

Fakultät für Sozial- und  
Verhaltenswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



Andreas Abt

***Die Balance der Verantwortung***  
***Ein Modell der Pädagogik zur Entwicklung***  
***von Verantwortungsfähigkeit***

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2006

## **Inhaltsverzeichnis**

<i>Inhaltsverzeichnis</i> .....	1
<i>Vorwort</i> .....	3
<i>Einleitung</i> .....	4
<b>1. Pädagogik und Verantwortung</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Etymologische Analyse des Verantwortungsbegriffs</b> .....	<b>16</b>
<b>3. Geistesgeschichtliche Analyse des Verantwortungsbegriffs</b> .....	<b>18</b>
3.1 Frühe Verständnisse menschlicher Verantwortung.....	19
3.1.1 Verantwortung in der Antike.....	19
3.1.2 Das Verständnis über Verantwortung im Mittelalter .....	21
3.2 Verständnisübergänge.....	23
3.2.1 Menschliche Verantwortung in der Neuzeit.....	23
3.2.2 Das 19. Jahrhundert.....	25
3.3 Moderne Auffassungen zur menschlichen Verantwortung .....	28
3.3.1 Die Existenzphilosophie.....	29
3.3.2 Martin BUBER und Emmanuel LEVINAS .....	30
3.3.3 Hans JONAS.....	32
3.3.4 Die Humanistische Psychologien.....	34
3.3.5 Christliche Aussagen zur Verantwortung .....	39
<b>4. Anthropologie menschlicher Verantwortung</b> .....	<b>46</b>
4.1 Ergebnisse der etymologischen und geistesgeschichtlichen Analyse .....	47
4.2 Merkmale und Begründungen existenzieller Verantwortung .....	52
4.2.1 Merkmale existenzieller Verantwortung .....	53
4.2.2 Begründungsaspekte existenzieller Verantwortung .....	58
4.2.2.1 Verantwortung und die Beziehungen des Menschen .....	58
4.2.2.2 Verantwortung und die Frage nach Spielräumen und Auswirkungen menschlichen Handelns .....	63
4.2.2.3 Verantwortung und die Frage nach Existenzverwirklichung und Sinnfindung .....	65
4.2.3 Ein Modell existenzieller Verantwortung .....	67
4.3 Das Konzept der dynamischen Balance als Prinzip der Integration .....	71
4.4 Verantwortung übernehmen – Zusammenhang von Denken und Fühlen.....	76
<b>5. Pädagogische Kategorien existenzieller Verantwortung</b> .....	<b>81</b>
5.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit.....	82
5.2 Der Fokus auf das Kind und den Jugendlichen – Die Erziehung zur Verantwortung .....	86

---

5.2.1	Ziele menschlicher Entwicklung.....	<b>86</b>
5.2.2	Pädagogische Kategorien und Entwicklungswege zur Verantwortungsfähigkeit .....	<b>89</b>
5.2.2.1	Pädagogische Kategorie: Vertrauen .....	<b>92</b>
5.2.2.2	Pädagogische Kategorie: Kontakt und Orientierung .....	<b>95</b>
5.2.2.3	Potentiale der Verantwortungsfähigkeit.....	<b>98</b>
5.2.2.4	Lern- und Entwicklungswege .....	<b>99</b>
5.3	Der Fokus auf den Erwachsenen - Die pädagogische Verantwortung.....	<b>104</b>
5.3.1	Die pädagogische Beziehung.....	<b>104</b>
5.3.2	Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung .....	<b>107</b>
5.3.2.1	Pädagogische Orientierungsmarke: Selbstauseinandersetzung.....	<b>109</b>
5.3.2.2	Pädagogische Orientierungsmarke: ‚Vorbild sein‘.....	<b>111</b>
5.3.2.3	Pädagogische Orientierungsmarke: Gestaltung der pädagogischen Beziehung ...	<b>114</b>
5.3.2.4	Pädagogische Orientierungsmarke: Gestaltung der pädagogischen Situation.....	<b>118</b>
5.4	Die Verantwortung in der Pädagogik als dynamisches Entwicklungsmodell .....	<b>125</b>
<b>6.</b>	<b>Pädagogischer Exkurs: Konsequenzen für die Qualifizierung zur pädagogischen Professionalität.....</b>	<b>137</b>
<b>7.</b>	<b>Ein spekulativer geisteswissenschaftlicher Exkurs: Die phylogenetische Bedeutung existenzieller Verantwortung.....</b>	<b>141</b>
	<i>Abbildungsverzeichnis.....</i>	<i>147</i>
	<i>Literaturverzeichnis .....</i>	<i>149</i>

## **Vorwort**

Im Rahmen meines Pädagogikstudiums lernte ich die Konzepte der Humanistischen Psychologien kennen. Das Menschenbild sowie deren Grundannahmen faszinierten mich. Von zentraler Bedeutung ist die Annahme, dass jeder Mensch innerhalb seiner existenziellen Begrenztheit die Verantwortung für den Vollzug seines Lebens trägt. Angeregt durch einem Aufsatz von NAGEL aus dem Buch *Erlaubnis zum Wachsen*<sup>1</sup>, in dem die Selbstverantwortung als Lernziel pädagogischer Arbeit thematisiert wurde, begann meine Auseinandersetzung mit dem Thema Verantwortung.

Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag zur ethischen und pädagogischen Diskussion über die menschliche Verantwortung leisten. Sie soll zur kritischen Auseinandersetzung und zum Nachdenken anregen. Sie ist ein Versuch, den ethischen und vor allem pädagogischen Diskurs zur Entwicklung einer humanen und mitfühlenden Gesellschaft weiter zu führen. Da weder der Mensch noch die Wissenschaft die Welt in ihrer umfassenden Wahrheit erklären können, ist alles menschliche Denken nur der Versuch die Welt subjektiv zu deuten. Die Intention dieser Arbeit wird mit den Worten des Pädagogen SPRANGERS verdeutlicht: „Derjenige, der allein recht hat, ist unter Menschen noch nicht gefunden worden. In gleicher Bescheidenheit sollten wir alle vor den großen Geheimnissen stehen, um die wir kämpfen, die wir aber noch nicht schauen (I. Kor. 13, 12). Meine Absicht ist jedenfalls, nur anzuregen, vielleicht auch aufzuregen.“<sup>2</sup>

Danken möchte ich meinem Doktorvater Dr. Kristian Kunert. Seine Kritik und seine Anregungen unterstützten nicht nur die Weiterentwicklung meiner Arbeit. Für sein Vertrauen und seine Geduld auf dem gemeinsamen Weg bin ich ihm sehr dankbar. Annette Nord und Edith Kamp, Dr. Anne Kohlhaas-Reith, Jutta Hinderer, und Manuel Halseband danke ich für die Anregungen und den kreativen Austausch. Die Hinweise waren hilfreich, um wichtige Zusammenhänge zu erkennen und meine Argumentation weiterzuentwickeln. All den Menschen, denen ich das Thema vorstellen durfte, danke ich für ihr Interesse. Schließlich bin ich vielen Freunden und meiner Familie zu Dank verpflichtet, die mir auf diesem langen Weg Mut und Vertrauen geschenkt haben.

---

<sup>1</sup> NAGEL (Hrsg.) 1992.

<sup>2</sup> SPRANGER 1947, VIII.

## **Einleitung**

Die moderne Kultur verwendet in der Auseinandersetzung mit den existenziellen Fragen menschlichen Lebens abstrakte und in ihrem Verständnis komplexe Begriffe wie ‚Existenz‘, ‚Sinn‘, ‚Selbst‘ oder ‚Autonomie‘.<sup>3</sup> Weil ihre Deutung weder einfach noch eindeutig ist, können deren Interpretationen unvollständig oder sogar falsch sein. Dies hat Konsequenzen für die Wirkung der Begriffe, die sich aus dem Verständnis entfaltet.

Bei der Analyse von Zeitungsberichten und Fernsehreportagen findet man vielfach den Begriff ‚Verantwortung‘. Auch in der Wissenschaft gibt es zahlreiche Publikationen, die sich mit dem Thema der menschlichen Verantwortung auseinandersetzen. Für WIESING gibt es in der jüngeren Diskussion zur Ethik keinen Begriff, der häufiger anzutreffen ist.<sup>4</sup> Er besitzt in der modernen geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung um das Was, Wie und Wozu der menschlichen Existenz eine zentrale Stellung. Für WELKER zählt der Verantwortungsbegriff zu den „großen Wörtern“.<sup>5</sup> Da der Verantwortungsbegriff abstrakter Natur ist, stellt sich die Frage, welche Informationen er beinhaltet und in wieweit sich diese in der öffentlichen Diskussion wiederfinden.

Das Begriffsverständnis einer Gesellschaft lässt sich an den Deutungsmustern der Menschen oder der Medien erkennen, die einen Spiegel für die Denkweisen und Glaubensmuster innerhalb einer sozialen Gruppe oder Gesellschaft darstellen. Die Deutungen ermöglichen Rückschlüsse auf die Entstehung persönlicher und gesellschaftlicher Haltungen und Verhaltensweisen. Bezogen auf den Verantwortungsbegriff fällt bei den Begriffsinterpretationen in den Medien auf, dass er vor allem dann in Erscheinung tritt, wenn es um eine Forderung oder einen Vorwurf gegenüber Einzelpersonen, Gruppen oder Organisationen geht. In Berichten und Reportagen werden diese häufig zur Verantwortung gerufen oder ihnen wird Verantwortungslosigkeit vorgeworfen.

Der Eindruck, die menschliche Verantwortung sei mit einer Forderung oder einem Vorwurf verbunden, zeigt sich auch im persönlichen Verständnis vieler Menschen. Sie reagieren bei diesem Thema mit Rückzug und Zurückhaltung oder sehen Verantwortung als Last und Bürde.

---

<sup>3</sup> Stehen Begriffe in einfachen Anführungszeichen, so möchte ich diese besonderes betonen. Doppelte Anführungszeichen verweisen dagegen auf Zitate.

<sup>4</sup> Vgl. WIESING 1995, 81.

<sup>5</sup> WELKER, In: MÜLLER 1991, 127.

Weniger in den Medien, aber vor allem bezogen auf das Individuum, zeigt sich in der Betrachtung des Verantwortungsphänomens auch ein ganz anderes Bild: Während die einen auf die Verantwortung mit Furcht reagieren, fühlen sich andere von ihr angezogen. Als sprächen sie nicht vom gleichen Begriff, hat die Verantwortung für diese Menschen eine andere Bedeutung. Statt einer abweisenden Haltung scheinen diese Interesse an der Verantwortung zu haben.

Dieser erste Blick verdeutlicht, dass der Umgang mit dem Thema Verantwortung ein uneinheitliches Bild bietet. Der Begriff wird von Menschen in verschiedenen Zusammenhängen verwendet und sie reagieren unterschiedlich darauf. Deutlich werden zunächst zwei Interpretationsvarianten, die sich als ‚Furcht vor‘ und als ‚Interesse an‘ der Verantwortung zeigen.

Auch wenn sich innerhalb der Gesellschaft zwischen den Polen ‚Furcht‘ und ‚Interesse‘ viele Graustufen zeigen, sind zahlreiche Autoren der Auffassung, dass es aktuell vor allem an der Bereitschaft der Menschen zur Verantwortungsübernahme fehlt. Sie sehen eine Tendenz der Menschen, notwendige globale, gesellschaftliche und soziale Verantwortung abzulehnen. Anscheinend ist die Furcht vor der Verantwortung stärker ausgeprägt als das Interesse daran. Für HOLDERLEIN-REIN befindet sich unsere Gesellschaft in einer Werthaltungskrise, die er als Folge einer Tendenz zur Verantwortungsflucht beschreibt.<sup>6</sup> Es scheint daher heute vor allem am ‚Willen zur Verantwortung‘ zu fehlen. Neben HOLDERLEIN-REIN mahnen LENK<sup>7</sup>, FISCHER<sup>8</sup> und VON KETELHODT<sup>9</sup> eine neue Art des Umgangs mit der menschlichen Verantwortung an. In Anbetracht der ökologischen, ökonomischen und sozialen Themenfelder fordern sie den Menschen auf, Verantwortung zu übernehmen.

Aus dieser ersten Betrachtung ergeben sich Fragen:

- 1) Warum wird das Thema der Verantwortung in der deutschen Gesellschaft so unterschiedlich wahrgenommen und welche Zusammenhänge ergeben sich daraus zur beschriebenen Verantwortungskrise?
- 2) Gibt es für den Menschen heute Orientierungspunkte zum angemessenen Umgang mit dem Thema Verantwortung?
- 3) Mit Blick auf die Pädagogik und die pädagogische Arbeit: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Lern- bzw. Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit?

---

<sup>6</sup> Vgl. HOLDERLEIN-REIN 1998, 17.

<sup>7</sup> Vgl. LENK 1998.

<sup>8</sup> Vgl. FISCHER 1996.

<sup>9</sup> Vgl. VON KETELHODT 1993.

In Anbetracht der zuvor beschriebenen Diskrepanz bei der Begriffsinterpretation liegt die Vermutung nahe, dass nur wenige in der deutschen Gesellschaft wissen, was der abstrakte Verantwortungsbegriff an Information beinhaltet. Könnte vielleicht, so die These, das unvollkommene Wissen in der Konsequenz eine Ursache für die Tendenz der Menschen und Medien darstellen, sich entweder für die Furcht- oder für die Interessehaltung zu entscheiden?

Um die Fragen zu beantworten und die aufgestellte These zu überprüfen, wird in der vorliegenden Arbeit, nachdem im Kapitel 1 der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Verantwortung geklärt wurde, eine etymologische und geistesgeschichtliche Analyse vorgenommen. Ziel ist es den wissenschaftlichen Informations- und Bedeutungsgehalt des Verantwortungsbegriffs zu ermitteln. Hierzu werden im Kapitel 2 in einer *etymologischen Analyse* die im Wortstamm enthaltenen Bedeutungsmuster aufgezeigt. Im Kapitel 3 – *Geistesgeschichtliche Analyse* – wird dann die geistesgeschichtliche Verständnisenwicklung des Verantwortungsbegriffs vorgestellt.

Im vierten Kapitel – *Anthropologie menschlicher Verantwortung* – wird die Analyse unter anthropologischen Gesichtspunkten weitergeführt. Zunächst werden die Ergebnisse der Analysen im Kapitel 4.1 vorgestellt. Die leitende Idee ist, dass sich die beiden Deutungspole ‚Furcht‘ und ‚Interesse‘ in der Etymologie und/oder der Geistesgeschichte wiederfinden. Damit ließe sich Frage 1 beantworten.

Im Zusammenhang mit der zweiten Frage geht es darüber hinaus um Orientierungspunkte eines angemessenen Umgangs mit dem Thema Verantwortung. Daher werden im Kapitel 4.2 Merkmale und Begründungsaspekte eines modernen Begriffsverständnisses beschrieben. Leitende Prämisse ist, dass die Erkenntnis über den Bedeutungsgehalt des Verantwortungsbegriffs die Voraussetzung für einen angemessenen Umgang schafft. Der Mensch kann erst dann seiner individuellen, sozialen und ökologischen Verantwortung gerecht werden, wenn er weiß, was menschliche Verantwortung bedeutet und was der Begriff an Information beinhaltet.

In der Beantwortung der dritten Frage liegt der Fokus auf den Konsequenzen für die Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit im Menschen. Das Kapitel 4.3 stellt ein handlungsleitendes Modell vor, das sich als Konsequenz aus der methodischen Leitvorstellung dieser Arbeit ergibt. Diese Leitvorstellung betont die Integration und Bündelung der ausgewählten Ansätze. Als Prinzip der Integration zeigt sich die ‚dynamische Balance‘. Sie verbindet nicht nur die unterschiedlichen Aspekte, sondern zeigt sich darüber hinaus als Orientierungshilfe in Werte- und Entwicklungsfragen. Während das Kapitel 4.3 das Prinzip der dynamischen Balance beschreibt und seine Wirkungsweise bei der Integration polarer Werteverhältnisse mit Hilfe eines Modells verdeutlicht, wird im Kapitel 4.4 sowohl das Prinzip als auch das Modell

auf einen für die Pädagogik relevanten Aspekt übertragen: der Zusammenhang von Denken und Fühlen bei der Übernahme von Verantwortung.

Die Begleitung des Menschen auf seinem Lern- und Entwicklungsweg ist ein zentrales Themenfeld der Pädagogik. Im fünften Kapitel – *Pädagogische Kategorien existenzieller Verantwortung* – werden die aus der Anthropologie menschlicher Verantwortung ableitbaren Konsequenzen für die Pädagogik und das pädagogische Handeln vorgestellt. Während das Kapitel 1 – *Pädagogik und Verantwortung* – eine erste Annäherung an die Bedeutung und Rolle des Verantwortungsbegriffs innerhalb der Pädagogik unternimmt, werden in Kapitel 5 Konsequenzen für den Lern- und Entwicklungsweg zur Verantwortungsfähigkeit aus pädagogischer Sicht beschrieben. Die detaillierte Vorgehensweise dieses Kapitels wird auf der Grundlage der im Kapitel 1 gewonnenen Zusammenhänge und Erkenntnisse vorgenommen (vgl. S. 12f).

Schließlich wird im Kapitel 6 ein pädagogischer Exkurs mit Blick auf mögliche Konsequenzen zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen im pädagogischen Tätigkeitsfeld vorgestellt. Das Kapitel 7 als geisteswissenschaftlicher Exkurs beleuchtet eine gattungsgeschichtliche Perspektive der Verantwortung auf der Grundlage eines Modells des amerikanischen Philosophen WILBER.

Die Pädagogik befasst sich mit dem Erziehungs- und Bildungsprozess des Menschen. Sie legt den Fokus ihrer Untersuchungen auf das Individuum. Dieser Fokus spiegelt sich auch im inhaltlichen Schwerpunkt dieser Arbeit: die Verantwortung des Individuums. Die Arbeit knüpft hier an die Tradition von Theologie und Philosophie an, die ihren Blick vorrangig auf das menschliche Subjekt richten. Demgegenüber diskutieren die Sozialwissenschaften wie Soziologie und Sozialpsychologie vorrangig die Verantwortung von Kollektiven und Organisationen. Dieser Aspekt der Verantwortungsdebatte wird in der vorliegenden Arbeit lediglich marginal thematisiert.



## 1. Pädagogik und Verantwortung

In diesem Kapitel geht es um eine erste Annäherung an das Thema Pädagogik und Verantwortung. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Erziehungsbegriff. Ausgehend von seiner Rolle und Bedeutung für die Pädagogik werden an Hand allgemeiner Fragestellungen pädagogische Zielperspektiven entwickelt, aus denen der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Verantwortung deutlich wird.

Der aus dem Griechischen stammende Begriff ‚Pädagogik‘ wird in seiner Wortherkunft unterschiedlich gedeutet. Einige Autoren leiten ihn von *pais again* ab, was übersetzt soviel bedeutet wie: „Führung des Knaben bzw. Kindes vom Haus zur Übungsstätte“<sup>10</sup>. Andere verstehen ihn als „Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung“<sup>11</sup>. Und schließlich findet sich in der Verbindung zum Begriff *paidagōgiké* und der Ergänzung *téchnê* die Deutung der „Erziehungskunst“.<sup>12</sup> Damit wird der Zusammenhang von Pädagogik und dem Thema Erziehung deutlich. Die Pädagogik ist ihrer Tradition nach die Lehre von der Erziehung.

Die Begrenzung auf den Erziehungsbereich erscheint heute nicht mehr angemessen. Das wissenschaftliche und praktische Arbeitsfeld der Pädagogik ist umfangreicher und komplexer geworden. Beschränkte es sich früher auf die Bildung und Erziehung des Kindes, so befasst sich die Pädagogik heute mit Entwicklungs- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Feldern über die gesamte menschliche Lebenszeit hinweg. Nicht mehr nur die Familie oder Schule, sondern auch Freizeit und Beruf zählen inzwischen zu ihren Untersuchungsfeldern und Tätigkeitsbereichen. Für LENZEN bezeichnet der Pädagogikbegriff die Lehre, Theorie und Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern.<sup>13</sup> BREZINKA unterscheidet drei Typen pädagogischer Theorien:<sup>14</sup> die Erziehungswissenschaft, die Philosophie der Erziehung und die Praktische Pädagogik (Vgl. Abbildung 1).<sup>15</sup> Als *Erziehungswissenschaft* geht es der Pädagogik um die Analyse und Erforschung der erzieherischen Wirklichkeit bzw. von Lehr-/Lernprozessen. Als *Philosophie* diskutiert sie Ziele von Bildungsprozessen und setzt sich mit ethischen bzw. erkenntnistheoretischen Fragestellungen auseinander. Als *Praktische Pädagogik* bemüht sie sich um die Entwicklung einer

<sup>10</sup> LENZEN (Hrsg.) 41997, 1105.

<sup>11</sup> Der Duden 61997, 583.

<sup>12</sup> Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) 1989, 292.

<sup>13</sup> Vgl. LENZEN (Hrsg.) 41997, 1105.

<sup>14</sup> Die Typen pädagogischer Theorien von BREZINKA werden im Folgenden als ‚Theorietypen‘ bezeichnet.

<sup>15</sup> Vgl. BREZINKA 1971

für das pädagogische Handeln brauchbaren normativen Erziehungstheorie. Alle drei Typen sind grundlegend miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig, wie die folgende Grafik verdeutlicht.

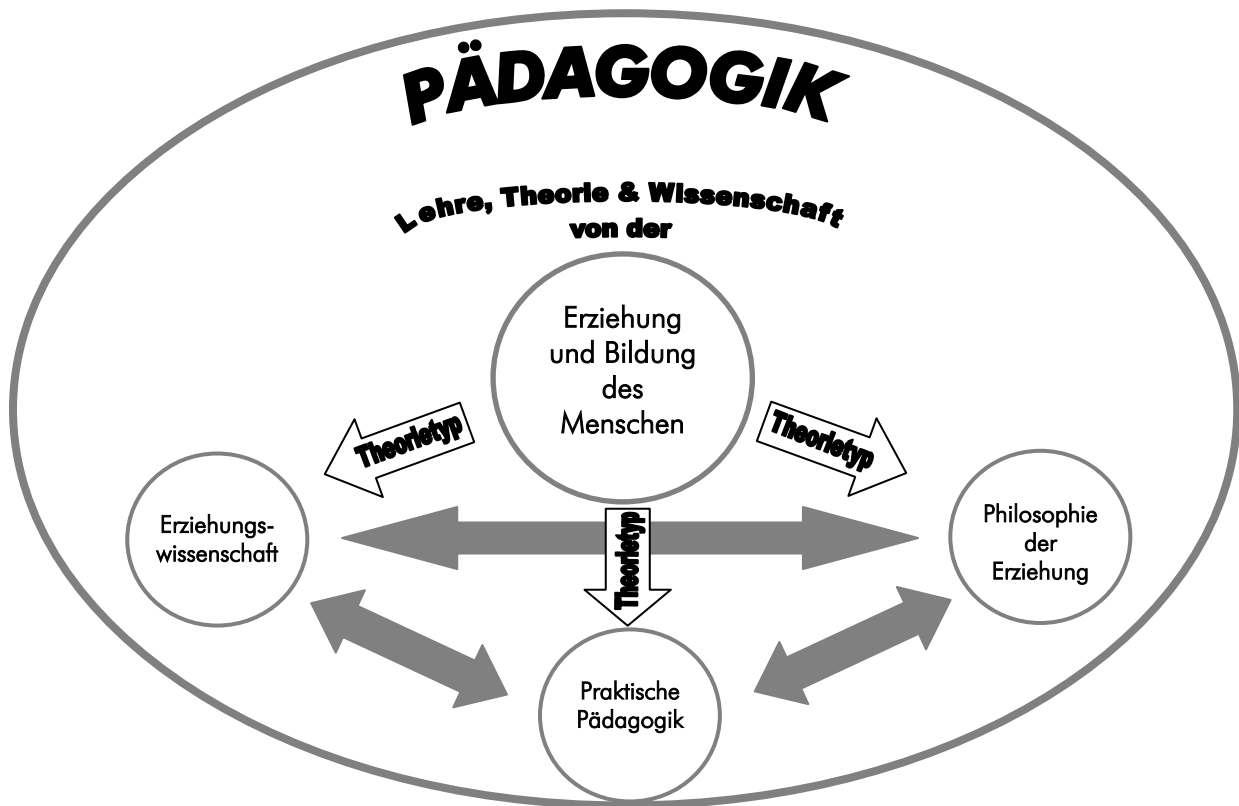


Abbildung 1: Theoriemodell der Pädagogik in Anlehnung an BREZINKA

Dieses Theoriemodell hat Bedeutung für das methodische Vorgehen dieser Arbeit. Ausgehend von der Frage, welchen Beitrag die Pädagogik bei der Überwindung der Verantwortungskrise leisten kann, richtet sich der Blick zunächst auf die Philosophie der Erziehung. Die Frage, was der Verantwortungsbegriff in seinem Verständnis beinhaltet, lässt sich innerhalb der Pädagogik nicht beantworten. Es bedarf der etymologischen und geistesgeschichtlichen Analysen in Kapitel 2 und 3. Aus den gewonnenen Erkenntnissen leiten sich Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft ab, die mit Hilfe theoretischer Modelle eine Orientierung für die Praktische Pädagogik bietet.

Bezogen auf das Erziehungsthema beschreibt die Pädagogik die Beziehung von Erwachsenen und Heranwachsenden und untersucht Austausch- und Verständigungsprozesse zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen. Die Pädagogik sucht Antworten auf die Frage nach der Erziehung und Bildung des Kindes. Sie untersucht Möglichkeiten und Grenzen erzieherischen Handelns auf theoretischer und praktischer Ebene.

Der Erziehungsbegriff ist ebenso wie der Verantwortungsbegriff in seiner Bedeutung und Interpretation komplex und vielschichtig. Trotz seiner zentralen Stellung innerhalb der Pädagogik

gogik besteht in der aktuellen pädagogischen Auseinandersetzung keine Einigkeit darüber, was *Erziehung* ist. Die historische Betrachtung zeigt eine wechselvolle Geschichte. Viele Menschen verbinden mit dem Begriff unangenehme Erfahrungen ihrer eigenen Kindheit. Für HEID diene Erziehung in der Vergangenheit vor allem auch als „Mittel der Unterwerfung“.<sup>16</sup> In jüngster Vergangenheit zeigten sich Protestströmungen wie die Antipädagogik, die Erziehung als reine Manipulation betrachtet. Neben autoritären und antiautoritären Haltungen gibt es heute Auffassungen, die einen demokratischen oder einen laissez-faire Erziehungsstil befürworten.

In der aktuellen pädagogischen Diskussion finden sich zahlreiche kritische Haltungen zum Erziehungsbegriff. Durch seinen inflationären Gebrauch lösen sich aus wissenschaftlicher Sicht seine Bedeutungsgrenzen immer mehr auf. Die Häufigkeit seiner Verwendung veranlasst GUDJONS zu der Aussage, dass Erziehung heute alles und jedes zu sein scheint.<sup>17</sup> Die Tendenz einer undifferenzierten Nennung, führt bei einigen Autoren dazu, ihn grundlegend in Frage zu stellen. SCHWENK sieht in der „Vorstellung von der Machbarkeit von «Erziehung» innerhalb eines Subjekt-Objekt-Verhältnisses“ eine wissenschaftlich unhaltbare Verallgemeinerung.<sup>18</sup> Seiner Ansicht nach hat dies den Bedeutungsverlust des Begriffs zur Folge. Auch für BENNER zeigen sich „Auflösungserscheinungen“.<sup>19</sup> Das Wort ‚Erziehung‘ ist für SCHWARTE „weitgehend zum Unwort geworden“.<sup>20</sup>

In der aktuellen Diskussion finden sich aber auch Aussagen, die eine Wiederentdeckung des Erziehungsbegriffs propagieren. AHRBECK spricht von der „Notwendigkeit der Erziehung“.<sup>21</sup> Für SCHÄFER ist Erziehung „der kommunikativ angelegte Versuch einer Hilfe, die den Heranwachsenden auf den Weg bringt in ein Erleben, Denken, Sprechen und Vollbringen, in denen der junge Mensch er selbst ist.“<sup>22</sup> Für GASCHKE ist eine erneute Debatte über Erziehung notwendig und unumgänglich.<sup>23</sup>

Ein Zugang zum Verständnis des Erziehungsbegriffs kann an Hand von Leitfragen vorgenommen werden (vgl. Abbildung 2).

---

<sup>16</sup> Vgl. HEID, In: LENZEN (Hrsg.) <sup>3</sup>1997, 48.

<sup>17</sup> GUDJONS <sup>4</sup>1995, 13.

<sup>18</sup> SCHWENK, In: LENZEN (Hrsg.) <sup>4</sup>1996, 437.

<sup>19</sup> Vgl. BENNER, In: BENNER/LENZEN (Hrsg.) 1991, 17.

<sup>20</sup> SCHWARTE 2000, 56.

<sup>21</sup> Vgl. AHRBECK 2004, 141ff.

<sup>22</sup> SCHÄFER In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 71.

<sup>23</sup> Vgl. GASCHKE 2003.

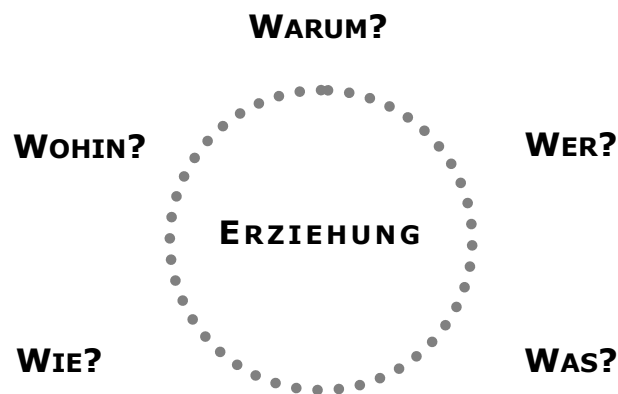


Abbildung 2: Fragestellungen zum Erziehungsbegriff

Zunächst lässt sich die Frage stellen, *warum* in der Entwicklung des Menschen so etwas wie Erziehung überhaupt notwendig und sinnvoll erscheint. Es geht um die Begründung des erzieherischen Phänomens. Die Auffassung, der Mensch benötige in seinem Entwicklungsprozess Erziehung, beruht auf der Vorstellung, dass das Kind Fähigkeiten in sich trägt, die es erst mit der Hilfe Anderer entwickeln kann. Der Mensch entfaltet im Gegensatz zu vielen anderen Lebewesen seine psychischen und physischen Potentiale durch einen längeren Entwicklungsprozess. Es gibt verschiedene Vorstellungen, die das menschliche Neugeborene als „Mängelwesen“<sup>24</sup> oder „physiologische Frühgeburt“<sup>25</sup> ansehen. Der Mensch schafft erst durch eine „zweite Geburt“<sup>26</sup> die Voraussetzungen für die Entwicklung seiner spezifisch menschlichen Fähigkeiten. Auch wenn die moderne Säuglings- und Kleinkindforschung eindrucksvoll belegt, dass der junge Mensch die eigene Entwicklung aktiv mitgestaltet, wird er erst mit der Unterstützung seiner Bezugspersonen und nach einem längeren Prozess selbstständig und überlebensfähig.

Auf der Grundlage der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit des Menschen begründen zahlreiche pädagogische Ansätze die Notwendigkeit pädagogischer Begleitung und Anleitung des Kindes. FEND beruft sich bei der Begründung von Erziehung auf die Sozialisationstheorie. Für ihn basiert die „Erziehung auf der anthropologischen Grundvoraussetzung der Unfertigkeit und Lernbedürftigkeit des Individuums“.<sup>27</sup> DANNER geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er die Erziehung als eine wesensnotwendige Bedingung des Menschseins benennt.<sup>28</sup> Sie ist für

<sup>24</sup> Vgl. GUDJONS <sup>4</sup>1995, 173.

<sup>25</sup> Vgl. HOFFMANN/HOCHAPFEL <sup>6</sup>1999, 26.

<sup>26</sup> Vgl. MAHLER/PINE/BERGMAN <sup>17</sup>2001, 20.

<sup>27</sup> Vgl. FEND 1981, 97.

<sup>28</sup> Vgl. DANNER 1983, 209.

AHRBECK darüber hinaus ein Grundbedingung für den „Fortbestand der Gesellschaft und die Beibehaltung des erreichten zivilisatorischen Niveaus“.<sup>29</sup>

Akzeptiert man diese Vorstellungen, so lassen sich weitere Fragen stellen, wobei deutlich wird, dass es eine klare Trennung zwischen den verschiedenen Aspekten lediglich analytisch möglich ist.

So verweist die *Wer-Frage* auf das besondere Merkmal der Erziehung: der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Generationen im erzieherischen Prozess. Es handelt sich um eine Beziehung zwischen Menschen, die verschieden sind in ihren Fähigkeiten, Lebenserfahrung und Bedürfnissen. Die Frage beinhaltet zwei Blickrichtungen: den jungen Menschen<sup>30</sup> und den Erwachsenen.

Die *Was-Frage* verlangt eine Antwort darauf, was Erziehung inhaltlich bedeutet. Welche Themenfelder gilt es in Lern- und Entwicklungsprozessen aufzugreifen, um gewünschte Ziele anzustreben?

Die *Wie-Frage* steht im Zusammenhang mit der Gestaltung des Erziehungsprozesses. Dabei ist zu berücksichtigen, dass erzieherische Prozesse nicht exakt planbar sind und immer wieder Überraschungen und Abweichungen vom Gewohnten bieten.

Schließlich nimmt die *Wohin-Frage* bezug auf das Ziel der Erziehung.

Aus der Bündelung der Fragen ergeben sich pädagogische Zielperspektiven, die den Zusammenhang von Erziehung und Verantwortung verdeutlichen (vgl. Abbildung 3). Der ersten Fokus der *Wer-Frage* richtet seinen Blick auf den jungen Menschen. Dabei stellt sich die Frage nach dem Ziel seines Erziehungs- und Bildungsprozesses, also dem *Wohin*. Da sich in der aktuellen geisteswissenschaftlichen Diskussion die Verantwortungsfähigkeit als Erziehungsziel zeigt, ergibt sich aus der Bündelung der Fragen *Wer* und *Wohin* der Themenaspekt der *Erziehung zur Verantwortung* (vgl. Kapitel 5.2).

Beim zweiten Fokus der *Wer-Frage* richtet sich der Blick auf den erwachsenen Menschen. Aus dem besonderen Verhältnis zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen ergibt sich eine Verantwortung des Erwachsenen gegenüber dem jungen Menschen und für dessen Lern- und Entwicklungsweg. Aus der Bündelung der Fragen *Wer* und *Was* ergibt sich der Themenaspekt der *pädagogischen Verantwortung* (vgl. Kapitel 5.3).

Bei der *Wie-Frage* belegen die Analysen und Modelle der Systemtheorie sowie die jüngeren soziologischen und sozialpsychologischen Erkenntnisse, wie viele unterschiedliche Mechanis-

---

<sup>29</sup> Vgl. AHRBECK 2004, 9.

<sup>30</sup> Der Begriff des *jungen Menschen* steht im Folgenden als Sammelbegriff für Säuglinge, Kinder, Jugendliche und Heranwachsende.

men und Abläufe erzieherische Prozesse mitbestimmen. Aus der Erziehungsfähigkeit des Menschen einerseits und seiner Erziehungsbedürftigkeit andererseits ergeben sich in der aktuellen Diskussion zwei Pole des Erziehungsprozesses: Begleitung und Anleitung als Konsequenz auf das Bedürfnis des Kindes nach Halt und Orientierung, sowie Freiheit und Selbstentwicklungsmöglichkeiten als Konsequenz auf den kindlichen Willen, eigenständig sein zu wollen. Hier liegt der Fokus auf dem Prozess der Verantwortungsentwicklung. Es geht um Einflussmöglichkeiten des Erwachsenen und um das Erziehungsverständnis. Dabei sollen pädagogische Handlungsmodelle für den Erwachsenen und den jungen Menschen Perspektiven für einen nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozess eröffnen (vgl. Kapitel 5.4).

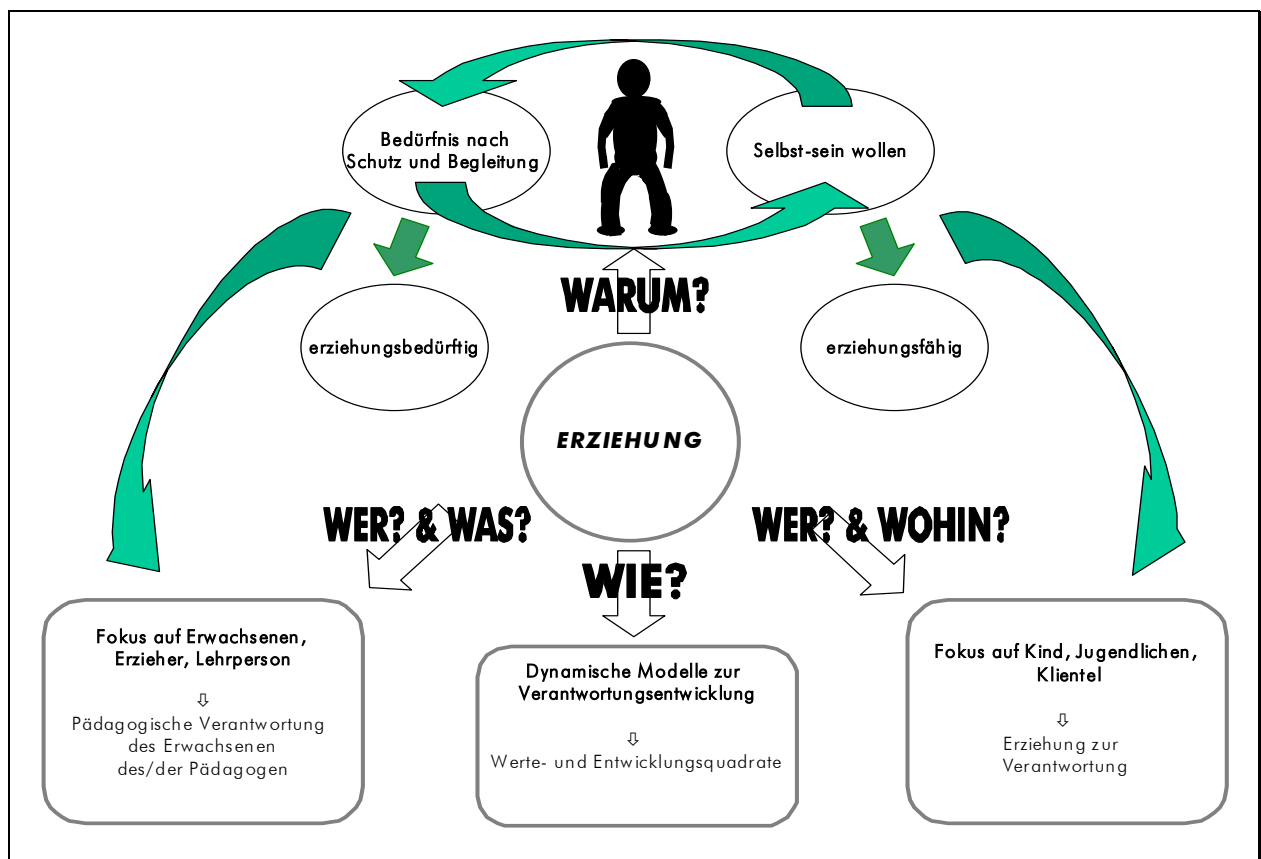


Abbildung 3: Leitfragen und Pädagogische Zielperspektiven

Die Analyse der Relevanz des Verantwortungsbegriffs für bestimmte Lebensbereiche zeigt, dass er häufig im Zusammenhang mit Erziehungswissenschaft und Pädagogik genannt wird.<sup>31</sup> Die Zunahme an Popularität und seine besondere Stellung innerhalb der Disziplin ist eine jüngere Entwicklung. Bei den Klassikern der Pädagogik von ROUSSEAU über SCHLEIERMACHER bis HERBART findet er noch keine Erwähnung. Seine Karriere innerhalb der Erziehungswissenschaft

<sup>31</sup> AUHAGEN 1999, 64.

beginnt nach TENORTH erst im 20. Jahrhundert.<sup>32</sup> Seine Verwendung im pädagogischen Bereich steigert sich in den 50er Jahren zu einem „inflationäre[n] Gebrauch“.<sup>33</sup> In dieser Entwicklung liegt für FISCHER die Gefahr des Missbrauchs und der Überladung. Seiner Ansicht nach besteht heute die Tendenz, den Verantwortungsbegriff „als diffuses, wohlfeiles Synonym“ für alles zu verwenden, was in irgendeiner Weise mit Erziehung zu tun hat.<sup>34</sup>

Er wird heute innerhalb der Pädagogik kontrovers diskutiert. Einerseits wird er von FISCHER in seiner pädagogischen Relevanz in Frage gestellt.<sup>35</sup> Andererseits benennt ihn DANNER als einen pädagogischen Schlüsselbegriff.<sup>36</sup> Er knüpft damit an die Vorstellungen der Reformpädagogen an. So ist es z.B. NOHL, der die besondere Rolle des Begriffs innerhalb der Pädagogik betont. Er sieht die besondere pädagogische Bedeutung der Verantwortlichkeit im Wachrufen des ICHS im Kind. Seiner Auffassung nach gibt es kein stärkeres Mittel der Erziehung und Selbsterziehung. Die Erweckung der Verantwortlichkeit ist für ihn das zentrale pädagogische Ziel.<sup>37</sup> Für FLITNER, WENIGER oder DERBOLAV ist der Verantwortungsbegriff in der Pädagogik unverzichtbar. Für FLITNER ist ohne den Verantwortungsbegriff eine wissenschaftlich-theoretische Behandlung des erzieherischen Phänomens nicht zu gewährleisten. Und für WENIGER ist die Pädagogik nur in der Verbindung mit der Verantwortung zu denken und zu erfahren. Nach den Ausführungen DERBOLAVS verbindet sich mit dem Verantwortungsbegriff ein grundlegender Aspekt, ohne den die Pädagogik in Theorie und Praxis nicht vorstellbar ist.<sup>38</sup> Ohne das Phänomen der Verantwortung, so DANNER, kommt die Pädagogik gar nicht aus.<sup>39</sup>

Zahlreiche Autoren wie FEND,<sup>40</sup> NAGEL,<sup>41</sup> WEINSTOCK<sup>42</sup> oder PIEPER<sup>43</sup> benennen die Übernahme angemessener Verantwortung als Ziel menschlicher Entwicklung. Der Status des *Erwachsenseins* wird in der geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur angemessenen Verantwortungsübernahme verbunden.

---

<sup>32</sup> Vgl. TENORTH 1990, 411.

<sup>33</sup> KILCHSPERGER 1985, 159ff.

<sup>34</sup> FISCHER, In: MEYER-DRAWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 184f.

<sup>35</sup> Vgl. FISCHER. In: MEYER-DRAWE (Hrsg.) 1992.

<sup>36</sup> DANNER 1983, 14.

<sup>37</sup> Vgl. NOHL 1982, 177.

<sup>38</sup> DERBOLAV, In: DERBOLAV/ROTH (Hrsg.) 1959.

<sup>39</sup> Vgl. DANNER 1983, 14.

<sup>40</sup> Vgl. FEND 2000.

<sup>41</sup> Vgl. NAGEL (Hrsg.) 1992.

<sup>42</sup> Vgl. WEINSTOCK 1966.

<sup>43</sup> Vgl. PIEPER 2000.

Was bis heute fehlt, ist eine wissenschaftlich haltbare Begründung des Verantwortungsbegriffs innerhalb der Pädagogik. FISCHER stellt kritisch fest, dass der Verantwortungsbegriff in den Arbeiten NOHLS, WENIGERS oder FLITNERS zwar eine grundlegende Rolle spielt, aber von keinem dieser richtungsweisenden Pädagogen eine explizite systematische Erörterung des Begriffs in der Pädagogik vorgelegt worden sei.<sup>44</sup> In Anbetracht dieser Kritik ist es wichtig, Klarheit über seinen Bedeutungsinhalt zu schaffen. (vgl. Kapitel 4 und die Analysen in Kapitel 2 und 3)

Aktuell wird auch innerhalb der Pädagogik ein neuer Umgang mit der menschlichen Verantwortung angemahnt. AHRBECK fordert eine Wiederentdeckung und –belebung der pädagogischen Verantwortung und richtet sich damit gegen die gegenwärtig in der deutschen Gesellschaft wahrnehmbare Erziehungsvergessenheit.<sup>45</sup> Welche Bedeutung die Pädagogik als Lehre, Theorie und Wissenschaft bei der Überwindung der beschriebenen Verantwortungskrise besitzt, soll in Kapitel 5 geklärt werden.

---

<sup>44</sup> FISCHER, In: MEYER-DRAWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 185ff.

<sup>45</sup> Vgl. AHRBECK 2004.



## 2. **Etymologische Analyse des Verantwortungsbegriffs**

Die Etymologie befasst sich als Wissenschaft mit der Herkunft, der Geschichte und der Bedeutung von Wörtern. Die hier dargestellte etymologische Analyse begrenzt sich auf die Untersuchung der im Verantwortungsbegriff beinhalteten Grundbedeutung. Sie soll in Anbetracht des Untersuchungsfeldes nur ein Ausschnitt einer klassischen sprachwissenschaftlichen Vorgehensweise sein.

Die genaue Herkunft des Verantwortungsbegriffs ist unklar. Gesichert ist, dass er dem Vorstellungskontext der christlichen Religion und dem juristischen Bereich entstammt. Die etymologische Analyse verweist auf zwei grundlegende Bedeutungsvarianten, die sich jedoch zeitlich unterschiedlich entwickelten. Die Wurzeln des Wortes *Verantwortung* liegen in den lateinischen Begriffen „respondere“ sowie „responsum“, die dem juristischen Bereich zugeordnet werden.<sup>46</sup> Gemeint war damit der Vorgang der Rechtfertigung für eine Handlung vor einer anerkannten höheren Instanz. Die erste Variante verweist auf die Aufforderung, sich für eine Tat zu rechtfertigen und auf die Nachfrage bzw. den Ruf einer höheren Instanz, sich zu einer Handlung zu bekennen und dafür einzustehen. Hier zeigt sich eine enge Verbindung zwischen den Themen Verantwortung und Schuld.

Die Analyse der etymologischen Entwicklung des deutschen Begriffs *Verantwortung* zeigt ein ähnliches Bild. „Das deutsche Wort ‚verantworten‘ taucht augenscheinlich zuerst im Mittelhochdeutschen auf.“<sup>47</sup> Der Begriff ‚Verantwortung‘ erst in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts und „wird dort wie ‚antworten‘ oder ‚beantworten‘ verwendet“.<sup>48</sup> Der Begriff entwickelte sich aus dem althochdeutschen Substantiv „antwurti“ mit dem entsprechenden Verb „antworten“.<sup>49</sup> Durch die Vorsilbe „ver“ erfuhr der Begriff als ein Antwortgeben, Sich-Rechtfertigen vor Gericht zunächst noch eine juristische Bedeutungsverstärkung.<sup>50</sup>

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts erlebt der Begriff im deutschen Sprachraum eine semantische Akzentverschiebung. Der Begriff erlangt einen existenziellen Bedeutungsgehalt und wird in seiner zweiten Variante im Verständnis des ‚existenziellen Antwortens‘ verwendet. Nicht nur seine Verwendung im deutschen Sprachraum zu Beginn der Neuzeit, sondern auch die

---

<sup>46</sup> SCHWARTLÄNDER 1984, 1579.

<sup>47</sup> KRAWIETZ In: MÜLLER (Hrsg.) 1991, 62.

<sup>48</sup> Vgl. DANNER 1983, 37.

<sup>49</sup> Etymologisches Wörterbuch A-L 1993, 48.

<sup>50</sup> Etymologisches Wörterbuch M-Z 1993, 1497.

lateinischen Verben „respondere“ und „responsum“ verweisen in ihrer Kernbedeutung auf diese zweite Interpretationslinie. Sie beinhalten auch die Bedeutung von „antworten“, „auf etwas antworten“, „Antwort geben“, „erwidern“, „versichern“, „zusagen“, „Bescheid geben“, „sich stellen“ und „etwas gewachsen sein“.<sup>51</sup> Damit ist perspektivisch die Bedeutungsweiterung des Verantwortungsbegriffs über den juristischen Sprachgebrauch hinaus grundlegend angelegt. Erst auf der Grundlage der Deutung des *Antwortens* konnte er sich in der Moderne aus dem ursprünglichen juristischen Anwendungsbereich lösen und sich als eigenständiger ethischer Begriff entwickeln und etablieren. Er erfasst heute in seinem Charakter das gesamte menschliche Zusammenleben und bezieht sich auf alle Lebensbereiche. Nach HODERLEIN-REIN umfasst er „immer mehr die Verpflichtung und die Bereitschaft [...], ganz generell für begangene Handlungen einzustehen, auf Fragen anderer zu antworten, die eigene Meinung zu vertreten.“<sup>52</sup>

Die Analyse zeigt, dass der Verantwortungsbegriff zwei unterscheidbare Interpretationslinien besitzt. In den etymologischen Grundbedeutungen als *Zurechnung* einerseits und *existenziellen Antwortens* andererseits lassen sich erste Verbindungen zu den in der Gesellschaft heute vorhandenen Deutungspolen Furcht und Interesse vermuten.

---

<sup>51</sup> PONS <sup>2</sup>2003, 430.

<sup>52</sup> HODERLEIN-REIN 1998, 27.

### **3. Geistesgeschichtliche Analyse des Verantwortungsbegriffs**

Aus der etymologischen Analyse wurde ein historischer Entwicklungsverlauf von zwei Bedeutungsvarianten erkennbar. Im folgenden Kapitel wird durch die Analyse der Begriffsdeutung in der abendländischen und vor allem deutschen Geistesgeschichte diese Entwicklung in ihrem historischen Verlauf deutlich. Die Analyse soll helfen die unter Kapitel 2 erkennbaren Verbindungen zwischen wissenschaftlicher Begriffsinterpretation einerseits und gesellschaftlicher Reaktion andererseits zu konkretisieren. Neben der Darlegung der ideengeschichtlichen Verständnisentwicklung verfolgt das folgende Kapitel zudem das Ziel zentrale Aspekte eines aktuellen Begriffsverständnisses herauszuarbeiten. Diese werden in Kapitel 4 vorgestellt.

Aufgrund der Quellenfülle wurde eine Auswahl an Epochen und Autoren vorgenommen. Für die Auswahl der Ansätze war das Ziel bestimmend, mögliche Hintergründe für die in der Einleitung beschriebene Interpretationsspanne in der deutschen Gesellschaft zwischen Furcht und Interesse zu verdeutlichen. Dies berücksichtigend umfasst die Darstellung des historischen Entwicklungsverlaufs drei Schritte: frühe Verständnisse, Übergänge und moderne Auffassungen. Im Kapitel 4.1 werden die Ergebnisse der Analysen aus Kapitel 2 und 3 zusammengefasst und im Kapitel 4.2 die Merkmale einer modernen Auffassung vorgestellt. Daher wird auf eine ausführliche Zusammenfassung der Kapitelabschnitte im Kapitel 3 verzichtet.

## **3.1 Frühe Verständnisse menschlicher Verantwortung**

### **3.1.1 Verantwortung in der Antike**

In der Antike wurden die Grundlagen für das moderne abendländische Verständnis von Moral und Ethik gelegt. Die antike Ethik ist geprägt durch die Vorstellung, dass die Welt im Ganzen eine Ordnung darstellt, in die der Mensch eingebunden ist. Diese Weltordnung war zugleich geltende Rechtsordnung. Natur und Mensch strebten einer Wesensvollendung zu.<sup>53</sup> Dies konnte aber nur innerhalb der bestehenden Ordnung geschehen. Entsprechend galt es diese zu erhalten und vor Störungen zu bewahren. Zu Störungen konnte es dann kommen, wenn der Mensch durch sein Handeln dem Geringeren vor dem Besseren Vorschub leistete. Dann wurde es notwendig, dass der für die Störung Verantwortliche durch die Übernahme seiner Schuld die Ordnung wiederherstellte, wobei *Schuld* als rechtliches und nicht als ethisches Problem verstanden wurde. Das Verständnis von Verantwortung war nur bezogen auf den Sachverhalt eines Fehlverhaltens gegenüber der Ordnung. Verantwortung als Thema war für die Menschen zeitlich und thematisch begrenzt. Es entstand mit der Störung und löste sich auf sobald durch einen entsprechenden Ausgleich die Ordnung wieder hergestellt war.

Die Möglichkeit sich für das Geringere zu entscheiden behaftete den Menschen mit einer immanenten Irrationalität und war eine permanente Gefahr für die Ordnung. Der menschliche Drang nach Freiheit stellte sein Eingebundensein in die Ordnung grundlegend in Frage. Mehr noch: er gefährdete die Ordnung selbst. Unverantwortlichkeit im damaligen Verständnis ist das „Resultat der Freiheit, d.h. der Befreiung von allen Bindungen“.<sup>54</sup> Entsprechend wurden ganz im Gegensatz zu modernen Vorstellungen die menschliche Freiheit und der freie Wille als Bedrohung angesehen. Mit seinem Drang nach Freiheit verkörperte der Mensch selbst das Unrecht. Für PLATON galt die Freiheit „gerade als Prinzip der Willkür und Unverantwortlichkeit.“<sup>55</sup> Nur die Einsicht in das kosmische Prinzip<sup>56</sup> konnte die Weltordnung garantieren.

Eine Weiterentwicklung dieser Haltung vollzog SOLON um 600 v.Chr. Für ihn war die göttliche Ordnung *nicht* einfach vorhanden, sondern musste im Staat verwirklicht werden.<sup>57</sup> Der Mensch war gefordert, einen gewissen aktiven Beitrag zur Herstellung der Ordnung zu leisten. Grundlegend blieb aber auch bei ihm die Haltung, dass der Mensch die Pflicht besitzt, sich in

---

<sup>53</sup> Vgl. SCHULZ <sup>2</sup>1993, 54f.

<sup>54</sup> HOLL 1980, 54.

<sup>55</sup> HOLL 1980, 102.

<sup>56</sup> Vgl. PRECHTL/BURKARD 1996, 303.

die Ordnung einzufügen. Der Staat galt als Garant der Ordnung. Entsprechend wurde in der antiken Welt alles daran gesetzt, diesen zu erhalten. Wer durch sein Handeln zur Bewahrung des Staates und damit auch der Ordnung beitrug; bei wem das Wollen mit dem Sollen übereinstimmte, der galt als verantwortlich.

Die Bewahrung der Weltordnung steht in einem engen Zusammenhang mit der Vollendung menschlichen Lebens. Für PLATO ging es um die Gesundheit der menschlichen Seele.<sup>58</sup> Der Mensch hat die Aufgabe seine Seele zum Besseren zu entwickeln. Hier nimmt er die Vorstellungen von SOKRATES auf, der in Bezug auf die Seele eindeutig auf die Selbstverantwortung des Einzelnen setzte. Nur jeder Mensch kann für sich allein die Sorge um die Seele tragen. Für diese Aufgabe ist der Einzelne verantwortlich. Damit entdeckte er nach SCHULZ „die Subjektivität als konstitutives Moment [...] ethischen Handelns“ und wurde dadurch zu einem wesentlichen Begründer der abendländischen Ethik.<sup>59</sup>

Es ist bemerkenswert, dass SOKRATES neben der Sorge um den Staat und die gegebene Ordnung die Verantwortung des Menschen für die Entwicklung der eigenen Seele betont. Jedoch zeigt das antike Verständnis menschlicher Verantwortung fundamentale Unterschiede zur modernen Auffassung. Zwar trat das Thema inhaltlich in Erscheinung, der Begriff fand jedoch keine Verwendung. Letztlich verbarg er sich in der dem Menschen zugeschriebenen Pflicht, bei Verfehlungen vor der Gemeinschaft Rechenschaft abzulegen. Will man in der Antike von Verantwortlichkeit sprechen, so tritt sie immer nur „im Zusammenhang mit Schuld auf und erlischt, wenn die Schuld getilgt ist.“<sup>60</sup> Im damaligen Verständnis war die menschliche Verantwortung eingegrenzt auf den Vorgang der Störung der gegebenen Ordnung. In der antiken Vorstellung stand die Freiheit der Verantwortung widersprüchlich gegenüber. Der Mensch war im antiken Sinne für den Erhalt der gegebenen Ordnung verantwortlich. Hierzu galt es die individuelle Freiheit einzudämmen. Durch die Unterordnung gegenüber dem Staat, der die Ordnung garantierte, erfüllte der antike Mensch die in ihn gesetzten Erwartungen. Verantwortlichkeit existierte nicht „als abstraktes Verantwortlichsein, sondern nur vermittelt über das potentielle Tätersein“.<sup>61</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. HOLL 1980, 73.

<sup>58</sup> Vgl. SCHULZ <sup>2</sup>1993, 58f.

<sup>59</sup> SCHULZ <sup>2</sup>1993, 78.

<sup>60</sup> HOLL 1980, 55.

<sup>61</sup> HOLL 1980, 37.

### **3.1.2 Das Verständnis über Verantwortung im Mittelalter**

Die antike Auffassung, nach der es eine Ordnung gibt, gegenüber der der Mensch schuldig werden konnte, findet sich auch im christlichen Mittelalter. Das Mittelalter gilt als eine Zeit tiefer Gläubigkeit. In den Vorstellungen der Menschen gab es eine gottgegebene Ordnung. Bei Verfehlungen drohten Strafen. Die Menschen glaubten an ein Gericht im Jenseits, vor dem jeder Mensch Rechenschaft für sein Leben abzulegen hatte. Am Ende aller Tage, so der Glaube, würde Gott die Menschen für alle Verfehlungen zur Rechenschaft ziehen. Nach THOMAS VON AQUIN wird der Mensch von Gott mit der ewigen Strafe der Verdammnis belegt, wenn er Schuld auf sich lädt.<sup>62</sup> Für seine irdischen Sünden würde jeder vor Gott zur Verantwortung gezogen werden.

Die Schuld des Menschen und die Angst vor göttlicher Strafe bestimmten das Denken des Mittelalters. Das irdische Leben war auf das Jenseits ausgerichtet. Es wurde als Vorbereitung und Prüfung für das Erlangen der ewigen Seeligkeit angesehen. Neben der Einhaltung der göttlichen Gebote, geht es im Gegensatz zur Antike vor allem um das „persönliche Zur-Verantwortung-Gezogenwerden vor Gott für das Böse.“<sup>63</sup>

Im Zentrum der damaligen philosophischen Auseinandersetzung stand die Frage nach der Entstehung des Bösen. Über die Beschäftigung mit dem Thema Schuld entwickelte sich die Lehre von der Wahlfreiheit des menschlichen Willens, dem *liberum arbitrium*. Ähnlich wie in der Antike wurde der freie Wille als grundlegende Ursache für die Schuld des Menschen angesehen. AUGUSTINUS war z.B. der Auffassung, dass im freien Willen des Menschen der Grund für das Böse und die Sünde in der Welt zu suchen sei. Auch für THOMAS VON AQUIN hatte die Schuld die Freiheit des menschlichen Willens zur Voraussetzung. Der Reformator LUTHER war in seiner Haltung gegenüber der menschlichen Willensfreiheit unklar. Letztendlich blieb bei ihm aber die Skepsis vorrangig, wenn er aussagt, dass der freie Wille „nichts als ein Knecht der Sünde, des Todes und des Teufels“<sup>64</sup> sei.

