

Tobias Kläden

Neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Religionspädagogik

Neurowissenschaften und Religionspädagogik sind keine Wissenschaften, die eine besonders hohe Affinität zueinander haben; genauso wenig gilt dies für das Verhältnis zwischen den Neurowissenschaften und der Theologie allgemein. Es stellt sich daher die Frage, ob zwischen dem neurowissenschaftlichen und dem theologischen/religionspädagogischen Diskurs einfach keine Berührungspunkte bestehen oder ob sich beide Seiten doch etwas Interessantes zu sagen haben. Ich denke, um dies vorwegzunehmen, dass sowohl die Theologie im Allgemeinen als auch die Religionspädagogik im Speziellen an den Herausforderungen, die sich aus neurowissenschaftlichen Befunden an sie ergeben können, nicht vorbeikommen. Zumindest kann die theologische Seite ihre Augen nicht vor der neurowissenschaftlichen verschließen; ob es auch andersherum gilt, steht auf einem anderen Blatt. Doch ist genau zu schauen, worin und für wen die jeweiligen Herausforderungen bestehen.

Welche Relevanz haben die Neurowissenschaften über den akademisch-religionspädagogischen Diskurs hinaus für religionspädagogische Praxisfelder, z.B. den schulischen Religionsunterricht? Sicherlich sind sie nicht relevant in dem Sinne, dass neurowissenschaftliche Themen direkter Gegenstand im Religionsunterricht wären. Dennoch können – bereits im Grundschulalter – Fragen der Schüler/innen auftauchen, in denen die Funktionsweise des Gehirns und deren Konsequenz für das Bild vom Menschen infrage stehen. Dann ist es für die Lehrkräfte hilfreich, in Grundzügen über diese Thematik informiert zu sein und auch in etwa einschätzen zu können, was die Hirnforschung erklären kann und wo die Grenzen ihrer Erklärungskraft liegen.¹ Über diese inhaltliche Fragestellung hinaus ist die Religionspädagogik aber auch in methodischer Hinsicht durch die Neurowissenschaft herausgefordert, nämlich durch den Versuch, die Ergebnisse der Hirnforschung auch für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Entsprechend hat sich eine neue Disziplin herausgebildet, die so genannte Neurodidaktik, die die Erkenntnisse der Hirnforschung in die Reflexion didaktischer Prozesse einbeziehen will.² Da es der Religionspädagogik um die Reflexion religiöser Lehr- und Lernprozesse geht, ist die Behauptung der so genannten Neurodidaktik, dass bei der Gestaltung von Lehr- und Lern-

¹ Vgl. *K. Helmut Reich*, Was sollten Religionspädagog/innen über die Neurowissenschaften wissen und warum?, in: RpB 51/2003, 121-132.

² Vgl. dazu allgemein *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2003; *Nicole Becker / Gerhard Roth*, Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven, in: *Erwachsenenbildung* 50 (3/2004) 106-110; *Nicole Becker*, Von der Hirnforschung lernen? Ansichten über die pädagogische Relevanz neurowissenschaftlicher Erkenntnisse, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, Beiheft 5 (2005) 177-200; *Eberhard Reich*, Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis, Darmstadt 2005; *Nicole Becker*, Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2006; *Ulrich Herrmann* (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006; *Otto Speck*, Hirnforschung und Erziehung: Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen, München 2009.

prozessen darauf zu achten ist, dass diese gehirngerecht ablaufen, für sie von Belang. Muss sich also alles verändern in der Didaktik und auch in der Religionsdidaktik?

Im Folgenden will ich in einem ersten Schritt herausstellen, worin die Bedeutung der modernen Neurowissenschaften liegt und warum sie mittlerweile den Status einer Leitwissenschaft für sich beanspruchen können – in aller gebotenen Kürze (*Kap. 1*). Dann will ich fragen, worin ihre Herausforderungen für die Religionspädagogik liegen. Diese bestehen zum einen in inhaltlichen Anfragen, die sich an die Theologie allgemein und daher auch an die Religionspädagogik stellen (*Kap. 2*), und zum anderen in methodischen Herausforderungen, die sich unter dem Stichwort der Neurodidaktik speziell an die Religionspädagogik richten (*Kap. 3*).

Ein weiteres Feld aus dem Kontext der Neurowissenschaften ist von klarer religionspädagogischer Relevanz, nämlich die Frage nach der Willensfreiheit und die daraus folgende pädagogische Herausforderung der Arbeit am Willen (*Kap. 4*). Der letzte Teil dieses Beitrags wird daher die philosophische Debatte um die Freiheit des Willens aufnehmen; sie ist durch Befunde der Hirnforschung wieder neu angestoßen, da diese oft so interpretiert werden, als bewiesen sie eine durchgängige Determiniertheit des menschlichen Handelns. Die kompatibilistische Position, die Determination und Freiheit als miteinander vereinbar ansieht, legt jedoch nahe, dass die Arbeit am Willen möglich und notwendig ist – und auch eine Aufgabe für die Religionspädagogik darstellt.

1. Die modernen Neurowissenschaften

Was alles verbirgt sich hinter dem Stichwort der ‘modernen Neurowissenschaften’ und worin liegt ihre Bedeutung? Unter dieser Bezeichnung werden verschiedene Wissenschaften zusammengefasst, die sich der Erforschung des (menschlichen) Gehirns bzw. Nervensystems widmen. Als erste der beteiligten Wissenschaften ist die Neurobiologie zu nennen, die noch einmal in die Anatomie und die Physiologie des Nervensystems zu unterteilen ist. Weiterhin sind die Neuropsychologie und kognitive Neurowissenschaften, Neurochirurgie, Neuropathologie, aber auch bestimmte Zweige der Philosophie, der Linguistik oder der Informatik zu nennen, um nur die wichtigsten anzuführen.

Die modernen Neurowissenschaften haben momentan die Position einer Leitwissenschaft inne, vergleichbar mit der Position, die Jahrzehnte und Jahrhunderte vorher die Physik unter den (Natur)Wissenschaften gespielt hat – zumindest wird ihnen diese Position von einigen Neurowissenschaftlern und oft auch von den Medien zugeschrieben. Neu an dieser – behaupteten oder tatsächlichen – Führungsposition ist, dass sie nicht auf den Bereich der Naturwissenschaften beschränkt ist, sondern für alle die Bereiche behauptet wird, die sich mit dem Menschen und seinen unterschiedlichen Lebensbereichen befassen.

Das große öffentliche Interesse an den Neurowissenschaften kommt nicht von ungefähr: Sie haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten in rasanter Weise eine Fülle von Befunden hervorgebracht und zum Teil spektakuläre Erkenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Gehirns zutagegefördert. Das ‘Manifest der Hirnforschung’, das von führenden Neurowissenschaftler/innen in der Zeitschrift ‘Gehirn

und Geist“ publiziert wurde³, äußert sich zusammenfassend über den aktuellen Stand der Hirnforschung und über zu erwartende Entwicklungen, aber auch über bislang noch fast gar nicht Verstandenes. Verdeutlicht werden kann dies, wenn man zwischen drei Erkenntnisebenen unterscheidet, auf denen die Neurowissenschaften forschen: die unterste Ebene von Einzelzellen, die mittlere Ebene von kleineren und größeren Zellverbänden und die oberste Ebene von ganzen Hirnarealen.

