

Langer, Dietmar

Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehr werden kann

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 388-408



Quellenangabe/ Reference:

Langer, Dietmar: Erziehung zur Willensfreiheit. Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehr werden kann - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 388-408 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42573 - DOI: 10.25656/01:4257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42573>

<https://doi.org/10.25656/01:4257>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit

Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

Jürgen Wiechmann
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft 409

Heinke Röbbken
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

Besprechungen

Jürgen Oelkers
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen 452

Helga Bleckwenn
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben 454

Jörg Fischer
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung 456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 460

Pädagogische Neuerscheinungen 504

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit

Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann

Zusammenfassung: *Erziehung wird aus der Perspektive von angemessenen Vorwürfen und angebrachten Vorhaltungen betrachtet. Wenn man den freien Willen nicht mehr als ursachenlose Ursache im Sinne eines Erstauslösers deutet, sondern als neuronal und kulturell bedingte Fähigkeit begreift, für verschiedene Gründe zugänglich zu sein und unbehinderte Entschlüsse fassen zu können, kann man durch Tadel – so die These – lernen, willensfrei zu werden und aus Gründen zu handeln. Tadel ist insofern eine Hilfe, dass sich Willensfreiheit überhaupt bilden kann und somit unentbehrlich, denn bevor man sich für einleuchtende Gründe entscheidet, muss man überhaupt aus Gründen handeln und ungehindert entscheiden können.*

1. Einleitung

Es kommt vor, dass ein Zu-Erziehender etwas tun will, obgleich er es nicht darf oder soll; etwa die Schule schwänzen. Und wo ein Wille ist, ist auch oftmals ein Weg – er soll ja sprichwörtlich Berge versetzen können. Setzt der Edukand seinen Willen durch, so realisiert er seine Handlungsfreiheit, er kann ja tun, was er will, es sei denn, er wird daran irgendwie gehindert.

Für nachdenkliche Pädagogen stellt sich das Problem, wie es gelingen kann, durch Zwang, wie z.B. Taschengeldentzug oder Hausarrest, welcher den Handlungsspielraum des Zöglings unmittelbar einschränkt, zum richtigen Gebrauch seiner Handlungsfreiheit zu befähigen. Die Lösungs idee ist denkbar einfach und lautet: man soll den Zu-Erziehenden nicht nur durch Machtausübung bestrafen, sondern vor allem dazu befähigen, dass er selber seinen unvernünftigen Willen (z.B. Schule schwänzen) in einen vernünftigen Entschluss umwandeln kann. Die praktische Umsetzung ist dagegen schwierig, weil seine Handlungs- und Willensfreiheit in enger Verbindung stehen, denn der säumige Schüler kann zwar tun, was er will, aber tut er es freiwillig? Wer unfreiwillig etwas tut, wird durch innere Zwangslagen, wie z.B. Psychosen, Schmerzen, (Sehn)Süchte usw. oder von außen durch jemand anderen bzw. durch Umstände, wie z.B. ein Gewitter, dazu genötigt. Liegt keinerlei Zwang vor, tut er es freiwillig.

Somit stellt sich die Frage, warum er nicht in der Lage ist, das zu tun, was er eigentlich tun soll, nämlich wie jeder andere auch in die Schule zu gehen. Und genau dies hätte er vom Richterstuhl der Vernunft aus gesehen auch wollen sollen, es sei denn, es sprächen echte Gründe dagegen, wie z.B. in einem Krankheitsfall. Erzieher stehen im Falle der häufig missbrauchten Handlungsfreiheit eines Müßiggängers unter Zugzwang: Sie müssen handeln, aber wie?

Eine Antwort hängt von vielen Vorgaben ab, insbesondere vom Alter des Zu-Erziehenden oder von vorhandenen Machtverhältnissen, aber stets auch von externen und in-

ternen Handlungsfaktoren, die jeweils anders ausfallen, je nachdem, ob man sie auf Erzieher oder Zögling bezieht.¹

2. Ausgangspunkte, Aufbau und Ziele des Beitrages

Der Sinn der Erziehung liegt in der Befähigung zum richtigen Gebrauch der Freiheit des Menschen, der nicht in der Willkür besteht, beliebig zu handeln, sondern in der Fähigkeit, vernünftig zu handeln, wozu man einen entsprechenden Willen benötigt. In diesem Zusammenhang sprach Eduard Spranger (1882–1963) von einem ‚veredelten Ich‘ (Spranger 1969, S. 341), Alfred Petzelt (1886–1967) von dem, was in der Würde des Menschen bzw. in der menschlichen Freiheit zum Ausdruck kommt (Petzelt 1947, S. 27), und Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) von den Fähigkeiten zur Besonnenheit und zum Gespräch (Bollnow 1988, S. 14). Während Spranger ein führender Kopf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war und Petzelt als Begründer der transzendental-kritischen Position gilt, kann Bollnow als Vertreter einer hermeneutisch-anthropologischen Denkweise angesehen werden. Alle drei meinten damit eine Person, welche die Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen stets übernehmen kann und es auch will.

Jedoch ist das Programm einer humanistischen Entbindung des vernünftigen Willens in der Erziehungspraxis, insbesondere auch in der professionalisierten, in Vergessenheit geraten. Dort spricht man vielmehr von schulischer Bildung, also von Lernmotivation, Schlüsselqualifikationen, Bildungsstandards und Kompetenzprüfungen, aber nicht mehr von Willensbildung, von Willenserziehung ganz zu schweigen.

Was hat Willenserziehung nun mit Willensfreiheit zu tun? In welchem Zusammenhang stehen die beiden mit der Erziehung zur Vernunft? Welche Rolle spielen dabei Vorwürfe und Vorhaltungen? Warum kann man beim Erziehen auf Tadel nicht verzichten? Und warum kann das naturwissenschaftliche Denken bei der Klärung dieser Fragen zwar *eine* unverzichtbare Unterstützung sein (vgl. 4.2), aber weder die einzigste noch die wichtigste Hilfestellung?

Diesen Fragen soll nun nachgegangen werden. Und wenn einige auch zum Teil offen bleiben müssen, vor allem ist es bislang nicht gelungen, das *zentrale* Problem des *freien* Willens (wie können Gründe zu Ursachen werden?) zu lösen (vgl. 4.), so können die vorgelegten Begriffsanalysen wenigstens helfen, die ungelösten Probleme genauer zu erfassen.

¹ Zu den „externen Faktoren gehören nicht nur unsere physischen Handlungsmöglichkeiten, sondern auch Beschränkungen *normativer* Art, etwa in Form rechtlicher oder moralischer Verbote (auf den Erzieher bezogen z.B. die Untersagung einer körperlichen Züchtigung und für den Schüler gilt z.B. die Schulbesuchsverordnung, D.L.), bei deren Übertretung rechtliche oder soziale Sanktionen zu befürchten sind. Zu den inneren Faktoren gehört unsere psychische Verfassung (Wünsche, Neigungen, Freuden, Zwänge, Ängste usw.), sowie ebenfalls Beschränkungen *normativer* Art in Form selbstgesetzter Normen oder Überzeugungen, die wir uns zu eigen gemacht oder verinnerlicht haben, mit denen wir uns identifizieren, Normen also von der Art der Kantischen Maximen“ (Rehbock 2008, S. 120), etwa ein guter Erzieher bzw. Schüler sein zu wollen.

sen und einige Missverständnisse bezüglich der Willensfreiheit in Verbindung mit Erziehungsfragen zu klären. Wenn man von einem fähigkeitsbasierenden Begriff der Willensfreiheit in einem recht verstandenen Determinismus ausgeht (vgl. 3.), ist eine bejahende Antwort auf die Frage der Erziehung des Willens trotz der ungelösten Probleme möglich. Warum Tadel als wesentliches Mittel der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann, wenn man zum vernünftigen Gebrauch der Handlungs- und Willensfreiheit erziehen will, und was richtiges Tadeln eigentlich ist, soll erörtert werden. Eins steht fest, diskursiv ist Willenserziehung kaum durchführbar, weil dieser Weg das Erreichen seines Zieles schon voraussetzt, also den vernünftigen Willen schon in Anspruch nimmt, den es aber erst zu vermitteln gilt. Eher kommen asymmetrische Dialoge zum Einsatz (vgl. 5.1). Weder Lob noch Tadel dürfen dabei zu kurz kommen, wobei im Beitrag vor allem Wert auf den richtigen Einsatz von Vorhaltungen und Vorwürfen gelegt wird, denn durch angebrachten Tadel – so die These – kann man lernen, willensfrei zu werden und aus Gründen zu handeln (vgl. 5.2). Somit wird im Beitrag die Perspektive einer handlungsorientierten Willenspädagogik verteidigt (vgl. 4.1), die einen gemäßigten Naturalismus vertritt (vgl. 4.2) und nach wie vor die Freiheit des Willens in einem ganz bestimmten Sinne hochhält sowie auch von ihrer Vermittelbarkeit ausgeht.

