

Helmut Danner

Verantwortung
in Ethik
und Pädagogik

ATHENA

Helmut Danner
Verantwortung in Ethik und Pädagogik

Pädagogik: Perspektiven und Theorien
Herausgegeben von Johannes Bilstein

Band 14

Helmut Danner

Verantwortung
in Ethik und Pädagogik

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Copyright © 2010 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Schaltungsdienst Lange, Berlin

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN 978-3-89896-389-3

Für Wambui

Vorwort

Gibt es eine Rechtfertigung, ein Buch, das 1985 zum letzten Mal aufgelegt worden ist, noch einmal zu präsentieren? Ohne einige wichtige Gründe würde ich dies nicht wagen. Doch im März 2009 veranstaltete Jochen Krautz eine Tagung zum Thema »Kunstpädagogik und Verantwortung« (Krautz 2010). Er sagt, das Buch »Verantwortung und Pädagogik« habe ihm dazu als Anregung gedient, weil es von Pädagogik und von Verantwortung in einer Weise rede, die in Vergessenheit gerät. Um das Wort bewusst und mit einem Augenzwinkern zu missbrauchen: Jochen Krautz ist also indirekt ›verantwortlich‹ dafür, dass ich den Mut gefasst habe, an eine Neuauflage zu denken.

Was in Vergessenheit gerät, ist eine Sicht des Menschen, des Heranwachsenden, seiner Erziehung, vor allem seiner Bildung, die weiß, dass es um die ganze Person und nicht um ihre Funktion und Brauchbarkeit geht, um die Tatsache, dass wir in einer zu interpretierenden Welt leben, die wir uns gesellschaftlich, gemeinschaftlich und individuell einrichten und die deshalb sinn-voll ist (im hermeneutischen Sinne) und nur als solche verstehbar ist. Wenn also eine Universitätspräsidentin von den Geisteswissenschaften sagt, sie seien nicht exzellenzfähig, weil sie keine messbaren Ergebnisse vorzuweisen haben, wenn quasi als Beleg und Konsequenz für eine solche Einstellung das gesellschaftliche Leben insgesamt und nach PISA das ›Bildungs‹-Wesen im Besonderen zunehmend ökonomisiert werden – dann liegt etwas im Argen. Dann ist es auch nicht verwunderlich, wenn gleichzeitig der Ruf nach Verantwortung laut geworden ist, um die vielfältigen, auch systemischen Probleme unserer Gesellschaft zu bewältigen – was allerdings wiederum nicht technologisch möglich ist.

Es gibt also Gründe für eine neue Auflage, weil jenes Vergessene und Verantwortung hier reflektiert werden. Es ist ein theoretisches Buch, das als Beitrag zu einer Präzisierung, was Verantwortung denn sei, Analysen und Strukturen dieses Phänomens erarbeitet. Wichtig ist dabei die Unterscheidung von zwei Verantwortungs-Typen: einer juristischen und einer existentiellen Verantwortung. Diese Unter-

scheidung kann helfen, Klarheit in die Diskussion zu bringen, wenn wir von Verantwortung reden. Verantwortung wird als anthropologische und als ethische Kategorie dargestellt und basierend darauf ihr Ort in Erziehung, Bildung und Erziehungswissenschaft. Somit liegt eine allgemeine Pädagogik unter der Perspektive der Verantwortung vor mit Beiträgen zu einer Ethik des Erziehers und zu Einzelaspekten wie unter anderem dem erzieherischen Verhältnis, dem Heranwachsenden, dem Gewissen und der Bildung. Obgleich es kein praktisches Erziehungs- und Unterrichtsbuch ist, zeigt es Grundsätze auf, die für die Praxis leitend sein können.

Die zweite Auflage von 1985 wurde gründlich überarbeitet, dabei neuere Literatur berücksichtigend, und teilweise stark gekürzt, insbesondere im historischen Teil und im Literaturanhang. Es wäre darum nicht mehr gerechtfertigt, den ursprünglichen Titel beizubehalten. Deshalb und um die Schwerpunkte des Inhalts zu akzentuieren der neue Titel: »Verantwortung in Ethik und Pädagogik«.

Jochen Krautz danke ich für die Ermutigung, mich an eine Neuauflage denken zu lassen, und Rolf Duscha für den Mut, diese Neuauflage als Verleger zu übernehmen.

Helmut Danner
Nairobi, Oktober 2009

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Verantwortung als pädagogischer Schlüsselbegriff	13
1.2	Wissenschaftstheoretische Fragen	19
1.3	Prämissen	26
1.4	Aufbau der Untersuchung	30
2	Beitrag zu einer Geschichte der Verantwortung	33
2.1	Zurechnungslehre	34
2.1.1	Aristoteles	36
2.1.2	Christentum	38
2.1.3	Neuzeit	41
2.2	Verantwortungsethik im 20. Jahrhundert	44
3	Verantwortung als anthropologische Kategorie	51
3.1	Juridische und existentielle Verantwortung	57
3.1.1	Zurechnung	58
3.1.2	Struktur der juridischen Verantwortung	67
3.1.3	Strukturmomente der existentiellen Verantwortung	78
3.2	Die ethische Dimension der Verantwortung	94
3.2.1	Norm- und Wertorientierung	96
3.2.2	Die zurechnenden Instanzen der Verantwortung	124
3.2.3	Verantwortungs-Inhalte	141
3.2.4	Die verantwortlich handelnde Person	150
4	Verantwortung in der Pädagogik	163
4.1	Verantwortung in der pädagogischen Anthropologie	169
4.1.1	Ergebnisse und erste pädagogische Konsequenzen	170
4.1.2	Der zur Verantwortlichkeit Heranwachsende	182
4.1.3	Der verantwortliche Erwachsene: Pädagogische Verantwortung	191

4.2	Ethik des Erziehers	198
4.2.1	Der Anspruch an den Erzieher	201
4.2.2	Die Norm- und Wertorientierung des Erziehers	211
4.2.3	Die Antwort des Erziehers	218
4.3	Verantwortete Erziehung	229
4.3.1	Das erzieherische Verhältnis	232
4.3.2	Der Kontext des erzieherischen Verhältnisses	241
4.3.3	Begriffsbestimmung von verantworteter Erziehung	245
4.4	Erziehung zur Verantwortlichkeit	247
4.4.1	Konstitutive Momente der Erziehung zur Verantwortlichkeit	251
4.4.2	Bildung und Verantwortung	269
4.5	Verantwortete pädagogische Wissenschaft	282
4.5.1	Verantwortung der Wissenschaft?	283
4.5.2	Der spezifische Gegenstand der Erziehungswissenschaft	287
4.5.3	Erziehungswissenschaft als verantwortete Reflexion	292
4.5.4	Wissenschaftstheoretische Aspekte einer verantworteten und sinn-orientierten Pädagogik	302
5	Ergebnisse und Fragen	307
6	Literatur	315

1 Einleitung

Wenn ein Ägypter der Pharaonenzeit starb, kam er, kam seine Seele, vor ein Totengericht. Diese Vorstellung gab es bereits im Alten Reich (2670–2150 v. Chr.); sie lehnte sich an die Form eines irdischen Gerichts an. In der späteren Form, die im Totenbuch kodifiziert worden war und ab dem 15. Jahrhundert v. Chr. Geltung besaß, musste der Tote vor einem Gott ein Schuldbekanntnis ablegen. Dabei sagte er, gegen welche Moralvorschrift er nicht verstoßen hatte. Zugleich wurde sein Herz gewogen, um festzustellen, dass er die Wahrheit sagte. Bestand er vor dem göttlichen Gericht der Unterwelt, konnte der Tote als Person erhalten bleiben. (Assmann 1996, 178 ff.)

