, vor allem: wer oder was ist nun dieses ‚Ich‘?

Für Immanuel Kant (1724-1804) war es ein „bloßes Bewußtsein, das alle Begriffe begleitet“ (1983, S. 344). Ludwig Wittgenstein (1889-1951) stellte sich die Frage, was denn übrig bleibt, wenn ich von dem Sachverhalt, dass ich meinen Arm hebe, die Tatsache abziehe, dass mein Arm sich hebt? (vgl. 2001, S. 974, § 621). Und die Antwort lautete nicht etwa: das Ich oder mein Wille. Übrig bleibt ein praktisches Selbstverständnis, also die reflexive, bewusste und freiwillige Struktur von Handlungen. Der Wille bedeutete für ihn insofern weder etwas noch nichts; und dass man ich und selbst lieber in der Kleinschreibweise benutzen sollte, darauf hatte er immer wieder hingewiesen. Schon Friedrich Nietzsche (1844-1900) zeigte großen Scharfsinn und beurteilte, ohne jemals das Innenleben eines Gehirns auf irgendeinem Monitor gesehen zu haben, das mit den Begriffen ‚Ich‘ und ‚Wille‘ zu Bezeichnende als Erfindungen. Das Ich kann die Vernunft des Mädchens jedenfalls nicht sein, denn diese müsste ja nicht mehr vernünftig werden. Ist es also doch der Wille des Mädchens? Oder sein Geist, sein Bewusstsein? Oder seine Neuronen? Oder was sonst? Und was ist nun der Wille? Ist er wirklich nur eine Illusion? Lässt sich jeder Wille umwandeln? Braucht man dazu einen freien Willen? Was ist dann (a) ein freier und (b) ein vernünftiger Wille? Können beide vermittelt werden – und wie? In 3.2 steht die Antwort auf die Frage (a), in 4 die anderen. Es wird sich zeigen, dass Willenserziehung eigentlich zwei Adressen hat; nämlich die „Person als die der pädagogischen Kommunikation zugängliche, in sie eingebegriffene Adresse (= potentielles Sprach-, Handlungs- bzw. Erkenntnisvermögen, vgl. 3.3, D. L.) und das Individuum (= bewusster Wille im Sinne physisch-psychischer bzw. neuro-mentaler Phänomene, vgl. 3.4, D. L.) als die ihr nicht zugängliche, außerhalb von ihr liegende“ Adresse (Kade, 2004, S. 222).

Der Schaden jedoch, der in der Pädagogik durch den Einfluss von Weltbild-Deutungen einiger Hirnforscher entstehen könnte – wohlgemerkt: Konjunktiv –, besteht darin, dass uns z.B. Neurophysiologen zurzeit einmal mehr weismachen wollen, wir müssten unser Bild vom Menschen als ‚willensfreie Person‘ aufgeben, weil wir vernünftige Selbstbestimmung aus naturwissenschaftlicher Sicht nur als Trugbild interpretieren könnten.¹ Dagegen konnte überzeugend gezeigt werden, dass Mündigkeit grundsätzlich möglich und vermittelbar ist (vgl. Speck, 2008; Langer, 2007), zumal neuerdings Michael Pauen und der renommierte Hirnforscher Gerhard Roth von „einem ‚aufgeklärten Naturalismus‘“ (Pauen & Roth, 2008, S. 9) reden, in dem Willensfreiheit und Determinismus durchaus verträglich sein können (vgl. Fußnote 2). Und wenn z.B. (Neuro-) Biologen zu weltbildgebenden Deutungen ansetzen und Willensfreiheit verdammen, greifen sie auf evolutionäre und deterministische Annahmen zurück (vgl. 3.1), die aber

1 Kant würde heute den Hirnforschern eine unzulässige Verabsolutierung ihrer einseitig naturalistischen Sicht vorwerfen und darauf bestehen, dass der „Mensch in seinem tiefsten Wesen mehr ist als das, was unsere naturwissenschaftliche Schulweisheit begreift“ (Gölz, 2008, S. 20).

empirisch nicht zu überprüfende Bereiche und so ihren metaphysischen Zufluchtsort bilden.

3. Metaphysische Grundlagen und zentrale Annahmen der Willenserziehung

Wer die Vermittlung und Aneignung des freien und des vernünftigen Willens erklären will, kommt an vier Problemen nicht vorbei, an dem der metaphysischen Voraussetzungen und der damit unmittelbar zusammenhängenden Frage nach Willensfreiheit, ferner am Problem der Erkenntnismöglichkeiten und schließlich am Leib-Seele- bzw. Körper-Geist-Problem. Um es gleich zu sagen, keines dieser bisher ungelösten Rätsel kann im Folgenden entschlüsselt werden. Was nur geleistet werden kann, ist die Beseitigung von Missverständnissen nach Klärung der gegebenen Begriffe und die somit mögliche Begründung der These des Beitrages.

3.1 Zur rationalen Diskussion der metaphysischen Grundlagen

Man kann die vielschichtige metaphysische Problematik so auf den Hauptnenner bringen: der epistemische (In-)Determinismus sowie der ontologische (In-)Determinismus stellen lediglich Hypothesen dar. Keine der vier Annahmen ist zurzeit bewiesen, aber auch nicht widerlegt worden. Der epistemische Indeterminismus besagt, dass Ereignisse dann indeterminiert erscheinen, wenn keine Erkenntnisse über ihre Determinanten vorliegen. Der ontologische Indeterminismus behauptet, dass es Ereignisse gibt, die nicht von anderen Ereignissen determiniert werden oder irgendwie von diesen abhängen. Der epistemische Determinismus des an naturnotwendige Gesetze gebundenen Erkennens geht davon aus, dass Ereignisse dann determiniert sind, wenn ein Wissen über ihre Determinanten gegeben ist. Der ontologische Determinismus des Verursachens durch faktische Ereignisse, die als Ursache-Ereignisse die entsprechenden Wirk-Ereignisse deterministisch erzeugen, besagt nun eben, dass es nur solche Ereignisse gibt, die von anderen Ereignissen determiniert werden oder in irgendeiner Weise von diesen abhängen.

Ein ontologischer Determinismus hätte jedenfalls den epistemischen Determinismus zur Folge, aber nicht umgekehrt. Der epistemische Indeterminismus ist dagegen sowohl (a) mit dem ontologischen Indeterminismus als auch (b) mit dem ontologischen Determinismus vereinbar; mit (a), wenn man davon ausgeht, dass die nicht vorhersagbaren Ereignisse tatsächlich nicht von anderen Ereignissen abhängen und unabhängig von diesen auftreten oder ausbleiben; und mit (b), wenn man davon ausgeht, dass zwar alle physikalischen Vorgänge determiniert sind, dass aber kein vollständiges Wissen bzw. keine vollständige Vorhersagbarkeit über diese Zusammenhänge gegeben ist.

