

Problematik der Willensfreiheit zwischen Kosmologie, Anthropologie und Pädagogik

Ist die Gottesfrage wissenschaftlich und wissenschaftskritisch einzubeziehen?

von Wolfgang Hinrichs

Die größte Angelegenheit des Menschen ist zu wissen, wie er seine Stelle in der Schöpfung richtig erfülle und recht verstehe, was man sein muß, um ein Mensch zu sein. (Immanuel Kant)

Für Pädagogen ist die Frage der Willensfreiheit eine Existenzfrage und scheint doch ins Dilemma zu führen. Gibt es keine Willensfreiheit, dann scheint die Kunst der Tierbändigung und Dressur auszureichen. Gehört aber die Willensfreiheit zum Wesen des Menschen, ist dann Erziehung nicht eine Beschneidung dieser Freiheit und damit seiner Humanität? – Ein Pädagoge, der junge Menschen, verschiedenartige werdende Persönlichkeiten, anleiten will, als würdige und bereichernde Weltbürger in öffentliche und private Verantwortungsfelder einzutreten und der nicht nachgedacht hat über Wesen und Existenz oder Nichtexistenz der Tiefendimension des personalen Selbst seiner Schützlinge, der nicht überlegt hat, was es mit dem Willenszentrum, der *Seele* des Menschen auf sich hat, wie will er tätig werden, wenn ihm die Grundlagen seiner Tätigkeit unklar sind? Er kommt nicht umhin, sich mit dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft philosophisch und wissenschaftstheoretisch hinsichtlich der Frage zu beschäftigen, ob es Willensfreiheit gibt oder nicht und ob eine Erziehung zum Gebrauch der Willensfreiheit möglich und sinnvoll ist. Denn es gibt Wissenschaftler und Evolutionstheoretiker und es gibt Naturwissenschaftler als Hirnforscher, die im Gegensatz zu anderen behaupten, es gebe keine Willensfreiheit; es gibt sogar solche, die es für bewiesen halten, daß es nur die Evolution, keinen Gott und Schöpfer gibt, und dieses behauptete antireligiöse Wissen mit atheistischen Verbänden durchsetzen wollen (vgl. u.a. Richard Dawkins 2007 mit Anschriften solcher Verbände am Schluß).

Der Pädagoge wird nicht fachspeziell kosmologisch und anthropologisch in der Forschung weiterkommen und damit den Kollegen der anderen Fakultät ins Handwerk pfuschen wollen. Aber den gegenwärtigen Kenntnisstand und die Diskussion auf diesen Gebieten hat er zu bearbeiten und für seine Aufgabe kritisch auszuwerten. Also gilt es, den gegenwärtigen Stand zu sichten und nichts einzubeziehen, was nicht gesichert, was nicht unbestreitbar ist.

Unbestreitbar ist, daß *Willensfreiheit keine beweisbare Gegebenheit* ist. Denn es geht um etwas Nichtmaterielles, Nichtgreifbares, Nichtsichtbares, Nichtphysisches, etwas Meta-Physisches. Aber kann man die *Leugnung* der Freiheit beweiskräftig als Wahrheit unters Volk bringen?

Freiheit oder lückenlose Naturabhängigkeit? Diese Frage richtet sich schließlich auf das Entstehen, Vergehen des Menschen und den Sinn seines Lebens. Letztlich zielt sie auf die Einbindung des Menschen in die kosmische „Evolution“, in das Entstehen, Werden und vielleicht Vergehen des Kosmos. Die Problematik ist also hier anzugehen von der Frage her: *Personalität und Erziehung im kosmischen Geschehen, ja oder nein?* Und zwar unter wissenschaftlichem und wissenschaftskritischem Gesichtspunkt.

Der Mensch kann sich Zeitpunkt und Ort von Geburt und Tod, ausgenommen er begeht Selbstmord, nicht mit seinem Willen aussuchen – sowenig wie seine Eltern von ihm ausgewählt werden konnten. Willensfreiheit ist ihm, wenn überhaupt, nur im Rahmen seines tief geheimnisvollen kosmischen Eingebundenseins gegeben.

Eine erste Antwort kann vom naturwissenschaftlichen Standpunkt versucht werden und kommt der Bibelaussage nahe: „Aus *Erde* bist du, und zu *Erde* sollst du werden.“ (1. Mose 3, 19.) Die abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam gehen aber zusätzlich aus von der Unsterblichkeit der menschlichen *Seele*, daher von ihrem Bezug zum ewigen Leben und Reich Gottes. Dies wiederum entspricht einer zweiten Antwort. Ist sie überhaupt noch irgendwie mit Wissenschaft vereinbar? Denn der Sinn des Lebens betrifft das sog. „Innere“, die Seele des Menschen, eben jenes Meta-Physische.

Der gegenwärtige Stand der Naturwissenschaften zwingt uns, überall zu suchen, keine Stelle auf der Suche auszulassen, *zuerst* also vom *kosmologischen* Kenntnisstand des Wirkens der *Natur* her die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Personalität und Entstehung der Willensfreiheit zu erörtern. Erst dann, im II. Hauptteil, kann die Frage der Entstehung menschlicher Willensfreiheit aufgeworfen werden, vom *anthropologischen* Kenntnisstand her die Frage, die sich auf den Kern der *Kultur* richtet, schließlich, im III. und IV. Hauptteil die *pädagogische* Frage: Bedeutung oder Unmöglichkeit der Willensfreiheit in der *Erziehung* sowie, *kulturpädagogisch* aktuell und wichtig, in der Schule.

I. Natur

1. Welche wissenschaftlich gestützte Erkenntnismethode brauchen wir?

Gesichtspunkt 1: a) Kommt man mit der in den *Naturwissenschaften* heute öffentlich privilegierten *quantifizierenden*, messenden, mathematisierenden, sog. *exakten experimentellen* Methode aus, mit der bloßen Geltung sinnfreier Ursache-Wirkungs-Ketten und der Wahrscheinlichkeitsrechnung bei Zufallsphänomenen? Reichen überhaupt derart materialistische Forschungsprojekte mit quantitativen Resultaten für unsere Erkenntnis-Bedürfnisse? b) Gilt diese „*Erklärungs*“-Methode uneingeschränkt, auch beim Begreifen wollen der als *qualitativ* empfundenen Veränderungen im Universum?

Das Werden der uns wahrnehmbaren *Welt* geschah und geschieht in einer uns nicht wahrnehmbaren Weise an den Stellen qualitativ erscheinender Umbrüche, wie etwa beim sog. „Urknall“ – als wir noch nicht existierten. Wie steht es um das Werden des Lebens? – Aus Materie? – Wie um die Genese des Menschen? – Aus dem Affen oder aus einer Linie eines *besonderen* Einzellers, woraus etwa Menschenaffen vorher abgezweigt sind? – Wie um das Erwachen des freien Willens? – Ein Ding der Unmöglichkeit?

Ist seit dem Urknall alles naturgesetzlich determiniert? Dann ist Willensfreiheit eine „Fiktion“, wie von seiten des Universalanspruches materialistisch-naturwissenschaftlichen Denkens behauptet wird. Was war „vor“ dem Urknall? Ist beim Urknall nur Quantum, nicht eine uns neue, „dunkle“, unseren naturwissenschaftlichen Instrumenten vielleicht für immer verborgene Qualität wirksam?

Wollen wir die Wissenschaft dieser *Methode 1* für die einzig wahre, die einzig allem Sein adäquate halten? Dann wäre der menschliche Wille nicht frei, sondern bloß mit dem menschlichen Handeln in einer Kausalkette irgendwie hervorgegangen aus dem Weltgeschehen. Erziehung und Bildung wären eine reine Frage der Technik, der Lehrer ein „Bildungs“-Ingenieur oder besser ein „Lehr- und Lern“-Techniker.

Die Versuche und Irrtümer großer Vorbilder im pädagogischen Bereich sind es, die am ehesten überliefert, bekannt und wissenschaftlich bedenkenswert geworden sind. „Experimente“ sind das nicht im modernen Sinne, sondern allenfalls jenseits des Postulats „exakter“ Wissenschaft bei Sokrates, Konfuzius, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi usw.

Gesichtspunkt 2: Brauchen wir also die *geisteswissenschaftlich-philosophische* Methode? – Sie wird angewandt für Phänomene der *Natur* und Erzeugnisse und Texte der *Kultur*; sie versucht, deren *Bedeutung, deren Sinn und Wert* zu „verstehen“. Ist sie wissenschaftlich haltbar?

Die bewundernswert effektive *Methode 1* hat zu atemberaubenden Fortschritten in Detail-Erkenntnissen

und in der Technik geführt, zu gewaltiger Mobilität und Horizonterweiterung. Wir alle profitieren davon. Die Weltformel aber wurde nicht gefunden. Und wir sind an die *Grenzen* der *verantwortbaren* technischen Fortschritte gelangt: Forschung für Massenvernichtungsmittel, Atomwaffen – biotechnische Forschung und Manipulation an menschlichen Zellkernen und Embryonen. Wissenschaftliche Forschung bei Problemen der Erziehung und Schule geschieht ebenfalls im Verantwortungsfeld, ist also *ethisch* bedeutsam.