Diese mythologische Vorstellung ist insofern von Bedeutung, als sie von einem menschlichen *Selbstverständnis* zeugt, dem gemäß man als Person für seine Taten einstehen muss. Dies gilt zumindest für die abendländische Tradition und die europäisch geprägte Gegenwart. Hier manifestiert sich ein elementares Selbstverständnis, hinter das eine Begründung oder Infragestellung von Verantwortlichkeit nicht zurückgehen kann. Die pharaonisch-mythologische Vorstellung einer Zurechnung lässt keine Wahl. Die Zurechnung ist auferlegt. Ähnlich kann im Verständnis von Lévinas sich der Mensch nicht für verantwortlich erklären oder auch nicht; er *ist* es.

Nun setzt sich, wer von Verantwortung sprechen will, der Gefahr aus, den vielen Sonntagsreden über dieses Thema lediglich eine weitere hinzuzufügen. Zwar sagt der Sonntagsredner zumeist etwas Richtiges, und darum stimmen ihm seine Hörer zu und sind erbaut, aber der Werktag, die Realität wollen oft mit dem Inhalt des Festvortrags nicht recht übereinstimmen; eine gewisse Peinlichkeit steigt auf. Zudem haftet dem Wort ›Verantwortung‹ der Geruch des Modischen an: Wir appellieren an die Verantwortung des Politikers, an die Verantwortung der Wissenschaft, der Unternehmer, der Gewerkschaften, der Lehrer, der Verbraucher, der Autofahrer, der Industrienationen usw. usw. Zur Peinlichkeit der Diskrepanz zwischen Rede und Realität gesellt sich die Vagheit des Begriffs. Weil er allzu oft unbedacht und vage benutzt wird, eignet er sich wiederum als Schlagwort.

Zu solch allgemeinen Bedenken bringt bereits Seiffert (1963, 382 ff.) noch weitere vor, die gegen eine Verwendung dieses Begriffs im Rahmen der Erziehungswissenschaft sprechen sollen. Das Reden von der Verantwortung entspringe lediglich einer »existentialistischen« Denkhaltung; es sei zwar eine »an sich immer schon gegebene Tatsache, dass der Erzieher im Erziehungsprozess Verantwortung trägt«, doch habe die praktische Verantwortung niemals »begrifflich etwas mit der erziehungswissenschaftlichen Denkarbeit zu tun«; und außerdem ließe sich keine »spezifische pädagogische Verantwortung begründen«.

Schon hier sei der Ansicht widersprochen, dass die praktische Verantwortung des Erziehers nicht in die *pädagogische Reflexion* eingehen könne und dürfe. Denn wenn zugegeben wird, dass die erzieherische Verantwortung eine »immer schon gegebene Tatsache« ist, so ist dem entgegenzuhalten: Was hat denn Erziehungswissenschaft unter anderem sonst zu bedenken, wenn nicht das, was immer schon gegeben ist? Schon allein das Phänomen des Erziehens ist eine uralte Selbstverständlichkeit, die nicht erst durch die Erziehungswissenschaft »erfunden« oder gefordert werden musste. Aber dieser geht es um ein Aufdecken, Erhellen, Durchreflektieren, Systematisieren von (pädagogischen) Gegebenheiten, um so zu mehr Klarheit und nach Möglichkeit zu einer Verbesserung der Praxis beizutragen. Schon allein aus diesem Grund drängt sich eine Beschäftigung mit dem »immer schon gegebenen«, selbstverständlichen Phänomen – nicht dem Begriff – der pädagogischen Verantwortung auf.

Nun behauptet Seiffert auch, dass es keine *spezifisch pädagogische Verantwortung* gebe. Verantwortung sei Verantwortung, gleichgültig in welchem Bereich sie geübt werde. Daran mag richtig sein, dass eine *Grundstruktur* immer vorhanden sein muss, um von Verantwortung sprechen zu können. Aber dennoch stellt sich die Frage, in welcher Gestalt sich Verantwortung im pädagogischen Bereich denn zeige.

In seinem polemischen Beitrag »Wozu taugt ›die pädagogische Verantwortung‹?« stellt W. Fischer (1996, 181 ff.) die Verantwortung im Rahmen der Pädagogik als eine quasi Erfindung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dar. Die Klassiker der pädagogischen Moderne wie Rousseau oder Kant seien ohne den Begriff ›Verantwortung‹

ausgekommen. Das Problem hätte es damals noch gar nicht gegeben, »für das später die ›pädagogische Verantwortung‹ die Lösung sein sollte«. Es mag wohl richtig sein, dass der *Begriff* ›Verantwortung‹ vor den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts im Rahmen der Pädagogik nicht verwendet worden ist. Dies schließt aber nicht aus, dass wir das *Phänomen*, den Sachverhalt, von Verantwortung etwa in Rousseaus *Émile* oder gerade in der praktischen Pädagogik Pestalozzis aufweisen können. Die Einwände Seifferts und W. Fischers scheinen insgesamt gesehen letztlich daher zu rühren, dass auch bei ihnen der Begriff ›Verantwortung‹ im Vagen verbleibt. Es drängt sich darum die Aufgabe auf, diesem Phänomen gründlich nachzuspüren und dem modischen wie polemischen Zugriff zu entziehen.¹

1.1 Verantwortung als pädagogischer Schlüsselbegriff

Die vorausgegangenen Bemerkungen sollen bewusst machen, dass die Beschäftigung mit Verantwortung nicht unbestritten ist und darum nicht sorglos geschehen kann. Dennoch besteht trotz aller möglichen Bedenken kein Recht, ihretwegen die Frage nach der Verantwortung beiseite zu legen. Insbesondere im Bereich der Pädagogik, um den es hier im Letzten gehen soll, kommen wir ohne das Phänomen der Verantwortung nicht aus. Es lässt sich keine Erziehung, keine einzelne erzieherische Handlung denken, die diesen Namen verdient, die nicht aus einer elementaren Verantwortung heraus geschieht. Es ist

1 Auf einen weiteren Kritiker einer praktischen und theoretischen Pädagogik, die Verantwortung thematisiert, sei außerdem hingewiesen: Tenorth (1990, 418 f.), der unter anderem den »wissenschaftlichen Pädagogen« vorwirft, sie wollten »Verantwortung für die Menschheit« tragen; sie seien »weitgehend immun gegen die Erfahrung des Scheiterns«, und »im Begriff der Verantwortung [sei] ein Können reklamiert, das man nicht können kann«. Für die vorliegende Untersuchung wird nicht in Anspruch genommen, dass Pädagogik die Probleme der Menschheit lösen könne; Scheitern und Grenzen von Erziehung im Allgemeinen und von Verantwortung auf der Seite des Erziehers und des zu Erziehenden im Besonderen sind konstitutive Möglichkeiten und Tatsachen, die man nicht zu leugnen braucht; einen Anspruch nicht oder nicht voll erfüllen zu können, bedeutet nicht, ihn leugnen und aus der pädagogischen Reflexion und Praxis verbannen zu dürfen. Denn die Tatsache, dass wir für das, was wir tun, in irgendeiner Form einstehen müssen, und dass dies in die pädagogische Praxis und Reflexion Eingang finden soll, bleibt. Oder soll eine *verantwortungslose Pädagogik* propagiert werden? – Zur Auseinandersetzung mit W. Fischer und Tenorth siehe auch Osterloh (2002, 133–140).

die Verantwortung, die »die ältere Generation für die jüngere Generation« übernimmt, um einen Ausdruck Schleiermachers (1966, 9) für die allgemeine Erziehungskonstellation zu verwenden.