3. Willensfreiheit als Zugänglichkeit für Gründe und unbehinderte Entschlussfähigkeit

In den folgenden Überlegungen soll die Problematik der Willensfreiheit nicht noch einmal aufgegriffen werden. Die Argumente für und wider den freien Willen sind ausgetauscht (vgl. z.B. Hermanni/Koslowski 2004; Geyer 2004; Lukas 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 Naturnotwendigkeit verstanden werden muss, sondern dass sie als ‚Warumstopp‘ (Tugendhat 2007, S. 63f) in ihrer Bedingtheit als Fähigkeit im Sinne einer – auf überlegungszugänglichen Gründen beruhenden – Willensbildung (vgl. Keil 2007a, b) 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. Der freie Wille entpuppt sich als die unentbehrliche Befähigung, für unterschiedliche Gründe zugänglich zu sein. Willensfreiheit zeigt sich in der Aktivität, Propositionen, Urteile oder Handlungsmöglichkeiten sowohl bejahen als auch verneinen zu können.

Statt dem Verbum ‚entscheiden‘ sollte das Zeitwort ‚entschließen‘ den Vorzug bekommen, weil dadurch der *personale* Charakter eindeutiger zum Ausdruck kommt. Denn die Spielarten des Willens, insbesondere freier, vernünftiger und starker Wille, sind nicht als ‚Ich-Substanzen‘ im Gehirn zu deuten, sondern im Sinne von Tätigkeiten als *Entschlüsse* einer Person aus (guten) Gründen bzw. bei der Stange zu bleiben. Es ist zu beachten, dass man „den Homunkulismus am *Wort* ‚entscheiden‘ nicht ablesen kann, denn dieses hat einen weiten Anwendungsbereich. Im Deutschen gibt es die Formulierung ‚Es

entscheidet sich‘, die allerdings andere Implikationen hat als ‚Jemand entscheidet sich‘. In der Anwendung auf Personen bezeichnet ‚entscheiden‘ eine Tätigkeit; wenn der Ausgang einer Lotterie ‚sich entscheidet‘, geht es um ein Geschehen. Selbst wenn das Gehirn der *Ort* von Entscheidungsprozessen sein sollte, ist es dadurch nicht das *Subjekt* von Entscheidungstätigkeiten. Darum ist Roths Schluss von ‚Das Gehirn entscheidet‘ auf ‚Also entscheide ich nicht‘ ... unzulässig“ (Keil 2007a, S. 205; vgl. dazu Roth 2004, S. 229). Dagegen sind bei den Hirnforschern „Roth und Singer ... homunkulare Charakterisierungen von Gehirnprozessen Legion: Das Gehirn entscheidet sich, wägt ab, bewertet, täuscht uns, wird sich seiner selbst bewusst, macht sich ein Bild von sich, empfindet sich als ein autonomes Agens“ (Keil 2007a, S. 183).

Man muss den Willen nicht als unbewegten Bewegter (ursachenlose Ursache bei Kant) oder als *Akteur* bzw. als *Homunkulus* (= Agent im Gehirn) deuten. Er kann als Vorgang des Wollens bzw. als Prozess der Willensbildung und das Ergebnis dieser Prozedur als Entschluss aufgefasst werden. Da sich Wünsche, Absichten und Neigungen nicht naturnotwendig in Handlungen umsetzen, kann der vermittelnde Prozess als Willensbildung aufgefasst werden, der von der Bildung einer vagen Regung über die Formierung einer konkreten Absicht und der Entscheidungsfindung bis zum endgültigen Entschluss reicht. Und dieser Willensbildungsprozess kann mehr oder weniger unbehindert ablaufen und sein Ergebnis kann auf mehr oder weniger vernünftigen Gründen beruhen. Die Person ist dabei das logische Subjekt mentaler Prädikate, wie sie auch das kausale Subjekt einer Handlung sein kann, wie also Gründe im Gehirn zu Ursachen werden, bleibt vorerst weiterhin ein großes Rätsel (vgl. 4.1).

Mag es auch so sein, dass „an unseren Urteilen stets auch das limbische System (also stets ein unbewusster Vorgang, D.L.) beteiligt ist, dass wir als Menschen nicht umhin können, jedes Urteil in der Weise zu werten, dass wir seine Bedeutung für unser Überleben einschätzen. Aber das Sprachspiel ‚wahr-falsch‘ funktioniert nun einmal anders, dass nämlich zu akzeptieren sei, was sich als wahr, und abzulehnen, was sich als falsch herausgestellt hat, und zwar unabhängig von individuellen Motiven und Präferenzen“ (Tichy 2007, S. 409). Und wenn man, wie Neurobiologen es oft tun, sagt: ‚Das Gehirn urteilt und entscheidet‘, dann „müßte im Fall der Herstellung eines Wahrheitsbezugs gezeigt werden können, wie neuronale Prozesse einen fehlbaren Anspruch erheben, das heißt, wie sie irren können. Es müßte also der Schritt von Korrelationen zu Fehlrepräsentationen einsichtig gemacht werden. Das hat niemand geleistet“ (Wingert 2004, S. 198f.). Wenn Naturalisten behaupten, Gedanken entstehen aus biochemischen Vorgängen, dann stimmt dies sicherlich, und es trifft auch zu, dass es ohne sie keinen Geist gäbe², aber der qualitative Sprung zum semantischen Wahrheits- bzw. Richtigkeitsbezug, durch den jeder bewusste Gedanke seine biochemischen Voraussetzungen übersteigt, kann naturalistisch nicht erklärt werden. Ohne hierfür nun gleich die Schöpfungslehre zu bemühen,

2 Hier ist zu betonen, dass es ohne Geist auch keine neuronalen Vorgänge gäbe, denn ohne Geist hätten wir keine kulturellen Errungenschaften entwickelt und wären schon längst aufgrund unserer Instinktarmut ausgestorben. Von daher ist der Geist ein Hybrid; er ist sowohl neuronal als auch kulturell bedingt und lässt sich deshalb nicht nur naturwissenschaftlich erklären (vgl. 4.).

scheint jedenfalls deutlich geworden zu sein, dass das Programm des strengen Naturalismus im Sinne der naturwissenschaftlichen Vorgehensweise den freien Willen, wie er oben ausgelegt wurde, weder erklären noch überzeugend weg erklären kann.

4. Zur verbleibenden Problematik des freien Willens

Es wird davon ausgegangen, dass eine *Handlung* ein Ereignis in der Welt ist, allerdings mit Beteiligung des Willens. Ein Verhalten eines Menschen ist eine Handlung, wenn er es auch unterlassen kann bzw. wenn man ihn dazu auffordern kann. Stolpert jemand die Treppe hinunter oder gähnt er, reden wir nicht von Handlungen, sondern bloß von einem Geschehen. Der Wille ist aber keine Handlungsursache, sondern Personen bewirken mit ihren Handlungen entsprechende Ereignisse. Würde der Wille dagegen die Ursache einer Handlung sein, so könnte man – da jedes Ereignis eine Ursache hat – fragen, was den Willen wiederum verursacht hat. Diese Frage würde kein Ende nehmen (vgl. Ryle 1949/1992, S. 78–87). Personen bewirken also keine Handlungen, sondern sie bewirken mit ihren Handlungen etwas.

Von daher sagen wir, eine Handlung ist ein mental hervorgebrachtes Ereignis, jedoch kein mentales (geistiges) Ereignis. Dies können wir aber nur aufgrund einer Beschreibung aus der Ich-Perspektive behaupten. Von der Außen-Perspektive betrachtet, ist jede Handlung ein physikalisches Ereignis, das Ursache für weitere Ereignisse ist. Wenn sich jemand z.B. die Schuhe zubindet, dann vollziehen nicht nur seine Finger raum-zeitliche Bewegungen, sondern auch die Schnürsenkel. Aber immer wenn man *handelt*, wird etwas absichtlich getan, wird eine Körperbewegung *willentlich* vollzogen, es sei denn, es wird etwas unterlassen. Den Fall, dass man etwas unabsichtlich getan hat, und dafür auch zur Verantwortung gezogen wird, lassen wir hier einmal außer Acht. Warum liegt nun eine Handlung überhaupt vor? Wie ist sie zu Stande gekommen? Die *logische* Erklärung lautet etwa so: Eine Person bewirkt ein Ereignis, wenn sie eine Handlung vollzieht, die eben bewirkt, dass dieses Ereignis eintritt. Oder anders formuliert: Eine Person vollzog die Handlung H, und beim Vollzug von H handelte die Person aus dem Grund G. Entsprechendes gilt für Unterlassungen.

4.1 Was bedeutet eigentlich ‚aus Gründen handeln‘?

Wenn man nun annimmt, dass „Gründe handlungsmotivierend sind, dann müssen Motive auf irgendeine Weise zugänglich sein. Wenn die vollzogene Handlung selbst (d.h. die Wirkung der Motive) das einzige Indiz für Motivation ist, dann ist nicht zu sehen, warum lediglich Affekte als Ursache in Frage kommen. So gesehen, sollte man wohl eher sagen: wir haben Ereignisse (Handlungen), die nach einer kausalen Erklärung verlangen, aber bislang keine Ahnung, was ihre Ursache sein könnte“ (Heuer 2001, S. 59f.).

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. Man muss zwar manchmal etwas unfreiwillig aus ganz bestimmten Gründen tun, aber man kann es andermal freiwillig aus anderen Gründen tun. Man denke z.B. an eine Autowäsche. Auch wenn ich nur aus Zwang, Spaß, Langeweile oder Gewohnheit handle, so sind eben dies hauptsächlich meine Beweggründe, die bewusst, aber oftmals auch unbewusst handlungswirksam werden können. Und sicherlich sind sämtliche geistigen Fähigkeiten neuronal realisiert. Aber nicht jedes Mal, wenn ich einen Grund habe bzw. einer vorliegt, handle ich auch. Man muss nicht jeder Aufforderung oder Verlockung folgen. Von daher ist die *kausale* Erklärung einer Handlung durch Gründe im Gegensatz zur *logischen* unangemessen. Vielmehr liegt es an *mir*, ob ich handle oder nicht.

