

Johannes Giesinger

Pädagogische Verantwortung und die Eigenverantwortung der Lernenden

Abstract: Der Begriff der pädagogischen Verantwortung ist sowohl im alltäglichen Sprechen über Erziehung und Bildung als auch in der allgemeinpädagogischen Theorie verankert. Allerdings wurde der Verantwortungsbegriff in den vergangenen Jahrzehnten aus poststrukturalistischer und machttheoretischer Perspektive radikal kritisiert. In Abgrenzung gegenüber dieser Kritik wird im vorliegenden Beitrag diskutiert, welche Funktionen der Begriff im pädagogischen Kontext haben könnte. Im Rahmen normativer Erwägungen wird ein basaler Begriff der Zurechnungsverantwortung von substanzieller pädagogischer Rollenverantwortung und der Idee einer Eigenverantwortung von Lernenden unterschieden. Der Fokus der Überlegungen liegt auf der Frage, wie sich die Verantwortung pädagogischer Akteure zur allfälligen Eigenverantwortung von Kindern und Jugendlichen im Lern- und Entwicklungsprozess verhält.

Abstract: The concept of pedagogical responsibility is common in everyday talk about education as well as in educational theory. However, the concept has also been radically criticised, in the past decades, from a poststructuralist and power-theoretical perspective. Against the backdrop of this critique, this essay discusses which functions the concept of responsibility may have in the educational context. In the course of normative considerations on this issue, a basic concept of responsibility-as-attributability is distinguished from a substantive form of pedagogical role responsibility. The focus of this essay lies on the question of how the substantive responsibility of educators towards learners relates to the responsibility that the learners themselves might have for their own learning and development.

Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik

1 Einleitung

Es ist im Rahmen pädagogischer Praktiken üblich, Lehrpersonen oder Eltern „Verantwortung“ für bestimmte Personen zuzuschreiben. Blickt man in die Geschichte der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft, so war es vor allem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die dem Begriff der pädagogischen Verantwortung eine zentrale Bedeutung zuwies (Witte, 2017; Kuhlmann & Ricken, 2019). Deren Verwendungsweise des Begriffs wurde zunächst von Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft problematisiert. Die poststrukturalistisch und machttheoretisch ausgerichtete pädagogische Theorie radikalisierte die Kritik am Verantwortungsbegriff und stellte nicht nur die herkömmliche Idee pädagogischer Verantwortung infrage, sondern den Sinn von Verantwortungszuschreibungen insgesamt. In jüngster Zeit erhielt auch die Idee der Selbst- und Eigenverantwortung kritische Aufmerksamkeit (Kuhlmann & Ricken, 2017; Witte, 2017; Vogelmann 2014). Dies führte aber meist nicht zu einem vollständigen Verzicht auf den Gebrauch des Begriffs, sondern zu dessen Neujustierung.

Im Folgenden gehe ich von der Kritik am Verantwortungsbegriff aus und erörtere auf dieser Grundlage, welche Bedeutung er im Rahmen einer normativen Konzeption der pädagogischen Praxis spielen könnte. Zunächst ist festzuhalten, dass der Begriff in diesem praktischen Kontext zumindest drei unterschiedliche Funktionen übernehmen kann. Er kann erstens für die Verantwortung von pädagogisch Handelnden gegenüber den ihnen anvertrauten Heranwachsenden verwendet werden. Zweitens kann er als Erziehungsziel fungieren: In diesem Fall wird angenommen, dass Heranwachsende zur Verantwortung erzogen werden sollen. Drittens kann sich der Begriff auf den Lern- oder Erziehungsprozess selbst beziehen, d.h. darauf, dass Lernende selbst die Verantwortung für ihr Tun und speziell ihr Lernen übernehmen.

Es ist nicht gesagt, dass für jede dieser drei Funktionen derselbe Begriff von Verantwortung zu verwenden ist. Selbst wenn man sich auf eine der Funktionen konzentriert, können unterschiedliche Konzepte zum Tragen kommen. So kann als Erziehungsziel entweder ein moralischer Begriff von Verantwortung fungieren, wie er prominent von Hans Jonas (1979; vgl. auch Burckhart & Nielsen-Sikora, 2020) entwickelt wurde, oder eine Konzeption von Eigenverantwortung.