Ein Wandel im Denken zeigt sich zum Ende dieser Epoche. So sah ERASMUS VON ROTTERDAM den freien Willen des Menschen in einem erweiterten Zusammenhang. Ohne ihn, so seine Haltung, könnten dem Menschen seine Taten nicht zugerechnet werden.<sup>65</sup> Der freie Wille sei dem Menschen von Gott gegeben und gebe ihm die Wahl, sich für oder gegen Gott zu entscheiden. Aber die Gefahr sei groß, dass der Mensch das Vertrauen, das Gott in ihn

---

<sup>62</sup> PRECHTL/BURKHARD 1996, 296.

<sup>63</sup> HOLL 1980, 127f.

<sup>64</sup> HOLL 1980, 163.

<sup>65</sup> Ebenda.

gesetzt hat, missbraucht. Auch nach seiner Auffassung konnte nur ein gottgerechtes Leben den Menschen vor der ewigen Verdammnis retten. Nur der Weg des Glaubens führte im damaligen Verständnis zur Erlangung ewiger Seligkeit. Die Sünde wurde darin gesehen, dass der Mensch sich durch seinen Willen zur Selbstsucht der Verantwortung vor Gott entziehen wolle.<sup>66</sup>

Allerdings durfte der sündige Mensch des Mittelalters durch den Bund mit Gott auf dessen Gnade hoffen. Während AUGUSTINUS die Haltung vertrat, dass der Mensch die Fähigkeit zur guten Tat ausschließlich durch die göttliche Gnade erhält, schreibt ERASMUS dem menschlichen Individuum zumindest einen eigenen, wenn auch geringen Beitrag für das Gute zu. Letztlich stellt aber auch für ihn die göttliche Gnade den entscheidenden Faktor für das Gute in der Welt dar.<sup>67</sup> Das Denken des Mittelalters war von einem Misstrauen gegenüber der menschlichen Natur gekennzeichnet. Durch seine Willensfreiheit galt er als verantwortlich für das Böse und die Sünde in der Welt. Demgegenüber war Gott für das Gute verantwortlich. Dem Menschen wurde nicht zugetraut, angemessen mit seiner Freiheit umgehen zu können. Als Folge einer unbegrenzten Freiheit des Menschen befürchtete man ähnlich den antiken Vorstellungen willkürliches Handeln und Chaos. Mit der Freiheit schien der Gottlosigkeit Tür und Tor geöffnet. Dies, so glaubte man, musste zwangsläufig in die Verdammnis führen.

Es wird deutlich, dass das Thema der menschlichen Verantwortung auch im Mittelalter in einem anderen Zusammenhang gesehen wurde als heute. Vorherrschend war die Vorstellung einer Verantwortung des Menschen vor Gott. Die Verantwortung des Menschen wurde als ein persönliches Zur-Rechenschaft-gezogen-werden für begangene Sünden vor dem Schöpfergott verstanden. Im Gegensatz zur Antike war die Verantwortung aber nicht mehr nur begrenzt auf eine einzelne Tat. Der Mensch war verantwortlich für das Böse und die Sünde in der Welt. Wie in der Antike wurde der freie Wille des Menschen als Gefahr angesehen. Verantwortung tritt damit zwar als Thema in Erscheinung, aber auch im Mittelalter ist das Verständnis begrenzt und der Begriff kam nicht zur Anwendung.

---

<sup>66</sup> SCHULZ 21993, 82.

<sup>67</sup> HOLL 1980, 163.

## **3.2 Verständnisübergänge**

### **3.2.1 Menschliche Verantwortung in der Neuzeit**

Mit der Neuzeit büßten alte Autoritäten wie Kirche und Klerus ihre Vormachtstellung in Wert- und Glaubensfragen ein. Die mittelalterliche Vorstellung zur Ordnung des Lebens verlor an Bedeutung. Im Denken der Renaissance war nicht mehr der Erhalt einer Ordnung, sondern die kreative Neu- und Umgestaltung der Welt maßgeblich. Zwangsläufig wandelte sich auch das Bild vom Menschen. „Der Mensch begreift sich von nun an nicht mehr vorrangig als soziales Lebewesen sondern als *autonomes* Subjekt, das ein alle verpflichtendes vorgegebenes Gutes nicht mehr akzeptiert sondern sein Gutes aus eigener Kompetenz allererst hervorbringt.“<sup>68</sup> Der Mensch war nicht mehr ausschließlich für das Böse in der Welt verantwortlich. Auch das Gute lag von nun an in seiner Macht und war nicht mehr nur der göttlichen Gnade anheim gegeben.<sup>69</sup> Das Denken der Renaissance gebar die Vorstellung vom schöpferischen und selbstschöpferischen Menschen mit freiem Willen.

Die Aufklärung propagierte die Freiheit als notwendige Bedingung der Entfaltung menschlicher Potentiale. Der Begriff der Freiheit umfasste im damaligen Verständnis sowohl die Freiheit des menschlichen Geistes von Unwissenheit und Aberglauben als auch die Befreiung des Menschen von willkürlichen irdischen Mächten. BIRKENBEIL schätzt diesen Aufklärungsimpuls im Zusammenhang mit dem Thema Verantwortung grundsätzlich positiv ein, „weil der Mensch niemals Verantwortung übernehmen kann, wenn er von anderen beherrscht wird.“<sup>70</sup> Weiterhin bestand jedoch die Gefahr, dass der Mensch seine Freiheit zur Selbstsucht nutzt. „Die Kehrseite der mit der Autonomisierung des Subjekts einhergehenden Individualisierung und Interessenpluralisierung ist der Verlust an Gemeinschaftswerten, der dem Egoismus Vorschub leistet.“<sup>71</sup> Als Ersatz für das strafende Gericht Gottes wurde das Gewissen betont, welches als Repräsentanz des Höheren im Menschen angesehen wurde.

Im 18. Jahrhundert trat ein deutscher Philosoph in Erscheinung, der eine neue Epoche der Philosophie begründete. KANT unterwarf die Aufklärung einer Selbstkritik und zeigte mit seiner Synthese aus Empirismus und Rationalismus die Chancen und Grenzen der reinen Vernunft

---

<sup>68</sup> PIEPER 2000, 111.

<sup>69</sup> Vgl. HOLL 1980, 184.

<sup>70</sup> BIRKENBEIL 1986, 169.

<sup>71</sup> PIEPER 2000, 112.



auf. Er wollte den Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit befreit sehen. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ begibt er sich auf die Suche nach dem wahren Umfang und den Grenzen des Denkens. KANT erkennt die Relativität des Denkens. In seiner Auseinandersetzung darüber, wer der Mensch sei, stellt sich für ihn die Frage, was der Mensch wissen kann. Als intelligentes Wesen ist der Einzelne nach KANTS Auffassung für sein Handeln innerhalb dieser Welt verantwortlich, d.h. zur Rechenschaft zu ziehen. „Die Verantwortung des Menschen gründet auf seiner Mitgliedschaft bzw. seiner Zugehörigkeit zum ‘mundus intelligibilis’.“<sup>72</sup>

KANT erhebt die Vernunft zur bestimmenden Natur des Menschen. Weil die Vernunft nicht von Geburt an wirksam ist, muss der Mensch sie selbst entdecken und entfalten. Die moralische Aufgabe des Individuums besteht für KANT darin, seine Vernunft zu entwickeln, indem es „seiner gegebenen Freiheit selbst Grenzen setzt“.<sup>73</sup> Er sieht in der Anrufung der menschlichen Vernunft den rettenden Anker, der den Menschen vor dem Untergang im egoistischen Sumpf bewahren soll. Alle Moralität leitet sich demnach aus der Vernunft ab. Statt dem Befolgen eines äußeren Gesetzes plädiert er für ein inneres Vernunftprinzip. KANT beschreibt das Gewissen als einen inneren Gerichtshof, vor dem sich der Einzelne zu verantworten hat. Nach JONAS ist spätestens seit KANT das Subjekt mit seiner Vernunft allein auf sich selbst gestellt.<sup>74</sup>

Das Prinzip der Freiheit betrachtet KANT als eine grundlegende Bedingung, um als Individuum zur moralischen Person zu erwachen. Die Freiheit bringt aber auch neue Verpflichtungen mit sich. Freiheit bedeutet für den Einzelnen nicht grenzenloses und uneingeschränktes Tun und Lassen. KANTS Verständnis von Freiheit impliziert die Selbstbegrenzung. Der Gebrauch der Freiheit ist an selbst gesetzte Regeln gebunden.<sup>75</sup> Diese selbstbegrenzte Freiheit bestimmt er als *Autonomie*. Der aus dem griechischen stammende Begriff Autonomie, verstanden als ‚Selbst-Gesetz‘, stellt für ihn eine ethische Kategorie dar und bildet das Fundament seines kategorischen Imperativs. Aus heutiger Sicht könnte man die Freiheit bei KANT als sozial verantwortete Freiheit bezeichnen.

Für KANT liegt das schlechthin Gute im ‚guten Willen‘ des Menschen. Das Motiv entscheidet letztlich über die moralische Qualität der menschlichen Tat. Wichtig ist „also [...] die Gesinnung, in der gehandelt wird.“<sup>76</sup> Dabei existiert für KANT der ‚gute Wille‘, ebenso wie die

---

<sup>72</sup> KOSCHUT 1989, 48.

<sup>73</sup> PIEPER 2000, 65.

<sup>74</sup> JONAS 1984, 168ff

<sup>75</sup> Vgl. PIEPER 2000, 112.

<sup>76</sup> LENK 1998, 134.

Vernunft, als eine Pflicht.<sup>77</sup> KANT fordert den Menschen mit seinem kategorischen Imperativ zu Handlungen auf, die den eigenen selbstbezogenen Maximen guter Handlungen entsprechen. In seinem Werk nimmt „die Würde der Person und die Verantwortung der Person für ihr Denken und Handeln ein zentrale Stelle“ ein.<sup>78</sup>

Damit erweitert und wandelt sich das Verständnis menschlicher Verantwortung grundlegend. Nicht mehr nur für die Störung der gegebenen Ordnung oder für das Böse war der Mensch verantwortlich. Vielmehr liegt es in der Entscheidung des einzelnen Menschen Gutes auf dieser Welt zu vollbringen. Als grundlegende Voraussetzung wird jedoch die Entwicklung der Moralität und Vernunft erachtet. Im Gegensatz zu früheren Epochen erscheint der Freiheitsbegriff in einem gänzlich anderen Zusammenhang. Die Freiheit wird nicht mehr als Widerspruch zur menschlichen Verantwortung gesehen sondern als notwendige Bedingung. Von nun an gilt der Mensch aufgrund seiner Freiheit als verantwortlich. Wenn auch bei KANT selbst der Verantwortungsbegriff noch keine explizite Verwendung findet, so ist nach KOSCHUT „in bezug auf seine Moralphilosophie zu prüfen, ob und wieweit die Lehre vom „kategorischen Imperativ“ [...] eine (Vor-) Begrifflichkeit von Verantwortung“ [bezogen auf sein existenzielles Begriffsverständnis] darstellt.<sup>79</sup>

#### **3.2.2 Das 19. Jahrhundert**

Mit der französischen Revolution vollzog die abendländische Kultur den Schritt von einer feudalen Agrargesellschaft hin zur bürgerlichen Industriegesellschaft. Diese Gesellschaft hatte nichts mehr mit dem monolithischen Block der mittelalterlichen „societas civilis“ gemeinsam.<sup>80</sup> An die Stelle eindeutiger Herrschafts- und Ordnungsstrukturen traten komplexere und vielschichtigere Gesellschafts- und Sozialsysteme. Das Leben schien nicht mehr grundlegend festgelegt. Es ergaben sich einerseits neue Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten, andererseits aber auch neue Ansprüche und Pflichten.

Dieser gesellschaftliche Wandel verlangte ein neues Verständnis des Menschen von sich selbst und der Welt. Die philosophische Auseinandersetzung in der Nachfolge KANTS ist nicht

---

<sup>77</sup> Vgl. HÖFFE <sup>6</sup>2004, 176ff.

<sup>78</sup> REINECKER/SCHMELZER (Hrsg.) <sup>3</sup>2000, 86.

<sup>79</sup> KOSCHUT 1989, 31.

<sup>80</sup> Vgl. KOSCHUT 1989, 33.

einheitlich. Drei zentrale Positionen sollen hier kurz genannt werden: SCHOPENHAUER, NIETZSCHE und KIERKEGAARD.

In Abgrenzung zum deutschen Idealismus, der eine spekulative Metaphysik entwarf, sieht SCHOPENHAUER die Welt durch Willen und Vorstellung bestimmt. Der Wille ist für ihn grundlegend. SCHOPENHAUER beschreibt ihn als rastlos, ständig suchend. Der Wille tritt als Egoismus in Erscheinung und verursacht dabei Leid. Für SCHOPENHAUER ist das Leben durch Leid gekennzeichnet. Der Mensch kann dieses Leid nicht auflösen. Aber er kann durch das Mitempfunden mit Anderen zumindest zu einem Leben beitragen, das Unglück vermeidet.

Als radikaler Aufklärer seiner Zeit sieht NIETZSCHE im ‚Willen zur Macht‘ für den Menschen die Chance zur selbstbestimmten Existenz. Er propagiert den „ja-sagenden“ Menschen, der sich von der durch die christlich-abendländische Tradition verursachten Lebens- und Willenschwäche befreit. Es ist die Kraft der inneren Welt, die Selbstbejahung, die den Menschen aus seiner Haltung der Schwäche und Minderwertigkeit führt. Das selbstbestimmte Individuum schafft seinen eigenen Wert und seine eigene Größe. Dieser ‚Übermensch‘ begründet ein neues Sein, das sich jenseits von Gut und Böse befindet. NIETZSCHE sieht in der Entfaltung des Willens zur Macht die Möglichkeit zur Selbstbefreiung des Menschen.

Es ist der dänische Philosoph KIERKEGAARD, der das menschliche Selbst zum Ausgangspunkt des Lebensvollzugs bestimmt. Das menschliche Individuum allein vollzieht seiner Ansicht nach die Entwicklung zum Besseren. Für ihn besteht die ethische Aufgabe des Einzelnen darin, „zu existieren, sich zu verhalten und in diesem Sichverhalten als der offenbar zu werden, der er ist.“<sup>81</sup> Im Gegensatz zu MARX setzt KIERKEGAARD seine Hoffnung für einen gesellschaftlichen Wandel auf das Individuum und fordert, dass „jeder für sich an seiner eigenen Rettung arbeiten solle.“<sup>82</sup>

Im 19. Jahrhundert ist ein deutlicher Wandel im Begriffsverständnis erkennbar. Bei SCHOPENHAUER kann zumindest die Verantwortung des Menschen für eine unglücksvermeidende Existenz abgeleitet werden und bei NIETZSCHE lässt sich folgern, dass die Erkenntnis und die Anwendung des Willens zur Macht in der Verantwortung des Menschen selbst liegen. KIERKEGAARD vollzieht von den Denkern des 19. Jahrhunderts wohl den größten Schritt im Zusammenhang mit einem veränderten Verständnis menschlicher Verantwortung. Mit seiner Auffassung, dass die Existenz vom Einzelnen bestimmt wird, hat er nicht nur großen Einfluss auf die Existenzphilosophie. Darüber hinaus begründet er die Vorstellung eines durch das menschl-

---

<sup>81</sup> PIEPER 2000, 264.

<sup>82</sup> LÖWITZ 1950, 168.

che Individuum persönlich zu verantwortenden Lebensvollzugs. Hier zeigen sich deutliche Hinweise auf ein modernes existenzielles Verständnis menschlicher Verantwortung.

### **3.3 Moderne Auffassungen zur menschlichen Verantwortung**

In der vorangegangenen Analyse zeigt sich ein für die jeweilige Epoche einheitliches Verständnis menschlicher Verantwortung. Dies ändert sich mit der Etablierung des Verantwortungsbegriffs innerhalb der geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung. Heute zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge und Begründungen menschlicher Verantwortung. Aus der Bandbreite der Verantwortungsdebatte wurden fünf Schwerpunkte der modernen Begriffsaueinandersetzung vorgestellt. Die Auswahl der Quellen erfolgte auf der Grundlage von zwei Gesichtspunkten. Erstens galt es ein aktuell relevantes Begriffsverständnis zu erarbeiten. Zweitens sollten die Auffassungen von Bedeutung für die Pädagogik sein. Entsprechend wurden Ansätze ausgewählt, die sich mit den Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Existenz befassen, den Beziehungsaspekt thematisieren oder sich mit dem Entwicklungsfokus menschlicher Existenz auseinandersetzen. Ziel des folgenden Kapitels ist es, die ideengeschichtliche Grundlage für eine Modellentwicklung zu schaffen, die in Kapitel 4 vorgestellt wird.

Vorrangig sind es humanistische Ansätze und Vorstellungen die das moderne Bild menschlicher Verantwortung prägen. Zunächst ist es die *Existenzphilosophie*, die sich als eine der ersten philosophischen Strömungen des 20. Jahrhunderts explizit mit dem Thema menschlicher Verantwortung in ihrem existenziellen Verständnis auseinandersetzt und den Menschen zu einem neuen Umgang mit seiner Verantwortung ruft. Als zweiter Ansatz findet sich bei den *Religionsphilosophen BUBER und LEVINAS* ein weiterer Begründungsaspekt menschlicher Verantwortung. Dieser liegt in der Beziehung zum Mitmenschen. Sie betonen die Bedeutung der Verantwortung für die zwischenmenschliche Begegnung. Für *JONAS* als dritter Ansatz ist es die menschliche Macht, die ihn dazu veranlasst, sich mit dem Thema der Verantwortung zu beschäftigen. *JONAS* spricht von der Notwendigkeit der Verantwortung als Überlebensgarant der menschlichen Gattung. Sein Blick richtet sich auf die Zukunft der Menschheit und er betont den präventiven Charakter menschlicher Verantwortung. Den vierten Schwerpunkt bilden die *Humanistischen Psychologien*. Sie betonen in einem stärkeren Maße als z.B. die Existenzphilosophie die Chance zur Sinnfindung und Daseinserfüllung als eine bedeutsame Perspektive menschlicher Verantwortung. Sie verweisen auf die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung die in der Übernahme von Verantwortung beinhaltet ist. Schließlich werden fünftens *christliche Auffassungen* zur menschlichen Verantwortung vorgestellt. Das Christentum ist prägend für die Vorstellungswelt der Menschen im abendländischen Kulturkreis. Neben der

Verbindung von Liebe und Verantwortung ist es die Verantwortung vor Gott, die das Christentum betont.

#### **3.3.1 Die Existenzphilosophie**

Die Existenzphilosophie betrachtet den Herrschaftsanspruch des Menschen kritisch. Gegen die absolute Subjektivität des deutschen Idealismus setzt die Existenzphilosophie die unabdingbare und wechselseitige Gebundenheit des Selbst an die Welt. Sie sieht den Menschen in seine Lebenswelt eingebunden. Der Weltbezug beherrscht ihn nicht nur real als biologisches und soziales Wesen, sondern bestimmt auch seine Gedanken und Phantasien.<sup>83</sup> Ziel der Existenzphilosophie war es, das Denken wieder an die Seinserfahrung des Subjekts anzubinden. „Im Mittelpunkt der Existenzphilosophie steht die Betrachtung und Erforschung des menschlichen Seins, der Existenz.“<sup>84</sup> Die Erfahrung des Individuums steht im Mittelpunkt. Der Einzelne lebt in seinem eigenen Erfahrungshorizont, durch den er die Welt in sich aufnimmt. Alles, was der Mensch über die Welt „weiß, selbst durch die Wissenschaft, weiß er aus seiner Sicht oder Erfahrung der Welt.“<sup>85</sup> Menschliches Sein ist nach HEIDEGGER ein sich immer wieder aufs neue entscheidendes „In-der-Welt-sein“.<sup>86</sup> Der Mensch kann den Sinn der Welt und damit auch seiner Existenz nur erfassen, wenn er sich seiner selbst und seines Bezugs zur Welt bewusst wird.

Der Mensch zeichnet sich durch seine Freiheit, aber auch durch die Fähigkeit zur Bewusstheit und Selbstreflexivität aus. Freiheit ist für SARTRE bewusstes Tun,<sup>87</sup> und der Mensch ist gefordert, sich die Freiheit immer wieder aufs Neue zu erwerben. Der Mensch ist nicht frei in seiner Wahl, sondern vielmehr dazu gezwungen. Der Mensch ist für SARTRE „zur Freiheit verurteilt“.<sup>88</sup> Für JASPERS zeigt sich Freiheit durch individuelles Handeln. Wahl und Entscheidung sind die wesentlichen Elemente menschlicher Existenz. Freiheit versteht sich als Wählenkönnen und Wählenmüssen. Diese existenzielle Wahl versinnbildlicht das Wagnis der menschlichen Existenz. Der Mensch ist letztlich nur das, was er selber aus sich macht. Er ist dazu gerufen, seinem Dasein Sinn zu geben. Für die Existenzphilosophie ist der Mensch persönlich verantwortlich für seinen Lebensvollzug. Nur wenn der Mensch seine Verantwort-

---

<sup>83</sup> Vgl. SCHULZ<sup>2</sup>1993, 193.

<sup>84</sup> QUITMANN<sup>3</sup>1996, 64.

<sup>85</sup> QUITMANN<sup>3</sup>1996, 65.

<sup>86</sup> Vgl. HEIDEGGER 1927.

<sup>87</sup> HOLL 1980, 254f.

<sup>88</sup> SARTRE 1991, 591.

lichkeit anerkennt, verspricht das Wagnis des Lebens ein lohnendes zu werden. Für die Existenzphilosophie sind daher Freiheit und Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Aus einer radikalen Freiheit folgt für SARTRE die totale Verantwortlichkeit. Nach PERVIN ist das menschliche Individuum in der Auffassung des Existenzialismus „verantwortlich für seine Entscheidungen, seine Taten, seine Echtheit oder für sein ‚unglückliches‘ Agieren.“<sup>89</sup> Der Begriff Verantwortung ist für die Existenzphilosophie grundlegend. Sie sieht den Menschen als absolut verantwortlich. Der „freie Mensch als Wählender und Handelnder ist absolut für die Welt verantwortlich, ohne sie noch garantieren zu können; denn es ist eine Verantwortlichkeit allein vor sich selbst“.<sup>90</sup> Der Mensch sieht sich bei der Frage der Verantwortung auf sich selbst zurückverwiesen. „Der Mensch in der Existenzphilosophie muss sein eigener Täter, Richter und Erlöser sein.“<sup>91</sup> Er kann die Verantwortung nicht auf andere abschieben. Sein Dilemma aber auch seine Erlösung besteht darin, sich der Herausforderung des Lebens zu stellen. Verantwortung wird somit zur individuellen Herausforderung, zur Last, aber eben auch zur persönlichen Chance der Selbstfindung. Für die Existenzphilosophie ist die Freiheit des Menschen eine notwendige Bedingung menschlicher Verantwortung. Die sich daraus ergebende Abso-  
lutheit der Verantwortung verdeutlicht, dass der Mensch im Sinne der Existenzphilosophie nicht *nicht* Verantwortung übernehmen kann.

#### **3.3.2 Martin BUBER und Emmanuel LEVINAS**

BUBER als Vertreter der Dialogphilosophie sieht im „Verantwortung tragen“ eine grundlegende Bedeutung wahren Menschseins.<sup>92</sup> Im Gegensatz zu KIERKEGAARD oder HEIDEGGER stellt BUBER das dialogische Dasein in der Beziehung zum Mitmenschen und zur Welt ins Zentrum seiner Überlegungen. Verantwortung erschließt sich für BUBER in der Begegnung mit dem Anderen und der Welt. In der ‚Ich-Du-‘, und ‚Ich-Es-Beziehung‘ findet die Begegnung mit der Welt statt. BUBER sieht in der Verantwortlichkeit für den Anderen das entscheidende Kriterium für wahres Menschsein. Der „immer neu um Gottes Licht ringende und immer neu an Gottes Abgründen vergehende Mensch“<sup>93</sup> findet seine wahre Bestimmung nur, indem er sich an den

---

<sup>89</sup> PERVIN 2000, 238.

<sup>90</sup> HOLL 1980, 271.

<sup>91</sup> HOLL 1980, 272.

<sup>92</sup> KOSCHUT 1989, 95.

<sup>93</sup> BUBER 1960, 32.

Anderen verschenkt. Die Erkenntnis seiner selbst verbirgt sich im Antlitz des Nächsten. Nach BUBER liegt wahres Menschsein darin begründet, füreinander „Anspruch“ zu sein und „Verantwortung“ zu tragen.<sup>94</sup> Wirkliche Verantwortung kann für ihn nur durch ein menschliches Miteinandersein entstehen: „Leben heißt angeredet werden“.<sup>95</sup> Darum sagt BUBER: „Echte Verantwortung gibt es nur, wo es wirkliches Antworten gibt“.<sup>96</sup>

Auch LEVINAS befasst sich mit dem Verhältnis des Menschen zu seinem Nächsten. Ausgehend von der Frage nach der Gottebenbildlichkeit des Menschen ergibt sich für LEVINAS im Bezug auf den Begriff der Verantwortung eine mehrfache Relevanz. Zum einen sind im Hebräischen die Begriffe ‚der Andere‘ (acher) und ‚die Verantwortung‘ (achariut) etymologisch auf das Engste miteinander verbunden.<sup>97</sup> Zum anderen lässt sich das französische Wort für ‚Verantwortung‘ (responsabilité) als ‚Fähigkeit Antworten zu geben‘ interpretieren. In der Verbindung dieser beiden etymologischen Bedeutungen findet sich für LEVINAS die maßgebende Aufgabe des Menschen: Menschsein in der Balance von Selbst und Anderem zu verwirklichen. Wie BUBER sieht auch LEVINAS den Menschen elementar an den Mitmenschen gebunden. Der Mensch ist existenziell auf den Anderen verwiesen und trägt immer auch Verantwortung für ihn. Erst die Andersartigkeit des Anderen, ermöglicht die Übernahme von Verantwortung. Er geht noch einen Schritt weiter, wenn er in der „Verantwortlichkeit-für-den-Anderen“ eine Geisel sieht, „der ich von vornherein ausgeliefert bin“.<sup>98</sup> Der Ruf der Verantwortung erschallt in der konkreten Begegnung mit dem Anderen - die Gegenwart des Anderen beinhaltet die Aufforderung zu antworten. Nach LEVINAS kann sich keiner ohne den anderen retten.<sup>99</sup> Vielmehr ergibt sich für den Menschen in der Begegnung mit dem Anderen die Möglichkeit der Selbstfindung und der Erfahrung von Humanität.

LEVINAS gründet seine radikale Sicht der Verantwortung auf der menschlichen Wesensbestimmung der Kreatur.<sup>100</sup> Der Mensch als ein geschaffenes Wesen ist eingebunden in eine lange Abfolge von Dingen und Personen. Die Freiheit des Einzelnen existiert nur in Verbindung mit der Solidarität gegenüber der Um- und Mitwelt. Es geht im Kern um ein ‚Sich-selbstaufgeben‘ und ein ‚Sich-selbst-zurücknehmen‘. Gott hat den Menschen in seinem Willen frei geschaffen, aber er hat ihn auch in einer inneren Verbindung zum anderen hin geschaffen.

---

<sup>94</sup> BUBER 1960, 37ff.

<sup>95</sup> BIRKENBEIL 1986, 43.

<sup>96</sup> BUBER 1997, 161f.

<sup>97</sup> DICKMANN 1999, 370.

<sup>98</sup> LEVINAS 1985, 35.

<sup>99</sup> LEVINAS/WOLZOGEN 1989, 99.



Im Annehmen der Aufgabe der Verantwortlichkeit für den Anderen liegt für LEVINAS die Möglichkeit des gemeinsamen ‚Heil-werdens‘. Die Verantwortung für den Anderen ist für den Mensch eine immer neue Aufgabe. Der Einzelne muss seine sinnstiftende Identität ständig aufs Neue durch den Akt des Antwortens erwerben. Jeglicher Versuch, sich von der Verantwortung für den Anderen loszusagen, muss scheitern. Dabei lässt sich die Aufgabe der Verantwortlichkeit nie vollständig einlösen, denn „je mehr ich für meine Verantwortlichkeit tue, um so mehr bin ich verantwortlich.“<sup>101</sup> So stellt die Verantwortung für den Anderen eine lebenslange Aufgabe dar.

Für LEVINAS zeigt sich „das Böse [...] als Sünde, d.h. als Verantwortung wider Willen, als Verantwortung für die Verweigerung der Verantwortungen.“<sup>102</sup> BUBER und LEVINAS legen den Schwerpunkt ihrer Auseinandersetzung mit der menschlichen Verantwortung auf dem Beziehungsaspekt. In der Verantwortung für den Mitmenschen liegt nicht nur die Chance der Selbsterkenntnis für das menschliche Individuum verborgen. Vielmehr zeigt sich in ihr die Perspektive der heilsamen Entwicklung, die den Wunsch nach Erlösung beinhaltet. Darüber hinaus wird die Verantwortung für den Mitmenschen als letztlich unabschließbare Aufgabe betrachtet und die Verantwortungslosigkeit als Verweigerung von Verantwortung benannt.

#### **3.3.3 Hans JONAS**

Es ist JONAS, der „aus der Furcht vor einer durch Menschen ausgebeuteten Welt nachdenklich“ wird.<sup>103</sup> Das im vortechnischen Zeitalter bestehende Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur wurde durch eine am Fortschrittsglauben orientierte menschliche Denk- und Handlungsweise aufgelöst. Die moderne technisierte Lebenswelt ist gekennzeichnet durch eine existenzbedrohende Entfremdung des Menschen von seinen natürlichen Lebensgrundlagen. JONAS sieht die Technik nicht nur als ein dienliches Werkzeug menschlichen Tuns. Sie ist zu einem Element geworden, das die Bedingungen und Ziele menschlichen Seins grundlegend verändern kann. Die neue Machtdimension des Menschen verlangt eine veränderte Reflexion seines Handelns. Aus dem künstlichen, vom Menschen selbst geschaffenen Dualis-

---

<sup>100</sup> LEVINAS 1993, 159.

<sup>101</sup> LEVINAS/WOLZOGEN 1989, 44.

<sup>102</sup> LEVINAS/WOLZOGEN 1989, 80f.

<sup>103</sup> BIRKENBEIL 1986, 14.

mus von Mensch und Natur ergeben sich neue Fragestellungen im Bezug auf das Thema seiner Verantwortung.

Für JONAS geht es heute um eine verantwortungsvolle Gestaltung der Lebenswelt. Eine Chance, das Überleben der Menschheit und ihres Heimatplaneten zu sichern, sieht JONAS in einer „Ethik der Verantwortung“. Sie muss „nach mehreren Jahrhunderten postbaconischer, prometheischer Euphorie [...] dem galoppierenden Vorwärts die Zügel anlegen.“<sup>104</sup> Der Verantwortungsbegriff ist bei JONAS ein „Korrelat der Macht“<sup>105</sup>. Menschliche Verantwortung meint strenge Selbstreflexion hinsichtlich der Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit des Machbaren. JONAS verlangt aufgrund „der Tragweite unserer Macht [...] eine neue Art von Demut“.<sup>106</sup> Diese Demut vor „der exzessiven Größe unserer Macht“<sup>107</sup> gebietet eine Selbstbeschränkung des menschlichen ‚Tun-Könnens‘. Die Zunahme an Freiheit, Macht und Wissen verlangt nach Grenzen, um die durch eine übersteigerte Anthropozentrik zerstörte ursprüngliche Einheit von Mensch und Natur wieder herzustellen. Nur der Mensch ist dazu in der Lage, Verantwortung zu übernehmen. Dies ist für JONAS nicht nur eine Auszeichnung sondern vor allem eine Verpflichtung.

JONAS' Anliegen ist die Sicherung der menschlichen Existenz. Da dies nur in einer intakten Umwelt möglich ist, geht es ihm zwangsläufig auch um den Erhalt der Schöpfung, um „die Hütung des Erbes“.<sup>108</sup> Das einzelne Subjekt und sein Glücksstreben verlieren vor den Bedürfnissen zukünftigen Lebens an Bedeutung. JONAS spricht von einer unbedingten „Pflicht der Menschheit zum Dasein.“<sup>109</sup> Aus dieser Pflicht erwächst eine Verantwortung für das Überleben der Gattung, für die „künftige Menschheit“<sup>110</sup>. Prototyp aller Verantwortung ist für JONAS die elterliche Verantwortung. Sie symbolisiert in besonderem Maße das „Urbild aller Verantwortung von Menschen für Menschen“<sup>111</sup>. Die elterliche Fürsorge ist die „Ur-Verantwortung“, sie verweist auf die Bedürftigkeit und Bedrohtheit alles Lebendigen, dem Urgegenstand aller Verantwortung.<sup>112</sup> JONAS' Ansatz besitzt eine humane Ausrichtung. Der Mensch ist sowohl Subjekt als auch Objekt von Verantwortung. Verantwortung wird zum entscheidenden Prinzip

---

<sup>104</sup> JONAS 1984, 388.

<sup>105</sup> JONAS 1984, 230.

<sup>106</sup> JONAS 1984, 55.

<sup>107</sup> Ebenda.

<sup>108</sup> JONAS 1984, 393.

<sup>109</sup> JONAS 1984, 80.

<sup>110</sup> JONAS 1984, 86.

<sup>111</sup> JONAS 1984, 184.

<sup>112</sup> JONAS 1984, 185.

menschlichen Seins in Gegenwart und Zukunft. Das menschliche Leben und letztlich das menschliche Überleben ist für ihn unabdingbar mit dem ‚Prinzip Verantwortung‘ verbunden. Nur dieses Prinzip bewahrt den Menschen vor der Willkür, die durch eine uneingeschränkte Freiheit entstehen kann. Dabei ist es weniger die Sittlichkeit des Menschen selbst, die den möglichen globalen Untergang verhindern kann. Vielmehr ist es die Vernunft, die dem Menschen Einhalt gebietet. Die Natur hat dem Menschen ein ethisches Prinzip als Regulativ mit auf den Weg gegeben, um zu verhindern, dass er den Baum fällt, auf dem er selbst sitzt. Es ist und bleibt aber die Entscheidung des Menschen, ob und wann er dieses Regulativ zur Geltung bringt.

Für JONAS entsteht verantwortliches Handeln im Menschen nur, wenn zur Vernunft der emotionale Wille hinzutritt. Neben dem verbindlichen Sollen muss der Entschluss, etwas bewegen zu wollen, erkennbar werden. Zum Anspruch und der Verpflichtung muss die emotionale Bereitschaft hinzutreten.<sup>113</sup> Sie zeigt sich für JONAS in der „Hoffnung“ - die dem Menschen innewohnende Überzeugung, etwas bewirken zu können, das jedem Handeln immanent ist.<sup>114</sup> Der Mensch kann die Folgen seiner Handlungen nicht generell vorhersagen. Er begibt sich mit seinen Entscheidungen immer auch in einen nicht kalkulierbaren Bereich. Daher ist für JONAS mit jedem menschlichen Tun immer auch eine Unwissenheit über die tatsächlich eintretenden Folgen verbunden. Diese immanente Ungewissheit erlöst den Menschen aber nicht von seiner Verantwortung. Auch wenn der Mensch die Resultate seines Handelns letztlich nicht exakt bestimmen kann, muss er doch die Verantwortung dafür übernehmen. Menschliche Verantwortung steht für JONAS vor allem im Zusammenhang mit der Machtfülle des Menschen gegenüber Natur und Umwelt. Diese verlangt nach seiner Ansicht eine neue Demut, die sich durch Reflexion menschlichen Handelns und Selbstbegrenzung zeigt.

#### **3.3.4 Die Humanistische Psychologien**

Die Humanistischen Psychologien entstanden in den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts als ‚dritte Kraft‘ der Psychologie in Abgrenzung zu den mechanistischen und deterministischen Menschenbildern der Psychoanalyse und des Behaviorismus. Unter dem Begriff *Humanistische Psychologie* werden zahlreiche Modelle und Methoden zusammenge-

---

<sup>113</sup> JONAS 1984, 164.

<sup>114</sup> JONAS 1984, 391.

fasst.<sup>115</sup> Für PORTELE gibt es keine „eindeutige Definition der Humanistischen Psychologie, über die Konsens besteht“.<sup>116</sup> Nach HAGEHÜLSMANN muss von einem umfassenden „Ansatz der gesamten Psychologie“ gesprochen werden.<sup>117</sup> Es handelt sich um „eine Idee, ein Anliegen, dem sich verschiedene psychologische aber auch nichtpsychologische Schulen und Richtungen mit unterschiedlich akzentuierten und unterschiedlich komplexen Theorien und Teiltheorien hinsichtlich einer gemeinsamen Zielvorstellung zugehörig fühlen.“<sup>118</sup> Auf Grund dieses Sachverhalts schlägt er vor, nicht von *der* Humanistischen Psychologie zu sprechen, sondern vielmehr von *den* Humanistischen Psychologien.<sup>119</sup> Ziel dieser „Bewegung der Psychologie“ ist, „den Menschen in seiner unmittelbaren Lebenswirklichkeit, seiner oft bedrohten Existenz zu erforschen“ und „ihn als eigenverantwortliches, selbstentscheidendes Wesen“ zu verstehen.<sup>120</sup> Die Konzepte der Humanistischen Psychologien stellen eine Möglichkeit dar, die innere und äußere Lebenswelt des Menschen zu deuten. Unter anderem gehen sie der Frage nach, wie und warum bestimmte Verhaltensmuster erlernt werden und welche Rolle dabei die Verantwortung bzw. die Selbstverantwortung spielt. Auch wenn die Konzepte in der Praxis ihre Wirksamkeit und Bedeutung zeigen, ist ihre wissenschaftliche Grundlage kaum oder gar nicht geklärt. Es fehlt bis heute eine grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung.

Die Humanistischen Psychologien besitzen ein positives Menschenbild. ROGERS bemerkt: „Ich finde, dass die menschliche Natur grundsätzlich positiv und konstruktiv ist.“<sup>121</sup> Der Mensch richtet sein Leben nach bestimmten Werten aus und sucht nach Sinn. Zentrales Theorem ist „die Idee vom Menschen als einem aktiven Gestalter seiner eigenen Existenz“.<sup>122</sup> Der Mensch hat die Freiheit zur Wahl „in allen Stadien seines persönlichen Entfaltungsprozesses“.<sup>123</sup> Die Humanistischen Psychologien gehen davon aus, dass der Mensch die Fähigkeit besitzt, seine Existenz aktiv mitzugestalten. Jedes Individuum hat die inneren Potentiale, um

---

<sup>115</sup> Zu den Hauptrichtungen gehören: Gesprächspsychotherapie von Rogers, Gestalttherapie von PERLS, Logotherapie bzw. Existenzanalyse von FRANKL, Transaktionsanalyse von BERNE, Themenzentrierte Interaktion von COHN, Konzept der Selbstverwirklichung von MASLOW. Anzumerken ist jedoch, dass die Zuordnung der Konzepte und Therapierichtungen zu den Humanistischen Psychologien nicht einheitlich ist.

<sup>116</sup> PORTELE In: VÖLKER (Hrsg.) 1980, 53.

<sup>117</sup> HAGEHÜLSMANN In: PETZOLD (Hrsg.) 1994, 19.

<sup>118</sup> Ebenda.

<sup>119</sup> Vgl. HAGEHÜLSMANN In: PETZOLD (Hrsg.) 1994, 20.

<sup>120</sup> PETZOLD (Hrsg.) 1994, 7.

<sup>121</sup> MAIER/SIMMERDING 1983, 47.

<sup>122</sup> BÜHLER/ALLEN 1973, 57.

<sup>123</sup> ASANGER/WENNINGER (Hrsg.) 1988, 302.

„in Freiheit und Verantwortung zum Mitschöpfer seiner selbst [zu] werden“.<sup>124</sup> „Verantwortung setzt Mündigkeit voraus, d.h. die Fähigkeit, das eigene Handeln frei zu bestimmen.“<sup>125</sup> Damit ergibt sich ein Bedingungsverhältnis von Freiheit und Verantwortung, der Existenzphilosophie vergleichbar.

Der Schwerpunkt der Humanistischen Psychologien liegt auf der Entwicklung der inneren Freiheit. „Jeder Mensch ist [...] von Natur aus auf Autonomie angelegt.“<sup>126</sup> Im Sinne der Transaktionsanalyse ist Autonomie das Vermögen, in wacher Bewusstheit im Kontakt mit sich selbst der Welt offen zu begegnen und unter Beachtung der eigenen Person ebenso wie der Situation aus zahlreichen Möglichkeiten des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns frei auszuwählen. Menschliches Leben ist auf Selbstverwirklichung und auf die Übernahme von Verantwortung angelegt. Der Mensch ist fähig, für seine Wahrnehmung, sein Denken, Fühlen und Handeln Verantwortung zu übernehmen. Erst das Erkennen und Annehmen der eigenen Verantwortlichkeit ermöglicht dem Menschen die Selbstverwirklichung und Sinnerfüllung. Für FRANKL ist die Verantwortung das sinnstiftende Element der menschlichen Existenz. Wenn der Mensch Verantwortung übernimmt, erfüllt sich seine Sehnsucht nach Sinn. „Verantwortlich-Sein ist der Sinn des menschlichen Seins!“<sup>127</sup> formuliert FRANKL. Jedoch sind die Befriedigung der Grundbedürfnisse Nahrung, Schutz und soziale Eingebundenheit nach dem Modell von MASLOW Voraussetzungen für die Entwicklung von Autonomie und Selbstverwirklichung.<sup>128</sup>

Die Begegnung mit dem Anderen und der Welt fordert das Individuum zur Stellungnahme. Die „*response-ability*“ in der Gestalttherapie „bedeutet die Fähigkeit zu antworten, d.h. im Kontakt zu sein mit dem Gegenwärtigen.“<sup>129</sup> Im Kontakt und im Austausch mit der Um- und Mitwelt entwickelt der Mensch seine Identität. An dieser Grenze von Organismus und Umwelt „ereignet sich Erfahrung“.<sup>130</sup> Für PERLS ist „aller Kontakt“ eine „kreative gegenseitige Anpassung von Organismus und Umwelt“.<sup>131</sup> Durch den Kontakt formt das Individuum seine „Realität“.

---

<sup>124</sup> HERRMANN/LANTERMANN (Hrsg.) 1985, 125.

<sup>125</sup> STUMM/PRITZ (Hrsg.) 2000, 752.

<sup>126</sup> VÖLKER (Hrsg.) 1980, 16.

<sup>127</sup> FRANKL 1947, 15.

<sup>128</sup> Vgl. SCHLAG 1995, 15ff.

<sup>129</sup> BÜNTE-LUDWIG In: PETZOLD (Hrsg.) 1994, 229.

<sup>130</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1994, 9.

<sup>131</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1994, 12.

tät“<sup>132</sup>. Für die Phänomenologie „nimmt das Individuum die Welt auf einzigartige Weise wahr.“<sup>133</sup> Diese Realität bestimmt das Selbstbild und das Bild von der Umwelt. Das individuelle Bild von der Welt nimmt bereits in den ersten Jahren der menschlichen Entwicklung grundlegende Gestalt an. Nach der Transaktionsanalyse entscheidet sich der Mensch sehr früh für bestimmte Lebens- und Überlebensstrategien. Das Kind entwirft ein individuelles Rollenbuch und entscheidet sich innerhalb seiner gegebenen Möglichkeiten bis zum Alter von sieben Jahren für einen unbewussten persönlichen Lebensplan.<sup>134</sup> Die Transaktionsanalyse geht davon aus, dass dieser Lebensplan eine Entscheidung des Kindes selbst ist. „Die Bildung des Lebensplans ist [...] entscheidungsabhängig und gewollt.“<sup>135</sup> Demnach legt der Mensch in seinen frühen Entwicklungsjahren fest, welche Grundmuster sein Bild von der Welt besitzt und trägt dafür die Verantwortung.

Die moderne Gesellschaft ist durch die Auffassung gekennzeichnet, dass die Ursachen für Ereignisse und Situationen vor allem außerhalb der eigenen Person zu suchen sind. Die Anderen oder die äußeren Umstände sind für Empfindungen, Gefühle oder Symptome verantwortlich. „Das Ausmaß, in dem [das Individuum] seine Situation selbst erschafft – oder in dem er, als Patient, seine Symptome *aktiv* hervorbringt -, wird ignoriert und geleugnet.“<sup>136</sup> In der Folge findet sich der Mensch in einer passiven Zuschauerrolle, mit der er sein Leben betrachtet. PERLS U.A. betonen, dass ohne Kontakt keine Verantwortungsübernahme entstehen kann. Erst der Kontakt mit den Ereignissen des eigenen Lebens ermöglicht es dem Menschen, zu entscheiden und Einfluss zu nehmen.<sup>137</sup> Sie sehen eine Ursache für ein stagnierendes menschliches Wachstum in einer „fehlende[n] Antwortbereitschaft – [der] sogenannte[n] »Verantwortung« -“ des Menschen.<sup>138</sup>

---

<sup>132</sup> Die Humanistischen Psychologien gehen dabei noch klar von Welt und Realität aus, wenn diese auch von jedem subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werden. Im Gegensatz dazu stehen z.B. Auffassungen aus dem Bereich des Konstruktivismus, nach denen eine Rede von ‚Realität‘ oder ‚Wirklichkeit‘ kaum mehr möglich ist, weil alles vom Individuum konstruiert ist.

<sup>133</sup> PERVIN <sup>4</sup>2000, 196.

<sup>134</sup> Vgl. STEWART/JOINES <sup>7</sup>1997, 149ff. Die Idee des unbewussten Lebensplans wurde keineswegs erst von der Transaktionsanalyse entwickelt. Erste Hinweise lassen sich bereits 2000 v. Chr. in Indien finden. Vgl. hierzu: MEIER-WINTER 1994, 265.

<sup>135</sup> MEIER-WINTER Thomas 1994, 267.

<sup>136</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN Paul <sup>8</sup>1996, 36.

<sup>137</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN <sup>8</sup>1996, 36f.

<sup>138</sup> Vgl. PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN <sup>8</sup>1996, 7.

Den Weg zur Wiedererlangung des Gewahrseins<sup>139</sup> besteht in der Einsicht, „dass du es bist, der sieht, hört und sich bewegt, und dass du es bist, der sich auf die Objekte einstellt.“<sup>140</sup> Weicht der Mensch dieser Herausforderung aus, dann denkt, fühlt und handelt er nicht „in Übereinstimmung mit der Wahrheit der Gesamtsituation, zu der neben der inneren Verfassung und der Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung [...], die innere Verfassung des Empfängers und die Forderung der Lage gehören.“<sup>141</sup> Der Einzelne erlebt keine Entwicklung, kann nicht wachsen und zeigt kein autonomes Verhalten. Nach der Auffassung der Humanistischen Psychologien geht es weniger darum, Ängste oder Verzweiflung, Schwierigkeiten oder Leiden zu vermeiden. Vielmehr sind sie als Möglichkeiten der Selbstentwicklung anzusehen. Leiden und Konflikt, so PERLS U.A., „sind weder bedeutungslos noch unnötig.“<sup>142</sup> Sie tragen ihren Sinn in sich und bieten dem Einzelnen die Chance zur Selbstverwirklichung. Diese Chance ergibt sich aber nur, wenn der Mensch Kontakt zu sich selbst und seiner Umwelt aufnimmt und Verantwortung für sein Handeln und sein Befinden übernimmt. PERLS U.A. betrachten jeden Augenblick des menschlichen Lebens „als ein Feld schöpferischer Möglichkeiten“.<sup>143</sup> Der Mensch soll zum freien Einverständnis mit sich selbst und zur Herrschaft über sich selbst gelangen.

Für die Humanistischen Psychologien kann die angelegte „Tendenz des Menschen zur Selbstverwirklichung dann im Einklang mit dem Organismus zur Entfaltung“ kommen, wenn der Einzelne „im Bereich seiner bewussten Wahrnehmung aktiv ‚entscheidet‘ und ‚wählt‘ und dafür die alleinige und bewusste Verantwortung übernimmt.“<sup>144</sup> Auch für COHN muss sich der Mensch seiner Verantwortung stellen.<sup>145</sup> Das Individuum kann seine Verantwortung nicht delegieren. Der Einzelne ist dazu aufgerufen, zu wählen und sich zu entscheiden.

Vergleichbar mit der Auffassung BUBERS und LEVINAS betonen die Humanistischen Psychologien die Tatsache, dass der Mensch in Beziehungen hineingeboren und in seiner Existenz grundlegend an Mitmenschen und Umwelt gebunden ist. „Menschliches Dasein ist immer ein

---

<sup>139</sup> Mit dem Begriff des Gewahrseins (awareness) beschreibt die Gestalttherapie ein Prinzip, um als Mensch in Beziehung zu sich selbst und der Welt zu treten. Nach QUITMANN handelt es sich dabei „um eine entspannte Form der Aufmerksamkeit, in der der lebendige Organismus in Kontakt mit sich und der Umwelt“ ist. (Vgl. QUITMANN <sup>3</sup>1996, 127f.

<sup>140</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN <sup>8</sup>1996, 84.

<sup>141</sup> SCHULZ VON THUN 1997, 121.

<sup>142</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN <sup>6</sup>1994, 33.

<sup>143</sup> PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN <sup>6</sup>1994, 35.

<sup>144</sup> QUITMANN <sup>3</sup>1996, 185.

<sup>145</sup> COHN 1980, 120.

Mit-anderen-Sein, ein In-der-Welt-Sein.“<sup>146</sup> Selbstverantwortung, die Fähigkeit, Verantwortung für die eigene Wahrnehmung, das eigene Denken, die eigenen Gefühle und das körperliche Befinden zu übernehmen, ist daher immer verbunden mit der Verantwortung gegenüber dem Nächsten und der Welt. COHN ist in Übereinstimmung mit PERLS der Auffassung, dass die Verantwortung gegenüber dem Nächsten und der Welt erst dann einen konstruktiven Charakter bekommt, wenn sie verbunden ist mit einer Verantwortung gegenüber sich selbst.<sup>147</sup> Der Mensch muss den Mut haben und bereit sein zum offenen Kontakt mit sich selbst und der Welt. Dann ergibt sich die Möglichkeit von Veränderung und Wachstum. In seiner Bereitschaft zur fortschreitenden Erneuerung vollzieht der Mensch die notwendige schöpferische Anpassung, die den inneren Drang nach Selbstverwirklichung befriedigt. Die Humanistischen Psychologien sehen den Menschen vor allem in seiner Selbstverantwortung. Das Individuum ist im umfassenden Sinn das Subjekt der Verantwortung. Es geht um eine aktive Lebensgestaltung innerhalb der gegebenen Grenzen und Bedingungen. Autonomie und Sinnfindung können aber nur in Verbindung mit der Verantwortung für den Mitmenschen entstehen.

#### **3.3.5 Christliche Aussagen zur Verantwortung**

Bereits in der etymologischen Analyse wurde erwähnt dass der Begriff Verantwortung dem christlichen Vorstellungskontext entstammt. Auch die geistesgeschichtliche Analyse zeigte, dass gerade im Mittelalter die Auseinandersetzung über die menschliche Verantwortung auf Grund der gesellschaftlichen Stellung von Kirche und Religion von Theologen geführt wurde. Heute wird der „Begriff der Verantwortung als ein Schlüsselwort zum Verständnis des Evangeliums“ angesehen.<sup>148</sup> Es geht im Folgenden nicht um eine vollständige und umfassende Darlegung der theologischen Sichtweise menschlicher Verantwortung. Vielmehr werden zentrale Aspekte des christlichen Verständnisses über die menschliche Verantwortung vorgestellt, die im Zusammenhang mit den Themen Pädagogik und Verantwortung stehen.

Bei der Begründung menschlicher Verantwortung besitzt das Christentum im Gegensatz zur philosophischen Auseinandersetzung einen zentralen Fokus auf Gott, den „Schöpfer dieser Welt“<sup>149</sup>. Im christlichen Verständnis steht der Mensch in einer fundamentalen Beziehung zu

---

<sup>146</sup> BÜNTE-LUDWIG In: PETZOLD (Hrsg.) <sup>6</sup>1994, 217.

<sup>147</sup> QUITTMANN <sup>3</sup>1996, 193.

<sup>148</sup> HÖFNER/RAHNER (Hrsg.) 1965, 1255.

<sup>149</sup> Gen 1,1-2,4.



Gott. Er ist auf ihn verwiesen, und seine Existenz ist ohne Bezug zu seinem Schöpfer nicht denkbar. Nach dem Schöpfungsbericht ist der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen.<sup>150</sup> Im Schöpfungsakt vertraut Gott die Welt dem Menschen als Hirte an. Als Ebenbild und Stellvertreter besitzt der Mensch eine besondere Stellung innerhalb der Schöpfung, und diese drückt sich in seiner Verantwortung aus. „Alle Verantwortung in der Welt und für die Welt, jegliches Sollen und jeder Entwurf der Wirklichkeit auf Sinn hin, basiert [...] aus theologischer Sicht letztgültig auf der Verantwortung vor Gott“<sup>151</sup>, so KOSCHUT. Nach HEIDEGGER ist der Mensch „der Hirte des Seins“ und somit der von Gott zum „Wächteramt“ von dem und für das Sein Berufene.<sup>152</sup> Er ist der verantwortliche Repräsentant seines Schöpfers auf Erden. Nach BURI verpflichtet die Gnade der Gottebenbildlichkeit den Menschen zu „unbedingt verantwortlichem Personsein“.<sup>153</sup> Hierin liegt für ihn die „unverlierbare Bestimmung des Menschen“.<sup>154</sup> Gottebenbildlichkeit heißt Verantwortlichkeit, da Gott nach KOSCHUT der „Urgrund aller Verantwortung“ ist.<sup>155</sup>

In der Schöpfungserzählung wird deutlich, dass die Schöpfung noch nicht „fertig“ ist.<sup>156</sup> Der in die Schöpfung eingebundene Mensch ist dazu berufen, an der Welt zu bauen. LOHFINK bemerkt, dass die Aussage in Gen 1,28 „unterwerft sie [die Erde] euch“ die gewöhnlich mit „macht sie [die Erde] euch untertan“ übersetzt wird, die Besiedlung der Erde zum Ausdruck bringt.<sup>157</sup> Gott hat dem Menschen die Erde und seine Geschöpfe anvertraut. Seine besondere Stellung innerhalb der Schöpfung verlangt vom Menschen achtsames Handeln und einen respektvollen Umgang mit Natur und Umwelt. Es geht nicht um Ausbeutung und Zerstörung, sondern um Bewahrung und Gestaltung. Seine Aufgabe beinhaltet Handeln und Verantwortung. Als Hirte der Schöpfung, dessen Teil er ist, trägt er Verantwortung für ihren Erhalt. Der Mensch ist dazu gerufen, durch sorgsames und bewahrendes Handeln der sinnstiftende Erlöser zu sein. Die Stellvertreterschaft bedingt das Antworten auf die Anfragen seines Schöpfers und diese Verantwortung fordert den Menschen zum Dialog. Der Mensch ist Gottes „Ruf in die Verantwortung“ ausgesetzt.<sup>158</sup> Bemerkenswert ist, dass es sich dabei im christlichen

---

<sup>150</sup> Gen 1,26-1,24.

<sup>151</sup> KOSCHUT 1989, 14.

<sup>152</sup> Vgl. HEIDEGGER 1967, 161ff.

<sup>153</sup> BURI 1971, 242.

<sup>154</sup> BURI 1978, 34.

<sup>155</sup> KOSCHUT 1989, 89.

<sup>156</sup> Gen 1,1-2,25

<sup>157</sup> LOHFINK 1974, 138f.

<sup>158</sup> BEIER 1994, 23.

Verständnis um ein persönliches und direktes ‚Angerufen-Sein‘ handelt. Dies wird durch die direkte Anrede in den Fragen wie „Wo bist du?“<sup>159</sup> oder „Wo ist dein Bruder Abel?“<sup>160</sup> deutlich. Der Mensch muss demnach bereit sein, auf Fragen seines Schöpfers zu antworten. „Entscheidend ist, dass der Mensch geradezu definiert wird als Ver-Antwortlicher, d.h. als einer, dessen ganzes Leben Antwort auf Gottes Anrede an ihn geben soll.“<sup>161</sup> Nach BURI besteht das Besondere des biblischen Schöpfungsmythos darin, dass das Geheimnis des Seins nie schweigt, sondern uns beim Namen ruft und ständig aufs Neue Antworten verlangt.<sup>162</sup> Der Mensch wird dann schuldig, wenn er sich dem göttlichen Anruf verschließt. In der christlichen Vorstellung kann sich der Mensch in der Übernahme seiner Verantwortung nicht von einem anderen vertreten lassen. Er ist selbst dazu gerufen, immer wieder Entscheidungen zu treffen und verantwortlich zu handeln. In Anlehnung an LEVINAS stellt „das Antworten als die Verantwortung“ für HÉNRIX keine Aufgabe dar, die der Mensch im Laufe seines Lebens irgendwann oder durch irgendetwas einmal als abgeschlossen hinter sich gebracht hat.<sup>163</sup> „So wird die creatio ex nihilo zu einem Symbol von Verantwortung.“<sup>164</sup> BURI bezeichnet die menschliche Verantwortungsfähigkeit als Wunder, wobei er zwei biblische Wunder unterscheidet: das Wunder des Seins und das Wunder der Verantwortlichseinkönnens.<sup>165</sup>

Im christlichen Verständnis ist das irdische Dasein immer mit der Erfahrung von Schuld und Sünde verbunden. Es ist dem Menschen nicht möglich, Verfehlungen absolut zu vermeiden und das Leben ist eine Herausforderung, an der er scheitern kann und vielleicht sogar hin und wieder scheitern muss. Der Mensch kann sich für das Gute entscheiden, aber in dieser Welt existieren Gut und Böse nur gemeinsam, was z.B. das Gleichnis vom Unkraut und Weizen versinnbildlicht.<sup>166</sup> Im christlichen Verständnis geht es darum, dass sich der Mensch als Sünder erkennt und annimmt.<sup>167</sup> Mehrfach wird in der heiligen Schrift deutlich, dass er auf die Gnade seines fürsorglichen und liebenden Schöpfers vertrauen darf. Im Alten Testament wird der Wille Gottes zur Vergebung deutlich, so z.B. durch den nach der großen

---

<sup>159</sup> Gen 3,9.

<sup>160</sup> Gen 4,9.

<sup>161</sup> FELDMIEIER, In: FELDMIEIER/KUHN/SCHNEIDER 1996, 7.

<sup>162</sup> BURI 1971, 240.

<sup>163</sup> HÉNRIX (Hrsg.) 1984, 33.

<sup>164</sup> BURI 1978, 39.

<sup>165</sup> BURI 1974, 135.

<sup>166</sup> Mt 13,24-30.

<sup>167</sup> Röm 5,12-14.

Sintflut geschlossenen Bund,<sup>168</sup> der interessanterweise im Talmud als ‚Bund der Verantwortung‘ bezeichnet wird. Durch Gottes Menschwerdung in der Person Jesu hat Gott seinen Willen zur Gnade erneuert. Zahlreiche Aussagen des Neuen Testaments bezeugen die Liebe Gottes zu den Menschen und seine Bereitschaft zur Vergebung.<sup>169</sup> Die göttliche Gnade verlangt jedoch das Mittun des Menschen und die Erkenntnis seiner Verantwortlichkeit.

