pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Langer, Dietmar

Zur Renaissance des 'Ich' in der Pädagogik - jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Erziehung als gemäßigter Naturalismus

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 725-743

urn:nbn:de:0111-opus-87750

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5 September/Oktober 2011

■ *Thementeil*

Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Renaissance des ‚Ich' in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen"

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

BELTZ

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 57 – Heft 5
September/Oktober 2011

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Martin Rothland/Ewald Terhart
Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer.
Einführung in den Thementeil 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler
Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den
Lehrerberuf 639

Martin Rothland/Sandra Tirre
Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren
der Eignungsabklärung? 655

Andrea E. Abele
Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der
Langzeitstudie MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig
Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische
Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und
Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter
Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden
Lehrkräften 711

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen
und Lehrer“ 722

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer
Zur Renaissance des ‚Ich' in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Entstehung als gemäßigter Naturalismus 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz
Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen" 744

Theodor Schulze
Thesen zur deutschen Reformpädagogik 760

Jürgen Oelkers
Replik auf Theodor Schulze 780

Besprechungen

Tanja Betz
Kirsten Fuchs-Rechlin: „Und es bewegt sich doch …". Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen 786

Christian Brüggemann/Mikael Luciak
Olaf Beuchling: Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien 788

Sabrina Kulin
Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Veronika Manitius/Kathrin Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven ... 792

Nils Berkemeyer/Harm Kuper/Veronika Manitius/Kathrin Müthing (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten 792

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen 792

Ching-Ching Pan
Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg): Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft 794

Gabriele Weiß
Sönke Ahrens: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung 797

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 801

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Diagnosing the Aptitude of Future Teachers

Martin Rothland/Ewald Terhart
Diagnosing the Aptitude of Future Teachers. An introduction 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler
Fundamentals of the Diagnostics of Vocational Aptitude and its Application to the Teaching Profession 639

Martin Rothland/Sandra Tirre
Self-Exploration for Future Teachers: What do selected procedures of aptitude diagnostics record? 655

Andrea E. Abele
Predictors of the Professional Success of Teachers. Findings of the long-term study MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig
Check-Point Assessment Centre for Future Students of the Teaching Profession. Empirical findings on the prognostic validity and the correlation of self-assessment and external assessment of aptitude-relevant characteristics 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter
Annotations on the Validity of Aptitude-Diagnostic Procedures among Future Teachers 711

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of "Diagnosing the Aptitude of Future Teachers" 722

Contributions

Dietmar Langer
The Renaissance of the "Ego" in Educational Theory. Personalism in education as moderate naturalism 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz
Advancement of Phonological Awareness at the Transition from Kindergarten to Primary School through the "Lobo-Programs" 744

Theodor Schulze
Theses on German Progressive Education 760

Jürgen Oelkers
A Comment in Response to Theodor Schulze 780

Book Reviews 786

New Books 801

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler bei.

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Zur Renaissance des ‚Ich' in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise

Personalismus in der Erziehung als gemäßigter Naturalismus

Zusammenfassung: Jemand ist eine Person, wenn er zu sich ‚ich' sagen, vernünftige Fragen stellen, sich entsprechend bilden und überlegte Entschlüsse fassen kann. Es wird dafür plädiert, Erziehung und Bildung auch nur in Beziehung zur Person zu bringen und ‚Ich' nur am Satzanfang groß zu schreiben. Der Personalismus aufgrund eines gemäßigten Naturalismus geht davon aus, dass weder mein Geist mein Gehirn lenkt noch mein Hirnorgan mein Verhalten regelt, sondern dass ich als Person mich selbst steuern kann, weil ich Meister meiner selbst bin, wenn ich über Willensfreiheit und einen vernünftigen Willen verfüge. Beide können wir an dem Ort finden, wo sie tatsächlich auftreten, nämlich als soziale Konstrukte im Sprachspiel der Zuschreibung von personaler Verantwortung und Urheberschaft. Der Zu-Erziehende kann und soll in pädagogischer Kommunikation lernen, sich selbst als verantwortlicher Urheber seiner Handlungen zu erfahren und zu entwerfen.

1. Einleitung

Früher wollten die Alten den langen und guten Willen der Jungen, also dass sie keine Willensschwäche zeigen und ihre Ziele verwirklichen sowie sich für die vernünftigen Gründe entscheiden, zunächst durch Übertragung von Auftrags- und später durch Initiativverantwortung wachrufen (Spranger, 1969, S. 345), und zwar deshalb, weil man „ihr Selbstgefühl erhöht, wenn man sie schon an irgendeiner Stelle der Ernstwelt braucht und ihnen etwas zutraut. Dadurch wird das niedere egoistische Ich eine Stufe emporgehoben in der Richtung auf das höhere Selbst" (S. 343).

Eduard Spranger (1882-1963) und auch Alfred Petzelt (1886-1967) nahmen dabei Bezug auf den kartesischen Dualismus von Geist und Körper, welcher aber keineswegs besagt, dass eine völlige Unabhängigkeit zwischen Geist und Körper besteht, sondern nur, dass es sich um zwei unterschiedliche Substanzen handelt: res cogitans und res extensa. Damit verbunden war und ist oftmals die Unterstellung einer psychischen Instanz, die als ‚das Ich' oder ‚das Selbst' den Zuständigkeitsbereich der Seele angibt und als geistige Substanz den Körper steuert, Affekte kontrolliert und Reizimpulse in vernünftige Bahnen lenkt. Ein freier Wille wurde gleichsam schlichtweg vorausgesetzt, weil

man ohne ihn nichts Vernünftiges über das Wesen des Menschen und über den Sinn des Lebens sagen könnte, zumal Willensfreiheit und der vernünftige Wille ohne Probleme im Geist angesiedelt werden konnten. „Wir bewegen uns hier in einem völlig immateriellen Bereiche … In ihm herrscht der Akt, der keinem Naturgesetz unterworfen ist, der selbst nichts mit Naturgeschehen zu tun hat, weil er es erst möglich macht, daß wir Naturgeschehen feststellen und bestimmen können“ (Petzelt, 1947, S. 27). Damit wird das uralte Leib-Seele-Problem angesprochen, das sich in letzter Zeit zur Körper-Geist-Problematik verlagert und schließlich zum Geist-Gehirn-Problem verengt hat, wofür unterschiedliche Auffassungen des Naturalismus verantwortlich sind (vgl. 4).

Oftmals machte man in Anlehnung an Immanuel Kant (1724-1804) auch gar keinen Unterschied zwischen dem autonomen und dem vernünftigen Willen, denn ‚autonom sein‘ bedeutete für Kant: *ich* bestimme *mich selbst* unabhängig von den Naturgesetzen, aber die moralische Selbstbestimmung verläuft in der Weise, dass ich mich stets dem kategorischen Imperativ verpflichtet fühle.

Ein freier Wille *kann* aber ebenso ein nicht vernünftiger bzw. unvernünftiger oder auch ein böser Wille sein. Vom Richterstuhl der Vernunft zeigen sie sich als Eigen-, Mut- oder Unwille. Jemand will halt nicht tun, was er als vernünftig eingesehen hat, und genau das ist ihm vorwerfbar. Diese Sicht dürfte anthropologisch plausibler sein als die These der wesentlichen Einheit von Wille und Vernunft. Eiserne Entschlossenheit ist eben nicht immer nur Ausdruck eines vernünftigen Willens, sondern mitunter auch eines törichten oder gar bösen Willens. Tut jemand *bewusst* das Falsche, so lädt er Schuld auf sich, die man ihm in Form von Tadel vor Augen halten kann. Einige Hirnforscher bestreiten gegenwärtig, dass man *bewusst* das Richtige oder das Falsche machen kann, weil das Gehirn – so ihre Annahme – das Verhalten des Menschen völlig unbewusst steuert. Von daher kann es gar keinen freien Willen und auch kein *Ich geben*, das dafür die Verantwortung übernehmen könnte (vgl. 3).

2. Problematik, Ziele und Aufbau des Beitrages

Dass Kinder und Jugendliche, wie bei Spranger eingangs zu lesen ist, ihr Selbstgefühl erhöhen können, lässt sich in vielerlei Hinsicht auf mindestens drei Stufen ausfindig machen. Auf jeder Stufe geht es zwar um „das Selbst: um das *Selbstvertrauen* …, um die *Selbstachtung* … und … um die *Selbstwertschätzung*“ (Velthaus, 2004, S. 420), aber weder zu seinem ‚Selbst‘ bzw. ‚Ich‘ noch zu seinen Gehirnprozessen hat irgendjemand einen Erfahrungszugang, auch keinen intuitiven – höchstens einen gefühlsbetonten aus der Perspektive der ersten Person, wie z.B. ‚ich denke, ich will oder ich fühle etwas‘.