Bezogen auf diese drei Funktionen hat eine weitere Unterscheidung von Belang, die in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum Beachtung gefunden hat (Giesinger, 2007, S. 157ff). Zum einen kann von moralischer Verantwortlichkeit im Sinne von Zurechnungsverantwortung die Rede sein. Timothy Scanlon spricht von „*responsibility as attributability*“ und erläutert: „To say that a person is responsible, in this sense, for a given action, is only to say that it is appropriate to take it as a basis of moral appraisal that person“ (Scanlon, 1998, S. 248). Die entscheidende Frage ist, ob die Handlung der Person in einem Sinne zugerechnet werden kann, die über eine bloß kausale Verbindung hinausgeht. Um moralisch bewertbar zu sein, muss die Handlung der Person in einem bestimmten Sinne „ihre eigene“ sein (Cuypers & Haji, 2008). Mit der Zurechnung von Verantwortung – sei es an pädagogisch Handelnde oder an Heranwachsende – ist jedoch noch nicht entschieden, ob eine Handlung im substanziellen Sinne richtig oder falsch ist. Von der Zurechnungsverantwortung ist denn auch die substanzielle Verantwortlichkeit („*substantive responsibility*“) zu unterscheiden (Scanlon 1998, S. 248), die sich auf Verpflichtungen oder Zuständigkeiten von Personen bezieht. Pädagogische Verantwortung, verstanden als Verantwortung von Personen in einer bestimmten sozialen Rolle bzw. einem „Status“, umfasst substanzielle Verpflichtungen und Zuständigkeiten, die sich auf andere Personen beziehen. Daneben kann der Begriff der Eigenverantwortung, der selten präzise definiert wird, ebenfalls als Form der substanziellen Verantwortung verstanden werden.

Im Weiteren befasse ich nur am Rande mit dem Problem der Zurechnungsverantwortung und fokussiere stattdessen auf substanzielle Verantwortungskonzeptionen, bezogen auf die erste und die dritte der genannten Funktionen des Verantwortungsbegriffs: Es geht um die Frage, wie die substanzielle Verantwortung pädagogisch Handelnder im Verhältnis zur Eigenverantwortung der Lernenden verstanden werden könnte.

2 Pädagogische Verantwortung

Das moderne pädagogische Denken, wie es sich im achtzehnten Jahrhundert herausbildet, beruht auf Vorstellungen von vernünftiger Subjektivität, Willensfreiheit und Autonomie. In diesem Rahmen findet – historisch relativ spät (Vogelmann 2014) – auch die Idee einer Verantwortlichkeit von Personen ihren Platz: Die moralische Verantwortung wird oftmals von der Autonomiefähigkeit, Vernünftigkeit oder Willensfreiheit von Personen abhängig gemacht: Nur wer in einem bestimmten Sinne innerlich frei und vernünftig ist, dem kann sein Handeln moralisch zugerechnet werden. Nur solche Personen können für ihr Tun legitimerweise moralisch bewertet werden. Kinder gelten in diesem Modell meist nicht als vollumfänglich autonom und verantwortlich, aber als Personen, deren handlungsbezogene Fähigkeiten in Entwicklung begriffen sind.

Dieses Bild wurde innerhalb der allgemeinpädagogischen Tradition insbesondere durch poststrukturalistisch geprägte Theoretikerinnen und Theoretiker infrage gestellt. So schreibt Käte Meyer-Drawe (1992, S. 16; vgl. auch Meyer-Drawe, 1990; ähnlich Waldenfels, 1992): „Im philosophischen Diskurs stellt sich die Frage danach, was Verantwortung heute noch heißen kann, nachdem die dominante Position des Subjekts in radikalen Zweifel gezogen wurde.“ Wenn es kein vernünftiges, autonomes Subjekt gibt, so die Idee, so lässt sich auch der Vorstellung verantwortlichen Handelns kein Sinn mehr abgewinnen.