Ermessen, Entwerfen, Vollziehen und Einschätzen sind die einzelnen Teile einer gesamten Handlung, wobei der Schritt über den Rubikon nach dem Ermessen erfolgt, dann ist aus einem Wunsch ein Entschluss geworden. Die mentale Verursachung bleibt aber weiterhin ein Geheimnis, weil sowohl eine Absicht als auch ein Entschluss vorliegen können, ohne dass die Handlung vollzogen wird. Eine getroffene Entscheidung muss immer noch in die Tat umgesetzt werden, und das gilt auch, wenn der gefasste Entschluss eine Unterlassung beinhaltet; etwa mit dem Rauchen aufzuhören. Es muss an *mir* liegen, also an der Person, dass die Handlung ausgeführt wird. Aber neben den mentalen Einstellungen der Person noch den Punkt ausfindig machen zu wollen, an dem ein Entschluss in den Vollzug der Handlung umschlägt, hat wenig Sinn. Damit wird bloß unterstellt, die mentalen Ereignisse müssten nicht nur vorkommen, sondern um wirksam zu werden, auch noch *zusätzlich* etwas tun. Dagegen beginnen wir zu dem Zeitpunkt, die Handlung zu vollziehen, zu dem der Entschluss gefasst wird und nach dem nichts mehr dazwischenkommt, was eine Umentscheidung nahe legen könnte. Da dies aber *jederzeit* und *überall* vorkommen kann, und weil eine Umentscheidung kein Ereignis ist, das rein physikalisch erklärt werden kann, weil *Gültigkeitsbezüge* ins Spiel kommen, gibt es auch keine nomologischen Handlungsgesetze (vgl. 4.2). Insofern ist Handeln nicht voraussagbar, jedoch lässt sich – wenn nichts dazwischenkommt – sagen, dass das Herbeigeführte (z.B. Schule schwänzen) nicht getan worden wäre, hätten die entsprechenden mentalen Antecedenzen nicht vorgelegen. Die Wirksamkeit seitens der Person liegt darin, dass sie die Handlung nicht unterlässt, obwohl sie es jederzeit willentlich könnte.

Dabei muss die Handlung nicht *direkt* vom Willen verursacht sein, es reicht aus, wenn die Handlung den Inhalt eines Grundes (z.B. einer Absicht) verwirklicht. Das mutwillige ‚Fernbleiben von der Schule‘ muss also nicht vom Willen des Zöglings direkt verursacht worden sein, es könnte aber z.B. seinem Wunsch oder in seltenen Fällen sogar seiner Überzeugung entsprechen. Insofern kann das ‚Schuleschwänzen‘ freiwillig aus Gründen erfolgt sein. Allerdings ist dieser freiwillige Entschluss kein vernünftiger Entschluss, wenngleich er ein freier ist. Ein *autonomer* Wille bedeutet im passiven Sinne *frei sein von* etwas, wie z.B. von inneren oder äußeren Zwängen. Ein *freier* Wille bedeutet im aktiven Sinne von Willensfreiheit, dass die eigene Willensbildung ungehindert ab-

laufen kann, und zudem, dass man dabei *frei ist zur* Berücksichtigung unterschiedlicher Gründe für sein zukünftiges Handeln. Ein freier Wille *kann* jedoch ein nicht vernünftiger oder auch ein unvernünftiger Wille sein. Vom Richterstuhl der Vernunft zeigt er sich als Eigen- oder Unwille. Der „Akteur will halt nicht tun, was er als vernünftig eingesehen hat, und genau das ist ihm vorwerfbar. Einen solchen dezisionistischen Rest anzuerkennen dürfte anthropologisch plausibler sein als die These der wesentlichen Einheit von Wille und Vernunft“ (Keil 2007a, S. 145). Wenn der freie Wille – wie bei Kant – immer auch ein guter ist, wo bleibt dann eigentlich seine Freiheit? Ein freier Wille kann sogar ein böser Wille sein (vgl. Langer 2008, S. 132f.). Eine freiwillige Handlung *muss* jedoch nicht von einem Wunsch oder Drang begleitet werden. Im Gegenteil würde ein drängender Wunsch darauf hindeuten, dass die Handlung unfreiwillig geschieht.

Auf den feinen Unterschied zwischen ‚willensfrei‘ und ‚freiwillig‘ soll noch kurz eingegangen werden, weil er die Verschränktheit von Handlungs- und Willensfreiheit aufzeigt. Das Wort *freiwillig* wird als Adverb alltäglich im Zusammenhang mit der Handlungsfreiheit gebraucht, obwohl es vom Wortstamm eher in den Kontext von *freier Wille* gehört. Man *macht* etwas freiwillig aus eigener Einsicht und eigenem Antrieb, also ohne Zwang. Insofern ist eine *erzwungene* Handlung immer etwas, das man unfreiwillig tut. Man *ist* handlungsfrei, wenn man nicht durch innere und/oder äußere Zwänge daran gehindert wird, das zu tun, was man tun will. Und man *ist* willensfrei, wenn man nicht durch solche Zwänge daran gehindert wird, für unterschiedliche Gründe zugänglich zu sein, die für einen bevorstehenden Entschluss relevant sein können. Betont man den sozialen Aspekt des Handelns, so bedeutet willens- *und* handlungsfrei zu sein, nicht tun zu müssen, was man nicht will. Allerdings sind alle Freiheitsarten – freiwillig bzw. unfreiwillig, willensfrei und handlungsfrei – neuronal bedingt und stellen keine ursachenlosen Ursachen bzw. Erstauslöser dar.

Sehr viele Neuronen verursachen im Zusammenspiel mit Verlockungen aus der Umwelt ein mentales Ereignis, wie z.B. die geistige Absicht: ‚ich will heute die Schule schwänzen‘. Und das Gefühl, das sollte ich nicht tun, sowie der Entschluss, nun doch in die Schule zu gehen, entstehen dann nicht in einem Vakuum, quasi ursachenlos aufgrund eines unbewegten Bewegers, sondern sie sind *einerseits* ebenfalls von neuronalen Vorgängen verursacht. Aber dazwischen können Urteile mit Gültigkeitsbezügen sowie die Bezugnahme auf Gründe liegen, die *andererseits* nicht bloß naturwissenschaftlich erklärt werden können. Dies ist gemeint, wenn von einem recht verstandenen Determinismus bzw. gemäßigten Naturalismus die Rede ist. Irgendwo, irgendwie und irgendwann müssen Gründe im Gehirn jedoch zu Ursachen werden. In drei Sätzen zeigt sich die tief greifende Problematik der Naturalisierung des geistigen Willens aus philosophischer Sicht:

- Wenn die geistige Person als Träger mentaler Prädikate *kausal* wirksam sein soll, dann muss sie auch ein physisches Phänomen sein.
- Das Subjekt (z.B. als präreflexives Ich) ist in der Lage, über Normen oder Maßstäbe mit Richtigkeitsbezügen und über Tatsachen mit Wahrheitsbezügen zu befinden, sich nach reiflicher Überlegung vernünftigen Urteilen zu fügen und Handlungsgründe *freiwillig*, d.h. ungehindert und aus eigener Einsicht in die Vernünftigkeit der Gründe,

in die Tat (sprich in Bewegungen) umzusetzen, es sei denn, es sind willentliche Unterlassungen.

- In der ganzen Natur kommen aber keine Wahrheits- und Richtigkeitsbezüge bzw. Fehlbarkeiten vor, also kann das Subjekt, insbesondere freier und guter Wille, nicht *nur* ein physisches Phänomen sein, welches bloß *naturkausal*-gesetzlich im Rahmen des strengen Naturalismus erklärbar ist.

4.2 Warum die völlige Naturalisierung des Geistes nicht ganz überzeugt

Wenn man Vernunft erklären will, muss man sie dabei immer schon benutzen. Von daher stehen Naturalisten, die dies nicht zur Kenntnis nehmen, in einem Konflikt mit der neurophysiologischen Erklärung der Gründe, insofern der jeweilige konkrete Grund nichts anderes wäre als der jeweilige neurophysiologische Vorgang. Dies erscheint aber nicht einleuchtend, da Gründe wahr oder falsch sein können und auch außerhalb des Gehirns vorkommen. Neuronen können feuern, aber nicht falsch sein. Sie können zwar richtig oder bei Erkrankungen nicht richtig funktionieren, aber sie können keine *Fehlbarkeitsbezüge* herstellen. Insofern spricht die Tatsache, dass unser Handeln und Urteilen von Gründen geleitet wird, zwar gegen den *strengen* Naturalismus (vgl. Nida-Rümelin 2007, S. 278. Der Zusatz *streng* stammt von mir, D.L.), aber wegen der Annahmen der Doppelaspekt-Theorie des Geistes (vgl. Langer 2007a, S. 414–420) nicht zwingend gegen einen recht verstandenen Determinismus, in dem die neuronale Bedingtheit des Geistes zwar nicht mehr geleugnet, aber die völlige Naturalisierbarkeit der Vernunft weiterhin dennoch bezweifelt wird, was der Haltung eines *gemäßigten* Naturalismus entspricht. So gesehen „ist jede Handlung, die wir wählen oder nach einer Gründe abwägenden Überlegung beschließen, zwar determiniert, aber nicht prä-determiniert“ (Steinvorth 2002, S. 243). Entscheidend ist also nicht, *ob* sie determiniert ist, sondern *wie* sie es ist. Und dabei spielt unser Geist eine zentrale Rolle, denn seine Eigengesetzlichkeit kann gelernt und durch Willenserziehung handelnd vermittelt werden. Man nennt die Doppelaspekt-Theorie des Geistes so, da sie 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. 30f.), der die kognitive Zugänglichkeit für Gründe aufgrund eigener Einsicht ebenso umfasst wie die Leistungen des phänomenalen Bewusstseins, die dadurch zum Ausdruck kommen, dass jemand aus tiefstem Herzen *normen-, sach- bzw. tatsachengerecht* und somit vernünftig handeln will, d.h. guten Willens sein soll.