Das Fehlen der Vorhersagbarkeit von Ereignissen gehört insofern zur Variante des epistemischen Indeterminismus, weil das Fehlen alleine keine Auskunft gibt, ob die fraglichen Ereignisse, zu denen die Vorhersagbarkeit fehlt, im ontologischen Sinne tat-

sächlich determiniert sind oder nicht. Eine Unterscheidung in ontologischer und epistemischer Determinismus ist deshalb wichtig, weil die Faktoren der Verursachung der realen Außenwelt, falls und wie wir sie erkennen können (vgl. 3.3), nicht dasselbe sind wie die bloße Vorhersagbarkeit. Zwei dieser vier Standpunkte sind inkompatibilistisch, die beiden anderen dagegen kompatibilistisch ausgerichtet. Je nach dem sind Freiheit und Determinismus unverträglich oder vereinbar. Auf den Kompatibilismus II in einem epistemischen Determinismus wird in Abbildung 1 aus Platzgründen verzichtet (vgl. die Begründung dazu in Fußnote 2).

Vorausblickend ist die Frage ‚wie lässt sich die Freiheit retten?‘ so zu beantworten, dass ein Kompatibilismus, der den Determinismus der Naturwissenschaften uneingeschränkt auf den Menschen anwendet, nicht ausreicht (vgl. in Fußnote 1). Und auch ein Inkompatibilismus, der einen Leib-Seele-Substanz-Dualismus postuliert, scheint ein Auslaufmodell zu sein. Die „Freiheit und damit die Würde des Menschen ist vielmehr nur durch eine Vernunftkritik zu retten, welche das die Natur und den Menschen objektivierende wissenschaftliche Denken und Handeln in seine Grenzen verweist“ (Rehbock, 2008, S. 137), was ja gerade schon Kant sehr am Herzen lag.

3.2 *Zur Annahme der Willensfreiheit*

In den folgenden Überlegungen soll die Problematik der Willensfreiheit nicht noch einmal aufgegriffen werden (vgl. Langer, 2009, S. 31-60). Die Argumente für und wider den freien Willen sind ausgetauscht (vgl. z.B. Geyer, 2004). Die Befunde der Hirnforschung decken nur einen schmalen Sektor ab. Als Fazit der Debatte kann man festhalten, dass Willensfreiheit nicht als Gegensatz zur kausalen Notwendigkeit verstanden werden muss, sondern dass sie als ‚Warumstopp‘ (Tugendhat, 2007, S. 63-64) in ihrer Bedingtheit als Fähigkeit im Sinne einer – auf überlegungszugänglichen Gründen beruhenden – Willensbildung (Keil, 2007) gelernt werden kann, wobei mit frei nur gemeint ist, wie unbehindert von äußeren und inneren Zwängen der bewusste Entscheidungsprozess ablaufen konnte, auch wenn dieser selbst sich deterministischen neuronalen Prozessen verdankt und somit den Bezug zu den eigenen Wünschen und Überzeugungen herstellt. Anderfalls ließe sich der selbstbestimmte Entschluss nicht von einer zufälligen Entscheidung unterscheiden. Der freie Wille entpuppt sich als die unentbehrliche Befähigung, für unterschiedliche Gründe zugänglich zu sein, und als Suspensionsvermögen zeigt er sich in der Aktivität, Propositionen, Urteile oder Handlungsmöglichkeiten sowohl bejahen als auch verneinen zu können. Die folgende Abbildung 1 kann die (Un-)Möglichkeit eines freien Willens veranschaulichen:

Die dualistische Sichtweise von Karl Popper (1902-1994) scheint ein Auslaufmodell zu sein, nicht aber sein erkenntniskritischer Standpunkt (vgl. 3.3), der ein revidierter und ergänzter Kantianismus ist (vgl. Albert, 1995, S. 210-215).

Überholt ist Kants Philosophie deshalb, weil er beim freien Willen von einem unbegreiflichen Erstauslöser im Sinne eines unbewegten Bewegers (ursachenlose Ursache) sowie von der Einheit von Wille und Vernunft ausgeht, ihn stets als autonomen

Willensfreiheit (bzw. Entscheidungsfreiheit) ist	möglich	unmöglich
Inkompatibilismus I (starker Naturalismus: ontologischer Determinismus)	Anmerkung: nach Hume und Schopenhauer ist Handlungsfreiheit möglich, weil man tun kann, was man will, aber man kann nicht wollen, was man will.	weil harter und weicher (Motiv-)Determinismus wahr sind (vgl. Fußnote 2)
Inkompatibilismus II (gemäßigter Naturalismus: ontologischer Indeterminismus als Libertarismus)	weil harter und weicher (Motiv-)Determinismus falsch sind (z.B. Keil (2007) als Ereignis-kausalist, Popper als Leib-Seele-Dualist und Kant als Zwei-Welten-Dualist)	
Kompatibilismus I (gemäßigter Naturalismus: recht verstandener Determinismus als epistemischer Indeterminismus, kurz: K I)	weil ein epistemischer Indeterminismus einen ontologischen Determinismus nicht ausschließt z.B. Tugendhat 2007; Walde 2006)	(Kurzbeschreibung des K I: Gedanken sind neuronal realisiert, aber man weiß nicht, wie Urteile oder Einsichten ausfallen, die Einfluss auf Entschlüsse haben)

Abb. 1: Übersicht über die (Un)Möglichkeit eines freien Willens

Willen mit dem vernünftigen Willen gleichsetzt und von der Notwendigkeit eines ‚a priori – Wissens‘, um Erfahrungswissen zu ermöglichen, auf dessen ‚a priori-Gültigkeit‘ schließt. Am Beispiel der Geometrie lässt sich dies veranschaulichen: Um unsere Wahrnehmung zu interpretieren, brauchen wir eine Geometrie, die zumindest für unsere nähere Umgebung euklidisch ist. Aber ob der Raum, der über die Erde und den Mond hinausgeht, euklidisch ist oder nicht, ist eine andere Frage, hier kommen wir eben zur Hypothese (vgl. 3.3).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) richtete sich schon gegen die kantische Vermögenstheorie des Willens samt der ihr zugrundeliegenden Freiheitslehre, weil keine Brücke zwischen empirischer und intelligibler Welt möglich ist, und weil somit jede Erziehung durch und zum freien bzw. vernünftigen Willen von vornherein unbegreifbar bleibt.

Damit stellt sich erneut die Frage, welcher Gang sich für die Willenserziehung im Sinne der Erziehung zur Freiheit und zur Vernunft dann eigentlich ziemt? Und die Antwort kann aufgrund der bisherigen Überlegungen nur lauten: nicht im Rückgriff auf

Kants Willenstheorie, und schon gar nicht mit Hilfe der Unfreiheitslehre einiger Hirnforscher, sondern mit der hier im Beitrag vorzustellenden Willenserziehung (vgl. 4), die auf eine lange Tradition zurückgreift (vgl. Petzelt, 1947; Spranger, 1969; Bollnow, 1988), aber auch andere Standpunkte berücksichtigt (vgl. Benner, 1991; Luhmann, 2004; Kade, 2004). Sollte nun jemand behaupten, die Willensbildung würde durch vernünftiges Überlegen be- oder gar verhindert werden, so ist dies ebenso falsch wie jene Behauptung, der im Beitrag vertretene ‚recht verstandene Determinismus‘ (= K I in Abbildung 1) könne eine pädagogische Praxis z.B. des Tadelns gar nicht verständlich machen. Der letzte Einwand trifft vielmehr auf den strengen Naturalismus (Roths frühere Unfreiheitslehre²) und auch auf Kants Libertarismus (transzendente Freiheitslehre) zu, denn wie soll man eigentlich den unbewussten Teilen des Hirnorgans (etwa dem Erfahrungsgedächtnis) oder einem unbegreiflichen ‚unbewegten Beweger‘ (Erstauslöser) im Sinne einer ursachenlosen Ursache Vorwürfe und Vorhaltungen machen können? Durch angebrachten Tadel kann man willensfrei(er) werden (vgl. Langer, 2009, S. 147-199). Er richtet sich aber nur indirekt an Gehirne, dagegen direkt an Personen, die moralische Emotionen und ein Gewissen haben (vgl. 4) sowie selbstbewusste Träger mentaler Prädikate sind (vgl. 3.4) und über Sprach-, Handlungs- und Erkenntnisfähigkeiten verfügen (vgl. 3.3).