Sehr erfolgreich ist die Hirnforschung auf der untersten Organisationsebene bei der Aufklärung der Funktion einzelner Nervenzellen. Sie kann erklären, wie Erregung in den Nervenzellen aufgebaut, auf elektrischem Wege weitergeleitet und auf chemischem Wege an den Synapsen auf andere Nervenzellen übertragen wird. Neuartige und immer elaboriertere Methoden ermöglichen dabei immer detailliertere Erkenntnisse.

Auch auf der obersten Organisationsebene, derjenigen der Hirnareale, kann die Hirnforschung einiges an Erfolgen vorweisen. So etwa ist die Lokalisation menschlicher Funktionsbereiche in bestimmten Gehirnarealen möglich wie z.B. im Bereich der Sensorik und Motorik, aber auch höherer kognitiver Leistungen wie z.B. Gedächtnis, Sprachverstehen und Sprachproduktion oder Handlungskontrolle und -steuerung; ebenso sind die Bereiche des Gehirns bekannt, die mit der Emotionalität des Menschen zu tun haben. Moderne bildgebende Verfahren sind dabei sehr hilfreich, da sie immer höher auflösende Bilder vom Gehirn und den bei bestimmten Leistungen aktivierten Arealen liefern. Auch Läsionsstudien haben viel zum Verständnis des Gehirns beigetragen, also Forschungen an Individuen, bei denen Teile des Gehirns durch Unfälle oder Operationen z.T. irreversibel geschädigt sind oder ganz fehlen.

Allerdings: Auf der mittleren Organisationsebene tappen die Hirnforscher noch mehr oder weniger im Dunkeln. Wie das Gehirn auf der Ebene von Zellverbänden funktioniert, wie hier Information codiert und repräsentiert wird, wie Bedeutung entsteht, in welcher ‘Sprache’ das Gehirn spricht, ist noch völlig unbekannt – es sind noch nicht einmal die Methoden bekannt, mit denen dies erforscht werden könnte. Von einem Verständnis der Grundprinzipien des Bewusstseins oder der Subjektivität ist die Hirnforschung noch weit entfernt. Wie das Gehirn wirklich funktioniert, wissen wir also nicht – wir wissen noch nicht einmal, was wir nicht wissen.

2. Herausforderungen an die Theologie

Obwohl also die eigentliche Funktionsweise des Gehirns noch lange nicht als entschlüsselt gelten kann, schickt sich die Hirnforschung doch an, Themen wie Bewusstsein und Selbstbewusstsein, freier Wille und moralische Verantwortung zu erforschen, die bislang im Zuständigkeitsbereich von Philosophie und Theologie lokalisiert waren. Diese Phänomene sicherten bisher die Einzigartigkeit des Menschen und blieben für eine naturwissenschaftliche Erklärung tabu. Mittlerweile jedoch wird sowohl aus dem Lager der Hirnforschung als auch aus naturalistischen Richtungen der Philosophie des Geistes versucht, diese spezifisch menschlichen Phänomene als natürlich erklärbar zu betrachten und ihnen jegliche Sonderstellung abzuspochen – bis hin zu der Leugnung etwa des

³ Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung, in: *Gehirn und Geist* 6/2004, 30-37.

freien Willens zugunsten einer durchgängigen Determiniertheit aller unserer Denk- und Willensakte. Viele weitere Fragen schließen sich an, etwa nach der Möglichkeit künstlicher Intelligenz oder künstlichen Bewusstseins oder ethische Fragestellungen im Rahmen von neuen Möglichkeiten, die bestimmte Neurotechniken bieten (z.B. *brain doping* bzw. *brain enhancement* als die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit des Gehirns z.B. auf medikamentösem Weg zu erhöhen, oder *brain reading*, also der Versuch, Gedanken durch Gehirnschans zu lesen, um auf diese Weise z.B. einen Lügendetektor zu entwickeln).

Auf jeden Fall stehen hier immer explizit oder implizit grundsätzliche anthropologische Fragestellungen auf der Tagesordnung. Es ist völlig klar: Die Theologie als ganze ist hier herausgefordert, sich in die Debatten darum einzumischen, wie wir uns als Menschen verstehen wollen und sollen; die Prämissen des christlichen Menschenbildes (sofern man von einem solchen sprechen kann) stehen zur Diskussion. Im Rahmen dieser Querschnittsaufgabe, die sich an die ganze Theologie richtet, sind selbstverständlich auch Religionspädagog/innen aufgefordert, sich relevantes neurowissenschaftliches Grundwissen zu verschaffen und über dessen anthropologische Implikationen zu reflektieren; an den verschiedenen Lernorten, an denen sie tätig sind, werden sie diesen Thematiken nicht (mehr) guten Gewissens ausweichen können.

Auch Religion und Glaube selbst stehen mittlerweile unter der Beobachtung der Neurowissenschaften. Es gibt sogar einen sich zunehmend der medialen Aufmerksamkeit erfreuenden Forschungsbereich, der mit der etwas unglücklichen Bezeichnung 'Neurotheologie' belegt wird. Dies ist eine der vielen Kombinationsdisziplinen, die zurzeit wie Pilze aus dem Boden schießen und ihre Grundwissenschaft mit dem Präfix 'Neuro-' kombinieren; sie haben dadurch teil an der hohen Reputation, die den Neurowissenschaften derzeit entgegengebracht wird.

Unter diesen neuen Disziplinen finden sich unter anderem solche Konstrukte wie Neurophilosophie, Neuroethik, Neuropsychanalyse, sogar Neuroökonomie und Neuromarketing – und eben auch die so genannte Neurotheologie.⁴ Dieser Terminus ist deswegen unzutreffend, weil in diesem neuen Forschungsfeld nicht im eigentlichen Sinn Theologie betrieben wird, sondern die biologischen Grundlagen der Religiosität mit neurowissenschaftlichen Methoden erforscht werden; es sind auch meistens keine Theologen, die sich hier zu Wort melden, sondern Neurowissenschaftler, die aber durchaus relevante und interessante Befunde zutage fördern.

⁴ Vgl. *Hans-Ferdinand Angel*, Neurotheologie. Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in: RpB 49/2002, 107-127; *Ulrich Lüke*, Neurotheologie. Gott und Religion als Produkt neuronaler Erregungsmuster?, in: Theologie und Glaube 95 (4/2005) 423-438; *Hans Goller*, Erschuf Gott das Gehirn oder das Gehirn Gott?, in: Zeitschrift für katholische Theologie 131 (3/2009) 241-255; *ders.*, Religiöses Erleben und Hirntätigkeit. Eine Auseinandersetzung mit der Neurotheologie, in: Tobias Müller / Thomas M. Schmidt (Hg.), Ich denke, also bin ich Ich? Das Selbst zwischen Neurobiologie, Philosophie und Religion, Göttingen 2011, 188-199; *Tobias Kläden*, Neurowissenschaftliche Herausforderungen an die Praktische Theologie – nur ein Hirngespinnst?, in: Gottfried Bitter / Martina Blasberg-Kuhnke (Hg.), Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft (FS Norbert Mette), Würzburg 2011, 39-47.