Handlungen lassen keine sicheren Voraussagen zu, was mit der Doppelaspekt-Theorie des Geistes einleuchtend erklärbar ist. Der körperlich-*neuronal* 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 verweist nicht nur auf andere physikalische Zustände (M), die sich auf (N) vollständig reduzieren lassen, sondern auf mentale Fähigkeiten im Sinne von so genannten (N-M),

die neuronal realisiert sind, aber geistige Eigenschaften haben, die nicht physikalisch erklärbar sind. Wenngleich Gerhard Roth davon ausgeht, „dass N physikalische Zustände und N-M *andere* physikalische Zustände sind“ (Roth 2005, S. 702), und dass beide rein physikalisch erklärbar sind, so trifft doch auf die (N-M) eher das zu, was Donald Davidson (1917–2003) über den anomalen Monismus gesagt hatte (vgl. Davidson 1997, S. 73–92), worauf unten kurz eingegangen werden soll. Damit verabschiedete er sich von einem Substanz-Dualismus und bezog den Standpunkt eines Eigenschafts- bzw. eines Perspektiven-Dualismus.

Handelnde Personen sind aus dieser Sicht Träger sowohl mentaler als auch physikalischer Eigenschaften. Beispielsweise kann jemand an Gott glauben und 60 kg wiegen. 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. Machen wir dazu ein Beispiel: Sieht Hans, dass Jan nicht wie üblich in den Schulbus einsteigt, sondern in Richtung Innenstadt läuft, so erscheint es Hans, als ob Jan die Schule schwänzt, und Hans *glaubt* das auch – das wäre die rein psychologische Komponente. Die Augen von Hans sind ferner offen und auf den vom Bus weglaufenden Jan gerichtet – das wäre in etwa die rein physikalische Komponente. Die Konjunktion beider Komponenten impliziert aber noch nicht, dass Hans sieht, dass Jan nicht in den Bus einsteigt. Sie wäre vielmehr damit verträglich, dass Hans mit „offenen Augen das träumt, was sich vor ihm tatsächlich abspielt. Man müßte also als drittes Konjunktionsglied hinzufügen: ‚Hans träumt nicht‘. Das ist aber weder eine rein physikalische Aussage noch eine rein psychische. Für Träumen gibt es keine rein mentalen Kriterien, sonst könnten wir im Traum feststellen, ob wir träumen. Was bei unserer Beschreibung fehlt, ist offensichtlich der kausale Zusammenhang, die Bedingung“, dass also das Weglaufen von Jan den Eindruck bei Hans bewirkt, dass Jan die Schule schwänzt. Sie ergibt sich „aber nicht allein aus rein psychischen und rein physikalischen Fakten. ‚Gemischte‘ Eigenschaften sind oft unverzichtbar für die psychologische Charakterisierung von Personen und ihrem Verhalten“ (Kutschera 2003, S. 70).

Das Prinzip der Anomalie des Mentalen betrifft solche Ereignisse, die als mental beschrieben werden, und Ereignisse können nur als so beschriebene mental sein. Verben werden als mentale Verben bezeichnet, wenn sie propositionale Einstellungen zum Ausdruck bringen, also Verben wie z.B. wissen, glauben, wünschen, hoffen, beabsichtigen, bemerken oder sich erinnern. Kognitive Zustände können sprachlich durch die Inhalte (die durch Nebensätze mit ‚dass‘ eingeleitet werden und eine Proposition darstellen) sowie durch die Einstellungen der Person zu diesen Inhalten (die z.B. durch die mentalen Verben ‚glauben‘, ‚hoffen‘ und ‚behaupten‘ zum Ausdruck kommen) bestimmt werden. Gemeint sind Sätze wie z.B. ‚ich glaube, dass Jan den Sportunterricht schwänzt‘ oder ‚Jan behauptet, dass er niemals die Schule geschwänzt hat‘.

Anomalie bedeutet jenen Umstand, dass etwas unter kein strenges Gesetz fällt. Der anomale Monismus räumt die Möglichkeit ein, dass nicht alle Ereignisse mental sind (etwa das Ereignis, dass Jan nicht in den Schulbus einsteigt), hält aber dennoch daran fest, dass alle Ereignisse physikalisch sind. Er verwirft jedoch die Annahme, dass sich

mentale Phänomene rein physikalisch erklären lassen (wie z.B. die *Überzeugung* von Hans, dass Jan die Schule schwänzt). Aus dieser Sicht ist die Anomalie des Mentalen eine notwendige Bedingung, uns Handlungen und Willensbildungen aus Gründen als frei zu denken, wobei das Vorhandensein von propositionalen Einstellungen und Überzeugungen notwendige Bedingung ist, um ein überlegungszugängliches Bündnis mit der Vernunft eingehen zu können. Damit kann der Motiv-Determinismus (vgl. Roth 2007, S. 150f.) abgelehnt werden, weil er einerseits damit Willensfreiheit verneint und andererseits nicht wirklich einen Unterschied zwischen Gründen und Ursachen macht (vgl. Roth 2005, S. 704). Für Roth besteht das Problem der mentalen Verursachung gar nicht, weil für ihn die oben erwähnten (N-M) eben rein physikalisch erklärbare Ereignisse sind, wodurch sich das Rätsel der mentalen Verursachung auflöst. Jedoch steht Roth damit in Erklärungsnot, warum man kein einziges (N-M) im Sinne eines mentalen Antecedens angeben kann, welches in *nomologischer* Weise garantiert, dass die Handlung bewirkt bzw. ausgeführt wird. Von daher ist der anomale Monismus eben überzeugender.

John R. Searle fasst zusammen, warum eine Lösung dieser Problematik noch aussteht: „Wir wissen wirklich nicht, wie genau freier Wille im Gehirn existiert, falls er überhaupt existiert. Wir wissen nicht, warum oder wie uns die Evolution die unerschütterliche Überzeugung von freiem Willen gegeben hat. Wir wissen, kurz gesagt, nicht, wie freier Wille möglicherweise funktionieren könnte. Wir wissen aber auch, daß wir der Überzeugung von unserer eigenen Freiheit nicht entkommen können. Wir können nur handeln, wenn wir Freiheit voraussetzen“ (Searle 2006, S. 247), und das gilt insbesondere auch für vernünftiges Handeln. Wer einen strengen Naturalismus vertritt, um den freien Willen weg erklären zu wollen, sieht nicht, dass dieser Standpunkt selber keine naturalistische Theorie ist. Und das bedeutet: neurowissenschaftliche Erklärung des Verhaltens ohne transzendental verstandenen Geist (Kant) bzw. ohne sprachpragmatischer Auslegung (Davidson) ist blind, mentale Intentionalität ohne neuronalen Bezug bringt kein Verhalten hervor.

Die evolutionäre Theorie des Geistes z.B. von Roth ist aus alledem nicht schon als falsch erwiesen, nur ihr empirisch-wissenschaftlicher Erklärungsanspruch, als empirische Theorie des Geistes eine Vernunft evolutionär erklärende Theorie zu sein, kann nicht akzeptiert und somit sein naturalistischer Standpunkt zurückgewiesen werden. Der Ort, der dafür angemessen erscheint, ist der Raum der Gründe oder eine Philosophie der Vernunft, wo die Bedingungen ihrer Möglichkeit zur Debatte stehen, also die Adäquatheit des Geistbegriffs selbst und nicht bloß die Naturgeschichte der Vernunft (vgl. Baumgartner 1984; Bieri 1987). Roth begeht damit denselben naturalistischen Fehlschluss, wie es auch unlängst Rupert Riedl (1981) und Gerhard Vollmer (2003a, b) im Rückbezug auf Konrad Lorenz (1973) mit dem Versuch getan haben, Vernunft mit Hilfe der evolutionären Erkenntnistheorie und insofern biologisch erklären zu wollen (vgl. Baumgartner 1981).

Einerlei, ob Naturalis-, Empiris-, Physikalis-, Physiologis-, Szientis- oder Evolutionismus, alle verstricken sich in ein Zirkel-Denken, weil sie stets das voraussetzen müssen, nämlich was *sichere* Erkenntnis überhaupt ist, die sie aber als solche erklären wollen, womit sowohl der methodologische als auch der erkenntnistheoretische Naturalis-

mus in seinen *strengen* Ausführungen zum Scheitern verurteilt sind, wenn sie Geist, Bewusstsein, Vernunft oder Willenshandlungen empirisch erklären wollen. Konkret zeigt sich der anhaftende Mangel so: „Eine definitorische, mit Kriterien ausgestattete Unterscheidung von Erkenntnis und Irrtum findet nicht statt. Sie wird vielmehr als bereits verfügbar unterstellt“ (Janich 2000, S. 90).