Neben der Verantwortung vor Gott werden in der christlichen Perspektive weitere Ebenen sichtbar. Die Verantwortung für die Mitwirkung an der Vollendung der Schöpfung wurde bereits erwähnt. Gott überträgt dem Menschen auch die Verantwortung für das Gelingen seiner weltlichen Existenz; es liegt in seinen Händen, das eigene Leben zu gewinnen oder es zu verfehlen. Darüber hinaus trägt der Mensch in der Verantwortung vor Gott „immer auch eine Verantwortung für etwas oder für jemand.“<sup>170</sup> In der göttlichen Schöpfung existiert kein Wesen absolut für sich alleine. Kein Geschöpf hat sich das Leben selbst gegeben. „Das Sein ist Relation“<sup>171</sup> und somit ist auch das menschliche Leben maßgeblich durch vielfältige Beziehungen geprägt, die von Gott so gewollt sind. Gott hat den Menschen in seinem Wollen nicht nur frei geschaffen, sondern auch in eine innere Verbindung zum Anderen gestellt. „Zum Dasein gehört [...] als existentielle Bestimmung das „Mitsein“ mit ‚Anderen‘.“<sup>172</sup> Die Bedeutung des Anderen für die Entwicklung des Menschen wird auch in der Bibel deutlich: Gott schuf den Menschen „als Abbild“ seiner selbst und „als Mann und Frau“.<sup>173</sup> Der Mensch ist in einem pluralen Verhältnis geschaffen, d.h. „der Mensch ist in seiner Gottebenbildlichkeit ursprünglich als duales Wesen bestimmt, in das die Andersartigkeit schon eingeschrieben ist.“<sup>174</sup> Durch die Begegnung mit dem Anderen erhält der Mensch die Möglichkeit, sich auf den Weg zu Gott zu machen. Gott selbst offenbart sich dem Menschen im Anderen. Gerade in der Andersartigkeit des Anderen wendet sich Gott dem Menschen zu und lässt ihn seine Liebe erkennen. In dieser Begegnung verbirgt sich der Keim der Erlösung. Indem sich der Mensch dem Anderen öffnet, indem er sich ihm verschenkt, belebt er diesen Keim und erfüllt seine von Gott zugewiesene Schöpfungsaufgabe. Gott fordert den Menschen zum Dienst am Anderen auf, zur Diakonie. Erst mit dem ‚Ja‘ zur Verantwortung für den Anderen ergibt sich

---

<sup>168</sup> Vgl. Gen 9,9.

<sup>169</sup> Vgl. Mt 5,43-48; 6,25-34; 7,7-11; 12,1-8; 12,9-14; 18,12-14; 20,1-16; 22,1-14 oder Mk 2,23-28; 10,46-52 oder Lk 6,27-36; 10,25-37; 15,4-32.

<sup>170</sup> GALLING (Hrsg.) 1962, 669.

<sup>171</sup> PANIKKAR 2000, 43.

<sup>172</sup> KOSCHUT 1989, 89.

<sup>173</sup> Gen 1,27.

<sup>174</sup> DICKMANN 1999, 465.

die Möglichkeit, die göttliche Bestimmung zu erfüllen und die eigene Erwähltheit zu realisieren.

Gott hat den Menschen zur Geschwisterlichkeit hin geschaffen<sup>175</sup> und er hat ihm aufgetragen, seinen Nächsten zu lieben wie sich selbst.<sup>176</sup> In der Person Jesus Christus wird dies in besonderer Weise deutlich. Das Leben Jesu gilt als Sinnbild für den rückhaltlosen Gehorsam gegenüber dem göttlichen Ruf der Verantwortung. Jesus weiht sein Leben der Liebe und vermittelt sie den Menschen als den Willen Gottes. Durch seine Worte und Taten wird deutlich, dass die Liebe der Maßstab für die Bewertung menschlichen Verhaltens ist. Mit seinem Tod am Kreuz vollzieht Jesus die Nächstenliebe in radikalster Form: Sich selbst vergessend verliert er sich im absoluten Vertrauen auf Gott und setzt sein Ich aus, „um der Anderen willen“.<sup>177</sup>

Im christlichen Verständnis ist Jesus für den Menschen das Vorbild der Verantwortung. Er zeigt dem Menschen den Weg zur Erlösung, der über die Verantwortung für den Anderen führt. In besonderer Weise offenbart sein Leben, dass der Mensch seine Heilung und sein Heil in der anspruchslosen Hingabe für den Anderen findet. Durch seine Worte und Taten wird deutlich, dass sich wahre Liebe in Begegnungen offenbart, die menschliches und nichtmenschliches Seiendes um ihrer selbst willen als wert und würdig anerkennen. In anspruchsloser Liebe gibt Jesus sich selbst hin, um den Menschen zu befreien und um Zeugnis abzulegen für die Liebe Gottes. Die Liebe zu Gott ist an die Liebe zum Nächsten gebunden<sup>178</sup> und wahre Liebe im christlichen Sinn ist nur in Verbindung mit der Verantwortung zu verwirklichen. Aus theologischer Sicht ist die Liebe die umfassende Kategorie der Verantwortung.<sup>179</sup> Für LEVINAS versinnbildlicht die Liebe Verantwortlichkeit.<sup>180</sup> MONZEL beschreibt eine glaubensorientierte Verantwortungshaltung: „Friedensliebe, Sorge um das Gemeinwohl, Bewusstsein der Begrenztheit der eigenen Erkenntniskraft, Achtung vor der Gewissensentscheidung und Würde des Mitmenschen“.<sup>181</sup> Jedoch werden vom Menschen im Alltag immer wieder Kompromisse verlangt. Für FONK besteht das Ziel „in der bestmöglichen Verwirklichung des Guten.“<sup>182</sup> Auf der einen Seite gilt im theologischen Verständnis das Gewissen als Orientierungshilfe bei der

---

<sup>175</sup> Mt 23,8.

<sup>176</sup> Lk 10,27.

<sup>177</sup> DICKMANN 1999, 477.

<sup>178</sup> Vgl. 1 Joh 4,19-21.

<sup>179</sup> Vgl. HERTZ U.A. (Hrsg.) 1993 Bd. 1, 505.

<sup>180</sup> LEVINAS 1983, 219.

<sup>181</sup> Vgl. HERTZ U.A. (Hrsg.) 1993, Bd. 3, 97.

<sup>182</sup> FONK 2000, 33.

Entscheidungsfindung.<sup>183</sup> Das Gewissen als Instanz Gottes im Menschen bedarf jedoch der Entwicklung. Hierzu ist es notwendig, dass der Menschen sich immer wieder über das eigene subjektive Personsein hinaus „nach den Gegebenheiten außerhalb seiner selbst richtet.“<sup>184</sup> Andernfalls drohen ihm Irrtum und Selbstüberschätzung.

Auf der anderen Seite verdeutlicht das Neue Testament, dass es vor allem auf die innere Haltung ankommt, in der eine Handlung vollzogen wird.<sup>185</sup> Sie ist maßgebend dafür, ob eine Tat als ‚gut‘ bewertet wird. Dabei hat diejenige Tat, die ohne die Gesinnung der Liebe begangen wird, keinen Wert für den Ausführenden.<sup>186</sup> Im christlichen Verständnis ist es die Liebe, die dem Mensch Orientierung bietet. Der Mensch erwacht zum Menschlichen, wenn er sein Herz für die Liebe öffnet. Für KUHN ist es die Liebe, die nicht fragt, sondern handelt.<sup>187</sup> Jedoch betont WEBER, dass es „absolut nicht gleichgültig [ist], was aus einer guten Gesinnung heraus getan oder unterlassen wird“.<sup>188</sup> Daher ist es nach christlichem Verständnis letztlich die Gesinnung und die Tat selbst, die gemeinsam den ethischen Wert einer Handlung bestimmen.<sup>189</sup> Jesus Christus ruft den Menschen im Namen Gottes dazu auf, eine neue Welt zu schaffen. Diese neue Welt ist eine Welt der Geschwisterlichkeit, in dem die Menschen sich wahrhaft als Geschwister begegnen. Für BISER liegt es „in der Hand des Menschen, ob sich die Erde in einen Himmel oder eine Hölle verwandelt“.<sup>190</sup> Es ist das reine Herz, durch das Gott im Menschen und durch den Menschen wirkt und durch das der Mensch Seligkeit erlangt.<sup>191</sup> Die Liebe befähigt den Menschen, wahrhaft Verantwortung zu übernehmen und seiner Verantwortlichkeit gerecht zu werden. Es geht nach christlicher Auffassung für den Menschen nicht darum, Gesetze zu befolgen, sondern aus einer Haltung der Liebe im Leben zu handeln. Die Liebe ist das Maß, wenn es um die ethisch-moralische Bewertung menschlichen Tuns geht und so kann der Einzelne als Stellvertreter Gottes nach christlichem Verständnis durch Mitgefühl und Liebe seiner Verantwortung gerecht werden. Das Christentum betont bei der menschlichen Verantwortung das direkte Angerufensein des Menschen von Gott. Darüber hinaus zeigt sich neben der Verantwortung für die Schöpfung und gegenüber dem

---

<sup>183</sup> Vgl. WEBER 1991, 204.

<sup>184</sup> Vgl. WEBER 1991, 205.

<sup>185</sup> Vgl. Mt 6,1-6 und 16-18.

<sup>186</sup> Vgl. 1 Kor 13,1-3.

<sup>187</sup> Vgl. KUHN, In: FELDMER/KUHN/SCHNEIDER 1996, 39.

<sup>188</sup> WEBER 1991, 252f.

<sup>189</sup> Vgl. Ebenda.

<sup>190</sup> BISER 2003, 59.

<sup>191</sup> Mt 5,8.

Nächsten vor allem der Zusammenhang von Verantwortung und Liebe. Wobei die Liebe als umfassende Kategorie der Verantwortung angesehen wird.

## **4. Anthropologie menschlicher Verantwortung**

Im Folgenden geht es um die Bündelung, Interpretation und gedankliche Weiterführung der in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellten Bezüge menschlicher Verantwortung. Zunächst werden im Kapitel 4.1 die Ergebnisse der etymologischen und geistesgeschichtlichen Analysen, an Hand von zwei Begriffsverständnissen dargelegt. Das Kapitel 4.2 stellt eine Zusammenfassung der modernen geistesgeschichtlichen Auffassungen (vgl. Kapitel 3.3) dar. Die Beschreibung eines modernen Verständnisses menschlicher Verantwortung erfolgt in zwei Schritten: zuerst werden im Kapitel 4.2.1 dessen Merkmale dargelegt und anschließend im Kapitel 4.2.2 dessen Begründungszusammenhänge. Beide, Merkmale und Begründungen, dienen einerseits als Grundlage zur Erkenntnisgewinnung über die Bezüge menschlicher Verantwortung. Andererseits sind sie Orientierungspunkte für die pädagogische Diskussion zum Thema Verantwortung. In Kapitel 4.2.3 werden die Merkmale und Begründungsaspekte in einem Modell gebündelt.

Bei der Frage nach der Integration der vielschichtigen Begründungsaspekte erweist sich das Konzept der Themenzentrierten Interaktion und deren Leitvorstellung der ‚dynamischen Balance‘ als hilfreiches Vorbild. Die dynamische Balance zeigt sich aber nicht nur als nützliches Prinzip für die Integration der Begründungsaspekte, sondern bietet eine Orientierung in Werte- und Entwicklungsfragen. Das Kapitel 4.3 beschreibt das Prinzip der dynamischen Balance im Allgemeinen und verdeutlicht seine Funktion als Orientierungshilfe in Werte- und Entwicklungszusammenhängen. Im Hinblick auf die pädagogische Fragestellung der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen zur Verantwortungsfähigkeit wird in einem weiteren Schritt das Prinzip der dynamischen Balance im Kapitel 4.4 auf das Verhältnis von Denken und Fühlen angewendet. Dabei zeigt sich seine Bedeutung für das Treffen ‚guter‘ Entscheidungen und damit für die praktische Umsetzung menschlicher Verantwortung. Aus den im Kapitel 4 vorgestellten Merkmalen, Aspekten und Modellen leiten sich Konsequenzen für den Lern- und Entwicklungsweg des Menschen zur Verantwortungsfähigkeit ab, die im Kapitel 5 thematisiert werden.

## 4.1 Ergebnisse der etymologischen und geistesgeschichtlichen Analyse

Die Begriffsanalysen zeigen einen Entwicklungsverlauf im Verständnis menschlicher Verantwortung. Das Verständnis durchlief einen Wandlungsprozess, wobei zwei grundlegende Interpretationsvarianten mit unterschiedlichen Entwicklungen, Merkmalen und Zusammenhängen sichtbar werden:

- Verantwortung verstanden als *Zurechnung* und *Rechtfertigung* und
- Verantwortung als *existenzielles Antworten*.

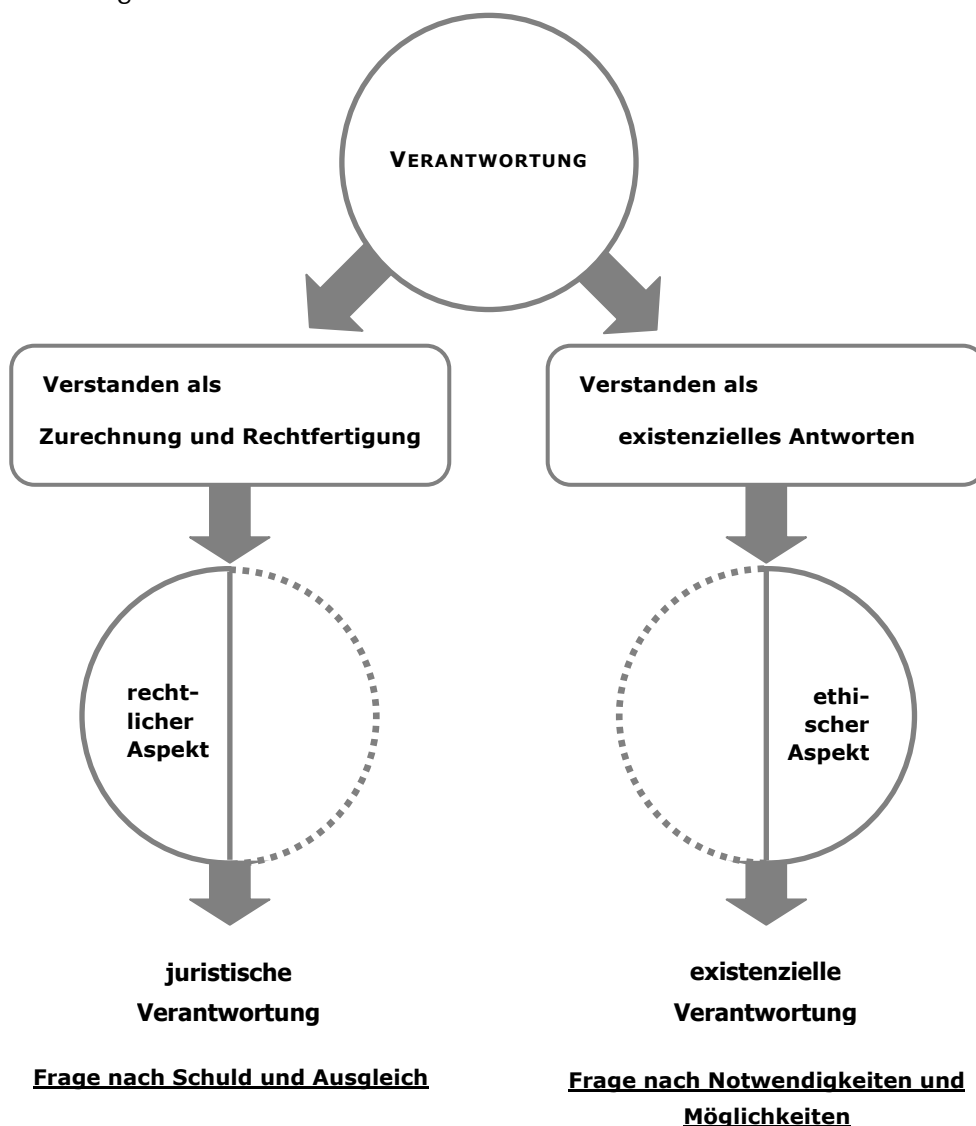


Abbildung 4: Interpretationslinien des Verantwortungsbegriffs

Aus etymologischer Sicht enthält der Verantwortungsbegriff beide Verständnisse. Jedoch verdeutlicht die geistesgeschichtliche Analyse, dass sich diese in ihrer Anwendung zu unter-



schiedlichen Zeitpunkten entwickelt haben. Beide lassen sich auf ein gemeinsames Kernverständnis zurückführen: ‚Antworten‘. Bei der *juristischen Verantwortung* bezieht sich dieses Antworten auf die Anfrage einer übergeordneten religiösen oder gesellschaftlichen Instanz. Das Antworten versteht sich hier als Rechtfertigung. Übernimmt der Mensch juristische Verantwortung, so muss er sein Tun vor Gott, gegenüber einem weltlichen Gericht oder seinen Mitmenschen begründen und dazu stehen. Die juristische Verantwortung kann sich dabei auch auf Gruppen oder Organisationen beziehen. Demgegenüber richtet sich die *existenzielle Verantwortung* ausschließlich an das Individuum. Die Antwort ist hier existenzieller Natur. Sie bleibt nicht bei der Zurechnung einer Handlung stehen, sondern versteht sich als einen umfassenden Anspruch an den einzelnen Menschen. Für GALLING erweist sich die Wortanalyse der Verantwortung „als Vollzugsform eines existentiellen Dialoges.“<sup>192</sup> Wenn der Mensch existenzielle Verantwortung trägt oder übernimmt, ist er als ganze Person dazu aufgefordert zu antworten.

Bis in die Moderne wurde der Verantwortungsbegriff als Synonym für Zurechnung und Rechtfertigung gesehen. Für KRAWIETZ stellt der Begriff ‚Zurechnung‘ einen terminologischen Vorläufer des Verantwortungsbegriffs dar.<sup>193</sup> Thematisch geht es beim älteren Verständnis um Pflichten, die Erfüllung von Aufgaben und um Fragen nach Schuld und Ausgleich. Es steht im Zusammenhang mit dem antiken und mittelalterlichen Welt- und Menschenbild. Der Mensch sah sich damals eingebunden in eine größere Ordnung, die es zu erhalten galt, um Unglück und Verderben zu vermeiden. Bestimmend war ein Ur-Misstrauen gegenüber dem Menschen, der als potentieller Störer der gegebenen Ordnung angesehen wurde. Der Mensch war dann verantwortungsvoll, wenn er sich den Gesetzen von Staat und Kirche unterordnete. Das damalige Verständnis von Verantwortung schloss im Gegensatz zu heute die Freiheit aus.<sup>194</sup> Die Frage nach der Verantwortung des Menschen wurde viel enger diskutiert. Sie zielte auf den Erhalt des Gegebenen und wenn sie sich stellte, geschah dies unter religiösen oder juristischen Vorzeichen. Auch heute wird der Begriff Verantwortung häufig in diesem Zusammenhang gebraucht. Dieses Verständnis orientiert sich an Gesetzen und Normen. Seine Merkmale sind die zeitliche und inhaltliche Begrenztheit. Es ist vergangenheitsbezogen und begrenzt sich auf die Zuschreibung und Bewertung von Verhaltens- oder Handlungsweisen.

Mit der Neuzeit und den Ideen der Aufklärung veränderte sich das Menschenbild. Dieser Wandel im Menschenbild bildet den Hintergrund für die Erweiterung des Verantwortungsver-

---

<sup>192</sup> GALLING (Hrsg.) 1962, 669.

<sup>193</sup> KRAWIETZ In: MÜLLER (Hrsg.) 1991, 63.

<sup>194</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Gros der Menschen ohnehin nicht die Freiheit hatte, über den Verlauf des eigenen Lebens zu entscheiden, da sie Sklaven oder Leibeigene waren.

ständnisses. KANT und später KIERKEGAARD rücken das menschliche Individuum ins Zentrum ihrer Analysen und schreiben ihm dank seiner Freiheit auch eine Pflicht zur Selbstentwicklung zu. Der Mensch kann sich nicht mehr ‚nur‘ an gesellschaftlichen oder religiösen Normen und Werten orientieren. Er ist dank seiner Freiheit gerufen, sich zur moralischen Person zu entwickeln. Die ihm innenwohnende Vernunft verpflichtet ihn zur Aufgabe, seine Entscheidungen und sein Handeln zu verantworten. Darin liegt für KIERKEGAARD die Chance der eigenen Rettung.<sup>195</sup>

<b>Juristische Verantwortung</b>	<b>Existenzielle Verantwortung</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf eine Handlung begrenzte Antwort eines Einzelnen, einer Gruppe oder Organisation gegenüber einer rechtlichen oder religiösen Instanz</li> <li>• vergangenheitsbezogen</li> <li>• Möglichkeit der Verweigerung und des Ausgleichs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existenzielles Antworten des Einzelnen als umfassender Anspruch und Chance zugleich</li> <li>• vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogen</li> <li>• zunehmend anwachsender und nicht abschließbarer Anspruch</li> </ul>

**Abbildung 5: Vergleich juristische Verantwortung – existenzielle Verantwortung**

Die Ausführungen von SOKRATES, ERASMUS VON ROTTERDAM oder auch von LUTHER belegen, dass die Verantwortung des Menschen als Thema in unterschiedlichen Zusammenhängen philosophisch präsent war. Jedoch erwacht der ethische Bedeutungsgehalt des Verantwortungsbegriffs erst im 20. Jahrhundert. Nun verbindet sich die ethische Auseinandersetzung, für was der Mensch verantwortlich ist, mit dem Verantwortungsbegriff. Das neue ethische Bewusstsein dieser Zeit verleiht dem Begriff einen neuen Inhalt und Stellenwert.<sup>196</sup> Die Akzentverschiebung öffnete den Blick für den ethischen Aspekt des Begriffs. Auf der Grundlage des erweiterten Verständnisses etabliert sich der Verantwortungsbegriff als ethische Kategorie und rückt ins Zentrum der ethischen Diskussion. Für HOLDEREGGER ist „Verantwortung ein moralischer Begriff mit christlichem Ursprung“.<sup>197</sup> In seiner existenziellen Deutung zählt er heute zu den Begriffen, die für die geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung von herausragender Bedeutung sind. Er hat „für das heutige Verständnis der ethischen Lebenswirklichkeit eine Art Schlüsselfunktion.“<sup>198</sup> Inzwischen haben sich zahlreiche Philosophen und Denker mit ihm auseinandergesetzt. Gerade die Sichtung der einschlägigen Literatur nach 1945 erweckt den

<sup>195</sup> Vgl. LÖWITH 1950, 168.

<sup>196</sup> Vgl. DANNER 1983, 56.

<sup>197</sup> HOLDEREGGER In: WILS/MIETH (Hrsg.) 1991, 203.

<sup>198</sup> HERTZ u.a. (Hrsg.) 1993 Bd. 3, 117.

Anschein, als habe das Interesse der Wissenschaften in dieser Hinsicht stetig zugenommen. Auf Grund der Veränderung und Erweiterung seines Bedeutungsgehalts im 20. Jahrhundert hat sich seine Stellung in Wissenschaft und Gesellschaft grundlegend gewandelt. Für HÜTTEN hat sich der Verantwortungsbegriff inzwischen als ein „Grundbegriff unseres Jahrhundert“ etabliert.<sup>199</sup>

Damit ergeben sich erste Antworten auf die in der Einleitung gestellten Fragen. Bezogen auf die Frage 1 (vgl. S. 5) und die unterschiedliche Wahrnehmungsweisen des Themas Verantwortung, lassen sich Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Reaktionsweisen einerseits und wissenschaftlichen Interpretationslinien andererseits ausmachen. Es wird deutlich, dass es nicht nur in der Gesellschaft sondern auch in der Wissenschaft zwei Deutungsvarianten des Verantwortungsbegriffs gibt.

Betrachtet man die *juristische Verantwortung* mit der Betonung der Anklage und der Möglichkeit des Schuldigwerdens, dann lässt sich dies mit dem Verständnispol der ‚Furcht‘ in Verbindung bringen. ‚Pflichten zu haben‘ oder ‚zur Rechenschaft gezogen zu werden‘ sind für die meisten Menschen eher unangenehme Aspekte des Lebens. Entsprechend wird in diesem Zusammenhang ‚Verantwortung zu haben‘ oder ‚zur Verantwortung gezogen zu werden‘ von Menschen, die die menschliche Verantwortung in diesem Verständnis sehen vorrangig als unangenehm und unerwünscht erlebt. Mit der Verantwortung ist eine Forderung verbunden und wer Verantwortung übernimmt kann daran auch scheitern. In der Folge schrecken diese Menschen in der Tendenz davor zurück und versuchen sie zu vermeiden.

Demgegenüber werden im Verständnis der *existenziellen Verantwortung* neben der Pflicht und Notwendigkeit menschlicher Verantwortung vor allem Wachstums- und Entwicklungsperspektiven betont. Hier wird die Chance zur Selbstverwirklichung und Autonomie deutlicher sichtbar. ‚Sinn zu erleben‘ oder ‚die eigene Existenz zu verwirklichen‘ haben für den Menschen eine elementare Bedeutung und gelten für viele als erstrebenswert. Menschen, die in der menschlichen Verantwortung diesen Verständnispol wahrnehmen, verbinden ‚Verantwortung zu übernehmen‘ primär mit Interesse oder sogar mit Lust. Die Verantwortungsübernahme wird trotz aller Gefahren und Aufwendungen angestrebt. Hier zeigt sich die Nähe zum Verständnispol des ‚Interesses‘.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass die beiden gesellschaftlichen Interpretationsmuster ‚Furcht vor‘ und ‚Interesse an‘ etymologische und geistesgeschichtliche Hintergründe und Wurzeln besitzen. Menschliche Verantwortung ist Pflicht und Chance zugleich. Die Ursache für die unterschiedliche Wahrnehmung des Themas Verantwortung könnten dann unvollständige

---

<sup>199</sup> HÜTTEN. In: STERBLING (Hrsg.) 1993, 127.

und vor allem einseitige Interpretationen sein. Bezogen auf die von zahlreichen Autoren beschriebene Verantwortungskrise<sup>200</sup> bedeutet dies, dass viele Menschen die existenzielle Bedeutung der Verantwortung nicht wahrnehmen. Begriffe als Informationsträger prägen die Denk- und Verhaltensweisen einer Gesellschaft und für ihre Wirkung ist ihre Interpretation maßgebend. Sofern die Verantwortungskrise als mangelnde Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung gesehen wird, könnte eine grundlegende Ursache in einem reduzierten Interpretationsverständnis des Verantwortungsbegriffs liegen. Menschen die vor dem Thema Verantwortung zurückschrecken haben die Bedeutungsentwicklung des Verantwortungsbegriffs nicht mitvollzogen und verstehen diesen vorrangig als Synonym für Zurechnung und Rechtfertigung. Die Furcht vor Schuld und Anklage lässt sie vor der Verantwortung ausweichen. Sie reagieren mit Rückzug oder Passivität und sehen die damit verbundenen Perspektiven nicht. Notwendig erscheint eine Aufklärung und Vermittlung der im folgenden Kapitel dargestellten Merkmale und Begründungszusammenhänge.

---

<sup>200</sup> Vgl. HODERLEIN-REIN 1998, LENK 1998, FISCHER 1996, VON KETELHODT 1993.

## **4.2 Merkmale und Begründungen existenzieller Verantwortung**

Die zweite Frage in der Einleitung (vgl. S. 5) bezog sich auf Orientierungspunkte für einen angemessenen Umgang mit dem Thema der menschlichen Verantwortung. Im Buddhismus wird die Unwissenheit als eine Wurzel des Bösen angesehen.<sup>201</sup> Erkenntnis und Wissen scheinen daher von zentraler Bedeutung für eine ethische und humane Lebensführung. Zur Übernahme menschlicher Verantwortung ist die Erkenntnis ihrer Zusammenhänge und Begründungsaspekte hilfreich. In einem ersten Schritt wird unter Kapitel 4.2.1 die menschliche Verantwortung in ihrem existenziellen Verständnis an Hand von Merkmalen beschrieben. Damit zeigen sich erste Orientierungsmarken für die Übernahme existenzieller Verantwortung. Diese Vorstellungen werden in Kapitel 4.2.2 an Hand von Begründungsaspekten weitergeführt und ergänzt. Die hier beschriebenen Merkmale und Begründungsaspekte basieren auf den in Kapitel 3.3 vorgestellten modernen geistesgeschichtlichen Auffassungen und werden durch Aussagen anderer Autoren ergänzt.

In den Ausführungen in Kapitel 3.3 wurde deutlich, dass sich trotz aller Unterschiede die Sichtweisen in den untersuchten Quellen nicht grundsätzlich ausschließen. Statt die Ansätze gegeneinander abzugrenzen, soll hier der Versuch ihrer Integration vorgenommen werden. Vergleichbar den Intentionen der Kybernetik oder Bionik in Bezug auf die Beziehung von Mensch und Natur geht es im folgenden darum, Gemeinsames und Verbindendes der verschiedenen geisteswissenschaftlichen Ansätze zur menschlichen Verantwortung zu verdeutlichen. Daher werden in Kapitel 4.2.3 die Merkmale und Aspekte gebündelt und in einem Modell dargestellt.

---

<sup>201</sup> Vgl. NYANAPONIKA 1981.

### 4.2.1 Merkmale existenzieller Verantwortung

In einem ersten Schritt zeigen sich für das Verständnis existenzieller Verantwortung verschiedene Merkmale. Diese lassen sich analytisch an Hand von vier Punkten beschreiben.

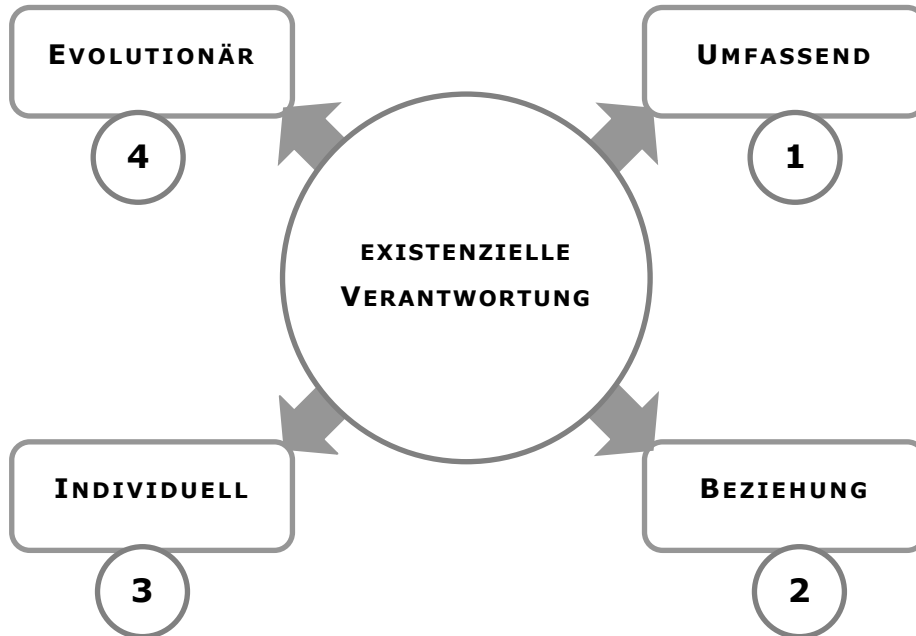


Abbildung 6: Merkmale existenzieller Verantwortung

Erstens ist das zentrale Merkmal der *existenziellen Verantwortung* ihr umfassender Anspruch an den Menschen. Dieser Anspruch zeigt sich zum einen im normativen Charakter der *existenziellen Verantwortung*. Der Mensch ist qua seiner Existenz zur Verantwortung gerufen und kann sich von diesem Ruf nicht befreien. Die Pflicht, die sich in der existenziellen Verantwortung verbirgt, ist umfassender Natur. Der Mensch kann diese Verantwortung weder abschieben noch delegieren, vielmehr ist er in sie hineingeboren. Mensch-Sein bedeutet verantwortlich sein. Menschliche Verantwortung wird hier zur Auszeichnung und Verpflichtung zugleich. JONAS spricht von der Pflicht, „die im Begriff der Verantwortung zusammengefasst ist“.<sup>202</sup> Und diese Pflicht hat einen existenziellen Charakter. Der Mensch, so RIEDEL, ist zur Verantwortung verurteilt.<sup>203</sup> Für WEISCHEDEL ist die Verantwortung eine moralische Kategorie<sup>204</sup> und für JONAS ein „universelles Prinzip“.<sup>205</sup> Damit verbunden ist ein umfassender inhaltlicher Anspruch: Der Mensch ist hier in all seinem Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln verantwortlich. Für WEYER ist das Denken und Handeln des Menschen insofern verantwortlich „zu nennen, als es

<sup>202</sup> JONAS 1984, 8.

<sup>203</sup> Vgl. RIEDEL, In: BAUMGARTNER 1979, 227.

<sup>204</sup> Vgl. WEISCHEDEL 1958, 105ff.

<sup>205</sup> Vgl. WIESING 1995, 83.

Antworten zu geben versucht auf die Herausforderungen, die von dem eigenen Lebensweg, von den Mitmenschen, denen der Mensch begegnet, und von dem Weltzusammenhang, in den der Mensch sich eingebunden erfährt, an den Menschen herangetragen werden.“<sup>206</sup>

Der existenzielle Gehalt des modernen Begriffsverständnisses lässt sich auch über den Verständniskern des ‚Antwortens‘ verdeutlichen. WEISCHEDEL sieht in der Verantwortung als „Modus des Sprechens“ den „Ausdruck eines spezifisch menschliches „Seinskönnen[s]““. <sup>207</sup> HOLDEREGGER betont, dass im Verantwortungsbegriff ‚antworten‘ steckt.<sup>208</sup> Diese Verständnis wird auch explizit in der Dialogphilosophie BUBERS benannt<sup>209</sup> und wird im ‚response-ability‘ der Gestalttherapie von PERLS erkennbar.<sup>210</sup>

Im Sinne WATZLAWICKS besitzt jedes menschliche Verhalten einen Mitteilungscharakter<sup>211</sup> und stellt demnach eine Botschaft dar. „‘In der Welt leben‘ bedeutet für jeden Menschen: Denken und Handeln.“<sup>212</sup> In der Welt leben heißt ‚Sich verhalten müssen‘. „Handeln zu können und zu müssen gehört zu unserer menschlichen Auszeichnung und zu unserem Los.“<sup>213</sup> Der Mensch kann nicht umhin, sich irgendwie zu verhalten. BATESON<sup>214</sup> und später WATZLAWICK betonen, dass Verhalten kein Gegenteil besitzt: „Man kann sich nicht *nicht* verhalten.“<sup>215</sup> Schon LEWIN und WERTHEIMER sprachen „vom ‚Aufforderungscharakter‘ einer gegebenen Situation.“<sup>216</sup> Nach FRANKL „stellt jede Situation eine Forderung an uns, richtet (...) eine Frage an uns - eine Frage, auf die wir eine Antwort geben (...).“<sup>217</sup> Auch wenn GIRGENSOHN-MARCHAND in Frage stellt, ob tatsächlich alles Verhalten einen Mitteilungscharakter besitzt,<sup>218</sup> so lässt sich in Anlehnung an WATZLAWICK Verhalten derart interpretieren, dass der Mensch damit Antworten auf seine Lebenssituationen gibt. FRANKL sieht diesen Sachverhalt verbunden mit der Frage nach dem Sinn des Lebens und geht noch einen Schritt weiter, wenn er behauptet: „Leben heißt Gefragt werden, heißt antworten, je sein eigenes Dasein ver-antworten.“<sup>219</sup>

---

<sup>206</sup> WEYER 1994, 9.

<sup>207</sup> WEISCHEDEL <sup>2</sup>1958, 15.

<sup>208</sup> HOLDEREGGER In: WILS/MIETH 1991, 202.

<sup>209</sup> Vgl. BUBER 1960.

<sup>210</sup> Vgl. BÜNTE-LUDWIG In: PETZOLD (Hrsg.) <sup>6</sup>1994.

<sup>211</sup> WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON <sup>9</sup>1996, 50ff.

<sup>212</sup> WEYER 1994, 9.

<sup>213</sup> DANNER 1983, 11.

<sup>214</sup> Vgl. RUESCH/BATESON 1995, 18.

<sup>215</sup> WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON <sup>9</sup>1996, 51.

<sup>216</sup> FRANKL <sup>5</sup>1999, 86.

<sup>217</sup> Ebenda.

<sup>218</sup> GIRGENSOHN-MARCHAND 1992, 37.

<sup>219</sup> FRANKL <sup>7</sup>1997, 100.

Folgt man dieser Vorstellung, so kann jedes Verhalten als eine Antwort des Menschen auf Situationen seines Lebens betrachtet werden. Indem sich der Mensch verhält, gibt er Antworten auf Fragen, die ihm das Leben stellt. Da sich der Mensch nicht *nicht* verhalten kann, kann er auch nicht *nicht* Antworten geben.<sup>220</sup> Wenn alles Verhalten als Antworten verstanden werden kann, dann kann letztlich der Mensch auch nicht *nicht* Verantwortung übernehmen. Was der Mensch auch denkt, fühlt und wie er letztlich handelt oder auch nicht handelt, er kann sich seiner Verantwortung nicht entziehen.

Der umfassende Anspruch der existenziellen Verantwortung beinhaltet alle Zeitdimensionen: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei wird in der aktuellen Auseinandersetzung der antizipative Charakter der Verantwortung betont. Für JONAS muss der Schwerpunkt des aktuellen Begriffsverständnisses auf den Folgen menschlichen Handelns für eine zukünftige Welt liegen. Das zukünftige Leben ruft den Menschen zur Verantwortung. Das Verantwortungsmodell von JONAS stellt für LENK aber nicht den Übergang in eine neue Form der Verantwortung dar. Für ihn handelt es sich nicht um den „Übergang von der traditionellen Handlungsresultatsverantwortung zur Heger- und Präventionsverantwortung“<sup>221</sup>. Er betrachtet das ethische Konzept von JONAS lediglich als eine Erweiterung der traditionellen Verantwortung.

Der Verantwortungsbegriff besitzt darüber hinaus eine doppelte Bezugnahme - er beinhaltet zum einen „die Verantwortung ‘für’ Menschen oder Sachen“ und zum anderen „die Verantwortung ‘vor’ Instanzen“.<sup>222</sup> Er umfasst nicht nur den Aspekt, vor einer Instanz zu antworten oder sich zu rechtfertigen, sondern auch für jemanden oder etwas Sorge zu tragen. Die *existenzielle Verantwortung* meint damit nicht nur Zurechnungs- sondern auch Fürsorgeverantwortung.

Zweitens zeigt sich im Zusammenhang von Verantwortung und Kommunikation ein weiteres Merkmal: die Bedeutung der Beziehung. Trotz unterschiedlicher Vorstellungen darüber was Kommunikation ist,<sup>223</sup> ist allen Überlegungen gemeinsam, dass es dabei Sender und Empfänger gibt. Daraus folgt, dass es sowohl bei der Kommunikation als auch bei der Verantwortung immer um Kontakt, Begegnung und Beziehung geht. Im Vorgang des Antwortens wird der dialogische Grundcharakter der Verantwortung sichtbar und in der Gestalttherapie ist die Verantwortung im dialogischen Prinzip verankert.<sup>224</sup> Unterschiede zeigen sich in der Vorstel-

---

<sup>220</sup> In Anlehnung an WATZLAWICKS 1. pragmatisches Axiom der menschlichen Kommunikation. Vgl. WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON<sup>9</sup>1996, 50ff.

<sup>221</sup> LENK In: MAYER-MALY/SIMONS 1983, 842.

<sup>222</sup> HÜTTEN In: STERBLING (Hrsg.) 1993, 127.

<sup>223</sup> Vergleicht man z.B. die Auffassungen der Systemtheorie mit der der Palo-Alto-Schule.

<sup>224</sup> BÜNTE-LUDWIG, In PETZOLD (Hrsg.)<sup>6</sup>1994, 217.



lung ‚vor‘ Wem oder Was und ‚für‘ Wen oder Was der Mensch Antworten gibt. Während z.B. für WEISCHEDEL die Verantwortlichkeit des Menschen nur auf das menschliche Gegenüber adressiert sein kann,<sup>225</sup> umfasst sie bei JONAS auch die nichtsprachliche Welt.<sup>226</sup> Im christlichen Verständnis richtet sich zwar der Fokus menschlicher Verantwortung auf Gott, - damit verbunden ist aber auch die Verantwortung gegenüber sich selbst, dem Nächsten und der Schöpfung.

Gerade im modernen Begriffsverständnis hat sich die Vorstellung darüber gewandelt, wer oder was den Menschen zur Verantwortung ruft. In der Antike gibt es keinen allgemeinen Ruf der Verantwortung. Mit dem Christentum ruft Gott als letztgültige Instanz den Menschen zur Verantwortung. Auch heute noch ist im christlichen Verständnis die moralisch-ethische Bedeutung des Begriffs eng mit der christlichen Ethik verbunden. „In eschatologischer Verantwortung hat sich der Mensch vor dem letzten höchsten Gericht, vor Gott zu verantworten.“<sup>227</sup> Im Zuge der Aufklärung verlagerte sich die zurechnende Instanz in das Innere des Menschen. Mit KANT rückte die Vernunft als anrufender Bezugspunkt in den Mittelpunkt der philosophischen Auseinandersetzung. Mit KIERKEGAARD und später den Existenzphilosophen besitzt der Ruf der Verantwortung seinen Ausgangspunkt im Menschen selbst. Dabei stellt der Verständniswandel keinen prinzipiellen Widerspruch zur christlichen Ethik dar. Die verantwortliche Beziehung des Menschen zu Gott wird im christlichen Verständnis nicht aufgelöst. Vielmehr betrachten viele Christen das Gewissen als eine Instanz Gottes im Menschen.

Existenzielle Verantwortung bezieht sich auf das menschliche Individuum. Daher wird für die existenzielle Verantwortung drittens die Bedeutung der Beziehung zum Selbst betont. Verantwortung meint hier das existenzielle Antworten des einzelnen Menschen. Sie besitzt daher nicht nur ein Merkmal der Beziehung zum Selbst sondern auch ein Merkmal der Individualität. Existenzielle Verantwortung meint Selbstverantwortung. „Alle Verantwortung ist Verantwortung vor und für sich selbst.“<sup>228</sup>

Schließlich ist die *existenzielle Verantwortung* viertens ein sich veränderndes und sich entwickelndes Phänomen. Sie besitzt ein evolutionäres Merkmal, denn sie entfaltet sich erst im Verlauf der phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklung des Menschen. Phylogenetisch entstanden erst mit dem mental-ichhaften Geist Voraussetzungen, die es dem Mensch ermöglichen, zu einem freien und autonomen Subjekt zu werden. Mit Entstehung seiner Sprach- und Denkfähigkeit wurde der Mensch dazu fähig, das eigene Handeln zu reflektieren und

---

<sup>225</sup> Vgl. WEISCHEDEL 21958.

<sup>226</sup> Vgl. JONAS 1984.

<sup>227</sup> Ebenda.

<sup>228</sup> Ebenda.

mögliche Folgen zu analysieren. Damit wurde durch die gattungsgeschichtliche Entwicklung die Voraussetzung geschaffen, um dem umfassenden Anspruch der *existenziellen Verantwortung* gerecht werden zu können.

Um als verantwortliche Person zu gelten, bedurfte es auf der anderen Seite sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Mit der Etablierung der Demokratie und des sozialen Rechtsstaats wurden die sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für einen umfassenden Verantwortungsanspruchs des Individuums geschaffen. Hinzu kommt, dass mit der Auflösung und Verschiebung bislang gültiger Normen und Werte das Zusammenleben in freiheitlich-demokratischen Gesellschaften auf der Bereitschaft des Individuums basiert, Verantwortung zu übernehmen. Dort, wo die Tradition als handlungsleitende *Maxime* wegbriecht, wächst die Notwendigkeit, dass der Einzelne selbständig Entscheidungen trifft und Verantwortung übernimmt.

Unter ontogenetischer Perspektive wächst jeder Mensch im Verlauf seiner persönlichen Entwicklung in den umfassenden Anspruch existenzieller Verantwortung hinein. Durch unterschiedlichen Wachstums- und Entwicklungsprozesse entfaltet sich in ihm die Verantwortungsfähigkeit. Der Mensch befindet sich demnach individual- als auch gattungsgeschichtlich auf einem evolutionären Prozess der Verantwortung. Im Verlauf der historischen Entwicklung zeigt sich neben der Wandlung im Begriffsverständnis auch eine Zunahme an Verantwortungsfähigkeit einerseits und Verantwortungsverpflichtung andererseits. Das Dilemma des Menschen besteht darin, dass er diesem Anspruch nie vollkommen gerecht werden kann. Vielmehr betont LEVINAS, dass der Verantwortungsanspruch mit der Verantwortungsübernahme stetig zunimmt.<sup>229</sup> Damit bleibt der existenzielle Anspruch der Verantwortung ein anzustrebendes aber letztendlich unerfüllbares Ziel des Menschen. Die menschliche Verantwortung scheint einer der ‚Sterne hoher Ideale‘ zu sein, wie sie FLITNER benennt. Diese Sterne sollen dem Menschen „auf seinem Pfade leuchten; er kann nicht erwarten, dass er im Diesseits idealisch lebe, er wird lernen müssen, die Unvollkommenheit zu ertragen und im Wirklichen sich wahrhaft menschlich zu halten.“<sup>230</sup>

---

<sup>229</sup> Vgl. LEVINAS/WOLZOGEN 1989, 44.

<sup>230</sup> Vgl. FLITNER 1997, 129.

## **4.2.2 Begründungsaspekte existenzieller Verantwortung**

Im Folgenden geht es um die Frage nach dem Sinn, nach dem Warum und Wozu der Verantwortung. Ziel ist es, weitere Orientierungspunkte für einen angemessenen Umgang mit der menschlichen Verantwortung aufzuzeigen. Auch wenn sich die abendländische Geistesgeschichte über den Stellenwert des Verantwortungsbegriffs einig ist, fällt die Begründung menschlicher Verantwortung unterschiedlich aus.<sup>231</sup> Gemeinsam ist den Ansätzen, dass sie keine letztgültige und allgemein anerkannte Begründung bieten. „Die eine Verantwortungsethik gibt es nicht“<sup>232</sup> so WIESING. Für KIRCHHOFF ist die menschliche Verantwortung ein Phänomen, „das sich fast nie in allen seinen Dimensionen zeigt und das sich deshalb wohl kaum voll erfassen lässt.“<sup>233</sup> Die Verantwortung ist ein mehrdimensionales Phänomen menschlicher Existenz und besitzt mehrere Begründungszusammenhänge.

In diesem Kapitel werden drei Begründungsaspekte beschrieben, die sich aus den modernen Verständnissen menschlicher Verantwortung ergeben. In ihnen bündeln sich die unterschiedlichen Ansätze. Erstens stehen die Beziehungen des Menschen im Mittelpunkt der Verantwortungsdiskussion. Zweitens sind es die Spielräume und Auswirkungen menschlichen Verhaltens, die in Bezug zur menschlichen Verantwortung thematisiert werden. Drittens wird die Verantwortung im Zusammenhang von Sinnfindung und Selbstverwirklichung betrachtet.

### **4.2.2.1 Verantwortung und die Beziehungen des Menschen**

Bereits die Merkmale existenzieller Verantwortung verdeutlichen die Bedeutung des Beziehungsthemas für die Verantwortungsdebatte. In den Arbeiten von BUBER und LEVINAS wird die Verantwortung für den Mitmenschen betont. Der HEIDEGGER-Schüler WEISCHEDEL unterscheidet auf der Grundlage des dialogischen Verhältnisses drei Grundarten der Verantwortung nach dem Kriterium der Intimität: soziale Verantwortung, religiöse Verantwortung und Selbstverantwortung.<sup>234</sup> In den untersuchten Quellen zeigen sich drei Beziehungsarten des Menschen: zum Selbst, zum Mitmenschen und zur Welt. Daraus leiten sich drei Perspektiven des Bezie-

---

<sup>231</sup> Vgl. WIESING 1995, 86.

<sup>232</sup> Vgl. WIESING 1995, 81.

<sup>233</sup> KIRCHHOFF 1978, 21.

<sup>234</sup> WEISCHEDEL 1958, 26f.

hungsaspekts existenzieller Verantwortung ab: *Selbstverantwortung*, *Mitverantwortung* und *Weltverantwortung*.

Das Verständnis der *Selbstverantwortung* ist ein Ergebnis der jüngeren ethischen Diskussion. Voraussetzung hierfür war die Vorstellung, den Menschen als freies Subjekt zu betrachten. Neben der Existenzphilosophie und den Humanistischen Psychologien fordert LENK in der aktuellen Diskussion das Individuum dazu auf Verantwortung zu übernehmen, um sein moralisch-ethisches Ich auszubilden. „Die Einzigartigkeit des Ich ist darin gegeben, dass niemand an meiner Stelle antworten kann, [...]“<sup>235</sup> Selbstwerdung geschieht daher durch konkrete Selbstverantwortung. Bereits die Merkmale existenzieller Verantwortung verdeutlichen, dass die menschliche Verantwortung ein je individuelles Antworten ist. Die Verantwortung für alles, was der Mensch tut oder auch nicht tut, beginnt und endet bei ihm selbst. Das menschliche Subjekt steht vor der Herausforderung, angemessene Antworten auf die Fragen zu finden, die ihm das Leben stellt. Für WEISCHEDEL stellt der Dialog mit dem eigenen Selbst die größte Form der ‚Intimität‘ dar. Die eigene Person, das „ich selbst“, ist nach WEISCHEDEL das letzte und das tiefste Wovor der Verantwortung.<sup>236</sup> Er gründet alle Verantwortlichkeit auf die Selbstverantwortung und sieht in ihr die „radikale Freiheit des Menschen“<sup>237</sup>. Der Einzelne ist vor sich selbst und für sich selbst verantwortlich. Er setzt den Anspruch, an dem er sein Handeln ausrichtet. Diesen Entwurf eines selbstgewählten Vorbildes, an dem sich das Individuum in seinem Tun orientiert, bezeichnet WEISCHEDEL als „Grundselbstverantwortung“<sup>238</sup>. Sie ist die Möglichkeit „zum Einswerden mit sich selbst“<sup>239</sup>.

Existenzielle Verantwortung umfasst aber nicht nur das Selbst. Der Mensch ist kein Verantwortungssolist. Für AUHAGEN hat die Verantwortung inhärent soziale Aspekte<sup>240</sup> und sie sieht in ihr ein „soziales Phänomen“.<sup>241</sup> Der Mensch als soziales Wesen ist auf die Fürsorge und Anerkennung anderer existenziell angewiesen.<sup>242</sup> Ohne seine Eltern würde der Mensch gar nicht existieren und neben physiologischen und Sicherheitsbedürfnissen beschreibt MASLOW ein Bedürfnis nach Liebe, Zugehörigkeit und Beachtung. Existenz und Gesundheit sind daher von der Beziehung zum Mitmenschen abhängig.

---

<sup>235</sup> LENK 1998, 218.

<sup>236</sup> WEISCHEDEL <sup>2</sup>1958, 58ff.

<sup>237</sup> WEISCHEDEL <sup>2</sup>1958, 110.

<sup>238</sup> WEISCHEDEL <sup>2</sup>1958, 63ff.

<sup>239</sup> WEISCHEDEL <sup>2</sup>1958, 86.

<sup>240</sup> AUHAGEN 1999, 58.

<sup>241</sup> AUHAGEN 1999, 181.

<sup>242</sup> Vgl. TODOROV 1996, 78.

Aus der Verwiesenheit zum Anderen erwächst auch eine Verantwortung vor und für ihn. Daher zeigt sich die *Mitverantwortung* als zweite Perspektive des Beziehungsaspekts existenzieller Verantwortung. Menschliche Verantwortung ereignet sich in der Beziehung zu einem anderen. Dabei ist dessen Andersartigkeit für ZIRFAS wichtig und notwendig. Die Fremdheit ist unvermeidbar, um uns selbst zu verstehen.<sup>243</sup> Die Selbstfindung vollzieht sich daher nicht nur durch die Selbstverantwortung sondern vor allem auch in der mitmenschlichen Begegnung. Wie für BUBER und LEVINAS ist die Verantwortlichkeit für LENK das verbindende Element zwischen ICH und DU. In seinen Ausführungen zur angewandten Ethik fordert LENK eine Wiederentdeckung echter Humanität. Denn erst „mit tiefer Sozialverantwortlichkeit kann sich [...] die moralisch-ethische Ich-Bildung [...], die Selbstverantwortlichkeit ergeben.“<sup>244</sup> In der Humanität, d.h. in der Mitverantwortung, findet der Einzelne zu sich selbst. Selbsterkenntnis entsteht für LENK in der Übernahme sozialer Verantwortung. Die Humanistischen Psychologien betonen die Relevanz der Mitverantwortung für eine gesunde Entwicklung des Individuums und JONAS verweist auf ihre Bedeutung für das Überleben der menschlichen Gattung.

Der Mensch ist darüber hinaus eingebunden in ein ‚Größeres‘. Er ist fundamental mit der Welt verbunden und auf sie angewiesen. Sie stillt seine Elementarbedürfnisse nach Luft, Wasser und Nahrung. Empfund sich der Mensch bis in die Neuzeit der Natur gegenüber ausgeliefert, so haben sich die Verhältnisse heute deutlich gewandelt. Besonders seit der Industrialisierung besitzt der Mensch eine neue Machtposition. Die Bedeutung für das menschliche Überleben einerseits und seine neue Machtstellung andererseits führen in der Konsequenz zur Forderung nach einem verantwortungsvollen Umgang mit Natur und Welt. Die dritte Perspektive des Beziehungsaspekts zeigt sich daher in der *Weltverantwortung*. Während JONAS die Weltverantwortung vor allem im Zusammenhang mit der Überlebensfähigkeit der Gattung sieht, geht SCHWEITZER noch einen Schritt weiter und vertritt in seiner Definition von Ethik eine radikalere Perspektive. Er erweitert die menschliche Mit- und Fürsorgeverantwortung auf „alles, was lebt“<sup>245</sup>. Mit seiner Aussage „ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will“<sup>246</sup> verdeutlicht er seine Auffassung von einer „ins Grenzenlose erweiterte[n] Verantwortung“<sup>247</sup> des Menschen gegenüber allem Lebendigen. Die Aussage SCHWEITZERS beinhaltet ein Dilemma, das ihm als Anhänger DARWINS und NIETZSCHES

---

<sup>243</sup> Vgl. ZIRFAS 2004, 121.

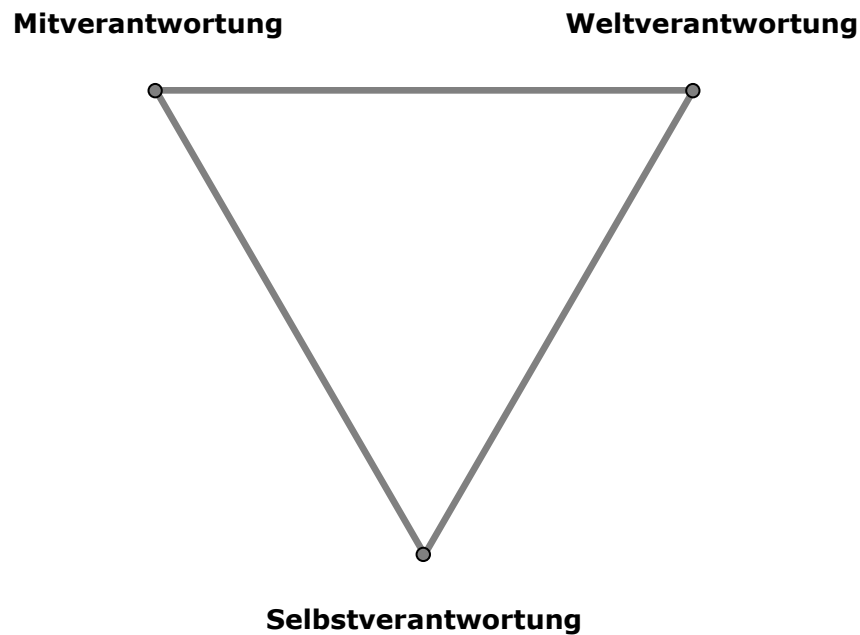
<sup>244</sup> LENK 1998, 232.

<sup>245</sup> SCHWEITZER 1960, 332.

<sup>246</sup> SCHÜTZEICHEL (Hrsg.) 1994, 52.

<sup>247</sup> SCHWEITZER 1960, 332.

bewusst gewesen sein muss. Der Wille zum Leben erscheint fast zwangsläufig als Kampf ums Überleben. Der Mensch kann sich diesem Dilemma zwar nicht entziehen, aber er hat die Möglichkeit es durch die Übernahme seiner Weltverantwortung zu überwinden. In Anbetracht der Zerstörungs- und Bedrohungsszenarien fordern heute zahlreiche ethische Ansätze vom Menschen die Übernahme seiner Verantwortung für Natur und Umwelt.<sup>248</sup> Statt einer anthropozentrischen Ethik geht es heute um die Entwicklung einer Ethik, die alle Geschöpfe umfasst. Ziel ist eine neue Beziehung zwischen Natur und Mensch, die um die Zusammenhänge weiß und allen Geschöpfen mit Toleranz und Mitgefühl begegnet.



**Abbildung 7: Beziehungsperspektiven existenzieller Verantwortung**

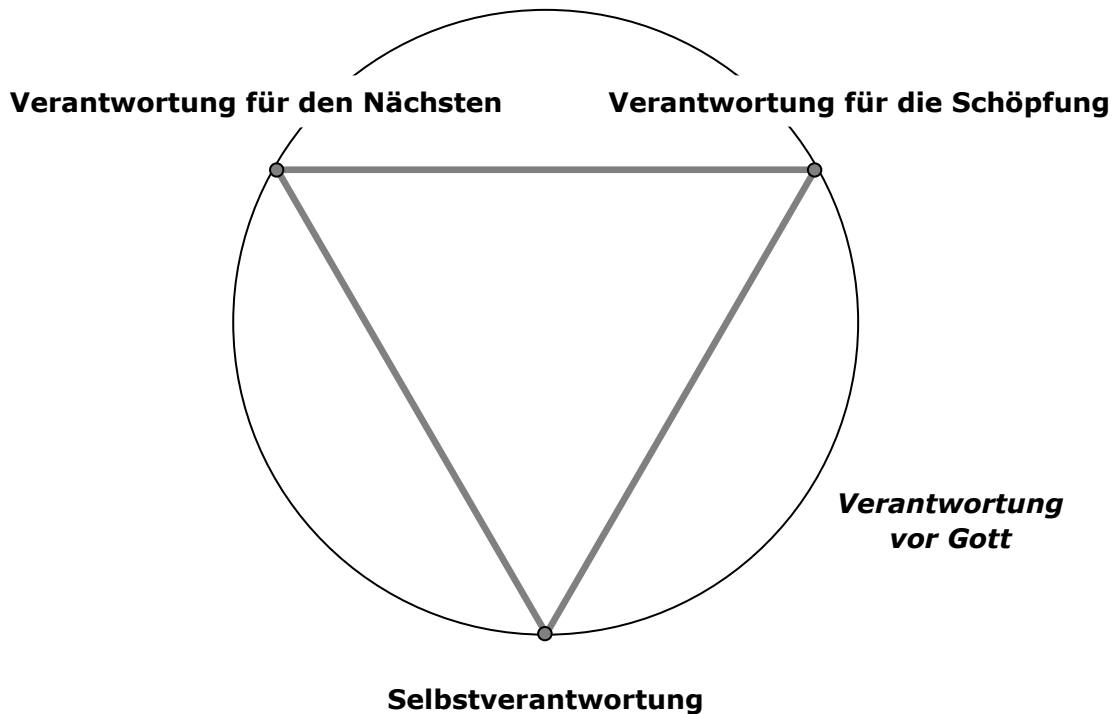
Wie die Abbildung 7 verdeutlicht, umfasst in der Gesamtbetrachtung die existenzielle Verantwortung alle drei Beziehungsperspektiven. Ausgehend vom Individuum als dem Träger der Verantwortung wird sie erst in der Begegnung zum Mitmenschen und der Welt wirksam und erfahrbar. Die Selbstverantwortung besitzt zwar eine besondere Stellung, da alle Verantwortung vom Individuum ausgeht. An den einzelnen Mensch ist der Ruf der Verantwortung gerichtet, aber antworten muss dieser vor allem in der Beziehung zu seinen Mitmenschen und der Welt. Dies lässt sich graphisch als ein auf dem Kopf stehendes gleichseitiges Dreieck darstellen. Damit wird deutlich, dass der Beziehungsaspekt existenzieller Verantwortung von der Selbstverantwortung ausgeht, immer aber die Perspektiven der Mitverantwortung und der

---

<sup>248</sup> Vgl. GORITSCHewa 1993, HAFNER 1996, OBERMANN (Hrsg.) 1998, VON KETELHODT 1993, RAPPEL 1996 oder

Weltverantwortung beinhaltet. Die Gleichseitigkeit veranschaulicht die Gleichwertigkeit der drei Perspektiven.