Konkret und alltäglich ist es die Mutter, die sich um ihre Kinder kümmert, ist es der Vater, der für diese da sein will, und es ist der Lehrer, der seinen Schülern etwas beibringt: Immer besteht deren erzieherische Haltung in dem fundamentalen, nicht mehr reduzierbaren *Impetus*, der will, ›dass aus dem Kind etwas wird‹. Dieser Impetus mag zumeist mehr oder weniger unreflektiert und unartikuliert vorhanden sein. Aber das Entscheidende ist, dass er überhaupt da ist, das Handeln leitet und es erst zu einem erzieherischen macht (vgl. Brezinka 1977, 49 f.); und er scheint uns *gleichursprünglich* mit aller Zielsetzung der Erziehung zu sein. Der genuinen erzieherischen Haltung geht es um das *Wohl* des Kindes, des Jugendlichen, des Schützlings; und wo nicht dieses Wohl im Vordergrund steht, ist es fraglich, ob dann nicht eher distanzierte Zucht und Dressur vorliegen.

Freilich verbleiben die genannten Momente – der unreflektierte Wille, ›dass aus dem Kind etwas wird‹, das Wohl des Kindes als primäres Anliegen – noch ganz im Unbestimmten. Aber sie sind Umschreibungen für den einen elementaren Ursprung, aus dem heraus Erziehung überhaupt von der »älteren Generation« als Aufgabe übernommen wird. Es liegt dabei nichts anderes vor als die Verantwortung des Erziehers, die er für den oder die ihm Anvertrauten übernimmt. Allerdings muss dann solche Verantwortung aus dem Unbestimmten heraustreten und konkrete Gestalt annehmen. Sie muss benennen, worin das ›Wohl des Kindes‹ denn bestehe. Mit der Angabe von Ziel und Inhalt eröffnet sich nicht nur die ethische, sondern auch die kulturelle Dimension pädagogischer Verantwortung.

Pädagogische Verantwortung ist keine Erfindung des angeblich »existentialistisch« oder geisteswissenschaftlich bestimmten Jahrhunderts. Wenn es eines historischen Beleges für dieses Phänomen bedarf, dann ist er wohl am eindringlichsten und illustrativsten in der Gestalt von Pestalozzi gegeben. Wir meinen, dass sowohl in seiner *Biographie* wie in seinem *Werk* die pädagogische Verantwortung der tragende Grund ist und dort unmittelbar ablesbar, wenn auch nicht in den Begriff gehoben ist. Biographie und pädagogische Reflexion haben »Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt

in Stanz« ihren Niederschlag gefunden. Dieser *Stanser Brief* kann als ein Dokument erzieherischer Verantwortung gelten, obgleich der Begriff ›Verantwortung‹ nicht reflektiert wird. Da ist einerseits Pestalozzi, der mit den armen verwahrlosten, unreinlichen Kindern Tag und Nacht sein Leben teilt, um sie aus dem »Schlamm der Rohheit, der Verwilderung und der Zerrüttung« »heraus[zu]heben, und in einfache, aber reine häusliche Umgebungen und Verhältnisse [zu] versetzen«. Und da ist andererseits das allgemeinere pädagogische Anliegen: »Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden«.

Pestalozzis Sorge um das Wohl der Kinder und seine Erziehungsverantwortung werden in seinem »Grundsatz« zusammengefasst: »Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihrer Empfindung, ihrer Erfahrung und ihrem Tun nahezu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, dann ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können!« (Pestalozzi 1927 ff., Bd. 13, 9, 6, 7, 14) Wir mögen heute nicht mehr mit allen Aussagen Pestalozzis übereinstimmen; wir werden aber nicht die erzieherische Verantwortung leugnen können, die uns sein Leben und sein Denken vor Augen führen (Klafki 1961, 50; L. Weber 1964, 287 ff.; Jüllig 1927).

Im 20. Jahrhundert wird dann die erzieherische Verantwortung auch in die Reflexion aufgenommen. An dieser Stelle seien nur an einigen exemplarisch herausgegriffenen Äußerungen die wesentlichen Gesichtspunkte akzentuiert. So bezeichnet Lichtenstein (1967, 60) die pädagogische Verantwortung als ein »metaphysisches Problem«; denn »wenn wir von der erzieherischen Verantwortung sprechen, so sprechen wir [...] von dem *Sein* der Erziehung selbst, von dem, was Erziehung zur Erziehung macht, worin Erziehung ihren Grund hat.« Eine mehr beschreibende Charakterisierung finden wir dagegen bei Langeveld (1973, 50), wenn er sagt: »Der Erzieher identifiziert sich mit den *Belangen*, dem Wohlbefinden und Wohlsein des Zöglings. Er handelt *für* das Kind, da wo es selbst noch nicht handeln kann, er

wählt also für das Kind, nimmt mithin an seiner Statt Verantwortung auf sich.«

Ganz ähnlich umschreibt Döpp-Vorwald (1964, 9) die inhaltliche Bedeutung pädagogischer Verantwortung, nämlich »als Sorge für den *werdenden* Menschen, als Dienst an seiner *menschlichen Entwicklung*, als Hilfe, dass er sein Leben unter seinen Bedingungen, in seiner Individuallage, auf eine menschliche Weise führen lerne, wobei es also gerade auf seine *Menschwerdung als Mensch* ankommt«. Hierbei ist es nach Buber (1969, 71, 68) Aufgabe des Erziehers,

»seinen Schülern das Bild des großen Charakters erstehen [zu] lassen«; »einen großen Charakter nenne ich den, der durch seine Handlungen und Haltungen den Anspruch der Situation aus einer tiefen Bereitschaft zur Verantwortung seines ganzen Lebens erfüllt, und so, dass sich in der Gesamtheit seiner Handlungen und Haltungen doch auch die Einheit seines Wesens, seines verantwortungswilligen Wesens bekundet«.

Damit ist also die ›Erziehung zur Verantwortlichkeit‹ angesprochen.