Die Schwierigkeit von Problemen der Erziehung und Schule ist bei Methode 1 die unüberschaubare Faktorenviefalt, z.B. der Lernanstöße im Verhältnis zweier je einmaliger Personen wie Lehrer und Schüler und vieler Personen in einer Schulklasse in je einmaligen Augenblicken und Gesamtsituationen. Sie entzieht sich der „exakten“ rationalen Erfassbarkeit und Machbarkeit im Gegensatz zum Laboratorium, wo wenige Faktoren isoliert werden. Probleme der Erziehung und Schule lassen sich bei jedem, auch bei einem alltäglichen Erziehungsprojekt untersuchen hinsichtlich der erklärten Absichten, Willensziele, die bei großen Pädagogen immer auch moralisch sind. Die Prüfung bringt ihre sinnhaften und wertbezogenen Bemühungen und Gedanken in einen wechselseitig abwägenden Vergleich mit ihrer jeweiligen pädagogischen Erfolgs- und Wirkungsgeschichte. Hier ist der Ort der historisch verstehend erkennenden, interpretierenden, also der geisteswissenschaftlichen Methode. Sie richtet sich vom Ansatz her auf *den Sinn, die Bedeutung* des Gewollten und Erreichten. Fest eingebaut ist das *selbstkritische Subjektbewusstsein* als Intuitions- oder Hypothesenbewusstsein. Durch genau einzuhaltende Regeln soll soweit möglich subjektive Trübung kompensiert und Objektivität, Wahrheit erzielt werden, wenn auch nie endgültig.

Zwar wird trotz Regelbefolgungsnorm mangels quantitativ exakter Meßbarkeit Interpretation oft mit *vorgeschnittenen* Meinungskundgaben, Unterstellungen vermischt und verwechselt. Aber gerade die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Methode, die ich mehrfach andernorts untersucht habe, gemahnt selbstkritisch stets an diese *Erkenntnisgrenze*. Es handelt sich um ein regelhaft *hin und her vergleichendes und korrigierendes Vorgehen* zwischen der ersten *Intuition* einerseits zum Gesamtsinn des Gegenstandes und andererseits der fortschreitenden Feststellungen. Zuordnungen der Eckdaten, Teile, *Strukturelemente* und entsprechenden Intuitionsrevisionen. Selbstkritisch-, kritisch-korrektiv abwägend einzubeziehen sind historisch gegebene oder mögliche *verschiedene* Sichtweisen, Deutungen der *Sache*, um die es jeweils geht – alle, soweit methodisch sauber, mit relativem Wahrheitscharakter. *Annäherung* an Objektivität, nicht endgültig objektive Wahrheitsfindung ist ihr Anspruch (vgl. Hinrichs 1985 u.a.).

Nun der Versuch, mit diesem zweifachen Methodenbewusstsein so stringent wie möglich vorzudringen:

2. Von der Kosmologie zur Frage der Willensfreiheit

Wir Menschen kennen nicht das Universum „an sich“, nicht – mit Kant gesprochen – das „Ding an sich“, sondern nur „für uns“. Wir kennen nicht Sinn und Ziel des universalen Geschehens „an sich“, sondern können ihn nur für uns zu deuten, zu interpretieren, zu verstehen suchen, wenn wir nicht die Sinnlosigkeit, damit Methode 1 *vorurteilsvoll* verabsolutierend, als „Wahrheit“ voraussetzen, festschreiben und so den Gedankengang abbrechen. Es geht also darum, ob die sinnverstehende Methode sich schlüssig mit dem kosmologischen Stand der Naturwissenschaften vereinbaren lässt.

Die Anwendung der zwei wissenschaftlichen Betrachtungsweisen ist entsprechend in zwei Denkschritten zu prüfen, denen schlussfolgernd weitere Schritte angefügt werden können:

Der 1. Schritt einer *immanent naturwissenschaftlichen Deutung* baut auf das, was man „*exakt*“ empirisch erforscht hat und, wenn auch mit stark hypothetischem Vorbehalt, zu wissen meint. Das Universum ist vor 13,7 Milliarden Jahren aus einem unermesslich energiereichen Punkt in weniger als einer Billionstel Sekunde zu astronomischer Größe explodiert. Davon nimmt die uns bekannte Atom-Materie des Alls nicht mehr als gerade 4 Prozent ein, hinzu kommen 22 Prozent schwarze, d.h. unbekannte Materie und 74 Prozent dunkle, also unbekannte Energie, wie es in einer bestimmten wissenschaftlichen Version bis in die Tagespresse hinein bekanntgemacht wurde. – Wenig jedenfalls, was wir mit Vorbehalt anschaulich vermittelbar kennen vom universalen Geschehen außer Urknall-, Galaxien- und Galaxienbevölkerungs-Theorien des Weltalls, als allgemeinverständliche Bilanz „*exakt*“ naturwissenschaftlicher astronomischer Forschung. – Den kosmischen Beginn kann man somit kurz als Urknall sinnloser, zumeist unbekannter, Materie und Energie erklären.

Aber kein Wissenschaftler kann leugnen, dass die Vorstellung der Sinnlosigkeit der Materie und Energie, diese *materialistische Sicht*, nur eine Annahme ist. Die Naturwissenschaftler suchen danach, wie weit die Welt erklärbar ist, wenn man es sich nicht so leicht macht, überall, wo man nicht sofort weiterkommt, zu sagen: Das hat Gott gemacht – das hat er sinnvoll gemacht – er wird wohl wissen, warum. Sie suchen, soweit wie möglich zu kommen *ohne die Annahme einer sinnstiftenden Instanz*. Dieser Materialismus ist durchaus ein vielversprechender und legitimer Ansatz, *wenn* man die Grund-Annahme, die physikalisch-chemische Axiomatik, nicht vergisst und aus dieser Annahme nicht eine letztgültige Wahrheit macht. Der Begründer der Quantenphysik Max Planck soll gesagt haben, für den Gläubigen stehe Gott am Anfang seines Denkens, für den Naturwissenschaftler am Ende seines Denkens.

2. Schritt: Die Deutung der Weltentstehung als *sinnvollen Prozess*: Man kann die mit hypothetischem Vorbehalt erforschte „äußere“ Seite des „Urknalls“ auch anders verstehen. Man kann ihn vorsichtig auf sein „Inneres“ hin

interpretieren wollen, *ohne* die materialistische Axiomatik des physikalisch-chemischen Vorgehens *in ihrem Forschungsbereich* in Frage zu stellen. Die Weise des „Knalls“ und der Ausdehnung der Welt konnte und kann in ihrer Unfassbarkeit nicht für unsere Augen und Ohren als Subjekte bestimmt sein.

Objektiv ist die *physische* Weltentstehung ein im vorläufigen Forschungsergebnis zur Kenntnis genommener, für uns Alltagsmenschen ein geräuschlos und unsichtbar gebliebener Vorgang, wovon uns nur die geräuschvoll uns auf den Leib rückende Seite des im späten Universum verschwindend kleinen irdischen Lebens und Treibens zugänglich ist – neben der, gemessen am Universum belanglos scheinenden, *Geoperspektive* des Kosmos und der Weltentstehung *in den Forschungsergebnissen*. Nur die äußere Seite des Urknalls ist uns zugänglich durch Texte und Bilder, und zwar zum allergeringsten Teil. Deren angenommenen *Sinn* suchen wir zu erschließen. Das ist im 2. Schritt die ergänzende Gegenthese zum 1. Schritt, der bloß innernaturwissenschaftlichen Deutung.

Die aufzuwerfenden Fragen der Deutung sind also streng an das wissenschaftlich Bekannte anzuschließen, ohne das materialistisch Erforschte in seiner Datengestalt zu entwerten.

Was war „vor“ dem Urknall, was hat da „geknallt“, *wenn* nicht nichts oder ein bloß sinnloser Energiepunkt? Das „vor“ ist nicht raumzeitlich, sondern wie etwa bei Kants „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) als *Prinzipienbezug* zu verstehen. Ein raumzeitliches „Vorher“ vor der Raumzeit ist a definitione unmöglich.¹

Unsere zweite, materiell *und ideal* orientierte Annahme eines sinnvollen Prozesses, der hervorgeht aus einem Unbekannten „vor“ dem Knall, muss zu folgendem Bild führen. Eine *sinnvolle* Weltentstehung kann nur 1. als *Ur-Handlung* gesehen werden – d.h. als Wirken 2. aus *Vernunft* oder vernünftiger *Absicht*, also 3. nach dem *Ur-Willen eines Handelnden, eines Ur-Subjekts*. Das *Ursubjekt entäußert sich* (der „Knall“) und wird *darin sich selbst gegenüber zum Objekt* (der „Kosmos“). Diese Deutung ist – *im Keim mythisch-mystisch* – ähnlich gewissen gnostischen, neuplatonischen, mystischen und idealistischen Gedanken. Entäußerung ist dann *Emanation*, d.h. *Quelle* oder Ausfluss aus der Quelle, Ursprung. Sie ist Wurzel- oder Ur-Grund aller Subjektivität, Objektivität und Vernunft. – So weit die streng an die Daten anknüpfende *interpretierende*, also sinnerschließende Auslegung des Datenkomplexes der naturwissenschaftlich orientierten Urknall- oder Weltentstehungstheorie.²

Anders gesagt: Im zweiten Schritt der Interpretation ist Sinn und Wert der Weltentstehung (Kosmogonie) *vorauszusetzen*. Mit dieser *ethischen* Potenz also muss Freiheit, *Willensfreiheit* in der Weltpotenz (und -entstehung) angenommen oder *postuliert* werden.