Unüberholt ist Kants Vernunftkritik dagegen vor allem deshalb, weil sein Hauptproblem bis heute nicht gelöst wurde. Wo der Schnitt zwischen Erkenntnissubjekt und Objekt gezogen wird, ist eine Überlegung, die uns noch lange beschäftigen wird, viele Debatten ausgelöst hat, wie z.B. die Realismus-Antirealismus-Kontroverse oder den Fallibilismus-Streit (vgl. Albert, 2007, S. 135-138), und im Grunde in Kants Frage zum Ausdruck kommt: sind synthetische Urteile a priori möglich – und wie? Oder anders formuliert: „Können wir durch bloßes Nachdenken, ohne uns auf Erfahrung (d.h. letztlich auf Wahrnehmung) berufen zu müssen, etwas über die Elemente und Strukturen der Wirklichkeit wissen?“ (Patzig, 1982, S. 12).

-
- 2 Gerhard Roth fasste seine Unfreiheitslehre früher so zusammen: der Sitz des Unbewussten, also das „limbische System hat gegenüber dem rationalen corticalen System das erste und das letzte Wort. Das erste beim Entstehen unserer Wünsche und Zielvorstellungen, das letzte bei der Entscheidung darüber, ob das, was sich Vernunft und Verstand ausgedacht haben, jetzt und so und nicht anders getan werden soll“ (Roth, 2003, S. 162). Dies macht einen freien Willen unmöglich. Roth war ursprünglich Vertreter des Inkompatibilismus I (vgl. Abb. 1), er ist aber inzwischen in Zusammenarbeit mit Michael Pauen zum Kompatibilismus übergegangen: „Willensfreiheit und Determinismus bilden nicht nur keinen Widerspruch, vielmehr setzt Willensfreiheit ein einigermaßen zuverlässig und gesetzmäßig funktionierendes System wie das Gehirn voraus. Basis dieser Theorie ist erstens eine philosophisch-begriffliche Analyse von Willensfreiheit als Selbstbestimmung, zweitens eine Vertiefung des Verständnisses der neuronalen Grundlagen der Fähigkeit zu freiem Handeln“ (Pauen & Roth, 2008, S. 13). Ob diese Auffassung auch als ein recht verstandener Determinismus im Sinne Tugendhats oder Waldes ausgelegt werden kann (vgl. K I in Abbildung 1), hängt davon ab, ob Roth und Pauen den Alternativismus als eine Zwei-Wege-Freiheit im Sinne des epistemischen Indeterminismus akzeptieren können; falls nicht, würden sie den Kompatibilismus II im Sinne eines epistemischen Determinismus vertreten (vgl. Langer, 2009, S. 60).

3.3 Zur erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Problematik

Kant brachte durch die Unterscheidung von ‚Erscheinung und Ding an sich‘ den Skeptizismus verstärkt in die Erkenntnistheorie, weshalb sich der Sprachphilosoph Richard Rorty (1931-2007) von Kant radikal abwandte. Kant wurde dabei von Kopernikus inspiriert, der die anscheinend wahrnehmbare Umlaufbahn der Sonne als eine Scheinbewegung entlarven wollte. Entsprechend sollte Kants kopernikanische Wende in der Erkenntnistheorie einen Wechsel der grundlegenden Annahmen einleiten: unsere Erkenntnis könne sich nicht länger (unreflektiert bloß) nach den Gegenständen richten, sondern umgekehrt, die Gegenstände müssten sich (auch) nach unserer Erkenntnis richten. Die Einfügungen in Klammern sind wichtig, weil auch Kopernikus nicht behauptete, dass alle Bewegungen der Himmelskörper Scheinbewegungen seien. Entsprechend behauptete „auch Kant nicht, *alle* Eigenschaften der Gegenstände der Erfahrung ließen sich auf unsere Auffassungsart zurückführen“ (Patzig, 1982, S. 16). Die Hintertür bzw. eine Brücke hinüber zur Welt der ‚Dinge an sich‘ baute sich Kant mit dem Satz, „es sei ungeeignet, anzunehmen, daß ‚Erscheinung ohne etwas wäre, was da erscheint‘ ...“ (S. 17). Jedoch finden wir Menschen uns stets in einer Welt bloßer Erscheinungen vor. Dass wir diese Welt dennoch „so gut, geradezu durch und durch erkennen können, liegt für Kant nur daran, daß wir sie nach den Prinzipien unseres Erkenntnisvermögens selbst aufgebaut haben“ (S. 17). Diese Grundidee wurde dann vom Konstruktivismus radikalisiert, z.B. von Ernst von Glasersfeld, aber auch in Gerhard Roths erkenntnistheoretischem Konstruktivismus (vgl. dazu Langer, 2007, S. 155-158).

Andererseits wollte der Antirepresentationalist Rorty die auf Kant zurückgehende transzendente Wende sowie die Unterscheidung zwischen Erscheinung und ‚Ding an sich‘ (Sosein der bewusstseinsunabhängigen Welt) vermeiden, um durch die strikte Hinwendung zum ‚linguistic turn‘ sowie zur Unterscheidung zwischen mehr oder weniger nutzbringenden Beschreibungen der Welt und dem Beschreiber weder eine Lücke mehr zwischen Objekt und Subjekt noch Wahrheitsansprüche entstehen zu lassen (vgl. Rorty, 2000).