Bekannt sind z.B. die Studien von *Andrew Newberg* und dem schon verstorbenen *Eugene d'Aquili*, die die Veränderungen in der Hirnaktivität während tiefer Meditation bei christlichen Nonnen und bei Buddhisten nuklearradiologisch untersucht haben.⁵ In dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass der Zustand der tiefen Meditation korreliert mit einer *erhöhten* Aktivität im Frontallappen, was auf eine verstärkte Aufmerksamkeit hinweist; ebenso korreliert er mit einer *verminderten* Aktivität im Parietallappen, was eine reduzierte Wahrnehmung der räumlichen Position des eigenen Körpers anzeigt.

Studien solcher Art werden in populären Medien oft vollmundig als Beweise für die Existenz Gottes herangezogen (weil die neuronale Basis für die Erfahrung Gottes nun entdeckt sei), genauso aber auch als Beweise für seine Nichtexistenz (weil nun gezeigt sei, dass Gotteserfahrung nichts anderes als ein Hirnzustand sei). Dass diese Studien aber zweifellos nichts über die Existenz Gottes aussagen, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Vielmehr spiegeln sie die eigentlich triviale Feststellung wider, dass auch religiöses Erleben selbstverständlich ein neuronales Korrelat hat.

3. Neurodidaktik als Herausforderung an die (Religions)Pädagogik

Neben der so genannten Neurotheologie gibt es eine weitere, nun speziell für die Religionspädagogik relevante neue Disziplin im Umfeld der Neurowissenschaften, nämlich die Neurodidaktik. Hier scheint zumindest – im Gegensatz zur Neurotheologie – die Bezeichnung als solche zutreffend zu sein, geht es doch um die Frage, wie Lernen und Lehren gehirngerecht ablaufen sollten. Doch auch dies bedarf der näheren Betrachtung. In aller Kürze will ich zunächst fragen: Was sind zentrale Aussagen der Neurodidaktik?

3.1 Zentrale Aussagen der Neurodidaktik und ihre Kritik

Da das Gehirn die Grundlage aller geistigen Leistungen des Menschen, somit auch des Lernens, sei, bedürfe es einer umfassenden Kenntnis über die im Gehirn ablaufenden Lernmechanismen, um Lernprozesse optimal gestalten zu können. Da etwa in den ersten drei Lebensjahren besonders viele synaptische Verknüpfungen zwischen den Gehirnzellen gebildet werden, sei diese Phase eine der wichtigsten in der Hirnentwicklung. Daher sei es besonders wichtig, dass Kinder schon in diesem frühen Alter gefördert werden und viel Anregung erhalten. In diesem Alter lernten sie besonders schnell und was in diesem Alter versäumt werde, ließe sich später gar nicht oder nur schwer nachholen ('Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'). Das Gehirn, besonders das kindliche Gehirn, könne gar nicht anders, als ständig zu lernen, weshalb es wichtig sei, den Kindern eine anregungsreiche Umgebung zu präsentieren. Da kognitive Prozesse nicht unabhängig von den sie begleitenden Emotionen sind, die eine Funktion des limbischen Systems darstellen, sei eine angstfreie und vielmehr lustbetonte Lernumgebung unabdingbar und ein handlungsorientierter und methodenpluraler Unterricht anzustreben. Außerdem sei bei der Präsentation der Lernstoffe darauf zu achten, dass an bereits vorhandene Verschaltungen angeknüpft und Wissen in Zusammenhängen dargestellt werde, um die kortikale Vernetzung zu erleichtern.

⁵ Vgl. *Andrew B. Newberg / Eugene G. D'Aquili / Vince Rause*, *Der gedachte Gott. Wie Glaube im Gehirn entsteht*, München 2003.

Diese Annahmen der so genannten Neurodidaktik, zu denen noch weitere hinzugefügt werden könnten, haben aber auch zahlreiche Kritiken hervorgerufen. Sie richten sich normalerweise nicht gegen die neurowissenschaftlichen Anteile, die meist korrekt wiedergegeben werden. Jedoch tauchen immer wieder so genannte Neuromythen auf, die etwa im OECD-Bericht „Understanding the brain. Towards a new learning science“ von 2002 identifiziert werden.⁶ Zwei wichtige dieser Neuromythen sind

(1) die Überschätzung der hemisphärischen Differenzen eines rationalen ‘linken’ gegenüber einem emotional-ganzheitlichen ‘rechten’ Gehirn. Trotz einiger spezifisch lateralisierte Funktionen des Gehirns muss betont werden, dass es massive Verbindungen zwischen den beiden Hemisphären gibt und beide bei den meisten Funktionen eng zusammenarbeiten;

(2) die Überschätzung so genannter kritischer Perioden der Hirnentwicklung, deren Missachtung zum irreversiblen Verlust der Möglichkeit, bestimmte kognitive Fähigkeiten zu erwerben, führe. Eher sollte man von sensitiven Perioden sprechen, denn meist ist der Erwerb der jeweiligen Fähigkeiten auch zu einem späteren Alter möglich, auch wenn er dann vielleicht nicht mehr so schnell vonstattengeht.

Der entscheidende Kritikpunkt an den neurodidaktischen Vorschlägen ist auch nicht, dass sie meist gar nichts Neues formulieren, sondern etwa aus der Reformpädagogik lange bekannt sind. Im Gegenteil: Wenn es gelänge, pädagogische Maximen durch die Erhellung ihrer neuronalen Basis zu untermauern, so könnte ihr Geltungs- und Durchsetzungsanspruch fundierter begründet und auch ein wichtiger Erkenntnisgewinn beansprucht werden. Entscheidend ist jedoch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, in der eben kurz skizzierten Form didaktische Schlussfolgerungen aus den neurowissenschaftlichen Befunden zu ziehen. Dass die Hirnforschung interessante Einsichten in die neuronalen Mechanismen basaler Lernvorgänge bietet, soll nicht bestritten werden. Problematisch ist es aber, wenn man aus diesen Befunden direkte Konsequenzen für die Gestaltung schulischer oder außerschulischer Lernumgebungen ableiten will. Die externe Validität der Ergebnisse, die aus Laborexperimenten gewonnen wird, ist viel zu gering, um sie auf konkrete pädagogische Handlungsfelder anzuwenden: In Laborexperimenten werden – aus guten methodischen Gründen – nur vergleichsweise primitive Lernvorgänge und artifizielles Lernmaterial verwendet; außerdem ist die räumliche und zeitliche Auflösung der verwendeten bildgebenden Verfahren zu gering, um differenzierte Aussagen über schulischen Lernstoff zu machen.