Schließlich sieht W. Flitner (1966, 18) die Wissenschaft von der Erziehung selbst als »ein Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus«. Diesen Gedanken der »*réflexion engagée*« vertritt auch Weniger (1975, 181):

»Das eigentlich Fundierende in der Erziehungswirklichkeit, das die Eigenart und Selbständigkeit des erzieherischen Handelns ermöglicht, schließt sich der Theorie erst auf, wenn sie selber die erzieherische Verantwortung der Praxis teilt, von dieser Verantwortung aus denkt und von ihr aus Tatsachen und Anforderungen sieht. Von dieser Teilhabe an der Verantwortung der erzieherischen Praxis, von dieser Befangtheit an die erzieherische Aufgabe ist eigenartigerweise auch die Methode des Denkens und Forschens bestimmt.«

Aus solchen Hinweisen sehen wir nicht nur, dass namhafte Vertreter der Pädagogik das Thema der Verantwortung sehr ernst nehmen; es ist damit auch ein Aufriss unterschiedlicher Perspektiven gegeben, in denen das Phänomen Verantwortung im Rahmen der Pädagogik auftritt:

- (1) als anthropologische Grundgegebenheit,
- (2) als konkrete Verantwortung des Erziehers im Erziehungsgeschehen,

- (3) als Erziehung zur Verantwortlichkeit und
- (4) als Standort erziehungswissenschaftlicher Reflexion.

Diese Themenkreise werden uns noch beschäftigen. Dabei gehen wir von der Überzeugung aus, dass Erziehung ohne das Phänomen der Verantwortung nicht denkbar ist. Verantwortung macht den Kern alles Erzieherischen aus, und von ihr aus schließt es sich erst auf. Unsere zentrale These lautet daher: Erzieherische Verantwortung ist ein *pädagogischer Schlüsselbegriff*.

Diese Überzeugung ergibt sich zunächst aus dem Erziehungsphänomen selbst. Aber verlangt nicht auch unsere konkrete *geschichtliche Situation* eine Besinnung auf das Phänomen der Verantwortung und damit eng zusammenhängend auf die Erziehungs-Verantwortung? Das 20. Jahrhundert und insbesondere wir Deutsche stehen unter dem Eindruck eines Ereignisses, das von sich aus an die Verantwortung aller Erziehung appelliert und alles Modische hinter sich lässt: *Auschwitz*. Dieser Name steht als Inbegriff für die Barbarei des Dritten Reiches. Und »die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung«. Mit diesem Wort hat Adorno (1970, 92) einen Auftrag der Erziehung für uns und die Zukunft gültig formuliert. Diese Einsicht ist evident, einfach und unumstritten – zumindest dort, wo Humanität ein Maßstab des Handelns ist.

Die ganze Welt stand nach dem Zweiten Weltkrieg erschüttert vor der Tatsache von Auschwitz. Doch betrachtet man den Fortgang der Weltereignisse, so grenzt es an Zynismus, von »Erschütterung« zu sprechen. Denn Auschwitz wiederholt sich fortwährend an anderen Orten; die Tagesnachrichten sind voll davon: Ostkongo, Darfur, Kosovo, Somalia, Pakistan, ... Doch deswegen wird Auschwitz nicht relativiert; im Gegenteil, die Besinnung auf die erzieherische Verantwortung wird dadurch noch dringender. Mit Auschwitz und seiner möglichen Wiederholung vor Augen hat die Erziehung heute das eindeutige, wenn auch negativ formulierte Ziel, dass Auschwitz nicht sei. Positiv besteht es in der Achtung und Förderung von Humanität. Doch die negative Formulierung, dass Auschwitz nicht sein soll, sagt noch nicht eindeutig, was denn zu sein habe. Denn auch »Humanität« verlangt danach, inhaltlich präzisiert zu werden.

Aus der Realität von Auschwitz ergibt sich für die Erziehung zumindest das mit Sicherheit, dass Verantwortung ein tragender Begriff

sein muss, und dies in vielfältiger Hinsicht, in der sich die oben aufgeführten Perspektiven widerspiegeln: Der Erzieher selbst trägt als Mitmensch wie jeder andere die Verantwortung, dass sich Auschwitz nicht wiederholen kann; in seinen konkreten Erziehungshandlungen hat er diesem Auftrag Raum zu geben. Er muss dafür sorgen, dass in der jungen Generation diese Verantwortung wird. Zudem kann der Erzieher jene klare ethische Forderung »dass Auschwitz nicht noch einmal sei«, nicht aus seiner pädagogischen Reflexion ausschließen.

Hans Jonas (1979, 7 f.) verweist mit seinem Buch »Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation« auf einen mit Dringlichkeit aufgetretenen *Zukunftsaspekt* der gesellschaftlichen Verantwortung: Die Verheißung der modernen Technik ist in eine Bedrohung umgeschlagen und zwar nicht nur des physischen *Überlebens* der Menschheit, sondern auch des *Menschenbildes*. Das erfordert eine neuartige Ethik, eine Verantwortung für die Zukunft. Jonas hat damit einen wichtigen Anstoß in der Ethik-Diskussion gegeben. Die jüngsten wissenschaftlichen Beobachtungen und Prognosen zur Erderwärmung und des Klimawandels geben dem Anliegen Jonas' aktuellen Nachdruck. Beispielsweise präsentieren Apel (1997, 179 ff.), Böhler/Brune (2004) und W. Müller (2008) intensive Auseinandersetzungen mit Jonas' Thesen. So weist auch Apel (1997, 17 ff.) auf die Veränderungen durch die technisch-wissenschaftliche Zivilisation hin in Form der Atombombe, der Naturausbeutung, Überbevölkerung, Zerstörung der Ökosphäre, Umweltverschmutzung, Wärmebelastung, den Verbrauch der Energievorräte. Zu einer Bedrohung werden diese Phänomene, weil die »menschlichen Zwecksetzungen« nicht zu den »natürlichen Funktionssystemen« in Beziehung gesetzt werden, weil also mit anderen Worten die natürliche Regeneration mit den menschlichen Eingriffen in die Natur nicht mehr Schritt halten kann. Diese Probleme sollten eigentlich zu einer Solidarisierung der globalen Gesellschaft führen und das heißt zu einer Übernahme von Verantwortung. Jedoch stehen dem Klassenkonflikte, auch in Form des Nord-Süd-Konflikts, und Prestige- und Machtkonflikte zwischen Gleichen entgegen.

Hinzu kommt beispielsweise, dass die Integration der sogenannten Dritten Welt eine noch nie da gewesene Aufgeschlossenheit fremden Kulturen gegenüber erfordert; dazu gehören die konstruktive

Auseinandersetzung der Weltreligionen untereinander und die daraus folgenden nicht bewältigten Probleme. All dies tangiert die politische und gesellschaftliche Verantwortung eines jeden und somit im Letzten auch den Erzieher. Einschränkend muss jedoch bedacht werden, dass zum einen Verantwortung zwar konstitutiv für die Erziehung ist, dass aber eine Forderung nach Verantwortung nicht ausreicht. Sie steht im Kontext des umfassenderen Erziehungsziels Bildung. Zudem korrespondiert Verantwortung mit Inhalten, die sich nicht allein aus dem Erziehungsphänomen ergeben. Zum anderen – was damit zusammenhängt – darf Erziehung im engeren Sinn nicht im Stich gelassen werden von den sonstigen gesellschaftlichen Aktivitäten. Erziehung und ihre Verantwortung haben Grenzen, und sie sind nur so mächtig, wie sie von der *gesamten* »älteren Generation« getragen werden. Pädagogik allein kann die Welt weder verbessern noch retten; sie kann nur ihren Beitrag leisten.