Spezifischer ist die von Klaus-Michael Wimmer formulierte, an Nietzsche und Foucault orientierte Kritik am Verantwortungsbegriff. Der Kern des modernen Verständnisses von Verantwortung besteht nach Wimmer in der „juridisch-moralischen Haftbarmachung des autonomen Subjekts als Konjunktion von (äußerer) Beherrschung und (innerer) Selbstkontrolle“ (Wimmer 1992, S. 174). Die „Macht“, so Wimmer, die das Subjekt allererst „subjektiviert“, bringt es dazu, sich selbst als verantwortliches Wesen zu sehen. Indem das Individuum dies tut, rechnet es mit seiner eigenen „Bestrafung oder Annulierung“, wenn es „zur Verantwortung gezogen wird“ (ebd., 175). Während die moderne Denktradition Verantwortung mit innerer Freiheit verbindet, wird diese vermeintliche Freiheit hier als spezielle Form der Beherrschung oder Disziplinierung gesehen: Das Individuum wird von der „Macht“ dazu gebracht, sich selbst zu kontrollieren und zu disziplinieren. Durch diese Selbstdisziplinierung kann es besser kontrolliert werden, als wenn es äußerem Zwang ausgesetzt wäre.

Die poststrukturalistische und spezifisch machttheoretische Sichtweise von Verantwortung steht, wie etwa Meyer-Drawe einräumt, in einem Spannungsverhältnis zu unserer moralischen Alltagspraxis: Während moralische Verantwortung „in der theoretischen Distanz“ stark in Zweifel steht, sehen wir uns im Alltag selbstverständlich als moralisch verantwortliche Personen (Meyer-Drawe, 1992, S. 14). Wir übernehmen Verantwortung für unser Tun und ziehen andere zur Verantwortung. Es ist eines, dieses Selbstbild und die damit verbundenen Praktiken der Verantwortungszuschreibung als theoretisch unangemessen zu kritisieren, etwas anderes, eine grundlegende Reform der moralischen und pädagogischen Praxis zu verlangen: Sollten wir pädagogisch Handelnde oder Lernende fortan nicht mehr als verantwortliche Personen behandeln? Sollten wir sie nicht für ihr Fehlverhalten tadeln? Das hier zur Debatte stehende Problem der Zurechnungsverantwortung bezieht sich, wie eingangs gesagt, darauf, inwiefern Person für ihre Handlungen moralisches Lob oder moralischen Tadel verdienen können. Davon zu unterscheiden ist

die Frage nach substanziellen Verpflichtungen, also danach, welche Handlungsweisen in einer bestimmten Situation (moralisch) richtig oder falsch sind.

Das Problem der pädagogischen Verantwortung, wie ich es verstehe, ist auf dieser zweiten Ebene angesiedelt. Die poststrukturalistische und machttheoretische Kritik betrifft nicht nur die Frage der Zurechnung, sondern bezieht sich auch auf die (inhaltliche) Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung. Wimmer (1992; vgl. auch Buddeberg, 2017, S. 676) betont den machtförmigen Charakter der Zurechnung von Verantwortung, aber seine Machtkritik bezieht sich im Weiteren auch auf herkömmliche Konzeptionen substanzieller pädagogischer Verantwortung, die den pädagogisch Handelnden weitgehende Verfügungsrechte über die ihnen anvertrauten Personen geben. Als Alternative dazu konzipiert Wimmer pädagogische Verantwortung, ausgehend von der Philosophie Emanuel Lévinas', „als antwortendes Geschehen und ethische Beziehung des Subjekts zum Anderen“ (Wimmer, 1992, S. 175; vgl. auch Meyer-Drawe 1992, Waldenfels 1992, Masschelein 1992). Die lernende Person wird als radikal Andere gesehen, die dem Subjekt fremd und unverfügbar ist. Damit, so kommentieren Kuhlmann und Ricken (2019, S. 240/241), werde „jede Idee von Führung und Verfügung grundlegend in Frage gestellt“. Verantwortung werde hier nicht als „moralisch wertvolle Haltung oder pädagogische Fürsorge für das Kindeswohl“ verstanden, sondern diene der „radikalen De-Zentrierung der Position des Erziehenden“ und bringe „das Nicht-Wissen-Können als konstitutives Element des pädagogischen Handelns hervor“ (ebd., S. 241).