Will man den ‚linguistic-turn‘ im Sinne eines Anti-Realismus nicht überstrapazieren und insofern nicht auf Wahrheit und Erfahrung verzichten, wie es dagegen Rorty tat, dann muss man aber auch nicht in Kants Unterscheidung von ‚Erscheinung‘ und ‚Ding an sich‘ zurückfallen. Kants Dualismus, der eine Lücke zwischen Subjekt und Objekt entstehen lässt, kann dadurch vermieden werden, dass man die mehr objekt-betonte Unterscheidung von ‚Erscheinung und Ding an sich‘ durch die nunmehr subjekt-betonte Unterscheidung von ‚Erklärer und Erklärung‘ ersetzt, ohne damit zugleich in Roths Konstruktivismus geraten zu müssen, und ohne eine Erklärung der Wirklichkeit zu verabsolutieren, indem man sie mit der von uns unabhängigen Realität gleichsetzt. Der Erklärer ist dabei ein Subjekt im Sinne einer Leib-Seele-Einheit und eine Erklärung ist eine sprachlich ausgedrückte Hypothese über ‚etwas in der Welt‘, die entweder objektiv falsch oder nicht falsch sein kann. Wenn sie nicht falsch ist, dann kann man nicht sagen, dass sie sicher wahr ist, vielmehr hat sie sich bewährt und ist somit auch nützlich. Erkenntnis ist so gesehen die isomorphe Zuordnung einer Erklärung zu Aspekten der rea-

len Welt. Und Wissen ist dann eine unwiderlegte, wahre, gerechtfertigte Überzeugung, die zwar auf guten Gründen basiert, aber keinen unbedingten Gewissheitsanspruch erheben kann. Denn Vernunft kann nicht sagen, was eindeutig und für alle Ewigkeit die guten Gründe sind, weil zu keinem Zeitpunkt ausgeschlossen werden kann, dass sie später durch neue Evidenzen nicht doch noch revidierbar sind. Die Stichhaltigkeit der neuen Gründe könnte im Lichte der erneuten kritischen Diskussion dann einfach überzeugender sein. Von daher hat nach Hans Albert jedes Wissen hypothetischen Charakter. Es kann wahr sein, aber wir wissen nicht, ob es sicher wahr ist. Wir können zwar Wahrheit erreichen, aber keine Gewissheit.

Wird nun das Subjekt bzw. der Wille des Subjekts selber noch dazu zum Objekt der Erkenntnis, dann nehmen die Schwierigkeiten noch einmal zu, weil Vernunft bzw. das Subjekt alles erklären können, nur nicht sich selbst, denn dabei werden sie stets vorausgesetzt bzw. immer schon in Anspruch genommen. An dieser Stelle können wir den berühmten Satz von Wilhelm Dilthey (1833-1911) erörtern, nämlich ‚das Seelenleben verstehen wir, die Natur erklären wir‘, der oftmals zu vielen Missverständnissen führte. Der größte Fehler besteht in der Deutung, dass Pädagogik nur als hermeneutische Disziplin im Sinne einer Geisteswissenschaft zu betreiben ist, keineswegs aber als eine empirische Wissenschaft. Auch die strikte Trennung in unterschiedliche Methoden hatte Dilthey damit nicht gemeint, sondern eben nur den speziellen Zugang zum eigenen Ich bzw. Subjekt über die verstehende Selbstreflexion. Anschaulich lässt sich das bisher Gesagte nunmehr in Abbildung 2 darstellen:

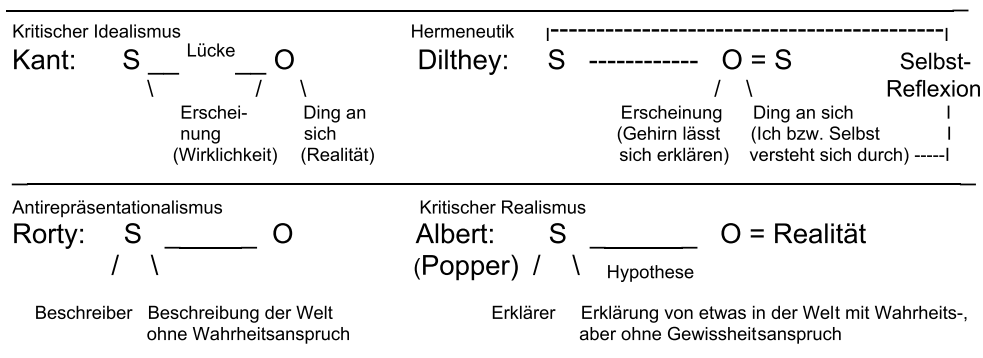


Abb. 2: Erkenntnistheoretische Standpunkte (S = Subjekt, O = Objekt)

3.4 Zur Körper-Geist- bzw. Leib-Seele-Problematik

Geht man auf ontologischer Ebene von einem Leib-Seele-Dualismus (Popper) aus, oder auch nur von getrennt auftretenden neuronalen (N)- und mentalen (M)-Vorgängen, dann mag es so erscheinen, als ob die (M) kausal ohne Bedeutung bzw. nur eine Begleiterscheinung (epiphänomenal) wären, also dass Einwirkungen nur aus dem körperlich-neuronalen (N) in den mentalen Bereich (M) zugelassen werden, aber nicht umgekehrt.

Der sogenannte Epiphänomenalismus (Huxley) stellt aus meiner Sicht jedoch – wie auch der eliminative Materialismus (Rorty) oder der (nicht-)reduktive Physikalismus (Roth) – keine brauchbare Lösung des Körper-Geist-Problems dar, insbesondere wenn ein Substanz-Dualismus zwischen (N) und (M) oder gar immaterielle (M) zugrunde liegen, (M) gar nicht mehr vorkommen oder beide gleichgesetzt werden.

Für eine pädagogische Theorie des Willens scheint die Doppelaspekt-Theorie des Geistes (Nagel) aussichtsreicher zu sein. Wie schon Kant und Fichte in ihren Ansätzen geht auch Nagel lediglich von einem Perspektiven-, nicht aber von einem Substanz-Dualismus aus. Diese Theorie besagt, dass beispielsweise mein Überlegen, welches die Willensbildung begleitet, in meinem „Gehirn einen Zustand oder Vorgang mit zwei Aspekten hervorruft: einem physikalischen Aspekt, der die vielfältigen chemischen und elektrischen Reaktionen einschließt, und einem psychischen Aspekt“ (Nagel, 2005, S. 30-31) – der die kognitive Zugänglichkeit für Gründe aufgrund eigener Einsicht ebenso umfasst wie die Leistungen des phänomenalen Bewusstseins, die dadurch zum Ausdruck kommen, dass jemand etwas fühlt und aus tiefstem Herzen normen-, sach- bzw. tatsächengerecht und somit vernünftig handeln will. Handlungen lassen keine sicheren Voraussagen zu, was mit der Doppelaspekt-Theorie des Geistes einleuchtend erklärbar ist (vgl. Langer, 2009, S. 61-77). Der körperlich-neuronale Aspekt bezieht sich auf biophysikalische Zustände der Sinnesorgane bis hin zu jenen der Nervenzellen im Gehirn (so genannte Neurone, kurz N), aber der neuronal-mentale Aspekt des Bewusstseins, der z.B. für eine Umentscheidung wichtig ist, verweist nicht nur auf andere physikalische Zustände (M), die sich auf (N) vollständig reduzieren lassen, sondern auf mentale Fähigkeiten im Sinne von (N-M), die neuronal realisiert sind, aber geistige Eigenschaften haben, die (noch?) nicht physikalisch erklärbar, jedoch sicherlich kulturell bedingt sind.

Einen tatsächlich eine Handlung hervorbringenden Grund kann man auch handlungswirksamen Grund nennen. Solche Gründe können z.B. Affekte, Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Einstellungen oder Überzeugungen sein, aber auch Aufforderungen oder Reize aus der Umwelt. Wie aber Gründe zu naturalisierten Ursachen werden, ist bislang noch das zentrale Problem der Willensfreiheit (vgl. 3.2).