Das Bedürfnis, nach einem passenden Träger für diese mentalen Prädikate ‚ich denke, usw.‘ zu suchen, ist durchaus verständlich, nur sollte man ihn weder in einer immateriellen Instanz noch in einer psychischen Substanz im Menschen suchen, auch nicht nur in den Nervenzellen des Gehirns, sondern in der Person. Das bedeutet vorausblickend: „wenn ich *mir selbst* bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Tätigkeiten zuschreibe, ist das logische Subjekt dieser Zuschreibung niemand anderes als *ich* – ‚ich‘

kleingeschrieben, nicht ‚das Ich'. Das Wort ‚ich' ist … ein *Personal*pronomen. Es steht für eine Person, nicht für einen immateriellen Geist, ein cartesisches Ego, eine unsterbliche Seele, ein transzendentales Subjekt" (Keil, 2009a, S. 139) oder irgendeine Instanz bzw. Substanz aus Teilen des Gehirns.

Damit steht Keil dem Standpunkt von Peter Frederik Strawson (1919-2006) nahe, der die Referenz von ‚ich' weder im Körper noch in einer dieser erwähnten Instanzen festmachte, sondern den Begriff der Person als grundlegend und insofern als nicht weiter analysierbar betrachtete. Zudem schloss er die Möglichkeit aus, dass sich ‚ich' im Gegensatz zu ‚Ich' auf nichts (auch im Sinne einer Illusion) beziehen könnte (vgl. 3). Tugendhat (1979) sprach zwar vom „Abstieg vom Ich zum ‚ich'" (S. 5), bestätigte aber Strawsons Auffassung von der Irreduzibilität des Begriffes ‚ich' (S. 75), der auch Donald Davidson (1917-2003) zustimmte. Wenngleich Davidson (2004) noch den Begriff des ‚Selbst' benutzte, hob er doch hervor, dass „in der normalen Rede der Ausdruck ‚das Selbst' keine klare Rolle (spielt). Von Philosophen wird er eingeführt, wenn sie solche Themen wie das Selbstbewußtsein oder die Frage nach dem einheitsstiftenden Element der diversen Erfahrungen einer Person erörtern wollen" (S. 152-153).

Menschen – und der Zu-Erziehende ist kein ‚Noch-nicht-Mensch', wenngleich er in der von der Bewusstseinsphilosophie geprägten Pädagogik aufgrund mangelnder Mündigkeit als ein ‚Noch-nicht-Subjekt' betrachtet werden musste – erfahren sich selbst als mit Steuerungsfähigkeiten ausgestattete Lebewesen, sie nehmen jedoch keine subpersonale ‚Ich-Substanz' wahr – weder im Gehirn noch sonst wo. Was nun die aktuelle Debatte über einige Befunde der modernen Hirnforschung angeht, resümiert Keil (2009a) kurz und bündig: „Die trügerisch einfache Alternativfrage, ob mein Gehirn mich steuert oder umgekehrt, ist eine schlechte Frage. Die kürzeste richtige Antwort lautet ‚weder noch'" (S. 126). Vielmehr ist es der ganze Mensch, der anlage- und umweltbedingt lernen kann, sich (als Person) selber (vernünftig) zu steuern (vgl. 5).

In den folgenden Überlegungen soll diese Antwort daraufhin untersucht werden, welche Bedeutung sie für pädagogisches Handeln, insbesondere für die Erziehung des Willens, haben kann, wenn man sie als Personalismus aufgrund eines gemäßigten Naturalismus auslegt (vgl. 4), ob somit die Person zur Renaissance des ‚ich' in der Pädagogik etwas beitragen kann – und wenn ja, was genau? Es soll und kann gezeigt werden, dass der Zu-Erziehende, der weder keine noch eine halbe, sondern eine *potentielle* Person ist, aufgrund vielfältiger Erfahrungen in Sprachspielen lernen kann, für unterschiedliche Gründe zugänglich zu sein, ungehindert Entschlüsse fassen sowie sich zügeln und für vernünftiges Denken und Handeln entscheiden zu können, also sich selbst als verantwortlicher Urheber seiner Handlungen zu erfahren und zu entwerfen (vgl. 6).

3. Gründe für die Abwendung vom ‚Ich' auch in der Pädagogik

Friedrich Nietzsche (1844-1900) hatte den Boden für ein Zerwürfnis mit der Bewusstseinsphilosophie gelegt, indem er behauptete, dass die Wörter ‚Ich' und ‚Wille' Erfin-

dungen bezeichneten.[1] Die philosophischen Untersuchungen von Ludwig Wittgenstein (1889-1951) unterstützten diese Tendenz, indem er die Nicht-Existenz des Subjekts bzw. des Willens bestätigte (2001, S. 971-975). Und vor allem Gilbert Ryle (1900-1976) kritisierte überzeugend den immateriellen Willen als ‚Gespenst in der Maschine' (1969, S. 13), was den Abschied vom Willensbegriff nahe legte (S. 78-106). Davon wird in 4 noch die Rede sein, wenn gefragt wird, was an dessen Stelle dann eigentlich zu setzen ist.

Die dadurch auch in der Pädagogik entstandenen Fragen sind bislang offen geblieben, wenngleich es viele Versuche gab, die allesamt bestrebt waren, die Vorstellung einer ‚black box' und das entsprechende Vokabular zu vermeiden, wie es der Behaviorismus seit etwa der Mitte des letzten Jahrhunderts vorgeschlagen hatte. Zu nennen sind in der Pädagogik z.B. interaktionistische Ansätze im Anschluss an George Herbert Mead (1863-1931) oder die kommunikative Pädagogik (Schaller, 1978). Zwar sprach Schaller (1978) noch vom ‚Selbst' bzw. ‚Ich', aber eine Hinwendung zum ‚ich' war schon deutlich erkennbar. Aus personaler Sicht „sagt der Mensch zu sich ‚Ich' und sagen andere zu ihm … ‚Du'. Als prozessual bestimmte und bestimmbare Individualität tritt das Selbst erneut in die Kommunikation ein und nimmt am fortlaufenden Gang der Inter-Aktion teil" (S. 104). Er wandte sich damit gegen die Annahme einer isolierten ‚personalen Individualität' und beschrieb sein personales Verständnis so: „Ohne den ‚subjektiven Faktor' kommt keine Theorie aus, die den geschichtlichen Wandel in Richtung auf Ausbreitung von mehr Humanität für immer mehr Menschen beschreibt; um ihn zu erklären, bedarf es aber keiner Metaphysik der Personalität" (S. 105).

Damit sind metaphysische Äußerungen gemeint, wie z.B.: „Die Person, die sich in dem ewig beharrenden *Ich* und nur in diesem offenbart, kann nicht werden, nicht anfangen in der Zeit, weil vielmehr umgekehrt die Zeit in ihr anfangen, weil dem Wechsel ein Beharrliches zum Grund liegen muß. … Aller Zustand aber, alles bestimmte Dasein entsteht in der Zeit, und so muß also der Mensch, als Phänomen, einen Anfang nehmen, obgleich die reine Intelligenz in ihm ewig ist" (Schiller, 1795/1980, S. 529). Im Gegensatz dazu betonen die interaktionistischen Ansätze vor allem, dass nicht die Person die Interaktivität konstituiert, sondern umgekehrt, erst auf der Folie vorhandener Interaktion kann sich die Person als Subjekt bilden. Das würde für den hier zu begründenden Personalismus so viel bedeuten, dass nicht die Vernunft des Einzelnen von sich heraus *naturwüchsig* heranreift, sondern erst die gesellschaftliche Kommunikation ermöglicht es, dass die ausgebildete Vernunftanlage des einzelnen Handlungssubjekts ihn zur Person macht und seine Persönlichkeit moralisch entfalten lässt. Ein vernünftiger *Wille* ist so gesehen ein soziales Merkmal. Nur wo Lebewesen kommunizieren *und* handeln

---

1 Analog zu ‚ich denke', worüber sich Nietzsche detailliert geäußert hat, kann man seine Bedenken sinngemäß wie folgt auf ‚ich will' übertragen: ‚Wenn ich den Vorgang zerlege, der in dem Satz ‚ich will' ausgedrückt ist, so bekomme ich eine Reihe von verwegnen Behauptungen, deren Begründung schwer, vielleicht unmöglich ist, – zum Beispiel, dass ich es bin, der etwas will, dass überhaupt ein Etwas es sein muss, das will, … Was gibt mir das Recht, von einem Ich, und gar von einem Ich als Ursache, und endlich von einem Ich als Willensursache zu reden?' (Nietzsche, 1885/1980, S. 579-580).

können, kann er vorkommen, indem im Raum der Gründe auf die guten Gründe Bezug genommen wird. Er kommt schließlich dadurch zum Ausdruck, dass sich jemand von den guten Gründen in seinem Denken und Handeln bzw. in seinen Interaktionen mit der Welt bestimmen lässt.