Hinsichtlich der Willensfreiheitspotenz im Weltgeschehen hat sich eine andere, eine *mythisch-mystische kosmologisch-kosmogonische* Denkweise als *möglich* erwiesen gegenüber der materialistischen, streng naturwissenschaftlichen. Diese kann voraussetzungsgemäß nie hinfinden von der Sinnlosigkeit, aber Erforschenswürdigkeit eines angenommenen

kausalgesetzlichen, berechenbaren Zufallsgeschehens zur Sicht der Sinnhaftigkeit der Welt.

Da wir mit Natur- und Geisteswissenschaften verschiedene Denkmethode und Betrachtungsweisen gegeneinander stellen, sind wir geisteswissenschaftlich-philosophisch ins erkenntnis- oder wissenschaftskritische Feld gewechselt, in den Grenzbereich der Wissenschaft. Ein weiterer Schritt der Wissenschaftskritik ist der *grenzüberschreitende* vom theoretischen, vom Denken des *Verstandes* über mystisches, kontemplatives Betrachten der *Vernunft* zum nicht mehr wissenschaftlichen *Mythos*. Das Mythosbedürfnis kann nach dem Bisherigen ebenfalls als anthropologisch gegeben und notwendig gelten. Kosmogonische Denkweisen gehören zu den *Religionen*, zum *Ganzen* humanen Lebens. Das *Mythische und Mystische* wurde auch in psychotherapeutisch-philosophischer Sicht von Hermes A. Kick (2006) als lebensnotwendig aufgezeigt. Diese Denkweise steigert und besonders sich in der *Poesie* zur Kunstform. Sie scheint einem humanen Grundbedürfnis zu entsprechen und scheint notwendig als Kontrast, aber auch als phänomenorientierter Impuls zum „*anderen Sektor*“ von Humanität, nämlich zur theoretischen, ja selbst zur naturwissenschaftlichen Denkweise. Wie dies schon in *kindlichen* Lebensbedürfnissen angelegt zu sein scheint, wie es hindeutet nicht nur auf eine *notwendige humane Lebens-Stufe*, sondern auf *durchgehende Gesamtlebens-Dimensionen* (vgl. Hinrichs 2006, 513-527), soll in einem Exkurs wie folgt exemplarisch gezeigt werden..

3. *Exkurs über die anthropologische Notwendigkeit kindlicher kosmologischer Betrachtung zwischen Mythos und Poesie*

Nicht nur mir geschah es als Kleinkind, sondern Kleinkinder und Kinder im Vorschulalter überhaupt empfinden wohl schon ahnungsvoll die Schönheit und Weite des Kosmos ([griech.] Schmuck, Zierde; Ordnung; Weltall) angesichts des nächtlichen Sternen-„Himmels“ – auch wenn die Eltern diese Erfahrung mythisch anreichern und den von Abendrot überzogenen Herbsthimmel kommentieren: „Das Christkind im Himmel backt Weihnachtsplätzchen“ – wenn abends gebetet wird: „...dass ich in den Himmel komm‘ “. „Volkstümliches“ Denken verstellt keineswegs das spätere wissenschaftliche Denken. Sondern je reicher das Kinderleben in einer magisch-mythischen, in einer Märchen- und Spiel-Atmosphäre ist, je intensiver, heiterer, gemütvoller mit dem Kind gebetet, gesungen wird, je mehr es malt, tanzt und spielt und derart mannigfaltig einfache Inhalte der ihm zugänglichen Natur- und Menschenwelt erfährt und auf seine Art mit Hilfe der Eltern deutet, desto größer ist die Chance, dass es bei einer entwicklungsgemäßen Vermittlung einfachster astronomischer Erkenntnisse „aus allen Wolken fällt“. Dass *bisherige Selbstverständlichkeiten erschüttert* werden, ist z.B. Voraussetzung für das Erwachen des ebenfalls anthropologisch notwendigen wissenschaftlichen Forscherdranges von Kindern, deren Fragen nun dahin gehen: Wie verhält es sich denn genau, wenn mein

bisheriges, nicht weiter überdachtes Bild von unserer Erde, der Sonne, dem Mond und den Sternen, die da oben am Himmel hängen, grundfalsch ist, was ich noch gar nicht glauben kann?

Wenn dagegen *zu früh* mit vielen Worten über alles mögliche „aufgeklärt“ und die Erwachsenenwelt „übergestülpt“ wird, so kommen die Reden als leeres Wortgeklänge an, und das Kind plappert altklug leere Worte ohne Sinn und Verstand nach. *Der ganz andere Erfahrungshintergrund im verdichteten „volkstümlich“ naiven Leben des Kindes muss erst vertieft, gereift sein, die „alte“ Kinderwelt muss „stehen“, wenn sie in ihren Grundfesten beben soll.* Der Eingang dieser „Fragehaltung“ zur „neuen“ Welt objektiven Denkens wird verfehlt, wenn die Kinderwelt leer geblieben, überdeckt, der kindliche Geist nicht genug gewachsen, ausdifferenziert ist, weil das Neue in hohlen voreiligen Worten alt, verblasst, reiz-, kraftlos, abgetötet ist.³

So scheint es erklärbar, dass ich als Kind von sechs Jahren gar nicht glauben wollte, was ein Schulkamerad mir mitteilte, dass die Sonne größer, *viel* größer ist als die Erde und die Erde auch nur einer der unzähligen Sterne im Weltraum. Nach Befragung der Eltern begann bei mir ein anderes Denken. Es stieg in mir eine Ahnung der *quantitativen* Unendlichkeit auf, als ich auf einer Haferflockenschachtel einen Zwerg mit einer Haferflockenschachtel abgebildet sah usw.; später als Dreizehnjähriger machte ich Astronomie zu meiner Freizeitbeschäftigung. Ich spekulierte mit fünfzehn Jahren und behauptete eine Analogie der Umlaufbahnen der Planeten und der Elektronen. Bis heute vertieften sich Staunen und Ehrfurcht in dem Bewusstsein: Der geheimnistreiche Himmel ist unseren wissensbedürftigen und geschärften Augen *geschenkt*: die *Anschaung der Vergangenheit des Universums. Geschenk ist seine Evolutions- Geschichte als beobachtbare (sic!) Gegenwart.*

In dem Moment, wenn wir Tausende, Millionen, Milliarden Lichtjahre entfernte Zustände des Sternenhimmels erblicken oder in dunkler Ferne sichtbar machen, ist das ferne Universum dort schon ganz anders geworden. Seine Geschichte, seine Vergangenheit liegt aufgeblättert im „Himmel“ als „Geschenk“ vor unseren Augen: die Gleichzeitigkeit von Vergangenheit und Gegenwart. Die Zeit wird sonach zur Überzeit. Das Mysterium des Himmels reizt zum Mythos und zum Selbstbewußtsein der eigenen Kindlichkeit, Beschenktheit, auf höherer Stufe.

Unsere im „Schauen“, Betrachten – ins Griechische übersetzt: durch *theoría*, Wissenschaft – übungs- und erweiterungsfähigen Augen sind wie ein Geschenk aus der Überzeit, aus dem ewigen Leben, der Ewigkeit, die in uns glüht und aufflammen kann:

Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken.
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken! J. W. v. Goethe

Sagt es niemand, nur den Weisen,
Weil die Menge gleich verhöhnet,
Das Lebend'ge will ich preisen,
Das nach Flammetod sich sehnet

Und so lang du das nicht hast,
Dieses: Stirb und Werde!
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunklen Erde..

(J.W. v. Goethe: Westöstlicher Diwan)

4. Zur wissenschaftstheoretisch und wissenschaftskritisch fundierenden Zusammenführung von Wissen und Glauben

Eine *qualitativ* unermessliche Freiheits- und Willens-Potenz allein muss gemäß unserem 2. kosmologischen Schritt bei einem sinnvollen Prozess im Urzustand angenommen werden. Dann erst würde im nach Kausalitätsgesetzen geordneten Weltall die Entstehung der Freiheit des Willens eines vernünftigen (menschlichen) Subjekts möglich – eine aus der Naturkausalität herausbrechende neue Kausalitätskette, bewirkt durch Freiheit – oder nach Kant kurz „Kausalität durch Freiheit“. Der Atomphysiker Pascual Jordan hat versucht, die Möglichkeit der Freiheit des Willens, also die Freiheit des handelnden Bewirkens neuer Kausalketten, in der „Zufälligkeit“ eines nicht exakt vorausberechenbaren einzelnen „Quantensprunges“ (1972, 27f.) bei den Abläufen im menschlichen Gehirn und Organismus einzuräumen. – Jordan hat eine einleuchtende rein naturwissenschaftlich und wissenschaftsgeschichtlich gestützte *persönliche Deutung* dieser Determinismus-Lücke geliefert. Er hat daraus die Legitimation zum Glauben gefolgert.⁴ Mein bescheidener Versuch ist ein wissenschaftstheoretisch fundierender, ergänzender Ansatz:

1. *Alles* wissenschaftliche Denken beruht auf axiomatischen Annahmen, die nicht mehr begründbar sind, also „geglaubt“ werden (wenn man den Glaubensbegriff erweitert).
2. Eine *andere*, eine *geisteswissenschaftliche* kosmologische Deutung des *astronomisch* Erforschten füge ich hinzu, die auf ein Vernunft-Ursjekt schließt, genannt Gott. Diese Herleitung der *Personalitäts-Potenz im Kosmos* resultiert logisch streng aus der Deutung des *Sinnes* der bekannten Fakt-Daten kosmischen Ugeschehens nach bisherigem Wissensstand.
3. Wissenschaftlich kann das nicht zur Herleitung einer positiven Religion verwendet werden, etwa der christlichen, an die ich (im engeren Sinne) „glaube“, – mit ihren Evangelien und ihrer Theologie. Aber es kann gegen *absolute* atheistische Ansprüche geltend gemacht werden.