Zudem wissen wir nicht, wie der freie Wille zu Stande kommt und wie er ein Bündnis mit der Vernunft eingeht, wie die semantische Dekodierung im Gehirn abläuft, welchen Ursachen wir unsere Mentalität verdanken und welche unsere Handlungen haben, wenn man hier überhaupt von Verursachung sprechen kann (vgl. Ros, 2008). Da der Kausalbegriff zunehmend differenzierter betrachtet wird, können wir den Glauben aufgeben, dass nur physische Eigenschaften (N) Ursachen sein können. Das Prinzip einer Ereigniskausalität ist auch auf mentale Eigenschaften anzuwenden. Insofern können auch (N-M) sowohl Grund als auch Ursache einer Entscheidung oder Handlung sein, wenngleich das strenge Kausal-Prinzip, dass jedes Ereignis eine Ursache hat und die gleiche Ursache stets die gleiche Wirkung hervorruft, nicht zutrifft, weil ein und derselbe Grund nicht immer die entsprechende Entscheidung oder Handlung streng nomologisch bewirkt. So gesehen ist jede Handlung, die wir wählen oder nach einer möglichst viele Gründe abwägenden Überlegung beschließen, zwar von vielen Faktoren be-

dingt, aber nicht prädestiniert. Entscheidend ist also nicht, ob sie bedingt ist, sondern wie sie es ist. Und dabei spielt unser geistiger Wille eine zentrale Rolle, denn seine Eigengesetzlichkeiten können gelernt und durch die Willenserziehung handelnd vermittelt werden.

4. Willenserziehung soll Spielarten des Willens vermitteln, die sich Zu-Erziehende in Willensbildungen jedoch nur selber aneignen können

Wilhelm Kamlah (1905-1976) legte die Entlassung des Willens aus dem Begriffspertoire der Anthropologie nahe und setzte stattdessen im Rückbezug auf antikes Denken den Terminus Entschluss (vgl. 1973, S. 69). Damit zeigt sich die Problematik von Freiheit, Wille und Vernunft aus einer ganz anderen Perspektive. Denn der Wille steht nun für den „Entschluß, gemäß dem Erwogenen zu handeln. Vernünftigkeitserwartungen oder eine Verpflichtung zum vernünftigen Handeln knüpfen sich entsprechend an Erwägung und Beratung, nicht an das vermittelnde Wollen. Dieses ist ein vernünftiges Wollen darum auch nur dann, wenn es sich auf vernünftige Erwägungen und Beratungen zu stützen vermag, bzw. den Entschluß darstellt, nach diesen zu handeln“ (Mittelstraß, 1987, S. 35).

„Wollen“ kann insofern als entschlossen sein gedeutet werden und der ‚Wille‘ meint entsprechend Entschlossenheit oder Entschlussfähigkeit. Das Reizwort ‚Willensfreiheit‘ bedeutet folglich sowohl ungehinderte Entschlussfähigkeit als auch Zugänglichkeit für Gründe (vgl. 3.2), die zwar neuronal bedingt sind, aber auch kulturell, weil sie immer schon in einem normativen Kontext zu Stande kommen, indem sich Menschen von frühester Kindheit in Sprachspielen die Spielarten des Willens gegenseitig zuschreiben. Insofern gibt es schon einen vernünftigen, törichten und unvernünftigen Willen, nämlich wenn man sich für gute, weniger gute oder ausgesprochen schlechte Gründe entscheidet, aber auch einen freien und unfreien Willen. Der Letzte bedeutet, dass der Entschluss gegen die eigenen Ein-, An- und Absichten aufgezwungen wurde. Und was den freien betrifft, schon in Johann Gottlieb Fichtes (1762-1814) Gehirntheorie verhindert das Nervensystem nicht den freien Willen, sondern ermöglicht ihn allererst im Sinne der Selbsttätigkeit. Wie auch Kant gingen Fichte und Herbart von der Bildsamkeit des Menschen aus. Bildsamkeit meint dabei weder eine vorgegebene Bestimmtheit des Heranwachsenden durch dessen Anlagen noch durch das gesellschaftliche Umfeld, sondern das ‚Bestimmtsein des Menschen zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache‘ (Benner, 1991, S. 56).

Das pädagogische Handlungsproblem sieht Dietrich Benner insbesondere in Anlehnung an Fichte und Herbart grundsätzlich darin, (a) die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden durch (b) Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination so zu fördern, dass (c) zur Selbsttätigkeit ausdrücklich aufgefordert wird, wobei (d) eine nicht-hierarchische Gesamtpraxis menschlicher Handlungsfelder (Arbeit, Religion, Ethik, Politik, Pädagogik und Kunst) postuliert wird. (a) und (c) beinhalten individuelle, (b)

und (d) gesellschaftliche Faktoren. Die ersten beiden stellen konstitutive, die letzten beiden regulative Prinzipien des pädagogischen Handelns dar. Fragen zu (b) und (c) ordnet Benner einer Theorie der Erziehung zu, jene von (a) und (d) gehören zu einer Theorie der Bildung.

Niklas Luhmann (1927-1998) brachte zudem die Theorie der Sozialisation ins Spiel. Jedoch „hat Erziehung den wichtigen Vorteil (gegenüber der Sozialisation, D. L.), Resultate zu suchen und auch erreichen zu können, die man in *anderen* Systemen (bzw. in den Handlungsfeldern von (d), D. L.) brauchen kann“ (2004, S. 117). Hier liegt nun der Anknüpfungspunkt für Willenserziehung als „Absichtsvolle Kommunikation“ (S. 118) im Sinne einer intendierten Vermittlung und für Willensbildung im Sinne sozialisierender Aneignung. Dabei liegt das Ziel pädagogischer Kommunikation letztlich in der Ermöglichung (= Vermittlung und Aneignung) einer vernünftigen Selbstbestimmung (vgl. 1), die in der Gesamtpaxis bzw. in allen gesellschaftlichen Systemen (Recht, Wirtschaft etc.) zur Anwendung kommen soll. „Dass die pädagogische Kommunikation keinen Zugriff auf das Bewusstsein ihrer Adressaten hat, wird ... dadurch kompensiert, dass sie in der Lage ist, zwischen Vermitteln (= Operation des sozialen Systems: Erziehung, D. L.) ... und Aneignen (= Operation des psychischen Systems: Kind, D. L.) ... zu unterscheiden und sich entsprechend zukunfts offen beobachten zu können“ (Kade, 2004, S. 209), wobei die Vermittlung nicht technologisch aufzufassen ist, sondern als Anregung in einer pädagogischen Atmosphäre (Bollnow).

Willenserziehung kann in allen erzieherischen Handlungsbereichen vorkommen, wie z.B. in der Verkehrs-, Sexual- oder Spielerziehung (vgl. zur Sexualerziehung als Willenserziehung bei Langer, 2009, S. 191-199). Immer geht es jeweils zwar um die Vermittlung konkreter Handlungsdispositionen, wie z.B. richtig spielen können, aber stets auch um die Vermittlung des freien und des vernünftigen Willens. Während also Verkehrserziehung (vgl. dazu Benner, 1991, S. 87-91) – und das gilt analog für alle anderen Erziehungsbereiche – nicht die Erziehung des Verkehrs meint, denkt man mit Willenserziehung schon an die Erziehung des Willens – und zwar zur und durch Vernunft bzw. Freiheit, zuweilen auch an seine Umerziehung bzw. Umwandlung. Und damit kommen wir auf das in Abschnitt 2 erwähnte Beispiel zurück.