Willenserziehung kann und soll im Beitrag zwar als *Sprachspiel* im Sinne Wittgensteins interpretiert werden, weil die Spielarten des Willens damit einander zugeschrieben werden können, aber Willenserziehung ist eben nicht nur ein Sprachspiel, und schon gar kein diskursives. Vielmehr beruht sie auch auf Erfahrungen, die nicht sprachlicher Natur sind. Allerdings verbietet sich ein Rückgriff auf philosophische Überlegungen von Jürgen Habermas in Bezug auf seine Theorie des kommunikativen Handelns, weil er in Anlehnung an Hegel die Entstehung der Subjektivität zwar durch Intersubjektivität begründet, jedoch lässt sich in diesem Sinne gerade pädagogisches Handeln nicht als kommunikatives bzw. diskursives Handeln auslegen, denn gelingen solche symmetrische Interaktionen, so bedarf es keiner Erziehung mehr. Das Problem dabei ist also, dass z.B. ein symmetrisches Gespräch bestimmte Fähigkeiten immer schon voraussetzt.

Für den hier im Beitrag zu begründenden Personalismus sind auch die Bemühungen für die Theorie der personalen Erziehung wichtig, die Josef Speck (1970) im Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe unter dem Begriff *Person* kritisch erörtert hat. Er kam damals zu dem Ergebnis, dass für manche Autoren die „Ablösung des Begriffs ‚Persönlichkeit' durch den Begriff ‚Person' das wichtigste Kennzeichen des gegenwärtigen Denkens über Bildung" ist (S. 290). Bedeutend war dieser Wechsel zu jener Zeit deshalb, weil damit der Erziehung das Weg-Ziel-Gefüge genommen wurde, denn *Person* ist der Zu-Erziehende aus philosophisch-anthropologischer Sicht von Geburt an, *Persönlichkeit* soll er dagegen erst werden, aber dadurch konnte vermieden werden, ihn als eine ‚Noch-nicht-Person' betrachten zu müssen. Was das für pädagogisches Handeln bedeutet, fasste Speck wie folgt zusammen: „‚Person' in dem hier umschriebenen Verständnis (dass also die Person nicht dingfest gemacht werden kann, weil der Mensch als freies Wesen Zugang zum Raum der Gründe hat, D.L.) kann nicht ‚Gegenstand' oder ‚Ziel' der Erziehung sein, dergestalt daß man sie mit Hilfe pädagogischen Handelns realisieren könnte. Vielmehr ist das pädagogische Handeln als ein Prozeß zu sehen, der jene Bedingungen zu ermöglichen hat, unter denen der Heranwachsende sein Person-Sein aktualisieren kann" (S. 323). Welche Bedingungen das im Einzelnen neben dem dialogischen Verhältnis (Buber, 1964) und den unsteten Formen der Erziehung (Bollnow, 1968) sind, wird zu klären sein. Zu denken ist dabei (vgl. in 5.3) an die pädagogische Kommunikation (Kade, 2004) im Anschluss an Niklas Luhmann (1927-1998). Und was dies wiederum für eine Renaissance des Ich in der Erziehung heißt, jedoch nur in der Verwendung der Kleinschreibweise, hatte Speck (1970) schon so angedeutet: Erziehung „hat zu respektieren, daß Person ‚Eigengehörigkeit in Bewußtsein, Freiheit und Tat' ist: Personale Haltung entspringt der Einsicht, ‚daß ich im Wissen, Entscheiden und Handeln mir gehöre'" (S. 323).

Um die Jahrtausendwende kamen aus naturwissenschaftlicher Sicht erneut massive Angriffe auf den einst so wichtigen Begriff der Pädagogik, also auf das Subjekt bzw. *Ich*, aber auch auf die oben zitierten Annahmen der personalen Erziehung. Der Adressat

des Lernens und auch der Empfänger von Erziehung und Bildung schienen nun endgültig gefunden zu sein, nämlich das Hirnorgan oder Teile davon. Hinter unseren Augen seien wir ein Niemand. Was sich tatsächlich unter unserer Schädeldecke abspielt, sei lediglich ein Spiel der Neuronen, selbst das Selbst sei eine Täuschung des Bewusstseins. Mit dieser provokanten These erreichten einige Hirnforscher auch den pädagogischen Diskurs, weil dadurch die Anwendung von Schuld und Strafe sinnlos wäre. Eine entscheidungsfähige Instanz, namens *Ich* oder Subjekt, sei eine Illusion, eine solche Instanz oder gar eine Substanz im Gehirn, namens Wille, kann im Hirnorgan nicht gefunden werden. Zudem seien alle Vorgänge im Gehirn streng determiniert, was die Möglichkeit eines freien Willens von vornherein ausschließt. Die Referenz von ‚ich' könne bestenfalls nur der Körper sein. Für Hirnforscher stellen sich demnach die Fragen, wie es dazu kommen kann, sich ein Bild von sich selbst zu machen und sich als autonomer Akteur zu empfinden. Allerdings ist zu fragen, *wem* können sich eigentlich solche Fragen stellen? Doch nur demjenigen, der sein Hirnorgan mit sich selbst verwechselt. Ich mache mir ein Bild von mir, ich entscheide und agiere, nicht mein Gehirn (vgl. 5). Jedenfalls geraten Hirnforscher, die das freie und vernünftige *Subjekt*, mit dem sie selbst Erkenntnisse gewinnen, zugleich leugnen, unweigerlich in Widersprüche, weil sie es auch bei der Leugnung immer schon benutzen (Langer, 2007, S. 41-61). Hirnforscher begehen damit den Fehler, einen Homunkulismus, also eine Steuerzentrale, im Gehirn intuitiv anzunehmen, und weil man sie dort nicht finden kann, sind gleichsam die alltagspsychologischen Auffassungen über Verhaltenssteuerung widerlegt. Auch kann ihnen vorgehalten werden, dass sie mereologische Fehlschlüsse ziehen, also vom Teil (Gehirn) auf das Ganze (Mensch) schließen. Zudem ist das Gehirn zwar als eine Bedingung, aber nicht ohne weiteres auch als naturalistische Ursache mentaler Vorgänge zu betrachten (Bennett & Hacker, 2010, S. XI-XV).

Ein weiterer Grund für die Abwendung vom ‚Ich', liegt nun darin, dass man bislang nicht erklären kann, was das *Ich* bzw. Bewusstsein tatsächlich ist. Was Bewusstsein ist, konnte weder durch Meads noch durch Poppers Interaktionstheorie noch durch Habermas' Kommunikationstheorie, die die Entstehung des Geistes nicht mehr vom einzelnen Subjekt her, sondern von der Intersubjektivität her begreifen will, noch durch den materialistisch-orientierten anomalen Monismus (Davidson) und bislang auch nicht durch die moderne Hirnforschung gezeigt werden. Wir müssen auch heute noch davon ausgehen, dass wir im „wissenschaftlichen Sinne nicht objektiv wissen und erklären können, was Bewußtsein, was Denken ist. … Wir können allenfalls sagen: Wir kennen es. Jeder kennt es, das Bewußtsein, das Denken; beides ist jedem Menschen so vertraut, daß er es fühlen kann, aber wir können es irgendwie nicht wissenschaftlich erklären" (Lenk, 2001, S. 17). Und warum das so ist, wusste schon Kant, weil wir es nämlich bei seiner Erklärung immer schon benutzen, also voraussetzen müssen.[2] Vernunft kann sich folg-

2 Kant sprach von einer „transzendentalen Seelenlehre, welche fälschlich für eine Wissenschaft der reinen Vernunft … gehalten wird. Zum Grunde derselben können wir aber nichts anderes legen, als die einfache und für sich selbst an Inhalt gänzlich leere Vorstellung: *Ich*, von der man nicht einmal sagen kann, daß sie ein Begriff sei, sondern ein bloßes Bewußtsein, das alle Begriffe begleitet. Durch dieses Ich …, welches denket, wird nun nichts weiter, als ein trans-

lich nur in sinnvollen Fragen und einleuchtenden Antworten auslegen, aber sie kann sich nicht selbst und auch nicht irgendetwas letztbegründen, ohne in einen Zirkel oder Regress zu geraten oder einem Dogma anheim zu fallen (vgl. 5.2). Jedoch kann Keil (2009a) die erwähnte Alternativfrage ‚steuere ich mein Gehirn oder umgekehrt?' als schlechte Frage bezeichnen, weil sie eher auf wirrnisschaffenden Überlegungen statt auf guten Gründen beruht (S. 126-135).

Die entscheidende Antwort darauf, warum heutzutage Hirnforscher trotz modernster Technologie den Willen, das Selbst, das Ich, die Person oder das Subjekt im Gehirn nicht finden, verlangt nämlich erst die Klärung folgender Frage: wo könnte sich das veredelte Ich bzw. das höhere Selbst (Spranger) dem Anschein nach eigentlich selbst setzen? Im Gehirn? In der Natur? In der Welt – und in welcher? In der materiellen Welt? In der psychischen oder der sozialen Welt bzw. in der Kultur? In der Realität oder in der vom Menschen konstruierten Wirklichkeit? Bloß in Gedanken? In der Sprache? Oder gar doch in einem immateriellen Bereich?