In der christlichen Vorstellung von der menschlichen Verantwortung ergibt sich durch die Verbindung von Liebe und Verantwortung ein ähnliches Bild. Im christlichen Verständnis ist die Liebe nur in Verbindung zur Verantwortung zu verwirklichen. Vor diesem Hintergrund leitet sich aus dem dreifachen Hauptgebot der Liebe<sup>249</sup> ein dreifaches Gebot menschlicher Verantwortung ab.



**Abbildung 8: Beziehungsperspektiven christlicher Verantwortung**

Nach christlicher Auffassung gründet sich alle Verantwortung auf Gott. Die Gottesliebe zeigt sich in der Liebe zu sich selbst, zum Anderen und zur göttlichen Schöpfung. Entsprechend ruft Jesus mit seinem Gebot zur Liebe den Menschen auch zur Verantwortung. Die Selbstliebe zeigt sich durch *Selbstverantwortung*, die mit der Liebe zum Nächsten und damit der *Verantwortung für den Nächsten* verbunden ist. Schließlich wird aus dem göttlichen Auftrag zur Hirtenschaft deutlich, dass die Liebe zu Gott nur im Zusammenhang mit der Liebe zur Schöpfung vollzogen werden kann. Gottesliebe beinhaltet daher auch die *Verantwortung für die Schöpfung*. Entsprechend ist das vorangegangene Modell in seinen Perspektiven übertragbar

KOSCHUT 1989.  
<sup>249</sup> Vgl. Mk 12,28-31.

und ergibt eine in ihrer Grundgestalt vergleichbare Graphik. Unterschiede zeigen sich lediglich in der Bezeichnung und dem zentralen Fokus menschlicher Verantwortung auf Gott. Der Begründungsaspekt existenzieller Verantwortung ist im christlichen Verständnis Gott selbst. Darüber hinaus wird die Liebe als Handlungsmaxime menschlicher Verantwortung betont.

#### **4.2.2.2 Verantwortung und die Frage nach Spielräumen und Auswirkungen menschlichen Handelns**

Beim zweiten Aspekt geht es um die Vorstellung, die menschliche Verantwortung begründe sich als ethische Konsequenz zur Freiheit und moralischer Gegenpol zur Macht des Menschen. Betrachtet man den Begriff Freiheit, wird deutlich, dass dieser in seiner Interpretation ebenso vieldeutig und komplex ist, wie der Verantwortungsbegriff.<sup>250</sup> Darüber hinaus ist auffällig, dass der Freiheits- und der Verantwortungsbegriff von vielen Autoren in einem engen Zusammenhang gesehen werden. In der Existenzphilosophie betont z.B. JASPERS die unlösbare Verbindung zwischen Freiheit, Verantwortung und Schuld.<sup>251</sup> Für SARTRE entspringt aus der radikalen Freiheit des Menschen als einem Wählen-Können und Wählen-Müssen eine radikale Verantwortung (vgl. Kapitel 3.3.1).

Die Humanistischen Psychologien unterscheiden neben der äußeren Freiheit auch eine innere. Neben einem Spielraum von Seiten der Um- und Mitwelt ist eine Freiheit gegenüber inneren Bedürfnissen und Vorstellungswelten notwendig, um sich zur autonomen Person zu entwickeln. Das Verständnis von Autonomie meint dabei nicht eine grenzenlose Freiheit, sondern beinhaltet immer auch die Erkenntnis von Bedingtheit und Interdependenz. Nach dem ersten Axiom der Themenzentrierten Interaktion von COHN ist „die Autonomie des Einzelnen [...] um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird.“<sup>252</sup> Auch WEISCHEDEL verortet die menschliche Verantwortung im Zusammenhang von menschlicher Freiheit und Autonomie. In der jüngeren Diskussion untersucht HOLL das Bedingungsverhältnis von Freiheit und Verantwortung. Er betont die Notwendigkeit politischer und sozialer Freiheit als Bedingung für Verantwortlichkeit.<sup>253</sup> Für AUHAGEN ist dagegen strittig, ob die Freiheit eine Vorbedingung von Verantwortung darstellt, „da auf einer

---

<sup>250</sup> Vgl. SCHULZ 1993, 35f.

<sup>251</sup> LAUBSCHER-WOLF 1985, 2.

<sup>252</sup> COHN/FARAU 1991, 356f.

<sup>253</sup> Vgl. HOLL 1980, 467.



höheren Ebene nicht entschieden werden kann, ob der Mensch in der Lage ist, frei zu handeln oder nicht [...].<sup>254</sup>

Unabhängig von der philosophischen Diskussion um die Freiheit des menschlichen Willens ergaben sich im Verlauf der gattungsgeschichtlichen Entwicklung für den Menschen Möglichkeiten, die Welt aktiv mitzugestalten. Die sich entwickelnden Fähigkeiten wie Sprache oder rationales, selbstreflexives Denken verliehen ihm Gestaltungsmöglichkeiten. Diesen wurden bis in die Neuzeit hinein vor allem religiöse Zügel angelegt. Mit der Befreiung von religiösen und gesellschaftlichen Einschränkungen begann der Mensch, seine Potentiale in einem neuen Ausmaß zu nutzen. Die Freiheit im Denken und Handeln bewirkte eine bis dahin ungeahnte menschliche Machtfülle, und die gewonnene Macht ergab in der Folge wiederum neue Freiheiten. Trotz aller Errungenschaften und positiven Entwicklungen verdeutlichen die sozialen und ökologischen Krisen des 20. Jahrhunderts die Risiken und Gefahren eines grenzenlosen menschlichen Tuns.

In der abendländischen Geistesgeschichte begann bereits mit der Aufklärung die Suche nach einem angemessenen Ausgleich für die Fülle an Freiheit und der Tragweite an menschlicher Macht. Das Bemühen der Aufklärung galt der Entwicklung und Vermittlung eines ethischen Regulativs, das unabhängig von religiösen oder gesellschaftlichen Instanzen dem Menschen ein gesundes Maß an Selbstbeschränkung anmahnte. Was KANT als kategorischen Imperativ benannte, fand im 20. Jahrhundert eine Weiterführung im Verantwortungsbegriff. Für JONAS liegt der Sinn des kantschen Imperativs in der Selbstbeschränkung der Freiheit.<sup>255</sup> In Anbetracht der Bedrohung der eigenen und fremden Existenz geht es für den Menschen heute mehr denn je um die Anerkennung der eigenen Bedingt- und Begrenztheit, sowie um die Frage nach den Grenzen menschlichen Handelns. Im Hinblick auf das Bedrohungspotential, das vom Menschen für sich selbst und die Welt ausgeht, betont JONAS die Bedeutung der Verantwortung als Korrelat zur Macht des Menschen.<sup>256</sup> Er verlangt angesichts der Tragweite menschlicher Macht ein entsprechendes Maß an Verantwortung. Menschliche Freiheit und Macht benötigen angemessene und nachhaltige Grenzen. In Anbetracht des menschlich Machbaren ist die Verantwortung ein für das Überleben von Gattung und Welt notwendiger Gegenpol. Seine Interdependenz und Bedingtheit verlangt vom Menschen ein gesundes Maß

---

<sup>254</sup> Vgl. AUHAGEN 1999, 29.

<sup>255</sup> Vgl. JONAS 1984, 168.

<sup>256</sup> Vgl. JONAS 1984, 230.

an Selbstbeschränkung. Daher bezieht sich der zweite Begründungsaspekt eines modernen Verantwortungsverständnisses auf den Wirkkreis von Freiheit und Macht.

#### **4.2.2.3 Verantwortung und die Frage nach Existenzverwirklichung und Sinnfindung**

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Begründungsaspekten zeigt sich hier die perspektivische Chance existenzieller Verantwortung. Hier wird deutlich, dass die Verantwortung neben Pflicht- und Notwendigkeits- auch Entwicklungsaspekte besitzt. Diese gehen über ein Verständnis der Verantwortung als notwendiges und ausgleichendes Phänomen hinaus. Die menschliche Verantwortung beinhaltet in ganz entscheidender Weise eine Perspektive der Ermöglichung. Indem der Mensch seine Verantwortung an- und übernimmt, gibt er seiner Existenz einen Wert und eine Bedeutung. Sie ist die Chance des Einzelnen, seinem Dasein einen Sinn zu geben und die eigene Existenz zu verwirklichen. Bereits die Existenzphilosophie betont die in der Verantwortung gründende Chance der eigenen Rettung. Später sind es vor allem die Humanistischen Psychologien, die mit der Verantwortung die Möglichkeit zur Erfahrung und Entfaltung elementarer menschlicher Wachstumsbedürfnisse verbinden. Sie betonen die Chance zur Selbstverwirklichung und Sinnfindung. Nach FRANKL wird „das Verantworten des eigenen Daseins (...) angesichts der Endlichkeit menschlichen Lebens zur Sinnsuche und damit zur Existenzfrage des Menschen.“<sup>257</sup> Für den Begründer der Logotherapie stellt die Verantwortung das verbindende Element zwischen Existenz und Sinn dar. Die Verantwortung ist die Antwort auf die Frage nach dem Sinn. Durch das An- und Wahrnehmen der eigenen Verantwortung befriedigt der Mensch seinen Willen zum Sinn.

Der Begriff der Selbstverwirklichung erscheint in der aktuellen Diskussion anthropozentrisch und birgt die Gefahr, den Fokus auf die Verwirklichung individueller Bedürfnisse zu richten. Er wird hier durch den Begriff der Existenzverwirklichung ersetzt. Mit diesem Begriff soll deutlich werden, dass die Verwirklichung der Existenz des Individuums nur im Gewahrsein seiner existenziellen Angebunden- und Verbundenheit zum Mitmenschen und der Welt gelingen kann. Die Existenzverwirklichung ist ein Geschenk, das der Mensch nicht direkt anstreben kann. Der Weg führt über die existenzielle Verantwortung und damit über die Beziehung zum Anderen und der Welt. Die existenzielle Verantwortung ist daher nicht nur Last und Pflicht, sondern sie befreit den Einzelnen im Sinne FRANKLS zu einer sinnerfüllten Existenz. Der dritte

Aspekt eines modernen Verantwortungsverständnisses beschreibt die Chance des Individuums, durch die Übernahme seiner Verantwortung die eigene Existenz zu verwirklichen.

---

<sup>257</sup> Vgl. HODERLEIN-REIN 1998, 27f.

### **4.2.3 Ein Modell existenzieller Verantwortung**

Dieses Kapitel bündelt die beschriebenen Merkmale und Begründungsaspekte existenzieller Verantwortung. Ausgangspunkt aller Überlegungen der Verantwortungsdebatte ist das menschliche Individuum. Sowohl die Merkmale als auch die Begründungsaspekte verdeutlichen, dass sich die existenzielle Verantwortung als einen umfassenden Ruf an den einzelnen Menschen versteht. Dieser ist in all seinen Talenten, Fähigkeiten und Entscheidungen gefordert die Erfüllung der damit verbundenen Ansprüche anzustreben, ohne diesen Aufgabe abschließend vollenden zu können.

Die Selbstverantwortung bildet die Grundlage auf der die Verantwortungen für den Nächsten und die Welt entstehen können. Da das Individuum nicht losgelöst existiert, findet seine Freiheit und Macht ihre Grenzen in der Begegnung mit dem Mitmenschen und der Welt. Hier werden für den Menschen Interdependenz und Bedingtheit spür- und erfahrbar. Daher ist die existenzielle Verantwortung nicht nur ein Phänomen menschlicher Existenz sondern auch eines der Begegnungen zum Mitmenschen und zur Welt. Der Anspruch, den die existenzielle Verantwortung an den Einzelnen heranträgt, zeigt sich als existenzielle Pflicht und Notwendigkeit des Miteinander-auf-der-Welt-Seins. Während sich die Verantwortung hier als existenzielle Verpflichtung bzw. notwendiges Korrelat darstellt, besitzt sie auch einen perspektivischen und sinnorientierten Aspekt. Wenn der Mensch dem Ruf der existenziellen Verantwortung folgt, erlangt er durch das Sinnerlebnis die Erfahrung von Existenzverwirklichung.

Graphisch lässt sich dies auf der Grundlage des unter Kapitel 4.2.2.1 vorgestellten Modells der Beziehungsperspektiven existenzieller Verantwortung darstellen (vgl. Abbildung 9). Das gleichseitige Dreieck verdeutlicht wiederum die prinzipielle Gleichwertigkeit der Beziehungsperspektiven. Dadurch wird die Notwendigkeit der harmonischen Balance zwischen den Ansprüchen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Perspektiven deutlich. Innerhalb dieser Trinität der Verantwortungsbeziehungen zeigt sich der Wirkkreis von Freiheit und Macht. Er veranschaulicht, dass die Freiheit und Macht die Beziehungsperspektiven beeinflusst. Die existenzielle Verantwortung ruft den Menschen dazu auf, seine Freiheit und Macht sinnstiftend zu nutzen und sie in Anbetracht seiner existenziellen Interdependenz und Bedingtheit zu begrenzen. Über der Pflichten- und Notwendigkeitenebene befindet sich die Chancen- und Möglichkeitenebene mit der Perspektive zur Existenzverwirklichung. Damit wird sichtbar, dass sich das Bedürfnis des Individuums nach Existenzverwirklichung nur über den Weg der Ver-

antwortung vor und für sich selbst, gegenüber seinen Mitmenschen und der Welt befriedigen lässt.

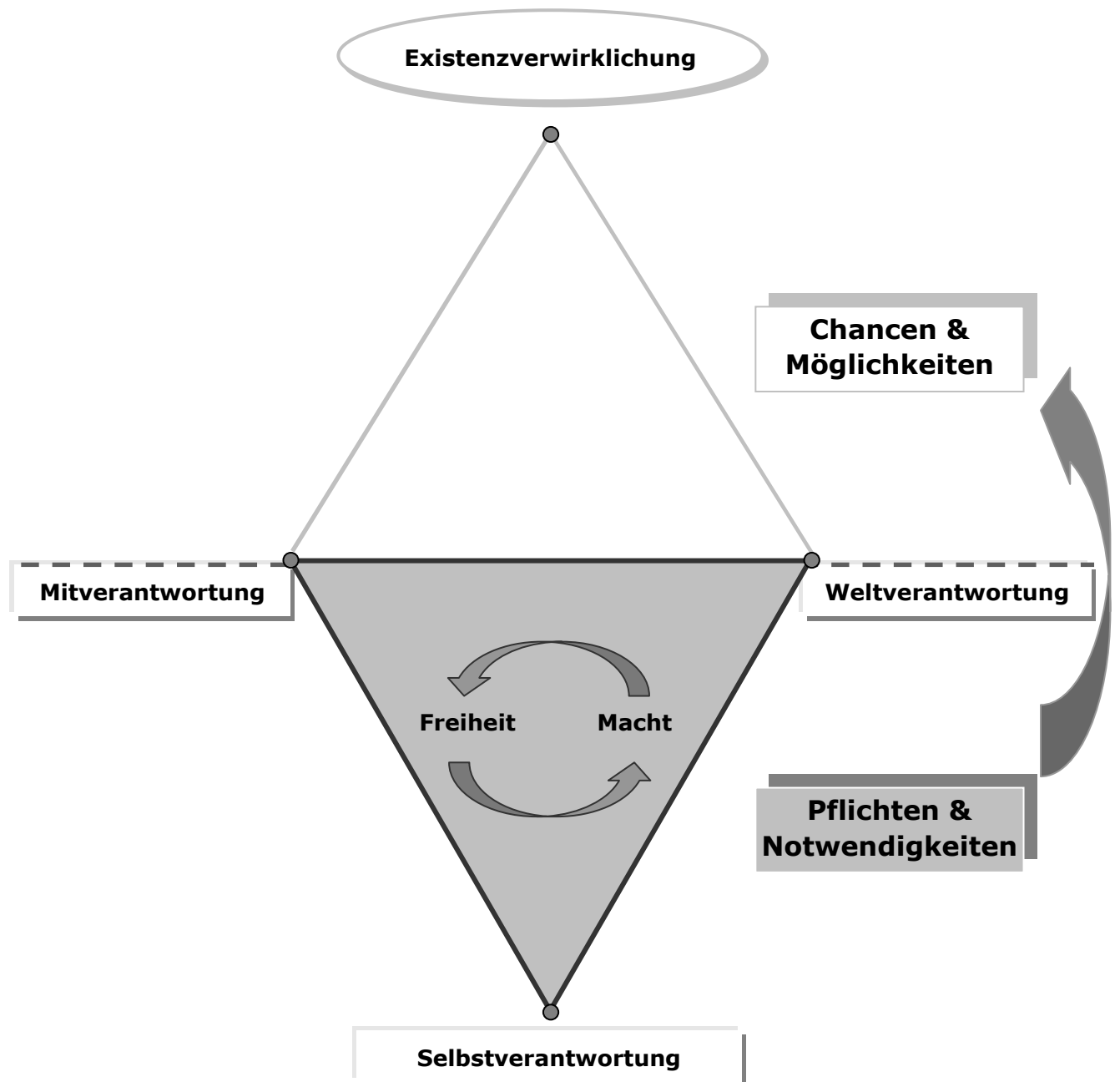


Abbildung 9: Modell existenzieller Verantwortung

Die Herausforderung des Menschen besteht heute darin, dass er unter der Voraussetzung körperlicher und geistiger Unversehrtheit die umfassende Verantwortung für seine Wahrnehmung, sein Denken, Fühlen und Handeln übernimmt. In seinen Entscheidungen ist er dazu gerufen, die eigenen Bedürfnisse und Interessen mit denen seiner Mitmenschen und der Umwelt abzuwägen und Kompromisse zu finden. Dies in einer Zeit, da die traditionellen

Verhaltensnormierungen aus Religion und Gesellschaft ihre Einflusskraft verlieren und sich bislang anerkannte Werte verändern. Auch angesichts der sich schnell wandelnden gesellschaftlichen und sozialen Strukturen kann er sein Tun kaum mehr auf eine prognostizierbare Zukunft hin auszurichten. Es ist demnach nicht nur der Anspruch der existenziellen Verantwortung, der das Individuum stärker denn je in seiner Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit herausfordert. „Verantwortlich entscheiden [...] müssen wir selbst“, so LENK. „Darin besteht unsere Freiheit“<sup>258</sup>. Er fordert vom Individuum Mut, sich seiner Verantwortlichkeit zu stellen. Es reicht nicht aus, darüber zu diskutieren oder zu spekulieren, sondern der Einzelne muss es tun. „Auf die konkret-persönlich wahrzunehmende Verantwortung kommt es an.“<sup>259</sup> Erst mit der Übernahme seiner existenziellen Verantwortung wird der Mensch wirklich autonom.

Der Anspruch der existenziellen Verantwortung und die aktuelle Situation machen es notwendig, dass der Mensch im Kontakt mit sich selbst ist. „Wer sich selber bestimmen will, muss sich kennen.“<sup>260</sup> Dies bedeutet, dass der Mensch sein Leben in wacher Bewusstheit vollzieht. Um sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt mit Respekt und Achtung zu begegnen, benötigt der Mensch zudem eine positive ethische Grundhaltung. Nur so kann er im umfassenden Sinne die Verantwortung für das eigene Sein und Sosein übernehmen und sich der tiefen Verbundenheit allen Lebens im Hier und Jetzt gewahr werden. Die Suche des Menschen nach Vollkommenheit und Frieden führt nach innen, zu sich selbst. BISER betont die Bedeutung von Jesus als „inwendige[m] Lehrer“<sup>261</sup> und dieser fordert den Menschen auf, zunächst die inneren Welten zu befrieden und sich mit sich selbst auszusöhnen. Der Mensch muss sich auf den Weg zu sich selbst begeben, denn erst aus Selbstachtung kann Fremdachtung entstehen.

Übertragen auf das Thema der menschlichen Verantwortung lässt sich sagen: In entscheidender Weise verlangt die Selbstverantwortung vom Menschen die achtende Begegnung mit der eigenen Person. Selbstverantwortung zeigt sich in der Entscheidung, die eigene Person voll und ganz anzunehmen, sowie dem Bemühen, das Beste aus seinen Potentialen und Fähigkeiten zu machen. Die Mitverantwortung verlangt die Schaffung offener und ehrlicher Beziehungen, die von gegenseitiger Achtung geprägt sind. Nur aus dem Mut zum Kontakt und zur Begegnung kann konkrete Humanität entstehen. Der Mensch muss die Angst vor dem Anderen und dessen Fremdheit überwinden. Mitverantwortung meint daher gelebte Humani-

---

<sup>258</sup> LENK 1971, 29.

<sup>259</sup> LENK 1998, 466.

<sup>260</sup> SPITZER 2004, 230.

tät. Humanität, so LENK, kann nur in der konkreten menschlichen Begegnung stattfinden. Sie „erfordert immer existenzielle Betroffenheit“.<sup>262</sup> In dieser Begegnung geht es nicht um eine Nützlichkeitskalkulation, sondern um die Schaffung von Intimität und Liebe. In der liebenden Begegnung zum Anderen erschließt sich dem Menschen das Wesen der Verantwortung. Die zwischenmenschliche Begegnung in echter Verantwortung ist ein sinnstiftendes Element menschlicher Existenz und die Übernahme sozialer Verantwortung, ermöglicht dem Menschen die wahre Selbstwerdung.

Weltverantwortung meint, der Natur die ihr gebührende Demut und Achtung entgegenzubringen. Sie versteht sich als Inanspruchnahme, die mit Rücksichtnahme verbunden ist. Für den Menschen geht es um die Herstellung eines ganzheitlichen, integrativen Blicks auf die Welt. Auch um seiner selbst willen ist der Mensch zur Schaffung einer gerechten Welt gerufen. Dabei zeigt der Blick auf die östlichen Philosophien, dass im Zen-Buddhismus Mensch und Natur eine Einheit bilden. Alles Leben und damit auch Mensch und Natur hängen unabdingbar zusammen. Der Mensch lebt in einem ständigen Anpassungs- und Austauschprozess zwischen Organismus und Welt. Ziel des Menschen muss es sein, sich dieser Einheit wieder bewusst zu werden. Er muss die eigenen Wurzeln wiederentdecken und erkennen, dass er kein vom Ganzen getrenntes Wesen ist. Auf Grund seiner besonderen Stellung innerhalb der Natur und seiner Fähigkeiten hat er Sorge für den Erhalt von Natur und Leben zu tragen. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das eine Pflicht zur Fürsorge um das Leben besitzt. Für den Menschen geht es nicht um eine Egozentrierung, sondern um die Achtung der eigenen und fremden Bedürfnisse und Grenzen. Dies bedeutet in der Beziehung zu seinen Mitmenschen und der Welt sich immer wieder auf die sinnorientierte Suche nach Lösungen zu begeben, die dem Gewinner-Gewinner-Prinzip folgen. Der Mensch erfährt die Verwirklichung seiner Existenz, wenn er seine existenzielle Verantwortung an- und übernimmt und dabei voller Vertrauen und in Bewusstheit dem Weg der Liebe folgt.

---

<sup>261</sup> Vgl. BISER 2004, 330ff.

<sup>262</sup> LENK 1998, 35.

### 4.3 **Das Konzept der dynamischen Balance als Prinzip der Integration**

Die Dreiheit der Beziehungsperspektiven und deren harmonische Verbindung erinnern an das Strukturmodell der Themenzentrierten Interaktion. Das gleichseitige Dreieck zählt zu den alten Zeichen, „die tief mit der Frage nach dem Wesen des Menschen verbunden sind.“<sup>263</sup> Es gilt als Inbegriff der Dreiheit, weil es die Gleichwertigkeit verdeutlicht und seit der Antike das Zeichen für Harmonie und Ausgeglichenheit ist.<sup>264</sup> Diesem Modell der Themenzentrierten Interaktion liegt das Konzept der dynamischen Balance zugrunde, das als Integrationsprinzip auch für die Beziehungsperspektiven menschlicher Verantwortung von Bedeutung ist.

In diesem Kapitel wird zunächst das Konzept der dynamischen Balance vorgestellt und beschrieben. Neben seiner Bedeutung für die Beziehungsperspektiven menschlicher Verantwortung zeigt es sich als Wegweiser in Werte- und Entwicklungsfragen. Als Grundprinzip in einem Modell nach SCHULZ VON THUN verbindet es polare Aspekte. Es bietet Orientierung in Entscheidungssituationen und ist daher pädagogisch relevant.

Die Welt erscheint dem Menschen viel- bzw. mehrdeutig. In seiner Wahrnehmung erscheint ihm die Welt vielfach dual: es gibt Tag und Nacht, Geburt und Tod, Himmel und Erde. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die dual erscheinenden Aspekte nie vollkommen voneinander zu trennen sind. In der Wahrnehmung des Menschen ist die Welt zwar durch Gegensätze geprägt, aber diese sind für FRIEDLÄNDER immer aufeinander bezogen.<sup>265</sup> Eine Figur wird erst in ihrer Beziehung zum kontrastierenden Hintergrund erkennbar und Bewegung ist nicht ohne Beziehung zur Ruhe wahrnehmbar. Wie bei einer Welle, die nur in der Verbindung von Kamm und Tal existiert, sind die dual erscheinenden Pole untrennbar miteinander verbunden. In der Konsequenz bedeutet der Versuch, einen Pol zu eliminieren, auch das Verschwinden des anderen. In der Vorstellung der östlichen Philosophie ist alles Leben miteinander verbunden und befindet sich in einem ständigen gegenseitigen Austausch. Dies wird am Vorgang des Atmens augenscheinlich: Was die einen umwandeln und abgeben, schafft die Grundlage für die Existenz der Anderen und umgekehrt. Für den Zen-Buddhismus ist die Zusammengehörigkeit von Mensch und Natur ein grundlegendes Faktum. Nichts ist voneinander getrennt. Alles ist miteinander verbunden. „Dein Ziel sei Einheit!“ heißt

<sup>263</sup> AMANN In: LÖHMER/STANDHARDT (Hrsg.) <sup>3</sup>1995, 144.

<sup>264</sup> Vgl. AMANN In: LÖHMER/STANDHARDT (Hrsg.) <sup>3</sup>1995, 162.

<sup>265</sup> Vgl. QUITTMANN <sup>3</sup>1996, 109.



es bei den Taoisten.<sup>266</sup> Im *Lankavatara Sutra*, einem der bedeutendsten buddhistischen Texte ist zu lesen: „im Kern sind die Dinge nicht zwei, sondern eins.“<sup>267</sup> Die vom Menschen wahrgenommenen Gegensätze sind nur in ihrer Verschiedenartigkeit erfahrbar. Vergleichbar mit den zwei Seiten einer Medaille, bedingt die Existenz der einen Seite auch die der anderen und umgekehrt.

Auch in der abendländischen Tradition lassen sich entsprechende Aussagen finden. In der mittelalterlichen Mystik spricht der Dominikaner MEISTER ECKEHART von der Existenz einer allem Sein zugrundeliegenden Einheit, die alles durchfließt und letztlich alles ist. Zum Ende der Neuzeit ist es vor allem der deutsche Idealismus, der in seiner spekulativen Metaphysik eine monoistische Seinslehre vertritt. Alles Erkennen und Sein entfaltet sich aus dem Absoluten einer allem zugrundeliegenden Einheit. „Himmel und Erde, Sichtbares und Unsichtbares, Pflanze und Tier, Tier und Mensch“ so BEIER, „hängen in der einen Wirklichkeit, der einen Realität unabdingbar zusammen. Was Naturwissenschaftler mühsam zurückgewinnen, die Einsicht in den Zusammenhang des einen Bios, haben wir hochmütig zertrennt.“<sup>268</sup> DOSTOJEVSKI war der Ansicht: „Alles ist wie ein Ozean, alles fließt und berührt sich.“<sup>269</sup> Und der englische Philosoph WHITEHEAD spricht vom „nahtlosen Gewand des Universums“.<sup>270</sup> Auch die moderne Philosophie verweist auf die elementare Verbundenheit allen Lebens. So sieht LENK die Ganzheitlichkeit als wichtiges Prinzip unserer Zeit.<sup>271</sup> Seiner Auffassung nach muss der Mensch in den modernen Gesellschaften wieder lernen, das Ganze zu betrachten. Es gilt die Umwelt und sich selbst als eine Einheit zu verstehen und bewusst als ganzheitliches Geschöpf zu handeln.

Ob nun von Einheit oder Ganzheit die Rede ist, dem menschlichen Verstand ist es nicht möglich, diese nicht-duale Erfahrung vollkommen zu erfassen. In seiner Begrenztheit kann er das Grenzenlose nicht verstehen und in seiner Tiefe oder Höhe nicht begreifen. Daher sind Begriffe wie Einheit lediglich Zugeständnisse an die begrenzte menschliche Vorstellungskraft. Denn dieses ‚namenlose Nichts‘, wie MEISTER ECKEHART es nennt, ist weder Einheit noch Vielheit, weder Alles noch Nichts. Der menschliche Geist kann die absolute Wirklichkeit nicht verstehen und daher findet die Sprache als sein Medium keine letztgültigen Aussagen. Die

---

<sup>266</sup> WILBER <sup>5</sup>2000, 330.

<sup>267</sup> WILBER 1991, 47.

<sup>268</sup> BEIER 1994, 15.

<sup>269</sup> DOSTOJEVSKI zitiert nach: GORITSCHewa 1993, 100.

<sup>270</sup> WHITEHEAD zitiert nach: WILBER <sup>5</sup>2001, 18.

<sup>271</sup> LENK 1998, 94.

Sprache findet in ihrer Begrenztheit für die Grenzenlosigkeit keine angemessenen Formulierungen. Eine Empfehlung BUDDHAS: „Messt das Unermessliche nicht mit Worten“<sup>272</sup> verdeutlicht diese Grenze.

Der Glaube, die Welt bestehe aus unvereinbaren Polen, gilt vielen Philosophen und großen Denkern als die Ursache von Konflikten. LENK sieht in der künstlichen und konstruierten Trennung von Mensch und Natur die grundlegende Ursache für die ökologische Krise unserer Zeit.<sup>273</sup> „Wie es sich schon im Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen zeigt<sup>274</sup>, kann man das Böse in der Welt nicht mit Stumpf und Stiel ausrotten, ohne gleichzeitig das Gute zu treffen“.<sup>275</sup> Für VON KETELHODT besteht das Grundproblem eines jeden Dualismus in der Frage der Vermittlung des einen Pols mit dem anderen. Allerdings ist dieses Problem ihrer Ansicht nach nur ein theoretisches.<sup>276</sup> Nach SRI AUROBINDO sind alle Probleme des Daseins im Wesentlichen Probleme der Harmonie.<sup>277</sup> Harmonie meint die gleichberechtigte Verbindung dualer Verhältnisse und lässt sich mit dem Begriff der ‚Balance‘ beschreiben. Die Balance stellt die harmonische Verbindung zweier dual erscheinender Pole dar und meint den Zustand des Gleichgewichts zwischen zwei Aspekten. In der Balance kann Gegensätzliches miteinander existieren. Statt eines ‚Entweder-oder‘ geht es um ein ‚Sowohl-als-auch‘ zwischen den dualistisch anmutenden Polen. Die Balance ist im Zusammenhang von menschlichen Verhaltensweisen und Persönlichkeitswerten nicht statisch zu verstehen. Vielmehr kann sie zu Beginn im Bezug auf die dualistischen Pole nur dynamisch sein. Vergleichbar mit einem Pendel schwingt sie nacheinander von einem Pol zum anderen. Erst in der Gesamtbetrachtung ergibt sich ein harmonischer Ausgleich. Statt einer optimale Fixierung eines Pols, zeigt sich eine dynamische Balance.

Für SCHULZ VON THUN kann jede menschliche Tugend, jedes Persönlichkeitsmerkmal nur durch die dynamische Balance mit seinem positiven Gegenwert zu seiner konstruktiven Wirkung gelangen. Er beschreibt mit dem „Werte- und Entwicklungsquadrat“ ein „gedankliches Werkzeug“, um die sich widerstrebenden Daseinsanforderungen konstruktiv und entwicklungsorientiert zu verbinden.<sup>278</sup> Diese „Anleitung zum dialektischen Denken“, die er im Bezug auf menschliche Persönlichkeitswerte und kommunikative Tugenden entwickelt hat,

---

<sup>272</sup> Zitiert nach: KRISHNAMURTI 2000, 49.

<sup>273</sup> Vgl. LENK 1998, 7ff.

<sup>274</sup> Vgl. Mt 13,24-30

<sup>275</sup> FONK 2000 29.

<sup>276</sup> Vgl. VON KETELHODT 1993, 69.

<sup>277</sup> SRI AUROBINDO <sup>3</sup>1993, 10.

verdeutlicht, dass es zu jedem Wert einen positiven Gegenwert gibt.<sup>279</sup> Auch Vertreter der Systemtheorie greifen diese Vorstellung auf, um Stagnationen im zwischenmenschlichen Bereich zu überwinden. „Beim dialektischen Denken wird ein positives Konzept immer auch im Kontrast zu seinem Gegenpol gesehen, in der Hoffnung, dass die Zusammenschau beider zu einem gründlicheren und produktiveren Verstehen und damit auch zu einer besseren Lösung führt.“<sup>280</sup> Mit Hilfe des dialektischen Denkens lassen sich Widersprüche auflösen.

Ohne ein dynamisches Spannungsverhältnis zwischen den Werten kommt es zur Einseitigkeit des einen oder anderen Wertes, was letztlich zu seiner Entwertung führt. „Durch Kämpfen“, so GOLDSMITH „- sei es durch die Kraft unseres Körpers oder unseres Geistes - wird nichts erreicht, denn das Kämpfen vermehrt nur, was uns in unserem Leben als Übel erscheint.“<sup>281</sup> Die Einseitigkeit der dualen Sichtweise führt zur Verdammung des nicht gelebten Anteils. SCHULZ VON THUN bezeichnet diese Extreme als „entwertende Übertreibungen“.

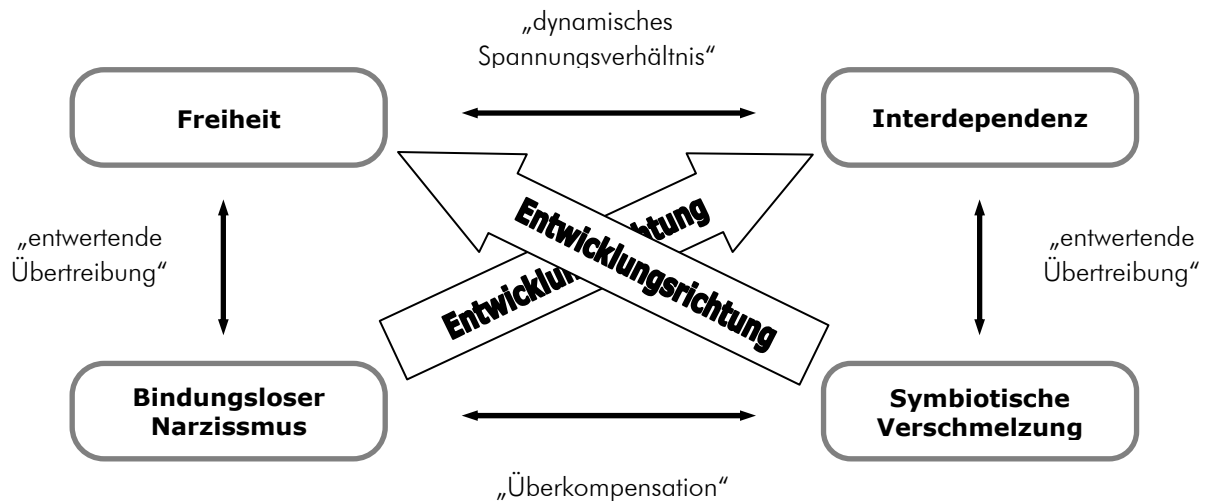


Abbildung 10: Werte- und Entwicklungsquadrat der Autonomie<sup>282</sup>

Wie die Abbildung 10 verdeutlicht, verkommt die *menschliche Freiheit* ohne die Beachtung menschlicher *Interdependenz* und *Bedingtheit* zum *beziehungslosen Narzissmus*. Umgekehrt entartet die *Interdependenz* ohne die *Freiheit* zur *symbiotischen Verschmelzung*. Der Weg aus diesen Extremen ist in den konträren Gegensätzen zu suchen.<sup>283</sup> Die Entwicklungsrichtung

<sup>278</sup> Vgl. SCHULZ V. THUN 1997, Bd. 2, 38ff.

<sup>279</sup> Ebenda.

<sup>280</sup> BOZORMENYI-NAGY/SPARK 2001, 42.

<sup>281</sup> GOLDSMITH 2000, 53.

<sup>282</sup> Das Werte- und Entwicklungsquadrat wurde in seiner Grundgestalt von SCHULZ V. THUN übernommen. Die Benennung der Werte- und Entwertungspole wurde eigenständig entwickelt. Vgl. SCHULZ V. THUN 1997, Bd. 2, 39.

<sup>283</sup> Vgl. SCHULZ V. THUN 1997, Bd. 2, 38f.

verweist auf den jeweiligen positiven Gegenpol. „Die dialektische Lösung ist niemals ein nichtssagender grauer Kompromiss zwischen Schwarz und Weiß; sie lebt mit lebendigen Gegensätzen.“<sup>284</sup>

Die im Beispiel benannten Werte *Freiheit* einerseits und *Interdependenz* andererseits sind im Sinne der Humanistischen Psychologien die beiden Pole der Autonomie. Da die menschliche Freiheit keine absolute ist, kann der Mensch Autonomie nur als dialektische Beziehung zwischen Freiheit einerseits und Interdependenz andererseits verwirklichen, wie dies das Werte- und Entwicklungsquadrat der Autonomie verdeutlicht.

Das Konzept der dynamischen Balance bietet die Möglichkeit, die dualistisch anmutenden Werte- und Entscheidungspole harmonisch miteinander zu verbinden. Sie beschreibt ein positives Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnis, aus dem sich im Zusammenhang mit den menschlichen Tugenden und Persönlichkeitsmerkmalen ein nachhaltiges persönliches Wachstum entfalten kann. Für den Menschen geht es darum, in dialektischer Weise die scheinbaren Widersprüche zu überwinden und in Harmonie mit den Seinsaspekten zu leben. Das Leben in dynamischer Balance der Werte- und Entwicklungspole ermöglicht, über die wahrgenommene Dualität hinauszuwachsen.

Bezogen auf das Thema der Verantwortung stellt die dynamische Balance eine Perspektive dar, um die in Kapitel 4.2.2.1 beschriebenen Beziehungsaspekte existenzieller Verantwortung zu integrieren und miteinander harmonisch zu verbinden. Der Schlüssel der Integration liegt in der Dynamisierung der Beziehungsperspektiven existenzieller Verantwortung, d.h. in einer wechselseitigen Priorisierung unter grundlegender Berücksichtigung aller Anteile. Dann lassen sich die Beziehungsperspektiven und deren unterschiedlichen Bedürfnisse auf harmonische Weise verbinden und werden zur Trinität. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit zwischen den verschiedenen inneren und äußeren Ansprüchen und Wünschen der Beziehungsperspektiven existenzieller Verantwortung sinnstiftend zu vermitteln.

---

<sup>284</sup> BOZORMENYI-NAGY/SPARK <sup>7</sup>2001, 44.

#### **4.4 Verantwortung übernehmen – Zusammenhang von Denken und Fühlen**

Die Autonomie ist nicht das einzige Themenfeld, auf das sich das Prinzip der dynamischen Balance und das Modell des Werte- und Entwicklungsquadrats anwenden lassen. In ihrer praktischen Umsetzung zeigt sich die Übernahme existenzieller Verantwortung am Verhalten des Menschen. Menschliches Verhalten basiert auf Entscheidungsprozessen und ist ein Produkt aus Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln. An Hand des Werte- und Entwicklungsquadrats wird in diesem Kapitel ein Aspekt der praktischen Verantwortung vorgestellt, der für die Pädagogik bedeutsam ist.

Menschliche Entscheidungen werden von äußeren Einflüssen und inneren Motivationen bestimmt. Bezogen auf die inneren Faktoren stehen dem Menschen zur Entscheidungsfindung zwei Systeme zur Verfügung: sein Verstand und seine Gefühle. Beide besitzen Stärken und Schwächen, haben in der Entscheidungsfindung ihre Vor- und Nachteile. Der Verstand kann durch das Sammeln von Daten und Fakten mögliche Folgen abwägen. Er ist dazu in der Lage Szenarien zu entwickeln und kann diese unter verschiedensten Gesichtspunkten überprüfen. Der Verstand hilft dem Menschen, im Dschungel der Handlungsalternativen eine Orientierung zu finden. Sowohl für WILBER als auch für SRI AUROBINDO ist der Verstand eine wichtige und notwendige Stufe der menschlichen Entwicklung. Erst im menschlichen Denkbewusstsein entsteht „eine beobachtende Intelligenz, die anschaut, was vor sich geht sowie ein Wille und eine Wahl, die bewusst geworden sind“.<sup>285</sup> Die Fähigkeiten des Verstandes sind aber nicht grenzenlos. So kann das Denken die Wirklichkeit nur bruchstückhaft wahrnehmen. Die östliche Tradition betont, dass der menschliche Verstand begrenzt ist und sich mit Begrenztem befasst, er fragmentarisch arbeitet und vergangenheitsorientiert ist. Für KRISHNAMURTI ist alles Denken ein Ge-Denken, ein Sich-Erinnern.<sup>286</sup> Das Denken ist für ihn immer alt, weil es sich aus der Quelle der Vergangenheit nährt. KRISHNAMURTI vertritt die Auffassung, dass der intellektuelle, analytische Prozess nicht die geeignete Methode darstellt, um nachhaltige Lösungen auf die drängenden existenziellen Fragen der Menschheit zu finden.<sup>287</sup> Trotz seines Potentials ist es allein über das Denken und den Weg des Intellekts nicht möglich, neue Antworten auf die Probleme der Gegenwart zu finden.

---

<sup>285</sup> Vgl. SRI AUROBINDO <sup>2</sup>1993, 97.

<sup>286</sup> Vgl. KRISHNAMURTI 1990, 28.

<sup>287</sup> Vgl. KRISHNAMURTI 1990, 27.

Gefühle sind Begleiter des menschlichen Denkens und Handelns. Sie beeinflussen diese und sind zugleich eine Reaktion darauf.<sup>288</sup> Gefühle sind Steuerungsprozesse, die das menschliche Leben mitbestimmen. Sie zeigen mögliche Gefahren an und leiten den Menschen in seinem Streben Wohlbefinden zu erleben. Sie sind verbunden mit Erfahrungen und bieten durch Körperempfindungen Hinweise auf Entscheidungsauswirkungen. Die Empfindungen, die mit den Gefühlen verbunden sind, helfen dem Menschen die Fülle von Vorstellungen und Möglichkeiten im Hinblick auf eine Entscheidung zu reduzieren.<sup>289</sup> Gefühle zeigen sich als subjektives Erleben, das von den gemachten Lebenserfahrungen des Menschen abhängt. Die unterschiedlichen Empfindungen, die Gefühle begleiten, können gegensätzlich sein und die Funktion dieses Auswertungssystems beeinträchtigen. Je nach Erlebnissen und deren Verarbeitung können Gefühle Verhalten blockieren. Basieren die Entscheidungen nur auf Gefühlen, zeigt sich dies an spontanem und impulsivem Verhalten. Mögliche Handlungsfolgen und -alternativen werden dabei nicht berücksichtigt. Gefühle können auch destruktive Verhaltensweisen bewirken oder zu Manipulationszwecken missbraucht werden. In der Vorstellung der Transaktionsanalyse gibt es zweckmäßige und unzweckmäßige Gefühle. Für THOMSON sind Gefühle dann unzweckmäßig, wenn sie im Menschen Unbehagen hervorrufen, ohne eine nützliche Bewusstmachung oder Handlung zur Problemlösung anzuregen.<sup>290</sup>

Verstand und Gefühle sind nützliche und hilfreiche Instrumente, die es entsprechend ihren Möglichkeiten zu nutzen gilt. In der einseitigen Anwendung der Auswertungssysteme beinhalten die Analysen und Deutungen der Wirklichkeit zwangsläufig Reduktionen oder Verzerrungen und führen eben auch zu Irrungen oder Fehleinschätzungen. Ohne die dynamische Balance zwischen *Verstand* und *Gefühlen* findet der Mensch keine nachhaltig angemessenen Entscheidungen (vgl. Abbildung 11). Die Einseitigkeit der Bewertungssysteme führt in die entwertenden Übertreibungen. Auf Seiten des Verstandes und des Denkens ist dies das *abstrakte Theoretisieren*. Es fehlt an Kontakt und Anteilnahme und die Verwirklichung der so gefundenen Lösungen erfordert viel Energie und psychische Anstrengung. Dagegen verkommen die Gefühle in ihrer Einseitigkeit zur *impulsiven Emotionalität*. Es fehlt an Distanz um nachhaltige Lösungen zu finden und diese auch in langwierigen und kritischen Prozessen umzusetzen. Für STORCH beherrscht derjenige die Kunst der ‚klugen‘ Entscheidung, wer seine beiden Bewertungssysteme souverän handhaben kann.<sup>291</sup>

---

<sup>288</sup> Vgl. HENNING/PELZ 1997, 77

<sup>289</sup> Vgl. STORCH 2003.

<sup>290</sup> Vgl. THOMSON 1989.

<sup>291</sup> Vgl. STORCH 2003.

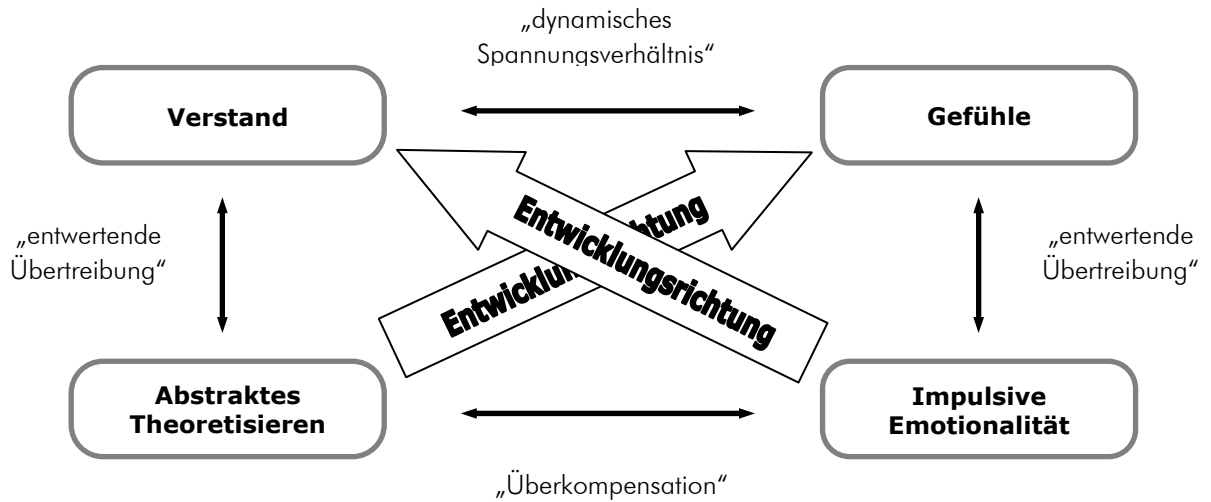


Abbildung 11: Werte- und Entwicklungsquadrat angemessener Entscheidungen

Existenzielle Verantwortung vollzieht sich in der Verbindung von Verstand und Gefühl. Zur ethischen Bewertung menschlicher Handlungen benötigt man beide Systeme. In Entscheidungssituationen geht es darum Lösungen zu finden, die gleichermaßen von vernünftigen und emotionalen Bewertungen angenommen werden. Kommt es im Menschen zu inneren Konflikten, weil sein Verstand bei der Bewertung der Situation zu anderen Ergebnissen kommt als es seine Gefühle ihm vermitteln, bedarf es des Austausches von Informationen zwischen diesen System in Gestalt von Rückmeldeschleifen.

Der Soziologe WEBER erkannte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass die moderne Gesellschaft in ethischer Hinsicht nicht mehr monofunktional betrachtet werden kann. Er war der Ansicht, dass auf Grund der vorherrschenden Komplexität einfache Wenn-dann-Zusammenhänge bei ethisch-gesellschaftlichen Fragestellungen versagen. Sein Bemühen galt der Entwicklung einer tragfähigen politischen Ethik. In seiner Abhandlung „Politik und Beruf“ aus dem Jahre 1919 beschreibt er zwei Maßstäbe zur Beurteilung menschlichen Handelns: Eine *Verantwortungsethik*, die sich an den Folgen des Handelns orientiert und eine *Gesinnungsethik*, die nach den subjektiven Überzeugungen des Handelnden fragt. „Verantwortungsethik heißt bei WEBER die ethische Beachtung der Folgen des Handelns.“<sup>292</sup> Sie bewertet menschliches Tun nach Erfolg oder Misserfolg. Für WEBER ist es unter der Perspektive der Verantwortung unerlässlich, dass das Individuum nach den Folgen seines Handelns fragt, denn sie entscheiden mit darüber, ob eine Handlung als gut und angemessen betrachtet werden kann oder nicht. Demgegenüber ist in Anlehnung an den kantschen Ansatz vom guten Willen das Entscheidende für die *Gesinnungsethik*, dass die Handlung aus einem guten

<sup>292</sup> LENK 1997, 103.

inneren Motiv heraus vollzogen wird. Die Absicht des Handelnden steht hier im Vordergrund und nicht das Handlungsergebnis. Entsprechend sind im Bezug auf die Frage der Verantwortlichkeit „die handlungsleitenden Prinzipien“ maßgebend.<sup>293</sup> Der Gesinnungsethiker „achtet nur auf die Reinheit des Herzens und klammert die Wirkungen seines Tuns aus.“<sup>294</sup>

Die weberschen Prinzipien sind für die Übernahme existenzieller Verantwortung bedeutsam. Die *Verantwortungsethik* findet ihren Widerhall in der Wirkungsweise des Verstandes, während die *Gesinnungsethik* eng mit den Gefühlen verbunden ist. In Entscheidungsprozessen ist es einerseits notwendig, mit dem Verstand relevante Daten zu sammeln, mögliche Szenarien zu entwickeln und diese abzuwägen bzw. zu überprüfen. Andererseits gilt es innere Empfindungen wahrzunehmen und bei der Entscheidungsfindung zu berücksichtigen. Auch die neuere Gehirnforschung belegt, dass Emotionen bei Bewertungsprozessen eine wesentliche Rolle spielen. Für SPITZER sind Emotionen aus heutiger Sicht „nicht mehr der Widersacher des Verstandes, sondern dessen Helfer“.<sup>295</sup> Zur Bewältigung von Krisen ist es für HÜTHER notwendig, vorhandene Ungleichgewichte zwischen Verstand und Gefühl auszugleichen.<sup>296</sup>

Für LENK handelt es sich bei der Frage nach der Verantwortung nicht um einen rein rationalen, vom Verstand bestimmten Aspekt. Vielmehr kommt die Motivation zur Tat aus der Energie der Gefühle. Wichtig ist seiner Meinung nach „so etwas wie eine Mischung: Man braucht Prinzipien, aber man braucht auch Orientierungen an den Folgen.“<sup>297</sup> Der Mensch kann sich seines Verstandes bedienen, um im Alltag Entscheidungen zu treffen, aber sie ist kein „Ableitungsmechanismus für Wertungen oder Vorschriften“, „sondern gibt Beurteilungsleitlinien“, die uns Entscheidungen erleichtern.<sup>298</sup> Ebenso betont JONAS, dass verantwortliches Handeln erst entsteht, wenn im Menschen Verstand und Gefühl zusammenwirken.<sup>299</sup> Er verlangt neben der Beachtung äußerer Ansprüche und Verpflichtungen vom Menschen die emotionale Bereitschaft, etwas bewegen zu wollen.

SRI AUROBINDO beschreibt drei Wege, um sich dem Wesen der höchsten Wirklichkeit zuzuwenden: den Weg des Intellekts oder des Wissens, den Weg des Herzens oder der Liebe und den Weg des Willens oder der Tat.<sup>300</sup> „Die mächtigste Wirkung wird erzielt, wenn diese drei

---

<sup>293</sup> LENK 1997, 103.

<sup>294</sup> SCHULZ <sup>2</sup>1993, 307.

<sup>295</sup> SPITZER 2004, 365.

<sup>296</sup> Vgl. HÜTHER <sup>5</sup>2005, 86ff.

<sup>297</sup> LENK 1997, 104.

<sup>298</sup> LENK 1971, 28f.

<sup>299</sup> Vgl. JONAS 1984, 162ff.

<sup>300</sup> Vgl. SRI AUROBINDO <sup>2</sup>1993, 81ff.



Wege miteinander verbunden und gleichzeitig beschriftet werden.“<sup>301</sup> „Nur ein freies und gänzlich intuitives Bewusstsein wäre fähig, die Dinge in unmittelbarer Berührung und durchdringender Schau zu erfassen [...].“<sup>302</sup> Für KRISHNAMURTI müssen Denken und Fühlen in harmonischer Weise zusammenwirken, um angemessene Antworten auf die aktuellen Fragen der Menschheit zu finden. Erst in der ganzheitlichen harmonischen Verbindung von Denken und Fühlen, von Verstand und Gemüt beginnt für ihn eine neue und aktuell notwendige Art des menschlichen Handelns.<sup>303</sup> Nur in der dynamischen Balance von Denken und Fühlen kann der Mensch wahrnehmen, welches Tun oder Lassen Sinn in sich trägt. Nur in dieser Balance schafft er die Grundlagen, um in seinem Leben angemessene Verantwortung zu übernehmen.

Im christlichen Verständnis ist es neben der Tat und deren Folgen vor allem das Herz und die innere Haltung, die für eine ethische Bewertung menschlichen Handelns maßgeblich ist. Nach christlicher Ansicht entspringt aus der Liebe die Kraft und Motivation zur guten Tat und damit zur Verantwortung.

Der Mensch ist weder reines Gefühlswesen noch besteht er nur aus mentalem Geist. Zahlreiche anthropologische Entwürfe sehen den Menschen dazu gerufen, die künstliche Spaltung zwischen Verstand und Gefühlen zu überwinden, indem er handelnd zwischen den scheinbaren Gegensätzen seiner Existenz vermittelt und sie zur Einheit bringt.<sup>304</sup> Hier bietet das Konzept der dynamischen Balance und das Modell des Werte- und Entwicklungsquadrats eine Orientierungshilfe. Für die Pädagogik ergibt sich eine doppelte Relevanz: Erstens sind sie bedeutsam für die Entscheidungsfindung des Erwachsenen in der pädagogischen Situation. Zweitens zeigen sie Lern- und Entwicklungsfelder auf Seiten des jungen Menschen, um verantwortlich handeln zu können.

---

<sup>301</sup> SRI AUROBINDO <sup>2</sup>1993, 85.

<sup>302</sup> Vgl. SRI AUROBINDO <sup>2</sup>1993, 97.

<sup>303</sup> Vgl. KRISHNAMURTI 1990, 29.

<sup>304</sup> Vgl. PIEPER <sup>4</sup>2000, 74f.

## **5. Pädagogische Kategorien existenzieller Verantwortung**

Im folgenden Kapitel geht es um die Weiterführung der Verantwortungsdiskussion unter pädagogischer Perspektive. Auf der Grundlage der in Kapitel 1 vorgestellten pädagogischen Zielkategorien und der in Kapitel 4 beschriebenen Orientierungspunkte existenzieller Verantwortung werden Konsequenzen für den Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit aufgezeigt. Damit wird die Frage 3 der Einleitung (vgl. S. 5) beantwortet, die nach Auswirkungen der Analyseergebnisse für die Pädagogik und das pädagogische Handeln fragte.

Zunächst geht es im Kapitel 5.1 um die Beschreibung von Faktoren, die die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit im Menschen beeinflussen. Anschließend werden an Hand der im Kapitel 1 benannten pädagogischen Zielperspektiven drei Blickrichtungen auf das Thema Verantwortung in der Pädagogik vorgestellt. Der erste Blick richtet sich im Kapitel 5.2 auf den jungen Menschen und dessen Entwicklung zu einem verantwortungsbewussten Menschen, also dem *Erziehungsziel Verantwortung*. Der zweite Blick befasst sich im Kapitel 5.3 mit dem Erwachsenen und dessen *pädagogischer Verantwortung*. Im dritten Blick richtet sich das Augenmerk im Kapitel 5.4 auf die Bündelung zentraler pädagogischer Aspekte des Verantwortungsthemas, den Erziehungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit und das Verhältnis der pädagogischen Verantwortungsaspekte.

## 5.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit

Dieses Kapitel stellt allgemeine Gesichtspunkte vor, die die Übernahme existenzieller Verantwortung beeinflussen. Er befasst sich mit der Frage, welche Faktoren für den Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit bedeutsam sind und verdeutlicht das Wirkpotential der Pädagogik und des pädagogischen Handelns für den Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit.

Ob ein Mensch dem Anspruch existenzieller Verantwortung gerecht wird, zeigt sich an dessen Verhalten. Da menschliches Verhalten oft nicht nur eine Wirkung erzeugt, ist damit eine komplexe Thematik angesprochen. WEYER ist der Meinung, dass „jedes menschliche Tun (...) ambivalent“ sei, denn es entwickle „sowohl positive als auch destruktive Tendenzen.“<sup>305</sup> Es ist daher schwierig, menschliches Verhalten moralisch eindeutig zu kategorisieren. Wie das Kapitel 4.4 verdeutlichte, wird neben den Handlungsfolgen die innere Haltung zur Bewertung menschlicher Verhaltensweisen herangezogen. In einer allgemeinen Form lässt sich Verhalten dann als verantwortungsvoll bezeichnen, wenn es unter der Voraussetzung sozialer Entscheidungsfreiheit und individueller Entscheidungsfähigkeit sowohl allgemeine ethisch-moralische Werte als auch die innere Haltung berücksichtigt. Die Einhaltung dieser allgemeinen Vorgabe beinhaltet jedoch keine Garantie, dass auch außenstehende Beobachter dieses Verhalten als verantwortungsvoll ansehen.