Die Vorstellung, wonach der oder die Andere Ansprüche stellt, auf die die Erziehenden antworten müssen, soll also die gängige Vorstellung von substanzieller pädagogischer Verantwortung ersetzen. Verantwortung „als antwortendes Geschehen“ sei, wie Wimmer betont, „völlig untauglich, ein neues ethisch-moralisches Prinzip oder Gesetz abzugeben“ (1992, S. 174; so auch Buddeberg, 2018, S. 151). Zwar nimmt uns die andere Person in bestimmter Weise in die Pflicht, aber es bleibt unklar, wozu wir genau verpflichtet sind. Zum einen scheint unsere Verantwortung

grenzenlos, insofern wir den Ansprüchen des Anderen unterworfen sind. Es scheint für das Subjekt, das antworten muss, keine Möglichkeit zu geben, sich von den ihm entgegentretenden Ansprüchen abzugrenzen (vgl. auch Kuhlmann & Ricken, 2017, S.143). Zum anderen bleibt unklar, wie das Subjekt auf die andere Person – als radikal fremde und unzugängliche – überhaupt angemessen antworten kann. Kann es ihr überhaupt gelingen, die Bedürfnisse oder Ansichten des Anderen zu erfassen? Kuhlmann und Ricken gehen noch einen Schritt weiter, wenn sie anmerken, dass die Fremdheit des Anderen dazu einlädt, ihm beliebige Ansprüche zu unterstellen: „Alles ist rechtfertigbar, wenn es denn in den Anspruch des Anderen hineingelesen werden kann“ (ebd., S. 144). In jedem Fall bleibt unklar, inwiefern gewisse der (pädagogischen) Antworten auf den Anderen legitim und andere illegitim sein können.

Offen bleibt in dieser Konstruktion auch, warum der pädagogisch Handelnde den Ansprüchen des Kindes (als des Anderen) ausgesetzt, das Kind seinerseits aber nicht in der Position sein soll, auf den Erzieher zu antworten. Kuhlmann und Ricken (2017) reagieren auf dieses Problem durch eine an Judith Butler orientierte Anerkennungstheoretische Umformulierung des Verantwortungsbegriffs, die die radikale Asymmetrie von Wimmers Ansatz aufhebt: Im Rahmen einer Beziehung wechselseitiger Anerkennung, so die Idee, sind alle Beteiligten aufgefordert, aufeinander zu antworten und in diesem Sinne Verantwortung zu übernehmen.

Dieses Modell unterscheidet sich nicht nur von Wimmers Ansatz, sondern auch von herkömmlichen Vorstellungen pädagogischer Verantwortung. Kuhlmann und Ricken scheinen die pädagogische Beziehung als symmetrisch und reziprok zu konzipieren und dabei keinen Raum für eine spezielle Verantwortung pädagogisch Handelnder gegenüber den Lernenden zu lassen. Allerdings beziehen sich die weiteren Fragen, die diese Autoren stellen, ausschließlich darauf, wie pädagogisch Handelnde den Heranwachsenden gerecht werden können, und nicht auf die Verantwortung der Heranwachsenden gegenüber den Erziehenden. Die grundlegende

Forderung an pädagogische Akteure besteht nach Kuhlmann und Ricken darin, offen für das Gegenüber zu bleiben und fixe Vorstellungen zu vermeiden oder aufzubrechen. Sie wenden sich explizit gegen ein „paternalistisches“ Verständnis pädagogischer Verantwortung. In paternalistischer Perspektive, so ihre Annahme, werde die Frage „Wie kann ich dem Kind gerecht werden?“ als „immer schon beantwortet gesetzt“ (Kuhlmann & Ricken, 2017, S. 150). Es ist klar, dass man dem Kind nicht „gerecht werden“ kann, wenn man dessen individuelle Fähigkeiten, Wünsche oder Ansichten gar nicht erst in Betracht zieht, sondern von festen Vorgaben ausgeht. Allerdings ist pädagogisch-paternalistisches Handeln nicht notwendigerweise gleichgültig gegenüber der kindlichen Individualität¹: Geht es einem um die paternalistische Förderung des kindlichen Wohls, so ist es zwingend, auf die Wünsche und Eigenheiten des jeweiligen Kindes zu achten. Kuhlmann und Ricken scheinen Paternalismus pauschal als unberechtigt zu betrachten; ihr Anerkennungstheoretisches Modell lässt keinen Platz für die Unterscheidung zwischen legitimem und illegitimem Paternalismus. Bestehende Machtkonstellationen in der pädagogischen Praxis werden durch das symmetrische Modell theoretisch zum Verschwinden gebracht und damit praktisch unbearbeitbar.