Jürgen Habermas hat die mit dieser Frage gegebene Sachlage treffend anhand dreier einleuchtenden, jedoch sich widerstreitenden Überzeugungen formuliert, wovon nun die Rede sein soll.

4. Zur aktuellen Problemlage eines gemäßigten Naturalismus

Habermas sagte unlängst: „Als handelnde Personen sind wir erstens von der Eigenständigkeit und kausalen Wirksamkeit des Geistes überzeugt. Wir meinen zu wissen, dass wir aus freien Stücken handeln und etwas in der Welt bewirken können. Als erkennende Subjekte sind wir zweitens von der epistemischen Autorität der Naturwissenschaften überzeugt, die allen, aber auch nur den in der Welt gesetzmäßig variierenden Zuständen und Ereignissen kausale Wirksamkeit zuschreibt. Als wissenschaftlich aufgeklärte Personen, die auf ihre Stellung in der Welt reflektieren, sind wir schließlich von der Einheit eines Universums überzeugt, das uns als Naturwesen einschließt" (Habermas, 2008, S. 15). Wie können wir mit diesem Widerstreit insbesondere auch in der Pädagogik zurechtkommen?

Habermas (2004) selber will mit der Auffassung eines *weichen Naturalismus* damit klar kommen: „Ich vertrete einen nicht-szientistischen oder ‚weichen' Naturalismus. Nach dieser Auffassung ist alles und nur das ‚real', was in wahren Aussagen dargestellt werden kann. Aber die Realität erschöpft sich nicht in der Gesamtheit der regional beschränkten Aussagen, die nach heutigen Standards als wahre erfahrungswissenschaftliche Aussagen zählen" (S. 872). Dadurch unterscheidet sich der weiche eben vom

---

zendentales Subjekt der Gedanken vorgestellt = *x*, welches nur durch die Gedanken, die seine Prädikate sind, erkannt wird, und wovon wir, abgesondert, niemals den mindesten Begriff haben können; um welches wir uns daher in einem beständigen Zirkel herumdrehen, indem wir uns seiner Vorstellung jederzeit schon bedienen müssen, um irgend etwas von ihm zu urteilen" (1781/1983, S. 344).

schwachen und ohnehin vom starken bzw. harten Naturalismus[3], weil er sich nicht nur auf Empirie beschränkt. Und der im Beitrag vertretene *gemäßigte Naturalismus* unterscheidet sich wiederum vom weichen durch zwei Ergänzungen und eine kleine Änderung: demnach ist *nicht* alles und *nicht* nur das ‚real', was in wahren Aussagen dargestellt werden kann. *Denn* die Realität erschöpft sich nicht … usw. Was nun den Wahrheits- und Realitätsbezug angeht, erscheint insofern der Kritische Realismus im Sinne Hans Alberts überzeugender zu sein als der Antirepräsentationalismus im Gefolge von Richard Rorty (1931-2007). Jedoch fällt es schwer, Albert (1987) weiterhin zu folgen, wenn er sich nur auf Empirie einengen sollte. Auf die wissenschaftstheoretische Problematik (Langer, 2010, S. 30-63) soll hier jedoch nicht näher eingegangen werden.

Aus meiner Sicht bietet sich allerdings die Doppelaspekt-Theorie des Geistes (Thomas Nagel) als Angebot der zahlreichen Lösungsversuche bezüglich der Körper-Geist-Problematik an, mit der man den Willen als psychisch-physisches Phänomen erschließen, als neuro-mentales Ereignis verständlich machen und im Rückbezug auf den anomalen Monismus (Davidson) auch einen freien Willen plausibel begründen kann. Sie ist aber nur das aus meiner Sicht beste Angebot, keineswegs eine endgültige Lösung der Leib-Seele-Problematik, denn sie bringt nur zwei Aspekte zur Sprache, nicht aber das Dritte (= Seele, Geist, Wille oder Ich an sich), wovon sie Aspekte sind. Jedenfalls verunmöglicht die neuronale Bedingtheit des Geistes weder die Willensfreiheit noch die vernünftige Selbstbestimmung des Menschen.

Denn man muss einen freien Willen nicht mehr wie noch Kant als einen Erstauslöser bzw. unbewegten Beweger betrachten, zumal man ihn als ursachenlose Ursache gar nicht begreifen kann. Willensfreiheit muss nicht als Gegensatz zur kausalen Naturnotwendigkeit, sondern zur Zwanghaftigkeit verstanden werden, und kann als ‚Warumstopp' (Tugendhat, 2007, S. 63-64) in ihrer Bedingtheit als Fähigkeit im Sinne einer – auf überlegungszugänglichen Gründen beruhenden – Willensbildung (Keil, 2007, 2009b) gelernt werden, wobei mit *frei* nicht mehr gemeint ist, frei von Ursachen, sondern 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 herstellen kann. Willensfreiheit ist jedoch mehr als nur Selbstbestimmung im Sinne der Bezugnahme auf eigene Überzeugungen, Wünsche und Absichten, wie es z.B. Michael Pauen früher schon und neuerdings auch Gerhard Roth behaupten (vgl. Pauen & Roth, 2008). Dieser Bezug kann nämlich bloß einem einzigen Grund zufolge stattfinden, z.B. demnächst Drogen konsumieren zu wollen. Der Selbstbestimmung eines Süchtigen müsste demnach bescheinigt werden, willensfrei zu sein. Dagegen ist Willensfreiheit die *ungehinderte* Zugänglichkeit zu *unterschiedlichen* Handlungsgründen und die *unbehinderte*

3 Der schwache Naturalismus ist gekennzeichnet durch die Annahme, dass alles in der Welt, insbesondere auch das Handeln des Menschen samt allen sprachlichen Begebenheiten, ein Naturgeschehen ist, das mit empirischen Methoden erklärt werden kann. Eine Verschärfung dieser Annahme führt dann zum starken oder harten Naturalismus. Sie lautet, dass alles, was überhaupt über die Welt gewusst werden kann, in den Gegenstandsbereich der Naturwissenschaften fällt, wobei Prognostizierbarkeit als Kennzeichen wahren Wissens dient.

Entschlussfähigkeit, die eben einem Süchtigen in bestimmten Lebenssituationen abhanden gekommen ist, so dass einige Entschlüsse und entsprechende Handlungen unfreiwillig ablaufen. In bestimmten Situationen fehlt dem Süchtigen ein *praktisches Selbstverständnis*, also die reflexive, bewusste und freiwillige Fähigkeit zum Handeln, zu der man aufgefordert werden und die auch misslingen kann, die man jedoch nicht realisieren muss, wenn man willensfrei ist.

Es war Wittgenstein nicht alleine, der den – in der Philosophie ohnehin vernachlässigten – Willensbegriff kritisierte, sondern auch der von ihm beeinflusste Sprach-Philosoph Gilbert Ryle, so dass Wilhelm Kamlah (1905-1976) die Entlassung des Willensbegriffs, verstanden als verursachenden Willensakt, aus dem Begriffsrepertoire der Anthropologie nahe legte und stattdessen den Terminus *Entschluss* setzte bzw. in Anlehnung an antikes Denken wieder einstellte (1973, S. 69). Dieser Gedanke wurde von Gottfried Bräuer in der Willenserziehung fruchtbar angewendet (1986, S. 25). Etwas *wollen* oder *nicht wollen* kann insofern als *entschlossen sein* gedeutet werden und der Wille meint entsprechend Entschlussfähigkeit bzw. *Entschlossenheit*, die neuronal *und* kulturell bedingt ist.

Oder mit Wittgenstein anders gefragt: eine Ab- bzw. Ansicht zu haben, wem schreiben wir diese mentalen Prädikate zu? Nur dem Körper oder bloß dem Geist? Weder noch! Vielmehr hat *jemand* einen Wunsch oder eine Meinung. Charlotte Walser (2010) hat die wichtigsten Gegenpositionen zu Strawsons Standpunkt (vgl. 2) untersucht und kommt zu dem Ergebnis, dass der „Begriff, den wir von uns selbst haben, als nicht analysierbarer Begriff zu betrachten ist – als Begriff einer Entität *sui generis* mit physischen und psychischen Eigenschaften" (S. 226). Es ist nun mal eine Tatsache, dass jemand an Gott glaubt, blaue Augen hat und 60 kg wiegt. Neben solchen rein psychischen Prädikaten wie ‚an Gott glauben' und rein physikalischen Eigenschaften wie ‚60 kg wiegen' gibt es viele *gemischte* Prädikate, die sowohl mentale als auch physikalische Bedeutungskomponenten haben (vgl. von Kutschera, 2003, S. 70).