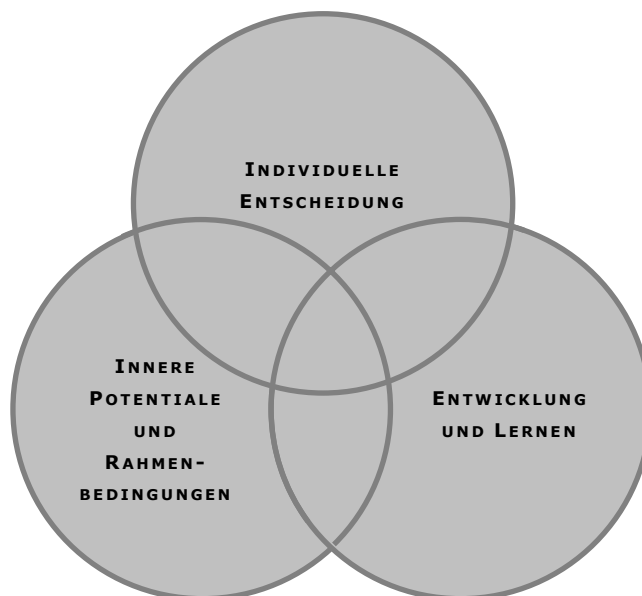


Abbildung 12: Einflussfaktoren auf die Übernahme existenzieller Verantwortung

<sup>305</sup> WEYER 1994, 19.

Wie die Abbildung 12 verdeutlicht, sind drei Faktoren für die Übernahme existenzieller Verantwortung bedeutsam: erstens muss der Mensch innere Potentiale besitzen und Rahmenbedingungen vorfinden, die die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme ermöglichen, zweitens bedarf es der Entwicklung und des Lernens und drittens der individuellen Entscheidung.

Bezogen auf den ersten Faktor stellt sich menschliches Verhalten nach dem Selbstmanagementmodell von KANFER als ein „multikausales Netzwerk“ dar, das durch Einflüsse aus drei Ebenen determiniert“ ist.<sup>306</sup> Er unterscheidet  $\alpha$ -Variablen, als Einwirkungen aus der externen (physikalisch/soziokulturellen) Umgebung,  $\beta$ -Variablen, die im engeren Sinne gleichzusetzen sind mit psychischen Prozessen wie Denken, Planen, Entscheiden und Problemlösen und  $\gamma$ -Variablen, worunter alle Einflüsse aus dem genetischen und biologischen System verstanden werden. Vereinfacht lassen sich die Ebenen in zwei Bereiche einteilen: äußere ( $\alpha$ -Variablen) und innere ( $\beta$ - und  $\gamma$ -Variablen) Einflüsse. Unter den *äußere Einflüssen* sind gesellschaftliche und soziale Rahmenbedingungen gemeint, die vom Einzelnen, einer Gruppe, einer Institution oder einer Gesellschaft (mit-) gestaltet werden. Grundlegend ist zunächst die Sicherung der Überlebensgrundlagen, also der physiologischen Bedürfnisse, um den Menschen eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. Darüber hinaus ist ein Mindestmaß an Unabhängigkeit gegenüber anderen Menschen, Gruppen oder Institutionen für die Verantwortungsfähigkeit unabdingbar. Der Einzelne benötigt Freiräume gegenüber externer Kontrolle, um selbständige Entscheidungen zu treffen und selbstkontrolliertes Verhalten zu zeigen. Mit dem Begriff der *inneren Einflüsse* sind neben Gesundheit und Unversehrtheit spezifisch menschliche Potentiale gemeint. Es handelt sich um Aspekte, die der Mensch entwickeln kann bzw. im Verlauf seiner Evolutionsgeschichte als phylogenetische Potentiale entwickelt hat, wie z.B. die komplexe Sprache. Für die Verantwortungsfähigkeit sind die  $\beta$ -Variablen von besonderer Bedeutung. Der Mensch benötigt zum verantwortungsvollen Handeln nicht nur die Freiheit gegenüber äußeren Vorgaben sondern vor allem die Fähigkeit zur Flexibilität im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln. Verantwortliches Tun wird vor allem daran gemessen, ob der Handelnde den Vollzug seiner Tat nach freiem Willen ausgeübt hat.

Die Potentiale müssen zweitens innerhalb sozialer Rahmenbedingungen einen Lern- und Entwicklungsprozess durchlaufen, um sich als Verantwortungsfähigkeit<sup>307</sup> zu entfalten. Der Mensch ist zwar heute existenziell verantwortlich, aber seine Verantwortungsfähigkeit ist nicht von Geburt an ausgereift. Der junge Mensch wird nicht nur geboren, sondern er muss zur

---

<sup>306</sup> LIEB In: REINECKER/SCHMELZER (Hrsg.) 2000, 85.

<sup>307</sup> Mit dem Begriff *Fähigkeiten* verstehen sich hier als ausgebildete praktische Anlagen des Menschen, die sich aus seinen Potentialen durch entsprechende Lern- und Entwicklungsprozesse entfalten können.

Welt kommen. Er kann die Pfade der Erwachsenen mitbenutzen, aber er muss letztlich seinen eigenen Weg zur Verantwortungsfähigkeit finden. Die Übernahme existenzieller Verantwortung bedarf daher der Entwicklung und des Lernens. Für SPITZER ist „der Erwerb jeder komplexen Fähigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit abhängig vom Wechselspiel von Entwicklung und Lernen.“<sup>308</sup> Die Potentiale zur Verantwortungsübernahme sind angeboren. Sie werden dann zur Verantwortungsfähigkeit, wenn der junge Mensch zur entsprechenden Zeit wichtige Entwicklungsschritte vollzieht und entsprechende Lernerfahrungen macht. Die Fähigkeit zur Übernahme existenzieller Verantwortung erwächst aus den ureigenen menschlichen Potentialen. Sie tragen eine Wachstumskraft in sich, benötigen jedoch zur Entwicklung und Entfaltung nicht nur entsprechende Rahmenbedingungen sondern auch Erziehung und Bildung.

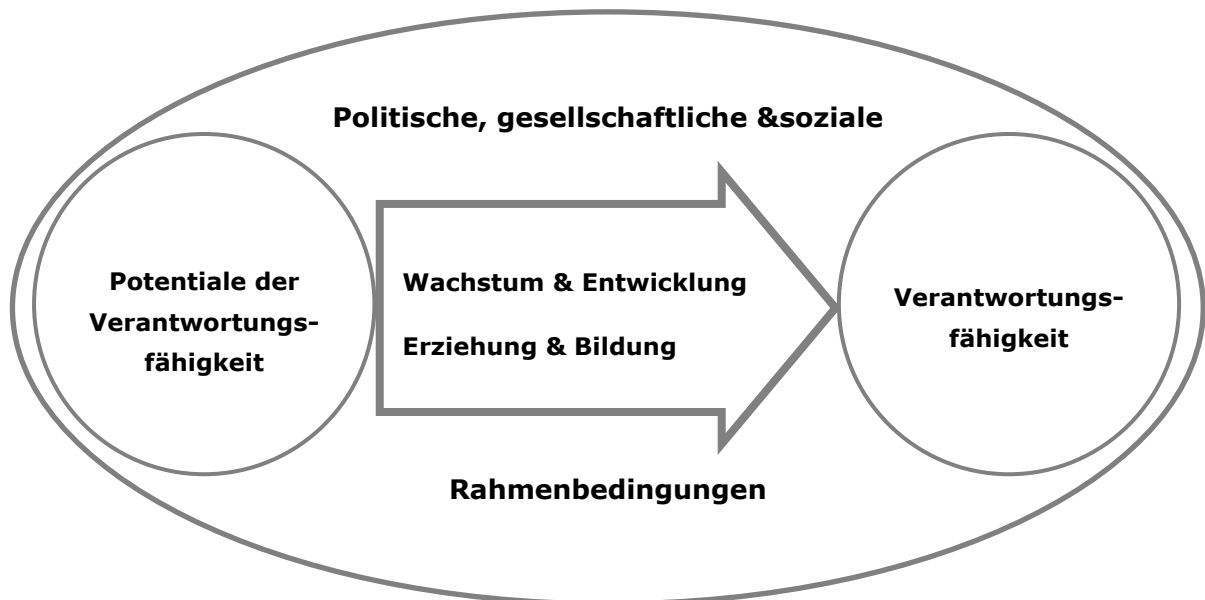


Abbildung 13: Entwicklung und Lernen von Verantwortungsfähigkeit

Neben den menschlichen Potentialen, mit denen sich unter anderem die Psychologie befasst und den sozialen Rahmenbedingungen, mit denen sich die Soziologie auseinandersetzt, muss der Mensch in seine Verantwortungsfähigkeit hineinwachsen und bedarf hierzu der Begleitung und Anleitung, welches das Arbeitsfeld der Pädagogik ist. Neben der *Erziehung zur Verantwortung* als Entwicklungsziel sind die Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung auf diesem Entwicklungsweg der *pädagogischen Verantwortung* von Bedeutung. Es geht um die Zieldimension pädagogischen Handelns und die Verantwortung des Erwachsenen für den jungen Menschen und dessen Lern- und Entwicklungsprozess.

Drittens ist die Übernahme existenzieller Verantwortung eine individuelle Entscheidung. Weder die Potentiale noch der Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit kön-

<sup>308</sup> SPITZER 2002, 206.

nen garantieren, dass der Mensch tatsächlich verantwortlich handelt. Innere und äußere Freiheit sind immer relativ. Dennoch erlaubt das Leben dem Individuum die Möglichkeit der selbstbestimmten Wahl, um dem Anspruch existenzieller Verantwortung gerecht zu werden. Der Einzelne besitzt in jedem Augenblick seiner Existenz die radikale Freiheit, seine Potentiale sinnhaft und angemessen einzusetzen und dem Anspruch existenzieller Verantwortung gerecht zu werden. Er entscheidet, was er in der jeweiligen Situation aus den sozialen und gesellschaftlichen Grundlagen sowie seinen Anlagen und Fähigkeiten macht. Es ist aus ethischen Gründen dem Individuum überlassen, inwieweit er sich seiner existenziellen Verantwortung bewusst ist und für seine Wahrnehmung, sein Denken, Fühlen und Handeln Verantwortung übernimmt. Der Einzelne steht vor der existenziellen Wahl, wie er sich zwischen den ihm zur Verfügung stehenden Alternativen entscheidet.

## **5.2 Der Fokus auf das Kind und den Jugendlichen – Die Erziehung zur Verantwortung**

Die erste pädagogische Zielkategorie legt den Blick auf den jungen Menschen und befasst sich mit dessen Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit. Dabei zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen über das Ziel menschlicher Entwicklung. Das Kapitel 5.2.1 gibt zunächst einen Einblick in die pädagogische und geisteswissenschaftliche Diskussion über die Vorstellung, wohin der Mensch sich entwickeln soll. Anschließend werden unter Kapitel 5.2.2 pädagogische Kategorien und Entwicklungswege des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit beschrieben.

### **5.2.1 Ziele menschlicher Entwicklung**

Bei jedem menschlichen Handeln stellt sich die Frage nach dem Ziel, also der Orientierung. In der Erziehung stellt sich die Frage, wohin der Mensch erzogen werden soll. Die Beantwortung dieser Frage ist maßgeblich durch das Menschenbild und die Vorstellung von menschlicher Entwicklung bestimmt.

Die historische Bandbreite der anthropologisch-philosophischen Auffassungen vom Menschen findet ihre Entsprechung in den Vorstellungen über die Erziehung und ihren Zielen. In der aktuellen geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung zeigen sich vor dem Hintergrund einer Werteverchiebung und der Auflösung bislang akzeptierter Normen verstärkt Fragen nach den ‚richtigen Zielen‘ und den anerkannten moralischen Maßstäben der Erziehung. YUNG-YAE und MÜLLER stellen kritisch fest, dass es hierfür gar keine Anhaltspunkte zu geben scheint.<sup>309</sup> Die aktuellen Verhältnisse stellen vieles in Frage und in jedem erzieherischen Handeln verbirgt sich die Gefahr der Manipulation. Es ist daher schwierig, allgemein anerkannte Aussagen darüber zu treffen, wozu Erziehung dienen soll.

Bei den Klassikern der Pädagogik finden sich Vorstellungen, die einerseits die Sittlichkeit bzw. Mündigkeit der Person und andererseits die Fähigkeit zur Weiterentwicklung der gegebenen Kultur betonen. Für SCHLEIERMACHER, der neben HERBART zu den Begründern der wissenschaftlichen Pädagogik zählt, besteht das Ziel der Erziehung in der Mündigkeit der jüngeren Generation.<sup>310</sup> Im Sinne HERBARTS muss das Ziel der Erziehung darin bestehen, dass der Zögling sich selbst findet und dass sein Charakter gebildet wird. Für HERBART erwächst aus

---

<sup>309</sup> HAN/MÜLLER, In: MEYER-DRAWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 31.

einem starken Charakter die innere Freiheit zur Sittlichkeit.<sup>311</sup> Die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonen, dass der junge Mensch zur Person erzogen werden soll.<sup>312</sup> Für NOHL geht es in der Erziehung um den Prozess der Selbstfindung und Selbstverwirklichung.<sup>313</sup> Im Sinne SPRANGERS muss die Erziehung dem Kind zur Lebensfähigkeit unter den Bedingungen einer gegebenen Kultur verhelfen, und darüber hinaus seine „sinnschaffenden Kräfte“ herauslocken.<sup>314</sup> Für LITT besteht die Aufgabe der Erziehung darin, „den Aufwachsenden [...] Mündigkeit zu ermöglichen.“<sup>315</sup>

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts gerät die Mündigkeit als Entwicklungsziel in den Hintergrund. FEND spricht heute vom Konzept der Mündigkeit als einem alten Erziehungsideal.<sup>316</sup> Stattdessen rücken der freie Mensch und der Autonomiebegriff in den Mittelpunkt dieser Diskussion. Für HOLL geht es in der Erziehung darum, dem jungen Menschen zu helfen, sich zum freien Menschen zu entwickeln.<sup>317</sup> In Anlehnung an den Soziologen RIESMAN beschreibt FEND das Ideal des autonomen Menschen, als menschliches Entwicklungsziel.<sup>318</sup> Im Zusammenhang mit dem Autonomiebegriff wird häufig die Verantwortungsfähigkeit benannt. Für den Pädagogen NAGEL ist die Verantwortungsfähigkeit zur Erlangung persönlicher Autonomie unabdingbar. Um dem jungen Menschen Autonomie zu ermöglichen, ist für ihn eine Erziehung zur Selbstverantwortung grundlegend.<sup>319</sup> Nach WEINSTOCK muss die Erziehung dem jungen Menschen helfen, sein Leben menschlich zu bestehen. Nach seiner Ansicht ist das Ziel der Erziehung in der Person die Freiheit und Fähigkeit zu erwecken, sein Leben in eigener Verantwortung zu führen.<sup>320</sup>

Im Verlauf der Sozialisation geht es für FEND um die Entwicklung dreier Fähigkeiten: Selbstbestimmung, Eigenlenkung des Verhaltens und Selbstverantwortlichkeit.<sup>321</sup> In Anlehnung an BREZINKA steht für HOLDERLEIN-REIN die Stärkung der Verantwortung als Erziehungsziel im Mittelpunkt.<sup>322</sup> Konkret geht es seiner Ansicht nach um die Verwirklichung der Erziehungsziele:

---

<sup>310</sup> Vgl. PLEGER 1988, 72ff.

<sup>311</sup> Vgl. GEIBLER In: SCHEUERL (Hrsg.) <sup>2</sup>1991 Bd. 1, Seite 244.

<sup>312</sup> Vgl. NOHL <sup>9</sup>1982, 8.

<sup>313</sup> Vgl. GEIBLER In: SCHEUERL (Hrsg.) <sup>2</sup>1991 Bd. 2, 233ff.

<sup>314</sup> Vgl. LÖFFELHOLZ In: SCHEUERL (Hrsg.) <sup>2</sup>1991 Bd. 2, 263.

<sup>315</sup> Vgl. KLAFKI In: SCHEUERL Hans (Hrsg.) <sup>2</sup>1991 Bd. 2, 248.

<sup>316</sup> Vgl. FEND 1971, 9.

<sup>317</sup> Vgl. HOLL 1980, 313.

<sup>318</sup> Vgl. FEND 1971, 20.

<sup>319</sup> Vgl. NAGEL In: NAGEL (Hrsg.) 1992, 77f.

<sup>320</sup> Vgl. WEINSTOCK <sup>5</sup>1966, 11.

<sup>321</sup> Vgl. FEND 1981, 9.

<sup>322</sup> Vgl. HOLDERLEIN-REIN 1998, 25.



Selbstbeherrschung, Verantwortungsfreudigkeit und Hilfsbereitschaft.<sup>323</sup> Für DANNER ist die Erziehung zur Verantwortung eine Hilfe beim Sich-selbst-Finden als Person. Da sie zwischen Individuum und Mitwelt vermittelt, leistet sie nach seiner Meinung auch einen Beitrag zur Schaffung einer humanen Gesellschaft.<sup>324</sup> Für PIEPER ergeben sich grundlegende Übereinstimmungen bei der Frage nach dem Ziel der Erziehung. Eine Theorie der Erziehung benötigt nach ihrer Ansicht ethische Zielvorstellungen. Diese können aber nicht endgültig sein sondern müssen offen für Wandlung und Veränderung bleiben. Trotz aller Offenheit zeigt sich für PIEPER ein nachhaltiges Ziel der Erziehung: der selbstständige, durch selbstverantwortliches Handeln seiner Freiheit mächtige Mensch.<sup>325</sup> Erziehung ist für MASCHELEIN kein »Weg zu ...«, sondern „eine kommunikative Praxis“, im Dienste der »Selbstermöglichung des anderen« (KLAFKI).<sup>326</sup>

Der Wandel in der Auffassung zum Ziel erzieherischen Handelns ist grundlegend. Während die Mündigkeit ein normatives Ziel benennt, das sich inhaltlich bestimmen lässt, beschreibt das Erziehungsziel Verantwortung eine Fähigkeit und beinhaltet keine exakten Handlungs- und Entscheidungsvorgaben. Zusammen mit der Vorstellung vom autonomen Menschen zählen Verantwortungsfähigkeit und Selbstverantwortung heute zu den populären Zielen erzieherischen Handelns. Es scheint als habe die Verantwortungsfähigkeit heute eine zentrale Bedeutung bei den Vorstellungen über die Entwicklung von Person und Persönlichkeit. Betrachtet man die Aussagen zum Erziehungsziel, werden neben dem Verantwortungsbegriff auch die in Kapitel 4 vorgestellten Begründungszusammenhänge existenzieller Verantwortung benannt: Die Beziehung zu sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt, der bewusste und angemessene Umgang mit Freiheit und Macht und die Verwirklichung der eigenen Existenz.

Die Erziehung zur Verantwortung ist eng verbunden mit der moralischen Erziehung. WEINSTOCK sieht in der Erziehung die Möglichkeit zur Erweckung einer moralischen Vernunft. In Anbetracht des Unheils von Technologiewahn und Machtgier hat die Erziehung die Pflicht, den Menschen zu jener Vernunft zu rufen, die zur Achtung des Sittengesetzes, zur verantwortlichen Freiheit und zur Wahrung der Menschenwürde nötig.<sup>327</sup>

Die humanistischen Konzepte betrachten den Mensch als autonomes Subjekt, das dazu in der Lage ist, Gutes aus eigener Kompetenz hervorzubringen, und fähig ist, das eigene Sein zu

---

<sup>323</sup> Vgl. HOLDERLEIN-REIN 1998, 21.

<sup>324</sup> Vgl. DANNER 1993, 273f.

<sup>325</sup> Vgl. PIEPER 2000, 149f.

<sup>326</sup> Vgl. MASCHELEIN In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 90.

<sup>327</sup> WEINSTOCK 1966, 57.

verantworten.<sup>328</sup> Für BIRKENBEIL ist die Pädagogik in besonderer Weise vom Thema der existenziellen Verantwortung betroffen, „weil sie durch Erziehung und Bildung Wege zum human gelebten Sein mit der heranwachsenden Jugend anzubahnen und über den gereiften bis zum alten Menschen zu gehen hat“.<sup>329</sup> Die Aufgabe der Erziehung ist es, dem jungen Menschen seine Existenz zwischen den Polen Abhängigkeit und Freiheit, Offenheit und Abgrenzung, Denken und Fühlen bewusst werden zu lassen und ihm Wege ihrer dialektischen Verbindung aufzuzeigen.

### **5.2.2 Pädagogische Kategorien und Entwicklungswege zur Verantwortungsfähigkeit**

Im Kapitel 4 wurden Orientierungspunkte existenzieller Verantwortung benannt. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Entwicklungsweg des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit? Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst untersucht, welche weiteren Faktoren die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit beeinflussen und neben den Orientierungspunkten zu berücksichtigen sind. Daraus ergeben sich pädagogische Kategorien und Entwicklungswege zur Verantwortungsfähigkeit, die anschließend in den Kapiteln 5.2.2.1 bis 5.2.2.4 vorgestellt werden.

Betrachtet man menschliche Fähigkeiten im Allgemeinen, so gibt es bis heute auf die Frage, was davon angeboren ist und was erlernt werden muss, keine eindeutige Antwort. Menschliches Verhalten und Handeln ist stufenweise organisiert und zeigt sich als Automatismen auf der Ebene des Routinehandelns bis hin zu Denk- und Problemlösevorgängen. Die Verantwortungsfähigkeit zählt zu den komplexen Lern- und Entwicklungsprozessen des Menschen, mit individuellen Dynamiken und Verläufen. Es gibt für diese Prozesse keine Systematik. Die Verantwortungsfähigkeit kann der Mensch nicht lernen wie Vokabeln oder Grundrechenarten. Sie hat zwar ein Wissen<sup>330</sup> und Können zur Voraussetzung, muss aber in einem den ganzen Menschen betreffenden Prozess schrittweise entwickelt werden. Die Verantwortungsfähigkeit bedingt eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Sie wird immer wieder durch Erlebnisse oder Krisen aufs Neue herausgefordert. Die Fähigkeit, verantwortlich zu sein, ist

---

<sup>328</sup> Vgl. QITMANN <sup>3</sup>1996, SCHLEGEL <sup>4</sup>1995, LÖHMER/STANDHARDT <sup>3</sup>1995, STEWART/JOINS <sup>7</sup>1997, HAGEHÜLSMANN In: PETZOLD (Hrsg.) 1994 Bd. 1.

<sup>329</sup> BIRKENBEIL 1986, 40f.

<sup>330</sup> Der Begriff Wissen versteht sich in dieser Arbeit als individuell transformierte Informationen. Informationen stellen die Grundlage für Wissen dar und bieten als Landkarte Orientierung, die schließlich durch entsprechende Verarbeitung zu Wissen werden können. Durch ihre individuelle Bewertung können identische Informationen durchaus zu unterschiedlichen Wissensbeständen führen.

nach LAUBSCHER-WOLF das Ergebnis eines langen und zähen Arbeitsprozesses, der nie abgeschlossen ist.<sup>331</sup> „Die Verantwortung“, so AUHAGEN, „stellt eine hohe Anforderung an den Menschen“.<sup>332</sup> Ein existenzieller Anspruch, dessen Verwirklichung der Mensch anstreben muss, ohne ihn je vollkommen erfüllen zu können.

Die Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit beginnt bereits im Kleinkindalter.<sup>333</sup> Notwendig für die erfolgreiche Bewältigung dieses Entwicklungsweges erscheint zunächst die Erfüllung physiologischer Grundbedürfnisse des jungen Menschen, wie z.B. Nahrung oder Schlaf, aber auch die Bedürfnisse nach Schutz und Liebe. MASLOW unterscheidet zwischen Mangel- und Wachstumsbedürfnissen. Die Mangelbedürfnisse unterteilt er in physiologische, Sicherheits-, Zugehörigkeits- und Achtungsbedürfnisse. Die Wachstumsbedürfnisse umschreibt er mit dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung.<sup>334</sup> Die Transaktionsanalyse spricht von drei menschlichen Bedürfnissen: erstens sinnliche Anregung, zweitens Zuwendung und Anerkennung, drittens Zeitstrukturierung.<sup>335</sup>

Aus den genannten Bedürfnissen einerseits sowie den Merkmalen und Begründungsaspekten andererseits ergeben sich Kategorien und Orientierungswege für die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit. Sie spiegeln wichtige Erfahrungen und Rahmenbedingungen wider, die für den Lern- und Entwicklungsweg des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit bedeutsam sind (vgl. Abbildung 14).

Zunächst verweisen sowohl die menschlichen Bedürfnisse nach Schutz, Liebe und Zuwendung als auch die Merkmale existenzieller Verantwortung auf die Bedeutung der Lern- und Entwicklungskategorie *Vertrauen*. Diese Kategorie beinhaltet die Gesichtspunkte Urvertrauen und Selbstvertrauen. Gerade in den frühen Jahren wird das Fundament für den Lern- und Entwicklungsweg des Individuums gelegt.<sup>336</sup> Je gesünder und stabiler dieses Fundament ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, mit der Herausforderung existenzieller Verantwortung konstruktiv und angemessen umzugehen. Auch der Beziehungsaspekt existenzieller Verantwortung verdeutlicht die Relevanz dieser Kategorie, da die Gestaltung von Beziehungen von Vertrauen abhängig ist. Ebenso spielt das Thema Vertrauen für einen angemessenen Umgang mit Freiheit und Macht eine wichtige Rolle. Der Anspruch den die Verantwortung an den

---

<sup>331</sup> LAUBSCHER-WOLF 1985, 266.

<sup>332</sup> AUHAGEN 1999, 50.

<sup>333</sup> Vgl. AUHAGEN 1999, 66.

<sup>334</sup> MASLOW 1977, 78.

<sup>335</sup> Vgl. SCHLEGEL 1995, 101ff.

<sup>336</sup> Angemerkt sei hier die Vorstellung der Transaktionsanalyse vom Lebensskript. Vgl. STEINER 1998.

Menschen stellt, fordert vom Menschen Mut und verlangt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Zweitens benötigt der junge Mensch zur Entwicklung seiner Verantwortungsfähigkeit *Kontakt und Orientierung*. Hier zeigt sich nicht nur ein Zusammenhang zum Beziehungsaspekt existenzieller Verantwortung, sondern auch eine Verbindung zum Aspekt von Freiheit und Macht. Diese Kategorie nimmt zudem Bezug zum Bedürfnis des jungen Menschen nach Orientierung und Anleitung. Die Bedürfnisse nach Anregung und Struktur verweisen auf die Bedeutung von Kontaktmöglichkeiten zur Gestaltung von Beziehungen und als Orientierungshilfen für den eigenen Lebensentwurf.

Drittens müssen die menschlichen *Potentiale der Verantwortungsfähigkeit* entwickelt werden. Sie benötigen Förderung und Herausforderung, um sich nachhaltig und sinnorientiert entfalten zu können.

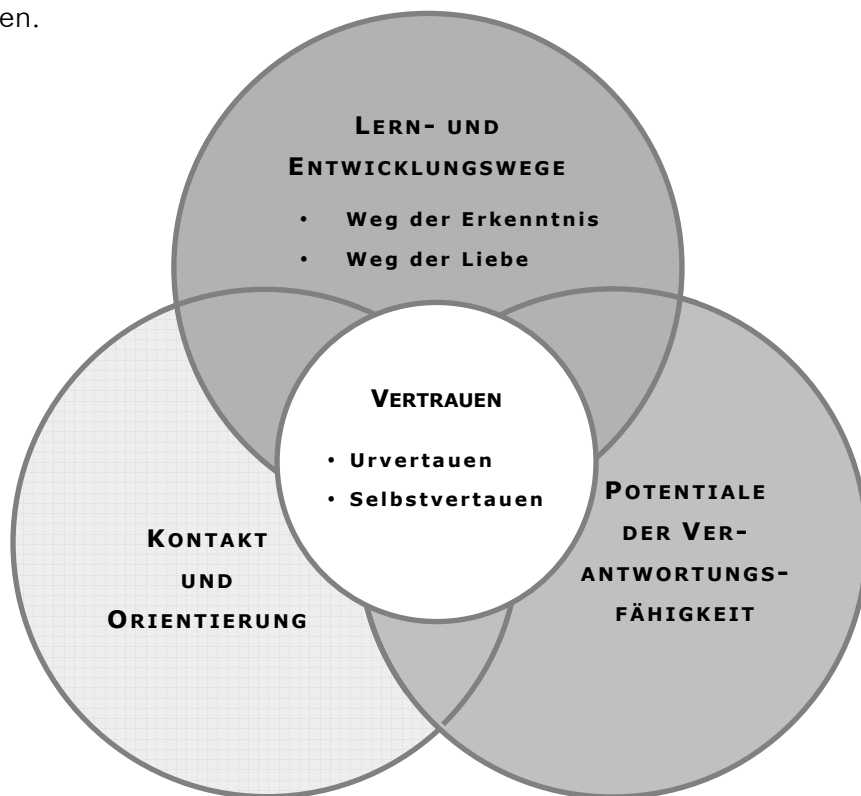


Abbildung 14: Pädagogische Kategorien, Potentiale sowie Lern- und Entwicklungswege zur Verantwortungsfähigkeit

Schließlich muss der junge Mensch zur Verantwortungsfähigkeit Lern- und Entwicklungswege beschreiten. Hier spiegelt sich das Bedürfnis nach Verwirklichung ebenso, wie die Bedürfnisse nach Zuwendung, Anerkennung und Anregung. Darüber hinaus zeigt sich der Bezug zum Begründungsaspekt der Existenzverwirklichung. Nicht nur der Zusammenhang von Denken und Fühlen in Kapitel 4.4 verdeutlichte, dass für die Übernahme existenzieller Verantwortung sowohl kognitive als auch emotionale Gesichtspunkte relevant sind. Gerade die christliche

Auffassung dass Verantwortung erst in Verbindung mit der Liebe möglich wird, betont die Bedeutung der emotionalen Ebene für die Verantwortungsfähigkeit. Neben dem Weg der Erkenntnis muss der junge Mensch daher den Weg der Liebe beschreiten.

Ein gesunder und sinnorientierter Lern- und Entwicklungsprozess integriert die beschriebenen Wege und Kategorien, im Sinne der unter 4.3 beschriebenen dynamischen Balance. Sind die Wege und Kategorien miteinander verbunden, dann kann der junge Mensch über alles Wissen und alle Erfahrung hinaus die Bedeutung menschlichen Lebens in sich selbst erleben und seine Sehnsucht nach Sinn erfüllen. Menschliche Entwicklungs- und Wachstumsprozesse können nur in einem langsamen graduellen Prozess stattfinden, wenn sie nachhaltig und von Dauer sein sollen. Nur mit Geduld, Gelassenheit und Vertrauen kann der junge Mensch diese Prozesse erfolgreich durchleben.

### **5.2.2.1 Pädagogische Kategorie: Vertrauen**

Vertrauen zeigt sich als mehrdimensionale Grundlage der Verantwortungsfähigkeit. Vertrauen ist nicht nur „das Fundament aller menschlichen Gemeinschaft“<sup>337</sup>, sondern von besonderer Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Menschen. Grundlegend ist die Erfahrung von Vertrauen in sich und die Welt, die ERIKSON *Urvertrauen* nennt. Vertrauen wird in der ersten Lebenszeit durch Behütung vermittelt. Durch Nähe und Kontakt erfährt der Säugling in der Beziehung zum Erwachsenen die existenzielle Botschaft, ‚da sein zu dürfen‘. Durch die Erfahrung von Schutz und Geborgenheit entsteht die Grundlage für das Gefühl „o.k. zu sein“.<sup>338</sup>

Für WILBER verläuft die phylogenetische und ontogenetische Entwicklung des Menschen in vergleichbaren Schritten. Bestätigende Aussagen finden sich bei PIAGET<sup>339</sup>, MALER<sup>340</sup>, FREUD<sup>341</sup>, ERIKSON<sup>342</sup> oder HOFFMANN und HOCHAPFEL<sup>343</sup>. Demnach befindet sich der Säugling zum Zeitpunkt seiner frühen Lebensphase in einem Entwicklungszustand, dessen vorrangige Aufgabe es ist, das Überleben in der vorgefundenen Umwelt zu sichern. Der Säugling folgt instinktiv seinen elementaren Bedürfnissen. Er weiß nichts von einer hochzivilisierten Welt. In seinem Empfinden wird sein Überleben durch den Kontakt zu anderen Menschen, insbeson-

---

<sup>337</sup> SCHEIBE In: Zeitschrift für Pädagogik 1959, 70.

<sup>338</sup> Vgl. STEWARD/JOINS <sup>7</sup>1997, 28.

<sup>339</sup> Vgl. BUGGLE <sup>4</sup>2001.

<sup>340</sup> MALER/PINE/BERGMAN, <sup>17</sup>2001, 59.

<sup>341</sup> Vgl. FREUD 1992.

<sup>342</sup> Vgl. FEND 2000, 404f.

<sup>343</sup> HOFFMANN/HOCHAPFEL <sup>6</sup>1999, 35.

dere der Mutter bzw. den Eltern gesichert. Für ihn bedeutet dieser Kontakt Überleben, die Trennung den möglichen Tod.

An den Ausführungen LIEDLOFFS ist bemerkenswert, dass sie für eine gesunde Entwicklung diesen engen Kontakt in der ersten Lebensphase propagiert.<sup>344</sup> Nach ihrer Ansicht besitzt der Säugling ein elementares Bedürfnis, „getragen zu werden“<sup>345</sup> und sich so oft als möglich im Kontakt mit den Eltern zu empfinden.<sup>346</sup> LARGO betätigt diese Auffassung: „Wenn wir bedenken, dass der menschliche Säugling beinahe während der ganzen Menschheitsgeschichte von der Mutter herumgetragen wurde, müssen wir uns ernsthaft fragen, ob nicht viele Kinder gar nicht in der Lage sind, in den ersten Lebensmonaten ohne ständigen Körperkontakt mit der Mutter und anderen vertrauten Personen auszukommen.“<sup>347</sup>

Das Urvertrauen ist das Fundament, auf dem der junge Mensch sein Leben entwickeln und wagen kann. Ohne das Gefühl des Richtigseins fällt es dem Menschen schwer, ein authentisches Gespür für das eigene Wohlbefinden, dem Empfinden von Sicherheit, Glück und Freude sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Neben der Erfahrung von Schutz ermöglicht die Nähe zwischen Säugling und Eltern auch den gesunden Kontakt zur eigenen Körperlichkeit. Darüber hinaus werden durch die eingeschränkte Bewegungsfreiheit während des Tragens angemessene Herausforderungen im Umgang mit Grenzen geschaffen. Die wärmende und behütende Enge des Mutterleibs wird so behutsam erweitert.

Es ist hier nicht das Ziel alte Erziehungsformen zu idealisieren, denn wie AHRBECK betont, kann es nicht darum gehen, dabei auftretende mögliche innere Konflikte auf Seiten des Kindes und der Mutter zu unterschlagen.<sup>348</sup> Die innere Haltung ist von entscheidender Bedeutung für die Wirkung erzieherischen Handelns. Wird der Säugling nur auf Grund von äußeren Vorgaben oder aus einem Pflichtgefühl heraus und nicht aus innerer Überzeugung getragen, wird damit kaum die gewünschte Botschaft an den jungen Menschen vermittelt. Es erscheint in diesem Fall angemessener, auf das Tragen zu verzichten.

Auf der Grundlage der Erfahrung des Urvertrauens kann der junge Mensch das Vertrauen zu sich selbst, das sog. *Selbstvertrauen* entwickeln. Ohne die Förderung dieser Kraft kann

---

<sup>344</sup> Vgl. LIEDLOFF 2001, 42ff.

<sup>345</sup> LIEDLOFF 2001, 54.

<sup>346</sup> Nach den Ausführungen AHRBECKS zu den Erziehungsvorstellungen HAARERS erscheinen die in unserer Gesellschaft oftmals propagierte Isolation und Separierung von Säuglingen eng verbunden mit einem Menschenbild, das gerade von Personen vertreten wird, die den Menschen für fremde Einfluss- und Machtzwecke instrumentalisieren möchten. Vgl. AHRBECK 2004, 15ff.

<sup>347</sup> LARGO 2004, 210.

<sup>348</sup> Vgl. AHRBECK 2004, 29.

seine innere Entwicklung nicht gedeihen.<sup>349</sup> Um dem Anspruch existenzieller Verantwortung gerecht zu werden, benötigt er Vertrauen in die eigenen Potentiale. Sein Zutrauen in das eigene Können wächst mit der Zunahme erfolgreich bewältigter Herausforderungen. Selbstvertrauen entwickelt sich durch selbstbestimmtes Handeln, daher bedarf der junge Mensch Freiräume, um ausprobieren zu können.<sup>350</sup> Ohne Freiheit im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln kann sich kein Mensch gesund entwickeln. Wenn es keine Freiheit gibt, so SPITZER, kann es auch keine Verantwortlichkeit geben [...].<sup>351</sup> Neben der Freiheit zur Entscheidung braucht der junge Mensch ebenso die Erfahrung, welche Konsequenzen sein Handeln bewirken. „Wie will ich Verantwortung tragen, wenn ich nicht in mir das Bewusstsein erwecke: »es liegt an mir«?“<sup>352</sup>

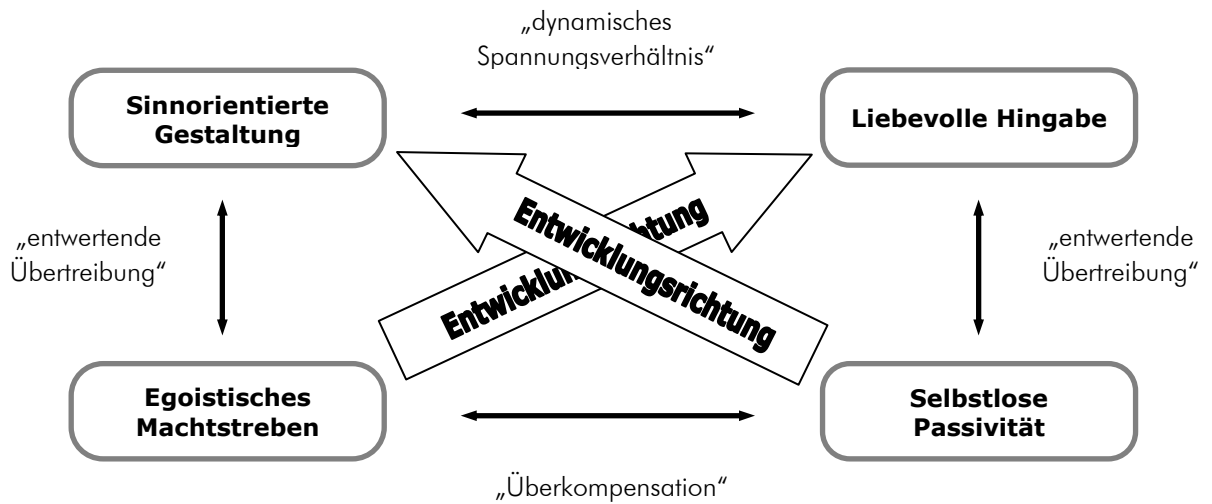


Abbildung 15: Werte- und Entwicklungsquadrat verantwortungsvoller Handlungen und Beziehungsgestaltung

Hier zeigen sich Zusammenhänge zum Begründungsaspekt von Freiheit und Macht. Durch eigene, selbstbestimmte Erfahrungen erlebt der junge Mensch nicht nur seine Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten sondern auch deren Grenzen. Diese Erkenntnis zeigt sich im Hinblick auf die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit bedeutsam. Das Erlebnis von Anpassung und Begrenztheit hat dabei nichts mit der Beraubung der Freiheit zu tun. Der Mensch hat die Fähigkeit zur Gestaltung und zur Hingabe. Die Erkenntnis, die Welt gestalten zu können, muss in dynamischer Balance zur Erkenntnis der Hingabe zur Welt stehen (vgl. Abbildung 15). Damit verbunden ist der Aspekt der Beziehung. Nur in der Balance von *sinnorientierter Gestaltung* und *liebevoller Hingabe* lassen sich Beziehungen verantwortungsbewusst leben.

<sup>349</sup> Vgl. SCHEIBE In: Zeitschrift für Pädagogik 1959, 76.

<sup>350</sup> Vgl. SPITZER 2002, 354.

<sup>351</sup> SPITZER 2004, 6.

<sup>352</sup> SCHULZ 1993, 278.

Ansonsten besteht die Gefahr in die entwertende Übertreibungen zu verfallen: entweder im *egoistischen Machtstreben* alles beherrschen zu wollen oder in *selbstloser Passivität* die eigenen Bedürfnisse nicht zu beachten.

Menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen Umwege und beinhalten Brüche. Indem der junge Mensch seine selbstgesetzten Ziele auch über Umwege erreicht, entwickelt er die Kraft für den eigenen Weg. Statt der Vermeidung von Niederlagen bedarf er in Lern- und Entwicklungskrisen der Unterstützung, um den Mut nicht zu verlieren. Das Kind braucht Zuspruch, um seine Talente zu entwickeln. Er muss seine Wirksamkeit in der Welt erfahren, ohne dabei seine Bedingtheit und Interdependenz zu vergessen. Für NOHL ist eine Grundbedingung für das „Sichverantwortlichmachen [...] das Vertrauen, dass die Kraft reicht.“<sup>353</sup> Der junge Mensch braucht die Erfahrung, dass Krisen immer auch eine Chance beinhalten. Er kann diese sowohl überwinden und verwandeln, als auch annehmen. Indem ihm Vertrauen geschenkt wird, kann er in zunehmendem Maße sich selbst und den eigenen Fähigkeiten vertrauen und seinen Lebensweg erfolgreich beschreiten.

Die pädagogische Kategorie des Vertrauens ist die Grundbedingung für den Aufbau einer lebensbejahenden Denk-, Gefühls- und Verhaltensstruktur, um sich dem Leben anzuvertrauen, immer wieder Altes und Gewohntes loszulassen und das Leben und die Verantwortung als Chance zu begreifen. Auf der Grundlage der Erfahrung von Vertrauen kann darüber hinaus ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Eingebundenseins entstehen. Für WÄCHTER geht es um eine „leistungsunabhängige Zugehörigkeit zu einer Gruppe“, die er als wichtiges Element beim Erlernen von Verantwortung betrachtet.<sup>354</sup> Das Kind braucht einen angemessenen Platz in der Gemeinschaft sowie die Möglichkeit, für sie und in ihr Verantwortung zu übernehmen. Bei der Frage der Angemessenheit zeigen die systemischen Ansätze und Modelle, dass es in Familien- und Gruppensystemen einen Vorrang der älteren Mitglieder vor den jüngeren gibt.<sup>355</sup> Entsprechend erscheint es für eine gesunde Entwicklung angemessenen, dem Kind eine den Eltern nachgeordnete Stellung einzuräumen, ohne dabei seinen Wert und seine Würde in Frage zu stellen.

### **5.2.2.2 Pädagogische Kategorie: Kontakt und Orientierung**

Menschen haben ein Bedürfnis nach Begegnung und einen Leitbildhunger. Bereits die Vertrauenskategorie verdeutlichte die Bedeutung des Kontakts für den Menschen. Im Kontakt zu

---

<sup>353</sup> NOHL 1982, 178.

<sup>354</sup> Vgl. WÄCHTER 1997, 555.



anderen Menschen lernt der junge Mensch zuzuhören, seine Gefühle und Bedürfnisse zu äußern sowie den Wert und die Würde seiner selbst und des anderen zu schätzen. In der Begegnung mit dem DU lernt er etwas über sich selbst. Der junge Mensch braucht die Erfahrung, dass die Wahrheit im Dialog entsteht, indem er seine subjektive Wirklichkeitsauffassung erweitert und mit denen der Anderen zu einer gemeinsamen verbindet. Hilfreich für seine gesunde Entwicklung ist eine große Anzahl zwischenmenschlicher Beziehungs- und Kontaktmöglichkeiten mit unterschiedlichen Personen. Diese Vorstellung spiegelt das afrikanische Sprichwort, dass es ein ganzes Dorf braucht, um Kinder groß zu ziehen. Sind die Möglichkeiten dem Alter und Entwicklungsstand angemessen, dann kann der junge Mensch vielfältige Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung erleben. Darüber hinaus erhält er Perspektiven für die Verwirklichung von Zielen und die Befriedigung von Bedürfnissen.

Junge Menschen benötigen Vorbilder, um sich in ihrer Umwelt zu orientieren, in sie hineinzuwachsen und sie weiterzuentwickeln. Im Verlauf ihres Lern- und Entwicklungsprozesses sind sie auf Modelle und Beispiele angewiesen, wie das eigene Leben gelebt werden kann. Der junge Mensch sucht sich intuitiv Vorbilder, um über das sogenannte Modelllernen<sup>356</sup> Verhaltensweisen und Fähigkeiten zu erwerben. In der Begegnung zu anderen Menschen lernt der junge Mensch, wie Beziehungen gestaltet und die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden können. Ohne ein in Worten, Taten und Werken beispielgebendes DU kann der junge Mensch seine Identität nicht entdecken und ausbilden.

Die Vorbildwirkung beschränkt sich dabei nicht nur auf den Kontakt zwischen Kind und Erwachsenen. Der junge Mensch lernt viel darüber, wie zwischenmenschliche Beziehungen gestaltet werden können, indem er die Begegnungen anderer Menschen zueinander beobachtet, wie z.B. die seiner Eltern. Für einen sinnorientierten Kontakt und eine angemessene Orientierung ist eine dynamische Balance zwischen ICH und DU wichtig. Der junge Mensch muss lernen, zwischen den Polen *bei sich zu sein* und *beim anderen zu sein* ein harmonisches Wechselspiel herzustellen (vgl. Abbildung 16). Ist der junge Mensch in übertriebener Weise nur noch bei sich, verfällt er in die entwertende Übertreibung der *autistischen Selbstbeschäftigung*. Auf der anderen Seite droht bei einseitiger Orientierung auf den Anderen die entwertende Übertreibung der *selbstvergessenen Fremdbeschäftigung*.

Neben Kontakt zu Erwachsenen ist vor allem der Kontakt zu anderen jungen Menschen von Bedeutung für das Erlernen der Verantwortungsfähigkeit. In diesen Beziehungen sind junge Menschen stärker gefordert, Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus sind die indivi-

---

<sup>355</sup> Vgl. SPARRER 2002, 116.

<sup>356</sup> Vgl. BANDURA 1979.

duellen Entwicklungs- und Lernschritte zeitlich enger miteinander verbunden. Der junge Mensch kann beim Modelllernen i.d.R. eine Fähigkeit oder Fertigkeit von jemandem, der sich diese gerade erst angeeignet hat, einfacher lernen, als von einem Erwachsenen, dessen Lernprozess schon lange abgeschlossen ist.<sup>357</sup> Selbstständiges Lernen beinhaltet daher auch, ohne Erwachsene in der Gruppe von Gleichaltrigen zu lernen und unangeleitete Erfahrungen zu machen. In allen Gemeinschaftserlebnissen steckt die wichtige Erfahrungsmöglichkeit, dass der Mensch mit anderen Menschen mehr erleben kann als alleine. Es ist die Erkenntnis, dass dem Menschen als Einzelgänger engere Grenzen gesetzt sind und er vieles alleine gar nicht tun kann. In der Gemeinschaft und durch gemeinsames Tun lassen sich viele Grenzen überschreiten, die für den Einzelnen unüberwindbar sind.

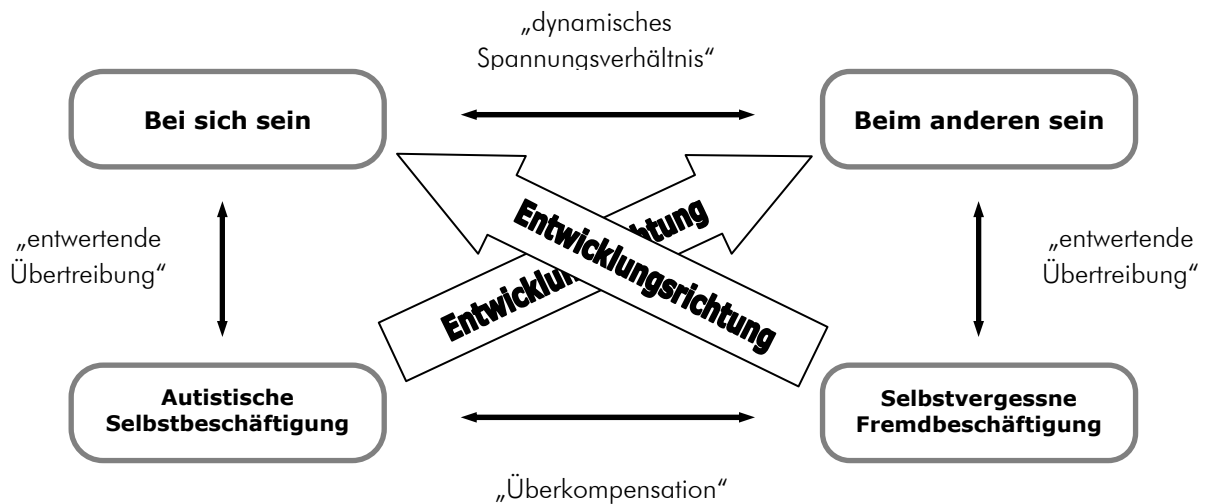


Abbildung 16: Werte- und Entwicklungsquadrat sinnorientiertem Kontakt und angemessener Orientierung

Schließlich beinhaltet die Begegnung zu Menschen die Erfahrungsmöglichkeit von Struktur und Ordnung. „Mit das Schlimmste, was einem jungen Menschen passieren kann, ist das Fehlen von Struktur.“<sup>358</sup> Der junge Mensch muss sich in gegebene Beziehungsstrukturen einfügen, die ihm Halt und Sicherheit verleihen.<sup>359</sup> In der Begegnung mit anderen Menschen kann er seine Denk- und Verhaltensweisen überprüfen und strukturieren. Mit den Erfahrungen kann er ein notwendiges Maß an Verlässlichkeit in Bezug auf mögliche Reaktionen oder Folgen erarbeiten und sein Verhalten darauf abstimmen. Damit verringert er in der Konfrontation mit Neuem seine Unsicherheit und Angst. Diese Erfahrung hilft ihm, Themen oder Probleme systematisch anzugehen und schrittweise einer Lösung zuzuführen.

<sup>357</sup> Wie z.B. beim Erlernen des Fahrradfahrens.

<sup>358</sup> Vgl. SPITZER 2002, 452.

<sup>359</sup> Auch hier ist die bereits im Kapitel 5.2.2.1 benannte Position der Nachfolge bedeutsam.

### **5.2.2.3 Potentiale der Verantwortungsfähigkeit**

Für den Lern- und Entwicklungsweg zur Verantwortungsfähigkeit sind zahlreiche menschliche Potentiale notwendig: Kommunikations- und Dialogfähigkeit, Selbstreflexivität als kognitive Bewusstheit, mitfühlendes Verstehen, bewusste Wahl und bewusst vollzogenes Dasein. Sie müssen entwickelt und ihr konstruktiver Umgang erlernt werden. Während die Potentiale und ihre Bedeutung für die Verantwortungsfähigkeit detaillierter im Rahmen der Kategorien und Entwicklungswege diskutiert werden, soll hier kurz auf die Kommunikationsfähigkeit eingegangen werden. Der Zusammenhang von Kommunikation und Verantwortung wurde bereits im Kapitel 4 deutlich. Das Antworten ist nicht nur ein Merkmal existenzieller Verantwortung. Die Sprachfähigkeit bildet darüber hinaus die Grundlage für die Beziehungsgestaltung zum Mitmenschen. Sprache und die Fähigkeit zur komplexen Kommunikation bieten die Chance zur humanen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen und stellen eine Grundbedingung für die Verwirklichung der Mitverantwortung dar. Kommunikations- und Dialogfähigkeit sind für die Übernahme existenzieller Verantwortung unabdingbar.<sup>360</sup>

Um angemessen Verantwortung zu übernehmen benötigt der junge Mensch die Fähigkeit, sich antwortend mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt auseinander zu setzen. Er muss das Potential seiner kommunikativen Fähigkeiten ausbilden können, indem er auf vielfältige Art zum kommunikativen Austausch angeregt wird. Offenheit, Verständnis und die Erfahrung der wahrhaften Begegnung schaffen eine Atmosphäre, in der der junge Mensch lernt seine Sprache bewusst, sinnorientiert und kreativ einzusetzen. Für die Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit erscheint es notwendig, eine Erkenntnis über die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache zu erlangen. Die Sprache ist für den Menschen eine wichtiger, aber nicht der einzige Zugang zur Welt. Bereits Kapitel 4.4 verdeutlichte das Denken und damit auch die Sprache ihre Grenzen besitzen. So ist z.B. der Duft einer Rose mit der Sprache nur unzureichend zu vermitteln. Der Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit bedarf der ganzheitlichen Beziehung des Menschen zu sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt. Der junge Mensch benötigt daher eine alle Sinnesorgane umfassende Wahrnehmung und die Integration von sprachlichen und nicht-sprachlichen Vorgängen, um die Welt immer wieder aufs Neue kennen zu lernen und neu zu erleben.

---

<sup>360</sup> Vgl. HOLZKAMP 1983, 162ff.

### 5.2.2.4 Lern- und Entwicklungswege

Die Verantwortungsfähigkeit ist ein Prozess und der junge Mensch muss in den damit verbundenen Anspruch schrittweise hineinwachsen. Er muss die Möglichkeit haben unterschiedliche Erfahrungen mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt zu machen. Diese Erfahrungen betreffen zwei Ebenen, die im Zusammenhang verantwortungsvoller Entscheidungen stehen: Verstandes- und Gefühlswelt. Daraus ergeben sich zwei Entwicklungswege: Neben dem Weg der Erkenntnis muss der junge Mensch den Weg der Liebe beschreiten. Bezogen auf die Erziehung zur Verantwortung bedeutet dies, beiden Ebenen Entwicklungschancen zu bieten. Der Erziehungs- und Bildungsprozess des jungen Menschen muss die soziale, ästhetische und kulturelle Erkenntnis gleichberechtigt zur Emotionalität und körperlichen Fertigkeit betrachten und fördern. Für HÜTHER geht es um die Schulung von Wahrnehmung, Empfindung, Erkenntnis und Bewusstheit.<sup>361</sup> Dabei bilden die zuvor beschriebenen pädagogischen Kategorien ‚Vertrauen‘ sowie ‚Kontakt und Orientierung‘ die Grundlage, auf der der junge Mensch den Erkenntnis- und Liebesweg vollziehen kann.

Um den *Weg der Erkenntnis* zu gehen, benötigt der junge Mensch nicht nur Informationen und Wissen. Erkenntnis lässt sich vor allem durch eigenes Erleben gewinnen. Dabei wird der Erkenntnisgewinn gesteigert, wenn das Erlebnis durch Reflexion zu einer langfristigen Erfahrung wird.<sup>362</sup> Ungeachtet der Möglichkeiten, beim Wissenserwerb Informationen und die Erfahrungen anderer zu nutzen, ist es für die Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit unerlässlich, eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu machen. Verantwortlichsein lernt der junge Mensch vor allem dadurch, dass er selbst Verantwortung übernimmt, immer wieder, in unterschiedlichen Situationen und Zusammenhängen, allein oder in der Gruppe. Die Basis der Intentionalität stellt für MASSCHELEIN die Notwendigkeit dar, „Stellung zu beziehen, zu antworten, verantwortlich zu sein“.<sup>363</sup> Die Verantwortungsfähigkeit baut zwar auf Wissen auf, aber sie bleibt dort nicht stehen, sondern verlangt den Vollzug der Tat. Erst dann kann der junge Mensch sich selbst, seine Mitmenschen und die Welt in ihren Möglichkeiten, Grenzen und Zusammenhängen ganzheitlich erkennen und verstehen.

<sup>361</sup> Vgl. HÜTHER 2005, 97ff.

<sup>362</sup> Der Zusammenhang von Geschehen, Ereignis, Erlebnis und Erfahrung in dieser Arbeit verläuft in folgenden Schritten: unter dem Begriff *Geschehen* wird eine neutrale Gegebenheit verstanden, die sich ohne meine Kenntnis bzw. ohne mein dabei sein vollzieht. Sobald ich von dem Geschehen Kenntnis bekomme oder es wahrnehme wird es zum *Ereignis*. Wenn ich dieses Ereignis selbst erlebe wird es zum *Erlebnis*. Wird dieses Erlebnis reflektiert und in mein Wissenssystem transferiert wird es zur *Erfahrung*.

<sup>363</sup> Vgl. MASSCHELEIN In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 88.

Menschliche Entscheidungen beruhen auf der Verarbeitung und Bewertung von Informationen. Den ersten Filter, den die Informationen durchlaufen, stellen die Sinnesorgane dar. Aus den Sinneseindrücken entwirft der Mensch sein subjektives Bild der Wirklichkeit. Die Art der Wahrnehmung ist die Grundlage des Verhaltens. Je umfassender der junge Mensch sich selbst und seine Umwelt wahrnimmt, umso flexibler kann sich sein Verhalten ausbilden. Wichtig erscheint daher die innere und äußere Wirklichkeit mit allen Sinnen wahrzunehmen. So lassen sich z.B. Schmerz und Leid trotz aller Bemühungen nicht aus der Welt schaffen, aber ihre Wahrnehmungsweise lässt sich verändern. Indem der Mensch seinen Blick auf die Dinge des Lebens ändert, verändert er zugleich auch die innere Erfahrung und letztlich den Umgang damit. Neben der Wahrnehmung ist die Art des Denkens für Entscheidungen bedeutsam. Die Art und Weise, wie der junge Mensch über die Welt denkt, ist relevant für die Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen. Er benötigt Kenntnis darüber, dass Denken immer eine Entscheidung bedeutet und er für die Art seines Denkens und seinen Erkenntnisprozess die Verantwortung trägt. Je breiter und flexibler sein Repertoire an Denkmustern ist, desto besser kann der junge Mensch mit unterschiedlichen Aufgaben und Herausforderungen umgehen. Zur Übernahme existenzieller Verantwortung benötigt er ein vernetztes und ganzheitliches Denken. Der junge Mensch muss Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten können, um das Für und Wider seiner Entscheidungen und seines Handelns abzuwägen. Für erfolgreiches Lernen scheint es notwendig zu sein, das Wissen und die Erfahrungen immer wieder aufs Neue in andere Zusammenhänge zu verorten. Wissen und Erfahrungen schaffen Perspektiven und eröffnen Möglichkeiten der Entwicklung. Sie beinhalten die Chance, Alternativen zu entwickeln. Auf der Grundlage eines breiteren Erkenntnishorizontes kann der junge Mensch Herausforderungen anders und vielleicht auch besser bewältigen. Dabei muss in ihm die Erkenntnis wachsen, dass mit Lernen und Entwicklung auch seine Verantwortung wächst, weil sich dadurch Möglichkeiten zu Entscheidungsalternativen ergeben.

Um als Mensch den Weg der Erkenntnis zu beschreiten, ist es wichtig und notwendig, Informationen über die Zusammenhänge des Daseins zu erhalten. Neben der Erfahrung geht es auch um die Vermittlung und Reflexion der unter Kapitel 4 vorgestellten Zusammenhänge und Begründungen menschlicher Verantwortung. Zur Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit bedarf es der Erkenntnis der eigenen Verbundenheit und Eingebundenheit ebenso wie der eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Ohne eine Wissen darüber, dass die Verantwortung in Bezug zu seiner Existenz mit anderen Menschen und Geschöpfen steht, sie aber auch mit seiner Freiheit und Macht zusammenhängt, wird ihm die Bedeutung des Verantwortungsphänomens im Unklaren bleiben. Schließlich muss der junge Mensch die in der Verantwortung enthaltenen existenziellen Chancen erkennen können. Die Erkenntnis darüber, dass er über

die Verantwortung die Verwirklichung seiner Existenz geschenkt bekommt, schafft die Voraussetzungen um ein ‚Interesse an‘ der Verantwortung zu entwickeln.