Um ein Beispiel zu nennen: Dass die Aktivierung des Mandelkerns im limbischen System durch Angstreize kreatives Lernen verhindert und nur noch ein ängstliches, starres Auswendiglernen zulässt, kann zwar eine schon vor über 300 Jahren in der *Didactica magna* von *Johann Amos Comenius* zu findende Einsicht unterstreichen, dass alles, was beim Lernen Freude macht, das Gedächtnis unterstützt. Doch das Wissen darum, dass Angst für das Lernen abträglich und eine angenehme Atmosphäre ihm zuträglich ist, hilft der Lehrperson noch nicht, dieses Wissen auch in der konkreten Situation umzusetzen. Denn was genau bedeutet eine angenehme Atmosphäre? Wie ist eine richtige

⁶ Vgl. *Usha Goswami*, Neuroscience and Education, in: *British Journal of Educational Psychology* 74 (1/2004) 1-14, 10f.

Balance zwischen Anspannung und Entspannung zu schaffen? Und was tue ich, wenn es mir trotz guten Wissens und bester Absicht nicht gelingt, eine angenehme Atmosphäre im Klassenzimmer zu erzeugen? Hier wird aus wissenschaftstheoretischen Gründen deutlich, dass das Programm einer Neurodidaktik insofern fragwürdig ist, als die Hirnforschung (bislang zumindest) nur Wissen über das Lernen zur Verfügung stellen kann, nicht jedoch über das Lehren; die Ableitung von Lehrmodellen aus Lernprozessen ist jedoch problematisch.

Folgende (hier nur knapp genannte) wissenschaftstheoretischen Argumente können in diesem Zusammenhang angeführt werden⁷:

a) Ein und dieselbe Sache kann immer aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet werden: aus der physikalisch-neuronalen Perspektive, in der es um kausale Beziehungen zwischen neuronalen Zuständen geht; aus der Perspektive der funktionalen Ebene, in der logische Beziehungen zwischen bestimmten Funktionseinheiten untersucht werden; und aus der Perspektive der intentionalen Ebene, auf der erst kognitive Leistungen beschrieben werden können. Jede dieser Ebenen braucht ihre eigenen Begriffe und hat daher eine bestimmte Autonomie, und dies gilt auch für den Bereich des Lernens. Hirnprozesse können also nicht einfach mit Lernprozessen identifiziert werden, sondern man muss erst wissen, was 'Lernen' oder 'Rechnen' bedeutet, bevor diese Konzepte mit Hirnaktivitäten in Beziehung gesetzt werden können.

b) Hinzu kommt, dass kognitive Leistungen nicht unbedingt eins zu eins in Hirnzustände übersetzbar sein müssen, sondern prinzipiell auf vielfältige Weise auf der Ebene der Hirnzustände realisiert werden können. Diese so genannte multiple Realisierbarkeit kognitiver Leistungen bedeutet in unserem Zusammenhang, dass die Aktivität einer bestimmten Hirnregion bei einer bestimmten kognitiven Leistung nicht heißen muss, dass sie auch besonders förderungswürdig wäre. Dass z.B. bei Kindern das Abzählen mit den Fingern Hirnareale beansprucht, die bei Erwachsenen für komplexe Rechenaufgaben notwendig sind, bedeutet nicht automatisch, dass das Fingerabzählen spätere Leistungen in Mathematik fördert. Dies müsste erst durch entsprechende Entwicklungsstudien nachgewiesen werden.

c) Schließlich ist zu berücksichtigen, dass in der Schule so genanntes nichtprivilegiertes Lernen im Vordergrund steht – also solche vergleichsweise jungen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, für die kein automatisch anspringender, biologisch prädestinierter Lernmodus zur Verfügung steht. Hier spielen soziale und kulturelle Kontexte eine Rolle, die allein durch die Erforschung des Gehirns nicht erfasst werden.

Angesichts dieser wissenschaftstheoretischen Fußangeln ist es nicht nur nötig, sondern erstrebenswert, dass die neurowissenschaftliche Grundlagenforschung durch eine entsprechende Anwendungsforschung konkretisiert und ergänzt wird, die von Hirnforschung und Pädagogik getragen wird.

⁷ Vgl. *Ralph Schuhmacher*, Alles Neuro – oder was?!, in: *Gehirn und Geist* 10/2005, 71-73; *ders.*, Die prinzipielle Unterbestimmtheit der Hirnforschung im Hinblick auf die Gestaltung schulischen Lernens, in: *Dieter Sturma* (Hg.), *Philosophie und Neurowissenschaften*, Frankfurt/M. 2006, 167-186.

3.2 Konsequenzen für die Religionspädagogik?

Was bedeuten diese Überlegungen für die Religionspädagogik und insbesondere die Religionsdidaktik? Grundsätzlich gelten die Aussagen der allgemeinen Didaktik natürlich auch für die Religionsdidaktik. Aber ist eine spezielle Relevanz der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse für religiöse Lern- und Bildungsprozesse festzustellen? Zu dieser Frage gibt es noch kaum Überlegungen; einer der wenigen, der sich im deutschen Sprachraum zumindest ansatzweise damit auseinandergesetzt hat, ist *Ralph Bergold* mit seiner Bamberger Antrittsvorlesung als Privatdozent.⁸ Leider gilt für *Bergolds* Überlegungen eine ähnliche Kritik wie für die allgemeinen neurodidaktischen Hinweise: Sie schließen in problematischer Weise von Lern- auf Lehrprozesse (und hier von allgemeinen Lern- auf religiöse Lehrprozesse, was die Problematik noch erhöht), ohne dass damit aber überhaupt neue Erkenntnisse oder didaktische Impulse gegeben würden.

Ich verdeutliche dies an einem Beispiel: Unter dem Stichwort 'Musterbildung' verweist *Bergold* darauf, dass Kinder beim Spracherwerb ihre Muttersprache ohne expliziten Grammatikunterricht lernen.⁹ Eine Regel wie *Verben auf '-ieren' bilden das Partizip Perfekt ohne 'ge-'* muss nicht als solche gelernt werden, mehr noch: Sie ist den meisten Muttersprachlern normalerweise gar nicht bewusst. Dennoch wendet sie jeder Muttersprachler ohne nachzudenken richtig an. Diese Regel wird also implizit gelernt, einfach dadurch, dass man viele Beispiele, die dieser Regel folgen, hört und aus diesen Beispielen die Regel selbst generiert. *Bergold* folgert nun daraus, dass im religionspädagogischen Bereich das Umfeld wichtig sei, das religiöse Muster vorgeben kann. Im Religionsunterricht seien nicht abstrakte Inhalte wichtig, sondern viele gute und immer wiederkehrende Beispiele, die die religiöse Musterbildung fördern. Abgesehen davon, dass die Einsicht in die Bedeutung konkreter Beispiele nun nicht unbedingt eine neue Erkenntnis darstellt, sagt uns *Bergolds* Anweisung wenig darüber, wie denn nun konkret der Beispielgebrauch im Religionsunterricht aussehen sollte.

Es liegt wieder das gleiche Problem vor: Aus einem Lernprozess wird unberechtigt auf das Lehrmodell geschlossen. Aber es bleibt unklar, bei welchen Inhalten und in welchen Lernphasen welche und wie viele Beispiele hilfreich sind oder wo auch eine Abstraktion wichtig sein kann. Werden in allen Lernbereichen implizite Regeln generiert oder kann es auch sinnvoll sein, über die Regeln explizit zu reflektieren oder sogar zu streiten?