Die Sprache der Willenserziehung im Sinne eines präskriptiven Redens, d.h. Zu-Erziehenden etwas vorzuschlagen, vorzuschreiben, vorzuhalten, vorzuwerfen oder an ihre Vernunft zu appellieren, setzt jedenfalls die Notwendigkeit und die Möglichkeit ihrer Handlungswahl und damit eben *Willensfreiheit* voraus. Wie man die eingangs geschilderte pädagogische Antinomie von Zwang und Freiheit auflösen kann, wie man also mit pädagogisch angemessenem Tadel zur Willensfreiheit kommen kann, soll nun gezeigt werden.

5. Mit Tadel zur Willensfreiheit

Jeder gesunde Mensch lernt, zunächst einen eigenen Willen im Sinne einer Entschlussfähigkeit zu entwickeln, später dann nach und nach einen mehr oder weniger freien (autonomen) Willen zu entfalten, um mit der allmählich voranschreitenden Bildung des Willens zur Vernunft (guter Wille) selber mehr oder weniger immer freier und vernünftiger entscheiden und handeln zu können. Willenserziehung soll letztlich bewirken, dass der Zu-Erziehende *freiwillig* der Stimme der Vernunft gehorcht, und wenn er bei der Stange bleibt, dann übt und entfaltet er dadurch seinen Willen. *Freiwilligkeit* bedeutet in dieser Hinsicht, dass man sich aus freien Stücken der Urteilkraft *seiner* Vernunft unterwirft und ihre Ratschläge freiwillig in die Tat umsetzt, also dass weder Angst vor Misserfolg oder Strafe noch Hoffnung auf Erfolg oder Belohnung, noch das Mitleid, sonstige Gefühle, Emotionen oder (Sehn)Süchte, noch Überredungen oder Zufall, das *rationale* Denken und das sich daraus ergebende richtige Handeln behindern sollen. Wer also freiwillig aus Gründen etwas tut oder unterlässt, wird weder durch innere Zwangslagen noch von außen durch jemand anderen oder durch besondere Umstände dazu genötigt. Er handelt aus eigenem Willen aufgrund seiner Urteile und seiner Entschlüsse. Als Erzieher hofft man darauf, dass der Zu-Erziehende dies nicht irgendwie, sondern aus eigener Einsicht in die Vernünftigkeit der Gründe tut. Damit er aber überhaupt auf Gründe hört, braucht er seinen freien Willen, auf den beispielsweise Ess-, Ehr-, Hab-, Herrsch- oder Drogensüchtige in ganz bestimmten Situationen des Alltags nicht mehr zurückgreifen können. Insofern stellt sich die Frage, wie er überhaupt entstehen konnte.

5.1 *Wie kann ein freier Wille in der (frühen) Kindheit entstehen?*

Wolf Singer hat bezüglich der Entstehung des freien Willens eine interessante Vermutung: „Der Dialog, der den Individuationsprozeß erst möglich macht, vollzieht sich bereits in der frühen Kindheit und erlaubt erste Ich-Identifikationen schon nach den ersten paar Lebensjahren. Dieser frühe Dialog zwischen Bezugsperson und Kind vermittelt die-

sem in sehr prägnanter und asymmetrischer Weise die Erfahrung, offenbar ein autonomes, frei agierendes, verantwortliches Selbst zu sein, hört es doch ohne Unterlaß: ‚tu nicht dies, sondern tu das, laß das, sonst ...‘, oder ‚mach das, andernfalls ...!‘ Diese Hinweise sind in idealer Weise dazu angetan, dem Kind klarzumachen, dass es offensichtlich frei ist, zu entscheiden, was zu tun ist, und daß es für seine Entscheidung zur Verantwortung gezogen, belohnt oder bestraft werden kann“ (Singer 2000, S. 202). Ein freier Wille ist immer auch neuronal bedingt, aber er bleibt nicht auf einen einzelnen Handlungsgrund (Wunsch, Absicht usw.) fixiert, sondern er ist *frei zur* Berücksichtigung weiterer relevanter Gründe für seine Willensbildung, die allerdings auch von Sprachfähigkeiten abhängig ist. „Selbstverständlich bestreitet niemand, daß beim Spracherwerb durch das Kind Sinneserfahrung im Spiel ist. Fraglich bleibt aber, ob diese ausreicht, die Unterscheidungsfähigkeiten zu erklären, die das Kind beim Erlernen der Sprache erwirbt. Hier wird es wohl mehr auf den handelnden Umgang mit den Dingen des täglichen Gebrauchs und, wohl noch elementarer, auf den Umgang mit anderen Menschen und deren Handlungen und Erlebnissen ankommen, sowie auf Sanktionen wie Lob und Tadel“ (Janich 2000, S. 96).

Und Ansgar Beckermann bläst in dasselbe Horn, wenn er sagt: „Ein Kind wächst auf und wird dabei von seinen Eltern (und anderen) auch moralisch erzogen. Die Erzieher reagieren auf das, was das Kind tut, unter anderem mit dem Ziel, in dem Kind ein bestimmtes Selbstbild zu erzeugen. Teilweise aufgrund dieses Prozesses beginnt das Kind, sich selbst als Handelnden zu begreifen. Außerdem lernt es, dass die Umwelt auf sehr spezifische Weise auf seine Handlungen reagiert – mit Lob und Tadel, Strafe und Belohnung, Anerkennung und Übelnehmen“ (Beckermann 2004, S. 31). All dies kann im Umgang mit Haustieren auch vorkommen, aber wir kämen nicht auf die Idee, einem Hund begreiflich zu machen, dass es unvernünftig ist, den Briefträger anzufallen. Der spezifisch menschliche Aspekt in diesen Lernprozessen liegt darin, dass die Willensbildung des Kindes durch vernünftige Überlegungen, insbesondere durch Wahr-Falsch-Beurteilungen beeinflusst werden kann. Indem es lernt, Überlegungen anzustellen, in denen es darum geht, *welche* Gründe handlungswirksam werden *sollen*, kann das Kind lernen, zunehmend willensfreier zu werden und entsprechend auch Verantwortung zu übernehmen.

Sollte nun jemand behaupten, die Willensbildung würde durch vernünftiges Überlegen behindert werden, so ist dies ebenso falsch wie jene Behauptung, der im Beitrag vertretene ‚recht verstandene Determinismus‘ könne eine pädagogische Praxis des Tadelns gar nicht verständlich machen. Der letzte Einwand trifft nämlich auf den strengen Naturalismus (Roths Unfreiheitslehre) und auch auf Kants Libertarismus (transzendente Freiheitslehre) zu, denn wie soll man eigentlich dem unbewussten Teil des Hirnorgans oder einem unbegreiflichen ‚Ersten Beweger‘ Vorwürfe und Vorhaltungen machen können?

5.2 Was ist angemessener Tadel und warum ist er unentbehrlich?

Man kann Kindern und Jugendlichen aus vielem einen Vorwurf machen, nur: irgendein Fehlverhalten sollte es sein. Wenn man einem Müßiggänger vorwirft, dass er die Schule

schwänzt, so geht das in Ordnung. So etwas kann man vorhalten, weil es ein Fehlverhalten ist. Aber kann man ein Scheitern zum Vorwurf machen? Einen Haarschnitt? Die Wahl eines Kleidungs- oder Musikstücks?

Ein pädagogisch gerechtfertigter Tadel wird von drei Aspekten getragen, einmal dass man Handlungsgründe für schlechte Gründe erklären kann, zweitens dass man dies dem Zu-Erziehenden in der Weise vorhält, die unterstellen kann, dass er tatsächlich hätte anders und besser handeln können. Dabei ist wichtig, dass man nicht nur sagen können muss, ‚ich hätte auch anders können‘, sondern das „Bewusstsein, anders zu können, um das es sich handelt, ist immer ein Bewusstsein, besser zu können, und es ist ein ‚Ich kann‘ in dem Sinn, dass es von mir abhängt, ob ich es besser mache oder nicht“ (Tugendhat 2007, S. 60). Und drittens muss man zwischen Person und Charakter unterscheiden. Es hat wenig Sinn, seinem Charakter oder z.B. seinem Geschmack bzw. seinen Wünschen nun Vorwürfe machen zu wollen. Es darf also nicht am Charakter, sondern es muss an *mir* liegen, ob ich es anders oder besser hätte machen können. Andernfalls verlören Vorhaltungen und Appelle an die Vernunft jeden Sinn. Wir tadeln also weder den Charakter noch die Handlung selber, sondern den Zu-Erziehenden als potentielle Person. Willenserziehung ereignet sich stets in zwei Handlungsspielräumen. Im ersten wird durch und zur Vernunft bzw. durch und zur Freiheit erzogen, wobei es gilt, für Gründe zugänglich zu werden, die guten Gründe zu erkennen und zu wählen, im zweiten geht es um den starken Willen, also im Blick auf das Ziel bei der Stange zu bleiben (vgl. 7). „Dass beides ‚Ich‘-Spielräume sind, zeigt sich daran, dass wir in beiden Fällen das Bewusstsein haben: ‚Es liegt an mir‘, im ersten, dass ich richtig wähle, im zweiten, dass ich am Ziel festhalte“ (ebd., S. 52).