Nicht jede Form von Rollenverantwortung – und wohl auch nicht jede Form pädagogischer Rollenverantwortung – ist paternalistisch ausgerichtet. Typisch für pädagogische Verantwortung scheint jedoch eine grundlegende Rollen- oder Status-Asymmetrie zu sein: Es wird zwischen Lehrenden oder Erziehenden auf der einen Seite und den lernenden und sich entwickelnden Personen auf der anderen unterschieden. Entsprechend sind die Verpflichtungen und Berechtigungen der Beteilig-

¹Die pädagogische Paternalismuskritik kann hier nicht im Detail geführt werden. Vgl. hierzu insbesondere Giesinger (2006 und 2019) sowie Drerup (2013 und 2016).

ten verschieden. Es ist unklar, ob Kuhlmann und Ricken dieses Bild der pädagogischen Beziehung ablehnen: Grundsätzlich scheint es nicht ausgeschlossen, dass Personen trotz der Status-Asymmetrie wechselseitig aufeinander „antworten“.

Man könnte auch sagen, dass in einer asymmetrisch strukturierten moralischen Beziehung eine basale Form von moralischer Symmetrie besteht, insofern beide Seiten berechtigt sind, moralische Ansprüche aneinander zu stellen. Es ist im Einzelnen zu diskutieren, welche Ansprüche dies sind, und wie sich die Ansprüche von pädagogischen Akteuren und Lernenden unterscheiden. Klar ist auch, dass nicht jede Art von pädagogischem Status mit den gleichen Verpflichtungen und Berechtigungen verknüpft ist. So gibt es markante Unterschiede zwischen dem Status von Eltern und demjenigen von Lehrpersonen.

Versucht man zu begründen, wie der jeweilige Status strukturiert sein soll, ist es naheliegend, bei den Verpflichtungen oder Zuständigkeiten anzusetzen, die diesen Status ausmachen sollen. Die primäre Rechtfertigung dafür, dass es z. B. einen Status der Lehrperson geben soll, liegt nicht in den Interessen der Lehrpersonen, sondern daran, dass Heranwachsende bestimmte Interessen oder Bedürfnisse haben, auf die die Tätigkeit der Lehrperson ausgerichtet sein soll: Aus dem Interesse, bestimmte Dinge zu lernen, ergeben sich entsprechende pädagogische und didaktische Verpflichtungen und Zuständigkeiten. Ist festgelegt, worin diese Verpflichtungen bestehen, kann man in einem zweiten Schritt Berechtigungen – möglicherweise paternalistischer Natur – aus ihnen ableiten: Die Grundidee ist, dass pädagogisch Handelnde genau jene Berechtigungen gegenüber den ihnen anvertrauten Personen haben sollen, die zur Erfüllung der Verpflichtungen nötig sind. Wenn Eltern zum Beispiel verpflichtet sind, für das Überleben ihrer Kinder zu sorgen, müssen sie auch die Berechtigung haben, ihnen das Überqueren einer gefährlichen Straße zu verbieten. Wenn Lehrpersonen verpflichtet sind, Heranwachsenden etwas beizubringen, müssen sie berechtigt sein, Anweisungen zu erteilen.

Vor dem Hintergrund dieser skizzenhaften Bemerkungen zur substanziellen pädagogischen Verantwortung wende ich mich nun dem Problem der Eigenverantwortung zu.

3 Eigenverantwortung der Lernenden

Die poststrukturalistische Kritik an der Idee der Verantwortung bezieht sich nicht nur auf Praktiken der Zurechnung moralischer Verantwortlichkeit sowie paternalistische Konzeptionen pädagogischer Verantwortung, sie nimmt auch die in gängigen didaktischen Diskursen verbreitete Idee einer Selbst- oder Eigenverantwortung von Lernenden ins Visier. Die pädagogisch-didaktische Rede von Eigenverantwortung verbindet sich häufig mit Konzeptionen von selbstbestimmtem, selbstgesteuertem oder selbstorganisiertem Lernen, die als Gegenmodell zu einem „lehrerzentrierten“ Unterricht entwickelt wurden.