Ebenso problematisch sind *Bergolds* weitere Hinweise. So schließt er aus der Bedeutung so genannter 'kritischer Fenster' bei der Sprachentwicklung darauf, dass es auch in der religiösen Entwicklung solche kritischen Fenster gebe, die man, einmal verpasst, später nicht einfach wieder öffnen könne.¹⁰ Dieser Schluss ist viel zu undifferenziert und scheint zudem die Potenziale religiöser Entwicklung auch im Erwachsenenalter zu

⁸ *Ralph Bergold*, Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse, in: RpB 54/2005, 51-68; vgl. *Patrick Becker*, Wirklich neu? Was die Neurodidaktik für Religionsunterricht und Theologiestudium bedeutet, in: HK 65 (3/2011) 144-149.

⁹ Vgl. *Bergold* 2005 [Anm. 8], 58-60.

¹⁰ Vgl. ebd., 60f.

unterschätzen. Ähnlich einfach macht *Bergold* es sich, wenn er aus der Bedeutung von Emotionen für die Gedächtnisbildung folgert, dass religiöses Lernen ganzheitlich und mit Phantasie erfolgen soll¹¹, oder wenn er aus der Tatsache, dass Wahrnehmung Einzellelemente zu einer gestalthaften Beziehung zusammensetzt, ableitet, dass religiöses Lernen Beziehungsmöglichkeiten anbieten soll.¹²

Das Fazit aus diesen Überlegungen lautet: Bislang fällt das Resümee aus der Begegnung von Hirnforschung und Theologie/Religionspädagogik sehr mager aus. Um zu validen Erkenntnissen zu gelangen, wäre konkrete empirische Unterrichtsforschung nötig, die mit den Neurowissenschaften zusammenarbeitet – im Fach Religion genauso wie in anderen Fächern. Bislang sehe ich aber noch nicht, dass wirklich interessante Anknüpfungspunkte aus der Hirnforschung bearbeitet worden wären, die im religionspädagogischen Kontext von Relevanz sind. Dass man nicht jeder Neuromode hinterherlaufen muss, heißt jedoch nicht, dass gleich das Kind mit dem Bade ausgeschüttet werden und auf den Dialog zwischen Religionspädagogik und Hirnforschung verzichtet werden könnte. Dafür sind die inhaltlichen und methodischen Herausforderungen, die die Hirnforschung an die Theologie und die Religionspädagogik stellt, zu wichtig.

4. Willensfreiheit und Religionspädagogik

Einen weiteren Themenbereich, der im Kontext der Neurowissenschaften diskutiert wird und auch für die Religionspädagogik von hoher Relevanz ist, stellt die Debatte um die Willensfreiheit dar. Das Problem der Freiheit oder Determiniertheit menschlicher Handlungen bzw. des Willens ist ein Dauerbrenner in der Philosophie seit ihren Anfängen; seit gut einem Jahrzehnt erfährt es wieder eine besondere Konjunktur, nicht zuletzt ausgelöst durch empirische Befunde aus den Neurowissenschaften, die die grundsätzliche Determiniertheit menschlichen Handelns zu belegen scheinen.¹³

Worin besteht in der Frage der Willensfreiheit die Herausforderung an die Religionspädagogik? Auch hier ist zwischen einer inhaltlich-materialen und einer auf der Meta-Ebene liegenden Perspektive zu unterscheiden:

¹¹ Vgl. ebd., 61-64.

¹² Vgl. ebd., 64-66.

¹³ Vgl. *Friedrich Hermanni / Peter Koslowski* (Hg.), *Der freie und der unfreie Wille. Philosophische und theologische Perspektiven*, München 2004; *Christian Geyer* (Hg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, Frankfurt/M. 2004; *Helmut Fink / Rainer Rosenzweig* (Hg.), *Freier Wille – frommer Wunsch? Gehirn und Willensfreiheit*, Paderborn 2006; *Geert Keil*, *Willensfreiheit*, Berlin – New York 2007; *Ansgar Beckermann*, *Gehirn, Ich, Freiheit. Neurowissenschaften und Menschenbild*, Paderborn 2008; *Reinhard Merkel*, *Willensfreiheit und rechtliche Schuld. Eine strafrechtsphilosophische Untersuchung*, Baden-Baden 2008; *Michael Pauen / Gerhard Roth*, *Freiheit, Schuld und Verantwortung. Grundzüge einer naturalistischen Theorie der Willensfreiheit*, Frankfurt/M. 2008; *Judith Hardegger*, *Willenssache. Die Infragestellung der Willensfreiheit durch moderne Hirnforschung als Herausforderung für Theologie und Ethik*, Berlin 2009; *Henrik Walter*, *Neurophilosophie der Willensfreiheit. Von libertarischen Illusionen zum Konzept natürlicher Autonomie*, Paderborn 2009; *Ulrich Pothast*, *Freiheit und Verantwortung. Eine Debatte, die nicht sterben will – und auch nicht sterben kann*, Frankfurt/M. 2011; *Andreas Klein*, „Ich bin so frei!“. Willensfreiheit in der philosophischen, neurobiologischen und theologischen Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012.

a) In inhaltlicher Hinsicht wäre das Thema ‘Willensfreiheit’ mit den einschlägigen empirischen Befunden und philosophischen Reflexionen als grundlegende Dimension der Anthropologie wahrzunehmen. Auch hier gilt, dass Religionspädagog/innen auskunftsfähig sein sollten bei Anfragen zu dieser Grundfrage menschlicher Existenz, die sie in ihren jeweiligen pädagogischen Kontexten unweigerlich erreichen.

b) Auf der Meta-Ebene stellt sich aber noch eine zweite, speziellere und auch spezifischer pädagogische Frage: Wie lässt sich mit dem Willen in pädagogischem Kontext arbeiten – ist es überhaupt möglich, den Willen zu schulen? Diese Frage lässt sich nur dann sinnvoll stellen, wenn nicht von einer grundsätzlichen Determination des Willens ausgegangen wird. Im Folgenden wird daher ganz knapp auf die philosophische Diskussion der Willensfreiheit eingegangen – auch um einige sehr kurze Hinweise zu Aufgabe (a) zu geben und eine Position zu umreißen, die die sinnvolle Auseinandersetzung mit Aufgabe (b) ermöglicht; einige wenige Ausführungen zur Notwendigkeit der Willensarbeit sollen sich anschließen.