Wir sollten uns auch in der Pädagogik damit zufrieden geben, dass eine Person denkt, fühlt oder etwas will, nicht ihr Geist oder ihr Gehirn. „Nach Wittgenstein ist der Geist ein Inbegriff von Vermögen, die sich in öffentlichen, regelgeleiteten Tätigkeiten äußern. Träger dieser Vermögen sind *Personen*. Der durch Wittgenstein, Ryle und Strawson belehrte Zweig der Philosophie des Geistes – es gibt auch einen unbelehrten (wie z.B. Deutungen von strengen Naturalisten, D.L.) – betont seit einem halben Jahrhundert, dass das logische Subjekt mentaler Prädikate die Person ist. Im Gegensatz dazu ist bei (z.B. einigen naturalistisch ausgerichteten Hirnforschern, D.L.) … ständig von ‚dem Ich', vom ‚Selbst' und vom ‚Bewusstsein' als Subjekt und Akteur die Rede, worauf denn die Entdeckung folgt, dass man diese Steuerungsinstanzen im Gehirn nicht findet. Die Einsicht, dass man die Wörter ‚ich' und ‚selbst' besser kleinschreibt, kann man durch philosophische Sinnkritik einfacher haben – und mit geringerem Kollateralschaden" (Keil, 2007, S. 184).

Der Schaden aus den voreiligen Deutungen mancher Hirnforscher bestünde für Pädagogen darin, dass sie uns weismachen wollen, wir müssten unser Bild vom Menschen als einer *willensfreien Person* aufgeben, weil wir vernünftige Selbstbestimmung aus

naturwissenschaftlicher Sicht nur als Trugbild *interpretieren* könnten. Dagegen bleibt auch ohne Rückbezug auf die Transzendentalphilosophie die Erkenntnis, dass das Erkenntnissubjekt naturalistisch nicht völlig eingeholt werden kann, aber wir können nach wie vor Willensfreiheit und Vernunft an dem Ort finden, wo sie tatsächlich auftreten, nämlich im Sprachspiel der Zuschreibung von Verantwortung und personaler Urheberschaft. Dennoch müssen auch in einem gemäßigten Naturalismus die Frage nach Willensfreiheit (wie werden semantisch zugängliche Gründe kausal wirksam?) sowie das Rätsel der Körper-Geist-Beziehung, die Realismus-Konstruktivismus-Kontroverse und auch das Geheimnis der Apriorität der Vernunft als weiterhin ungelöste Probleme angesehen werden. Wie Gründe zu naturalisierten Ursachen werden, wo der Schnitt zwischen Objekt und Subjekt zu ziehen ist, wer oder was mehr Anteile an der Erkenntnis beisteuert, was z.B. Kausalität ist und wie sie zu Stande kommt, kann zurzeit niemand erklären, weil wir bei der Erklärung des Geistes bzw. der Vernunft ihn bzw. sie immer schon benutzen. Von daher bleibt eine Erklärungslücke in der Beschaffenheit der Welt bestehen. Der Beobachter kann alles beobachten, nur nicht sich selbst, wenn er z.B. eine Erklärung macht oder sie grundlegend versteht.

Der Personalismus kommt aber in Anlehnung an unsere Alltagssprache mit dem Begriff ‚Person' aus. Er muss nicht auf die *restlose* Klärung der Philosophenstreitigkeiten (Monismus oder Dualismus, weicher oder schwacher bzw. harter Naturalismus, Realismus oder Konstruktivismus) warten, um Anhaltspunkte für die Erziehung des Willens bereitstellen zu können.

5. Zur Renaissance des ‚ich' im Bereich von Erziehung und Bildung

Der hier im Beitrag vertretene gemäßigte Naturalismus widerspricht nicht der Annahme, dass der Geist durch neuronale Prozesse im Gehirn realisiert wird, sondern nur den Erklärungsansprüchen des schwachen und harten Naturalismus (vgl. in Fußnote 3). Mit der neuronalen Bedingtheit des Geistes steht nämlich keineswegs schon fest, dass Gehirn und Geist dasselbe sind (vgl. 5.1, Körper, Geist, Person). Auch ist der Unterschied zwischen Person und Subjekt (vgl. 5.1, Person und Subjekt) sowie zwischen Person und Persönlichkeit (vgl. 5.1, Person und Persönlichkeit) zu klären.

5.1 Abgrenzungen, die das Vermögen beschreiben, zu sich ‚ich' sagen, vernünftige Fragen stellen, Entschlüsse fassen und entsprechend handeln zu können

Körper, Geist, Person

Zwar hängt der Geist davon ab, ob das Gehirn gesund ist oder nicht, aber macht bloß das Gehirn im Sinne eines Körperteils den Geist oder die Person aus? Es gibt viele Faktoren außerhalb des Gehirns, die Einfluss auf den Geist eines Menschen ausüben, ob er gefoltert wird oder nicht, ob er glückliche Beziehungen hat oder nicht, ob er arbeitslos ist

oder nicht usw. Machen wir ein einfaches Beispiel: Da ist Ute, eine junge Frau. Sie hat zwar ein Gehirn, ist aber nicht identisch mit diesem Organ, denn Ute wiegt etwa 51 kg, ihr Gehirn vielleicht nur 1,19 kg. Sie ist vielmehr eine Person und Ute ist identisch mit dieser Person. Eine Person, insofern sie einen Körper samt Gehirn und geistige Eigenschaften hat, ist ein Subjekt. Stirbt eine Person, so ist sie eine tote Person. Utes Körper samt Gehirn ist dann eine Leiche. Während Leichen verwesen, tun das tote Personen nicht, ihr Geist lebt im Geiste der anderen Menschen weiter. Ob ihr Geist im Jenseits weiter lebt, wissen wir nicht, religiöse Menschen hoffen darauf und glauben daran. Der Begriff des Geistes ist so im Begriff der Person verankert. Das bedeutet, dass Gehirn und Geist nicht identisch sind, dass ein Mensch weder sein Gehirn noch sein Geist ist, sondern eine Person, die zu sich ‚ich' sagen kann und über vielfältige Fähigkeiten verfügt, wie z.B. Denk-, Entschluss- und Handlungsfähigkeiten, die man zwar noch nicht in ihrem Zustandekommen restlos erklären, dafür aber lernen, verlernen und wieder erlernen kann.

Person und Subjekt

Das Subjekt, das ein Mensch ist, ist sein Geist, der Geist der Person, die er ist. Es ist nicht das Subjekt seines Gehirns. Dass jemand ein Subjekt ist und Geist hat, kann ihn zur Person machen, die in der Lage ist, zu denken, zu fühlen, zu wollen und zudem sich für gute Gründe zu entschließen sowie entsprechend vernünftig zu handeln, vorausgesetzt das Handlungssubjekt hat einen guten Willen. Das Subjekt meint insofern ein ‚selbstbewusstes Handlungssubjekt', das *grundsätzlich* Zugang zum Raum der Gründe und auch zur Vernunft hat. Wenn man den Entschluss für einen (guten) Grund als (guten) Willen betrachtet, kann man sagen: Ein (vernünftiges oder rationales) Subjekt vollzog die Handlung H, und beim Vollzug von H handelte das mit einem (guten) Willen ausgestattete Subjekt (= Person) aus dem (guten) Grund G. Entsprechendes gilt für Unterlassungen.

Selbst wenn das Hirnorgan der *Ort* von Entscheidungs*prozessen* sein sollte, ist es dadurch nicht das logische *Subjekt* von Entscheidungs*tätigkeiten*. Eine Handlung ist nämlich eine *Tätigkeit*, nicht bloß ein Geschehen. Wie sollte man der Natur ein Ereignis zum Vorwurf machen können? Wie könnte man dem Hirnorgan insofern ein Geschehen vorwerfen? Weder das Gehirn noch das Subjekt treffen alleine die Entscheidungen, sondern die Person, also ich mit Hilfe meines Gehirns. Wir loben und tadeln weder das Gehirn noch die Handlung, sondern den Zu-Erziehenden. Ist er aber entschlossen, wider besseres Wissen oder gegen Normen zu handeln, dann kann man *ihm* das in asymmetrischen Sprachspielen z.B. in Form von angemessenem Tadel vorwerfen (Langer, 2009).

Der wesentliche Unterschied zwischen einem Handlungssubjekt und einer Person ist der *vernünftige* Wille. Beide verfügen über Geist im Sinne eines Vermögens, nur ist eine Person eben ein vernünftiges Subjekt, d.h., dass es sich bei seinen Entscheidungen und Entschlüssen von den guten Gründen bestimmen lässt. Weil der Mensch von dem Wesen hinter seinem Bewusstsein (z.B. unbewusst funktionierendes limbisches System im Gehirn, das aber auch ein Teil des Menschen ist) nichts weiß, als was eben mit dem

Willen durch geäußerte Wünsche oder durch den Vollzug von Handlungen vor sein Bewusstsein tritt, – ich will, heißt: ich will etwas sein, haben, wissen, glauben oder tun – ist die Person ebenso Folge ihres Willens wie auch der Wille die Folge der Person ist. Hier besteht eine Wechselwirkung. Man wird z.B. willensfreier durch mehr Vernunftanwendung, und umgekehrt erleichtert ein freier Wille die Zugänglichkeit und die Empfänglichkeit für gute Gründe.