Es gibt vier Möglichkeiten, damit das Mädchen die Tätowierung nicht machen lässt und dass Vernunft somit zur Anwendung kommt. Es kann überzeugt, überredet oder gezwungen werden, sein Vorhaben nicht zu tun, oder die Unterlassung könnte aus Zufall geschehen, z.B. wenn es seine Absicht einfach vergisst. Aber nur im ersten Fall kann man ernsthaft sagen, dass das Mädchen selber vernünftig wird oder zur Vernunft kommt, weil der Verzicht aus eigener Einsicht geschieht. Nur wenn es überzeugt werden kann, vollzieht sich in ihm etwas, das einen unvernünftigen in einen vernünftigen Willen umwandelt, wodurch eine neue Absicht entsteht, die als begründeter als die ursprüngliche angesehen werden kann (vgl. 2).

Im Falle einer bloßen Überredung unterlässt das Mädchen die vorgenommene unvernünftige Handlung zwar auch, aber nur weil es z.B. als Gegenleistung dafür einen anderen Wunsch erfüllt bekommt, oder weil es aus einem anderen Grund auf die Tätowierung verzichtet, sei es z.B. aus Angst vor den Schmerzen oder aus Kostengründen.

Dadurch muss sich aber keine Wandlung der ursprünglichen Absicht ereignen, vielmehr kann sie weiterhin latent vorhanden sein. Durch Zwang kann die Unterlassung der Tätowierung auch erreicht werden, ob aber mit der rigorosen Beschränkung des Handlungsspielraums, also durch striktes Verbot, jemand zur Vernunft gebracht werden kann, ist sehr fraglich. Und auf den reinen Zufall kann eine Erziehung zur Vernunft sicherlich auch nicht bauen. Einen vernünftigen Willen kann sie in diesen letzten beiden Fällen kaum erzeugen, vielmehr hoffen engagierte Erzieher, ihn auf den ersten zwei Wegen, wie z.B. ‚anhand guter Argumente‘ oder durch ‚gutes Zureden‘ zu entbinden oder wieder zu erwecken. Andernfalls verlöre der Appell ‚Sei doch vernünftig‘ und die ‚Mahnung zur Vernunft‘ jeden Sinn. „Bezogen auf die außerhalb der Kommunikation stattfindende *individuelle Aneignung* kann die pädagogische Kommunikation nur darauf vertrauen, dass sie stattfindet“ (Kade, 2004, S. 208).

Zwar hat Vernunft in allen vier Fällen mehr oder weniger Chancen, zur Anwendung zu kommen. Aber nur im ersten Fall können wir aus pädagogischer Sicht die berechtigte Hoffnung hegen, dass es selber tatsächlich einmal vernünftig geworden ist. Bleibt nur zu fragen – wie? Die Antwort lautet: durch eine Umwandlung seines Willens, welche aber noch keine Garantie für das ‚Vernünftig-Sein‘ des Mädchens ist, weil es hierfür zukünftig die Wandlung des Willens selber stets leisten können müsste. Für die einmalige Umwandlung sollte das Mädchen dazu gebracht werden, an vernünftigen Gedanken teilzuhaben, indem Argumente gesammelt und Vor- und Nachteile abgewogen werden, wozu bestimmte Sprach- und Erkenntniskompetenzen nötig sind. Dabei ist zu beachten, dass auch gute Gründe für eine Entscheidung nicht kausal hinreichend sind für ein Erzwingen dieser Entscheidung, und dass die Entscheidung selbst nicht kausal hinreichend ist für das Erzwingen einer Handlung bzw. Unterlassung (vgl. 3.4) Trotz einleuchtender Gründe gegen eine Tätowierung könnte es dennoch gewillt sein, die beabsichtigte Handlung zu realisieren, bloß weil z.B. seine Freundinnen auch tätowiert sind, also aus Gruppenzwängen.

Damit das vernünftige Denken in eine vernünftige Handlung mündet, müsste das Mädchen in der Lage sein, autonom bzw. unabhängig seine Absichten bilden zu können, also nicht so sein zu wollen wie die anderen Mädchen oder wie die von ihm verehrten ‚Stars‘. Es sollte zugänglich für andere Gründe sein und die Verlockungen aus der Umwelt abwehren und zudem seine Wünsche und Begierde zügeln können. Aber auch wenn es dazu in der Lage wäre, könnte es trotzdem nach wie vor an seinem Entschluss festhalten wollen, sei es aus unbewussten Motiven, wie z.B. Kreativität, Neugierde, Eigensinn, Angeberei oder aus bewussten, wie z.B. Lebensfreude oder Langeweile. Ein deisionistischer Rest bleibt bei jedem Entschluss bestehen.

Damit eine Umwandlung seines unvernünftigen Willens stattfindet, müsste das Mädchen die einleuchtenden Gründe nicht nur akzeptieren, sondern sie auch zu eigenen Handlungsmotiven machen wollen, worin gerade die Schwierigkeit liegt. Soll es die guten Gründe selber als Motive des Handelns heranziehen, so braucht es hierfür einen vernünftigen Willen, der aber erst zu vermitteln ist. Mit dem guten Willen kann man dieses Problem überbrücken. Denn mit diesem Willen kommt der Zu-Erziehende zur Vernunftanwendung, ohne dass der gute Wille schon frei oder vernünftig sein muss. Dies

ist z.B. der Fall, wenn das Mädchen sich etwa der Mutter zuliebe für die guten Gründe entscheidet und sich nicht tätowieren lässt. Aber erst ein guter und freier Wille ist ein vernünftiger Entschluss. Andererseits ist jeder vernünftige Wille ein freier Entschluss, aber nicht umgekehrt, denn ungehinderte Entschlossenheit ist nicht immer Ausdruck eines vernünftigen Willens, sondern zuweilen eines unvernünftigen und manchmal sogar eines bösen Willens.

Erziehung des Willens durch Vernunft übt, fördert und entfaltet die Entschlussfähigkeit für gute Gründe eben durch normen- und sachgerechtes Handeln. Wenn man z.B. aus Überzeugung richtig spielt oder seine Hausaufgaben macht, dann hat man sich gute Gründe angeeignet. Als Erziehung zur Vernunft vermittelt sie den vernünftigen Willen in Sprachspielen, entbindet ihn (wieder) in Gesprächen oder verwandelt einen unvernünftigen bzw. bösen Willen ins Gegenteil. Erziehung durch Vernunft hofft sozusagen auf die sozialisierende Aneignung von Vernunftprinzipien, wie z.B. Wahrheit oder Richtigkeit. Dabei stehen die beiden für die Aneignung so entscheidenden Lernprozesse (willensfrei werden und zur Vernunft kommen) in einem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis, was besagt, dass man einerseits vernünftiger wird durch mehr Willensfreiheit und andererseits willensfreier durch mehr Vernunftanwendung. Vernünftiges Denken macht unabhängiger von drängenden Bedürfnissen und Illusionen, weil es mehr Alternativen zur Lösung von Konfliktsituationen aufzeigen kann, und umgekehrt erleichtert und verbessert diese Unabhängigkeit wiederum den Zugang zum vernünftigen Denken und Handeln. Deshalb kann man nicht nur zur Vernunft bzw. Freiheit, sondern auch durch die beiden erzogen werden.