Wir werden auf jene *inhaltlichen* Fragen und Probleme einer übergreifenden gesellschaftlichen Verantwortung nicht eingehen², sondern uns auf die pädagogische Verantwortung der Praxis und der Erziehungswissenschaft beschränken. Wir werden zeigen, dass die Strukturanalyse insbesondere einer »existentiellen Verantwortung« Anhaltspunkte für eine erzieherische Vorbereitung für die Übernahme solcher Verantwortung geben kann.

1.2 Wissenschaftstheoretische Fragen

Wir haben den Bedenken, von Verantwortung zu sprechen, die immanent pädagogische sowie die geschichtliche Notwendigkeit der Besinnung auf Verantwortung gegenübergestellt. Auch wenn unseren Überlegungen die Überzeugung zugrunde liegt, dass es notwendig, sinnvoll und möglich ist, Verantwortung als solche und im Zusammenhang von Pädagogik als Praxis und Theorie zu reflektieren, so soll doch nicht stillschweigend über eine Reihe innerer Schwierigkeiten hinweggegangen werden, die sich einem solchen Vorhaben entgegenstellen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der

2 Siehe zum gesellschaftlich-politischen Verantwortungs-Inhalt: Danner (1998): »Existential responsibility – *the civic virtue*«.

Anspruch auf ›Wissenschaftlichkeit‹ erfüllt werden soll; bevor wir hierauf näher eingehen, seien einige solcher Schwierigkeiten, die in der Sache selbst liegen, benannt.

Wir neigen dazu, Verantwortung als etwas *Persönliches* und *Privates* aufzufassen (Schulz 1968, 199): Verantwortung übernimmt man einfach, aber man redet nicht darüber; ob und wie ich Verantwortung wahrnehme, das habe ich vor allem meinem Gewissen gegenüber zu rechtfertigen, und darüber können die Anderen im Grunde nicht entscheiden. Auch der Religiöse wird ähnlich argumentieren, weil er ja ›sein‹ Verhältnis zu ›seinem‹ Gott habe, vor dem er allein sich zu rechtfertigen habe. Verantwortung sei selbstverständlich, aber die Reflexion darüber sei suspekt. Was mag der Grund für eine solche Einstellung sein? Vermutlich sind es zwei Momente, die zur Verantwortung selbst gehören. Das eine liegt im Akt der Verantwortung, insofern die Übernahme von Verantwortung die aktive persönliche Entscheidung erfordert, und das andere verweist ebenfalls auf die existentielle Ebene, nämlich auf die inhaltliche Entscheidung für das, *wofür* man Verantwortung übernimmt. Wir können hier noch nicht näher auf diese Strukturmomente eingehen, aber der Hinweis auf die existentielle Dimension von Verantwortung mag eine, wenn auch nicht voll befriedigende Erklärung dafür sein, dass wir sie in die Privatsphäre verlagern und darin ein Hindernis sehen, Verantwortung *coram publico* zu reflektieren.

Wenn es richtig ist, dass das Verantwortungsphänomen neben der ethischen auch eine existentielle Dimension hat, dann kann das Entscheidende an ihm tatsächlich nicht ausschließlich rational aufgelöst werden. Denn selbst in der scheinbar distanzierten Reflexion *über* Verantwortung bekundet sich deren *Appellcharakter*. Die Rede über Verantwortung ist zugleich – ob man dies nun ausdrücklich will oder nicht – Aufforderung zu verantwortlichem Handeln. Der Appell richtet sich an jenen Ort der Person, der zwischen rationaler Einsicht und tatsächlichem Handeln liegt. An dieser Stelle kann man nun wiederum fragen, mit welcher Legitimation man einen solchen Gegenstand, dem Appellcharakter anhaftet, in Überlegungen, die ›objektiv‹ sein wollen, einbeziehen kann.

Darüber hinaus treten bei einer Analyse des Verantwortungsphänomens *Probleme* auf, die heute oder seit langem *strittig* diskutiert

werden, also *offen* sind: so die Frage nach der menschlichen Freiheit, nach dem ›Wesen der Person‹, nach der Legitimation von Normen und Werten oder nach der motivierenden Triebkraft, die uns überhaupt Verantwortung übernehmen lässt. Mit diesen zentralen Fragen ist Verantwortung eng verflochten; aber auf sie gibt es keine allgemein verbindliche Antwort. Das bedeutet, dass sich eine Beschäftigung mit der Verantwortung auf schwankenden Boden begibt. Es wäre vermessen, jene Probleme mit dem Anspruch der wissenschaftlichen Allgemeingültigkeit lösen zu wollen. Es werden nur vorläufige und persönlich gefärbte Antworten möglich sein. Trotzdem bleibt die bedrängende Frage nach der Verantwortung bestehen, auch wenn jene Grundfragen, in die sie hineinreicht, nicht endgültig und verbindlich beantwortet werden können. Wenn es richtig ist, dass Verantwortung das dynamische und zugleich tragende Moment der Erziehung ist, dann können wir es uns nicht leisten, auf eine Antwort jener anderen existentiellen Grundfragen zu *warten*: Denn es muss *heute* erzogen werden.

Dieses Dilemma ist jedoch keineswegs neu. Bereits Schleiermacher (1966, 13) deckt es in seiner Vorlesung von 1826 über die Theorie der Erziehung auf. Einerseits sieht er sich vor die Frage gestellt, was durch die Erziehung bewirkt werden kann und soll, und andererseits muss er erkennen, dass es ein »von allen anerkanntes ethisches System« nicht gibt, auf das wir uns berufen könnten. Schleiermacher kommt zu dem Ergebnis, dass wir eine Antwort auf jene Frage »nur approximativ finden können«, »indem wir uns in ein Gebiet von einzelnen mannigfachen Untersuchungen begeben«. So werden auch wir gewärtig sein müssen, dass unsere Überlegungen immer wieder an Grenzen stoßen werden, ohne sie überschreiten zu können. Aber ist es nicht fruchtbarer, ein Dilemma als solches zu benennen, als es zu verschweigen und eine ›heile Welt‹ vorzutäuschen? Und macht es nicht die Situation aller Pädagogik heutzutage aus, worauf ja bereits Schleiermacher verweist, dass sie sich in einer gewissen Ratlosigkeit befindet – es sei denn, sie habe sich ideologisch festgelegt?