Wo die naturwissenschaftlich nie schließbaren Lücken sind, darf sich eine mit deren Ergebnis vereinbare, nur noch anders legitimierbare, Erkenntnisweise, eine Deutung anschließen. Das bescheidene *geisteswissenschaftliche* Sinnverstehen kann unmittelbar einleuchten, *wenn* man einmal dessen Voraussetzung teilt, besser als naturwissenschaftlicher Absolutheitsanspruch.

Halten wir fest: Der Versuch, das Welt- und Menschwerden a) als sinnvollen, vernunftgeleiteten Ur-Willensakt und Ur-Handeln, als Emanation eines Ur-Subjekts zu verstehen, b) bis zur Möglichkeit des menschlichen Vernunft-Subjekts und seines *freien Willens* (im Unterschied zum Triebmechanismus und Reiz-Reaktions-Modell), ist nicht Spekulation, nicht vom „Absoluten“ her deduzierend, sondern bezieht sich, interpretierend, genau auf die Faktenbasis nach bisherigem Stand der Naturwissenschaften.

Mögen wir uns auch als Wissenschaftler dagegen wehren: Drängt sich jetzt nicht geradezu eine andere, eine mythische Sichtweise und Sprache auf, die Worte Schöpfung und Ebenbild? „Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde...“ (1. Mose 1,27). *Wie kann menschliche Vernunft-Subjektivität im Universum entstehen, wenn Vernunft-Subjektivität, wenn Personalität nicht schon in der Weltentstehung, im Keim und Urgrund wirkt?* – So weit über das Wirken der „Natur“.

II. Kultur (anthropologischer Aspekt)

Die kosmische Natur im engeren Sinn und die vor- und überkosmische „Natur“ *im höheren Sinn* ließ nach dem Bisherigen in der Weltentstehung irgendwie den Menschen entstehen. Wir stehen vor der *Natur* als dem im letzten Kern unfassbaren Geschehen, *der von uns nicht gemachten Welt*, aus der wir – wie aus dem befruchteten Ei schließlich die Person – hervorgehen. Als Pendant zur Natur ist mit *und an* uns Menschen die „zweite“ Welt entstanden, die *vom Menschen gestaltete Welt*, die *Kultur*. Nun zu unserer Frage im

3. Schritt: *Entstehung des menschlichen freien Willens?* Mein Ich: nicht als *empirisches*, körperliches, triebhaftes Ich, das hin- und hergezogen wird, sondern als das *höhere Ich*, das bestrebt ist, über sein Hin und Her hinweg seine Identität, sein Selbst zu wahren und zu entfalten, gibt es das überhaupt? Dieses identitätsbezogene Ich, das über Stürme hinweg, die es wanken lassen, zur Vernunft kommen will? Wir können es nur *postulieren*.

Wieder können wir den zwei Betrachtungsweisen nicht entgehen. Sowenig wie Chruschtschows Weltraumpiloten Gott gesehen haben, sowenig hat jemals ein Mensch dieses höhere, identische Vernunft-Ich, das Selbst eines *anderen* Menschen oder das *eigene* Selbst in sich gesehen. Wir können nur *annehmen*, dass es existiert. Ebenso können die Materialisten nicht *wissen*, dass es das Selbst des Menschen nicht gebe, sondern nur sagen, dass sie es nicht gesehen, gehört, sinnlich wahrgenommen haben. Es steht also *Annahme gegen Annahme*.

Ist der Mensch eine Person mit freiem Willen, die man für ihre Handlungen verantwortlich machen kann, oder nichts anderes als ein Motivbündel? Der Hirnforscher Gerhard Roth meint: *Freier Wille?* – *Nein!* Er bezieht sich auf die Feststellung der Hirnforschung: Eine Entscheidung zu handeln sei im limbischen System des Gehirns unbewusst schon fertig, und zwar 0,3 Sekunden, *bevor sie bewusst getroffen wird*. Die bewusste freie Willensentscheidung sei also eine „Fiktion“. Der Mensch wäre demnach sozusagen ein zuckendes Motivbündel. Aber Gerhard Roth antwortet

auch in einem Interview auf die Frage: *Verantwortung?* mit *Ja!* Doch nur, meint er, soweit dem Menschen bändigende Normen von der Gesellschaft *vorgegeben werden* und zu deren Einhaltung das Kind „erzogen“ werden kann.⁵ Das hieße, logisch weitergedacht, Kollektivdruck, Leugnung der Möglichkeit, individuell, persönlich aus freiem Willen und *eigener* Überzeugung zu vorgegebenen Normen *Stellung zu nehmen* und die *selbst geprüften* Normen aus freien Stücken zu befolgen oder abzulehnen.

Gerhard Roth meint im selben Interview, die einzig mögliche Form von selbstbestimmtem Handeln resultiere vor allem aus derjenigen Normorientierung, die in früher Kindheit und Jugend – wörtlich: „in mein Gehirn“ *eindringt*, etwa vom „Elternhaus“ und von der Gesellschaft her. (Frage: Wie kommen die Normen wieder *da* hin?)

Moralische Erziehung wäre demnach nicht Erweckung der Freiheit, der Willensfreiheit, des Selbst *i m* Menschen. Sondern Erziehung zu verantwortungsvollem Handeln wäre letztlich, logisch weitergedacht, Konditionierung von außen: eine Form der Dressur.

Die Autonomie der Person, also die Freiheit der Selbstgesetzgebung, hält der Philosoph Kant in der „sinnlichen Welt“ nicht für realisierbar, aber für eine jedem Menschen als Bürger auch der „intelligiblen“ Welt innewohnende Idee, die das Verhalten und Handeln leiten soll. Für Gerhard Roth dagegen ist diese von Kant *postulierte* Freiheit – wörtlich – eine „Fiktion“⁶, und Roth behandelt missverstehend die Prinzipienebene Kants, als ob sie die, für Roth bloß naturwissenschaftlich erklärbare, Realitätsebene sei.

Natürlich müsste für ein solches Wissenschaftsverständnis einiger Hirnforscher Gott lediglich eine menschliche Kopfgeburt sein, etwas, was vom Gehirn hervorgebracht wurde. Wenn der Mensch glaube, dass umgekehrt sein Gehirn „von einem Gott hervorgebracht wurde“, so irre er. Diese materialistische Formulierung eines Gottesleugners stammt nicht von Gerhard Roth, sondern von einem merkwürdigen „Gottes“-Mann, dem Theologen (*theós* [griech.] = Gott) und Psychoanalytiker Eugen Drewermann⁷.

Ein Medizinprofessor hat dazu vor kurzem geschrieben, die Hirnforschung könne lediglich feststellen, dass es in einem bestimmten Moment an dieser oder jener Stelle „blinkt“, wenn es „irgendwo funkt“. Wir müssen feststellen, dass es auch Hirnforscher gibt, die die Schritte 2 und 3 unseres Gedankenganges eher bejahen würden als die endgültig materialistische Sicht eines sinnlos mechanistischen Geklappers von Druck und Gestoßensein.⁸

Dem Meinungstrend, vertreten durch Roth und Drewermann, steht unsere Annahme des 2. Schrittes entgegen. Wenn unsere menschliche, die „zweite“ Welt, unsere globale vielfältige Kultur auch raumzeitlich verschwindend, winzig irgendwo in einem Winkel des Universums ist, so steht sie doch als *geistige* Welt dem unermesslichen Naturkosmos gegenüber. Hier beginnt unsere *Verantwortung*. Die Kultur sollte der Natur nicht bloß Paroli bieten und Raubbau treiben wollen, wir

merken heute auf Schritt und Tritt die Folgen, z.B. an der Klimaveränderung durch das Ozonloch. Sondern nur wenn wir Harmonie mit der übermächtigen Natur suchen bei allen Versuchen, sie für uns zu nutzen und zu kultivieren, können wir von uns selbst bewirkten Naturkatastrophen entgehen. Der große Philosoph und Theologe Friedrich Schleiermacher (1768-1834) hat die *Aufgabe der Vernunft und Kultur* gesehen nicht in der bloßen Beherrschung, sondern in der *Beseelung der Natur*, soweit sie uns Menschen zugänglich ist. Nur wenn wir unentwegt bemüht sind, uns selbst zu kultivieren, zu bilden, liebenswert und vernünftig zu werden, die Erde mit ihren Naturgewalten zur Heimat für unsere Kinder, für Mensch, Tier und Pflanze zu gestalten – ein unendlich fernes Ziel, eine nie ganz realisierbare paradiesische Vorstellung⁹ – nur dann bewahren wir uns das umfassende Aufgabenfeld für Vernunft, Liebe und Willensfreiheit. „Zur Bildung der Erde sind wir berufen“, sagt Schleiermacher¹⁰. Selbstverständlich setzen die hier vertretenen Gedanken den Unterschied voraus zwischen der *Freiheit* – zum „guten“ Willen – einerseits und der *Willkür* andererseits. Lassen wir die Willensfreiheit zur Willkür, zur Narren- oder teuflischen Freiheit verkommen, was durchaus in Geschichte und Gegenwart erfahrbar ist, so haben wir die Freiheit verspielt, dann schlägt die Natur zurück und zerschlägt uns – eine Natur, die ja auch *a u s* uns und dem Ursubjekt kommt.