Richtet der Zu-Erziehende sich nach einleuchtenden Gründen und setzt sie in die Tat um, hat er sich also entsprechende Fähigkeiten angeeignet, so kann man ihm die genannten Spielarten des Willens zuschreiben, andernfalls kommt Willenserziehung als Vermittlung erneut und verstärkt auf den Plan. Jedoch ist sie als diskursive Kommunikation nicht möglich. Denn gelingt ein solcher symmetrische Dialog, so bedarf es gar keiner Erziehung mehr. Eher kommen asymmetrische Sprachspiele in Frage, wie z.B. Tadel. Zu-Erziehende sollen jedoch auch dabei in contrafaktischer Manier als autonom handelnde und zur Vernunft fähige Wesen angesprochen werden, um ihre ‚rationale Motivation‘ (vgl. Patzig, 1996) bzw. Persönlichkeit herauszufordern und zu fördern. Und dazu gehören auch „moralische Emotionen“, wie z.B. „Scham, Schuld, Gewissensbisse und Bedauern“ (Wollheim, 2001, S. 181). Der Erzieher sollte jedoch nur mit gerechtfertigten Vorwürfen und vor allem sparsam damit umgehen sowie stets bemüht sein, so zu handeln, dass die Edukanden (a) sich ernst genommen fühlen, (b) sich als Partner anerkannt fühlen, (c) dem Pädagogen vertrauen können und (d) ihn als glaubwürdig in seiner Fürsorge um sie einschätzen können. Allerdings sind die Bedingungen (a) bis (d) nur notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen dafür, dass der Zu-Erziehende seine Vernunft zum guten Gebrauch der Freiheit überhaupt einsetzt, zumal auch die Aporien der Vernunft, also die Begründungs-, Anwendungs-, Motivations- und Institutionsaporie (vgl. Wieland, 1989), ständig eine Belastung für die Aneignung der Spielarten des Willens darstellen, sie aber ebenso wenig verunmöglichen wie die gesell-

schaftlichen Zwänge oder Verlockungen, etwa Konsumzwänge oder unsinnige Freizeitangebote, die permanent versuchen, Einfluss auf Zu-Erziehende zu nehmen.

Das kritische Denken vermag aber nicht, einen Grund als absolut gut zu begründen. Es geht vielmehr darum, die Unbegründetheit von Gründen nicht aufzeigen zu können. Gelingt dieser Nachweis nicht, dann können sie als gute Gründe betrachtet werden. Das Ausschlagen eines Schülers aus reiner Faulheit fällt nicht darunter, denn seine Unbegründetheit lässt sich leicht nachweisen. Und hier liegen die Chancen für angemessenen Tadel, weil man aus der erkannten Nicht-Richtigkeit von Gründen sie als schlechte Gründe dem Zu-Erziehenden gezielt zum Vorwurf machen kann, wenn er nicht allzu jung ist. Hier kommt die Vernunftauslegung des Kritischen Rationalismus im Sinne Karl Poppers oder Hans Alberts (vgl. 3.3.) auch in der Pädagogik als einer Handlungswissenschaft zum Tragen. Wissen ist somit eine wahre, gerechtfertigte und unwiderlegte Überzeugung. Und im Blick auf die Welt des sozialen (insbesondere des pädagogischen) Handelns bedeutet dies aus kritisch-realistischer Sicht für zukünftiges Handeln, dass wir keine Welt haben, in der eine Voraussage von eindeutiger Richtigkeit gemacht werden kann, sondern was möglich erscheint, ist lediglich eindeutige Widerlegung von Irrtümern. Aber es gibt die Menschenwelt des Handelns, es gibt Werte, die das Handeln leiten, und es gibt auch ‚richtiges Handeln‘. Nur Gewissheit, Sicherheits- und Erfolgsgarantieren für menschliches Handeln und seine Richtigkeit bzw. Gültigkeit gibt es nicht. Es lässt sich nur die ‚Nicht-Richtigkeit‘ von Handlungen aufgrund von Erfahrungen in eindeutigerer Weise angeben. Obendrein muss man lernen, bereit zu sein, sich vorhalten zu lassen, dass man sich für schlechte Gründe entschieden hat. Wir können aber aus unseren Fehlern lernen, und es ist unsere moralische Pflicht, dies auch zu tun. Hier wird das Können zum Sollen (vgl. Popper, 1987, S. IX) bzw. zum normativen Müssen aus moralischer Notwendigkeit.

5. Resümee

Möglichkeiten der Willenserziehung als absichtsvolle Kommunikation liegen darin, dass Zu-Erziehende sich überlegungszugängliche Willensbildungen in jedem Erziehungsbereich (Gesundheits-, Sexual-, Verkehrserziehung etc.) selber aneignen und dadurch mit Hilfe erzieherischer Anregung (z.B. richtiger Tadel) autonome und vernünftige Entschlüsse fassen können. Die These des Beitrages besagt also nicht, man könne Spielarten des Willens vermitteln, sondern nur, der Zu-Erziehende könne sich einen freien und vernünftigen Willen in jedem Erziehungsbereich aneignen. Vorbildfunktion und Imitationslernen sind dazu ebenso unterstützend wie Appelle an die Vernunftbegabtheit und die contrafaktische Ansprache an ein potentiell vernünftig handelndes Wesen, ohne damit irgendwelche Garantieansprüche erheben zu können, zumal gesellschaftliche Zwänge und Aporien der Vernunft diese Aneignung oftmals erschweren oder gar verhindern. Auch ist die analytische Differenz von Überzeugen und Überreden eine rein theoretische Angelegenheit und in der erzieherischen Praxis besonders schwie-

rig auseinander zuhalten. Oft ist es unklar, ob man nur überredet oder schon Überzeugungsarbeit leistet.

Der Erziehung zur Mündigkeit liegt eine Vorstellung von Bildsamkeit zugrunde, die sich so beschreiben lässt: der Mensch ist weder durch Anlagen noch durch das gesellschaftliche Milieu vorherbestimmt; was ihn im Kern als Person bzw. Subjekt ausmacht, hängt von drei Faktoren ab, von der Erbanlage, von der Umwelt, in der man aufwächst, und von dem, was man mehr oder weniger willensfrei aus seinem Erbe und seiner Umgebung aufgrund (ir)rationaler Entschlüsse selbsttätig gemacht hat. Dabei können wir ruhig auf die Unfreiheitslehre einiger Hirnforscher, aber auch auf Kants transzendente Freiheitslehre in der Pädagogik verzichten, ohne auf die Erziehung des Willens zur und durch Vernunft bzw. Freiheit, also ohne auf die Vermittlung des freien und des vernünftigen Willens, verzichten zu müssen.