Die Kritik der Idee der Eigenverantwortung ist eingebettet in eine Diskussion „neoliberaler“ Steuerungsmodelle, die – so die Grundidee – Individuen in problematischer Weise für ihr Handeln oder ihre soziale Lage verantwortlich machten. Es ist von Praktiken der „Responsibilisierung“ die Rede, mit denen etwa der Abbau staatlicher Leistungen im Sozialbereich gerechtfertigt werde. Gängige Darstellungen arbeiten mit der Kontrastierung von sozialer (oder staatlicher) und individueller Verantwortung: Demnach entzieht sich der Staat durch Responsibilisierung seiner Verantwortung. Diese Sichtweise wird obsolet, wenn der Verantwortungsbegriff insgesamt als unbrauchbar dargestellt wird: Ausgehend von Foucault kritisiert etwa Frieder Vogelmann (2014) jegliche Verwendungsweise des Begriffs und verbaut sich damit den Weg für die Diskussion der Frage, wie weit staatliche Verantwortung gehen sollte und inwiefern es angemessen ist, Personen Eigenverantwortung zuzuschreiben.

Michael Peters (2016, S. 139) bewegt sich demgegenüber in gewohnten Bahnen, wenn er Prozesse der Responsibilisierung im Bildungsbereich beschreibt. Zentral

ist für ihn „the shift from state responsibility under the old, Keynesian, welfare state to a responsabilisation of teachers, students and associated forms of discourse, accountability, and assessment regimes.“ Die Diskussion betrifft in erster Linie die Ebene der Systemsteuerung, bezieht sich aber davon ausgehend auch auf die pädagogischen Praktiken und Interaktionen innerhalb des Systems (Kuhlmann & Ricken, 2017, S. 141; Witte, 2017). Im Folgenden befasse ich mich nicht näher mit der Kritik des neoliberalen Steuerungsmodells, sondern beschränke mich auf die Frage, welche Bedeutung der Idee der Eigenverantwortung abzugewinnen ist, wenn sie auf die Lernprozesse Heranwachsender im Rahmen pädagogischer Praktiken bezogen wird.

Es ist nicht unmittelbar klar, was mit diesem Begriff gemeint ist. Er wird in bestimmten politischen, aber auch pädagogischen Diskursen – oftmals schlagwortartig – gebraucht und entsprechend in der Kritik dieser Diskurse aufgenommen, aber kaum je definiert. Mein Vorschlag ist, ihn zunächst vom Begriff der Zurechnungsverantwortung zu unterscheiden. Wenn etwa Christian Nerowski (2018; dazu Giesinger 2021) davon spricht, dass Lernende für ihre schulischen Leistungen verantwortlich seien, so meint er, dass diese ihnen zugerechnet werden könnten und sie deshalb eine Belohnung in Form von Noten oder Abschlusszeugnissen verdienen. Es ist eines, Lernenden ein Verdienst für Leistungen zuzuschreiben, etwas anderes, anzunehmen, dass sie für ihr Lernen Eigenverantwortung zu übernehmen haben. Wie ich den Begriff verstehe, handelt es sich bei der Eigenverantwortung um eine substanzielle Form von Verantwortung (Scanlon, 1998, S. 248ff). Er bezieht sich nicht auf Verpflichtungen gegenüber anderen, sondern auf das eigene Leben und Entscheiden. Eigenverantwortung zu tragen bedeutet demnach, in einem bestimmten Sinne für sein eigenes Leben oder Aspekte seines Lebens zuständig zu sein, z. B. für sich selbst sorgen und eigene Entscheidungen treffen zu dürfen und müssen und die Konsequenzen des eigenen Handelns selbst zu tragen. Dies wirft

zum einen die Frage auf, inwiefern die Zuschreibung von Eigenverantwortung andere Instanzen, z. B. den Staat, von Unterstützungsverpflichtungen entlastet. Zum anderen ist zu klären, wie die Zuschreibung von Eigenverantwortung mit der Gewährung von Wahlfreiheiten zusammenhängt.

Überlegungen zur normativen Rechtfertigung der Zuweisung von Eigenverantwortung können bei diesen beiden Aspekten ansetzen: So stellt sich die Frage, wofür Personen selbst zuständig sind, und wofür sie auf die Unterstützung anderer Instanzen zählen können. Die Sphäre der Eigenverantwortung scheint dort zu beginnen, wo die Zuständigkeiten anderer aufhören. Im pädagogischen Bereich ist damit vor allem die Verantwortung der pädagogischen Akteure gemeint: Zu klären ist, inwiefern diese durch die mögliche Eigenverantwortung der Lernenden entlastet werden. In diesem Kontext ist auch die Responsibilisierungskritik zu berücksichtigen: Diese bezieht sich – allgemein gesagt – auf Situationen, in denen Eigenverantwortung *ungerechtfertigterweise* zugeschrieben wird.