Wir werden im Verlauf unserer Untersuchung noch auf eine Grenze anderer Art stoßen, nämlich auf die der Inhaltlichkeit. Denn bei der Frage, was denn der Verantwortliche und näherhin der verantwortliche Erzieher zu tun haben und von welchen Maximen sie sich leiten

lassen sollen, geht es um konkrete Inhalte. Eine solche inhaltliche Bestimmung scheint nicht vermeidbar zu sein, wenn man von Verantwortung sprechen will. Doch dann besteht gleichzeitig die Gefahr, in *Rezeptologie*, Kasuistik oder Banalität zu verfallen – abgesehen von dem grundlegenden Problem, dass die ethische Inhaltsfrage nicht eindeutig beantwortet werden kann, wie wir eben festgestellt haben. Zudem gehen wir hier *inhaltlich* nur auf die Erzieher-Verantwortung ein, nicht auf die zahlreichen gesellschaftlich brisanten Inhalte.

Schließlich sollten wir vor Augen haben, dass Verantwortung ein sehr komplexes Thema ist. Neben allgemein philosophischen und pädagogischen Fragen ergeben sich psychologische, medizinische, theologische, soziologische, juristische und eine Reihe anderer Aspekte. Darauf können wir nicht eingehen. Da aber einzelwissenschaftliche Aussagen immer einer Interpretation im Hinblick auf ein bestimmtes Selbstverständnis des Menschen bedürfen, erscheint es angemessen, ja erforderlich, die beabsichtigte pädagogische Untersuchung in den Kontext einer philosophisch-anthropologischen Aussage über Verantwortung zu stellen, wobei ethische und existentielle Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Damit haben wir einige Momente benannt, die es schwierig erscheinen lassen, »wissenschaftlich« über Verantwortung zu sprechen: so die Privatheit und der Appellcharakter der Verantwortung, die offenen Probleme in ihrem Umkreis, die Gefahr der Rezeptologie, die Komplexität des Phänomens und nicht zuletzt der als erforderlich angesehene philosophische Standpunkt. Es stellt sich somit die Frage nach den Mitteln und Methoden, angemessen von der Verantwortung zu sprechen.

Im Folgenden wollen wir unseren eigenen wissenschaftstheoretischen Standort kurz markieren. Eine erste Hilfe hierzu bietet uns der historische Hinweis, welchen Schulz (1968, 198–202) für den Rückzug der Verantwortung in das Private gibt. Er zeigt nämlich, dass dies eine Erscheinung ist, die erst mit dem Beginn der Neuzeit auftritt, was unter anderem deutlich bei Descartes (1960) hervortritt. Dieser entwickelt ein wissenschaftliches Methodenprogramm und stellt Regeln auf, die »als Ideal aller Erkenntnis die *Mathematik*« ansetzen.

»Descartes verbannt nun alle Problemstellungen, die diesem Ideal nicht genauestens entsprechen aus der Wissenschaft [...] Vor allem aber Fragen der Anthropologie und der Moral – in moderner Terminologie gesprochen – gehören nicht in die Region der Wissenschaft.«
»Hier spricht sich erstmalig ein Grundzug des neuzeitlichen Denkens klar aus: zwischen Wissenschaft und Moral muss eine eindeutige Scheidung durchgehalten werden, weil beides dimensionsmäßig verschieden ist. Diese Überzeugung hat sich bis zur Gegenwart weiterhin durchgehalten, auch wenn sich die jeweilige Bewertung beider Dimensionen veränderte.« (Schulz 1968, 199 f.)

Dieser historische Hinweis besagt zum einen, dass es *nicht selbstverständlich* ist, eine ethische Frage aus der Wissenschaft zu verbannen, und dass dies offensichtlich eine *bestimmte* Art von Wissenschaft sein muss, die dies tut. Das heißt weiterhin, dass ein solches Wissenschaftsverständnis, das auch eine Ethik – und in der Folge auch Verantwortung – »more geometrico« im Geiste Descartes oder Spinozas (1976) konstruieren wollte, *relativ* ist und aus diesem Grunde eine *Entscheidung* des Einzelnen *für* sie voraussetzt.

In jedem Fall bliebe für ein rein empirisches Vorgehen die Aufgabe, danach zu fragen, *was* unter Verantwortung zu verstehen sei und wie sie sich im Kontext menschlichen Handelns und insbesondere im Umfeld von Erziehung und Bildung darstellte. Erst dann könnten möglicherweise sozialwissenschaftliche oder empirische Beiträge zu Teilfragen geleistet werden, die ja wiederum auch eines Rahmes für ihre Einordnung bedürfen.

Nun könnte man die Frage einer Verantwortung und der pädagogischen Verantwortung im Besonderen auch im Sinne Herbarts normativ zu lösen versuchen. Verantwortung wäre dann eine ethische Forderung, eine *Norm*, und diese Norm sei vorab zu definieren, etwa analog zum Kategorischen Imperativ: Handle so, dass du jederzeit für dein Handeln und für dessen Folgen einstehen kannst. Daraus wäre dann zu deduzieren, wie Erziehung technisch auszusehen habe, um dieser Norm gerecht zu werden. Doch solches Vorgehen nach dem Modell einer normativen Pädagogik würde einerseits wiederum im Dunkeln lassen, was denn Verantwortung selber sei, und andererseits würde Pädagogik zur Technologie degradiert, und im Hinblick auf die Frage nach der erzieherischen Verantwortung käme

man deduktiv nicht weit, vielmehr müsste doch wiederum ursprünglich am Ort der Erziehung angesetzt werden.

Aus unseren Überlegungen, die sich hier an W. Flitner (1966, 21 f.) anlehnen, folgt, dass wir weder empirisch-sozialwissenschaftlich feststellend noch normativ deduzierend in der Frage weiterkommen werden, was denn Verantwortung sei, wie sie sich als Verantwortung des Erziehers und als anzuerziehende Verantwortlichkeit zeige und welche Rolle sie in einer Wissenschaft von der Erziehung spiele. Es geht um ein Verfahren, das es erlaubt, anthropologische, ethische, existentielle und pädagogische Sachverhalte zu erfassen. Ein solches Verfahren könnte im weitesten Sinn als ›philosophisch‹ bezeichnet werden, wenn nicht auch der Begriff ›Philosophie‹ von unterschiedlichsten Richtungen in Beschlag genommen wäre.

So erscheint es angebracht, unsere Überlegungen im Rahmen einer ›sinn-orientierten Pädagogik‹ anzusiedeln, die sich einerseits in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik versteht, jedoch ohne deren ideologische Implikationen zu teilen, und die sich andererseits des methodologischen Zugangs der Hermeneutik, der Phänomenologie und der (verstehenden) Dialektik bedient. Diese Zugangsweisen zusammenzunehmen, hat darin eine Berechtigung, dass mit ihnen der Mangel eines ausschließlich empirisch orientierten Vorgehens vermieden wird, sofern dieses im Wesentlichen in der Beschränkung auf Quantifizierbares und auf Gesetzmäßigkeiten liegt, dass also die Dimensionen von Qualität, Wert, Sinn, Existenz etc. mit jenen Zugangsweisen bedacht werden können. (Danner 1981; 2006)

Die *Hermeneutik* als die Lehre vom Verstehen und der Interpretation praktiziert und reflektiert als entscheidenden Erkenntnisvorgang das ›Verstehen‹, das ein Erkenntnisobjekt nicht im Sinne des Erklärens zurückführt auf ein Anderes, sondern das es als es selbst in seiner besonderen *Bedeutung* und in seinem *Sinn*-Gehalt erfassen will. Wenn wir nach der Verantwortung fragen, werden wir unentwegt solche Verstehensakte leisten müssen.