Nur mit Tadel kommt man sicherlich nicht immer zur Vernunft, warum er aber nicht entbehrt werden kann, wenn man durch und zur Freiheit erziehen will, das liegt vor allem daran, dass Tadel die Person ansprechen soll und dass der Charakter keine unveränderliche Größe ist. Zwar orientieren wir uns bei Abwägung von Handlungsgründen immer auch an gewissen fundamentalen Überzeugungen und emotionalen Bindungen, die unseren Charakter ausmachen und nicht oft reflektiert werden. Der „Charakter eines Menschen ist gleichwohl, so sehr er durch physiologische, soziale und kulturelle Faktoren geprägt sein mag, keine unveränderliche Gegebenheit, mit der die Person selbst völlig identisch wäre und durch die ihr Wollen und Handeln determiniert würde. ... Genau genommen handelt es sich hierbei um ein gedankliches Konstrukt, das wir uns nachträglich bilden, indem wir die Handlungsweise und Lebensgeschichte eines Menschen nach gewissen allgemeinen, formalen Gesichtspunkten interpretieren, wenn wir zum Beispiel sagen, jemand habe einen altruistischen, hilfsbereiten Charakter. Das bedeutet, daß der Charakter sich im Laufe eines menschlichen Lebens erst herausbildet und sich auch verändern kann. Dies geschieht dadurch, daß auch unsere fundamentalsten Überzeugungen und Charakterzüge zum Gegenstand kritischer Beurteilung und Reflexion werden können“ (Rehbock 2008, S. 121).

Man könnte es zusammenfassend so formulieren, dass unser Wesen zwar vom Gewesenen herrührt, aber aufgrund intentionaler Fähigkeiten immer auch einen Zukunftsbezug aufweist und somit Veränderungsmöglichkeiten impliziert. Absichten, Wünsche und

Gefühle entstehen vor allem im limbischen System (= unbewusst arbeitendes Teil des Hirnorgans) und können uns zwar gelegentlich auch mit großer Wucht überkommen, aber wir müssen ihnen nicht unmittelbar folgen, wir können lernen, uns *willentlich* im Zaum zu halten und so auch Normen zu befolgen, die uns gegen den Strich gehen. Auf die Entstehung der Absichten, Wünsche oder Gefühle hat der Wille jedoch keinen unmittelbaren Einfluss oder direkten Zugriff. Durch neue Erfahrungen können aber neue Motive und auch rationale Motivation erworben werden.

Dass Kinder und vor allem Jugendliche nicht immer zur Vernunft kommen bzw. Vernunft anwenden, zeigt sich vor allem in überzogenen Technikanwendungen (wie z.B. Handy-, Computer- oder TV-Manie) und maßlosen Modeerscheinungen der Zeit, wie z.B. das gegenwärtige *gesteigerte* Bedürfnis von Jugendlichen, die noch dazu immer jünger werden, sich mit Alkohol zu betrinken, bis der Arzt kommen muss. Diese irrationale Haltung drückt sich obendrein in einem paradoxen Spruch der Jugendlichen aus. Er lautet: der Klügere kippt nach! Inwieweit hier Ironie pure Selbsttäuschung offenbart, kann hier nicht weiter diskutiert werden.

Es mag zwar häufig der Fall sein, dass eine Beurteilung und Abwägung der Handlungsgründe gar nicht erfolgt und dass „wir uns faktisch von unbewußten Wünschen und Motiven leiten lassen, die nicht mit den uns bewußten Gründen identisch sind, so dass wir uns selbst täuschen. Doch auch für eine Selbsttäuschung gilt, daß es für den Handelnden selbst prinzipiell möglich sein muß, sich ihrer bewußt zu werden und sich dazu zu verhalten“ (ebd., S. 120f.).

Wenn der Erzieher feststellt, dass der Zu-Erziehende noch nicht frei von leiblichen Zwängen oder von unvernünftigen Ideen ist, also noch nicht zugänglich ist für andere und bessere Handlungsgründe, kann er auf dessen Anlage zur Willensfreiheit tadelnd einwirken, gleichsam hoffend ihn zur Einsicht zu bringen. Dabei setzt der Erzieher voraus, dass der Zu-Erziehende potentiell zur Willensfreiheit fähig sei, dass er eigentlich über einen freien Willen verfügen könne, allerdings im Augenblick noch nicht zugänglich für andere (bessere) Gründe ist, so dass von daher Willenserziehung als Erziehung zur Vernunft allererst notwendig wird, denn *besser* kann nur *vernünftiger*, also auf einleuchtenden Gründen beruhend, bedeuten.

Ernst Tugendhat gibt insbesondere auch Pädagogen einen guten Rat, wenn er sagt: „Das Recht, Vorwürfe zu machen, ist also wirklich begrenzt, aber nicht durch den Determinismus, sondern dadurch, dass eine Person nur in dem Maße verantwortlich zu machen ist, in dem sie wirklich die Fähigkeit hat, ihre unmittelbaren Wünsche zu suspendieren und nach Gründen zu handeln“. Jedenfalls sollten Pädagogen sich bewusst machen, dass Willensfreiheit bei Kindern und Jugendlichen nicht so frühzeitig und oft vorkommt, wie man es glaubt oder gerne hätte, und das „kann einen dazu führen, mit dem grausamen Instrument der Vorwürfe und Selbstvorwürfe nicht zu leichtfertig umzugehen“ (Tugendhat 2007, S. 64). Dennoch scheint festzustehen, mit richtigem Tadel können Zu-Erziehende lernen, überhaupt aus Gründen zu handeln, ohne Lob wollen sie es nicht. Falsch ist auch der Standpunkt: nicht getadelt ist genug gelobt. Jedoch bedeutet ‚tadeln‘ keineswegs Unversöhnlichkeit. Richtiges Tadeln steht nicht im Widerspruch zu einer ‚Pädagogischen Atmosphäre‘ im Sinne Otto Friedrich Bollnows (1968), und schon

gar nicht zu den Voraussetzungen für das Gelingen eines Gesprächs (vgl. Bollnow 1988, S. 18–21).

Unser Gehirn folgt Regeln, die wir (noch) nicht oder nur unvollkommen kennen und die wir *kurzfristig* nicht beeinflussen können. Gerade deshalb ist Tadel notwendig, weil er *langfristig* eine Not wenden kann, also weil Willenserziehung in Form von Tadel notwendige Hilfe ist, dass die Fähigkeit der Willensfreiheit überhaupt gelernt werden kann, wobei man willensfreier durch mehr Vernunftanwendung und vernünftiger durch mehr Willensfreiheit werden kann. Hier besteht eine gegenseitige Wechselwirkung. Deshalb kann man nicht nur zur Vernunft bzw. Freiheit, sondern auch durch die beiden erzogen werden. Das bedeutet: was den Menschen ausmacht, hängt von drei Faktoren ab, von der Erbanlage, von der – sozialen und natürlichen – Umwelt, in der man aufwächst, und von dem, was man mehr oder weniger willensfrei aus seinem Erbe und seiner Umgebung aufgrund (ir)rationaler Entschlüsse gemacht hat. Irrational ist ein Entschluss dann, wenn an der Wahrheit bzw. Richtigkeit der Gründe stark gezweifelt werden kann, wenn bessere Gründe einfach ignoriert werden, oder wenn zur Rechtfertigung der Gründe auf etwas Bezug genommen wird, das sich unter den gegebenen Umständen kaum oder gar nicht realisieren lässt, und obendrein wenn jemand bewusst das Falsche oder das Böse wählt, wenn also sein guter Wille gestört ist. Irrationalität ist also nicht nur ein Mangel, sondern auch eine Störung der Vernunft.

6. Rückblick

Der pädagogische Leitsatz der Willenserziehung, die Willensfreiheit hochhält und zu vermitteln versucht, lautet kurz: wer etwas kann, der kann auch anders, zumindest kann er es unterlassen. Dies entspricht einer Zwei-Wege-Freiheit (So-oder-Anders-Können) im Sinne eines recht verstandenen Determinismus. Der freie Wille ist dabei kein Erstauslöser, sondern besteht aus jenen Fähigkeiten, für Gründe zugänglich zu sein und sein Handeln aufschieben und anders gestalten zu können. Dabei ist die entscheidende Grundidee, Willensfreiheit nicht als Gegensatz zum neuronal bedingten Verursachtsein zu deuten, sondern auf *zwangloses Verhalten* zu beziehen. Dagegen nennen wir einen Menschen unfrei und sein Verhalten irrational, solange Ermahnungen, Vorhaltungen, Vorwürfe, Argumente, Belehrungen, Aufforderungen usw. verhaltensunwirksam sind. Unter dem Strich können wir festhalten, dass auch die Pädagogik die *zentralen* Probleme eines *freien* Willens als (noch?) ungelöst hinnehmen muss. Wie die mentale Verursachung genau geschieht, wie Gründe zu Ursachen werden, ist nicht bekannt. 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 aber von einem fähigkeitsbasierenden Begriff der Willensfreiheit in einem gemäßigten Naturalismus ausgeht, ist eine bejahende Antwort auf die Frage der Erziehung des Willens durch und zur Vernunft sowie durch und zur Willensfreiheit trotz dieses Befundes dennoch möglich (vgl. 7.).