4.1 *Das Problem der Willensfreiheit*

Die Debatte um die Willensfreiheit ist durch eine Reihe von empirischen Befunden aus den Neurowissenschaften und der Psychologie neu entfacht worden, die hier nur kurzorisch genannt werden können¹⁴: So gibt es Studien, die die unbewusste Initiierung von Handlungen demonstrieren (z.B. die berühmten Studien von *Benjamin Libet*¹⁵); andere Befunde weisen den Einfluss unbewusster Reize auf Entscheidungen bzw. Handlungen nach (z.B. Studien zur Hypnose oder zur klassischen Konditionierung) oder zeigen eine Dissoziation zwischen dem Gefühl der Urheberschaft und der tatsächlichen Urheberschaft einer Handlung oder einer Wahrnehmung (ein z.B. im Rahmen schizophrener Störungen auftretendes, aber in bestimmten experimentellen Settings auch bei gesunden Probanden induzierbares Phänomen). Grundsätzlich ist in der kognitiven Psychologie eine Skepsis gegenüber der Introspektion verbreitet, da zahlreiche Studien belegen, dass Versuchspersonen über eigene mentale Prozesse oft nicht valide Auskunft geben können.

Der philosophische Zugang trägt nun empirische Ergebnisse wie die genannten quasi intentional in sich; die Notwendigkeit dieses Zugangs ergibt sich daraus, dass die empirischen Daten ihre Deutung nicht in sich tragen, sondern einen begrifflichen, nicht-empirischen Kern enthalten, der das philosophische Problem ausmacht. Ein solches philosophisches Problem im engeren Sinn geht nicht ohne einen Rest auf und hat keine klare Lösung (ein Problem der (theoretischen) Philosophie ist geradezu dadurch definiert, dass es sich nicht in eine eindeutige Lösung überführen lässt; pointiert gesagt, ist es nicht zu lösen, sondern zu verstehen).

¹⁴ Vgl. den knappen Überblick bei *Tobias Kläden*, *Der freie Wille – nur ein frommer Wunsch? Begriffliche und empirische Überlegungen zur Diskussion um die Willensfreiheit*, in: Christian Spieß (Hg.), *Freiheit – Natur – Religion. Studien zur Sozialethik* (FS Arno Anzenbacher), Paderborn 2010, 29-50, 34-39.

¹⁵ Vgl. z.B. *Benjamin Libet*, *Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action*, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 8 (4/1985) 529-539.

Eine präzise Formulierung des Problems der Willensfreiheit, das gleichzeitig dessen Paradoxalität deutlich macht, fasst das Problem als ein Trilemma, als ein Bündel von drei in unserer unreflektierten Weltanschauung gemeinhin für wahr gehaltenen Sätzen, die jedoch nicht miteinander vereinbar sind:

„(1) Einige menschliche Handlungen sind frei.

(2) Alle menschlichen Handlungen sind letztlich determiniert durch Ereignisse, die den Handelnden gegenüber extern und außerhalb ihrer Kontrolle sind.

(3) Es ist nicht möglich, dass eine freie menschliche Handlung letztlich determiniert ist durch Ereignisse, die den Handelnden gegenüber extern und außerhalb ihrer Kontrolle sind.“¹⁶

Satz (1) gibt einen phänomenalen Realismus wieder, so wie er im Alltag ganz überwiegend und ohne weiteres Problematisieren empfunden wird. Satz (2) nimmt eine durchgängige Festlegung menschlichen Handelns durch ihm externe deterministische Kausalgesetze an; die ihn determinierenden Faktoren können z.B. automatisch ablaufende neuronale Prozesse, seine Gene oder auch seine Erziehung sein. Satz (3) scheint einfach eine Erläuterung des Begriffs der Freiheit zu sein.

Die Paradoxalität des Problems wird schnell dadurch deutlich, dass jede Kombination von zwei der drei Sätze die Falschheit des jeweils dritten impliziert: Wenn es freie menschliche Handlungen gibt (1) und wenn Freiheit nicht mit Determination vereinbar ist (3), dann kann die These von der durchgängigen Determination menschlichen Handelns (2) nicht korrekt sein. Wenn umgekehrt die These von der durchgängigen Determination menschlichen Handelns (2) korrekt ist und wenn Freiheit nicht mit Determination vereinbar ist (3), dann kann es keine Freiheit geben und Satz (1) muss falsch sein. Sollten jedoch sowohl Freiheit (1) als auch Determination (2) des menschlichen Handelns gleichzeitig möglich sein, dann muss Satz (3) falsch sein, der dies gerade ausschließt.

Die verschiedenen Standpunkte zum Problem der Willensfreiheit lassen sich nun dadurch grob schematisieren, welchen der drei Sätze sie anzweifeln. Würde man beispielsweise Satz (1) aufgeben, so verträte man einen Determinismus, der die Willensfreiheit als Illusion ansieht. Gibt man hingegen Satz (2) auf, so kommt man zur gegenteiligen Position des Indeterminismus oder Libertarismus. Beide Positionen gleichen sich darin, dass sie Willensfreiheit und Determination für nicht vereinbar sind und somit gleichermaßen als inkompatibilistische Standpunkte bezeichnet werden können. Gibt man jedoch Satz (3) auf, so vertritt man einen Kompatibilismus, wonach Willensfreiheit und Determination – zumindest unter bestimmten Bedingungen – keinen Widerspruch darstellen müssen.

Betrachtet man die drei idealtypischen Positionen, so wird deutlich, dass keine von ihnen unproblematisch ist oder sich keinen Einwänden ausgesetzt sähe.¹⁷ Für den *Indeterminismus* spricht dessen klare subjektive Evidenz; dies stellt allerdings nur ein schwaches Argument dar, insofern eine mögliche Determination nicht in unserem Bewusstsein verankert sein muss. Ebenso setzt unsere Praxis moralischen Urteilens die

¹⁶ Godehard Brüntrup, Der metaphysische Begriff der Willensfreiheit und das Transferprinzip des Keine-Wahl-Habens, in: Constanze Peres / Dirk Greimann (Hg.), Wahrheit – Sein – Struktur. Auseinandersetzungen mit Metaphysik, Hildesheim 2000, 102-119, 102f.

¹⁷ Vgl. eine ausführlichere Darstellung bei Kläden 2010 [Anm. 14], 42-48.

Willensfreiheit voraus (Lob oder Tadel machen nur Sinn, wenn dem Gelobten oder Getadelten auch Verantwortung für seine Taten zugeschrieben werden kann), was die praktische Irrelevanz eines eventuellen Determinismus demonstriert – nicht aber dessen theoretische Falschheit. Die konsequent vertretene indeterministische These führt allerdings zu einem Selbstwiderspruch: Absolut freie, durch nichts determinierte Handlungen könnten nicht mehr von zufälligen Handlungen unterschieden werden – denn wie kann ich selbst noch Autor meiner Handlung sein, wenn meine Handlung durch rein gar nichts determiniert wird? Die Selbstverursachung des eigenen Willens kann somit nur widersprüchlich gedacht werden.

Die Gegenposition des *Determinismus* hingegen kann auf den immensen Erfolg des Kausalprinzips (‘Nichts ist und nichts geschieht ohne hinreichende Ursache’) und die Grundannahme der klassischen Physik, den methodologischen Physikalismus (die Annahme, dass der Bereich des Physischen kausal geschlossen ist), verweisen. Auch das probabilistische Kausalitätsmodell der Quantenmechanik steht dem nicht entgegen, insofern es zwar echte Zufälle erlaubt, aber keine Willensfreiheit begründen kann. Es besteht aber ein Selbstwiderspruch zwischen Satz und Setzung des Determinismus: Der Determinist kann seine These nicht mit dem Anspruch der Wahrheit vertreten, da der Begriff der Wahrheit angebbare Gründe voraussetzt. Das Konzept des Grundes impliziert aber die Existenz von Freiheit, insofern das Wissen aufgrund von Gründen auf eigener, freier Einsicht beruht – sonst wäre es nicht von der bloß zufällig richtigen Meinung zu unterscheiden.