Person und Persönlichkeit

Ein Mensch wird geboren, wächst heran und durchläuft unterschiedliche Phasen, wie z.B. Kindheit und Pubertät, sowie bestimmte Institutionen, wie etwa Kindergarten und Schule. Schließlich erreicht er altersbedingt nach Lehre oder Studium jenen Status, der ihm auch gesetzlich die Rechte und Pflichten einer Person einräumt. Sind dann alle Erwachsenen auch Personen? Ein Blick in eine Tageszeitung legt die Verneinung dieser Frage nahe, auch dann, wenn man von den Verbrechen sehr kranker Menschen absieht. Wenngleich solchen Menschen der Status einer Person nicht zugeschrieben werden kann, haben sie doch auch eine Persönlichkeit entwickelt. Was macht nun den Unterschied aus? Persönlichkeit erreicht man durch Ausbildung des Gefühlsvermögens, eine Person dagegen durch Ausbildung des Vernunftvermögens. Je mehr das Erste ausgebildet ist, desto mehr Welt *ergreift* der Mensch, desto mehr Fähigkeiten entfaltet er; je mehr das Zweite ausgebildet ist, desto mehr Welt und mehr Moral *begreift* er. Können die Triebe aber nicht im Zaum gehalten werden, so kann der Mensch sich zuweilen auch *vergreifen* (vgl. das Beispiel: Normbrecher). Ziel der Willenserziehung ist es, dass die Person den Stofftrieb (Gefühlsvermögen), und die Empfänglichkeit oder die sinnliche Natur des Menschen den Formtrieb (Vernunftvermögen) in seinen gehörigen Schranken halten kann. Die Vernunft völlig abzulehnen, und außer der Vernunft nichts gelten zu lassen, sind beides Irrwege.

Auf den zweiten Blick kommen einige Zweifel auf, ob die Frage, wie und warum ein Säugling eine Person wird, wirklich so einfach zu beantworten ist. Wächst das, was jemanden als Person auszeichnet, im Laufe der Zeit bloß so heran? Etwa wie Haare? Sicherlich nicht. Es werden viele Anstrengungen unternommen, um jungen Menschen ihr ‚Personwerden' oder ‚Personsein' bzw. ihre ‚Persönlichkeit' erst zu ermöglichen, vor allem auch in der Schule. Für solche Mühen bekam z.B. der „Bildungsplan für baden-württembergische Realschulen … einen Sonderpreis der Bertelsmann-Stiftung. Ausgezeichnet wird das Projekt soziales Engagement". Möglich ist vieles, von der Seniorenbetreuung über die Vorbereitung eines Sportfestes für Behinderte bis zur Nachhilfe für Kindergartenkinder erstreckt sich das Tätigkeitsfeld der Realschüler in den Klassen 7 und 8: „So werden Kommunikations- und Teamfähigkeit gestärkt. Im Vordergrund steht die Stärkung der Persönlichkeit. Die Schüler sollen laut Bildungsplan vor allem soziale und persönliche Kompetenzen erwerben. Wichtig ist dabei, dass sie Gemeinschaft und Solidarität erleben und als Person gebraucht werden. Dadurch sollen sie Verständnis und Toleranz entwickeln. Ihr Verantwortungsbewusstsein soll gestärkt werden" (Allgöwer, 2007, S. 5).

Bildungsplaner gehen davon aus, dass z.B. älteren Menschen beim Einkaufen zu helfen, die Stärkung der Persönlichkeit ermöglichen kann. Und das entspricht genau den Vorstellungen von Eduard Spranger im Sinne der Auftrags- und Initiativverantwortung, die eingangs erläutert wurden. Willenserziehung ist zwar obsolet im Sinne von außer Gebrauch bzw. nicht mehr im Bewusstsein, denn gegenwärtig ist z.B. im Schulbereich vor allem von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzprüfungen die Rede, aber sie ist damit keineswegs auch veraltet, wie das erwähnte Projekt zeigt.

5.2 Was ist unter personaler Verantwortung zu verstehen?

Wenn wir vom vernünftigen Willen beherrscht werden, der sich vom Willen zur Vernunft unterscheidet (vgl. 6), sind wir nicht mehr einzelne Individuen, sondern evolutionär bedingte Gattung: das Urteil aller Subjekte ist durch das unsrige ausgesprochen, die richtige Wahl ist repräsentiert durch unsere Tat. Wenn jemand so handelt, dann beinhaltet dies, dass er Menschen nicht nur als Erscheinung, also nicht bloß als Mittel zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen im Sinne technischer Imperative betrachtet, sondern als ‚Zweck an sich' bzw. als Person. Die Problematik der vernünftigen Einsicht besteht aber gerade darin, aus allen denkbaren Maximen des Willens die moralisch gültigen Normen auszuwählen, d.h. zu erkennen, welche überhaupt auszuwählen sind. Der *kategorische Imperativ* von Kant nimmt uns die moralische Einsicht aufgrund praktischer Vernunft insofern nicht ab, sondern mutet sie uns gerade zu und bürdet uns immer wieder auf, unsere Vernunftfähigkeiten im Sinne ethischer Überlegungen zu realisieren, um somit auch bestimmen zu können, was in einer konkreten Situation Verantwortung bedeutet. Personale Verantwortung bedeutet, dass sie von einer Person wahrgenommen wird, sie meint damit aber nicht, dass sie sich nur auf den Umgang mit Personen bezieht, sondern auf alles in der Welt, also auch auf den Umgang mit der Natur und der Technik.

Was einen guten Grund auszeichnet, ist seine Vernünftigkeit, aber diese lässt sich nur wieder mit Hilfe guter Gründe, also mit der Vernunft bestimmen. Manche Philosophen sagen, wie z.B. Karl-Otto Apel, man könne absolut sicheres Wissen mit guten Gründen nachweisen, andere wiederum, wie z.B. Hans Albert, behaupten das Gegenteil. Nach meiner Auffassung hat Apel die notwendigen Bedingungen jeder Vernunftauslegung aufgezeigt, aber nicht die hinreichenden (Langer, 2007, S. 13-28). Das kritische Denken vermag also nicht, eine Aussage oder eine Soll-Forderung sowie ihre Begründungen als absolut gut zu begründen. Keine Begründung ist absolut sicher, so lautet das Motto des Kritischen Rationalismus. Es geht vielmehr darum, die Unbegründetheit von Gründen nicht aufzeigen zu können. Gelingt der Nachweis der Unbegründetheit von Gründen nicht, dann können sie weiterhin als gute Gründe betrachtet werden, für die man die Verantwortung übernehmen kann und soll. Das Ausschlafen eines Schülers aus reiner Faulheit, also das Schuleschwänzen, fällt nicht darunter, denn seine Unbegründetheit lässt sich leicht nachweisen. Und hier liegen die Chancen für angemessenen Tadel, weil man aus der erkannten Unbegründetheit von Gründen diese dem Zu-Erzie-

henden als schlechte Grundlage seines unverantwortlichen Handelns zum Vorwurf machen und es somit als nicht richtig ausweisen kann. Unverantwortbar ist ein Handlungsgrund jedenfalls dann, wenn an der Unwahrheit der Fakten und Nicht-Richtigkeit der Gründe kaum gezweifelt werden kann, wenn bessere Gründe einfach ignoriert oder falsche Gründe vorgezogen werden, oder wenn zur Rechtfertigung der Gründe auf etwas Bezug genommen wird, das sich unter den gegebenen Umständen nicht realisieren lässt.

Die Differenz zwischen Gut und Böse zeigt sich aber doch anders als die zwischen Richtig und Falsch. Das Böse ist mehr als ein – zuweilen notwendiges oder manchmal auch kleineres – Übel, es ist nicht nur ein Schaden, weil es nicht nützlich ist, es ist auch nicht bloß das Schlechte, weil es ungünstig ist. Schlecht kann die Ausgangslage einer Vollwaise für ihren Bildungsgang sein, ein bestimmter Platz des Aquariums im Wohnzimmer für die Fische, ein Vortrag, eine Aufführung oder ein Schach-Zug, aber das Böse ist das, was die Person im Innersten trifft, was *mich* im Kern berührt, wogegen sich tief in der Seele etwas empört, wie z.B. wenn man von der Vergewaltigung eines Kindes hört. Insofern verweist die Vorstellung einer ‚Unverantwortbarkeit von Handlungen' in eine ganz andere Sphäre, in der die Norm wirklich Richtschnur sittlichen Handelns oder Unterlassens ist, welche nicht nur intersubjektive Geltung beansprucht, sondern *unbedingte* Sollensforderungen aus moralischer Sicht einschließt.