Da wir nach jetzigem Erkenntnisstand geisteswissenschaftlich und philosophisch sagen können, dass wir *aus* dem Stoff und Geist des Ursubjekts „stammen“, komme ich zum zentralen Gedanken meiner Bemühung: *Unser menschliches Selbst, jedermanns und jeder Frau Selbst und Willenszentrum muss gesehen werden in unmittelbarer Einheit mit dem Ursubjekt, mit dem, den die Menschen Gott nennen.* – Wohlgermerkt, dem liegt keineswegs ein Gottesbeweis zugrunde, sondern es folgt logisch aus einer der beiden möglichen Annahmen zur Entstehung von Welt und Mensch, der sich Naturwissenschaftler zwar nicht von ihren materialistischen Axiomen, aber von ihrem im Wesen der Axiomatik begründeten Selbstbegrenzungsbewusstsein her anschließen können. –

Gegen die zwar lebensnotwendige sinnliche, triebhafte raumzeitliche Vereinnahmungs-, die Expansionsdynamik, die sonst hemmungslos überschießend wäre, wirkt in uns doch die konzentrierende geistige Urdynamik und Willenspotenz, ein begrenzendes und besänftigendes Gegengewicht, Vernunft und Liebe: „Deus caritas est. Gott ist die Liebe.“

Statt mit dem empirischen Ich bloß zu grenzenloser Horizonterweiterung, zur Mehrung der begrenzten Ressourcen für Wohlleben, irdischen Wohlstand, Reichtum, Kapital zu tendieren, streckt sich unser Selbst aus der Tiefe unserer Person zu etwas Höherem, nämlich über unser irdisches Ich und irdisches Einzelleben hinaus. Kein Mensch will ursprünglich die Erde verlassen, ohne ein Bleibendes, ein Vermächtnis, ohne sich zu verewigen, etwas zu vererben, das ihn in guter Erinnerung bleiben lässt, auch wenn es meist nicht so gelingt, wie es gewollt

ist und sich manchmal schrecklich verkehrt, oft gebrochen weiterwirkt.

Dieses *Selbst*, das Höhere Ich in uns muss es sein, das aus der Tiefe unserer Person über das kleine begehrlche irdische Einzelleben und Ich hinausstrebt. Es wird oft verleugnet, verdrängt, verschüttet. Aber es wirkt als *Quelle des Willens* und des Lebensmutes im Mut-Zentrum, im *Ge-Müt* und als gelegentlich bohrende und mahnend anklopfende *Selbstkritik des Selbstbewusstseins* im *Gewissen*. Dieser innersten Quelle entspringt auch die Bescheidenheit aus Ichstärke, das Identitätsbewusstsein, die personale und kulturelle Humanität.¹¹

Und Willenserziehung muss diese Humanitäts-Quelle der Identität des jungen Menschen erreichen. – Unser Thema fordert keine Erörterung von Hinweisen, mit welchen *einzelnen* Maßnahmen Willenserziehung in Einzelfällen durchgeführt wird. Nur die Frage der *Bedingung der Möglichkeit* war bisher leitend. Ist *Erziehung* zum Gebrauch der Willensfreiheit *grundsätzlich* möglich? Wenn ja, wie? (III. Hauptteil.) Und welche kulturpädagogische Bedeutung hätte dies? (IV. Hauptteil.)

III. Erziehbarkeit des freien Willensgebrauchs (pädagogischer Aspekt)

Dass der freie Wille der Vernunft wirksam sein muss bei Entstehung von Welt und Mensch, dass nicht bloßer Zufall in der Weltentstehung und Entstehung des Menschen wirksam ist, das ist zwar nicht beweisbar. Es sollte aber hier für *den* Fall begründet werden, *wenn* wir voraussetzen, dass Welt und Menschenleben *sinnvoll* sein sollen, statt dass wir gleichgültig, indifferent der Verbreitung von Nihilismus sowie kulturloser Willkür und Zerstörung unserer selbst und unserer Lebensgrundlagen ungerührt zusehen wollen. Dazu mehrere Thesen:

Die erste pädagogische Konsequenz kann nur so gezogen werden: Wenn der freie Wille im Menschen einzig aus seiner personalen Tiefe sich regen kann, dann lässt er sich in der Menschwerdung nicht von außen, vom Erzieher *machen* oder einfüllen oder einpflanzen. Pädagogik ist keine Kunst der Menschenformung wie etwa Malerei und Bildhauerei.

Im Gegensatz dazu sieht sich z.B. die anthroposophische Pädagogik nach Rudolf Steiner in der „Freien Waldorfschule“ als „Kunst“, dank derer „der schöpferische Geist ... Menschen gestaltet mit elementarer Macht“. Das klingt nach Prometheus, der Menschen formte. Nach Steiner sind die wahren Ideen die anthroposophischen, „unsere Ideen“, die sich in das „Wesen“ des Menschen dank der Kunst des Pädagogen „ergießen“ wie „Samenkräfte“. Der anthroposophische Pädagoge wäre dann mit einem (Er-)Zeuger oder Magier vergleichbar.¹²

1.These: Der freie Wille, sein (humaner) Gebrauch kann nicht gemacht werden. Erziehung ist Erwecken des Höheren Selbst, der individuellen Persönlichkeit im Menschen

Zwang und Strafe sind in der unzulänglichen humanen Welt nicht vermeidbar. Sie können aber lediglich darauf abzielen, das Verletzendwerden und Schädlichwerden des Menschen für andere nach Möglichkeit zu verhindern,

nicht jedoch den von Egoisten und Begehrlichkeiten freien Willen, also den guten Willen zu manipulieren oder zu produzieren. Der muss von selbst kommen.

Der *eigene* freie und gute Wille regt sich im Menschen nicht bei *Fremdbestimmung* und Strafe, so unentbehrlich diese für menschliches Zusammenleben und Verhütung von Anarchie ist, eher regt er sich *gegen* Fremdbestimmung. Es können aber *günstige Bedingungen* geschaffen werden für das Erwachen des je eigenen, *persönlichen* freien Willens.

Gelingt es, den freien und guten Willen über die vielen Anfechtungen der Schwäche hinweg kontinuierlich zu unterstützen, so bildet sich eine feste, standhafte *Gesinnung*, eine *individuelle sittliche Willens-Grundrichtung* im Zentrum des Menschen zwischen Gemüt und Gewissen. Die menschlichen Gewohnheiten, Übungen und die *Gesinnung* sind es, die schon lange, nicht nur 0,3 Sekunden vor der bewussten Handlungs-Entscheidung im Menschen aus der Tiefe wirken, seinen Emotionen Richtung geben und die je konkrete bewusste Entscheidung im Motivbereich als *Grundhaltung* oder *Einstellung* vorbereiten.¹³ Nicht erst die Hirnforschung, sondern schon Kant wusste, dass das Wirken des (guten) Willens nicht philosophisch und nicht durchs Oberstübchen gleichsam ausgerechnet wird, sondern dass die (geistig) tiefe Motivation des nach Kant freien Willens, welcher (sittliche) Überlegungen und Entscheidungen vorbereitet, gewissermaßen nur nachträglich im Oberstübchen und philosophisch rational begründbar ist.

„Zwei Dinge erfüllen das menschliche Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht ... : *der bestimmte Himmel über mir und das moralische Gesetz* (Gewissen und Gesinnung – W.H.) *in mir.*“

Kant: „Beschluss“ der „Kritik der praktischen Vernunft“, 1. Satz.

2. These: Bildung ist mehr als Lernen, Speichern von Wissen und Können

Die Probleme der Erziehung des Gemüts, Gewissens, der *Gesinnung* als Grundlage des humanen, also nicht willkürlichen Gebrauchs des freien Willens wurden in den letzten 40 Jahren von der Erziehungswissenschaft völlig vernachlässigt, vielleicht weil sie zum Schwierigsten der Pädagogik überhaupt gehören, gewiss aber auch, weil die geisteswissenschaftliche Pädagogik sich auf diese Themen richtete und angegriffen wurde, ja weitgehend der Verachtung preisgegeben wurde.

Gegen eine heftig kämpfende, öffentlich dominierende sog. „Erziehungswissenschaft“ der Gegenwart mit ihrem Anspruch wertfreier Forschung steht seit Jahrzehnten die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der öffentlichen Defensive. Ihr geht es darum, das Selbst, die sich bildende Willensfreiheit und *Gesinnung* des jeweiligen jungen Menschen hervorzulocken und zu unterstützen, wogegen manche „Erziehungswissenschaftler“ breitenwirksam Sturm laufen. Diesen geht es um *Lernen*, Erwerb von Wissen, Können, „Kompetenzen“, „Qualifikationen“.

Geisteswissenschaftler ordnen der Schule über das bloße Lernen hinaus die Aufgabe *Bildung* zu: Die Gestaltung des Schullebens und Unterrichts soll jede *Schülerpersönlichkeit* ihre je individuelle Geistesgestalt

erringen lassen, Bildung in Auseinandersetzung mit der überlieferten Kultur. Dagegen steht die mächtige Front mancher „Erziehungswissenschaftler“.