Dass dies so ist und somit kein Trugbild darstellt, konnte im vorliegenden Beitrag konkret entfaltet und allgemein begründet werden, indem wesentliche Grundlagen dieses Menschenbildes erörtert wurden: die rationale Klärung metaphysischer Voraussetzungen rechtfertigt die Annahme der Willensfreiheit aufgrund eines epistemischen Indeterminismus; der kritische Realismus erweist sich als Möglichkeit, um zu wahren, gerechtfertigten und unwiderlegten Überzeugungen sowie zum Nachweis der Nicht-Richtigkeit von Gründen zu kommen, die man als schlechte Gründe jemandem, der aus diesen Gründen handeln will, zum Vorwurf machen kann. Und schließlich bietet sich die Doppelaspekt-Theorie des Geistes als Angebot auf dem Markt der Lösungsversuche der Körper-Geist-Problematik an, mit der man den Willen als psychisch-physisches Phänomen erschließen, als neuro-mentales Ereignis verständlich machen und plausibel begründen kann. Sie ist aber nur das aus meiner Sicht beste Angebot, keineswegs eine endgültige Lösung, denn sie bringt nur zwei Aspekte zur Sprache, nicht aber das Dritte (=Geist bzw. Wille an sich), wovon sie Aspekte sind. Insofern kann der geistige Wille als physisch-psychisches System des Kindes im Sinne neuro-mentaler Phänomene (Denken, Fühlen, Wollen) auch gar nicht die der pädagogischen Kommunikation zugängliche Adresse sein, vielmehr ist es der Wille des Kindes als soziales Konstrukt, das Fähigkeiten (Überlegungs- und Entschlussfähigkeiten) beschreibt, und das Kinder von Erziehern zugeschrieben bekommen, wenn sie dementsprechend etwas tun oder lassen. Diese Konstruktion ermöglicht es Erziehern, daran zu glauben, sie könnten Kinder erziehen, indem sie Sprach-, Erkenntnis- und Entschlussfähigkeiten vermitteln. Dieser Glaube beinhaltet auch jenen an die Verbesserungsfähigkeit der jeweils praktizierten Erziehung. Beide sind im Alltag unentbehrlich, zumal das, was sich Erzieher vornehmen, also die direkte Vermittlung, ja eigentlich unmöglich ist (Luhmann). Praktisch möglich ist bei Kindern lediglich die selbsttätige Aneignung dieser Fähigkeiten, die zwar nicht ganz verhindert, aber doch erheblich verkümmern würde und vor allem dem Einfluss von anderen Sozialisations-Agenten überlassen bliebe, wenn Erziehern ihr Glaube abhanden käme und sie mit dem Erziehen völlig aufhörten. So wie der Glaube an Gott dem religiösen Menschen Mut macht, und dem Wissenschaftler der Glaube an Erkenntnisfortschritte weiter hilft, so braucht der Erzieher seinen Glauben, zwar nicht an die Wirksamkeit der Vermittlung, das ist nur ein Aberglaube, sondern an die Auslöserfunktion

der Aufforderung zur Selbsttätigkeit sowie an die mögliche Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination – also an Willensfreiheit und Vernunft.

Literatur

- Albert, H. (1995). Karl Popper (1902-1994). *Journal for General Philosophy of Science*, 26(2), 207-225.
- Albert, H. (2007). *In Kontroversen verstrickt. Vom Kulturpessimismus zum kritischen Rationalismus*. Wien/Berlin: Lit Verlag.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (2. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bollnow, O. F. (1988). *Zwischen Philosophie und Pädagogik*. Aachen: Weitz Verlag.
- Geyer, C. (Hrsg.) (2004). *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gölz, W. (2008). Kants „Kritik der reinen Vernunft“ im Klartext. *Textbezogene Darstellung des Gedankengangs mit Erklärung und Diskussion* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Kade, J. (2004). Erziehung als pädagogische Kommunikation. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 199-232). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: B.I.-Wissenschaftsverlag.
- Kant, I. (1983). Werke in zehn Bänden. Bd. 4: *Kritik der reinen Vernunft, Zweiter Teil*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keil, G. (2007). *Willensfreiheit*. Berlin: de Gruyter Verlag.
- Langer, D. (2007). Ist Mündigkeit vermittelbar? Zur transzendental-phänomenalen Begründung, warum Mündigkeit keine Illusion ist. *Pädagogische Rundschau*, 61, 149-165.
- Langer, D. (2009). *Erziehung zur Willensfreiheit. Zur Auflösung der pädagogischen Antinomie: Mit Zwang zur Freiheit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mittelstraß, J. (1987). Der arme Wille: Zur Leidensgeschichte des Willens in der Philosophie. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 33-48). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Nagel, T. (2005). *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie* (2. Aufl.). Ditzingen: Reclam Verlag.
- Patzig, G. (1982). Immanuel Kant: Wie sind synthetische Urteile a priori möglich? In J. Speck (Hrsg.), *Grundprobleme der großen Philosophen. Philosophie der Neuzeit II* (2. Aufl., S. 9-70). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Patzig, G. (1996). Moralische Motivation. In G. Patzig, D. Birnbacher & W. C. Zimmerli, *Die Rationalität der Moral* (S. 39-55). Bamberg: Fränkischer Tag Verlag.
- Pauen, M., & Roth, G. (2008). *Freiheit, Schuld und Verantwortung. Grundzüge einer naturalistischen Theorie der Willensfreiheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Petzelt, A. (1947). *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Popper, K. R. (1987). *Das Elend des Historizismus* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Rehbock, Th. (2008). Wie ist die Freiheit zu retten? In W. Lütterfelds (Hrsg.), *Das Sprachspiel der Freiheit* (S. 111-139). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Rorty, R. (2000). Darwin versus „Erkenntnistheorie“. Eine Antwort auf János Boros. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 48, 149-152.

- Ros, A. (2008). Mentale Verursachung und mereologische Erklärungen. Eine einfache Lösung für ein komplexes Problem. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 56, 167-203.
- Roth, G. (2003). *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Speck, O. (2008). *Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spranger, E. (1969). Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein 1959. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*. Bd. I: *Geist der Erziehung* (S. 339-347). Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Tugendhat, E. (2007). Willensfreiheit und Determinismus. In K. P. Liessmann (Hrsg.), *Die Freiheit des Denkens* (S. 45-67) Wien: Zsolnay Verlag.
- Walde, B. (2006). *Willensfreiheit und Hirnforschung. Das Freiheitsmodell des epistemischen Libertarismus*. Paderborn: mentis Verlag.
- Wieland, W. (1989). *Aporien der praktischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann Verlag.
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition* (herausgegeben von Joachim Schulte). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wollheim, R. (2001). *Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle*. München: C. H. Beck Verlag.

Abstract: If it is no longer to presupposes a subject that generates true opinions or correct insights and thus “a priori valid” findings with certainty, but if, rather, mere activities have to be assumed which reveal e.g. economically, religiously, or artistically active subjects, then an education aiming at the constitution of a free will is that communication which may occur in all educational areas (such as environmental education, religious education, or art education). As an education aiming at and relying on reason and freedom, it aims at mediating the ability to reason and decide rationally, with the person to be educated being able to – thus the thesis – acquire a free and reasonable will in every area of education. Limits to this mediation consists in that the actual appropriation in the sense of a socializing formation of a free will cannot be effected from outside but is, on the other hand, impeded by social constraints and aporia of reason.

Anschrift des Autors

Dipl.-Päd. Dietmar Langer, PH-Ludwigsburg: Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: dpdietmarlanger@aol.de