5.3 Zur Bedeutung des Personalismus für die Erziehung des Willens

Dass der Mensch von Geburt an eine Person ist, diese Annahme des Personalismus aus den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. 3) kann insofern übernommen werden, wenn damit das Kennzeichen gemeint ist, das prinzipiell allen Menschen zugerechnet werden kann. Allerdings stellen sich schon die schwierigen Fragen, wie und warum aus einem Säugling erst ein Handlungssubjekt wird, das seine Persönlichkeit so entfaltet, um als Person anerkannt werden zu können.

Allerdings wird man nicht eine Person ein für allemal, ein Verlust des vernünftigen Willens ist jederzeit für alle Menschen möglich. Hier kommen Bollnows unstete Formen der Erziehung voll zum Tragen (Däschler-Seiler, 2008). Andererseits verliert man ihn nicht schon dadurch völlig, dass man ihn faktisch nicht ausübt. Auch undurchdachte Handlungen bleiben grundsätzlich jederzeit überlegungszugänglich. Folglich verliert man seinen Status, eine Person zu sein, nicht schon dadurch, dass man sein Vermögen zur vernünftigen Entscheidung nicht ausübt. Andererseits erreicht man diesen Status auch nicht schon dadurch, dass man einmal einen vernünftigen Entschluss fasst und in die Tat umsetzt. Eine Schwalbe macht bekanntlich noch keinen Sommer. Auch hier gilt: Übung macht den Meister!

Vernunftfähige Wesen handeln aus Überzeugungen. Überzeugtsein ist Fürwahrhalten und Handeln ist Wahrmachen. Ist jemand in der Lage als Urheber etwas wahrzumachen, so lautet die logische Erklärung seines Handelns: Eine Person bewirkt ein Ereignis, wenn sie eine Handlung vollzieht, die eben bewirkt, dass dieses Ereignis eintritt. Allerdings bedeutet nicht jedes Wahrmachen zugleich ein ‚Richtig-Machen', was die

Unterscheidung in theoretische und praktische Vernunft bzw. von Sein und Sollen nahe legt. Praktische Vernunft kommt erst dann zum Vorschein, wenn die Person nicht aus irgendeinem Grund, sondern aus guten Gründen die Handlung vollzog. Dass man sich aber nach guten Gründen überhaupt richten will, dazu bedarf es eines guten Willens.

Willenserziehung kümmert sich um zwei Handlungsspielräume, in denen Zu-Erziehende sich selbst als verantwortliche Urheber ihrer Handlungen erfahren und entwerfen können. Im Ersten gilt es, die anderen und vor allem die besseren Gründe zu erkennen und sie den schlechteren vorzuziehen, im Zweiten handelt es sich darum, im Blick auf das Ziel nicht vorzeitig aufzugeben. Und in beiden Fällen kann der Erzieher den Zu-Erziehenden bei dessen Fehlverhalten in asymmetrischen Sprachspielen mit *angemessenen* Vorwürfen und Vorhaltungen *rechtzeitig* konfrontieren, denn so kann er lernen, überhaupt für Gründe zugänglich zu werden. Mit Tadel kann man zur Willensfreiheit erziehen, aber man kommt dadurch nicht automatisch zur Vernunft.

Dass Willenserziehung ein Sprachspiel sein kann, liegt daran, dass wir nach wie vor einen freien und einen vernünftigen Willen dort finden können, wo sie tatsächlich auftreten, nämlich im Sprachspiel der Zuschreibung von Verantwortung und personaler Urheberschaft. Allerdings muss dem Erzieher bewusst sein, dass dabei der geistige Wille (früher als Ich, heute als physisch-psychisches System) des Kindes im Sinne neuro-mentaler Phänomene (Denken, Fühlen, Wollen) nicht die der pädagogischen Kommunikation zugängliche Adresse sein kann, 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 (vgl. die Beispiele in 6).

Willenserziehung hat insofern zwei Adressen; nämlich die „Person als die der pädagogischen Kommunikation zugängliche, in sie einbegriffene Adresse (= potentielles Sprach-, Handlungs- bzw. Erkenntnisvermögen, D.L.) und das Individuum (= bisher entwickelte Persönlichkeit als bewusster Wille im Sinne physisch-psychischer bzw. neuro-mentaler Phänomene, D.L.) als die ihr nicht zugängliche, außerhalb von ihr liegende … Adresse" (Kade, 2004, S. 222–223).

Wir prüfen dabei von Fall zu Fall, ob Zu-Erziehende schon gelernt haben, denkend kontrollierend über ihre *neuronal* hervorgebrachten Spielarten des Willens, vor allem freier, vernünftiger und starker Wille, verfügen zu können. Richten sie sich dabei nicht nur nach guten Gründen, sondern nach den zurzeit vernünftigsten Alternativen der bevorstehenden Handlungen, so schreiben wir ihnen in diesen Fällen die Fähigkeit zur *mündigen Selbstbestimmung* zu, andernfalls noch nicht.

Man kann sich in unserer Alltagswirklichkeit die neuronal und kulturell bedingte Persönlichkeit so vorstellen, dass sie als Summe ihrer emotionalen und sozialen Beziehungen zu anderen Menschen und als Produkt ihrer bisher (un)bewusst vollzogenen Entschlüsse und den damit einhergehenden Erfahrungen, Erlebnissen, Erinnerungen und Erkenntnissen zum Vorschein kommt. Die Person dagegen konstituiert sich durch ihren vernünftigen Willen in sozialen Bezügen. Sie ist insofern in der Lage über das Sollen (z.B. in Form von Normen) zu befinden. In der ganzen Natur gibt es aber kein Sollen, sondern nur in Kulturen. Von daher kann die Person nicht nur naturbedingt bzw.

bloß neuronal bedingt sein, sondern auch kulturell. Und das ist *ein* wesentlicher Grund dafür, dass die *vollständige* Naturalisierung der Person nicht ganz überzeugen kann. Zwar gibt es kein ‚Sollen an sich', eine Soll-Forderung bedeutet immer schon, dass jemand will, dass etwas sein soll, aber jene Gründe, die einen Entschluss hervorbringen oder unterbinden, der entweder gut- oder böswillig ist, sind nicht vollständig mit den neurophysiologischen Vorgängen identisch. Vor allem deshalb ist nur von einem *gemäßigten* Naturalismus die Rede.

6. Willenserziehung als Beistand zur Willensbildung im Sinne der Person-Werdung ist mehr als nur ein Sprachspiel

Säuglinge sind weder Handlungssubjekte noch können sie zu sich schon ‚ich' sagen bzw. über Spielarten des Willens verfügen. Sie haben lediglich eine Veranlagung zur Vernunft, Freiheit und Sprache. Zur Verwirklichung dieser Anlage hat uns die Natur anscheinend überwiegend selbst überlassen. Und das ist die Stelle, an der Willens-Erziehung auf den Plan kommt, um Beistand zur *Personwerdung* bzw. zum *Personsein* zu geben, also um den freien und vernünftigen Willen in Sprachspielen vermitteln sowie die Persönlichkeit moralisch stärken zu wollen. Jedoch ist die Erziehung des Willens im Sinne der tatsächlichen Aneignung der Spielarten des Willens nicht nur ein Sprachspiel, weil sie auch auf Erfahrungen nicht sprachlicher Natur beruht. Einige grundlegende Erfahrungen, die die Älteren gemacht haben, sind ohne Zweifel sehr nützlich, wie z.B. solche, die das Überleben sichern können. Dagegen müssen viele Erfahrungen von jedem selber gemacht werden. Das besagt, dass Erfahrungen, die die Älteren gemacht haben, mir als Zu-Erziehender nicht viel nützen. Erfahrungen in der Liebe, im Beruf oder in der sittlichen Lebensführung kann kein anderer für mich machen. Sollte jemand diese Erfahrungen sprachlich vermitteln wollen, so käme das dem Versuch gleich, einem Blinden die Farbempfindung etwa von *Blau* sprachlich zugänglich machen zu wollen.

Zudem sind Pädagogen im Alltag immer wieder mit Problemen konfrontiert, die nicht nur durch Reden gelöst werden können, etwa mit der Frage, wie es denn gelingen könne, *die Unterlassung einer vernünftigen Absicht, Entscheidung oder Handlung zu verhindern.* Damit ist das erste Grundproblem der Erziehung zur Vernunft angesprochen. Wir nennen es P_1, wobei es hier gilt, z.B. zu unterbinden, dass jemand mit dem Rauchen anfängt, also die Unterlassung des Nicht-Rauchens zu verhindern. Beispielsweise könnte ein Jugendlicher aufgrund eines angemessenen Tadels in Bezug auf die Umwandlung seines unvernünftigen Willens sagen: ich bin vernünftig geworden weil ich zunächst aus Langeweile das ‚Nicht-Rauchen' aufgeben wollte, dann habe ich mich überreden lassen und anders entschieden, also doch nicht mit dem Rauchen angefangen, weil meiner Freundin der Mundgeruch beim Küssen zuwider ist. Hier ist der Wille zur Vernunft ein vorrationaler Entschluss.