Die Zuschreibung von Eigenverantwortung wird häufig auf mit Verweis auf den Wert der Freiheit oder Selbstbestimmung gerechtfertigt. Im pädagogischen Bereich kann man etwa Lehr-Lernarrangements in den Blick nehmen, in denen die Lernenden über gewisse äußere Freiheiten verfügen, die die Wahl der Mittel oder Ziele des Lernens betreffen. Der Wert von Handlungs- und Wahlmöglichkeiten ist zum einen instrumentell zu bestimmen und bezieht sich dann darauf, dass diese Freiheiten individuelle Lernprozesse befördern können. Dies könnte dadurch geschehen, dass Lernende, wenn sie Lernprozesse selbst gestalten dürfen, besonders motiviert sind. Daneben könnte man Wahlfreiheit auch als „in sich“ wertvoll für Lernende beschreiben, z. B. deshalb, weil sie in ihren lernbezogenen Entscheidungen ungeachtet der Folgen „sich selbst“ und ihre eigenen Interessen und Wertvorstellungen ausdrücken können. Sollen Lernende diese Möglichkeiten zur Selbstbestimmung haben, so ein mögliches Argument, müssen sie entsprechend Eigenverantwortung übernehmen: Das bedeutet etwa, dass sie selbst dafür zuständig sind, ihr Lernen

zu gestalten und nicht andere für ihr mögliches Scheitern verantwortlich machen können.

Um ihre Eigenverantwortung wahrnehmen zu können, benötigen sie allerdings nicht nur äußere Handlungsspielräume, sondern auch die Fähigkeit, diese kompetent zu nutzen. Es ist klar, dass diese Fähigkeit bei Lernenden unterschiedlichen Alters unterschiedlich ausgebildet ist.

Die Zuschreibung von Eigenverantwortung scheint nicht gerechtfertigt, wenn eine dieser beiden Bedingungen nicht erfüllt ist: Hier könnte man von einer problematischen Responsibilisierung der Betroffenen sprechen. Im pädagogischen Bereich wird allerdings oftmals die Idee vertreten, dass Personen Eigenverantwortung zugeschrieben werden soll, damit sie lernen können, Verantwortung zu übernehmen. Hier wird angenommen, dass Lernende zwar noch nicht in der Lage sind, mit ihren Freiheitsspielräumen angemessen umzugehen, es aber in eigens dafür eingerichteten Settings einüben können. Dabei handelt es sich meist um Arrangements, die Lernenden begrenzte („lokale“) Handlungsspielräume eröffnen, eingebettet in vielfältige pädagogische Vorgaben und Unterstützungsstrukturen. Die entscheidende Frage lautet, wie eine substanzielle Konzeption der Eigenverantwortung an die pädagogische Verantwortung von Lehrpersonen zu koppeln ist.

4 Schlussfolgerung

Pädagogische Verantwortung ist durch Verpflichtungen und Berechtigungen konstituiert, die sich auf die Interessen und speziell das Lernen und die Entwicklung Heranwachsender richten (2), die Idee der Eigenverantwortung bezieht sich demgegenüber auf deren Zuständigkeit für ihr eigenes Lernen (3). Jede normative Konzeption pädagogischer Verantwortung muss Verantwortung pädagogisch Handelnder in ein Verhältnis zur Verantwortung der Lernenden setzen. Das bedeutet, dass die Verpflichtungen und Berechtigungen des pädagogischen Status auf die Zuständigkeiten der Lernenden abgestimmt werden müssen.

Die Frage ist, ob eine größere Verantwortung der Lernenden die Verantwortung der pädagogisch Handelnden verringert und sie damit entlastet. Betrachtet man die Unterstützungs- oder Förderverpflichtungen von Lehrpersonen, wäre es problematisch, dies so zu sehen: Auch wenn Lernende Eigenverantwortung übernehmen, sind Lehrpersonen gefordert, sie nach Kräften zu unterstützen, zumindest dann, wenn Unterstützung erwünscht ist. In diesem Sinne können sich pädagogisch Handelnde durch die Zuschreibung von Eigenverantwortung nicht ihrer Verpflichtungen entziehen, aber diese verändern sich womöglich.