Bei allem Erkenntnisgewinn darf das Staunen und sich Wundern nicht verloren gehen. Der junge Mensch braucht ein Verständnis dafür, dass er nicht alles wissen muss und nicht alle Erlebnisse machen kann. In Anbetracht des aktuell herrschenden Überangebots an Wissen und Erlebnismöglichkeiten ist dies ein notwendiger Schutz vor Überforderung und Enttäuschung. Aus der Unerklärlichkeit erwächst die Demut und Erfurcht vor dem Größeren. Neben der Unerklärlichkeit führt der Weg der Erkenntnis auch über Irrungen und Fehleinschätzungen. „Wer nicht selbstständig geirrt hat, weiß nicht, was sicheres Wissen ist.“<sup>364</sup> Hier zeigt sich ein Zusammenhang zum Begründungsaspekt von Freiheit und Macht. Indem der junge Mensch seine Begrenztheit erfährt, lernt er mit seiner Freiheit und Macht verantwortungsvoll umzugehen. Nur wenn der junge Mensch das Leben und die Welt kennen und verstehen lernt, wird er bereit sein dafür, die Verantwortung zu übernehmen. Für den jungen Menschen ist es wichtig zu erkennen, dass er erst mit der Übernahme von Verantwortung etwas verändern kann. Dann kann er erkennen, dass die Entscheidungen, die er trifft, sein Leben bestimmen. Anstatt sein Leben und sein Schicksal zu beklagen, kann er sich fragen, was er daraus lernen kann.

Die Erkenntnis entfaltet im Menschen dann ihre sinnstiftende Wirkung, wenn sie mit dem Weg der Liebe verbunden ist. Der *Weg der Liebe* zeigt sich als zweiter Entwicklungspfad des jungen Menschen zur Übernahme existenzieller Verantwortung. Im Gegensatz zum intellektuellen Verständnis, das auf dem Prinzip der Trennung aufbaut, meint dieser Weg die Entwicklung eines mitfühlenden Verstehens, das durch inwendiges Schauen entsteht. Liebe ist positives Denken in Reinkultur und bedeutet in letzter Konsequenz auch, seine Probleme zu lieben. Liebe meint, sich selbst und die Welt zu akzeptieren und nicht, sie zu be- oder gar zu verurteilen. Die Liebe kommt aus dem Herzen und meint die bedingungslose Anerkennung von sich selbst und den Mitmenschen. Für PIEPER ist „richtig verstandene Selbstliebe die Quelle aller Moral.“<sup>365</sup> Aus ihr speisen sich Empathie und Mitgefühl<sup>366</sup>. Liebe verbindet, löst Ängste auf und schafft die Voraussetzung für nachhaltige Entwicklungs- und Lernbedingungen. Sie eröffnet den Zugang zur inneren Gefühlswelt und ermöglicht so die Nutzung aller menschlichen Potentiale. Der junge Mensch benötigt die Erfahrung, dass die Liebe ein Phänomen des

---

<sup>364</sup> Vgl. RUMPF 1985, 751.

<sup>365</sup> PIEPER 2000, 277.

<sup>366</sup> In dieser Arbeit wird zwischen Mitgefühl und Mitleid unterschieden. Mitgefühl meint ein mitfühlendes Verstehen und hat eine wertschätzende Grundhaltung zur Basis. Eine Person, die mitfühlt, stellt sich auf die gleiche Ebene wie die betroffene Person. Sie bleibt in einem achtsamen Kontakt und weiß um die Fähigkeit des Menschen, konstruktiv mit Schmerz und Leid umzugehen. Demgegenüber versteht sich Mitleid als unangemessenes ‚mit leiden‘ und besitzt eine Grundhaltung, die vom Gefühl der Überlegenheit geprägt ist.

Lebens ist, von dem er mehr bekommt, je mehr er gibt. Nur mit der Liebe kann der junge Mensch die wirkliche Bedeutung des Lebens und seiner Existenz erfahren.

Aus der Erfahrung positiver emotionaler Zuwendung erwächst für ihn die Möglichkeit, Respekt und Achtung gegenüber der eigenen Person, seinen Mitmenschen und der Welt zu entwickeln. Diese Erfahrung hilft ihm, sich selbst in seiner kreatürlichen Unvollkommenheit anzunehmen und sich seiner Verbundenheit mit allen Geschöpfen und der Welt bewusst zu werden. Über den Weg der Liebe lernt er, dass alles einen unmessbaren und unberechenbaren Wert in sich trägt und eine Würde an sich besitzt. Der Weg der Liebe führt nach innen zu sich selbst. „Wer selbst bestimmen will, muss sich [...] kennen.“<sup>367</sup> Notwendig für die erfolgreiche Beschreitung des Lern- und Entwicklungswegs zur Verantwortungsfähigkeit ist die Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Vorstellungen. Dieser Entwicklungsweg bedeutet zu lernen, auf die inneren Signale und Stimmen zu hören und sie urteilsfrei zu betrachten. Das Augenmerk liegt auf der Entdeckung der inneren Welt. Nur wenn der junge Mensch lernt sich selbst zu begegnen, ist er dazu in der Lage, sein Leben wahrhaft zu leben und Verantwortung dafür zu übernehmen.

Die Fähigkeit, sich selbst und die Umwelt urteilsfrei zu beobachten, ist die Grundlage von Bewusstsein. Indem der junge Mensch lernt still zu sein und der eigenen inneren Welt zuzuhören, erlangt er Ein-Sicht. Bewusstsein meint in jedem Augenblick dort zu sein, wo ich bin, anwesend zu sein mit meinem Körper und Geist. Es ist Ausdruck eines Lebens im Hier und Jetzt und des Gewahrseins der allumfassenden Verbundenheit aller Wesen und Geschöpfe. Zentral erscheint eine wertschätzende und sinnhafte Sichtweise auf sich selbst und die Welt.<sup>368</sup> Der junge Mensch braucht die Erkenntnis und das Bewusstsein, dass seine wahre Freiheit jenseits der Grenzen liegt, die er sich selbst setzt und sie in der Wahl seiner Sichtweise auf sich selbst und der Welt liegt. Durch den ausbalancierten Kontakt zwischen selbst und anderen entwickelt er seine Intuition und folgt dem eigenen Weg. Damit verbunden ist die Fähigkeit zur schöpferischen Anpassung und Bewältigung von Krisen. Er wird fähig, mit Schmerz und Leid sinnorientiert umzugehen und kann Konflikte und Widersprüche konstruktiv für seine Entwicklung nutzen. Er entwickelt ein intuitives Verständnis dafür, wo es sich lohnt, kraftvoll den eigenen Interessen zu folgen und wo es sinnvoll ist, diese zu verändern. Er lernt nicht nur die Welt zu gestalten, sondern auch sich ihr hinzugeben. Er versteht, wo es hilfreich ist, die Kontrolle aufzugeben und den Mut zur eigenen Weiterentwicklung aufzubringen, um neuen Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eine Chance zu geben.

---

<sup>367</sup> SPITZER 2004, 230.

<sup>368</sup> Vgl. FUHR/GREMMER-FUHR 1988, 27.

Schließlich ist es für den jungen Menschen wichtig, trotz aller Anforderungen und Ansprüche in allen Lern- und Entwicklungsprozessen die Freude und den Humor nicht zu verlieren. Er braucht die Erkenntnis, dass er immer die Freiheit hat, über sich selbst zu lachen. Es geht darum zu erfahren, dass er das Leben auf eine spielerische Art leben kann, um den Imperativ der Lebenskunst zu verwirklichen: sein Leben so zu gestalten, dass es für ihn bejahenswert ist.



## **5.3 Der Fokus auf den Erwachsenen - Die pädagogische Verantwortung**

Die zweite pädagogische Zielkategorie richtet ihren Blick auf den Erwachsenen und befasst sich mit seiner Bedeutung für den Lern- und Entwicklungsprozess des jungen Menschen. Das Kapitel 5.3.1 beleuchtet zunächst die Merkmale und Besonderheiten der pädagogischen Beziehung zwischen erwachsenem und jungem Menschen. Anschließend werden im Kapitel 5.3.2 Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung benannt. Diese beschreiben das Aufgabenfeld des Erwachsenen in der pädagogischen Beziehung und damit die Anforderungen, die mit der pädagogischen Verantwortung verbunden sind.

### **5.3.1 Die pädagogische Beziehung**

Pädagogisches Handeln basiert auf der Beziehung zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen. Diese Beziehung ist eine Sonderform menschlicher Begegnung. NOHL spricht vom „pädagogischen Bezug“<sup>369</sup> und versteht darunter „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.“<sup>370</sup> In diesem Verhältnis begegnen sich Personen mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten.<sup>371</sup> Für FLITNER ist der pädagogische Bezug, den er „Erziehungsgemeinschaft“ nennt, in vielfältigen Lebensbeziehungen enthalten.<sup>372</sup> Er unterscheidet drei Kategorien: erstens nach dem Grad der Abstammung in natürliche und künstliche bzw. organisierte, zweitens nach der zeitlichen Dauer in lange und vorübergehende und drittens nach dem Umfang des Inhalts in totale und partielle.<sup>373</sup>

An diesen Kategorien wird deutlich, dass sich erwachsene und junge Menschen in unterschiedlichen Rollen und Zusammenhängen begegnen, die mit unterschiedlichen Erfahrungs- und Einflussmöglichkeiten verbunden sind. Den prägendsten und größten Einfluss auf die Entwicklung des jungen Menschen haben i.d.R. die Eltern. Sie haben dem Kind nicht nur ihre Gene vererbt. Sie vermitteln familiäre Lebenskonzepte und Rollenmuster und sind die ersten

---

<sup>369</sup> Vgl. GEIBLER, In: SCHEUERL <sup>2</sup>1991 Bd. 2, 233.

<sup>370</sup> Vgl. NOHL <sup>9</sup>1982, 134.

<sup>371</sup> Dabei ist anzumerken, dass sich der klassische Vorsprung der älteren Generationen an Wissen und Fertigkeiten in den modernen Gesellschaften verringert hat. Vielmehr gibt es heute Bereiche, in denen die Jüngeren die Experten sind (vgl. Umgang mit Computer und Internet).

<sup>372</sup> Vgl. FLITNER <sup>15</sup>1997, 71.

<sup>373</sup> Vgl. FLITNER <sup>15</sup>1997, 72f.

Orientierungsmodelle im Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln. Neben Verwandten und Angehörigen sind es Erzieher, Lehrer oder Personen in Verbänden und Vereinen, mit denen der junge Mensch in Kontakt tritt und die seinen Lern- und Entwicklungsprozess mitbestimmen. Und schließlich sind in diesem Zusammenhang die Erwachsenen des Alltags und des öffentlichen Lebens zu nennen – nicht zu vergessen die Personen oder Figuren in den Medien.

Die verschiedenen Formen pädagogischer Begegnung besitzen ein gemeinsames Merkmal: die pädagogische Verantwortung als besondere Aufgabe des Erwachsenen gegenüber dem jungen Menschen. Für MASSCHELEIN ist die pädagogische Beziehung eine „Beziehung der Verantwortung“.<sup>374</sup> Bildungstheoretiker wie NOHL, SPRANGER und WENIGER sind sich darin einig, dass Erwachsene, die junge Menschen begleiten eine Verantwortung für deren „Mündigwerden“ tragen.<sup>375</sup> Nach SCHLEICHERMACHER ergibt sich aus dem Generationenverhältnis eine Aufgabe der älteren Generation gegenüber der jüngeren.<sup>376</sup> Für HÖFFE gibt es „Verantwortungen, deren Anerkennung die Menschen einander schulden“.<sup>377</sup> Im Besonderen trifft dies auf die pädagogische Verantwortung zu. Die Gegenwart des jungen Menschen ist für den Erwachsenen Aufforderung, Verantwortung zu übernehmen. Nach ECARIUS verpflichtet „die anthropologische Grundtatsache des Menschen als Mängelwesen (...) zu einer intergenerativen Erziehung.“<sup>378</sup> Erwachsene haben die Aufgabe, den Lern- und Entwicklungsprozess des jungen Menschen hilfreich zu begleiten.

JONAS bezeichnet die elterliche Verantwortung als „Archetyp aller Verantwortung“.<sup>379</sup> Diese ‚natürliche‘ Verantwortung wird ohne Begründung anerkannt und praktiziert. Sie ist nicht nur unwiderruflich und unkündbar sondern entfaltet sich zumindest beim größten Teil der Elternschaft spontan. Der Urgegenstand von Verantwortung ist nach JONAS das Kind und damit letztlich der Mensch. JONAS führt die elterliche Verantwortung auf deren Macht zurück, die ihnen durch ihre elterliche Rolle gegeben ist. Dagegen sieht HAFNER die elterliche Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes als Konsequenz der kindlichen Existenz an sich. Nicht die Zeugungstat oder die Macht gilt ihm als Grund dieser Verantwortung, sondern das Kind selbst ist es, das die Verantwortung der Eltern entstehen lässt und ihnen die Verantwortlichkeit für sein Wohlergehen auflädt.<sup>380</sup> In vergleichbarer Weise argumentiert HÖFFE, wenn er die

---

<sup>374</sup> Vgl. MASSCHELEIN In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 100.

<sup>375</sup> Vgl. Lexikon der Pädagogik 1971, Bd. 4, 284.

<sup>376</sup> Vgl. SCHULZE/WENIGER (Hrsg.) 1957, 9.

<sup>377</sup> Vgl. HÖFFE, In: LAMPE (Hrsg.) 1989, 34.

<sup>378</sup> ECARIUS, In: ECARIUS 1998, 42.

<sup>379</sup> JONAS 1984, 189.

<sup>380</sup> Vgl. HAFNER 1996, 77.

Mutter-Kind- bzw. die Eltern-Kind-Beziehung als eine angeborene Verantwortung beschreibt.<sup>381</sup>

Das Besondere der pädagogischen Verantwortung gründet in ihrer zeitlichen und inhaltlichen Begrenztheit. Die zeitliche Begrenzung zeigt sich in ihrer prozesshaften Selbstauflösung. Erwachsene haben gegenüber dem jungen Menschen eine sich nach und nach reduzierende Verantwortung. Erziehung und pädagogische Verantwortung enden „da, wo der Mensch mündig wird.“<sup>382</sup> Die pädagogische Verantwortung hat dann ihren Sinn erfüllt, wenn sie überflüssig geworden ist. Es bedarf ihrer nicht mehr, wenn der junge Mensch zum selbstverantwortlichen Leben fähig geworden ist. Für NOHL verdient nur die „Hilfe zur Selbsthilfe“, die auf eine zunehmende Selbstständigkeit gerichtet ist, den Namen Erziehung.<sup>383</sup> Erziehung und damit pädagogische Verantwortung kann nicht auf Dauer angelegt sein, will sie ihr Ziel, die Entwicklung des autonomen Menschen, verwirklichen. Für FROMM impliziert der Begriff der pädagogischen Verantwortung eine bestimmte Sichtweise auf den Menschen. Der Mensch wird in seinem Werden hin zu einem bestimmten Ziel gesehen, das in ihm selbst und seinem Wesen bereits vorgegeben und angelegt ist.<sup>384</sup> Begegnungen von Menschen haben für ENGLERT immer einen vorübergehenden Charakter. Die Begegnung „ist nichts Bleibendes, kein Dauerzustand, sondern enthält von vornherein das Element des Abschieds.“<sup>385</sup> Im Besonderen trifft dies auf die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen zu, die sich zu unterschiedlichen Lebenszeiten begegnen.

Die inhaltliche Begrenzung leitet sich aus dem Grundbedürfnis des jungen Menschen ab, selbst sein zu wollen. HAFNER betont, dass „die Verantwortung für Bedürftiges nicht dessen Lebensvollzug übernehmen kann.“<sup>386</sup> Die erzieherische Praxis bewegt sich damit auf einem schmalen Grad, denn für FEND stellt Erziehung eine Sonderform sozialer Beeinflussung dar.<sup>387</sup> Die Beeinflussung muss dort enden, wo sie den Lebensvollzug des jungen Menschen beeinträchtigt.

---

<sup>381</sup> Vgl. HÖFFE, In: LAMPE 1989, 37.

<sup>382</sup> Vgl. GUDJONS 1995, 193.

<sup>383</sup> Vgl. NOHL 1982, 137.

<sup>384</sup> Vgl. STACH, In: GUSS (Hrsg.) 1975, 57.

<sup>385</sup> ENGLERT, In: BÄHR/LITT u.a. (Hrsg.) 1957, 329.

<sup>386</sup> Vgl. HAFNER 1965, 124.

<sup>387</sup> Vgl. FEND 1981, 96.

### 5.3.2 Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung

Im Kapitel 5.2 wurden pädagogische Kategorien und Entwicklungswege des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit beschrieben. In Verbindung mit den Ergebnissen der Verantwortungsdebatte aus Kapitel 4 ergeben sich Konsequenzen für das Aufgabenfeld des Erwachsenen in der Begegnung zum jungen Menschen, die als vier Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung vorgestellt werden.

Die pädagogische Begleitung des jungen Menschen auf seinem Lern- und Entwicklungsweg zur Verantwortungsfähigkeit erstreckt sich über eine Zeitspanne vom Säugling bis zum Heranwachsenden. Sie durchläuft verschiedene Phasen und stellt unterschiedliche Ansprüche an alle Beteiligten. In den pädagogischen Begegnungen finden Lernen und Entwicklung nicht nur auf der Seite des jungen Menschen statt. Während zu Entwicklungsbeginn der Erwachsene die Aufgabe der Versorgung der physischen und emotionalen Bedürfnisse des jungen Menschen übernehmen muss, wird er im Entwicklungsverlauf zunehmend zum wertschätzenden Begleiter des jungen Menschen. Er hat dabei die Chance, die Welt aus der Sicht des jungen Menschen kennen und betrachten zu lernen. Jeder Kontakt zum jungen Menschen bildet den Erwachsenen. Auch für ihn ergeben sich Möglichkeiten der Entwicklung und des Wachstums. Letztlich begibt sich der Erwachsene gemeinsam mit dem jungen Menschen auf einen wechselseitigen Lern- und Entwicklungsweg.

Der Erwachsene sieht sich mit der Frage nach Inhalten und Vorgehensweisen seines erzieherischen Handelns konfrontiert.<sup>388</sup> Das Aufgabenfeld des Erwachsenen besteht in der Beziehungsgestaltung, der Schaffung von Rahmenbedingungen sowie der Herstellung geeigneter Entwicklungs- und Lernwelten. Es wurde bereits deutlich, dass es nicht nur um die Anhäufung von Wissen geht, sondern um die Ermöglichung eines ganzheitlichen und alle Sinne umfassenden Erlebens und Verstehens.

Wie die Abbildung 17 verdeutlicht, zeigt sich im Zentrum der Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung die Notwendigkeit zur *Selbstauseinandersetzung*. Diese Aufgabe ergibt sich aus dem Beziehungsaspekt existenzieller Verantwortung und zeigt sich hier als Form der Selbstverantwortung. Es sind zudem die Bedürfnisse des jungen Menschen nach Vertrauen ebenso wie nach Kontakt und Orientierung, die vom Erwachsenen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person erfordern. Auch für eine angemessene Begleitung des jungen Menschen auf dessen Lern- und Entwicklungswegen ist sie bedeutsam. Dieser für den Erwachsenen unabschließbare Prozess ist die Basis, auf der die nachfolgenden Orientie-

<sup>388</sup> Vgl. YUNG-YAE/MÜLLER In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 59.

runngsmarken ihre konstruktive Wirkung entfalten können. Sie ist notwendig, um dem Anspruch der mit der pädagogischen Verantwortung verbundenen ist, gerecht zu werden.

Aus dem Bedürfnis des jungen Menschen nach Kontakt und Orientierung ergibt sich die pädagogische Bedeutsamkeit der Vorbildwirkung des Erwachsenen. Entsprechend ist die zweite Orientierungsmarke pädagogischer Verantwortung das *Vorbild sein*. Der Erwachsene bietet dem jungen Menschen Anhaltspunkte im Umgang mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt und ist im Zusammenhang mit den Beziehungsaspekten existenzieller Verantwortung zu sehen. Zudem ist der Erwachsene dem jungen Menschen ein Vorbild im Umgang mit Freiheit und Macht und zeigt, wie die menschliche Existenz verwirklicht werden kann. Er ist auch ein Anschauungsmodell für die Bewältigung von menschlichen Lern- und Entwicklungsprozessen.

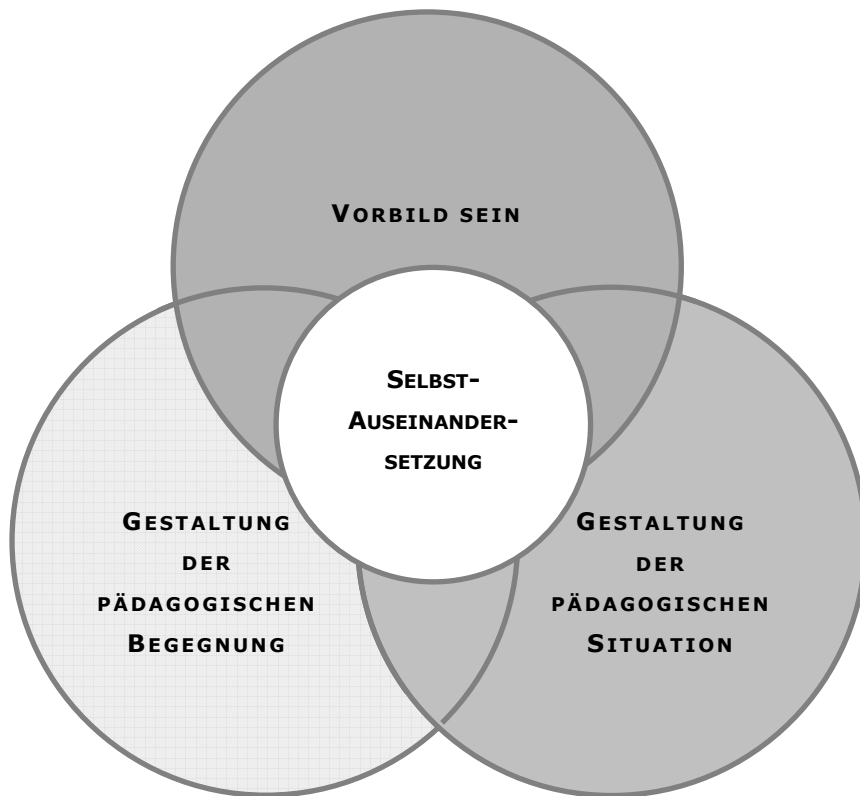


Abbildung 17: Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung

Drittens bietet die *Gestaltung der pädagogischen Beziehung* wichtige Einflussmöglichkeiten des Erwachsenen auf den Lern- und Entwicklungsprozess des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit. Die pädagogische Verantwortung stellt eine Form der Mitverantwortung dar und verweist damit auf den Beziehungsaspekt existenzieller Verantwortung. In der pädagogischen Beziehung kann der junge Mensch den konstruktiven Umgang mit Freiheit und Macht erlernen. Sie ist ebenso für die pädagogische Grundkategorie Vertrauen relevant, denn der junge Mensch kann ein positives Selbstwertgefühl, verstanden als Selbstvertrauen, nur aus

der Beziehung zur Umgebung gewinnen.<sup>389</sup> Neben der Bedeutung für die Grundkategorie ‚Kontakt und Orientierung‘ ist die Beziehung zum Erwachsenen für den jungen Menschen auch zum Beschreiten seiner Lern- und Entwicklungswege unabdingbar.

Schließlich ergeben sich viertens für den Erwachsenen bei der *Gestaltung der pädagogischen Situation* Handlungs- und Entscheidungsperspektiven. Zur Beschreitung von Erkenntnis- und Liebeswegen braucht der junge Mensch Erlebnismöglichkeiten in unterschiedlichen Lernfeldern. Auch für den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens benötigt er Erfahrungen mit den eigenen Potentialen ebenso wie mit deren Grenzen. Die Entwicklung zur Verantwortungsfähigkeit bedingt die Freiheit des Menschen - und diese Freiheit erzeugt wiederum seine Verantwortlichkeit. Daher ist diese Orientierungsmarke auch bedeutsam für den Begründungsaspekt von Freiheit und Macht.

### **5.3.2.1 Pädagogische Orientierungsmarke: Selbstauseinandersetzung**

Für die pädagogische Verantwortung ist vor allem die Beziehung des Erwachsenen zu sich selbst bedeutsam. Um den jungen Menschen auf dessen Lern- und Entwicklungsweg sinnstiftend und nachhaltig zu begleiten, muss der Erwachsene die Bereitschaft besitzen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Die Selbstauseinandersetzung ist die grundlegendste pädagogische Aufgabe des Erwachsenen und sie ist sicherlich auch die schwierigste. Sie zeigt sich als kontinuierliche Arbeit an sich selbst.

Neben der fachlichen und methodischen Weiterbildung geht es vor allem um die Entwicklung einer ethischen Grundhaltung. Für HENNING und PELZ ist „eine ethische Grundhaltung [...] in den Berufen, die sich mit menschlicher Entwicklung befassen, besonders wichtig [...]“.<sup>390</sup> Diese Haltung ist getragen von einem positiven Menschenbild und geprägt von Demut, Achtung und Mitgefühl gegenüber allen Geschöpfen. Sie anerkennt die Interdependenz und Bedingtheit des Menschen, aber auch seine Möglichkeit, bestehende Grenzen zu erweitern. Letztlich ist sie eine notwendige Bedingung für Frieden und Freiheit auf der Welt.

Die Haltung bestimmt die Wirkung des pädagogischen Handelns. Ist diese nicht von Respekt und Achtung geprägt ist eine fruchtbare Begleitung und hilfreiche Anleitung des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit nur schwer möglich.<sup>391</sup> Mit der ethischen Haltung vermittelt der Erwachsene dem jungen Menschen die Botschaft: ‚Du hast einen unantastbaren

---

<sup>389</sup> Vgl. BRANDL <sup>2</sup>1997, 21.

<sup>390</sup> HENNING/PELZ 1997, 14.

<sup>391</sup> Vgl. GORDON <sup>42</sup>2004, 12ff.

Wert an sich'. Diese Haltung differenziert zwischen Würde und Verhalten einer Person. Während der junge Mensch für sein gesundes Wachstum bedingungslosen Respekt erfahren muss, kann sein Verhalten durchaus inakzeptabel sein und Begrenzung bzw. Kritik erfahren.

Die Selbstauseinandersetzung schafft die Basis für eine wertschätzende Haltung gegenüber der eigenen Person und gegenüber dem jungen Menschen. Zur Entwicklung dieser Haltung ist die Art der Selbstauseinandersetzung bedeutsam. Will der Erwachsene dem Anspruch der pädagogischen Verantwortung gerecht werden, bedarf es der Selbstakzeptanz und der Selbstliebe. Ziel ist die Entwicklung einer wertschätzenden und achtenden Beziehung zu sich selbst. Es geht um eine wohlwollend-kritische und liebevolle Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der eigenen Geschichte. Es ist für den Erwachsenen nicht nur bedeutsam, was er erlebt hat, sondern vor allem, wie er sein ‚So-Geworden-Sein‘ betrachtet und interpretiert. Ziel ist die eigene Geschichte verschiedenartig wahrnehmen zu können.<sup>392</sup> Er muss dazu in der Lage sein, sich selbst in seinen Stärken und Schwächen wertschätzend und aufrichtig zu begegnen. Diese Fähigkeit schafft die Voraussetzung, um das eigene Werden auf sinnstiftende Weise kreativ weiterzuentwickeln. Hierzu ist ein aufrichtiger Kontakt zu den eigenen Hoffnungen, Wünschen und Bedürfnissen ebenso wie zu Enttäuschungen, Befürchtungen und Ängsten unabdingbar.<sup>393</sup> Erst die Offenheit gegenüber den eigenen Stärken und Schwächen schafft die Voraussetzung für eine wahrhafte Begegnung zu sich selbst und dem jungen Menschen.

Will der Erwachsene dem jungen Menschen Halt, Sicherheit und Vertrauen vermitteln, benötigt er ein gesundes Vertrauen in seine Person und sein erzieherisches Handeln. Dieses Vertrauen schließt Fehler und Zweifel nie aus, sondern anerkennt die eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Die Selbstauseinandersetzung beinhaltet die Erkenntnis der eigenen Bedingtheit. Aus ihr erwächst die Demut gegenüber der Lebenskraft, die dem Erwachsenen im jungen Menschen begegnet. Sie schafft die Voraussetzung für die pädagogische Bescheidenheit und den bedingungslosen Respekt gegenüber dem jungen Menschen. Ebenso wie für die Kraft und Entschlossenheit, um notwendige Grenzen zu setzen. Sie hilft, Machbarkeitsideale zu hinterfragen und das eigene Handeln immer wieder aufs Neue wohlwollend auf seine Angemessenheit hin zu überprüfen.

---

<sup>392</sup> Die Arbeit knüpft hier an die Überlegungen von ENGLISH zur Skripttheorie an. Sie betont, dass das Ziel der Skriptauseinandersetzung die Fähigkeit sein müsse, die eigene Geschichte wertschätzend unter verschiedenen Perspektiven betrachten zu können. Vgl. PETZOLD/PAULA 1976.

<sup>393</sup> Um dies leisten zu können kann es sein, dass der Erwachsene auch professionelle Begleitung in Form von Supervision, Beratung oder Therapie in Anspruch nimmt.

In Kapitel 5.2 wurde deutlich, dass der Erwachsene die Aufgabe besitzt, den jungen Menschen zu sich selbst zu führen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Herausforderung kann ihm nur gelingen, wenn er dazu in der Lage ist, bei sich selbst zu sein. Die pädagogische Verantwortung impliziert die Notwendigkeit, dass der Erwachsene selbst seine Wege der Erkenntnis und der Liebe beschreitet. Er muss als Begleiter ein Verständnis darüber besitzen, welche Herausforderungen dem jungen Menschen auf seinen Lern- und Entwicklungswegen begegnen können. Hierzu ist es notwendig, dass der Erwachsene einen aufrichtigen Zugang zu den eigenen Gefühls- und Gedankenwelten schafft. Durch die wertschätzende Auseinandersetzung können seine Gedanken und Gefühle zu wirksamen Instrumenten der pädagogischen Verantwortung werden. Auch der Erwachsene kann Fehler machen und darf Umwege einschlagen. Die pädagogische Verantwortung verlangt jedoch, dass er sich dazu bekennt und daraus lernt. Der Erwachsene benötigt eine Erkenntnis über die Wirkung seines pädagogischen Handelns. Es geht um die Fähigkeit gegenüber dem eigenen Handeln einen Meta-standpunkt einzunehmen und sich selbst zum Objekt der Betrachtung zu machen. Neben der Selbstreflexion ist es die Bewusstheit, mit der der Erwachsene dem Anspruch pädagogischer Verantwortung gerecht wird. Sie versteht sich als Fähigkeit, mit der ganzen Aufmerksamkeit in der pädagogischen Begegnung zu sein. Inwieweit der Erwachsene den Weg zu sich selbst beschreitet und eine achtende Grundhaltung besitzt, zeigt sich in der Art seiner Kommunikation. Bedeutsam ist dabei nicht nur die Kongruenz verbaler und nonverbaler Botschaft. Nützliche pädagogische Impulse sind von Wertschätzung und Achtung getragen, die nonverbal zum Ausdruck kommen. Die wirkungsvollste Art der Kommunikation kommt aus dem Herzen und betont das Verbindende. Sie zeigt dem jungen Menschen Perspektiven und macht ihm Mut, diese umzusetzen. Sie hilft ihm Grenzen und Ängste zu überwinden.

### **5.3.2.2 Pädagogische Orientierungsmarke: ‚Vorbild sein‘**

Die wichtigste pädagogische Wirkung liegt im Vorbild des Erwachsenen. Pädagogisches Handeln ist in entscheidender Weise Vorbildhandeln. Für SPITZER sind die Erwachsenen den jungen Menschen die richtigen Vorbilder schuldig.<sup>394</sup> Das ‚Vorbild sein‘ verbindet die Selbstverantwortung mit der Mitverantwortung, weil sie vom Selbst des Erwachsenen ausgehend dem jungen Menschen Orientierungshilfen zur eigenen Selbstfindung bietet und damit eine Form der Mitverantwortung des Erwachsenen gegenüber dem jungen Menschen ist.

---

<sup>394</sup> Vgl. SPITZER 2002, 411.



Der junge Mensch lernt durch Modelle und Vorbilder. Dabei beobachtet er die Umwelt, interpretiert seine Eindrücke, gestaltet Handlungsentwürfe und wertet deren Wirkung aus. Das Modell des Erwachsenen ist für den jungen Menschen ein Orientierungsmuster, wie er mit Situationen und Herausforderungen des Lebens umgehen kann. Das Bild des Erwachsenen bietet dem jungen Menschen eine Perspektive für das eigene Leben – ein Entwurf, wie das Leben gelebt werden könnte. „Der junge Mensch versichert sich mit Hilfe des Erziehers in theoretischen und praktischen Exkursen“, was ihm eine reflexive Selbstthematization und damit auch einen verantwortbaren Selbstentwurf ermöglicht.<sup>395</sup> Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie lernt der Mensch durch Beobachtung und Nachahmung. Lernen versteht sich als eine strukturierte, durch Vernunft und Einsicht geleitete aktive Aneignung der Umwelt. Wie Rollenspiele von Kindern<sup>396</sup> verdeutlichen, haben Menschen die Fähigkeit, komplexe Verhaltensmuster über Beobachtung zu internalisieren. Die Grundlage für den Erwerb von Verhaltensweisen und Handlungsmuster beim Beobachtungslernen bildet das Modellverhalten.<sup>397</sup> Die Vorbildwirkung des Modells ist umfassend. Neben einfachen und komplexen Handlungs- und Verhaltensweisen erlernt der junge Mensch über Modelle, wie er Probleme lösen und mit schwierigen Situationen umgehen kann. Die Modellwirkung beschränkt sich nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten, sondern nimmt auch Einfluss auf innere Haltungen, Wertvorstellungen und Sichtweisen. Das Modell gibt dem jungen Menschen Orientierung beim Erwerb von Einstellungen gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt. Dies ist bedeutsam, denn die Art, wie der junge Mensch sich selbst und seine Umwelt betrachtet, schafft die Grundlage für sein Verhalten.

Die pädagogische Verantwortung beinhaltet, dass der Erwachsene nicht nur um seine Vorbildwirkung, sondern auch um die Subjektivität seiner Sichtweise weiß. Der Erwachsene ist dem jungen Menschen ein Vorbild in der Flexibilität und Relativität der menschlichen Betrachtungsweisen. Wie die Gehirnforschung belegt, ist das menschliche Gehirn so konstruiert, dass es permanent die eigene Realität erschafft. Was der Mensch an Realität wahrnimmt ist nur zu einem Bruchteil von Informationen der Sinnesorgane beeinflusst. Der Erwachsene verfügt zwar über mehr Lebenserfahrung und kann Situationen daher besser einschätzen, aber er besitzt kein Wahrheitsmonopol gegenüber dem jungen Menschen. Notwendig erscheint daher, dass der Erwachsene dem jungen Menschen zeigt, wie Situationen aus unterschiedlichen Perspekti-

---

<sup>395</sup> SCHÄFER In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 74.

<sup>396</sup> Gemeint sind die von Kindern häufig gespielten ‚Doktor-‘ oder ‚Polizistenspiele‘.

<sup>397</sup> Neben realen Personen spielen heute Figuren in den Medien z.B. aus Comics, Computerspielen oder dem Fernsehen eine bedeutende Rolle. Diese besitzen häufig einen größeren Einfluss auf das kindliche Verhalten als reale Personen.

ven betrachtet werden können. Neben der Beziehungsgestaltung kann der junge Mensch durch Beobachtung lernen, wie man die eigenen Potentiale demütig und erfolgreich einsetzen kann – wie er seine Begrenztheit annimmt und sie sinnstiftend erweitert. Der Erwachsene kann ihm ein Bild anbieten, wie er die Herausforderungen des Lebens mutig angeht und die eigenen Antworten auf die Fragen des Lebens findet. Der junge Mensch kann vom Erwachsenenmodell lernen, was es bedeutet, mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Welt achtsam und respektvoll umzugehen. Letztlich kann der Erwachsene ein Vorbild für einen konstruktiven Umgang mit der menschlichen Verantwortung sein.

Trotz seines Wirkungspotentials hat der Erwachsene keinen direkten Einfluss darauf, ob und welche Wirkung sein Vorbild tatsächlich für den jungen Menschen besitzt. Es liegt nicht in seiner Macht, bei wem und wie sein Vorbild wirksam wird. Ob ein beobachtetes Verhalten letztlich in eigenes Verhalten umgesetzt wird, hängt von kognitiven und emotionalen Verarbeitungsprozessen des jungen Menschen selbst ab. Daher ist das Lernen von Fähigkeiten wie z.B. der Verantwortungsfähigkeit nicht nur vom beobachteten Modell abhängig, sondern in erster Linie vom jungen Menschen selbst, dessen Aufmerksamkeit und seiner Interpretation des Erlebten.<sup>398</sup> Der junge Mensch entscheidet bewusst oder unbewusst, ob und wie er das Beobachtete ganz oder nur partiell internalisiert. Dennoch ist der Erwachsene für den jungen Menschen, neben Peers und Figuren aus den Medien, eine potentielle Identifikationsfigur. Er hat nicht die Freiheit, sich für oder gegen seine Vorbildfunktion zu entscheiden: Er kann nicht *nicht* Vorbild sein. Der Erwachsene muss wissen, dass er durch Internalisierung im jungen Menschen nachhaltig wirksam ist. Auch die Erwachsenen, die sich professionell mit der Gestaltung von Medien befassen oder Identifikationsfiguren aus Sport, Musik und Medien, sollten um ihr Einflusspotential und ihre Verantwortung wissen.

Die Vorbildwirkung wird von zwei Punkten bestimmt: erstens von der Authentizität des Modells und zweitens von der Beziehung zwischen Modell und Beobachter. Das Modell ist umso wirksamer, je authentischer der Erwachsene ist. Authentizität versteht sich als Echtheit dessen, was der Mensch von sich gibt. Ohne Authentizität erscheint die Botschaft unglaubwürdig. Es ist die Gefühlswelt, die in entscheidender Weise die Echtheit und Stimmigkeit der Verhaltensweisen bestimmt. Der Erwachsene ist daher nicht nur auf Grund seiner Aufgabe zur Selbstauseinandersetzung, sondern auch durch sein Wirkpotential als Vorbild dazu gerufen, im Kontakt mit seinen Gedanken und Gefühlen zu sein. Erst wenn der Erwachsene in Übereinstimmung mit der eigenen inneren Welt handelt, wird sein Verhalten authentisch. Statt dop-

---

<sup>398</sup> Vgl. REINECKER 1978, 89.

pelbödiger Botschaften<sup>399</sup> ist es notwendig Gedanken- und Gefühlswelten in harmonischer Weise zu verbinden. Es reicht nicht aus, dass der Erwachsene von positiven sozialen Werten spricht, er muss auch danach handeln. Die schönsten Worte über die Bedeutung von Ehrlichkeit sind nutzlos, wenn der Erwachsene an der Eintrittskasse das Alter seines Kindes manipuliert. Authentizität meint, zu seinen Schwächen und inneren Konflikten zu stehen. Die Verantwortung, Vorbild zu sein, hat nicht das Ziel des ‚perfekten Erwachsenen‘, der alles kann und über alles erhaben ist. Der Erwachsene hat vielmehr die Verantwortung, dem jungen Menschen in seiner Unvollkommenheit zu begegnen.

Der zweite Einflusspunkt im Zusammenhang mit der Vorbildwirkung ist die Beziehung zwischen Erwachsenen und jungen Menschen. Die Bedeutsamkeit und Wirkung des Modells ist abhängig von der Art des Kontakts zwischen Modell und Beobachter. Wenn auch die Art der Beziehung keine notwendige Bedingung des Modellernens ist, so kommt dem Erwachsenen in der Begegnung zum jungen Menschen eine Verantwortung für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung zu. Diese wird im nachfolgenden Kapitel thematisiert.

### **5.3.2.3 Pädagogische Orientierungsmarke: Gestaltung der pädagogischen Beziehung**

Die pädagogische Beziehung ist nicht nur bedeutsam für das Modellernen, vielmehr entfaltet sich die Erziehung als ein personales Geschehen auf dem Fundament der pädagogischen Begegnung. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sieht im „pädagogischen Bezug“ die Grundlage pädagogischen Handelns.<sup>400</sup> Durch die Art der Begegnung beeinflusst der Erwachsene die Entfaltung der kindlichen Potentiale. Mit der Beziehungsgestaltung gibt der Erwachsene eine Antwort auf die Frage nach der Mitverantwortung in der pädagogischen Situation.

Die pädagogische Beziehung unterscheidet sich von den Beziehungen zwischen Menschen gleicher Reife durch das Maß an Schutz, Begleitung und Anleitung, dessen der junge Mensch bedarf. Soll die Begegnung dem jungen Menschen eine gesunde Entwicklung im Sinne der pädagogischen Grundkategorien ermöglichen, so muss der Erwachsene dem jungen Menschen mit Respekt und Achtung begegnen. In dieser Form der Begegnung entfaltet sich die pädagogische Liebe. Die Liebe anerkennt alles Leben als wert und würdig. Sie zeigt sich in einer bedingungslosen Akzeptanz des Menschen und drückt sich im pädagogischen Kontext

---

<sup>399</sup> Vgl. SCHLEGEL <sup>4</sup>1995, 81ff oder auch: WATZLAWICK/BAVIN/JACKSON <sup>9</sup>1996, 53ff.

<sup>400</sup> Vgl. HERRMANN, In: LENZEN (Hrsg.) <sup>4</sup>1997, 1129.

als Förderung von Wachstum und Selbstverantwortung aus. SPRANGER versteht die pädagogische Liebe als „gebende Liebe zur Seele des anderen“.<sup>401</sup> Der junge Mensch erfährt Anerkennung und hilfreiche Unterstützung für seine selbstbestimmte Entwicklung. Die pädagogische Liebe ist Sinnbild einer Erziehung, die sich als Begleitung versteht. Sie beinhaltet die Erlaubnis gegenüber dem jungen Menschen, den eigenen Weg zu gehen und dabei selbstständige Entscheidungen zu treffen. Die pädagogische Liebe ist ein Geschenk des Erwachsenen an den jungen Menschen, die keinerlei Gegenleistung verlangt; sie bedeutet jedoch nicht ihm zu gestatten, zu tun, was er will.

Die pädagogische Liebe ist Ausdruck eines positiven Menschenbildes, das dem jungen Menschen nicht nur die Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln zuschreibt, sondern auch dafür, das Beste aus seinen Talenten und Fähigkeiten zu machen. Sie spricht ihm die Freiheit und die Verantwortung zu, die eigene Wahrheit zu finden und Frieden und Harmonie in seinem Leben zu verwirklichen. In dieser Beziehung hat der junge Mensch die Gelegenheit zu sein, wer er wirklich ist. Der Erwachsene hat die Aufgabe, dem jungen Menschen zu vermitteln, dass er auch in Anbetracht seiner Interdependenz und Bedingtheit die Verantwortung trägt, sein Leben zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Die Achtung vor dem Anderen, so HAFNER, beginnt in der Wahrnehmung der Person.<sup>402</sup> Für den Erwachsenen bedeutet dies den Anspruch, den jungen Menschen in der Begegnung aufmerksam wahrzunehmen und im wahrhaften Kontakt mit ihm zu sein. FLITNER spricht von einer echten Art, in der der Erwachsene dem Kind begegnen sollte.<sup>403</sup> Der Erwachsene muss die Bereitschaft und den Willen zum „wirkliche[n] Gespräch“<sup>404</sup> besitzen. Er muss mit seiner ganzen Aufmerksamkeit in der pädagogischen Beziehung sein. Dabei nimmt der junge Mensch die Qualität der Begegnung intuitiv wahr und spürt im Gegensatz zu vielen Erwachsenen deutlicher die Echtheit der Begegnung und den Grad ihrer Offenheit. Daher kann es in der pädagogischen Beziehung nicht um ein stures Befolgen von Regeln oder Anleitungen gehen. Es ist die ethische Grundhaltung, die dem Erwachsenen ermöglicht im Falle von äußeren Störungen und inneren Widerständen, sich in wohlwollend-kritischer Selbstauseinandersetzung zu fragen, welche Hintergründe diese besitzen und welche Entwicklungsmöglichkeiten darin verborgen liegen könnten. Die Verwirklichung eines offenen und ehrlichen Kontakts erfordert vom Erwachsenen, in Anbetracht der generationsbedingten Andersartigkeit und

---

<sup>401</sup> SPRANGER <sup>5</sup>1921, 338.

<sup>402</sup> Vgl. HAFNER 1965, Seite 364.

<sup>403</sup> Vgl. FLITNER <sup>15</sup>1997, 82.

<sup>404</sup> Vgl. MASSCHELEIN In: MEYER-DREWE/PEUKERT/RUHLOFF (Hrsg.) 1992, 96.

Fremdheit des jungen Menschen Mut zur Intimität<sup>405</sup>. Vom Erwachsenen verlangt dies auch in schwierigen erzieherischen Prozessen, das Beziehungsangebot zum jungen Menschen aufrechtzuerhalten. Der Erwachsene darf nicht wegschauen, sondern muss offen sein für die Begegnung. Hierzu ist es für den Erwachsenen notwendig, im Kontakt mit den eigenen Gefühls- und Gedankenwelten zu sein. Aus der Art des Kontakts des Erwachsenen mit sich selbst erwächst sein Kontakt zum jungen Menschen. Der Grad der Offenheit zu sich selbst entscheidet über die Möglichkeit, auf die in der erzieherischen Situation gestellten Fragen authentisch zu antworten. Erst der ehrliche Kontakt zu sich selbst ermöglicht eine angemessene Verantwortungsübernahme in der pädagogischen Situation.

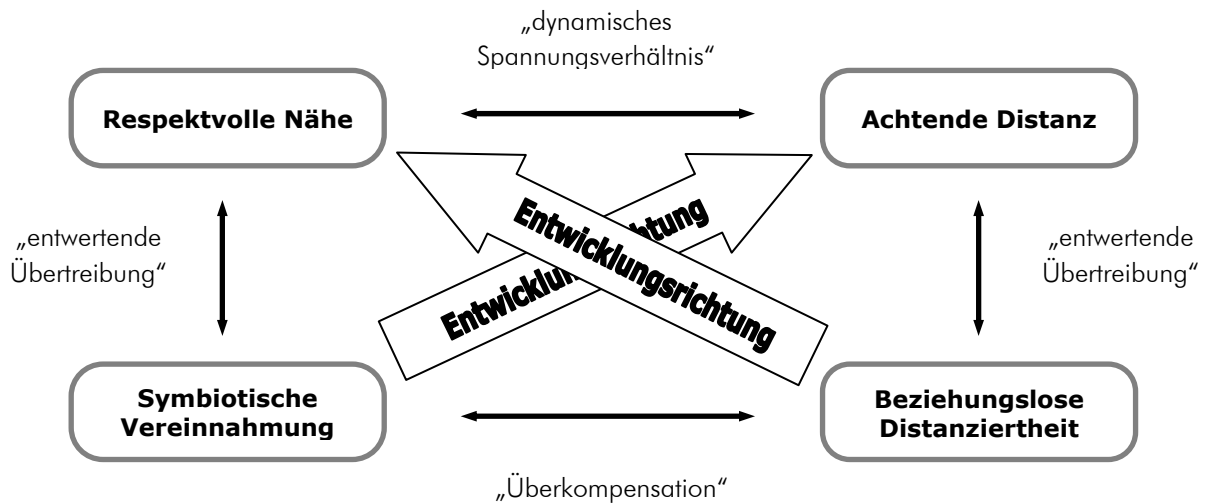


Abbildung 18: Werte- und Entwicklungsquadrat der Intimität

Offener und ehrlicher Kontakt verstanden als Intimität bedeutet weder *beziehungslose Distanziertheit* noch *symbiotische Vereinnahmung* (vgl. Abbildung 18). Sie anerkennt die unterschiedlichen Bedürfnisse ebenso wie die Grenzen ihrer Verwirklichung. Sie stellt sich als dynamische Balance zwischen *respektvoller Nähe* und *achtender Distanz* dar. Erst auf der Grundlage von Intimität kann der junge Mensch ein bewusstes Antworten lernen und entwickeln. Sie ist eine Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit ihm jungen Menschen.

Die Erfahrung von Grenzen ist für die Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit ebenso bedeutsam wie die Erfahrung der Freiheit. Vergleichbar einem Fluss braucht auch der Mensch für eine gesunde Entwicklung Begrenzungen und Entfaltungsmöglichkeiten. Die Erlaubnis zur Entwicklung braucht einen Rahmen, damit der junge Mensch lernt, wie er seine Bedürfnisse als soziales Wesen angemessen erfüllen kann. Der Erwachsene ist dazu gerufen, dem jungen

<sup>405</sup> *Intimität* versteht sich als emotionaler Gehalt einer vorbehaltlos ehrlichen, offenen und aufrichtigen zwi-

Menschen Möglichkeiten zu bieten, den konstruktiven Umgang mit Grenzen zu erlernen. Er muss ihm die Erfahrung ermöglichen, dass es in der Welt Autoritäten gibt, die dem Menschen Grenzen setzen und dass er damit sinnvoll umgehen kann. Es geht nicht darum, die eigenen und fremden Bedürfnisse zu unterdrücken oder zu entwerten. Vielmehr gilt es, diese wertschätzend wahrzunehmen und deren Erfüllungsgrenzen als Notwendigkeit der ‚Ich-Du-‘ bzw. ‚Ich-Welt‘-Realität anzuerkennen. Der Erwachsene trägt die Verantwortung, dem jungen Menschen die Erkenntnis zu ermöglichen, dass die Welt in Ordnung ist, auch wenn er nicht bekommt, was er will. Nur so kann der junge Menschen lernen wo es sinnvoll ist nachzugeben und wo es sich lohnt für die eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen einzutreten. Hier kommt den Eltern eine besondere Bedeutung zu. Sie haben die Möglichkeit, dem jungen Menschen die Grenzerfahrungen in Liebe zu vermitteln. Wird dies aus missverstandener Großzügigkeit oder Angst vor Auseinandersetzungen unterlassen, fällt diese Aufgabe der Gesellschaft zu, wodurch sich diese Erfahrung i.d.R. ohne Liebe vollzieht.

Um einen konstruktiven Umgang mit Grenzen zu lernen ist für den jungen Menschen ein angemessener Platz in der menschlichen Gemeinschaft hilfreich. Wie bereits in Kapitel 5.2.2.1 erwähnt, ist der junge Mensch gegenüber dem Erwachsenen in einer nachfolgenden Position. Dies gilt es bei der Gestaltung pädagogischer Begegnungen zu beachten. Der Erwachsene trägt die Verantwortung, dem Kind keine dominante Rolle einzuräumen. Vielmehr ist es wichtig, ihm die Möglichkeit der Teilhabe und die Erfahrung des ‚dabei seins‘ zu ermöglichen. Es geht um die Schaffung von Strukturen, die den jungen Menschen einen angemessenen Platz in der Gemeinschaft finden lassen. Dies verhindert Überforderungen und ermöglicht nachhaltiges Wachstum. Dieser Zusammenhang ist auch für die Entwicklung der Mitverantwortung relevant, denn eine angemessene Verantwortung für den Mitmenschen lässt sich nur über angemessene Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung erlernen.

Auch die pädagogischen Kategorien - Vertrauen und Orientierung - verweisen darauf, dass der junge Mensch in der Nachfolge steht. Um die eigenen Quellen der Kraft und des Vertrauens in sich zu entdecken, benötigt er Orientierung an seinen Vorgängern. Dies bedeutet für den Erwachsenen, gegenüber dem jungen Menschen einen Rahmen zu schaffen, innerhalb dessen er sich als Nachfolgender erfahren kann. Der Erwachsene hat die Verantwortung, dem jungen Menschen in Achtung und Respekt zu begegnen, aber auch in Klarheit und Bestimmtheit. Er sollte dem jungen Menschen mit Geduld, Toleranz, Ausdauer und Standfestigkeit begegnen und für seinen Schutz und seine Sicherheit sorgen. Statt falsch verstandener Nachsicht bei der Vermittlung von Grenzen geht es um eine Verlässlichkeit im Verhalten.

Die Erfahrung des ‚Eingebundenseins‘ beschränkt sich aber nicht nur auf die menschliche Gemeinschaft. Es geht auch darum, dem jungen Menschen das Eingebundensein in etwas Größeres zu vermitteln und erfahren zu lassen. Denn der Mensch ist nicht nur Erbe seiner Vorfahren, sondern auch Erbe der Welt.<sup>406</sup> Nur über diese Erfahrung kann im jungen Menschen Demut und Ehrfurcht gegenüber allem Lebendigen entstehen. Sie hilft ihm dabei, seine Fähigkeit zur Übernahme seiner Weltverantwortung zu entwickeln. Sie nimmt die Lebenskraft in allen Wesen wahr und erkennt, dass in allem etwas Wertvolles ist. Aus ihr erwächst der wertschätzende Respekt gegenüber allen Geschöpfen als sinnstiftende Erkenntnis, Teil von etwas Größerem zu sein.

### **5.3.2.4 Pädagogische Orientierungsmarke: Gestaltung der pädagogischen Situation**

Der Mensch ist nichts ohne eigene Erlebnisse und Lernen vollzieht sich vor allem durch Erfahrungen. Bei der Gestaltung der pädagogischen Situation trägt der Erwachsene die Verantwortung, pädagogische Freiräume zur Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu schaffen. Der Mensch hat die Fähigkeit, sein Leben zu gestalten, aber er muss es lernen, indem er die Dinge selbst erlebt und sich erfahrend mit sich selbst und der Welt auseinandersetzt. Neben der Freiheit zu träumen ist es für den jungen Menschen wichtig, sich auf die Welt zuzubewegen und zu handeln. Fähigkeiten und Haltungen lassen sich nicht abstrakt und theoretisch erwerben, sondern müssen in pädagogischen Situationen angebahnt und in ihrer Entwicklung begleitet werden.

Bis heute hat die Wissenschaft keine umfassende Vorstellung darüber, was genau im Menschen vorgeht, wenn er etwas lernt oder seine Fähigkeiten entfaltet. Auch die moderne Gehirnforschung kann hierzu keine exakten Angaben machen. Was jedoch als gesichert gilt, ist, dass Lernen nicht von außen gesteuert oder gar kontrolliert werden kann, sondern allenfalls angeregt oder gestört. Lernen formt das Gehirn auf ganz individuelle Weise, indem es Verbindungen zwischen Zellen verstärkt bzw. verknüpft, wo sie genutzt werden, oder aber unterbricht und zurückbildet, wo sie ungenutzt sind. Jedes Gehirn entwickelt im Lebensverlauf seine eigene unnachahmliche Lern- und Erfahrungslandkarte und so löst das gleiche Erlebnis in jedem Menschen ganz individuelle Gedanken, Assoziationen und Gefühle aus. Neben der Individualität in den Erlebnisweisen kommen Menschen mit ganz unterschiedlichen Bedürfnis-

---

<sup>406</sup> Vgl. WEYER 1994, 39.

sen, Sensibilitäten und Anlagen auf die Welt. All dies gilt es bei der Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen zu berücksichtigen.

Erfolgreiche Entwicklungsverläufe zur Verantwortungsfähigkeit zeichnen sich durch vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten und ein breites Spektrum an selbstgesteuerten Erfahrungen aus. Der junge Mensch muss über die Erfahrung seiner Selbstwirksamkeit die eigenen Kräfte und Fähigkeiten und damit seine Macht kennen lernen. Erst indem er auch deren Grenzen wahrnimmt und erkennt, kann er lernen seine Potentiale sinnstiftend einzusetzen. Zum selbstverantwortlichen Leben in dynamischer Balance zwischen Interdependenz und Freiheit<sup>407</sup> bedarf es vielfältiger kultureller und sozialer Fähigkeiten. Diese müssen im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen entfaltet werden. Der Erwachsene hat die Verantwortung zur Schaffung eines Erlebnis- und Entwicklungsrahmens, innerhalb dessen der junge Mensch seine eigenen Erfahrungen machen kann und Verantwortung übernimmt. Vereinfacht ausgedrückt: Wenn dem jungen Menschen keine Verantwortung übertragen wird, lernt er auch nicht, damit umzugehen. Um erwachsen zu werden, muss der junge Mensch selbstverantwortete Entscheidungen treffen, mit denen er Antworten auf die Herausforderungen seines Lebens gibt. Der Erlebnis- und Entwicklungsrahmen orientiert sich an der dynamischen Balance zwischen *Herausforderung* und *Schutz* (vgl. Abbildung 19). Das Maß an Verantwortung, das der junge Mensch übernimmt, muss an seine Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten angepasst sein. Dieser ist zunächst klein und erweitert sich fortlaufend mit seinem Lern- und Entwicklungsprozess. Der Erwachsene muss ihm ermöglichen, seiner Entwicklung und seinen Fähigkeiten entsprechend Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen. An Herausforderungen kann der junge Mensch wachsen und erwachsen werden. Der Erwachsene muss Erlebnisse und Aufgaben so gestalten, dass sie den jungen Menschen herausfordern ohne ihn zu überfordern. Für eine gesunde Entwicklung benötigt der junge Mensch angemessene Herausforderungen in unterschiedlichen Lernfeldern, um erfolgsorientiert in kleinen Erlebniseinheiten Erfahrungen zu machen und Erkenntnisse zu gewinnen. In der Balance zwischen *Herausforderung* und *Schutz* kann eine erfolgsmotivierte Haltung im jungen Menschen entstehen.<sup>408</sup> Überschreiten die Aufgaben das Lern- und Leistungsniveau bei weitem, drohen Überforderung und das Gefühl der Frustration. Wird dagegen der junge Mensch vor jeglicher Anforderung bewahrt, besteht die Gefahr der Unterforderung. In der Folge wird Lernen und Entwicklung verhindert und der junge Mensch ist kaum in der Lage, die Herausforderung der existenziellen

---

<sup>407</sup> Vgl. Werte- und Entwicklungsquadrat der Autonomie in Kapitel 4.4.

<sup>408</sup> Die Begriffe *erfolgsmotiviert* und *misserfolgsmotiviert* werden hier im Sinne der Attributionstheorie genannt. Vgl. WEINER 1992.



Verantwortung erfolgreich zu bewältigen. In beiden Extremen kann sich langfristig eine Tendenz zur Misserfolgsorientierung ausbilden.