Schon Ende der 1960er Jahre hat Theodor Wilhelm in seiner „Theorie der Schule“ Ideologieverdacht geltend gemacht gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die das Meta-Physische, das nicht bloß Materielle, etwa die immaterielle Seele anerkannte. Die „Freiheit“ des zu erziehenden Menschen und seiner Bildung werde dabei idealistisch vorgetäuscht, meint er.¹⁴ Das Wort Lernen hatte lange Zeit Konjunktur. Die Wörter Bildung und Kultur waren verpönt. Lerntheorie, tierpsychologisch und verhaltenswissenschaftlich fundiert, wurde gegen Bildungstheorie ausgespielt. – Inzwischen wird von den Begriffen „Bildung“ und „Kultur“ inflationär und sehr unscharf Gebrauch gemacht: Heute wird etwa sog. „Sachbildung“ und „Wissenserwerb“ gegen „Gesinnungsbildung“ ausgespielt, die als ideologieträchtig, „restaurativ“ und „doktrinär“ verdächtigt wird. („Sachbildung“ soll, sprachlich wenig glücklich, nicht „Bildung“, Gestaltung der Sache heißen, sondern wird verwendet als Bezeichnung für sachbezogenes Lernen der Schüler.)¹⁵

Dass geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht per se idealistisch und „Metaphysik“ ist, wie mit weiteren polemischen Vokabeln unterstellt wird, sondern stets empirisch Vorliegendes zu interpretieren, darin Sinn und Normativität zu erschließen hat, also Metaphysisches lediglich anerkennt, dürfte deutlich geworden sein. Es ist den Gegnern in ihrer Ignoranz entgangen.

Tatsächlich wäre Gesinnungsbildung wirkungslos oder gefährlich, wenn sie ohne *Sachkunde*, ohne sachbezogenes Wissenlernen und Könnenlernen geschähe und der Erzieher oder der *Lehrer als Erzieher* noch so gut gemeinten *direkten* Einfluss nehmen wollte auf die Gesinnungen seiner Schüler. Umgekehrt gilt für das wertfreie Ziel des sachbezogenen *bloßen Lernens* überhaupt, dass es für alle, auch inhumane Zwecke instrumentalisiert werden kann. *Lernen ist nur im Verein mit Erziehung, mit Unterstützung des Selbst*, echte Bildung. Erziehung ganz oder fast ohne Lernelemente, ohne Bildung, ist mangels Lebensstoff, mangels Sach-Inhalten unmöglich oder unsachliche Beeinflussung.

Erziehung soll gerade nicht Gefahr laufen, die Gesinnung zu verfälschen, umzubiegen, zu indoktrinieren. Vielmehr soll sie seit Sokrates, Pestalozzi und Schleiermacher den aktiven Personkern, die *zentralen persönlichen Strebungen des jungen Menschen* „entbinden“, stärken. Diese Stärkung hat Schleiermacher sehr tiefdringend erörtert in seiner Pädagogik der *Unterstützung* der „Eigentümlichkeit“ (Individualität) und der „Gegenwirkung“ „gegen das dem Guten [dem guten Willen und Personkern – W.H.] Widerstrebende“, „das Böse“. D.h. wenn der Charakter, die Persönlichkeit, Gesinnung des Menschen erreicht werden soll und er nicht nur tüchtig gemacht werden soll für die Gesellschaft, dann ist solche echte Bildung immer primär zugleich Erziehung.¹⁶

Es dürfte einleuchten, dass Willenserziehung, Gesinnungsbildung notwendige Grundlage auch der

Bildung der jungen Generation in der Schule werden muss: Bildung für unsere Kultur mündet so in Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein.

IV. Willenserziehung und Gesinnungsbildung: eine kulturpädagogische Existenzfrage

1. Schulpädagogischer Kognitivismus und Verbalismus

Das deutsche Schulwesen ist einseitig auf Wissenserwerb, Wissenschaftsorientierung, die sog. „Wissensgesellschaft“ ausgerichtet worden. Massenschulen, Massenhochschulen, schulpädagogischer Kognitivismus, praxisferner Verbalismus, das Starren fast nur auf Abitur und Hochschulstudium sind Symptome für den Niedergang der Pädagogik. Denn Bildung ist keine Massenveranstaltung und kein rationalistisches, quasi programmierbares Unternehmen.

Es ist ungesund, dass von Schulseite hauptsächlich die theoretische Begabung wortgewandter Kinder und Vielsprecher in der Tendenz hoch geschätzt wird und damit ein vorsintflutliches einseitiges Oben-unten-Denken die Freiheit der Möglichkeiten kaltherzig und geringschätzig abschneidet. Im Dunkel der Nichtbeachtung versinkt die ganze Mannigfaltigkeit der anderen menschlichen Begabungen, die früher in der Volksschule viel eher gefördert wurden und heute, soweit nicht kognitiv unterdrückbar und nicht in „höhere“ Schulen gepreßt, in die „Restschule“, die Hauptschule abgeschoben werden. Dort unterwerfen sich Schüler nicht mehr brav der Tendenz zur und dem Druck der einseitigen Wort-, Buch-, Papier und allenfalls Bildschirmschule, sondern verweigern sich oder begehren auf. – Hier soll nur die herrschende Tendenz aufgezeigt werden. Natürlich gibt es Initiativen dagegen und Lehrerinnen und Lehrer, die sich dem Trend – heute muss man sagen: heroisch – entgegenstellen und sich um ihre Schüler bemühen. Ausnahmen bestätigen die Regel. Das sei nicht vergessen.

2. Vielfalt der Begabungen und Verantwortungsfelder Erziehung zum Verantwortungsbewusstsein

Folgende Fähigkeiten werden in öffentlich wirksamen Bildungsvorstellungen fast völlig ignoriert oder niedergehalten: handwerklich-technische, soziale Fähigkeiten der Zuwendung, der Pflege und Förderung, Organisations-, Verwaltungs-, kaufmännische, wirtschaftliche, land-, forst-, wasserwirtschaftliche Neigungen und Potenzen, künstlerische, musikalische Begabungen. All das zählt kaum, wenn es ums Vorwärtskommen in Schule und Gesellschaft geht.

Wann kann Erziehung zum *Verantwortungs-Bewusstsein* wirksam werden? Nur dann, wenn die zu diesen Begabungen gehörigen *Verantwortungs-Felder*, die *Kultur-Inhalte* in ihrer ganzen Breite *lebendig* werden, wenn *unter* der kognitiven Schicht, in der *Tiefe* die Motiv- und Willensschicht der Schüler, ihre *persönlichen* Neigungen und Fähigkeiten in ihrer ganzen Fülle von Lehrerseite erkundet und geweckt werden. Georg Kerschensteiner (1854-1932) hat vor hundert Jahren (vgl.

1908/1954, S. 107-110) festgestellt, dass diejenigen der damals überaus vielen Volksschüler, die vorher als „faul, dumm oder nachlässig“ galten, in Schulwerkstätten, Schullaboratorien, Schulküchen, Schulgärten zum großen Teil plötzlich aufwachen, eifrig arbeiten *und* sogar in Rechnen, Geometrie, Deutsch, also den eher theoretischen Fächern, leistungsfähig, z.T. überragend werden. Schon Pestalozzi hat das aufdringliche

„tausendfache Gewirre der Wortlehren ..., Schall und Rede und Wort anstatt Wahrheit aus Realgegenständen“ angeprangert, die „künstliche Bahn der Schule“, zerstreutes „Vielwissen“

ohne Zentrum und ohne Leben, ohne Bezug zu den je individuellen Interessen der Kinder.¹⁷ Er wusste, dass die Bildung des „Kopfes“ nur über die des „Herzens“ und der „Hand“ gelingen kann, nicht umgekehrt.

Wenn inzwischen so viele deutsche Schüler einseitig kognitiv gefordert werden, das Gymnasium und die Realschule besuchen, das Abitur bestehen und studieren, warum stehen wir nicht nur im internationalen Vergleich ungünstig da, sondern erleben anscheinend einen steilen Abfall? Laut PISA-Information konnte ein gutes Fünftel der 15jährigen deutschen Schüler gegen Ende der Pflichtschulzeit noch nicht einmal das *heute* geforderte bescheidene *Mindestmaß* in der Lese- und Rechenkompetenz erreichen. Entsprechend sind die Schulabschlussfolge. In Westdeutschland beendet fast ein Fünftel der ausländischen Schüler die Schule ohne Erfolg, in Ostdeutschland schon ein Viertel. Kürzlich hat das Max-Planck-Institut zusammen mit der Universität Würzburg in einer Langzeituntersuchung ein Diktat der 1960er Jahre heutigen Schülern zugemutet, das *damals* durchschnittliche Leistungen erbrachte. Drei Viertel der *heutigen* Schüler wären demnach im Durchschnitt Legastheniker (AP Hamburg, 28.7.2006). Damals waren rund 70% aller Schüler des entsprechenden Jahrganges *Volksschüler*, die also insgesamt dem heutigen Gesamtdurchschnitt an gleichaltrigen Schülern einschließlich Gymnasiasten haushoch überlegen waren. – Welch ein Abfall!