Entscheidend dürfte sein, dass sich angesichts der gewährten Selbstbestimmungsmöglichkeiten diejenigen Berechtigungen und Verpflichtungen verändern, die sich auf die Kontrolle und Disziplinierung der Lernenden beziehen: Lehrpersonen werden also ein Stück weit davon entlastet, die Lernprozesse der ihnen anvertrauten Personen zu überwachen und einzugreifen, wenn diese schiefzulaufen scheinen. Sie müssen auch ein Scheitern der Lernenden in Kauf nehmen, ansonsten wäre die Rede von Eigenverantwortung witzlos. Man könnte also sagen, dass die Stärkung der Eigenverantwortung die Verantwortung der Lehrperson für den Lernerfolg verringert. Allerdings muss betont werden, dass die Lehrperson weiterhin verantwortlich bleibt für die Ausgestaltung von Lehr-Lernarrangements, die lokale Freiheitsräume eröffnen und entsprechend Eigenverantwortung zuweisen: Diese müssen auf den jeweiligen Kontext und die Fähigkeiten der Betroffenen abgestimmt sein. Jedes dieser Arrangements ist daraufhin zu prüfen, ob es Schülerinnen und Schülern in ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen gerecht wird. So gesehen ist es ein zentraler Aspekt pädagogischer Verantwortung, die Zuschreibung von Eigenverantwortung angemessen auszugestalten, mit dem Ziel, Lernen zu ermöglichen. Dies bekräftigt die asymmetrische Statusstruktur der pädagogischen Beziehung: Pädagogische Handelnde haben spezielle Berechtigungen im Umgang mit Lernenden – diese Berechtigungen sind aber allein durch entsprechende Förderverpflichtungen zu rechtfertigen.

Literatur

- Buddeberg, E. (2017). Verantwortung, Macht und Anerkennung. In Ludger Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 417–428). Springer VS: Wiesbaden.
- Buddeberg, E. (2018). Thinking the Other, Thinking Otherwise: Levinas' Conception of Responsibility. *Interdisciplinary Science Reviews*, 43(2), 146–155.
- Burckhart, H. & Nielsen-Sikora, J. (2020). Verantwortung. In G. Weiss & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 177–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Cuypers, S. & Haji, I. (2008). *Moral Responsibility, Authenticity, and Education*. New York/London: Routledge.
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Schöningh.
- Drerup, J. (2016). (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 531–550.
- Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 66–85.
- Giesinger, J. (2007). *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld: Transcript.
- Giesinger, J. (2019). Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(2), 250–265.
- Giesinger, J. (2021). Verdienst und Befähigung: Die Rolle des Leistungsprinzips in der Rechtfertigung von Bildungsungleichheit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97(2), 189–203.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2017). Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.), *Ver-antwortung. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 127-153). Paderborn: Schöningh.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2019). Verantwortung und Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 236-243). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Masschelein, J. (1992). Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In K. Meyer-Drawe, Helmut Peukert & Jörg Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion* (S. 81–103). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ichs*. München: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (1992). Nachdenken über Verantwortung. In: P. Fauser & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), Verantwortung (S. 14–16). *Friedrich Jahresheft*, 10.
- Nerowski, Ch. (2018). Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(3), 441–464.
- Peters, M. A. (2016). From State Responsibility for Education and Welfare to Self-Responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138–145.
- Scanlon, T. M. (1998). *What We Owe to Each Other*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Vogelmann, F. (2014). *Im Bann der Verantwortung*. Campus: Frankfurt am Main.
- Waldenfels, B. (1992). Antwort und Verantwortung. In P. Fauser & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), Verantwortung (S. 139–141). *Friedrich Jahresheft*, 10.

Wimmer, K.-M. (1992). Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In H. Peukert, K. Meyer-Drawe, J. Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion* (S. 151–180). Weinheim: Deutscher Studienverlag,

Witte, E. (2017). Verantwortung in Erziehung und Bildung. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Sombetzki (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 667–680). Wiesbaden: Springer VS.