›Objektivität‹ als notwendiges Kriterium von Wissenschaftlichkeit kann im »Widerstand der Sache« (Bollnow 1966, 63) oder als »Sachtreu« (W. Flitner, 1966,13) gefunden werden. Das heißt also, dass die ›Sache selbst‹ zur Sprache kommen soll. Das ist der genuine Ansatz der *Phänomenologie*. Aufgrund einer möglichst vorurteils-

freien Einstellung sollen durch Beschreiben des Phänomens dessen Wesen und Struktur herausgestellt werden. Solches Beschreiben gewinnt die Wesenszüge durch eine möglichst vielfältige Variation der Betrachtungsweise des Phänomens, um so das ›Wesen‹ als das Invariante herauszustellen. Die phänomenologische Methode hat für unseren Sachverhalt – die Verantwortung – eine besondere Bedeutung. Das ergibt sich nicht zuletzt aus der Absicht, sie als anthropologische Kategorie zu begreifen und herauszustellen, die sich auf diese Weise am angemessensten erhellen lässt. Mit gutem Grund bedienen sich sowohl die sogenannten Existenzphilosophen – beispielsweise Heidegger (1963, § 7) und Sartre (1966, Einl.) – als auch bestimmte Ethiker – beispielsweise Scheler (1954), Hildebrand (1969), Hartmann (1962) und Reiner (1951) – ausdrücklich der Phänomenologie. Wie diese allerdings in der Pädagogik und in anderen Bereichen angewandt wird, kann sie sicher nicht ›vorurteilsfrei‹ sein. Eine konsequente Vorurteilslosigkeit der Phänomenologie hält unter anderen auch Langeveld für unmöglich (1981, 95 ff.). Wir können nicht umhin, auch für das phänomenologische Vorgehen einen ›Verstehens-Horizont‹, ein ›Vor-Urteil‹ anzunehmen (Gadamer 1975, 254 ff., 286 ff.). Insbesondere wird Pädagogik immer eine ›engagierte Reflexion‹ (W. Flitner) sein müssen.

Ähnliches gilt für die *dialektische* Methode, die einerseits Widersprüche erfasst, die sich aus der Erziehungswirklichkeit und auch in deren Konfrontation mit Erziehungszielen ergeben, und die andererseits solche Widersprüche weiterzureflektieren und ›aufzuheben‹ versucht. Auch dialektisches Denken erhält im Rahmen der Pädagogik erst Sinn, wenn es zugleich hermeneutisch ist und es sich um eine verstehende Dialektik handelt. Das heißt, eine ›Synthese‹ ist als ein ›antizipierendes Verstehen‹ zu interpretieren, das vor dem Hintergrund eines Auslegungs-Horizontes geschieht. Unsere grundlegende These in diesem Zusammenhang lautet, dass der Verstehens-Horizont durch die erzieherische Verantwortung – mit allen ethischen und anthropologischen Implikationen – gegeben ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

| Die wissenschaftliche Behandlung des Phänomens Verantwortung
| darf davon ausgehen, dass die Trennung von ›Wissenschaft‹ und

›Moral‹, wie sie Descartes vornimmt, keine Selbstverständlichkeit, sondern ein historisches Faktum und eine Entscheidungsfrage ist. Selbst wer am empirisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsideal festhält, muss ›vor-wissenschaftlich‹ (in seinem Sinne) klären, was denn Verantwortung (oder ein ähnliches Phänomen) überhaupt ist. Unsere folgenden Betrachtungen verstehen sich in den Rahmen einer ›sinn‹-orientierten Pädagogik gehörig. Es geht um ein ›Sinn‹-Verstehen, das nicht nur für die hermeneutische Auslegung Bedeutung hat, sondern auch für das möglichst vorurteilsfreie phänomenologische Beschreiben und für die dialektische Reflexion. Die ›Objektivität‹ dieses Denkens misst sich weder an einer naturwissenschaftlichen Allgemeingültigkeit noch am Absolutheitsanspruch metaphysischer Spekulation, vielmehr ergibt sie sich am »Widerspruch der Sache« oder als »Sachtreue«.

1.3 Prämissen

Diese knappen Bemerkungen wollen und können die wissenschaftstheoretisch strittigen Fragen, die nicht nur mit einer ›sinn‹-orientierten Pädagogik, sondern generell gegeben sind, nicht auflösen. Dennoch sollte damit zumindest der Standpunkt des Verfassers dargelegt werden. Dieser soll durch die Nennung weiterer *Prämissen* verdeutlicht werden, die in unsere Fragestellung und in ihre methodische Behandlung eingehen.

Wir gehen von einer Überlegung aus, die wir als ›*anthropologisches Axiom*‹ bezeichnen wollen. Es besteht darin, dass der Mensch nicht in seiner Umwelt und in der Welt aufgeht, sondern dass er innehält, dass sich durch dieses Innehalten gewissermaßen zwischen Mensch und ›Welt‹ ein ›*Hiatus*‹ auftut. Denn Welt ist immer schon *gedeutete* Welt oder *sinn-hafte* Welt. Jenes ›Innehalten‹ ist aber weniger erkenntnistheoretisch als anthropologisch und existentiell zu verstehen, gewissermaßen als der Anlass, ›Welt‹ überhaupt erst zu deuten. (Buber 1969; Danner 1981, 118–137)

Das ›Innehalten‹ wird sichtbar an der Fähigkeit zu *denken*, an der Reflexion, an der die Wirklichkeit verlassende Spekulation. Es zeigt sich im menschlichen *Handeln*, das kein bloßes Re-agieren ist. Es bekundet sich im *Fragen*, im Staunen (Gadamer 1975, 344–360). Der

Mensch *muss* Stellung nehmen (Gehlen 1978, 10, 17) und zwar zur ›Welt‹. Er lebt in *gestalteter* Umwelt; seine ›Natur‹ ist die *Kultur*. Gestaltung ist darum ein zentraler Begriff zur Charakterisierung des Menschseins; sie schließt ein, dass etwa Qualität, Wert, Norm zum Verständnis des Menschen gehören. (Danner 2010) Im Stellungnehmen zur Welt liegt die Bedingung der Möglichkeit von Verantwortung, Schuld, Entscheidungsfähigkeit. Nur der Mensch kann darum verantwortlich sein (Ingarden 1970, 9).

Angesichts des Stellungnehmens wird das Leben des Einzelnen für ihn selbst zum Problem; er selbst wird zum Problem; er ist *sich selbst aufgegeben* (von Schenck 1956, 171 ff.). In diesem Sinne bezeichnen wir das Leben des Menschen als *Existenz*; es ist nicht wie das tierische und pflanzliche Leben in die Natur eingebunden. Diese seine Existenz ist dem Menschen aufgegeben; er kann sich und seiner Umwelt in individueller und gemeinschaftlicher Anstrengung Gestalt geben; er kann damit aber auch scheitern.