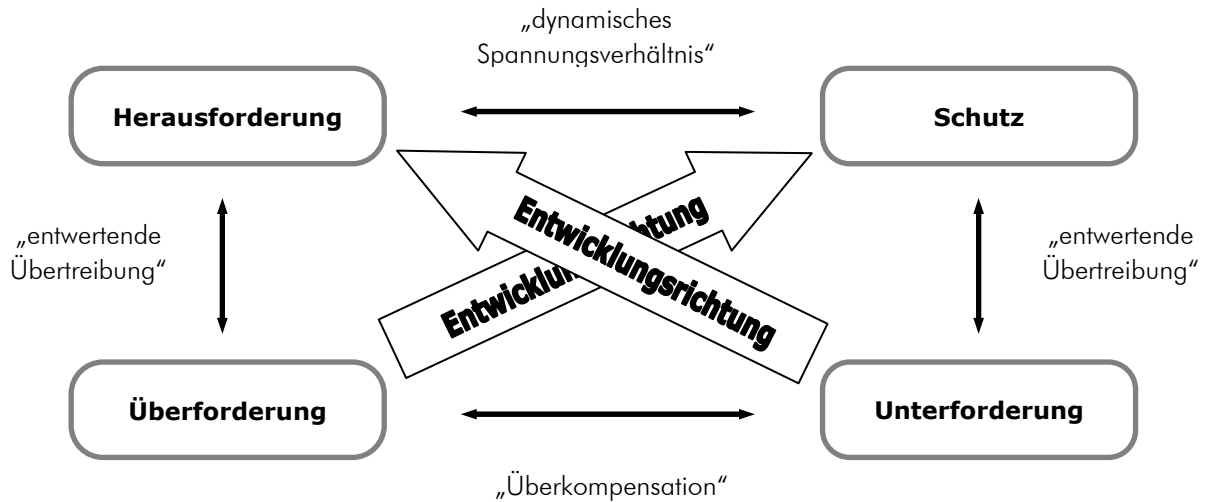


Abbildung 19: Werte- und Entwicklungsquadrat eines angemessenen Erlebnis- und Entwicklungsrahmens

Da der Mensch in seinem Leben auch schwierige Ereignisse bewältigen muss, hat der Erwachsene die Aufgabe, dem jungen Menschen Erfahrungen mit der menschlichen Unvollkommenheit und Begrenztheit zu ermöglichen. Anstatt die Schwierigkeiten zu beklagen, kann der Erwachsene Probleme ansprechen und den jungen Menschen dazu anregen, über die darin verborgenen Lernmöglichkeiten nachzudenken. Ziel ist ein konstruktiver Umgang mit Grenzen. Der Erwachsene hat die Verantwortung, mit dem jungen Menschen gemeinsam die Chancen von Krisen zu entdecken. Dabei lassen sich häufig bereits durch die Art der Betrachtung neue Lösungs- und Entwicklungsmöglichkeiten finden. Hilfreich ist z.B. Alternativen im Umgang mit Situationen zu entwickeln, damit der junge Mensch den eigenen Erklärungs- und Kompetenzrahmen schrittweise erweitern kann. Der Erwachsene hat die Möglichkeit, dem jungen Menschen unterschiedliche Erfahrungswelten anzubieten und eine Flexibilität im Denken zu entwickeln. Hilfreich und nützlich für eine erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen ist die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Statt die eigene Sichtweise als Realität zu vermitteln, ist es sinnvoll, den jungen Menschen dazu einzuladen, in Lern- und Entwicklungsprozessen unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Der Erwachsene hat die Verantwortung, den jungen Menschen zu einer wertschätzenden Haltung anzuregen und er muss ihm Freiräume bieten, um eine flexible Zugangs- und Sichtweise entwickeln zu können. Im Falle von schwierigen Lern- und Entwicklungsprozessen hat er die Verantwortung, die Geschehnisse nicht zu dramatisieren, sondern auf die natürlichen Kräfte und Kompeten-

zen des Kindes zu vertrauen. Der Erwachsene hat die Verantwortung, dem jungen Menschen Mut zu machen und ihm sein Leben zuzutrauen.

Lernen hat mit Neugier zu tun. Auch die Verantwortungsfähigkeit bedarf der Neugier und des Interesses. Nach den Untersuchungen AUHAGENS scheint sich „die Bereitschaft zur Verantwortung“ mit dem Wunsch zu paaren, „Umgebungen aufzusuchen, die anregend sind und die Aktivitäten und Entscheidungen erfordern.“<sup>409</sup> Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrung für erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse wird durch die neuere Gehirnforschung bestätigt. Die Erfahrung, die Umwelt beeinflussen zu können, ist mit Lust verbunden. Wichtig ist dabei das Gefühl von Sicherheit und Schutz. Hier helfen neben sicheren Bindungen und Zuspruch Rituale durch ihre strukturgebende Wirkung.

SPITZER betont, dass es vor allem darum gehen muss, jungen Menschen Verantwortung für andere oder kleine Gruppen zu übertragen, damit „sie lernen was es heißt, Ansprüche auszugleichen, gemeinsam zu entscheiden“ und die Entscheidung als Gemeinschaft zu tragen.<sup>410</sup> Der Erwachsene muss dem jungen Menschen die Gelegenheit geben, die Verbundenheit mit anderen zu erleben und in diesen Beziehungen Verantwortung zu übernehmen. Dies betrifft auch die Vorbildfunktion des jungen Menschen gegenüber noch jüngeren. Hier gilt es, Strukturen zu entwickeln, die den jungen Menschen unterstützen seine Vorbildrolle sinnstiftend auszufüllen. Lern- und Erfahrungsräume müssen so gestaltet sein, dass der junge Mensch die Erfahrung machen kann, für etwas zuständig zu sein und gebraucht zu werden. Nach den Untersuchungen AUHAGENS fühlen sich „verantwortungsbewusste Menschen [...] relativ stark in die Gesellschaft eingebunden.“<sup>411</sup> Von früh an gilt es daher, dem jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, für andere etwas leisten zu können. Der Erwachsene hat die Aufgabe, dem jungen Menschen eine verantwortungsbewusste Teilhabe in der menschlichen Gemeinschaft zu ermöglichen.

Zur Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit ist es wichtig, das Für und Wider des eigenen Handelns abzuwägen. Der junge Mensch muss die Möglichkeit erhalten, eigene Thesen und Lösungen aktiv zu überprüfen, auch um Vorurteile abzubauen. Lernen und Entwicklung sind zyklische Prozesse, die sich dialektisch zwischen Erleben und Reflexion bewegen.<sup>412</sup> Im Erleben findet Denken, Fühlen und Handeln statt. Aus einem kurzfristigen Erlebnis kann durch Reflexion eine langfristige Erfahrung werden. Ein Erlebnis bedarf der kognitiven Auseinanderset-

---

<sup>409</sup> AUHAGEN 1999, 56.

<sup>410</sup> Vgl. SPITZER 2002, 314.

<sup>411</sup> AUHAGEN 1999, 55.

<sup>412</sup> FUHR/GREMMLER-FUHR 1988, 41.

zung, um zur Erfahrung zu werden und daraus eine Erkenntnis zu gewinnen.<sup>413</sup> Erkenntnis beinhaltet die Fähigkeit, von einem Metastandpunkt aus das eigene Handeln zu reflektieren. „Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist die Voraussetzung dafür, dass man Menschen für ihr Tun verantwortlich machen kann [...]“<sup>414</sup>.

Die Verantwortung des Erwachsenen ist es, den jungen Menschen dazu anzuregen, über die Angemessenheit und Nützlichkeit seiner Handlungen in Bezug auf das gewünschte Ziel nachzudenken.<sup>415</sup> Durch offene Diskussion verschiedener Argumente kann der Erwachsene den jungen Menschen zum selbstgeleiteten Lösungsprozess anregen.<sup>416</sup> Durch öffnende Fragen kann er den jungen Menschen Antworten selbstständig finden lassen. Prozessunterstützend sind Beispiele und Geschichten hilfreich, um Zusammenhänge zu veranschaulichen. Es ist zudem wichtig, den jungen Menschen seinen Lern- und Entwicklungsprozess selbst steuern zu lassen, indem er dazu ermuntert wird, sich selbst Fragen zu stellen. Pädagogische Verantwortung in der Gestaltung pädagogischer Situationen meint vor allem, Fragen zu stellen, damit der junge Mensch seine Antworten selbstständig finden kann. Notwendig ist eine pädagogische Zurückhaltung auf Seiten des Erwachsenen. Um dem jungen Menschen Selbstwirksamkeit in der Findung und Umsetzung von Lösungen zu ermöglichen ist Geduld notwendig. Für dieses ‚sich zurücknehmen‘ benötigt der Erwachsene Vertrauen in die Lebenstüchtigkeit des jungen Menschen, das sich aus dem Urvertrauen des Erwachsenen speist. Er hat Verantwortung abzugeben, damit der junge Mensch in seine Verantwortung hineinwachsen kann. Dabei ist eine gesunde Balance zwischen Nähe und Distanz hilfreich. Sie ermöglicht dem Erwachsenen zu erkennen, wo es hilfreich ist, Impulse zu setzen und wo es notwendig ist, sich zurückzuhalten, um die eigenständige Entwicklung des jungen Menschen zu ermöglichen.

Um im Alltag angemessene und sinnstiftende Entscheidungen treffen zu können und diese umzusetzen, ist es in der Gestaltung pädagogischer Situationen wichtig, sowohl der kognitiven als auch der emotionalen Welt Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Ziel ist die Schaffung von Lern- und Erlebniswelten, die dem jungen Menschen einen Zugang zu seinen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten weisen. Der junge Mensch muss lernen, seinen Empfindungen zu vertrauen und seinen Verstand als nützliches und wirksames Instrument zu gebrauchen. Darüber hinaus geht es um die Schulung der Intuition. Sie verbindet Erfahrung, Wissen und

---

<sup>413</sup> vgl. hierzu auch Fußnote 362 auf S. 98.

<sup>414</sup> LÜBBE (Hrsg.) 1994, 200.

<sup>415</sup> Reflexionsfragen könnten lauten: „Ist Dein Verhalten angemessen, um Dein Ziel zu erreichen?“; „Bist du mit der Situation bzw. dem Ergebnis zufrieden?“; „Was ermöglicht dir das, was verhindert es?“; „Welche alternativen Lösungen siehst du?“

<sup>416</sup> Fragen könnten sein: „Was ist Dein Ziel?“ oder: „Was willst du erreichen?“

Empfindungen. In allen Lern- und Entwicklungsprozessen braucht der junge Mensch ein Gefühl von Vertrauen und Sicherheit. Lob und Freude sind die besten Mittel für einen gesunden Lern- und Entwicklungsprozess.

Bei aller Differenzierung und Rücksichtnahme auf individuelle Bedürfnisse kann es in pädagogischen Situationen nicht um die Förderung von Egozentrik gehen. Für den Erwachsenen ist es wichtig, dem jungen Menschen die Erfahrung zu ermöglichen, dass es hilfreich und sinnstiftend ist, sich in die Gemeinschaft einzufinden. Es geht bei der Schaffung von angemessenen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für den Einzelnen nicht darum, dem Egoismus Vorschub zu leisten. Gerade vor dem Hintergrund der Bedeutung von Mit- und Weltverantwortung sollten Gemeinsamkeiten und Verbindendes ebenso beachtet werden wie Unterschiedlichkeiten – und nicht zu vergessen die Möglichkeit bei verschiedenen Bedürfnissen Kompromisse zu finden.

Wachstum und Entwicklung geschieht durch Veränderung. Einerseits erscheint es notwendig, Fertigkeiten und Erkenntnisse durch Vernetzung mit anderen Situationen zu festigen. Andererseits gilt es, den jungen Menschen dazu anzuregen, Überzeugungen rechtzeitig loszulassen, wenn sie sich nicht mehr als wirkungsvoll und angemessen erweisen. Der Erwachsene kann den jungen Menschen darin begleiten, ein Bild von den Dingen zu gewinnen und dieses weiterzuentwickeln. Um das Ziel des urteilsfreien Beobachtens der innern und äußeren Welt zu verwirklichen, erscheint es notwendig, neben dem Trennenden das Verbindende zwischen den Lebensaspekten zu erkennen.

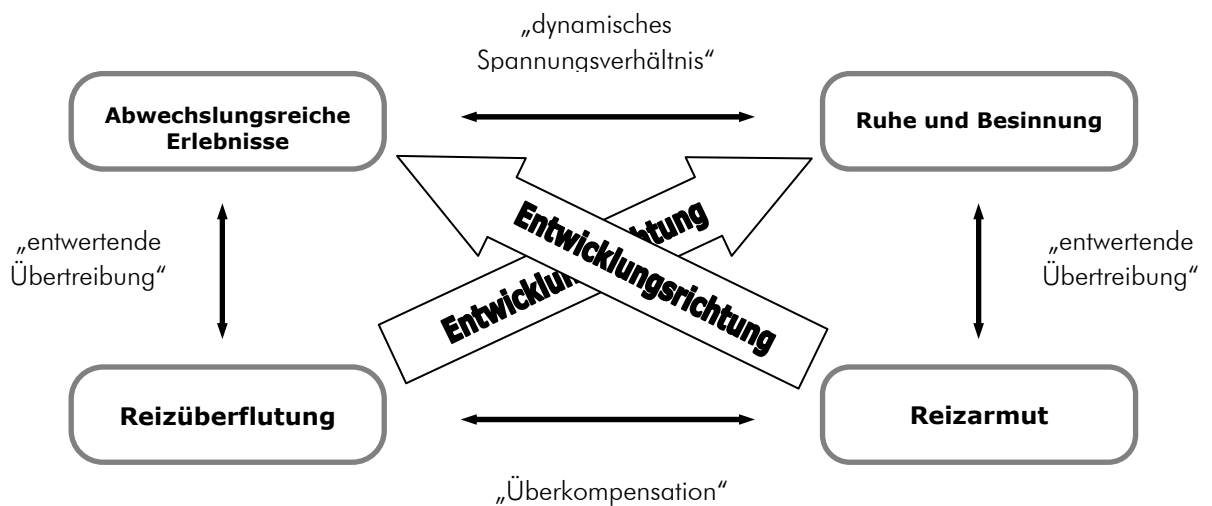


Abbildung 20: Werte- und Entwicklungsquadrat gesunder Entwicklung

Der junge Mensch braucht für eine gesunde Entwicklung spannungsreiche und spannungsarme Situationen (vgl. Abbildung 20). Der Erwachsene hat die Verantwortung, den Lern- und Entwicklungsprozess des jungen Menschen in einer gesunden Balance von *abwechslungsreichen Erlebnissen* einerseits sowie *Ruhe und Besinnung* andererseits zu gestalten. In Lern- und

Entwicklungsprozessen gilt es alle Sinne anzusprechen. Neben den im Alltag häufig benutzten visuellen Zugangsweisen sollten die auditiven, olfaktorischen und haptischen Sinne des jungen Menschen gefördert werden. In einer Zeit der Reizüberflutung und Erlebnisanhäufung geht es vor allem um die Steigerung der Sinneserfahrung durch Reduktion der Sinneseindrücke. Wichtig erscheint heute, den jungen Menschen in die Stille zu führen. Ohne die Balance zwischen *abwechslungsreichen Erlebnissen* und *Ruhe* drohen entwertende Übertreibungen: im Falle der Anhäufung von Erlebnissen die *Reizüberflutung* oder bei permanenter Besinnung und Ruhe die *Reizarmut*.

Es sind weniger die spektakulären Ereignisse sondern oft die einfachen Dinge des Lebens, in denen eine große pädagogische Wirkung verborgen liegt. Neben einem großen Angebot an unterschiedlichen Erfahrungswelten erscheint es wichtig, dass der Erwachsene den jungen Menschen zum Staunen über die Welt und das Leben anregt. Er hat die Aufgabe, den jungen Menschen bei der Entfaltung seiner Kreativität und Ästhetik anzuleiten. Ein wichtiges Lern- und Entwicklungsziel ist die Erkenntnis, dass Schönheit nicht nur an äußeren, kulturellen Trends unterworfenen Erscheinungsweisen festgemacht werden kann, sondern in allem zu erkennen ist.

## 5.4 Die Verantwortung in der Pädagogik als dynamisches Entwicklungsmodell

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Prozess der Verantwortungsentwicklung und bündelt die bisherigen Überlegungen. Zunächst geht es um die Wirkung und den Einfluss des Erwachsenen auf den pädagogischen Prozess. Anknüpfend an die klassische Diskussion der Reformpädagogik zum Grundverständnis von Erziehung werden an Hand von Werte- und Entwicklungsquadranten pädagogische Handlungsmodelle für beide Blickrichtungen – Erwachsener und junger Mensch – vorgestellt. Mit Hilfe des Ansatzes aus der Kommunikationstheorie lassen sich die Erziehungsverständnisse neu darstellen und um einen Entwicklungsaspekt erweitern.

Es wurde bereits deutlich, dass Erziehung nicht als eindeutig kausaler Wirkmechanismus bestimmt werden kann. Bereits SCHLEIERMACHER sieht in der Erziehung eine Kunst. Später führt LITT aus, dass die Erziehung aus der Intuition entspringt und sich nicht wissenschaftlich normieren lässt.<sup>417</sup> Im pädagogischen Geschehen gibt es keine allumfassenden Eindeutigkeiten und keine pauschal übertragbare Handlungsrezepte. „Die Pädagogik“ so WÄCHTER, „kann keine exakten Zweck-Mittel-Beziehungen konstruieren.“<sup>418</sup> Erzieherische Prozesse sind daher nur eingeschränkt planbar. Für den Erwachsenen bedeutet dies eine Flexibilität in seinem pädagogischen Handeln zu entwickeln. Im Sinne seiner Selbstverantwortung ist er in seinen Entscheidungen dazu gerufen, sich immer wieder von Autoritäten und Vorgaben zu lösen, um die eigene Wahrheit zu finden und im Einklang mit dem jungen Menschen und der Situation zu handeln.<sup>419</sup> Nur so lassen sich für den Erwachsenen Authentizität und Stimmigkeit als wichtige Merkmale der pädagogischen Verantwortung wahren. Daher besitzen die in Kapitel 5.3 beschriebenen pädagogischen Orientierungsmarken keinen Absolutheitsanspruch.

Trotz der zeitlichen und inhaltlichen Begrenztheit pädagogischer Verantwortung (vgl. Kapitel 5.3), ergibt sich aus der Erziehungsbedürftigkeit des jungen Menschen und seinem Bedürfnis nach Orientierung die Tatsache, dass der Erwachsene nicht *nicht* dessen Lern- und Entwicklungsweg beeinflussen kann. Für die Erfahrungen und Erkenntnisse in seinem Lern- und Entwicklungsprozess ist der junge Mensch nicht nur selbst verantwortlich, sondern zum größten Teil der Erwachsene.<sup>420</sup> Wie groß und entscheidend der Einfluss der erwachsenen Person

<sup>417</sup> Vgl. KLAFFKI, In: SCHEUERL (Hrsg.) <sup>2</sup>1991 Bd. 2, 246f.

<sup>418</sup> WÄCHTER 1997, 557.

<sup>419</sup> Diese Vorstellung orientiert sich am Zen-Spruch: „Triffst du einen Buddha, töte Buddha.“ Vgl. KOPP <sup>3</sup>2000.

<sup>420</sup> Vgl. SPITZER 2002, 447.

auf den Lern- und Entwicklungsverlauf des jungen Menschen ist, kann nicht exakt bestimmt werden. Jeder Erwachsene kann ein konstruktiver oder störender Begleiter des jungen Menschen sein. Er vermag Lernen und Entwicklung zu unterstützen, er ist aber auch dazu in der Lage, diese zu erschweren. Weil sich aus jeder Begegnung ein hilfreicher oder störender pädagogischer Impuls für den jungen Menschen ergeben kann, kann der Erwachsene nicht *nicht* Verantwortung für den jungen Menschen übernehmen. Dabei korreliert die Dauer und die Art der Begegnung nicht zwangsläufig mit der Intensität des Einflusses, denn nach FLITNER sind es oft die Begegnungen von geringer Dauer, die eine „höchst fruchtbare, ja gewaltige erzieherische Wirkung“ besitzen.<sup>421</sup>

Kennzeichnend für erzieherische Prozesse ist ein Spannungsverhältnis zwischen den Möglichkeiten der Anleitung einerseits als Antwort auf das Bedürfnis des jungen Menschen nach Vertrauen und Orientierung und der Schaffung von Freiräumen andererseits als Konsequenz des Willens des jungen Menschen selbst sein zu wollen. Diese Vorstellung eines Spannungsverhältnisses von Einflussnahme und Freiheit, zeigt sich auch in der pädagogischen Tradition. Betrachtet man die historische Auseinandersetzung um das Erziehungsverständnis, dann ging es bereits den frühesten Vertretern pädagogischen Denkens wie HERBART einerseits darum, in erzieherischen Prozessen den jungen Menschen zu bestärken und ihn dabei zu unterstützen, seine intellektuellen, emotionalen und ethisch-moralischen Potentiale zu entfalten. Andererseits weist SCHLEIERMACHER darauf hin, dass die heranwachsende Generation in ihrer Entwicklung dazu anzuleiten ist, in das Bestehende einzutreten. Der Philosoph HEGEL beschreibt zwei Pole persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Für ihn bedeutet Nachfolgen zugleich Verneinen und Bewahren.<sup>422</sup> Gesunde Veränderungen und nachhaltiges Wachstum sind nur auf der Grundlage des Bestehenden möglich. Die nachhaltige Entwicklung von Personen und Organisationen lässt sich als Balanceakt zwischen Erneuern und Bewahren beschreiben. Nur in diesem Spannungsverhältnis können Individuen, Organisationen oder Gesellschaften sowohl den Wandel der Welt mitvollziehen, und ihrem Drang nach Wachstum befriedigen, als auch dem menschlichen Bedürfnis nach Halt, Struktur und Sicherheit genügen.

Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch in der Pädagogik. Bereits SCHLEIERMACHER betont, dass der erzieherische Prozess nicht nur daran ausgerichtet sein kann, die jüngere Generation in das Bestehende einzuführen. Vielmehr muss ihr Mut gemacht und die Fähigkeit vermittelt werden, das Vorgefundene weiterzuentwickeln. GUDJONS unterscheidet in der

---

<sup>421</sup> FLITNER 1997, 72.

<sup>422</sup> Vgl. WILBER 2001, 37.

Diskussion zum Erziehungsbegriff zwei Grundverständnisse: „Erziehung als *'herstellendes Machen'*“ und Erziehung als *'begleitendes Wachsenlassen'*“. <sup>423</sup> Er knüpft damit an LITT an, der in seinem klassischen Werk „Führen oder Wachsenlassen“ dieses „pädagogische Grundproblem“ in den 1920er Jahren erörterte. <sup>424</sup> Dabei stellen ‚Führen‘ einerseits und ‚Wachsenlassen‘ andererseits zwei Vorstellungen menschlicher Entwicklungsverläufe und der entsprechenden pädagogischen Haltung dar. Unter dualer Perspektive erscheint dieses Spannungsverhältnis als pädagogisches Dilemma. Dabei zeigen sich Anleitung und Freiheit bzw. Nähe und Distanz als sich widersprechenden Prinzipien. Jedoch verdeutlichte bereits LITT in seiner Arbeit, dass beide Grundverständnisse ihre Berechtigung besitzen und Erziehung immer beide Wirkprinzipien benötigt, um nachhaltig zu sein. <sup>425</sup> Daher ließe sich im Titel seiner Arbeit das Wort ‚oder‘ durch ein ‚und‘ ersetzen.

In Kapitel 4.3 wurde deutlich, dass sich das Dilemma der dual erscheinenden Pole mit Hilfe der dialektischen Denkweise konstruktiv auflöst. Durch den dialektischen Blick lassen sich die Grundverständnisse der Erziehung miteinander verbinden. Ihre wechselseitige Ergänzung erscheint für gesunde erzieherische Prozesse angemessen, hilfreich und sinnvoll. Das dialektische Denken ermöglicht eine konstruktive Dynamik pädagogischen Handelns. Durch die dialektische Brille erscheinen die Grundverständnisse als positive Werte des erzieherischen Handelns, die sich einander bedingen. Es geht nicht um einen Wert und einen Nicht-Wert, sondern beide werden als wichtige und notwendige Wirkprinzipien anerkannt. In ihrem Verhältnis geht es nicht um ein ‚entweder oder‘ sondern um ein ‚sowohl als auch‘.

Diese Annahme gründet auf der Tatsache, dass der junge Mensch einerseits erziehungsbedürftig, andererseits aber auch erziehungsfähig ist. Der Mensch hat eine innere Kraft, das zu werden, was er ist, und ist zugleich in seinem Entwicklungsprozess auf Anleitung und Begleitung angewiesen. Der Erwachsene muss dem jungen Menschen nah sein, ihm Halt und Orientierung bieten, um Lernen und Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig muss er Distanz wahren, ihm Freiräume bieten, um die Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Das Werte- und Entwicklungsquadrat der Autonomie im Kapitel 4.3 verdeutlichte, dass der Mensch in seinen Beziehungen nicht nur Freiheiten besitzt, sondern dass diese immer auch mit der Erfahrung von Grenzen verbunden sind. Auf die pädagogische Verantwortung übertragen bedeutet dies, dass der Erwachsene im pädagogischen Handeln das Verhältnis von Nähe und Distanz als die zwei Seiten der Medaille seiner Beziehung zum jungen Menschen

---

<sup>423</sup> GUDJONS <sup>4</sup>1995, 182f.

<sup>424</sup> Vgl. LITT <sup>10</sup>1962.

<sup>425</sup> Vgl. REBLE 1950, 99ff.



anerkennen muss, um nachhaltig wirksam zu sein. Wichtig scheint eine angemessene Haltung des Erwachsenen zwischen den Polen pädagogischer Einflussnahme einerseits und pädagogische Zurückhaltung andererseits. Gefragt ist eine dynamische Flexibilität, die sich aus der pädagogischen Intuition des Erwachsenen speist. Der junge Mensch benötigt in seinem Werden Anleitung und er bedarf zugleich der Freiheit. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich an Hand von zwei Modellen darstellen.

Beim Blick auf den Erwachsenen zeigt das Werte- und Entwicklungsquadrat des pädagogischen Handelns auf der Werteebene die *pädagogische Einflussnahme* und die *pädagogische Zurückhaltung* (vgl. Abbildung 21). Der Erwachsene muss in der pädagogischen Begegnung gegenüber dem jungen Menschen sowohl seine Einflussmöglichkeiten sinnvoll nutzen und zugleich bereit sein sich zurückzuhalten. Ohne positive Spannung verkommt die Einflussnahme zur symbiotischen Behütung oder Kontrolle, die mit der Illusion der *Allmacht* verbunden ist. Die Zurückhaltung führt dagegen in ihrer Einseitigkeit zur Hilflosigkeit oder zum Desinteresse, welche der Erwachsene als *Ohnmacht* erlebt.

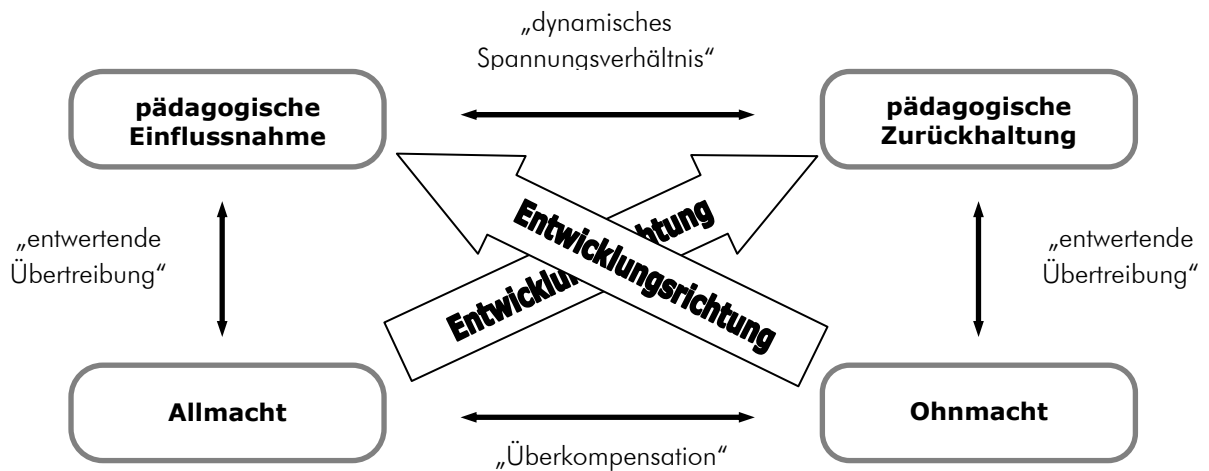


Abbildung 21: Werte- und Entwicklungsquadrat des pädagogischen Handelns

Der Blick auf den jungen Menschen zeigt, dass für einen nachhaltigen Lern- und Entwicklungsprozess sowohl *Unterstützung* als auch *Gestaltungsfreiheiten* notwendig sind (vgl. Abbildung 22). Sind die beide Werte in harmonischer Weise miteinander verbunden wird vermieden, dass der junge Mensch in die entwertenden Übertreibungen verfällt: *überbehütet* oder *kontrolliert sein* auf der Unterstützungsseite und *Orientierungslosigkeit* oder *seelische Verarmung* auf der Selbstgestaltungsseite.

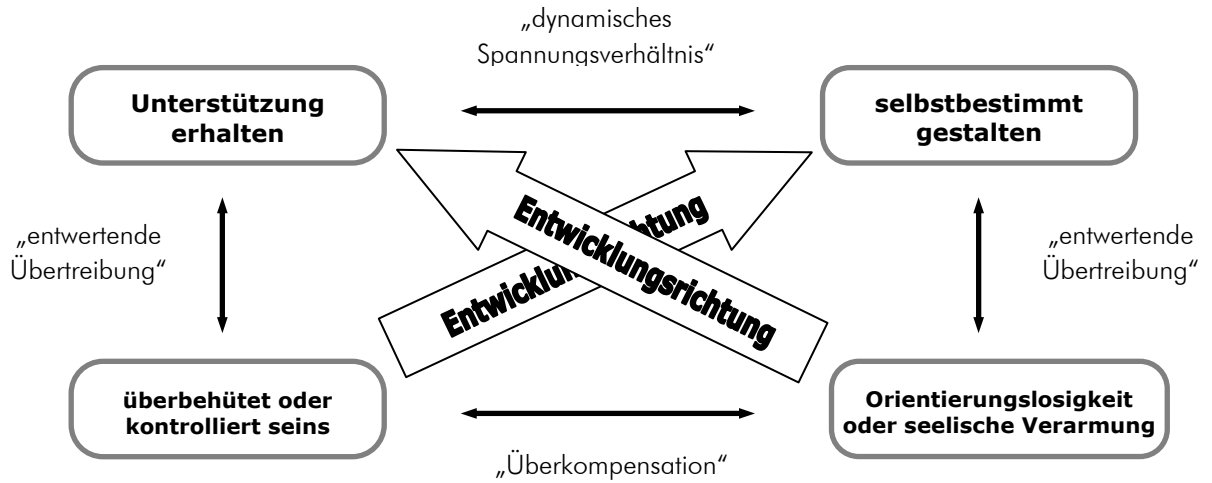


Abbildung 22: Werte- und Entwicklungsquadrat nachhaltiger Lern- und Entwicklungsprozesse

Diese Überlegungen lassen sich in einem zweiten Schritt auf die Grundverständnisse von Erziehung übertragen. Der Blick auf den Erwachsenen knüpft an die Überlegungen LITTS und den Grundverständnissen von GUDJONS an. Dementsprechend zeigt sich Erziehung als komplexer Prozess der sich als dynamische Balance zwischen den Werten *führen* und *wachsen lassen* bewegt (vgl. Abbildung 23). Durch ein dynamisches Spannungsverhältnis können die beiden Werte langfristig ihre konstruktive Wirkung entfalten. Die Einseitigkeit des einen oder anderen Pols führt zu seiner Entwertung und zeigt sich in den jeweiligen Extremen *autoritäre Kontrolle* im Falle der übertriebenen Führung und *orientierungsloses Gewähren lassen* beim ausschließlichen wachsen lassen.

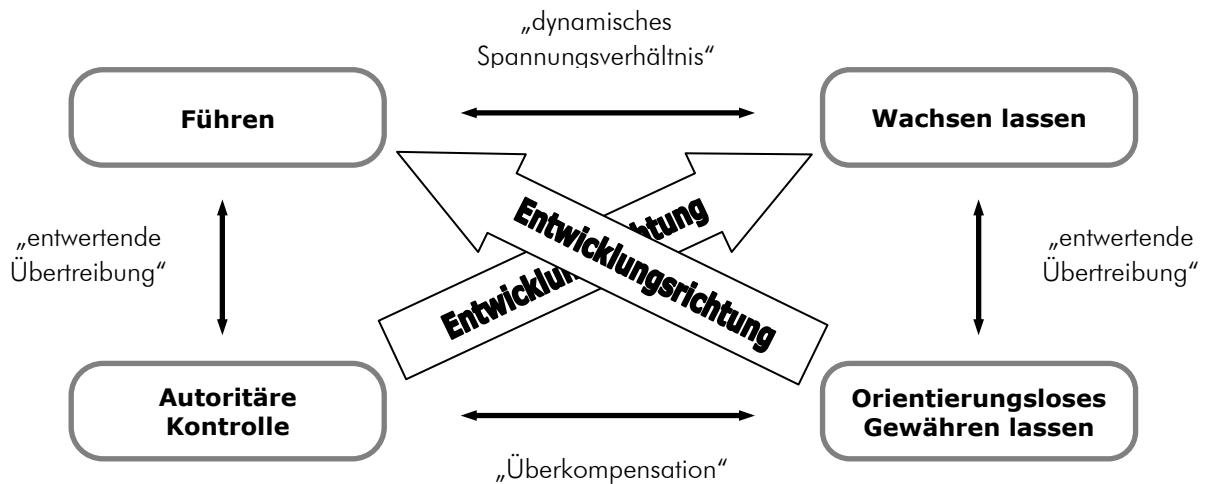


Abbildung 23: Werte- und Entwicklungsquadrat der Erziehung

Beim Blick auf den jungen Menschen zeigt sich das Werte- und Entwicklungsquadrat nachhaltiger Entwicklung (vgl. Abbildung 24). Der junge Mensch benötigt für seine gesunde Entwicklung eine dynamische Balance zwischen den Polen *geführt werden* und *wachsen dürfen*. Im Falle der Einseitigkeit drohen *Vereinnahmung* oder *Haltlosigkeit*.

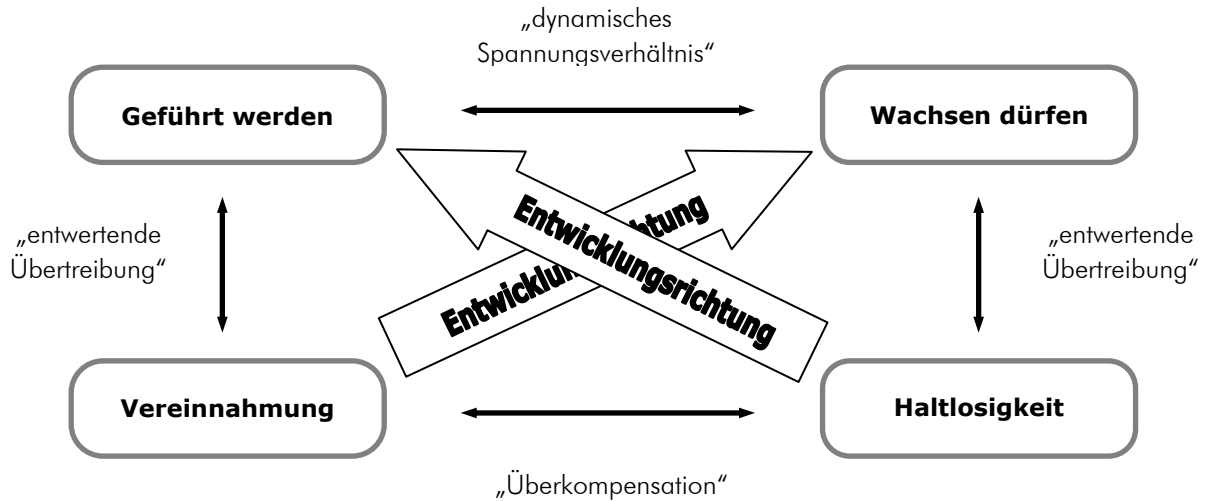


Abbildung 24: Werte- und Entwicklungsquadrat gesunder Entwicklung

Die dialektische Denkweise ist auch für das Thema der Verantwortung relevant. Einleitend wurde eine Diskrepanz in der deutschen Gesellschaft benannt, die zwischen Personen, die Verantwortung übernehmen und denen, die Verantwortung abgeben, besteht. Auf den ersten Blick erscheint die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme konstruktiv und erstrebenswert. Auch in der aktuellen Auseinandersetzung entsteht der Eindruck, dass das ‚Interesse an‘ der Verantwortung attraktiver erscheint als die ‚Furcht davor‘. Dabei besteht die Gefahr, dass übersehen wird, dass der Wille zur Verantwortung einen Schattenaspekt besitzt. Überträgt man die beiden Interpretationspole in ein Werte- und Entwicklungsquadrat wird deutlich, dass mit dem *Interesse* ein positiver Wert beschrieben ist, während die *Furcht* eine entwertende Übertreibung darstellt (vgl. Abbildung 25). Auf der Suche nach den fehlenden Ergänzungen stößt man auf den *Respekt* als positiven Gegenwert zum Interesse und der *Anmaßung und Überforderung* als ihrer entwertenden Übertreibung.

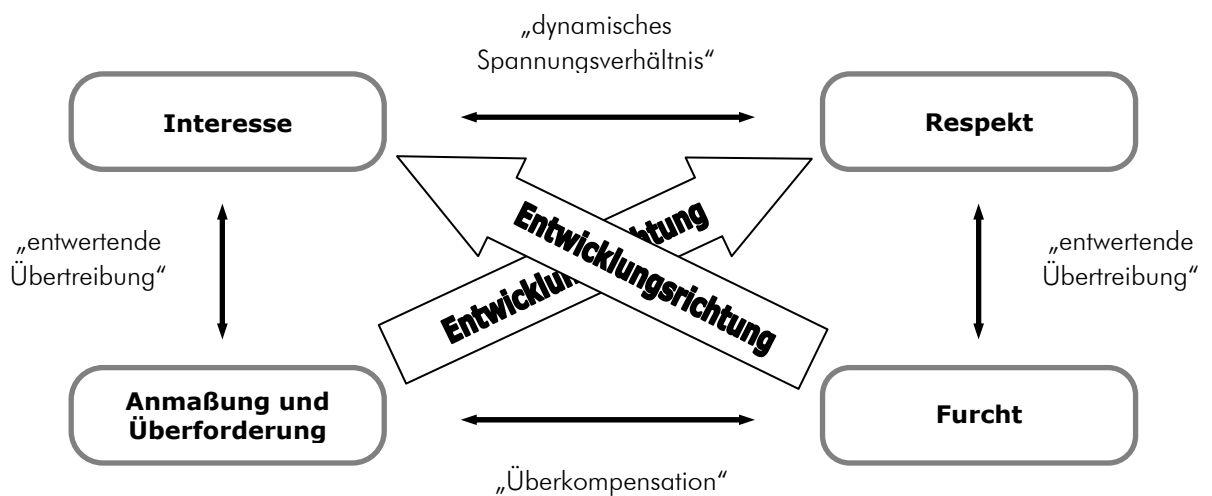


Abbildung 25: Werte- und Entwicklungsquadrat der Haltungen zur menschlichen Verantwortung

Dort, wo Verantwortung übernommen wird, besteht immer auch die Gefahr, zu viel zu tun. Tatsächlich finden Menschen, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, häufig kein gesundes Maß. Sie fühlen sich für alles und jeden verantwortlich, geben ungebetene Ratschläge oder entscheiden für andere, ohne diese nach deren Vorstellungen und Wünschen zu fragen. Wo von der einen Seite keine Verantwortung abgegeben wird, ist es für die andere Seite schwer, Verantwortung zu übernehmen. Während die einen Mühe haben Verantwortung abzugeben, wollen sie andere erst gar nicht übernehmen. Diese Menschen delegieren die Verantwortung für ihr Wohlbefinden an andere, wollen umfassend und dauerhaft von anderen oder der Gesellschaft umsorgt werden. Was in der Gesamtbetrachtung fehlt, ist ein wechselseitiges dynamisches Verhältnis zwischen Menschen, die bereit sind Verantwortung zu übernehmen und anderen, die willens sind, Verantwortung abzugeben. Wobei die Verantwortung zwischen den Personen je nach Rolle und Aufgabe hin und her wechselt und in ihrer Gestalt verändert.

Bezogen auf den erzieherischen Prozess übernehmen Erwachsene in der Begegnung mit dem jungen Menschen häufig zu viel oder zu wenig Verantwortung. In der Folge verhindert dies entweder wichtige Selbsterfahrungen des jungen Menschen oder er wird in seiner Kompetenz überfordert. Einerseits gibt es für junge Menschen heute kaum mehr entpädagogisierte Freiräume, in denen sie ohne Erwachsene selbstverantwortlich ihr Verhalten erproben können. Andererseits müssen viele Kinder bereits in der Grundschule Verantwortung für ihre berufliche Karriere übernehmen und dürfen nicht mehr einfach nur Kind sein.

Kennzeichnend für nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse sind die prozessuale Selbstauflösung der pädagogischen Verantwortung und eine dynamische Veränderung des Verantwortungsverhältnisses zwischen erwachsenem und jungem Menschen. „Betrachtet man die Bedeutung von Verantwortung im Lebenslauf von Personen des westlichen Kulturkreises, wird deutlich, dass die Beziehung von Lebensalter und Ausmaß der Verantwortlichkeit wie eine umgekehrte U-Funktion verläuft.“<sup>426</sup> Der junge Mensch befindet sich zu Beginn seines Lebens in einem sich langsam auflösenden Schonraum der eingeschränkten Verantwortung. Dieser Schonraum berechtigt den jungen Menschen die Welt und sich selbst auf radikale Weise zu untersuchen. Dieser Prozess hilft dem jungen Menschen seine Verantwortungsfähigkeit hinauszuwachsen und seiner existenziellen Verantwortung gerecht zu werden. Der junge Mensch stellt Fragen, und es ist wichtig, dass er in zunehmender Weise selbst Antworten findet. Erst das Finden der eigenen Antwort ermöglicht es nach STACH diese auch zu verantworten.<sup>427</sup>

---

<sup>426</sup> AUHAGEN 1999, 67.

<sup>427</sup> Vgl. STACH, In: GUSS (Hrsg.) 1975, 58.

Der Lern- und Entwicklungsprozess zur Verantwortungsfähigkeit besitzt einen spiralförmigen Verlauf. Er zeigt sich als dynamisch fortschreitende Entwicklungsspirale. Diese Vorstellung steht im Zusammenhang zur Entwicklungspsychologie PIAGETS, aber auch zum dialektischen Modell HEGELS. Nach der von PIAGET beschriebenen Theorie kognitiver Entwicklung durchläuft der junge Mensch bestimmte Lern- und Entwicklungsstadien, die die Ausbildung spezifisch menschlicher Fähigkeiten ermöglichen. Periodisch wächst der Mensch in seinen Fähigkeiten und Kompetenzen. Das jeweilige Entwicklungsniveau wird sukzessiv durch entsprechende Lernerfahrungen und deren Verarbeitung erweitert. In einem zirkulär fortschreitenden Wachstumsprozess fungiert der jeweilige Entwicklungsstatus immer wieder als Ausgangspunkt für den nächsten Entwicklungsschritt. Die jeweils bekannte Ordnung wird immer wieder aufs Neue gestört und vielleicht auch zerstört, um sich mit Hilfe wechselseitiger Anpassungsprozesse<sup>428</sup> zu einer neuen Ordnung auszubilden. Auf jedem Entwicklungsniveau ergeben sich neue Möglichkeiten für eine umfassendere und komplexere Nutzung der menschlichen Potentiale. Betrachtet man das Werte- und Entwicklungsquadrat, dann kann der einzelne Wert als Ausgangsthese betrachtet werden. Der positive Gegenwert stellt die darauf bezogene Antithese dar. Die Entwicklungsdimension ergibt sich aus der Dynamisierung und wechselseitigen Integration beider Werte. In der dialektisch-wertschätzenden Auseinandersetzung können beide Wertepole zur Synthese verschmelzen, die einen neuen komplexeren Entwicklungsstand darstellt und der zugleich in der Gesamtbetrachtung die Ausgangsthese für den nächsten Entwicklungsschritt darstellt.

Fehlt die Balance zwischen den Polen ‚Verantwortungsübernahme‘ und ‚Verantwortung abgeben‘ in der pädagogischen Situation, dann können junge Menschen nicht lernen, wie sie im Laufe ihres Lebens mit mehr Kompetenzen und Fertigkeiten ihre existenzielle Verantwortung wahrnehmen können. Ein ‚zu viel‘ an Verantwortung des Erwachsenen im pädagogischen Prozess, auch in bester Absicht, behindert den Aufbau einer gesunden und angemessenen Eigenverantwortung ebenso wie ein ‚zu wenig‘. In der Konsequenz ist der junge Mensch und später der Erwachsene nicht in der Lage, dem Anspruch existenzieller Verantwortung gerecht zu werden. Wichtige Lern- und Entwicklungsprozesse werden behindert und ein zirkulär fortschreitendes Wachstum erschwert.

Es geht daher weniger um ein blindes Mehr an Verantwortung, sondern um die Entwicklung einer gesunden Balance zwischen den Wertepolen *Verantwortungsübernahme* einerseits und *Abgeben von Verantwortung* andererseits (vgl. Abbildung 26). Nur im dynamischen Span-

---

<sup>428</sup> Der Begriff der *wechselseitigen Anpassung* umfasst die Grundfunktionen Adaption und Organisation. Vgl. BUGGLE <sup>4</sup>2001, 24.

nungsverhältnis pädagogischer Verantwortung kann der Teufelskreis missverstandener Verantwortung durchbrochen werden. Der Erwachsene muss in der pädagogischen Beziehung immer wieder auch Verantwortung abgeben, damit der junge Mensch lernt angemessen mit seiner Verantwortung umzugehen. Gleichzeitig darf er ihn aber beim Aufbau seiner Verantwortung nicht gänzlich allein lassen – muss ihn dort, wo es notwendig ist, unterstützen und vor Gefahren beschützen. Der Schatten der Verantwortungsübernahme zeigt sich in Überfürsorge und Kontrolle oder der *pauschalen Verantwortungsübernahme*. Die Entwertungen des Abgebens von Verantwortung werden als Verwahrlosung und Kontakt- bzw. Beziehungslosigkeit deutlich oder der *totalen Verantwortungslosigkeit*.

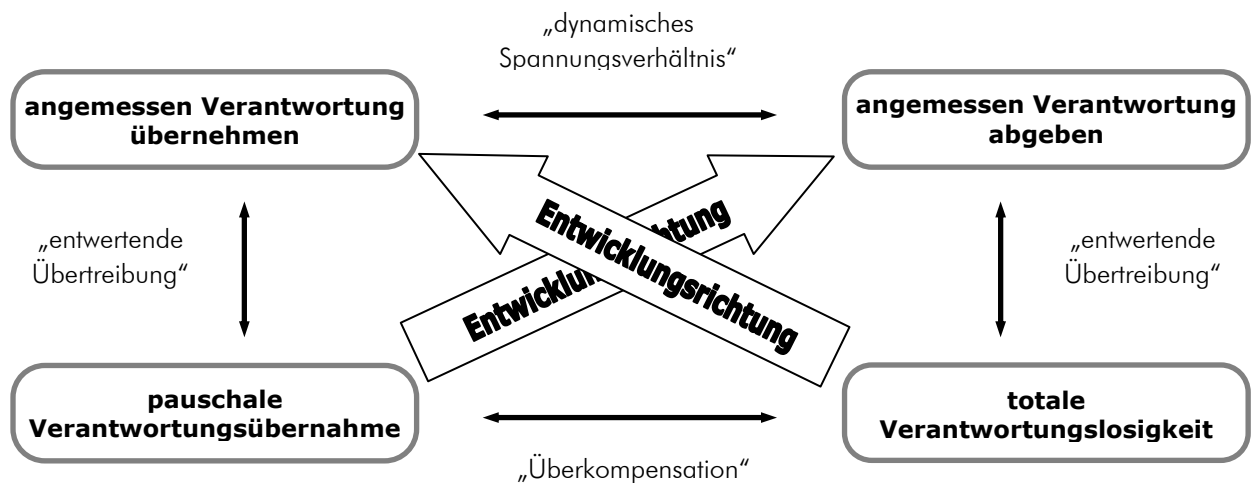


Abbildung 26: Werte- und Entwicklungsquadrat der pädagogischen Verantwortung

Für die Erziehung zur Verantwortung auf der Seite des jungen Menschen zeigt sich eine angemessene und hilfreiche Dynamik zwischen den Polen *Selbstvertrauen* und *Demut* (vgl. Abbildung 27). Das Selbstvertrauen ist grundlegend für den Mut zur Verantwortung und die Demut befähigt dazu, andere um Hilfe und Unterstützung zu bitten. Bei dauerhaften Einseitigkeiten drohen die entwertenden Übertreibungen: *Überheblichkeit* auf der Seite des Selbstvertrauens, die dazu verleitet alles selbst machen zu wollen oder *Selbstentwertung* auf der Seite der Demut, die dazu führt sich selbst nichts zuzutrauen.

Für die dynamische Balance der Verantwortung im pädagogischen Handeln gibt es zwei Hinweise. Zunächst verweisen die Merkmale existenzieller Verantwortung in Kapitel 4.1 darauf, dass der junge Mensch selbständig Antworten auf seine Lebensfragen finden muss. Der Erwachsene kann sich in der pädagogischen Begegnung fragen an wen welche Fragen gestellt sind. Wer ist für Schutz und Sicherheit verantwortlich und wer für die Lösung der Aufgabe? Der Erwachsene ist für die Gestaltung der Beziehung und des Erfahrungsrahmens verantwortlich, kann Hinweise geben oder Fragen stellen. Es gehört aber nicht zu seiner Verantwortung, die einzelnen Lern- und Erfahrungsschritte des jungen Menschen vorzugeben.

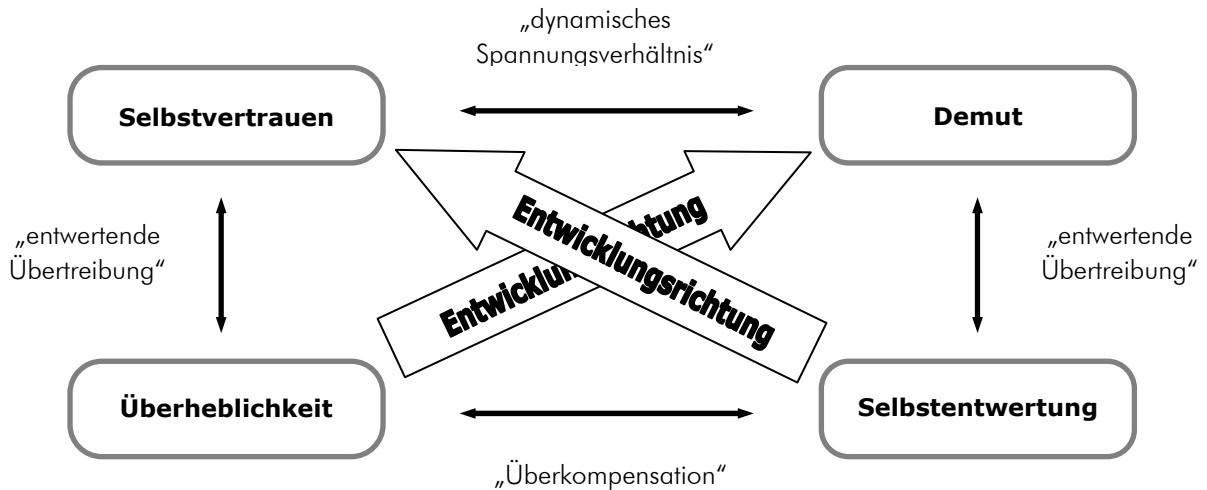


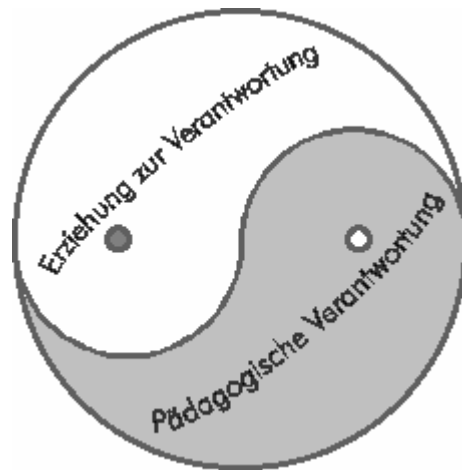
Abbildung 27: Werte- und Entwicklungsquadrat der Erziehung zur Verantwortung

Ein zweiter Hinweis für eine gesunde Balance zwischen den Verantwortungspolen zeigt sich in der Verbindung von Verantwortung und Liebe. Die pädagogische Liebe achtet und anerkennt Möglichkeiten und Grenzen. In der Liebe ist der Mensch im Kontakt mit den eigenen Bedürfnissen, Gedanken und Gefühlen. Verantwortung in der Verbindung mit Liebe zeichnet sich durch Leichtigkeit und Freude aus. So kann sich der Erwachsene in der pädagogischen Begegnung fragen, warum er Verantwortung übernehmen möchte: Ist es aus Freude oder weil er eigene Ansprüche befriedigen möchte, oder glaubt es tun zu müssen? Die unangemessene Übernahme von Verantwortung strengt an. Der Erwachsene hat dann das Gefühl, sich zu verausgaben. Übernimmt er zu wenig Verantwortung, so fehlt dagegen der notwendige, wahrhafte Kontakt – die Begegnung zwischen ihm und dem jungen Menschen wirkt leer und wird als unbefriedigend empfunden.

Es wurde deutlich, dass der Verantwortungsbegriff innerhalb der Pädagogik sowohl Aufgabe und Rolle des Erwachsenen in der pädagogischen Begegnung als auch einen zentralen Fokus pädagogischer Arbeit thematisiert. Zum einen stellt er mit der *pädagogischen Verantwortung* eine Maßgabe für die Beziehungsgestaltung zwischen erwachsenen und jungen Menschen dar und zum anderen beschreibt er mit dem *Erziehungsziel Verantwortung* einen Orientierungspunkt pädagogischen Handelns. Bei diesem zweifachen Blick auf die am Erziehungsprozess Beteiligten handelt sich um eine analytische Darstellung und künstliche Trennung. Beide pädagogischen Aspekte sind untrennbar miteinander verbunden und ihre wechselseitige Beeinflussung ist nicht auflösbar. Sie stellen phänomenologisch eine Einheit dar. Lediglich die Zielrichtung der Analyse ist unterschiedlich. Graphisch lässt sich dieses Verhältnis als Yin-Yang-Symbol darstellen (vgl. Abbildung 28). In diesem aus der östlichen Philosophie stammenden Symbol, durchdringen sich die beiden Pole gegenseitig und jeder enthält selbst ein

Spurenelement des jeweiligen Gegenpols. Diese Darstellung verdeutlicht, dass sich die beiden pädagogischen Aspekte der Verantwortung gegenseitig ergänzen und durchdringen.

Es ist die dialektische Pädagogik, die den Zusammenhang von pädagogischer Verantwortung und Erziehung zur Verantwortung betont. Ohne die *pädagogische Verantwortung* ist eine *Erziehung zur Verantwortung* nicht möglich. Ohne die „Verantwortung des Erziehers“, so BIRKENBEIL, gibt es keine „Erziehung zur Verantwortlichkeit“.<sup>429</sup> Oder anders ausgedrückt: Ohne die pädagogische Verantwortung des Erwachsenen kann sich im jungen Menschen nicht die Fähigkeit zur angemessenen Übernahme existenzieller Verantwortung ausbilden.



**Abbildung 28: Das Verhältnis der pädagogischen Aspekte der Verantwortung**

Auch die pädagogische Verantwortung ist wie die existenzielle Verantwortung, Aufgabe und Chance zugleich. Sie bietet Möglichkeiten des Erfolgs und der Verwandlung ebenso wie die des Scheiterns. Bündelt man die Überlegungen, dann wird deutlich, dass die pädagogische Verantwortung vom Erwachsenen den Mut und die Fähigkeit erfordert, die verschiedenen Lern- und Entwicklungsaspekte zu dynamisieren. Um die dabei entstehende Spannung zwischen den Werten auszuhalten und sich immer wieder von den jeweiligen Wertepolen zu lösen, benötigt der Erwachsene Vertrauen in die eigene pädagogische Kompetenz und das Leben. Neben dem ehrlichen Zugang zur eigenen Gedanken- und Gefühlswelt, muss er die Bereitschaft zum wahrhaften Kontakt mit dem jungen Menschen besitzen. Neben der Fähigkeit zum innwendigen Schauen bedarf es der Wahrnehmung der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des jungen Menschen. Die pädagogische Verantwortung verlangt eine fortwährende Selbstauseinandersetzung und einen bewussten Lebensvollzug. In der dynamischen Verbindung von Selbst, Anderen und Umwelt erfährt der Erwachsene die Möglichkeiten und Grenzen seines pädagogischen Handelns. Anerkennt er diese, schafft er die Voraussetzung für das

---

<sup>429</sup> Vgl. BIRKENBEIL 1986, 180.



Sinnerlebnis im pädagogischen Vollzug und erlebt sein Handeln als hilfreich und nützlich. Der Anspruch pädagogischer Verantwortung lässt sich nur mit Liebe und Mitgefühl verwirklichen.

Die Ungewissheit der Zukunft erfordert, dass der Erwachsene sich als Begleiter des jungen Menschen versteht. Er weiß nicht, wohin der Entwicklungsweg des jungen Menschen geht und die Aufgabe der eigenen Menschwerdung muss dieser selbstverantwortlich vollziehen. Der Mensch wird nicht mit der Verantwortungsfähigkeit geboren, er besitzt Potentiale, die er in unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsprozessen nach und nach entfalten muss. Auch die Fähigkeit zur pädagogischen Verantwortung ist im Erwachsenen nicht einfach vorhanden. Die Verantwortungsfähigkeit ebenso wie die pädagogische Verantwortung sind fortwährende unabschließbare Prozesse. Der Erwachsene benötigt Offenheit, Geduld und Toleranz gegenüber sich selbst und dem jungen Menschen. Er braucht die Erkenntnis, dass er selbst und der junge Mensch den eigenen Weg auch über Irrungen und Fehler finden müssen. Will der Erwachsene junge Menschen zur Verantwortungsfähigkeit begleiten, muss er ihnen zutrauen, verantwortlich zu sein und entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Junge Menschen benötigen Vorbilder, die ihnen nicht nur zeigen, „wie schlimm es auf der Welt aussieht, sondern ein Beispiel dafür geben, dass man auch etwas tun kann, dass wir alle mitverantwortlich sind die Dinge zu ändern.“<sup>430</sup> Pädagogische Verantwortung meint die Fähigkeit, in der pädagogischen Beziehung die dynamische Balance der Verantwortung in Liebe zu verwirklichen.

---

<sup>430</sup> RICHTER In: Psychologie heute 7/1995, 56f.

## **6. Pädagogischer Exkurs: Konsequenzen für die Qualifizierung zur pädagogischen Professionalität**

Die anspruchsvolle Aufgabe der Erziehung und Bildung zur Verantwortungsfähigkeit fällt dem Elternhaus und der Schule zu, aber auch der Staat und die Gesellschaft sind gefordert. Eltern, Bezugspersonen, ErzieherInnen, LehrerInnen und PädagogInnen sind die wichtigsten Faktoren auf dem Lern- und Entwicklungsweg des jungen Menschen zur Verantwortungsfähigkeit.<sup>431</sup> In diesem Kapitel geht es um Konsequenzen für die Qualifizierung zur pädagogischen Professionalität, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben. Es geht um Orientierungspunkte für die Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen.

Die Entwicklung pädagogischer Verantwortung ist ungleich schwerer als die Aneignung von neuem Fach- und Methodenwissen. In der pädagogischen Arbeit geht es um eine situative und zugleich authentische Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Für deren Entwicklung schafft die Vermittlung von Wissen und Methoden eine Grundlage, doch diese sind für sich genommen nicht ausreichend, um den Anforderungen des pädagogischen Alltags gerecht zu werden. Pädagogische Professionalität betrifft den ganzen Erwachsenen, mit seinem Geist, seinem Körper und seiner Seele. Neben der Vermittlung von Wissen und Methoden scheinen drei Themenfelder für den Aus- und Weiterbildungsprozessen zur pädagogischen Professionalität bedeutsam: die Schulung kommunikativer Fertigkeiten als Grundlage pädagogischer Arbeit, die Ermöglichung von Selbstauseinandersetzung zur Entwicklung einer wertschätzenden inneren Haltung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zum Aufbau von Vertrauen in die pädagogische Kompetenz.