Die in der aktuellen Debatte am häufigsten vertretene und auch hier geteilte Position ist die des *Kompatibilismus*, wonach Freiheit und Determination sich nicht gegenseitig ausschließen. Dies mag zunächst einmal kontraintuitiv erscheinen. In einer Art Perspektivendualismus ist dieser Position zufolge zu unterscheiden zwischen der neuronalen Ebene, auf der eine durchgängige Determination durch Ursachen besteht, und der personalen Ebene, auf der Gründe, Argumente und Zwecke relevant werden. Der kompatibilistische Freiheitsbegriff ist somit kein absoluter, sondern ein bedingter; diese schwächere Konzeption von Freiheit verlangt die Bedingungen des Anders-handeln-könnens (nicht beliebig, sondern unter bestimmten Bedingungen), der Urheberschaft (nicht im Sinne absoluter Autonomie, sondern als Selbstbestimmung) und der Freiheit von äußerem und innerem Zwang. Frei handele ich also dann, wenn ich keinen äußeren oder inneren Zwängen unterliege, sondern in Übereinstimmung mit meinen personalen Merkmalen (meinen Überzeugungen, meinen Charaktereigenschaften und meinen Intentionen) handele. Auch wenn diese Merkmale selbst wieder auf der neuronalen oder genetischen Ebene determiniert sein mögen, kann ich mich doch auf der personalen Ebene ihnen gegenüber verhalten und trage Verantwortung für mein aus ihnen resultierendes Handeln. Anders formuliert: Freiheit bedeutet, „unter vorgegebenen Bedingungen ein nicht vorgegebenes Leben zu führen“¹⁸.

Religionspädagogisch interessant ist – neben den inhaltlich für ihn sprechenden Gründen – allein die Position des Kompatibilismus. Denn Determinismus und Indeterminismus

¹⁸ Wilfried Engemann, Aneignung der Freiheit. Lebenskunst und Willensarbeit in der Seelsorge, in: Wege zum Menschen 58 (1/2006) 28-48, 28.

sehen den Willen absolut an, als eine Alles-oder-nichts-Größe. Eine pädagogische Befassung mit der Thematik liegt in einem solchen Konzept nicht nahe, weil eine Arbeit am eigenen Willen nicht sinnvoll erscheint: Für den Deterministen gibt es keine Willensfreiheit, für den Indeterministen ist sie immer schon gegeben.

4.2 Willensarbeit in einem kompatibilistischen Verständnis von Freiheit

Ein kompatibilistisches Verständnis von Freiheit sieht die Freiheit des Willens nicht als eine absolute, sondern als eine abgestufte Größe an: Es kann mehr oder weniger Freiheit geben. Freiheit wird also dynamisch verstanden – es rückt ein Zeit- bzw. Entwicklungsindex in den Blick: Freiheit ist etwas, das man sich erarbeiten kann und muss – dies ist die (religions)pädagogisch relevante These.¹⁹

Bei der Willensarbeit, die der Philosoph *Peter Bieri* als die Aneignung des eigenen Willens versteht, sind drei Aspekte zu unterscheiden: die Artikulation, das Verstehen und die Bewertung des Willens²⁰; die drei Aspekte sind nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen sich gegenseitig.

(1) Als erste Aufgabe in der Willensarbeit sind zunächst *die Klärung der eigenen Wünsche und die Artikulation des Willens* zu nennen. Unfreiheit kann bestehen in der Ungewissheit über das, was man eigentlich will. Oftmals sind wir uns über unseren langfristigen Willen im Unklaren, denn es gibt keine direkte, unmittelbare Innenschau; die „sprachliche Artikulation eines Willens ist ein umwegiger Prozeß“²¹ und versteht sich nicht von selbst. Ziel der Arbeit an der Artikulation des Willens ist die Klarheit über den eigenen Willen und kann dazu führen, dass Selbsttäuschungen aufgedeckt werden.

Ein Beispiel: „... ich lüge mir vor, daß ich jemand bin, der sein Leben im Verborgenen leben will, um weniger unter dem ausbleibenden Erfolg zu leiden. Und wenn ich die Kinder wegschicke, um vor ihnen Ruhe zu haben, so mag ich mir das als den Wunsch zurechtlegen, ihnen frühzeitig zur Selbständigkeit zu verhelfen. Solche Schönfärbereien, die ich vor mir selbst inszeniere, können ein Kerker sein. Denn indem sie die wahren Wünsche vor mir selbst verbergen, rauben sie mir die Chance, mich damit auseinanderzusetzen und zu einem realistischen Selbstbild zu gelangen, wie es für Freiheit Voraussetzung ist.“²²

¹⁹ Die Notwendigkeit der Willensarbeit lässt sich plausibilisieren durch das weit verbreitete deterministische Missverständnis von Ergebnissen der Hirnforschung, aber auch durch sozialpsychologische Diagnosen wie die von *Alain Ehrenberg*, der das ‘erschöpfte Selbst’ und damit depressive Erkrankungen als typisch für die Gegenwart ansieht. Während das 20. Jahrhundert stark von neurotischen Störungen gekennzeichnet war, die dem Konflikt zwischen gesellschaftlichen Zwängen und individuellen Wünschen geschuldet waren, ist die Gegenwart stärker von der ‘Krankheit der Freiheit’, der Depression, geprägt. Sie kann als Ermüdung vom ständigen Man-selbst-sein-Sollen, vom Unterbeweis-Stellen der eigenen Autonomie und von der Notwendigkeit der perfekten Selbstinszenierung interpretiert werden; vgl. *ders.*, *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Frankfurt/M. 2004 (frz. Originaltitel: *La Fatigue d’être soi*).

²⁰ Vgl. *Peter Bieri*, *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, Frankfurt/M. 2003, bes. 381-415; vgl. a. *Engemann* 2006 [Anm. 18] sowie *ders.*, *Die praktisch-philosophische Dimension der Seelsorge*, in: *ders.* (Hg.), *Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile*, Leipzig 2007, 308-322.

²¹ *Bieri* 2003 [Anm. 20], 385.

²² *Ebd.*, 388.

Worte sind nicht das einzige Medium der Artikulation eines Willens, auch Bilder oder Träume können dabei helfen, den eigenen Wünschen Kontur zu verleihen. Die Artikulation des Willens kann dazu verhelfen, dass die eigene Zeiterfahrung an Tiefe gewinnt, dass die Gegenwart als Teil von etwas, das aus der Vergangenheit kommt und sich in die Zukunft erstreckt, erlebt wird.