Als erstes Ergebnis hat sich ergeben, dass für die Willenserziehung, welche die Willensfreiheit als Möglichkeit, Desiderat und Korrelat pädagogischen Handelns hervorhebt, die Rolle einer korrigierenden Einflussnahme in Form von pädagogisch angemessenem Zwang, also von Tadel, unverzichtbar ist. Obwohl dieser Eingriff auf Anhieb als eine die Freiheit nicht fördernde Intervention erscheinen mag, kann Tadel Überlegungstätigkeiten in Gang setzen, mit denen Entscheidungen erneut abgewogen werden können, wodurch sich ein Zuwachs an Freiheit doch noch ereignet. Wenn man den Zu-Erziehenden mit angebrachten Vorhaltungen und Vorwürfen konfrontiert, werden ihm seine Handlungsgründe bewusst gemacht und ein Effekt der Willensfreiheit kann dadurch entstehen, weil er auch für andere Gründe zugänglich wird. Ist man zugänglich für unterschiedliche Gründe, wächst zwar die Wahrscheinlichkeit, dass man sich für die einleuchtenden Gründe entscheidet, jedoch bleibt ein dezisionistischer Restanteil bei jedem Entschluss bestehen, was soviel bedeutet: gesetzt den Fall, jemand erkennt die guten Gründe, so gibt es keine Garantie, dass sie sein Handeln bestimmen. Durch Tadel kann man zur Willensfreiheit kommen, aber nicht immer zur Vernunft. Sie wächst weder bloß heran noch kommt sie zum Menschen, sondern umgekehrt, der Mensch kommt zur Vernunft. Diesen Schritt muss der Zu-Erziehende selber tun, wobei Willenserziehung ihn dabei unterstützt.

Zur Handlungsfreiheit muss man dagegen nicht erziehen, sie liegt in jedermann Interesse, man kann schließlich tun, was man will. Jedoch will man nicht immer tun, was man tun soll. Insofern soll zum richtigen Gebrauch der Handlungsfreiheit erzogen werden, also zum vernünftigen Willen, der ein freier und guter Wille ist. Das Erlernen der bloßen Wahlfähigkeit ist aber nicht der pädagogisch relevante Aspekt der Willensfreiheit. Wenn ich z.B. als Schüler zwischen zwei Farben für einen Buch- oder Hefteinband wählen soll, dann handelt es sich nicht um *meinen* freien Willen. Hier ist eher mein Geschmack ausschlaggebend, denn es liegt nicht an *mir*, es bin nicht *ich*, dem man vorhalten oder gar vorwerfen könnte, dass *ich* anders und vor allem besser hätte wählen können. In Bezug auf den erzieherisch relevanten Aspekt sind zwei Gesichtspunkte zu beachten. Einerseits muss man zwischen Person und Charakter unterscheiden. Es hat wenig Sinn, seinem Geschmack bzw. Charakter oder seinen Wünschen nun Vorwürfe machen zu wollen. Andererseits darf es nicht am Charakter, sondern es muss an *mir* liegen, ob ich es anders oder besser hätte machen können. Andernfalls verlöre der Appell ‚Sei doch vernünftig‘, also die Mahnung zur Vernunft jeden Sinn. Wir tadeln weder die Handlung noch die Gründe, sondern die Person.

Als zweites Ergebnis kann genannt werden, dass schon Kinder und auch Jugendliche in kontrafaktischer Manier als autonom handelnde und zur Vernunft fähige Wesen angesprochen werden sollen, um ihre ‚rationale Motivation‘ bzw. Persönlichkeit herauszufordern, zu fördern und sich entfalten zu lassen.

7. Ausblick: Willenserziehung ist als eigentliches erzieherisches Handeln zu begreifen und naturalistisch nicht vollständig einholbar

Erziehen hat nicht unmittelbar mit Gehirnen zu tun, wenngleich wir unterstellen, dass ein intaktes Hirnorgan die naturalistische Bedingung dafür ist, dass wir denken, verstehen, sprechen, fühlen, wollen, entscheiden und handeln können. Willenserziehung hat es schon gar nicht bloß mit einzelnen Ich-Zuständen im Hirnorgan zu tun, wie z.B. Körper-Ich, emotionales Ich oder reflexives Ich, und schließlich auch nicht mit Subjekten, die lediglich aus logischer Sicht Träger mentaler Prädikate sind, sondern in der Regel mit *jungen Menschen*, wobei das Ziel darin besteht, Personalität, also einen *freien, guten und starken Willen* im Sinne von Entschlussfähigkeiten und Durchhaltevermögen zu vermitteln. Ein freier *und* guter ist ein vernünftiger Wille. Davon unterscheidet sich der starke Wille als ein Durchhalte- und Umsetzungsvermögen. Alle vier bilden den Kern der Willenserziehung.

Im Lebensalltag werden viele Arten von Erziehung praktiziert. So sprechen wir von Denk-, Gesundheits-, Kunst-, Moral-, Sexual-, Spiel-, Sprach-, Umwelt-, Verkehrs- oder Vorschulererziehung, um nur einige Beispiele zu nennen. Reicht sich nun Willenserziehung in diese Liste als ein weiteres Beispiel nahtlos ein? Offensichtlich trifft dies nicht zu, denn Willenserziehung scheint nicht ein weiterer Erziehungsbereich zu sein, sondern das gemeinsame Element aller genannten Erziehungsarten. Während z.B. Spielerziehung nicht die Erziehung des Spiels meint, bedeutet Willenserziehung schon die Erziehung des Willens. Spielerziehung ist die Erziehung zum und durch Spielen, Willenserziehung ist die Erziehung des Willens zur und durch Vernunft, was einen freien und starken Willen beansprucht. Insofern übt und fördert Willenserziehung diese Spielarten des Willens überhaupt, und gleichsam prädisponieren z.B. Spiel-, Denk-, Sprach-, Kunst- oder Verkehrserziehung zu *richtigem* Spielen, Denken, Sprechen, für ein *echtes* Kunstverständnis oder zu *adäquatem* Verhalten im Straßenverkehr.

Wer also Leibes-, Gesundheits-, Umwelt-, Sexualerziehung usw. genossen hat, kann nicht mehr sinnvoll fragen, wann denn nun noch die Willenserziehung an die Reihe kommt. Man kann nicht bloß zu etwas erziehen, ohne dabei immer auch Willenserziehung zu betreiben. Schon Alfred Petzelt gab dies am Ende seines Buches zu bedenken (Petzelt 1947, S. 332). Jedoch ist lange vorher und nachher bis heute das Ich oder Subjekt im modernen und postmodernen Denken immer wieder unterschiedlich im Spektrum zwischen *Fundamentum* einerseits und *Spielball* verschiedener Mächte andererseits ausgelegt worden. Wenn es stimmt, dass es nicht die eine ‚a priori Subjekt-Instanz‘ gibt, sondern Praktiken, in denen bestimmte Dispositionen zum Vorschein kommen, wie z.B. ökonomische, sexuelle, religiöse, politische, sprechende, denkende, spielende, künstlerische oder moralische Subjektformen mit mehr oder weniger großen, neuronal und kulturell bedingten Entscheidungs-, Handlungs- und Dispositionsspielräumen, dann kann man Willenserziehung als eigentliches erzieherisches Handeln auffassen (Langer 2008), weil es allen möglichen Erziehungsformen, wie z.B. Umwelt-, Sexual-, Glaubens-, Politik-, Sprach-, Denk-, Spiel, Kunst- oder Moralerziehung *eigen* ist und in der Vermittlung der pädagogisch bedeutsamen Spielarten des Willens zum Ausdruck kommt.

Zentrale Probleme der Willenserziehung, wie z.B. die Vermittlung des freien Willens, lassen sich nicht mit Erziehungstechnologien lösen, sondern z.B. mit angemessenem Tadel. Zudem ist der gute Wille zwar ein Mittel zum Zwecke der Mündigkeit, weil er im Raum der Gründe die Richtung angibt, nämlich zu den guten Gründen hin, und auch wie man Selbstbestimmung realisieren soll, nämlich im Entschluss für gute Gründe, aber die Entbindung, Erweckung, Erzeugung und Entfaltung des guten bzw. vernünftigen Willens kann nicht mit instrumenteller Vernunft begriffen werden, da die Vernünftigkeit des Willens und der Wille zur Vernunft weder einer logischen noch einer kausalen Gesetzmäßigkeit gehorchen. Da das Subjekt nicht nur Gesetzmäßigkeiten der Naturkausalität unterworfen zu sein scheint, sondern auch auf einer Kausalität aus Freiheit bzw. einer Eigen-gesetzlichkeit des Geistes (Intentionalitätskausalität oder Ereigniskausalität) zu beruhen scheint, die aber mit den von empirisch-analytisch-orientierten Realisten (Vollmer) oder naturalistisch-orientierten Konstruktivisten (Roth) gewählten wissenschaftstheoretischen Festsetzungen per se nicht in den Blick zu kommen vermag, verbleibt zurzeit eine Erklärungslücke in der Beschaffenheit der Welt. Diese Lücke ist das Körper-Geist-Gehheimnis, das mit den Fragen, wie der Geist wohl in das Fleisch kommt und wie er es bewegt, als ungelöstes Leib-Seele-Problem zum Vorschein kommt. Und solange es ein echtes Rätsel ist, besteht kein Grund, auf die Idee der vernünftigen Selbstbestimmung zu verzichten (vgl. Langer 2007b), auch nicht wegen einiger Befunde der modernen Hirnforschung. Das philosophische Subjekt im Sinne Ludwig Wittgensteins (1889–1951) lässt sich weder mit der Rückseite des Spiegels von Konrad Lorenz (1973), noch mit den Hightech-Methoden der modernen Hirnforschung erblicken. Für Wittgenstein war das logische Subjekt mentaler Prädikate die Person. Ein denkendes und wollendes Subjekt als innere Instanz hatte er schon entschieden abgelehnt (1921/1963, S. 90). Wie die Person auch das kausale Subjekt sein kann, wie also Gründe zu Ursachen werden, wie der freie Wille zu Stande und wie der Geist ins Fleisch kommt, das sind weiterhin große Geheimnisse der Vernunft. Von daher ist und bleibt Subjektivität kein eindeutiger Bestand, auf den man ohne weiteres zurückgreifen kann, sondern ein großes Problem (vgl. Schulz 1992; Fuchs/Vogele/Heinze 2007; Zima 2007) – auch für die Pädagogik.