Das erste Themenfeld steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass es beim pädagogischen Handeln um Austausch- und Verständigungsprozesse geht. Die pädagogische Arbeit lebt vom kommunikativen Austausch. Ohne Sprache und Kommunikation ist pädagogisches Handeln nicht möglich. Die Kommunikation ist maßgebend für die Vermittlung von Wissen, die Generierung von Erkenntnis und für die Impulssetzung in der pädagogischen Arbeit. Sprache transportiert Wertschätzung und Empathie, ebenso wie sie hilfreiche Grenzen und konstruktive Kritik vermittelt. Durch entsprechende Lern- und Entwicklungsprozesse kann die Sprache zu einem konstruktiven Werkzeug pädagogischer Arbeit werden.

---

<sup>431</sup> Vgl. SPITZER 2002, 411.

Aus- und Weiterbildungsprozesse können den Erwachsenen dabei unterstützen, seine kommunikativen Fähigkeiten zu professionalisieren. Wichtig sind aber nicht nur rhetorische Fertigkeiten, um bei der Wissensvermittlung die „epistemische Neugier“<sup>432</sup> im jungen Menschen zu wecken. Auch die Vermittlung von Kommunikationstheorien und Metamodellen unterstützt die Entwicklung pädagogischer Professionalität. So bietet z.B. die Transaktionsanalyse einfache und wirksame Modelle, um die Erkenntnis zwischenmenschlicher Dynamiken zu schulen. Ziel ist der Aufbau einer kommunikativen Flexibilität, um mit den wechselnden Anforderungen in der pädagogischen Arbeit angemessen umgehen zu können. In der Ausbildung muss die Gelegenheit gegeben sein, Kommunikations- und Handlungsalternativen zu erarbeiten und diese auf ihre Stimmigkeit und Angemessenheit hin zu überprüfen. Notwendig erscheint vor allem ein praktischer Transfer in das pädagogische Tätigkeitsfeld.

Menschliche Kommunikation ist dann wirkungsvoll, wenn sie echt ist. Pädagogische Professionalität beinhaltet die Klarheit über den Sachinhalt der kommunikativen Botschaft und die Bewusstheit über die dabei mitschwingende innere Haltung. Ziel der pädagogischen Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen ist die Entwicklung einer stimmigen und authentischen Kommunikation. Hierzu reicht es nicht aus, Kommunikation als Technik einzuüben. Eine Kongruenz verbaler und nonverbaler Signale bedarf der inneren Klarheit und der wertschätzenden Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Daher gilt es zweites in Aus- und Weiterbildungsprozessen Möglichkeiten der Selbstauseinandersetzung zu bieten, die die Entwicklung einer wertschätzenden Grundhaltung unterstützen. Der Erwachsene muss die Gelegenheit erhalten, sich in seinen Möglichkeiten und Grenzen kennen zu lernen. Er benötigt die Erfahrung, seine Ängste und Befürchtungen annehmen und zum gegebenen Zeitpunkt über sie hinauswachsen zu können. Dies kann durch eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung, z.B. in Form von Einzel- oder Gruppenberatungen erfolgen. Je nach Hintergrund und Geschichte der Person ist dies im Rahmen der institutionalisierten Aus- und Weiterbildung nur begrenzt möglich. Um seiner selbst und des jungen Menschen willen gilt es hier, für den Erwachsenen, ergänzende professionelle Begleitung<sup>433</sup> anzubieten und ihn zur Teilnahme an diesen Angeboten zu ermuntern.

Wissen allein führt nicht zwangsläufig zu einem verantwortlichen Handeln. Um im pädagogischen Alltag angemessene und stimmige Entscheidungen zu treffen, bedarf es der Entwicklung der pädagogischen Intuition als einem inneren Wissen, dass mit den persönlichen

---

<sup>432</sup> Vgl. BERLYNE 1974.

<sup>433</sup> Gemeint ist hier Therapie oder Beratung durch entsprechend qualifizierte Personen.

Handlungserfahrungen wächst und dadurch für den Erwachsenen zunehmend nutzbar wird. Daher gilt es in der Aus- und Weiterbildung drittens, Möglichkeiten der Selbsterfahrung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit in geschütztem Rahmen zu ermöglichen.

Um konstruktiv mit den Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit umgehen zu können, benötigen ErzieherInnen, PädagogInnen und LehrerInnen Vertrauen in ihre pädagogischen Fähigkeiten und in die Wirksamkeit ihrer pädagogischen Interventionen. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, sich in ihrer pädagogischen Kompetenz zu erfahren und diese weiterentwickeln zu können. Aus Vertrauen entwickeln sich Geduld und Gelassenheit und aus der Erfahrung der Selbstwirksamkeit erwächst der Mut zum Kontakt mit dem jungen Menschen. Beides ist hilfreich, um in schwierigen pädagogischen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und die eigenen Potentiale sinnstiftend einzusetzen. Die Erfahrungen sollten so angelegt sein, dass der Erwachsene seine Handlungskompetenzen schrittweise erweitern kann. Dabei bietet sich zugleich die Gelegenheit, kommunikative Kompetenzen weiterzuentwickeln und Metamodelle praxisnah anzuwenden. Dies kann durch handlungsorientierte Methoden wie z.B. der Erlebnispädagogik geschehen. Sie bietet Möglichkeiten, personale und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln. Durch unterschiedliche Aufgaben und Themenstellungen sind Selbst- und Gruppenerfahrungen möglich. Als ganzheitlicher Ansatz ermöglicht sie das Ansprechen aller Sinne. Dabei sind es vor allem die „sanften Methoden“<sup>434</sup> und komplexen Aufgabenstellungen<sup>435</sup>, die im Zusammenhang mit den genannten Aspekten der Verantwortung von Bedeutung sind. Darüber hinaus erscheint es notwendig, ausbildungsbegleitend Erfahrungen im angestrebten Berufsfeld machen zu können, z.B. durch reflektierte Praktika.

Durch handlungsorientierte Lernmethoden und durch Praktika ergibt sich die Chance, Gelerntes auszuprobieren und neue Erfahrungen mit sich selbst und seinen Mitmenschen zu machen. Sind sie durch Austausch- und Reflexionseinheiten begleitet, kann der Erwachsene wichtige Erkenntnisse zur Entwicklung seiner pädagogischen Professionalität gewinnen. Dabei sollte der Fokus auf eine lösungsorientierte Weiterentwicklung gelegt werden. Ziel ist die zunehmende Klarheit über die eigenen Verhaltensweisen und deren Motivationen. Durch den Einsatz von Metamodellen erhöht sich der Erkenntnisgewinn der Reflexionseinheiten und mit

---

<sup>434</sup> Damit sind z.B. sog. „Blinden“-Übungen gemeint, in denen es neben der Aktivierung wenig benutzter Sinne um den Aufbau von Vertrauen bzw. Verantwortungsfähigkeit geht. Entspannungs- und Stilleübungen können den Zugang zu im Alltag wenig wahrgenommenen Aspekten der eigenen Existenz ermöglichen.

<sup>435</sup> Komplexe Outdoor-Aktivitäten wie z.B. Floß- und Vehikelbau dienen der Weiterentwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen.

Hilfe systemischer Verfahren lassen sich diese Prozesse vertiefen.<sup>436</sup> Zur Entwicklung sozialer Kompetenzen hat sich der pädagogisch-therapeutische Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bewährt. Eine Einführung in dieses entwicklungsorientierte Konzept bietet Struktur- und Entwicklungshilfen bei der Leitung von Gruppen.

Aus- und Weiterbildungsinstitutionen müssen auf institutioneller Ebene für eine erfolgsmotivierte Entwicklung pädagogischer Professionalität klare und transparente Strukturen bezüglich Ausbildungsinhalten und deren Controlling besitzen. Im Ausbildungsverlauf sollten sich diese offener und selbstverantwortlicher gestalten. Auf personaler Ebene benötigt der Erwachsene Begleitung und Anleitung. Neben ‚Gleichgesinnten‘ sind vor allem AusbilderInnen wichtig, die fördern und fordern, und als Vorbilder fungieren. Lehrende und AusbilderInnen sind mit ihrer Kompetenz, ihrer Erlaubnis und ihrem Schutz gefordert, wenn sie Lern- und Entwicklungsprozesse zur pädagogischen Professionalität anleiten und begleiten.<sup>437</sup> Der Erfolg der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen, ErzieherInnen oder PädagogInnen ist vor allem davon abhängig, dass die Lehrenden und AusbilderInnen Klarheit über ihre Wahrnehmung, ihr Denken, Fühlen und Handeln erlangen. Sie müssen bereit sein, eine wertschätzende Haltung zu entwickeln. Nur dann wird es ihnen gelingen, die Lernenden nachhaltig zu begleiten.

---

<sup>436</sup> Mit Hilfe systemischer Struktur- und Thementaufstellungen kann der inhaltliche Fokus auf Ausbildungsinhalte und die professionelle Entwicklung gelegt werden. Unter professioneller Begleitung lassen sich Zusammenhänge aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen und ungeahnte Lösungen entdecken.

<sup>437</sup> Vgl. NAGEL 1996,23.

## **7. Ein spekulativer geisteswissenschaftlicher Exkurs: Die phylogenetische Bedeutung existenzieller Ver- antwortung**

Abschließend richtet sich der Blick auf einen möglichen gattungsgeschichtlichen Aspekt existenzieller Verantwortung. Dieser Kapitel geht der Frage nach, ob die Verantwortungsfähigkeit einen wichtigen Faktor zur Bewältigung eines zentralen Entwicklungsübergangs der Menschheit darstellt. Ist die existenzielle Verantwortung auch aus phylogenetischer Perspektive der Schlüssel zur Existenzverwirklichung des Menschen?

Nach der Auffassung WILBERS befindet sich die Menschheit auf einem Evolutionsprozess des Bewusstseins. In seinem, aus wissenschaftlicher Sicht, hochspekulativen Modell lässt sich die menschliche Geschichte als einen Bericht über die Beziehung des Menschen zu seinem tiefsten Wesen verstehen, „das sich in der Zeit entfaltet und in der Ewigkeit gründet.“<sup>438</sup> Demnach trennte sich der Mensch mit dem Erwachen seines Bewusstseins vom existenziellen Urgrund, der höchsten Ganzheit allen Seins. Für WILBER stellt dieser Urgrund, der sog. *Uroboros*, eine Struktur dar, „die den Hintergrund für die universalen Mythen vom Garten Eden bildet“.<sup>439</sup> In Übereinstimmung mit GOWAN, JUNG und anderen stellt er fest, dass mit dem in der Genesis beschriebenen Garten Eden nicht ein transpersonaler Himmel, sondern vielmehr der präpersonale Schlummerzustand der Menschheit gemeint ist.<sup>440</sup> Ein durchaus seliger Zustand der Unwissenheit, aus dem sich der Mensch löste, um in Raum und Zeit Erkenntnis über das eigene Sein zu erlangen.

Der von WILBER beschriebene evolutionäre Prozess besitzt in seinem bisherigen Verlauf zwei Dynamiken: eine Entfaltungs- und eine Trennungsbewegung. Einerseits entfaltete sich das menschliche Bewusstsein als Teil des umfassenden kosmischen Bewusstseins. Andererseits vollzog sich dieser Prozess als schrittweise Trennung vom zeit- und raumlosen Urgrund. Dabei betont WILBER, dass die Vorstellung des Getrenntseins eine vom Menschen selbst erschaffener illusorischer Verkennung darstellt. Sie ist eine relative Wirklichkeit des Menschen, denn nichts

---

<sup>438</sup> WILBER <sup>5</sup>2001, 26.

<sup>439</sup> WILBER <sup>5</sup>2001, 40.

<sup>440</sup> WILBER <sup>5</sup>2001, 44.

kann sich in der absoluten Wirklichkeit vom zeit- und raumlosen Urgrund trennen. Was der Mensch letztlich verlor, war die Empfindung der Verbundenheit mit diesem Urgrund.<sup>441</sup>

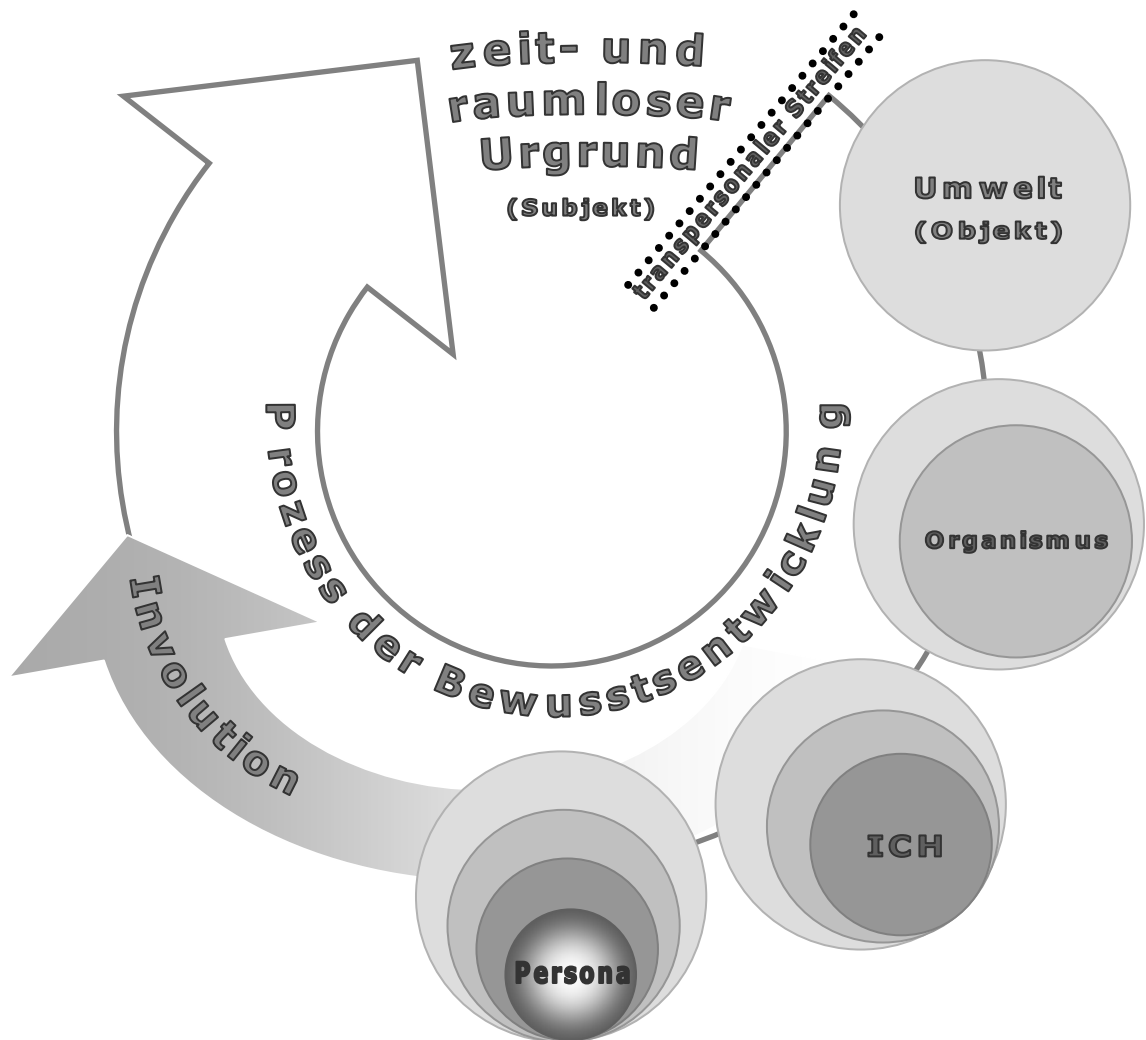


Abbildung 29: Schematische Darstellung der menschlichen Bewusstseinsentwicklung in Anlehnung an WILBER

Die Bewusstseinsentwicklung wird von WILBER als zirkulärer Prozess beschrieben, der mit der Trennung zwischen Mensch und Tier vor drei bis vier Millionen Jahren begann (vgl. Abbildung 29). Damit war die Spaltung zwischen Subjekt und Objekt vollzogen, die von WILBER als ‚transpersonaler Streifen‘ bezeichnet wird. Im zweiten Schritt entstand mit der Entwicklung des modernen Menschen vor ca. 200.000 Jahren die Bewusstheit des Organismus durch Abspaltung von der Umwelt. Von dieser Organismus- bzw. Kentauren-Ebene geht der nächste Schritt

<sup>441</sup> Vgl. WILBER 1991, 95ff.

zur Ich-Ebene. Das Ich-Bewusstsein entstand durch Trennung vom Körper vor ca. 10 bis 12.000 Jahren, also mit der Entwicklung der Ackerbaukultur. Schließlich zog sich im vierten und vorläufig letzten Schritt vor ungefähr 4.000 Jahren das menschliche Bewusstsein auf Bereiche der Psyche zurück, die Persona oder auch Ego genannt werden. Dieser Entwicklungsschritt fällt zeitlich mit dem Aufkommen der ersten Hochkulturen zusammen.

Auf der einen Seite schuf der Evolutionsprozess die Voraussetzungen für die Entfaltung der schöpferischen und kreativen Kräfte im Menschen. Ihm verdankt er die Fähigkeit zur bewussten Wahl und zur Selbsterkenntnis. Im Verlauf dieses Prozesses entstand ein individuelles Bewusstsein mit der Fähigkeit zu rational-logischem, selbstreflexiven Denken und der Möglichkeit Erkenntnis über die Zusammenhänge des Lebens zu erlangen. Die Bewusstseinsentwicklung ermöglichte Kultur und Zivilisation. Die Entwicklung des mental-ichhaften Geistes war zudem von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung komplexer Sprachen und eröffnete ethische Perspektiven im menschlichen Dasein. Für WILBER wird der Mensch erst durch die Möglichkeit des kommunikativen Austauschs wirklich human.<sup>442</sup>

Auf der anderen Seite wuchs im Menschen das Gefühl der Angst. Sein Streben nach Selbsterkenntnis hatte Schuld- und Angstgefühle zur Folge. Mit dem Erwachen seines Bewusstseins erkannte er die eigene Verletzlichkeit. Mit dem Verstehen der Lebenszusammenhänge erlangte er Erkenntnis über die Endlichkeit des irdischen Daseins. WILBER stellt fest, dass der Mensch zu einer Welt erwachte, „die bereits sterblich und endlich war“.<sup>443</sup> Die Erfahrung der Unabhängigkeit war verbunden mit dem Gefühl der Einsamkeit. Dieses Gefühl resultiert für WILBER aus dem selbstkreierten Konstrukt der Persona, nicht Teil des Ganzen zu sein. Der Verlust der Gewissheit vom Eingebundensein in den Urgrund war vielleicht ein notwendiger Preis, um zur bewussten Erkenntnis seines ‚wahren‘ Selbst zu gelangen. Dabei entdeckte der Mensch durch die Anwendung seiner Potentiale im Gefühl der Macht ein scheinbar probates Mittel, die Angst zu minimieren. Die Macht und seine schöpferischen Fähigkeiten gaben ihm das Gefühl von Kontrolle und nährten den Glauben, durch materielle Objekte oder geistige Taten könne er den irdischen Tod vermeiden.

Ungeachtet aller offenen Fragen, die das Modell von Wilber aus wissenschaftlicher Sicht hinterlässt, zeigen sich interessante Übereinstimmungen in den Analysen anderer Autoren. GRÄBER sieht in der „theologisch übersteigerten Anthropozentrik, bei gleichzeitiger Entwertung

---

<sup>442</sup> Vgl. WILBER <sup>5</sup>2001, 194.

<sup>443</sup> Vgl. WILBER <sup>5</sup>2001, Seite 340.



alles Mitgeschöpflichen“ die grundlegende Ursache für die ökologische Krise der Neuzeit.<sup>444</sup> Für WEINSTOCK ist das grundlegendste Problem unserer Zeit der haltlose machtgierige Geist des Einzelnen.<sup>445</sup> Aus Angst vor der eigenen Endlichkeit zerteilte der Mensch die eine Welt und entwertet die von ihm abgespaltenen Anteile. Gerade in dieser Entwertung des vermeintlich Anderen und in der Ausblendung der allem zugrunde liegenden Verbundenheit liegt die Gefahr der Bewusstseinsentwicklung.

Nach der Auffassung WILBERS ist die menschliche Bewusstseinsentwicklung noch nicht abgeschlossen. Vielmehr hat der Mensch ‚erst‘ die Hälfte dieses Prozesses durchlaufen. Bereits vor 2.000 Jahren war der griechische Philosoph PLOTIN der Auffassung, dass der Mensch erst halb entwickelt sei und auf halben Weg zwischen Tieren und Göttern stünde.<sup>446</sup> Für SRI AUROBINDO kann der Mensch auf seinem jetzigen Entwicklungsstand, nur ein Übergangswesen sein. Für ihn ergibt die Entwicklung des Bewusstseins in der Natur nur dann einen Sinn, wenn „der Mensch so wie er jetzt ist, nicht das letzte Ziel dieser Entwicklung“ darstellt.<sup>447</sup> Für HERDER ist unsere Humanität nur eine Vor-Übung. Eine Knospe, aus der die zukünftige Blume, die Gottähnlichkeit erwächst.<sup>448</sup> SCHELER konzipiert den Menschen als einen „werdenden Gott“. <sup>449</sup> Auch für HÜTHER ist der Prozess der Menschwerdung noch nicht abgeschlossen.<sup>450</sup>

Für WILBER steht der Mensch heute an einem Wendepunkt. Nach dem Weg der Trennung, der dem Menschen half seinen selbstreflexiven, rationalen Geist zu entwickeln, befindet sich der Mensch an der Schwelle zum ‚Involutionprozess‘, durch den die illusorisch abgespaltenen Anteile nach und nach wieder integriert werden. Ein Weg, der dem Menschen seine Verbundenheit mit dem Urgrund und damit mit allen Geschöpfen und der Natur erkennen lässt. WILBER sieht den Menschen heute vor der Entscheidung, seinen Entwicklungsweg weiter zu gehen. Dies beinhaltet die schrittweise Auflösung der illusorischen Trennungen von Persona und Schatten, Ich und Körper, Organismus und Umwelt. Auch nach Ansicht des DALAI LAMA müssen wir „unsere Einstellung, mit der wir uns selbst und andere Wesen als getrennt und grundsätzlich verschieden ansehen, überdenken und uns ernsthaft bemühen, sie zu

---

<sup>444</sup> Vgl. RAPPEL 1996, 382.

<sup>445</sup> Vgl. WEINSTOCK <sup>5</sup>1966, 58.

<sup>446</sup> Vgl. WILBER <sup>5</sup>2001, 7.

<sup>447</sup> Vgl. SRI AUROBINDO <sup>2</sup>1993, 22.

<sup>448</sup> Vgl. LENK 1998, 118.

<sup>449</sup> SCHELER zitiert nach: PIEPER <sup>4</sup>2000, 75.

<sup>450</sup> HÜTHER <sup>5</sup>2005, 126.

überwinden.“<sup>451</sup> Für SPRANGER kommt es darauf an, dass der Mensch damit beginnt, die innere Welt wieder zu entdecken.<sup>452</sup> Auch in einem Gebot von Christus kommt diese Entwicklungsrichtung zum Ausdruck: „Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde“<sup>453</sup>.

Über die Wiederentdeckung der inneren Welt gelangt der Mensch zur Erkenntnis, dass es ein alles verbindendes, für den menschlichen Geist unsichtbares Band der Einheit gibt. „Himmel und Erde, Sichtbares und Unsichtbares, Pflanze und Tier, Tier und Mensch hängen in der einen Wirklichkeit, der einen Realität unabdingbar zusammen.“<sup>454</sup> Diese allumfassende Einheit beschreibt der Philosoph WHITEHEAD als „nahtloses Gewand des Universums“<sup>455</sup>, das durch alles hindurchfließt und letztlich alles ist. Für den Physiker und Nobelpreisträger EINSTEIN besteht das Ziel des Menschen darin, die optische Täuschung zu beseitigen, „wir seien vom Ganzen getrennte Individuen“.<sup>456</sup>

Der Weg der Involution führt zur inneren Welt. Um seine Sehnsucht nach Harmonie zu stillen, muss der Mensch in sich selbst suchen. Erst indem der Mensch sich mit sich selbst ausöhnt, schafft er die notwendigen Voraussetzungen für Frieden in der äußeren Welt. Neben den zuvor benannten schöpferischen und kreativen Potentialen hat der Weg der Evolution dem Menschen die Verantwortungsfähigkeit geschenkt. Mit seiner Hilfe kann der Mensch die Herausforderung des anstehenden Entwicklungsübergangs erfolgreich bewältigen. Nur der Einzelne kann diesen Schritt vollziehen, indem er angemessen Verantwortung für sich selbst, den Nächsten und die Welt übernimmt. Durch einen wertschätzenden Zugang zum eigenen Ich, zu seinen Gefühlen, seinem Körper und letztlich auch zur Welt findet, schafft der Mensch die Voraussetzungen, damit die Menschheit den nächsten Schritt ihrer Entwicklung vollziehen kann. Der Einzelne muss erkennen, dass er ‚Schöpfer‘ ist – dass er mit seinen Gedanken, Worten und Werken diese Welt mit-erschafft. Er allein trägt die Verantwortung, ob seine Saat von Harmonie, Mitgefühl und Liebe geprägt ist oder ob sie Hass, Gier und Ignoranz in sich trägt.

Es scheint an der Zeit, das Gemeinsame und Verbindende zu entdecken und Vertrauen zu sich selbst und zu anderen aufzubauen. In der Begegnung mit der Welt und den Mitmen-

---

<sup>451</sup> DALAI LAMA 1998, 121.

<sup>452</sup> SPRANGER 1947, 77.

<sup>453</sup> WEINSTOCK<sup>5</sup>1966, 34.

<sup>454</sup> BEIER 1994, 15.

<sup>455</sup> WHITEHEAD zitiert nach: WILBER<sup>5</sup>2001, 18.

schen sind nicht Nützlichkeitskalkulationen gefragt. Vielmehr geht es darum eigene und fremde Belange wertschätzend abzuwägen und ‚Gewinner-Gewinner-Strategien‘ zu entwickeln. Statt den Planeten auszubeuten, gilt es Wege eines humanen Fortschritts zu finden, die nachhaltig und nicht gewissenlos sind. Hierzu muss die Logik durch die Liebe ergänzt werden. Der Mensch ist dazu gerufen, seine innere Welt zu befrieden und die globale Geschwisterlichkeit zu realisieren. Vor diesem Hintergrund beinhaltet die existenzielle Verantwortung tatsächlich eine gattungsgeschichtlich bedeutsame Perspektive. Sie scheint der Schlüssel zur phylogenetischen Weiterentwicklung des Menschen zu sein. Sie besitzt nicht nur eine individuelle, sondern zugleich auch eine gattungsgeschichtliche Dimension. Sie könnte die Chance des Einzelnen und der Menschheit sein, die eigene Existenz sinngebend zu verwirklichen.

---

<sup>456</sup> Vgl. WILBER <sup>5</sup>2001, 20.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Theoriemodell der Pädagogik in Anlehnung an BREZINKA.....	9
Abbildung 2:	Fragestellungen zum Erziehungsbegriff.....	11
Abbildung 3:	Leitfragen und Pädagogische Zielperspektiven.....	13
Abbildung 4:	Interpretationslinien des Verantwortungsbegriffs.....	46
Abbildung 5:	Vergleich juristische Verantwortung – existenzielle Verantwortung.....	48
Abbildung 6:	Merkmale existenzieller Verantwortung.....	52
Abbildung 7:	Beziehungsperspektiven existenzieller Verantwortung.....	60
Abbildung 8:	Beziehungsperspektiven christlicher Verantwortung.....	61
Abbildung 9:	Modell existenzieller Verantwortung.....	67
Abbildung 10:	Werte- und Entwicklungsquadrat der Autonomie.....	73
Abbildung 11:	Werte- und Entwicklungsquadrat angemessener Entscheidungen.....	77
Abbildung 12:	Einflussfaktoren auf die Übernahme existenzieller Verantwortung.....	81
Abbildung 13:	Entwicklung und Lernen von Verantwortungsfähigkeit.....	83
Abbildung 14:	Pädagogische Kategorien, Potentiale sowie Lern- und Entwicklungswege zur Verantwortungsfähigkeit.....	90
Abbildung 15:	Werte- und Entwicklungsquadrat verantwortungsvoller Handlungen und Beziehungsgestaltung.....	93
Abbildung 16:	Werte- und Entwicklungsquadrat sinnorientiertem Kontakt und angemessener Orientierung.....	96
Abbildung 17:	Orientierungsmarken pädagogischer Verantwortung.....	107
Abbildung 18:	Werte- und Entwicklungsquadrat der Intimität.....	115
Abbildung 19:	Werte- und Entwicklungsquadrat eines angemessenen Erlebnis- und Entwicklungsrahmens.....	119
Abbildung 20:	Werte- und Entwicklungsquadrat gesunder Entwicklung.....	122
Abbildung 21:	Werte- und Entwicklungsquadrat des pädagogischen Handelns.....	127
Abbildung 22:	Werte- und Entwicklungsquadrat nachhaltiger Lern- und Entwicklungsprozesse.....	128
Abbildung 23:	Werte- und Entwicklungsquadrat der Erziehung.....	128
Abbildung 24:	Werte- und Entwicklungsquadrat gesunder Entwicklung.....	129

---

Abbildung 25:	Werte- und Entwicklungsquadrat der Haltungen zur menschlichen Verantwortung	129
Abbildung 26:	Werte- und Entwicklungsquadrat der pädagogischen Verantwortung.....	132
Abbildung 27:	Werte- und Entwicklungsquadrat der Erziehung zur Verantwortung.....	133
Abbildung 28:	Das Verhältnis der pädagogischen Aspekte der Verantwortung.....	134
Abbildung 29:	Schematische Darstellung der menschlichen Bewusstseinsentwicklung in Anlehnung an WILBER.....	141

## Literaturverzeichnis

- ◆ AHRBECK Bernd, **Kinder brauchen Erziehung**, Die vergessene pädagogische Verantwortung, Stuttgart 2004
- ◆ ARNOLD Wilhelm, EYSENCK Hans Jürgen, MEILI Richard, **Lexikon der Psychologie**, Dritter Band: Psychodrama – ZZ, Freiburg <sup>7</sup>1980
- ◆ ASANGER Roland, WENNINGER Gerd (Hrsg.), **Handwörterbuch der Psychologie**, München 1988
- ◆ ASSMANN Jan, SUNDERMEIER Theo, **Schuld, Gewissen und Person**. Studien zur Geschichte des inneren Menschen, Gütersloh 1997
- ◆ AUER Alfons, **Umweltethik**, Düsseldorf <sup>3</sup>1989
- ◆ AUHAGEN Ann Elisabeth, **Die Realität der Verantwortung**, Göttingen 1999
- ◆ BÄHR Walter, LITT Theodor, u.a. (Hrsg.), **Erziehung zur Menschlichkeit**. Die Bildung im Umbruch der Zeit, Tübingen 1957
- ◆ BEIER Peter, **Verantwortung konkret**, Neukirchen 1994
- ◆ BECKER Werner, **Hegels Begriff der Dialektik und das Prinzip des Idealismus**, Stuttgart 1969
- ◆ BENNER Dietrich, LENZEN Dieter (Hrsg.), **Erziehung – Bildung – Normativität**, Weinheim 1991
- ◆ BERLYNE Daniel E., **Konflikt, Erregung, Neugier**, Stuttgart 1974
- ◆ BERNE Eric, **Was sagen Sie nachdem Sie >Guten Tag< gesagt haben?** Psychologie des menschlichen Verhaltens, Frankfurt a.M. 1997
- ◆ BERNE Eric, **Transaktionsanalyse der Intuition**. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie, Paderborn <sup>4</sup>2005
- ◆ BILLER Karlheinz, **Der Begriff der Verantwortung und des Gewissens**. In: KURZ Wolfram, SEDLAK Franz (Hrsg.) **Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse**, Tübingen 1995
- ◆ BISER Eugen, **Einweisung ins Christentum**, Düsseldorf 2004
- ◆ BISER Eugen, **Glaubensbekenntnis und Vaterunser eine Neuauslegung**, Düsseldorf 2003
- ◆ BIRKENBEIL Edward J., **Verantwortliches Handeln in der Erziehung**, Bad Heilbrunn 1986
- ◆ BLANKERTZ Herwig, **Die Geschichte der Pädagogik**. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982
- ◆ BOSZORMENYI-NAGY Ivan, SPARK Geraldine M., **Unsichtbare Bindungen**. Die Dynamik familiärer Systeme, Stuttgart <sup>7</sup>2001
- ◆ BRANDL Gerhard, **Miteinander sprechen lernen**, München <sup>2</sup>1997
- ◆ BREZINKA Wolfgang, **Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft**, Weinheim 1971.
- ◆ BRUMLIK Michael, **Advokatorische Ethik: zur Legitimation pädagogischer Eingriffe**, Bielefeld 1992
- ◆ BUBER Martin, **Autobiographische Fragmente**, Stuttgart 1960
- ◆ BUBER Martin, **Das dialogische Prinzip**, Gerlingen <sup>8</sup>1997
- ◆ BUBER Martin, **Das Problem des Menschen**, Heidelberg 1982
- ◆ BUGGLE Franz, **Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets**, Stuttgart <sup>4</sup>2001

- ◆ BÜHLER Charlotte, ALLEN Melanie, **Einführung in die Humanistische Psychologie**, Stuttgart 1973
- ◆ BURI Fritz, **Intellectus quaerens fidem** – Systematische und Praktische Theologie in gemeinsamer Suchbewegung. In: *Teologia Pratica*, IX. Jahrgang 1974, S. 36–43
- ◆ BURI Fritz, **Dogmatik als Selbstverständnis des christlichen Glaubens**, Band 3, Bern 1978
- ◆ BURI Fritz, Hauff Günther (Hrsg.), **Zur Theologie der Verantwortung**, Bern 1971
- ◆ COHN Ruth C., FARAU Alfred, **Gelebte Geschichte der Psychotherapie**. Zwei Perspektiven. Stuttgart 1991
- ◆ COHN Ruth C., **Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion**, Stuttgart 1980
- ◆ DALAI LAMA, **Die Lehren des tibetischen Buddhismus**, Hamburg 1998
- ◆ DANNER Helmut, **Verantwortung und Pädagogik**, Meisenheim 1983
- ◆ DERBOLAV Josef, ROTH Heinrich (Hrsg.), **Psychologie und Pädagogik**. Neue Forschungen und Ergebnisse, Heidelberg 1959
- ◆ Der Duden, Band 5 **Fremdwörterbuch**, Mannheim <sup>6</sup>1997
- ◆ DICKMANN Ulrich, **Subjektivität als Verantwortung**, Die Ambivalenz des Humanum bei Emmanuel Levinas und ihre Bedeutung für die theologische Anthropologie Tübingen 1999
- ◆ Die Bibel, **Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift**, © Katholische Bibelanstalt, Stuttgart 1980
- ◆ ECARIUS Jutta, **Was will die jüngere mit der älteren Generation?**, Opladen 1998
- ◆ EDELMANN Walter, **Lernpsychologie**, Weinheim <sup>5</sup>1996
- ◆ ENGLISH Fanita, **Transaktionsanalyse**. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen, Salzhausen <sup>5</sup>1998
- ◆ ERIKSON Erik H., **Einsicht und Verantwortung**. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse, Stuttgart 1966
- ◆ ERIKSON Erik H., **Identität und Lebenszyklus**, Frankfurt a.M. <sup>16</sup>1997
- ◆ ERIKSON Erik H., **Kindheit und Gesellschaft**, Stuttgart 1971
- ◆ ERNST Hans, **Humanistische Schulpädagogik**. Problemgeschichte – Menschenbild – Lerntheorie, Bad Heilbrunn 1993
- ◆ **Etymologisches Wörterbuch des Deutschen**, A-L, Berlin 1993
- ◆ **Etymologisches Wörterbuch des Deutschen**, M-Z Berlin 1993
- ◆ FABRY Heinz-Josef, RINGGREN Helmer (Hrsg.), **Theologisches Wörterbuch zum Alten Testament**, Band 10, Stuttgart 2000
- ◆ FAUSER Peter, LUTHER Henning, MEYER-DRAWE Käte (Hrsg.), **Verantwortung**. Friedrich Jahresheft X/1992
- ◆ FELDMEIER Reinhard, KUHN Jochen, SCHNEIDER Thomas Martin, **Freiheit und Moral**, Neukirchen 1996
- ◆ FEND Helmut, **Entwicklungspsychologie des Jugendalters**, Opladen 2000
- ◆ FEND Helmut, **Konformität und Selbstbestimmung**. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht, Weinheim 1971
- ◆ FEND Helmut, **Theorie der Schule**, München 1981

- ◆ FISCHER Ernst Peter, **Verantwortliches Handeln**. Perspektiven der Kunst, Philosophie und Naturwissenschaft, Kandern-Holzen 1996
- ◆ FLITNER Wilhelm, **Allgemeine Pädagogik**, Stuttgart <sup>15</sup>1997
- ◆ FONK Peter, **Christlich handeln im ethischen Konflikt**, Regensburg 2000
- ◆ FRANKL Viktor, **Der unbewusste Gott**. Psychotherapie und Religion, München <sup>5</sup>1999
- ◆ FRANKL Viktor, **Die Sinnfrage in der Psychotherapie**, München <sup>7</sup>1997
- ◆ FRANKL Viktor, **Zeit und Verantwortung**, Wien 1947
- ◆ FREUD Sigmund, **Das Ich und das Es**. Metaphorische Schriften, Frankfurt a. M. 1992
- ◆ FUHR Reinhard, GREMLER-FUHR Martina, **Faszination Lernen**. Transformativ Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie, Köln 1988
- ◆ GALLING Kurt (Hrsg.), **Die Religion in Geschichte und Gegenwart**. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft, 6. Band Sh–Z, Tübingen 1962
- ◆ GASCHKE Susanne, **Die Erziehungskatastrophe**. Kinder brauchen starke Eltern, Stuttgart 2003
- ◆ GERHARDT Volker, **Friedrich Nietzsche**. Also sprach Zarathustra, Berlin 2000
- ◆ GIRGENSOHN-MARCHAND Bettina, **Der Mythos Watzlawick und die Folgen**, Weinheim 1992
- ◆ GORDEN Thomas, **Familienkonferenz**. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind, München <sup>42</sup>2004
- ◆ GOLDSMITH Joel S., **Der Donner der Stille**, Argenbühl-Eglofstal <sup>3</sup>2000
- ◆ GORITSCHewa Tatjana, **Heilige Mutter Erde**, München 1993
- ◆ GRIPP-HAGELSTANGE Helga, **Niklas Luhmann: eine erkenntnistheoretische Einführung**, München <sup>2</sup>1997
- ◆ GRÜN Anselm, **Sich ändern lernen**. Versöhnung leben und feiern, Würzburg 1992
- ◆ GRÜN Klaus-Jürgen, **Arthur Schopenhauer**, München 2000
- ◆ GUDJONS Herbert, **Pädagogisches Grundwissen**, Bad Heilbrunn <sup>4</sup>1995
- ◆ GUSS Kurt (Hrsg.), **Gestalttheorie und Erziehung**, Darmstadt 1975
- ◆ HAFNER Johann Ev., **Über leben**, Würzburg 1996
- ◆ HECKMAIR Bernd, MICHL Werner, **Erleben und Lernen**, Einstieg in die Erlebnispädagogik, Neuwied <sup>3</sup>1998
- ◆ HEIDEGGER Martin, **Sein und Zeit**, Halle 1927
- ◆ HEIDEGGER Martin, **Wegmarken**, Frankfurt 1967
- ◆ HENNING Gudrun, PELZ Georg, **Transaktionsanalyse**. Lehrbuch für Therapie und Beratung, Freiburg i.Br. 1997
- ◆ HÉNRIX Hans Hermann (Hrsg.), **Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott**, Aachen 1984
- ◆ HERMANN Martina, **Identität und Moral**. Zur Zuständigkeit von Person für ihre Vergangenheit, Berlin 1995
- ◆ HERRMANN Theo, LANTERMANN Ernst (Hrsg.), **Persönlichkeitspsychologie**. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München 1985



- ◆ HERTZ Anselm u.a. (Hrsg.), **Handbuch der christlichen Ethik**. Band 1, Freiburg 1993
- ◆ HERTZ Anselm u.a. (Hrsg.), **Handbuch der christlichen Ethik**. Band 3, Freiburg 1993
- ◆ HODERLEIN-REIN Michael, **Erziehungsziel Verantwortung**, München 1998
- ◆ HÖFER Josef, RAHNER Karl, **Lexikon für Theologie und Kirche**, 10. Band Freiburg <sup>2</sup>1965
- ◆ HÖFFE Otfried, **Immanuel Kant**, München <sup>6</sup>2004
- ◆ HÖFFE Otfried (Hrsg.), **Klassiker der Philosophie**. Band 2: Von Immanuel Kant bis Jean-Paul Satre München <sup>3</sup>1994
- ◆ HOFFMANN Sven, HOCHAPFEL Gerd, **Neurosenlehre**, Psychotherapeutische und Psychosomatische Medizin, Stuttgart <sup>6</sup>1999
- ◆ HÖFNER Josef, RAHNER Karl (Hrsg.) **Lexikon für Theologie und Kirche**, Freiburg 1965
- ◆ HOLL Jann, **Historische und systematische Untersuchungen zum Bedingungsverhältnis von Freiheit und Verantwortlichkeit**, Königstein 1980
- ◆ HOLZKAMP Klaus, **Grundlegung der Psychologie**, Frankfurt a.M. 1983
- ◆ HÜTHER Gerald, **Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn**, Göttingen <sup>5</sup>2005
- ◆ JASPERS Karl, **Philosophie**. Band 2: Existenzerhellung, Berlin 1956
- ◆ JONAS Hans, **Das Prinzip Verantwortung**. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt a. M. 1984
- ◆ KANFER Frederick H., **Möglichkeiten der Verhaltensänderung**, München 1977
- ◆ KELLER Josef A., NOVAK Felix, **Kleines Pädagogisches Wörterbuch**. Grundbegriffe - Praxisorientierung – Reformideen, Freiburg <sup>2</sup>1993
- ◆ KILCHSPERGER Heiner, **Pädagogische Verantwortung**, Bern 1985.
- ◆ KIRCHHOFF Günter, **Verantwortung in der Arbeitswelt**, München 1978
- ◆ KNEER Georg, NASSEHI Armin, **Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: eine Einführung**, München <sup>3</sup>1997
- ◆ KOPP Sheldon B., **Triffst du Buddha unterwegs ... Psychotherapie und Selbsterfahrung**, Frankfurt a.M. <sup>3</sup>2002
- ◆ KOSCHUT Ralf-Peter, **Strukturen der Verantwortung**, Frankfurt a. M. 1989
- ◆ KREISMAN Jerold J., STRAUS Hal, **Ich hasse dich – verlaß' mich nicht**. Die schwarzweiße Welt der Borderline-Persönlichkeit, München <sup>13</sup>2002
- ◆ KRISHNAMURTI Jiddu, **Du bist die Welt**. Reden und Gespräche, Frankfurt a.M. <sup>3</sup>2001
- ◆ KRISHNAMURTI Jiddu, **Gespräche über das Sein**, Bern 1990
- ◆ KRISHNAMURTI Jiddu, **Liebe gleicht dem Duft der Rose**, Freiburg 2000
- ◆ LAMPE Ernst-Joachim (Hrsg.), **Verantwortlichkeit und Recht**, Opladen 1989
- ◆ PONS, **Schülerwörterbuch Latein-Deutsch/Deutsch-Latein**, Stuttgart <sup>2</sup>2003
- ◆ LARGO Remo H., **Babyjahre**. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht, München <sup>7</sup>2004
- ◆ LAUBSCHER-WOLF Erich, **Die Problematik der Verantwortung in Sigmund Freuds Psychoanalyse**, Liestal 1985
- ◆ LENK Hans, **Einführung in die angewandte Ethik**. Verantwortlichkeit und Gewissen, Stuttgart 1997

- ◆ LENK Hans, **Konkrete Humanität**. Vorlesungen über Verantwortung und Menschlichkeit, Frankfurt a. M. 1998
- ◆ LENK Hans, **Philosophie im technologischen Zeitalter**, Stuttgart 1971
- ◆ LENZEN Dieter (Hrsg.), **Erziehungswissenschaft**. Ein Grundkurs, Reinbek <sup>3</sup>1997
- ◆ LENZEN Dieter (Hrsg.), **Pädagogische Grundbegriffe**. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität, Reinbek <sup>4</sup>1996
- ◆ LENZEN Dieter (Hrsg.), **Pädagogische Grundbegriffe**. Band 2: Jugend bis Zeugnis, Reinbek <sup>4</sup>1997
- ◆ LEVINAS Emanuel, **Die Spur des Anderen**, Freiburg 1983
- ◆ LEVINAS Emmanuel, **Vier Talmud-Lesungen**, Frankfurt a. M. 1993
- ◆ LEVINAS Emmanuel, **Wenn Gott ins Denken einfällt**, Freiburg 1985
- ◆ LEVINAS Emmanuel, WOLZOGEN Christoph von, **Humanismus des anderen Menschen**, Hamburg 1989
- ◆ Lexikon der Pädagogik, **4. Band: Schulbücher bis Zypern**, Neue Ausgabe, Freiburg 1971
- ◆ LIBAU Eckardt, **Erfahrung und Verantwortung**. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim 1999
- ◆ LIBAU Eckardt, WULF Christoph (Hrsg.), **Generation**. Versuche über deine pädagogische Grundbedingung, Weinheim 1996
- ◆ LIEDLOFF Jean, **Auf der Suche nach dem verlorenen Glück**. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit, München 2001
- ◆ LITT Theodor, **Führen oder Wachsenlassen**, Stuttgart <sup>10</sup>1962
- ◆ LOHFINK Norbert, **«Macht Euch die Erde untertan»?** In: Orientierung. Katholische Blätter für weltanschauliche Information, Nr. 12/13, Jahrgang 38 1974, S. 137–142
- ◆ LÖHMER Cornelia, STANDHARDT Rüdiger (Hrsg.), **TZI Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn**, Stuttgart <sup>3</sup>1995
- ◆ LÖWITZ Karl, **Von Hegel zu Nietzsche**. Der revolutionäre Bruch im Denken des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1950
- ◆ LÜBBE Weyma (Hrsg.), **Kausalität und Zurechung**. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen, Berlin 1994
- ◆ MAHLER Margret, PINE Fred, BERGMAN Anni, **Die psychische Geburt des Menschen**, Frankfurt a. M. <sup>17</sup>2001
- ◆ MEIER Hannes, SIMMERDING Getraud, **Wege zum Menschen**. Manuskripte zur Sendereihe des Südwestfunks, Baden-Baden 1983
- ◆ MASLOW Abraham, **Motivation und Persönlichkeit**, Olten 1977
- ◆ MAYER-MALY D., SIMONS P. M., **Das Naturrechtsdenken heute und morgen**, Berlin 1983
- ◆ MEIER-WINTER Thomas, **Anwendung der Transaktionsanalyse (TA)**, Zürich 1994
- ◆ MEYER-DRAWE Käte, PEUKERT Helmut, RUHLOFF Jörg (Hrsg.), **Pädagogik und Ethik**, Weinheim 1992
- ◆ Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.), **Schülerduden »Die Pädagogik«**, Mannheim 1989
- ◆ MÜLLER Hans-Peter (Hrsg.), **Wissen als Verantwortung**. Ethische Konsequenzen des Erkennens, Stuttgart 1991

- ◆ NAGEL Norbert (Hrsg.), **Erlaubnis zum wachsen**, Paderborn 1992
- ◆ NOHL Hermann, **Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie**, Frankfurt a. M. <sup>9</sup>1982
- ◆ NOLTING Hans-Peter, PAULUS Peter, **Pädagogische Psychologie**, Stuttgart 1992
- ◆ NYANAPONIKA Mahàthera, **Die Wurzeln von Gut und Böse**, Konstanz 1981
- ◆ OBERMANN Andreas (Hrsg.), **Von der Umwelt zur Mitwelt – auf dem Weg zu einer umfassenden Gerechtigkeit**, Neukirchen 1998
- ◆ OTT Konrad, **Vom Begründen zum Handeln**. Aufsätze zur angewandten Ethik, Tübingen 1996
- ◆ PANIKKAR Raimon, **Das Göttliche in Allem**. Der Kern spiritueller Erfahrung, Freiburg i. Br. <sup>2</sup>2000
- ◆ PERLS Frederick, HEFFERLINE Ralph, GOODMAN Paul, **Gestalt-Therapie**. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung, Stuttgart <sup>6</sup>1994
- ◆ PERLS Frederick, HEFFERLINE Ralph, GOODMAN Paul, **Gestalt-Therapie**. Wiederbelebung des Selbst, Stuttgart <sup>8</sup>1996
- ◆ PERVIN Lawrence, **Persönlichkeitstheorien**, München <sup>4</sup>2000
- ◆ PESECHKIAN Nossrat, **Auf der Suche nach Sinn**. Psychotherapie der kleinen Schritte, Frankfurt a. M. <sup>10</sup>1998
- ◆ PETZOLD Hilarion (Hrsg.), **Wege zum Menschen**. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Band 1, Paderborn <sup>6</sup>1994
- ◆ PETZOLD Hilarion (Hrsg.), **Wege zum Menschen**. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Band 2, Paderborn <sup>6</sup>1994
- ◆ PETZOLD Hilarion, PAULA Michael (Hrsg.), **Transaktionale Analyse und Skriptanalyse**. Aufsätze und Vorträge von Fanita English, Hamburg 1976
- ◆ PIEPER Annemarie, **Einführung in die Ethik**, Tübingen <sup>4</sup>2000
- ◆ PIEPER Annemarie, **Søren Kierkegaard**, München 2000
- ◆ PLEGER Wolfgang H., **Schleiermachers Philosophie**, Berlin 1988.
- ◆ PORTELE Gerhard (Hrsg.), **Sozialisation und Moral**. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim 1978
- ◆ PRECHTL Peter, BURKHARD Franz-Peter (Hrsg.), **Metzler-Philosophie-Lexikon**, Stuttgart 1996
- ◆ QUITTMANN Helmut, **Humanistische Psychologie**, Göttingen <sup>3</sup>1996
- ◆ RAPPEL Simone, **„Macht euch die Erde Untertan“**. Die ökologische Krise als Folge des Christentums?, Paderborn 1996
- ◆ REBLE Albert, **Theodor Litt**, Stuttgart 1950
- ◆ REINECKER Hans, **Selbstkontrolle**. Verhaltenstheoretische und kognitive Grundlagen, Techniken und Therapiemethoden, Salzburg 1978
- ◆ REINECKER Hans, SCHMELZER Dieter (Hrsg.), **Verhaltenstherapie, Selbstregulation, Selbstmanagement**, Berlin <sup>3</sup>2000
- ◆ REISER Helmut, LOTZ Walter, **Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik**, Mainz 1995
- ◆ RICHTER Horst Eberhard, **«Nicht Selbstverwirklichung, sondern oberflächlicher Egozentrismus»**, Interview in: Psychologie heute 7/1995, 22. Jahrgang, S. 56–59

- ◆ RIEDEL Manfred, **Freiheit und Verantwortung** In: BAUMGARTNER Hans Michel, **Prinzip Freiheit**, Freiburg 1979
- ◆ RITTER Joachim (Hrsg.), **Historisches Wörterbuch der Philosophie**. Band 2: D-F, Basel 1972
- ◆ RITTER Joachim, GRÜNDER Karlfried, GABRIEL Gottfried (Hrsg.), **Historisches Wörterbuch der Philosophie**. Band 11: U-V, Basel 2001
- ◆ ROGERS Carl R., **Entwicklung der Persönlichkeit**, Stuttgart 1973
- ◆ ROGERS Carl R., **Die nicht-direktive Beratung**, Frankfurt a.M. <sup>9</sup>1999
- ◆ RUESCH Jürgen, BATESON Gregory, **Kommunikation**. Die soziale Matrix der Psychiatrie, Heidelberg 1995
- ◆ RUMPF Horst, **Irritationen – Unvertraut werdende Welt**. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1985, S. 745–759
- ◆ SARTRE Jan-Paul, SCHÖNEBERGER Hans, KÖNIG Traugott, **Das Sein und das Nichts**. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek 1991
- ◆ SCHENK Josef, SCHENK Gisela, **Kommunikation als Herausforderung in Alltag und Wissenschaft**, Würzburg 1998
- ◆ SCHEUERL Hans (Hrsg.), **Klassiker der Pädagogik**, Band 1: von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer,, München <sup>2</sup>1991
- ◆ SCHEUERL Hans (Hrsg.), **Klassiker der Pädagogik**, Band 2: von Karl Marx bis Jean Piaget, München <sup>2</sup>1991
- ◆ SCHLAG Bernhard, **Lern- und Leistungsmotivation**, Opladen 1995
- ◆ SCHLEGEL Leonhard, **Die Transaktionsanalyse**, Tübingen <sup>4</sup>1995
- ◆ SCHLIPPE Arist von, SCHWEITZER Jochen, **Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung**, Göttingen <sup>6</sup>1999
- ◆ SCHOCKENHOFF Eberhard, **Naturrecht und Menschenwürde**, Mainz 1996
- ◆ SCHREINER Günter (Hrsg.), **Moralische Entwicklung und Erziehung**, Aachen-Hahn 1993.
- ◆ SCHULZ VON THUN Friedemann, **Miteinander reden**, Band 1: Störungen und Klärungen, Reinbek 1997
- ◆ SCHULZ VON THUN Friedemann, **Miteinander reden**, Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Reinbek 1997
- ◆ SCHULZ VON THUN Friedemann, **Miteinander reden**, Band 3: Das ‚Innere Team‘ und situationsgerechte Kommunikation, Reinbek 1998
- ◆ SCHULZ Walter, **Grundprobleme der Ethik**, Stuttgart <sup>2</sup>1993
- ◆ SCHULZE Theodor, WENIGER Erich (Hrsg.), **Friedrich Schleiermacher**. Pädagogische Schriften. Band 1: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826, Düsseldorf <sup>2</sup>1966
- ◆ SCHULZE Theodor, WENIGER Erich (Hrsg.), **Friedrich Schleiermacher**. Pädagogische Schriften. Band 2: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse, Düsseldorf 1957
- ◆ SCHÜTZEICHEL Harald (Hrsg.), **Wie wir überleben können**, Freiburg 1994
- ◆ SCHWARTE Johannes, **Entzivilisierung bei Kinder und Jugendlichen**. In: Die Neue Ordnung 1/2000 Jahrgang 54, S. 50–63

- ◆ SCHWARTLÄNDER Johannes (Hrsg.), **Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt**, Tübingen 1984
- ◆ SCHWEITZER Albert, **Kultur und Ethik**, München 1960
- ◆ SPARRER Insa, **Wunder, Lösungen im System**. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung, Heidelberg <sup>2</sup>2002
- ◆ SPITZER Manfred, **Selbstbestimmen**. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? München 2004
- ◆ SPITZER Manfred, **Lernen**: Gehirnforschung und Schule des Lebens, Heidelberg 2002
- ◆ SPRANGER Eduard, **Lebensformen**. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Halle <sup>2</sup>1921
- ◆ SPRANGER Eduard, **Die Magie der Seele**, Tübingen 1947
- ◆ SRI AUROBINDO, **Das göttliche Leben auf Erden**, Gauting <sup>2</sup>1993
- ◆ STÄDTLER Thomas, **Lexikon der Psychologie**, Stuttgart 1998
- ◆ STAUDIGL Barbara, **Ethik der Verantwortung**: die Philosophie Emmanuel Lévinas als Herausforderung für die Verantwortungsdiskussion und Impuls für die pädagogische Arbeit, Würzburg 2000
- ◆ STEINER Claude, **Wie man Lebenspläne verändert**, Paderborn <sup>9</sup>1998
- ◆ STEINER Claude, **Emotionale Kompetenz**, München <sup>2</sup>2000
- ◆ STERBLING Anton (Hrsg.), **Zeitgeist und Widerspruch**. Soziologische Reflexionen über Gesinnung und Verantwortung, Hamburg 1993
- ◆ STEWART Ian, JOINES Vann, **Die Transaktionsanalyse**, Freiburg <sup>7</sup>1997
- ◆ STORCH Maja, **Das Geheimnis kluger Entscheidungen**, Zürich 2003
- ◆ STUMM Gerhard, PRITZ Alfred (Hrsg.), **Wörterbuch der Psychotherapie**, Wien 2000
- ◆ TILLMANN Klaus-Jürgen, **Sozialisationstheorien**. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek <sup>8</sup>1997
- ◆ THOMSON Georg, **Angst, Zorn und Traurigkeit**. In: Zeitschrift für Transaktionsanalyse Jg. 6 2/3 1989, S. 59–67
- ◆ TODOROV Tzvetan, **Abenteuer des Zusammenlebens**. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Berlin 1996
- ◆ THENORTH Heinz-Elmar, **Verantwortung und Wächteramt**. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 66. Jahrgang 1990, S. 409–435
- ◆ VÖLKER Ulrich (Hrsg.) **Humanistische Psychologie**, Weinheim 1980
- ◆ VON KETELHODT Frederike, **Verantwortung für Natur und Nachkommen**, Pfaffenweiler 1993
- ◆ WÄCHTER Jörg-Dieter, **Verantwortung lernen?** Ein Beitrag der Schule zur Werteerziehung. In: Pädagogik und Schulalltag 52/1997, S. 552–557
- ◆ WATZLAWICK Paul, BEAVIN Janet, JACKSON Don, **Menschliche Kommunikation**. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern <sup>9</sup>1996
- ◆ WEBER Helmut, **Allgemeine Moralthologie**, Köln 1991
- ◆ WEGNER Gerhard, **„Hauptsache du weißt, was du willst!“**. Selbstverantwortung und christlicher Glaube, Hannover 1991

- 
- ◆ WEINER Bernhard, **Motivationspsychologie**, Weinheim <sup>3</sup>1994
  - ◆ WEINSTOCK Heinrich, **Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters**, Bonn <sup>5</sup>1966
  - ◆ WEISCHEDEL Wilhelm, **Das Wesen der Verantwortung**. Ein Versuch, Frankfurt a. M. <sup>2</sup>1958
  - ◆ WEYER Adam, **In der Welt leben: eine theologische Ethik**, Duisburg 1994
  - ◆ WIELAND Wolfgang, **Verantwortung – Prinzip der Ethik**, Heidelberg 1999
  - ◆ WIESING Urban, **Warum Verantwortung?** In: Zeitschrift für medizinische Ethik, Jg. 41 1995, S. 81–91
  - ◆ WILBER Ken, **Das Spektrum des Bewusstseins**. Eine Synthese östlicher und westlicher Psychologie, Reinbek <sup>5</sup>2000
  - ◆ WILBER Ken, **Das Wahre, Schöne, Gute**. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend, Frankfurt a.M. 1999
  - ◆ WILBER Ken, **Halbzeit der Evolution**. Der Mensch auf dem Weg vom animalischen zum kosmischen Bewusstsein, Frankfurt a. M. <sup>5</sup>2001
  - ◆ WILBER Ken, **Wege zum Selbst**. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum, München 1991
  - ◆ WILS Jean-Pierre, MIETH Dietmar (Hrsg.), **Grundbegriffe der christlichen Ethik**, Paderborn 1992
  - ◆ Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft. **Beiträge zur Menschenbildung**: Herman Nohl zum 80. Geburtstag, Weinheim 1959
  - ◆ ZDF-NACHTSTUDIO (Hrsg.), **Tausend Jahre Abendland**, Frankfurt a.M. 1999