Ein Beispiel für die Arbeit an der Artikulation des Willens kann auch das Gebet sein²³: *Michael Klessmann* deutet es als Erziehung des Wunsches – nicht im Sinne einer Über-Ich-Kontrolle (‘ich darf nur begrenzt, vernünftig und maßvoll wünschen!’), sondern indem er das Gebet als *primary speech* versteht, als un- und vorbewusstes Denken, wie es etwa in Phantasien oder (Tag)Träumen zum Ausdruck kommt. Es ist wichtig, die eigenen Wünsche und Phantasien im Gebet wahrzunehmen und zuzulassen, denn sie zeigen etwas von unserer Ambivalenz und unseren Schattenseiten, sie verweisen aber auch nach vorne, in eine unabgeholte Zukunft: Die Wahrnehmung unserer eigenen Bilder und Wünsche stellt auch eine Distanz zu ihnen her, sodass sie nicht mehr über uns verfügen. Zudem erfahren wir uns in der Tiefe der Selbstbegegnung als bedürftig und verdankt.

(2) Ein zweiter Aspekt der Willensarbeit besteht in *der Interpretation der Wünsche und dem Verständnis des Willens*. Denn die Unfreiheit eines Willens kann auch darin bestehen, dass der eigene Wille einem fremd erscheint, weil er sich dem Verständnis widersetzt, etwa weil ein Wunsch seinem Gehalt nach nicht zum sonstigen Wunschprofil passt und er eine Interpretation erfordert. Mit einem fremden Willen ist jedoch nicht das Phänomen des überraschenden Willens gemeint, wenn also mit einem Mal ein Wille gelingt, auf den man gar nicht mehr zu hoffen gewagt hat. Vielmehr kann die Interpretation des Willens dazu führen, dass man auf bislang unentdeckte Wünsche stößt oder man entdeckt, dass ein Wille einen anderen Gehalt hat als bisher angenommen. Wichtig ist auch der Hinweis, dass Wünsche sich verwandeln und verschieben können, und zwar meist vom Schwierigen zum Einfacheren, von einem kostspieligeren hin zu einem mit weniger Aufwand erreichbaren Ziel.

(3) Eine letzte Dimension der Willensarbeit liegt in *der Bewertung der Wünsche und der Bejahung des Willens*. So kann ein abgelehnter Wille als unfrei und fremd erscheinen; ein freier Wille hingegen ist einer, mit dem ich mich identifizieren kann. Zur denkenden und verstehenden muss also auch noch eine bewertende, eine urteilende Einstellung hinsichtlich meines Willens hinzukommen. Dies kann in einer eher oberflächlichen Weise geschehen, wenn ich mich frage, welche meiner Wünsche funktional günstig oder ungünstig sind (so z.B. kann mein Wunsch, viel mit mir allein zu sein, ungünstig sein in einer Welt, in der Imagepflege wichtig ist). Tiefergehend wäre die Frage, welchen Willen *ich haben möchte*, welcher Wille meinem Selbstbild entspricht, unabhängig davon, ob er mir nützt.

Dabei ist es wichtig zu sehen, dass das Selbstbild nicht unbedingt etwas Fixes sein muss, sondern sich in unterschiedliche Richtungen entwickeln kann. Es ist auch möglich, dass sich Selbstbilder verändern und entwickeln unter dem Einfluss von Wün-

²³ Vgl. *Michael Klessmann*, Das Gebet als Erziehung des Wunsches. Eine religions- und pastoralpsychologische Perspektive, in: *Pastoraltheologie* 94 (2/2005) 73-82.

schen, die nicht zu mir passen. So kann es geschehen, dass ich angesichts eines hartnäckigen, nicht meinem Selbstbild entsprechenden Willens resigniere und mein Selbstbild verändere (wenn ich z.B. von mir dachte, großzügig und nachsichtig zu sein, dann aber merke, dass es viele Wünsche in mir gibt, die mich als kleinlich und nachtragend zeigen); eine andere Ausprägung einer Selbstbildveränderung könnte in der Revolte gegen die innere Zensur, einen bislang verbotenen Willen bestehen (wenn ich mich bislang als fairen und bescheidenen Menschen gesehen habe, nun aber feststelle, dass ich auch einmal nur an mich denken oder über die Stränge schlagen will).

Willensarbeit erscheint somit im Zusammenspiel der drei Aspekte der Artikulation, der Interpretation und der Bewertung des Willens als eine kontinuierliche Aufgabe – die Freiheit des Willens kann erarbeitet und gewonnen, aber auch wieder verloren werden.

4.3 Aufgaben der Religionspädagogik

Was bedeuten die Ausführungen zur Willensarbeit für die Religionspädagogik? Sie wird sich dieser Thematik nicht entziehen können, da sie einen fundamentalen Bereich der Anthropologie betrifft. Wichtig wäre es daher zunächst, für die Thematik der Willensarbeit zu sensibilisieren und sich gegen einen Trend zum „Abschied vom Denken- und Wollen-Müssen“²⁴ zu stellen, der in einer populärwissenschaftlichen Interpretation von Befunden der Hirnforschung für Bauchentscheidungen statt rationaler Entscheidungsstrategien plädiert. Aufgabe von Religionspädagog/innen sollte die Ermutigung zur und die Begleitung bei der Willensarbeit und ebenso die Schulung von geeigneten Multiplikator/innen sein, ohne dabei die Abgrenzung zum therapeutischen Bereich zu übersehen. Wichtig ist aber gerade im religionspädagogischen Feld die Herstellung eines sozialen Kontexts, der die Auseinandersetzung mit dem eigenen Willen anregen und fördern kann.

Insgesamt stellt die Willensarbeit eine Querschnittsaufgabe dar, die bereits im Kindes- und Jugendalter in Familie, Religionsunterricht oder Katechese eine Rolle spielen sollte; der Schwerpunkt wird aber wohl im Erwachsenenalter (und entsprechend in der Erwachsenenbildung) liegen, denn für eine wirklich tiefe Willensarbeit ist eine gewisse Stetigkeit und Lebenserfahrung vorauszusetzen.²⁵ Willensarbeit kann in gewisser Weise als eine notwendige (nicht aber hinreichende) Bedingung für das Gelingen religiöser Lernprozesse verstanden werden: Ähnlich wie bei der Willensarbeit sind mir Glaube und Religion einerseits vorgegeben, andererseits kann ich mich zu ihnen verhalten und bin aufgefordert, mich mit ihnen auseinanderzusetzen und zu einem Glauben zu kommen, der mir und meinen personalen Merkmalen entspricht.

²⁴ Engemann 2006 [Anm. 17], 42.

²⁵ Auch hirnanatomisch bzw. -physiologisch lässt sich zeigen, dass der orbitofrontale Kortex, ein Gehirnnareal, das mit der langfristigen Handlungsplanung und Verantwortungsübernahme assoziiert ist, erst im Laufe der Pubertät zu seiner endgültigen Struktur heranreift; dieser Prozess kann sich bis zum Alter von 30 Jahren hinziehen; vgl. *Suzana Herculano-Houzel*, Kindheit ade, in: *Gehirn und Geist* 5/2006, 45-48.