Nach Buber (1978, 15) »ist kein Einer-Welt-Gegenübersein denkbar, das nicht auch schon ein Zu-ihr-als-Welt-sich-Verhalten, und das heißt, der Umriss eines Beziehungsverhaltens wäre«. Welt und die eigene Existenz werden *interpretiert*; das Stellungnehmen zur Welt ist ein permanentes *Sinn-Geben* des Menschen; die Welt des Menschen ist (in hermeneutischem Sinne) *sinn-volle, sinn-hafte* Welt; nur der Mensch kann deshalb umgekehrt Sinn-loses, Sinnlosigkeit erfahren. Der Sinn-Begriff rückt damit in das Zentrum unserer anthropologischen Überlegungen³. Als anthropologische Kategorie meint er zunächst noch keine metaphysische oder ethische Kategorie. Indem der Mensch Stellung nimmt, sich in der Welt einrichtet und sie vielfältig gestaltet, verändert er das Naturhafte, das ihm Widerfahrende und

3 Es handelt sich hier nicht um eine Annäherung an den Symbolischen Interaktionismus. Dort geht es um ein Vermitteln und Aneignen von sprachlichen und anderen Symbolen. Diese haben Zeichencharakter. Zeichen *bedeuten* immer noch etwas anderes, als sie selbst sind, und sie sind in ihrer konkreten Gestalt zufällig. Uns geht es um die existentielle Dimension alles Zeichen- und Bedeutungshaften, die noch *vor* ihm liegt. Sinn wird im intentionalen Akt des Menschen – hin auf ein Anderes – konstituiert. Darin sind Mensch und Anderes *zugleich*. Sinn meint die existentielle Bezogenheit des Menschen auf etwas und umgekehrt dessen Bezug zum Menschen. Auch bei Schütz (1974) geht der Begriff ›Sinn‹ letztlich nicht über die Bedeutung eines Zeichens hinaus. Dies wird besonders am 25. Kapitel »Sinnsetzung und Sinndeutung« (175 ff.) deutlich.

Begegnende, auf sich selbst hin. Diese *Veränderung* und der *Bezug*, der dadurch zwischen Mensch und Welt hergestellt wird, machen den Sinn aus. Der hier gemeinte ›Sinn‹ ist ein *hermeneutischer*; er liegt noch *vor* einem metaphysischen ›letzten Sinn‹, *vor* einem ethischen ›Sinn-Bezug‹, aber auch *vor* jedem Sachverhalt. Denn Sinn als Antwort des Stellungnehmens eröffnet erst die Möglichkeit metaphysischer Deutung sowie ethischen und sach-gemäßen Handelns.

Von zentraler Bedeutung ist es, dass wir die interpretierte, sinnhafte Welt als *gemeinsame* Welt verstehen. Sie ist nicht solipsistisch meine Welt, sondern unsere. Sinngebendes Stellungnehmen und Gestalten vollziehen sich als *Antworten* auf vorgefundene Interpretation, auf zu verstehenden Sinn. Insofern haben unsere Überlegungen eine Nähe zur »Dialogischen Pädagogik« (Birkenbeil 1986; Potschka 1997, 31). Verantwortung ist ein dialogisches Phänomen oder mit Sikora (2005, 73):

»Erst durch die [...] konkrete Bezugnahme auf Andere and Anderes wird ein persönlicher Sinneintrag in den Dialog mit Welt und Welt-erleben zu einer horizontenerweiternden Fortführung eines immer schon geteilten Sinns [...] Dies geschieht vor allem durch ein Zwiegespräch«.

Im antwortenden Sinn-Geben ist enthalten ein Gewissen- und Verantwortung-haben-Wollen, ein Wertstreben. Wir nennen dieses Faktum ein *ethisches Axiom* und legen es unseren Überlegungen ebenfalls zugrunde. Zugleich gilt mit Lévinas (1983; 1984): Wir sind vor-reflektiv in Verantwortung genommen, ob wir dies wollen oder nicht. Hierin gründet das Schuldig-sein-Können des Menschen und das ständig mögliche Scheitern.

Damit haben wir einige Prämissen formuliert, die auf das Sinn-Geben hinweisen und die unseren folgenden Überlegungen zur Verantwortung und ihrer Stellung im Rahmen der Pädagogik zugrunde liegen. Mit anderen Worten bedeuten sie nichts anderes, als dass wir eine *Handlungs- und Willensfreiheit*, die Fähigkeit und den Willen zu *sittlichem Handeln* und damit die *Möglichkeit von Verantwortung* voraussetzen (Furger 1975, 28 f., 61, 140 f.). Andernfalls wäre die Frage nach der Verantwortung von vornherein ohne Grundlage.

Neben der vorausgesetzten Willensfreiheit enthält auch die Tatsache, dass wir überhaupt das Thema der Verantwortung aufgreifen,

ebenfalls eine Prämisse. Diese besteht darin, dass der Verantwortung gerade in unserer Zeit eine besondere Bedeutung beizumessen ist, dass sie also eine Grundfrage unserer persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Daseinsgestaltung und als solche möglicherweise eine Frage unseres Überlebens ist, wenn wir etwa an die Bedrohung durch die Klima-Veränderung mit allen Konsequenzen oder an eine atomare Vernichtung denken. Das bedeutet gerade nicht, einem modischen Trend nachzugeben, sondern sich einer Herausforderung *unserer Zeit* zu stellen. Hans Jonas' Werk »Das Prinzip Verantwortung« setzt den Akzent auf die Bedrohung durch die technologische Zivilisation und bringt damit die Verantwortung als Grundfrage unserer Zeit ins Bewusstsein.

Unsere Fragestellung drückt ein Interesse an der *Erhellung des Phänomens* Verantwortung aus. Wir fragen beispielsweise nicht, welche Verantwortungs-Inhalte es überhaupt gibt oder durch wen Verantwortung verwirklicht wird oder auch nicht. Heidbrink (2007) verweist auf die komplexen Prozesse und Systeme der modernen westlichen Gesellschaft, die zu »Paradoxien der Verantwortung« führen und das menschliche »Handeln in der Ungewissheit« erscheinen lassen. Doch so richtig Heidbrinks Perspektive einer möglichen Verantwortung einerseits sein mag, so dringend machen andererseits seine Beobachtungen zur Gesellschaft eine gründliche Analyse des Verantwortungsphänomens erforderlich, nicht zuletzt auch deshalb, weil Heidbrinks Begriff der Verantwortung häufig nichts anderes meint als »Anforderungen, Maßnahmen, Zuständigkeiten«. Wir werden nicht fragen, welche Handlungsanweisungen notwendig oder denkbar sind, um zur Verantwortlichkeit zu erziehen. Unsere Fragen lauten vielmehr:

Was ist Verantwortung? Wie ist sie *strukturiert*, d. h. welche Momente bestimmen sie, sodass wir mit Recht von Verantwortung sprechen können? *Wie zeigt* sie sich im Rahmen von Erziehung und Bildung?

Diese Fragen sind Ausdruck bestimmter *Thesen*, die wir wie folgt zusammenfassen:

| (1) Die Frage nach dem *Menschsein* kann nur so beantwortet werden, dass auch die Verantwortung zentral berücksichtigt wird.