Der realistische Wurzelgrund in der Gesellschaft geht verloren. Man spricht vom Sterben der Dörfer und der „Peripherisierung“ der Landwirtschaft und ländlicher Räume vor allem in Ostdeutschland.¹⁸ Die Landflucht ist eine globale Bewegung. Aber auch deutsche Städte verlieren an Einwohnern. Die umgekehrte Alterspyramide kündigt uns ein Volkssterben an. Unsere westliche Kultur ist auf dem Wege der radikalen Entnaturalisierung, Entwurzelung, Virtualisierung, des Entgleitens ins Abstrakte, Blutleere, Leblose, Mechanische. Die Kluft zwischen etablierten „intellektuellen“ Machern und einfachen Leuten wächst. Weltweit wächst parallel dazu die Kluft zwischen Arm und Reich – sogar im kommunistischen Imperium China, wo sich Millionen chinesischer Wanderarbeiter den Besuch staatlicher Schulen für ihre Kinder nicht leisten können (vgl. dpa Peking, 11.9.2006).

Nicht nur in Frankreichs Vorstädten und in Berlin-Neukölln wächst ein riesiges Problem-Potential, Gewaltpotential heran: zu wenig in ihren Fähigkeiten

beachtete, geförderte und geforderte, im Effekt missachtete junge Menschen, großenteils ohne Berufsperspektive, denen Arbeitslosigkeit und ein sinnloses Leben droht. Unsere gesamte Bildungskultur ist in der Krise. Mit ihr ist die Kultur der kommenden Generationen in Gefahr. Wir merken, dass es sich um ein kulturpädagogisches Existenzproblem handelt. Ein breites Bildungsproletariat, damit ein neuer, ein Bildungs-Klassenkampf könnte auch bei uns Platz greifen.

Internationale Schulleistungsvergleiche zeigen die Defizite bei uns Deutschen. Wir könnten jedoch auf eine große *Breiten- und Volksbildungstradition* zurückgreifen und die Weichen umstellen. Die Menschen verlieren kulturell den Boden unter den Füßen, die *breite Kulturbasis* schwindet, falls die hektisch leistungsbedachte, aber Leistungsfreude hemmende deutsche Antitraditions-Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte fortgesetzt wird. Eine bloße atomisierte Wissens- und Konkurrenzgesellschaft ist kein menschenwürdiges Ziel, auch nicht eine wissensferne, emotionalisierte Erregungsgesellschaft, sondern eine in allen Bereichen und auf breiter Basis hochgebildete weltaufgeschlossene, Einwanderungskulturen wertschätzend integrierende Kulturnation.

Angesichts der herrschenden Tendenz der deutschen Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte in ihrer blässlichen, blutleeren Fixierung auf die – gewiss auch notwendige – Wissenschaft, mit Akzent sogar noch auf wertfreier empirischer Forschung, wurde das Wichtigste versäumt, was nötig ist: nämlich die Lehrkraft zu befähigen, Schüler zu begeistern und zum disziplinierten Arbeiten zu erziehen. Drei von fünf Schülern berichten nach einer Befragung, worüber der Informationsdienst des „Instituts der deutschen Wirtschaft“ in Köln (iwd) informiert¹⁹: Ihre Lehrer interessieren sich niemals oder lediglich während einiger Unterrichtsstunden für den Lernfortschritt der einzelnen Schüler. – Wieder sei nicht versäumt, auf rühmliche Ausnahmen hinzuweisen bei Lehrern – und bei Professoren und Dozenten in der Lehrerbildung.

Haben die einzelnen Schüler nicht in der Regel das Gefühl, dass sie in ihren individuellen Fähigkeiten und Neigungen gewürdigt werden und ihr je persönliches Fortkommen dem Lehrer wichtig ist, dann stimmt etwas nicht. Die inneren Kraftquellen versiegen.

Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Bloße Wissensvermittlung lässt die Schüler kalt und spricht ihren Willen nicht an. Gefragt ist die Persönlichkeit des Lehrers, der Lehrerin. Jeder Unterricht braucht den Personbezug Lehrer-Schüler, so dass die Schüler merken, der Lehrer steht mit seiner ganzen Person hinter dem, was er lehrt und wie er mit den Schülern umgeht, und es geht menschlich, heiter und ernst zu, er macht Hausbesuche, ein pädagogischer Austausch zwischen Schule und Eltern findet statt. Ohne regelmäßige *Zuwendung* zu jedem und Rückmeldung für jeden Schüler, *täglich zu jedem „Sorgenkind“*, wird die Persönlichkeit des Schülers, sein Personkern, sein Wille nicht erreicht. Dauerhaft wirksam und breitenwirksam kann die je personale Bildungswirkung *zumindest* im Bereich der Grund- und Hauptschulen erst werden durch ein zusätzliches *Erziehungsnetz zwischen den Lehrern der Schule und den Familien*.

Wenn Bundespräsidenten in verschiedener Weise das deutsche Volk aufwecken und aufrütteln wollten, wenn Ausländer die materielle Hilfs- und Spendenbereitschaft der Deutschen loben, aber befremdet sind angesichts deutscher Gefühls- und Glaubenskälte, so sollten wir nachdenken über die deutsche Gemütslähmung. Wir Älteren, die der jungen Generation eine *Heimat* bieten und den Mut wecken sollten, weiterzuarbeiten an der gemeinsamen Heimat, an einer *humanen Atmosphäre*, wir sollten uns fragen, ob wir das wirklich mit ganzem Herzen und mit allen unbequemen Konsequenzen einer gründlichen Kursänderung *wollen* oder ob wir den „Karren“ in allem Ernst „laufen lassen“ *wollen*. – Nach uns die Sintflut? Oder Erneuerung unserer echten Willenskraft?

Kraft schöpfen können wir im deutschen Sprachbereich aus der Kultur- und Bildungstradition seit dem beginnenden 19. Jahrhundert, seit Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Schleiermacher, Diesterweg, Paulsen. In den 1920er und 1950er Jahren, mit geisteswissenschaftlichen Reformpädagogen wie Kerschensteiner, Spranger (vgl. 1955 u.a.), Martin Wagenschein (vgl. 1952, 1965 u.a.), Karl Odenbach (vgl. 1974, 1967, 1981), erhielt diese Tradition einen neuen Schub. Wie soll Willenserziehung und Gesinnungsbildung gelingen, wenn wir nicht selbst begeistert sind und an unserem eigenen Selbstbewusstsein, an unserer *persönlichen, kulturellen und Volksbasis selbstkritisch und stärkend* arbeiten, wenn wir nicht Willensstärke und Gesinnungsfestigkeit täglich üben und ausstrahlen? Wer zu hellem Mut und Willen begeistern will, muss sein Innerstes, seine inneren Kraftquellen befreien, neu verlebendigen lernen und damit *selbst* leuchten.



Prof. Dr. phil. Wolfgang Hinrichs

Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik und Volksschullehrer-studium an der Universität Tübingen und in Stuttgart, rd. 10 Jahre Volksschullehrer. Dozent, dann Professor für Pädagogik/ Allg. Didaktik und Schulpädagogik an der PH Siegerland, zuletzt Universität Siegen bis 1994.

Schleiermacherforschung, Sprangerforschung, Wissenschaftstheorie, Erneuerung und Weiterführung der Grund- und Hauptschulpädagogik. Bis 2005 (Institutsende) Vorstandsmitglied des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen Paderborn.

2000-2006 Vorstandsmitglied und Leiter des Bildungsamtes der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung.

Anmerkungen

¹ Dieser Satz sei zur Erläuterung der Anführungszeichen zu „vor“ hinzugefügt, und zwar dank eines Einwandes, wonach es das „vor“ nicht geben könne, des Ersten Vorsitzenden der „Gesellschaft für Verantwortung in der Wissenschaft“ nach meinem Vortrag (worin ich die Anführungszeichen aus Zeitgründen unerwähnt und unerläutert ließ), des Physikers und Physikdidaktikers Prof. Dr. Fritz-Joachim Schütte. Die hier verdeutlichende Erläuterung hemmt nicht, sondern bestärkt mich zu den folgenden Reflexionen: Kant leugnet in seiner „Kritik der reinen

Vernunft“ 1781 (z.B. A 408f.) mit Recht die Vorstellung einer „rein“ empirischen, erscheinungsbezogenen (also rein naturwissenschaftlichen) Kosmologie. Auch meine Fragestellung betrifft nicht die *bloß* materielle, sinnliche Welt, „mundus sensibilis“, sondern die Beziehung oder gleichsam Berührungsstelle zwischen mundus sensibilis und mundus intelligibilis (Geisteswelt) oder zwischen Materie und Geist-Seele, d.h. die *prinzipielle* Beziehung zwischen dem Bedingten und dem Unbedingten (vgl. hierzu wieder Kant: A 409).

² In einer (teilweise) anderen, vom Herausgeber Hermes A. Kick in mehreren Passagen mit meiner Zustimmung veränderten und gekürzten Fassung meines Gedankenganges unter anderem Thema (Hinrichs 2007) habe ich verzichtet auf die ursprünglich auch dort fast wörtlich gleich vorgesehenen wenigen in die Tiefe gehenden Sätze dieses Absatzes, die *genau anknüpfen an den naturwissenschaftlich vorgegebenen Datenkomplex* und so eine geisteswissenschaftlich-philosophisch interpretierende kosmologische Begründung liefern. Dies geschah nach (ohne Raumnot) hier kürzender Intervention des Herausgebers Kick. Mein „Verzicht“ ist dort in einer mit dem Herausgeber ausgehandelten Anmerkung (2007, S. 110) begründet mit der Rücksicht „auf das mir entgegengehaltene editorische Interesse am Inhalt dieses Bandes“ unter ausdrücklichem Hinweis dennoch auf die Kürze und die in meiner Sicht schlüssige Argumentation sowie Tiefen- und Kernbedeutung des wenigen Weggelassenen für den Gedankengang. Die hier vorliegende Fassung ist jetzt aus der ursprünglichen entstanden.