Ein weiteres Beispiel dafür ist, versuchen zu verhindern, dass ein Schüler es fortlaufend unterlässt, seine Hausaufgaben zu machen. Wenn ein solches Problem zum Zeitpunkt (T) nicht gelöst werden kann, dann ist man als engagierter Erzieher hinterher

umso mehr mit dem anderen Grundproblem beschäftigt, nämlich *den Zu-Erziehenden von einer unvernünftigen Absicht, Entscheidung oder Handlung abzubringen* (P_2). In diesem Fall könnte ein Zu-Erziehender es etwa so formulieren: *ich* bin vernünftig geworden, weil ich mit dem Rauchen aus Angeberei und Gewohnheit erst nicht aufhören wollte, nachdem ich aber die plausiblen Gründe meiner Mutter hörte, die überzeugend gegen das Rauchen sprechen, weil es zu teuer ist und noch dazu der Gesundheit schadet, stand ich vor der Wahl, weiter zu rauchen oder aufzuhören. Schließlich habe ich aus eigener Einsicht darauf verzichtet, weil die Gründe für mich einleuchtend sind. Hier ist der Wille zur Vernunft ein rationaler Entschluss.

Aus diesen Beispielen ist ersichtlich, dass der Wille zur Vernunft kein vernünftiger Wille sein muss, weil der Entschluss zur Vernunftanwendung sowohl ein rationaler als auch ein vorrationaler Entschluss sein kann. Man kann sich nach guten Gründen richten und zum Beispiel das Rauchen aufhören, weil es ungesund ist. Man kann es aber auch unterlassen, weil man es jemandem zuliebe tut.

Eine unvernünftige Absicht wird häufig sprachlich geäußert, etwa in der Art: ‚nächste Woche kaufe ich mir meine erste Schachtel Zigaretten und werde wie Tanja auch mit dem Rauchen anfangen'. Und dann gilt es wieder, die Unterlassung des Nicht-Rauchens zu verhindern. Von daher hängen P_1 und P_2 im Alltag eng miteinander zusammen. Dass ein Zu-Erziehender tatsächlich zur Vernunft kommt und vernünftig handelt, bedeutet dann so viel, dass er in der Lage ist, seinen Willen zu ändern, also dass er zuerst eine vernünftige Handlung unterlassen will, sie aber dann doch nicht unterlässt (Lösung von P_1), oder dass er zunächst eine unvernünftige Handlung nicht unterlassen will, sie aber schließlich doch noch unterlässt (Lösung von P_2). In beiden Fällen besteht die Lösung in der Umwandlung eines unvernünftigen Willens. Diskursiv sind diese Probleme jedoch nicht zu lösen, denn gelingt eine solche symmetrische Interaktion, so bedarf es gar keiner Erziehung mehr. Eher kommen Appelle und Mahnungen an die Vernunft in Frage. Auch kann ein gutes Vorbild ausschlaggebend sein für die Nachahmung richtigen Verhaltens. Unterstützt können diese Außenanregungen durch eine pädagogische Atmosphäre (Gesprächsbereitschaft, Geduld, Humor, Güte – aber auch Strenge, Gelassenheit – aber keineswegs Nachlässigkeit) werden.

Es gibt aber keine Patentrezepte für die Lösung dieser Grundprobleme, denn eine wesentliche Grenze der Willenserziehung besteht darin, dass die tatsächliche Aneignung des freien, des vernünftigen Willens oder des Willens zur Vernunft im Sinne einer sozialisierenden Willensbildung von außen *nicht bewirkt* werden kann – weder durch Sprachspiele noch sonst wie. Hier zeigt sich die zentrale Annahme des Personalismus, dass ich im Erkennen, Bewerten, Entschließen und Handeln mir gehöre, mich insofern selbst steuern kann, allerdings auch die Verantwortung dafür übernehmen muss. Jedoch kommt nicht die Vernunft zum Menschen, sondern umgekehrt, der Mensch kommt – möglicherweise/manchmal – zur Vernunft, d.h., dass er (wieder) mit sich reden und sich bei seinen Entschlüssen von den guten Gründen bestimmen lässt.

Literatur

Albert, H. (1987). *Kritik der reinen Erkenntnislehre. Das Erkenntnisproblem in realistischer Perspektive.* Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Allgöwer, R. (10. 08. 2007). Verantwortung als Lernziel. Sozialprojekt der Realschulen wird ausgezeichnet. *Stuttgarter Zeitung, 63*(183), 5.

Bennet, M. R., & Hacker, P. M. S. (2010). *Die philosophischen Grundlagen der Neurowissenschaften.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bollnow, O. F. (1968). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bräuer, G. (1986). Anthropologische Grundlagen von Bildung und Erziehung. In M. Müller (Hrsg.), *Senfkorn. Handbuch für den Katholischen Religionsunterricht Klassen 5-10* (B. II/1, S. 8-31). Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.

Buber, M. (1964). *Reden über Erziehung* (8. Aufl.). Heidelberg: Lampert Schneider Verlag.

Däschler-Seiler, S. (2008). Erziehung und Bildung zwischen Stetigkeit und Unstetigkeit. In I. Esslinger-Hinz & H.-J. Fischer (Hrsg.), *Spannungsfelder der Erziehung und Bildung* (S. 87-101). Hohengehren: Schneider Verlag.

Davidson, D. (2004). *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (2004). Freiheit und Determinismus. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 52,* 871-890.

Habermas, J. (2008). Das Sprachspiel verantwortlicher Urheberschaft. Probleme der Willensfreiheit. In P. Janich (Hrsg.), *Naturalismus und Menschenbild.* Deutsches Jahrbuch Philosophie (Bd. 1, S. 15-29). Hamburg: Felix Meiner 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. (1781/1983). Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Band 4: *Kritik der reinen Vernunft. Zweiter Teil.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keil, G. (2007). *Willensfreiheit.* Berlin: de Gruyter Verlag.

Keil, G. (2009a). Ich und mein Gehirn: Wer steuert wen? Das Geist-Körper-Problem und die Hirnforschung. In H. Schnädelbach, H. Hastedt & G. Keil (Hrsg.), *Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten* (S. 126-146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Keil, G. (2009b). *Willensfreiheit und Determinismus. Grundwissen Philosophie.* Stuttgart: Reclam Verlag.

Langer, D. (2007). *Vernunft, Wille und Erziehung. Warum vernünftige Selbstbestimmung keine Illusion ist.* Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.

Langer, D. (2009). Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann. *Zeitschrift für Pädagogik, 55,* 388-408.

Langer, D. (2010). *Erziehung zur Mündigkeit. Grundzüge der pädagogischen Theorie des Willens.* Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.

Lenk, H. (2001). *Denken und Handlungsbindung. Mentaler Gehalt und Handlungsregeln.* Freiburg/München: Karl Alber Verlag.

Nietzsche, F. (1885/1980). Von den Vorurteilen der Philosophen. *In Jenseits von Gut und Böse. Werke in sechs Bänden* (Bd. 4, S. 567-587). Hrsg. von Karl Schlechta. München/Wien: Hanser 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.

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes.* Stuttgart: Reclam Verlag.
Schaller, K. (1978). *Einführung in die Kommunikative Pädagogik*. Freiburg: Herder Verlag.
Schiller, F. (1795/1980). Werke in vier Bänden. Band I: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (S. 505-570). Salzburg: Caesar Verlag.
Speck, J. (1970). Person. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe* (Bd. II, S. 288-329). München: Kösel Verlag.
Spranger, E. (1969). Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In Gesammelte Schriften, Band I: *Geist der Erziehung* (S. 339-347). Hrsg. von G. Bräuer und A. Flitner. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
Tugendhat, E. (2007). Willensfreiheit und Determinismus. In K. P. Liessmann (Hrsg.), *Die Freiheit des Denkens* (S. 45-67). Wien: Zsolnay Verlag.
Velthaus, G. (2004). Moral, Angelpunkt zwischen Erziehung und Gesellschaft – die Leitvorstellung einer integrierten moralischen Erziehung. *Pädagogische Rundschau, 58,* 415-436.
von Kutschera, F. (2003). *Jenseits des Materialismus.* Paderborn: mentis Verlag.
Walser, C. (2010). *Personen – Inwiefern wir sind, wofür wir uns halten.* Bern u.a.: Peter Lang Verlag.
Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition.* Herausgegeben von Joachim Schulte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Abstract: Somebody is a person if he or she can refer to him/herself as "I", if he or she can pose sensible questions, educate him/herself adequately, and make reasonable decisions. The author pleads for an approach which relates education to the person alone and which only writes the "I" in capital letters at the beginning of a sentence. Personalism based on a moderate naturalism assumes that it is neither my mind which controls my brain nor my brain which controls my behavior, but, rather, that I as a person can control myself because I am master of myself if I possess a free and sensible will. Both can be found at that place where they actually occur, namely as social constructs in the play on words related to the attribution of personal responsibility and authorship. Through pedagogical communication, the person to be educated can and is meant to learn to conceive of and experience him/herself as responsible author of his or her actions.

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