Aus handlungstheoretischer Sicht stellen sich aber die bisher immer in Paradoxien endenden Fragen nicht mehr, ob der Zu-Erziehende schon eine oder etwa nur eine halbe Person ist, und da er noch nicht stets als rationales Subjekt ansprechbar zu sein scheint, wann, wo und wie sich sein ‚Subjektwerden‘ eigentlich vollzieht (Göbbling 1993). Vielmehr demonstriert er seine Entschlussfähigkeiten gerade immer schon durch sein Handeln. Richtet er sich nach einleuchtenden Gründen und setzt sie in die Tat um, so kann man ihm die genannten *Spielarten des Willens* zuschreiben, andernfalls kommt Willenserziehung erneut und verstärkt auf den Plan. Jedoch ist sie als diskursiver Dialog nicht möglich. Denn gelingt eine solche symmetrische Interaktion, so bedarf es keiner Erziehung mehr.

Willenserziehung ist langfristig gesehen immer auch Erziehung zur richtigen Nutzung der Willensfreiheit bzw. zum richtigen Sich-Verhalten bezüglich des eigenen Wollens, zur *richtigen* Handhabe seines neuronal und kulturell bedingten Wollens. Diese Handhabe setzt den freien Willen voraus. Bevor man sich für gute Gründe entscheidet,

muss man überhaupt für Gründe zugänglich sein. Die Fähigkeit, aus Gründen handeln zu können, muss *empirisch* vorhanden sein, aber dem Anspruch zu genügen, *gute* Gründe zu erkennen und nach ihnen freiwillig zu handeln, liegt letztlich in der Verantwortung des Zu-Erziehenden. Sie kann nicht als Bedingung *vorausgesetzt* werden, vielmehr wird sie *normativ gefordert*, woraus sich der langwierige und schwierige Auftrag der Willenserziehung ergibt, der in seiner Umsetzung zwar auf Tadel nicht verzichten kann, aber darin weder völlig ungeht noch naturalistisch vollständig einholbar ist.

Literatur

- Baumgartner, H. (1981): Über die Widerspenstigkeit der Vernunft, sich aus Geschichte erklären zu lassen. Zur Kritik des Selbstverständnisses der evolutionären Erkenntnistheorie. In: Poser, H. (Hrsg.): Wandel des Vernunftbegriffs. Freiburg/München: Alber, S. 39–64.
- Baumgartner, H. (1984): Die innere Unmöglichkeit einer evolutionären Erklärung der menschlichen Vernunft. In: Spaemann, R./Koslowski, P./Löw, R. (Hrsg.): Evolutionstheorie und menschliches Selbstverständnis. Zur philosophischen Kritik eines Paradigmas moderner Wissenschaft. Weinheim: Acta humaniora, S. 55–71.
- Beckermann, A. (2004): Schließt biologische Determiniertheit Freiheit aus? In: Hermanni, F./Koslowski, P. (Hrsg.): Der freie und der unfreie Wille. Philosophische und theologische Perspektiven. München: Fink, S. 19–32.
- Bieri, P. (1987): Evolution, Erkenntnis und Kognition. Zweifel an der evolutionären Erkenntnistheorie. In: Lütterfelds, W. (Hrsg.): Transzendente oder evolutionäre Erkenntnistheorie? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 117–147.
- Bollnow, O. (1968): Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Bollnow, O. (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen: Weitz.
- Davidson, D. (1997): Mentale Ereignisse. In: Bieri, P. (Hrsg.): Analytische Philosophie des Geistes. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 73–92.
- Fuchs, T./Vogele, K./Heinze, M. (Hrsg.) (2007): Subjektivität und Gehirn. Berlin: Parodos.
- Geyer, C. (Hrsg.) (2004): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gößling, H. (1993): Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hermanni, F./Koslowski, P. (Hrsg.) (2004): Der freie und der unfreie Wille. Philosophische und theologische Perspektiven. München: Fink.
- Heuer, U. (2001): Gründe und Motive. Über humesche Theorien praktischer Vernunft. Paderborn: mentis.
- Janich, P. (2000): Was ist Erkenntnis? Eine philosophische Einführung. München: Beck, S. 60–97, Kapitel III: Die Naturalisierung der Erkenntnis; S. 98–121, Kapitel IV: Die Kulturalisierung der Erkenntnis.
- Keil, G. (2007a): Willensfreiheit. Berlin: de Gruyter.
- Keil, G. (2007b): Mythen über die libertarische Freiheitsauffassung. In: Heilinger, J.-C. (Hrsg.): Naturgeschichte der Freiheit. Berlin: de Gruyter, S. 281–305.
- Kutschera, F. von (2003): Jenseits des Materialismus. Paderborn: mentis.
- Langer, D. (2007a): Ist Willenserziehung obsolet? Zur Bedeutung der Spielarten des Willens für die Erziehung durch und zur Vernunft. In: Pädagogische Rundschau 61, S. 413–435.
- Langer, D. (2007b): Vernunft, Wille und Erziehung. Warum vernünftige Selbstbestimmung keine Illusion ist. Frankfurt/M.: Lang.

- Langer, D. (2008): Grundlagen der Willenspädagogik. Zur Begründung des eigentlichen erzieherischen Handelns. Frankfurt/M.: Lang.
- Lorenz, K. (³1973): Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München: Piper.
- Lukas, J. (Hrsg.) (2004): Wie frei ist unser Wille? Themenheft der Psychologischen Rundschau 55, Heft 4.
- Nagel, T. (²2005): Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie. Ditzingen: Reclam.
- Nida-Rümelin, J. (2007): Ursachen und Gründe – eine Replik. In: Heilinger, J.-C. (Hrsg.): Naturgeschichte der Freiheit. Berlin: de Gruyter, S. 273–279.
- Petzelt, A. (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rehbock, T. (2008): Wie ist die Freiheit zu retten? In: Lütterfelds, W. (Hrsg.): Das Sprachspiel der Freiheit. Frankfurt/M.: Lang, S. 111–139.
- Riedl, R. (³1981): Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin und Hamburg: Parey.
- Roth, G. (2004): Worüber dürfen Hirnforscher reden – und in welcher Weise? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 52, S. 223–234.
- Roth, G. (2005): Gehirn, Gründe und Ursachen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 53, S. 691–705.
- Roth, G. (2007): Evolution des Gehirns – Evolution der Freiheit. In: Heilinger, J.-C. (Hrsg.): Naturgeschichte der Freiheit. Berlin: de Gruyter, S. 149–175.
- Ryle, G. (1949/²1992): Der Begriff des Geistes. Ditzingen: Reclam.
- Schulz, W. (1992): Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Aufsätze. Pfullingen: Neske.
- Searle, J. (2006): Geist. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Singer, W. (²2000): Vom Gehirn zum Bewußtsein. In: Elsner, N./Lüer, G. (Hrsg.): Das Gehirn und sein Geist. Göttingen: Wallstein, S. 189–204.
- Spranger, E. (1969): Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein 1959. In: Bräuer, G./Flitner, A. (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Band I: Geist der Erziehung. Heidelberg: Quelle&Meyer, S. 339–347.
- Steinvorth, U. (2002): Was ist Vernunft? Eine philosophische Einführung. München: Beck.
- Tichy, M. (2007): Neurowissenschaften und Pädagogik. Ein Diskurs und seine Probleme für die Praxis. In: Pädagogische Rundschau 61, S. 395–412.
- Tugendhat, E. (2007): Willensfreiheit und Determinismus. In: Liessmann, K. (Hrsg.): Die Freiheit des Denkens. Wien: Zsolnay, S. 45–67.
- Vollmer, G. (³2003a): Was können wir wissen? Band 1: Die Natur der Erkenntnis. Beiträge zur Evolutionären Erkenntnistheorie. Stuttgart: Hirzel.
- Vollmer, G. (³2003b): Was können wir wissen? Band 2: Die Erkenntnis der Natur. Beiträge zur modernen Naturphilosophie. Stuttgart: Hirzel.
- Wingert, L. (2004): Gründe zählen. Über einige Schwierigkeiten des Bionaturalismus. In: Geyer, C. (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 194–204.
- Wittgenstein, L. (1921/1963): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zima, P. (²2007): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: Francke.

Abstract: *Education is considered from the perspective of adequate reprimands and appropriate reproaches. If free will is not interpreted as causeless cause in the sense of an initial trigger, but rather, as the neuronal and cultural skill to be open to different reasons and to be able to unimpededly come to a decision, then it is possible to achieve freedom of will and learn to act for a reason through reprimand – thus the author's thesis. Insofar reprimand helps form freedom of will and is thus indispensable because, before one is able to accept plausible reasons, one has to be able to act for a reason and to decide unimpededly.*

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Dietmar Langer, Realschule Remseck, John-F.-Kennedy-Allee 67,
71686 Remseck am Neckar.