³ Vgl. Friedrich Copei (1930) 1950 u.ö.; Eduard Spranger 1955; ferner die Werke des Physikdidaktikers Martin Wagenschein (z.B. 1952, 15; 1965, 85), den Spranger an die Tübinger Universität als Honorarprofessor berufen hat und der den Kontrast kindlicher und wissenschaftlicher Sicht, die lebenslang notwendig wirksame eigenwertige Wurzelfunktion des Kindlichen, früher genannt das „Volkstümliche“, und die didaktische Rücksicht auf die Entwicklungsvoraussetzungen immer wieder betont hat.

⁴ Pascual Jordan (1971) 1972, vgl. S.22-31, bes. 28ff.; 46, 56f., 59-62, 64, 66-68, bes. 67

⁵ Gerhard Roth 2006, S. 66, vgl. auch ders. 1997, S. 308f., 281, 331; ders. 2003 (mit eig.Vorbehalten!) S. 517, 564. Dagegen Karl R. Popper/ John Eccles 1982, TB 1989 und heute besonders: Detlef B. Linke (Hirnforscher) 2004

⁶ Gerhard Roth im Interview vom 20.8.2006

⁷ Vgl. Eugen Drewermann 2006

⁸ Leserbrief von Prof. Dr. med. Walter von Laack 2006. Vgl. auch Linke 2004.

⁹ vgl. Friedrich Schleiermacher 1927, S. 90, vgl. 87, 91f., 149

¹⁰ 149

¹¹ Vgl. zum Ort von Gemüt und Gewissen im Innern Alfred Wellek 1963, S.19 u. 80

¹² Vgl. Rudolf Steiner 1962, darin das Vorspiel zum 1. Drama, dazu Steiner 1965. Vgl. auch Johannes Kiersch 1978, S. 28, vgl. 34f. Vgl. auch die Kritik von Franz Pöggeler 1994, S. 83f. an der mit „freischaffendem“ Künstlertum begründeten Rede von der „Freien Schule“ im Gegensatz z.B. zur Regelschule mit dem Staat als Träger und Auftraggeber. Steiners Verwendung des Begriffs „Geisteswissenschaften“ ist eine Okkupation des verbreitet gebrauchten Terminus (im Sinne der hermeneutischen [Kultur-]Wissenschaften) für die ganz andere anthroposophische Geheimlehre, deren Bezeichnung als „Wissenschaft“ esoterisch gemeint ist.

¹³ Vgl. schon früh nach 1945 Otto Dürr 1950, 118-152; Walter Eisermann 1958. In den 1960er Jahren und danach hörte das Interesse an dieser menschlichen Tiefendimension auf.

Vgl. Friedrich Schleiermachers pädagogische Vorlesung von 1826 in ders. 1957, S. 84-86/ 2000, S. 92-95: „Es gibt eine Beziehung des Willens auf die einzelnen Momente, das ist der einzelne Wille; aber dann auch ... auf die ganze Idee des Lebens, das ist der allgemeine Wille. ...“. Den „pflegen wir mit dem Ausdruck der Gesinnung zu bezeichnen.“ (S. 85, vgl. 147/ 93, vgl. 162f..) Schleiermacher behandelt damit zusammen Übung und Gewöhnung; vgl. dazu S. 92f./ 101f. Vgl. auch u.a. S. 192-194/ 211-213.

¹⁴ er glaubte, derart Modeformeln aufgreifend, volksschul- und gymnasialpädagogische „Bildungsideologien“, so wörtlich, aufzuspüren, vgl. Theodor Wilhelm 1969, S. 11ff., 131ff., 316ff., 332 u.v.a.

¹⁵ Vgl. Margarete Götz 2003, S. 9f., 51, 70 u.a.

¹⁶ Vgl. Schleiermacher 1826 in: 1957, S. 26, 16, 45 u.a.; 78ff., 98ff./ 2000, 28f., 17, 50 u.a.; 86ff., 108ff.

¹⁷ Johann Heinrich Pestalozzi (1779/ 80) 1927, vgl. S. 267f. u.v.a.

¹⁸ Vgl. Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 37/2006, 11.9.2006

¹⁹ iwd – 2/2006 (12. Januar)

Wagenschein, Martin: Das exemplarische Lehren (1952). Ges. d. Freunde d. vaterländ. Schul- u. Erziehungswesens, zit. nach der 3. Aufl. Hamburg 1964

ders.: Die pädagogische Dimension der Physik. 2. Aufl. Braunschweig 1965 u.ö.

Wellek, Albert: Psychologie, Bern & München 1963

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. 2. Aufl. Stuttgart 1969

Literatur

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930). 2. Aufl. Heidelberg 1950 u.ö.

Dawkins, Richard: Der Gotteswahn, dtsh. Übers.: Berlin 2007

Drewermann, Eugen: Interview in der Wochenzeitung „Welt am Sonntag“ vom 27.8.2006, NRW-Teil, S. 9

Dürr, Otto: Probleme der Gesinnungsbildung. Heidelberg 1950

Eisermann, Walter: Über die Möglichkeit einer Gewissenserziehung. (Diss.) Tübingen 1958

Götz, Margarete (Hrsg.): Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Bad Heilbrunn 2003

Hinrichs, Wolfgang: Standpunktfrage u. Gesprächsmodell – D. vergessene Elementarproblem d. hermeneutisch-dialektischen Wissenschaftstheorie seit Schleiermacher. In: Selge, K.-V. (Hrsg.): Internationaler Schleiermacher-Kongreß Berlin 1984. 2 (Teil-)Bde., (Teil-)Band 1, Berlin 1985, S. 513-538

ders.: Zu den Realien! – Herders Ringen um einen „höheren Standpunkt“ und um „Demopädie“, in:

Pädagogische Rundschau 60 (H. 5/ 2006), S. 503-528

ders.: Gibt es eine Erziehung zum Gebrauch der Willensfreiheit? – Willensfreiheit und Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein: eine kulturpädagogische Existenzfrage. In: Hermes A. Kick, Jochen Taupitz (Hg.): Willensfreiheit und Abhängigkeit ... (= Affekt – Emotion – Ethik, hg. v. H.A. Kick, Bd.5), Berlin 2007, S. 107-124

Jordan, Pascual: Wie frei sind wir? Naturgesetz oder Zufall (1971). 2. Aufl. Osnabrück 1972

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Riga 1781 (= nach der üblichen Zitierweise Ausgabe A = 1. Aufl.)

Kerschensteiner, Georg: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (1908). In: Dolch, J. (Hrsg.): Georg Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl. München, Düsseldorf 1954, S. 98-117

Kick, Hermes A.: Verliebtheit u. Grenzsituation. In ders. (Hrsg.): Eros und Grenzsituation – Von der Verliebtheit zur Beziehungskultur, Berlin 2006, S. 15-28

Kiersch, Johannes: Freie Lehrerbildung. Schriften aus der Freien Waldorfschule, Bd. 11. Stuttgart 1978

von Laack, Walter: Leserbrief in der Wochenzeitung „Welt am Sonntag“ vom 27.8.2006, S. 12

Linke, Detlef B.: Das Gehirn – Schlüssel z. Unendlichkeit. Der Geist ist mehr als unser Hirn. Freiburg/ Br. 2004

Odenbach, Karl: Studien zur Didaktik der Gegenwart (1961). 5. Aufl. Braunschweig 1974

ders.: Die Übung im Unterricht (1963). 7. Aufl. (überarbeitet) hrsg. v. Hinrichs, W., Braunschweig 1981

ders.: Das Wagnis des Unterrichts. Braunschweig 1967

Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers (1779/ 80). In SW, Bd.I. Berlin & Leipzig 1927, S. 263-281

Pöggeler, Franz: Vom pädagogischen Vollzugsbeamten zum freischaffenden Erziehungskünstler? In: Fischer, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Frankfurt /M. 1994, S. 75-85

Popper, Karl R./ Eccles, John C.: Das Ich und sein Gehirn. München 1982, TB 1989

Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/ Main 1997

ders.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/ M. 2003

ders.: Interview in der Wochenzeitung „Welt am Sonntag“ v. 20.8.2006

Schleiermacher, Friedrich D. E.: Werke, Auswahl in 4 Bänden, hg. v. Otto Braun und Johannes Bauer. Bd. II. 2. Aufl. Leipzig 1927

ders.: Pädagogische Schriften, hg. v. Erich Weniger u. Theodor Schulze, 2 Bde., Vorlesg. v. 1826 in Bd. 1, Düsseldorf und München 1957, auch in ders.: Texte zur Pädagogik, hg. v. Michael Winkler u. Jens Brachmann, 2 Bde., Bd. 2, Frankfurt/M. 2000

Spranger, Eduard: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1955 u.ö.; Steiner, Rudolf: Vier Mysteriendramen (1910-1913). 3. Aufl. Dornach/ Schweiz 1962

ders.: Die Erziehung d. Kindes v. Gesichtspunkt d. Geisteswissenschaften (1907). 2.Aufl. Stuttgart 1965