

Nele Kuhlmann/Johannes Drerup

Pädagogische Verantwortung *revisited*: Neueinsätze zur Bestimmung einer pädagogischen Leitkategorie

Eine Einleitung

Das Konzept der ‚pädagogischen Verantwortung‘ zeichnet sich durch eine eigentümliche Spannung zwischen kaum bezweifelbarer hoher erziehungspraktischer Relevanz auf der einen Seite und grundlegender erziehungstheoretischer Skepsis auf der anderen Seite aus. Als Kernkonzept zeitgenössischer Selbstdeutungen von Eltern und pädagogischen Professionellen verweist ‚Verantwortung‘ auf Formen der intergenerationalen, sorgenden Bezogenheit – etwa in der Rede vom Verantwortungsgefühl und -bewusstsein (Meyer-Drawe, 1992, S. 15) – sowie auf die konstitutive Legitimationsbedürftigkeit pädagogischen Handelns (Drerup, 2013), welches sich als stellvertretendes Handeln sowohl im Hier und Jetzt als auch in Zukunft für getroffene Entscheidungen verantworten muss (Röhr, 2002, S. 401). Zugleich markiert das Konzept der pädagogischen Verantwortung auch, vor welche Herausforderungen tradierte Legitimationsversuche gestellt sind: So wird von Pädagog*innen gefordert, im Sinne des Kindes als auch im Sinne einer antizipierten gesellschaftlichen Ordnung zu handeln und hierfür Verantwortung zu übernehmen. Die konkreten Implikationen dieser interpersonellen und intergenerationalen Verantwortungszuschreibung bleiben jedoch in der Regel vage und umstritten. Notorisch unklar bleibt häufig nicht nur, worin das kindliche Wohl im Kontext einer sich stetig wandelnden pluralistischen Gesellschaft genau bestehen könnte, sondern auch, was eigentlich genau angesichts der Bedingungen einer offenen gesellschaftlichen Zukunft unter einer verantwortungsvollen pädagogischen Praxis zu verstehen wäre. Zum anderen wird im Rahmen klassischer Deutungen der pädagogischen Paradoxie gefordert, dass jede verantwortliche und verantwortbare Erziehung darauf gerichtet sein sollte, sich selbst überflüssig zu machen, indem Kinder lernen, selbst eigenverantwortlich zu handeln (z.B. Prange, 2010). Wie aber vertretbare Formen der autonomie- und verantwortungsorientierten Erziehung praktisch ermöglicht und gerechtfertigt werden können und wie sie von illegitimen Formen der Autonomie-

und Verantwortungszumutung abzugrenzen sind, bleibt erziehungstheoretisch weitestgehend ungeklärt.¹

Wenngleich also kaum zu bestreiten ist, dass der Verantwortungsbegriff auf zentrale pädagogisch-ethische und professionstheoretische Problemstellungen verweist, wird der Begriff spätestens seit den 1960er Jahren in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft äußerst kritisch – wenn auch immer kontrovers – diskutiert (Seiffert, 1963; Fischer, 1996). Neben dem Urteil, dass ‚Verantwortung‘ als „begrifflich-kategoriale[r] Blindgänger“ keine analytischen Funktionen erfüllen könne (Fischer, 1996, S. 183), wird Konzeptionen und Programmatiken der Verantwortung seit den späten 1990er Jahren angelastet, maßgeblich zur Durchsetzung eines bestimmten Menschenbildes – dem des autarken, eigenverantwortlichen Selbst – beigetragen (Meyer-Drawe, 1992; Wimmer, 2007) und dadurch gesellschaftlichen Responsibilisierungs- und Entsolidarisierungsprozessen Vorschub geleistet zu haben (Oelkers, 2013).

Diese Kritik am Verantwortungskonzept wurde im Zuge der Rezeption von post-strukturalistischen und machtanalytischen Ansätzen grundlagentheoretisch – in der Problematisierung der pädagogischen Leitvorstellung des autonomen Subjekts (z. B. Meyer-Drawe, 2000; Ricken, 1999) – und mit Bezug auf die historische Genese und die ‚neozosialen‘ Transformationen von pädagogischen Institutionen und ihnen inhärenten Regierungslogiken ausgearbeitet (z. B. Kessl 2020; Kuhlmann, 2021). Dabei ist beiden Stoßrichtungen gemein, dass sie sichtbar machen, wie pädagogisches Handeln als ein von Pädagog*innen zu verantwortendes lineares Führungsgeschehen konzipiert wird, das durch den Verantwortungsbegriff autorisiert und in Zugriffen auf das Kind legitimiert wird (Kuhlmann, 2022). Kritisiert wird, dass so die konstitutive Sozialität, die Unverfügbarkeit des Anderen und gesellschaftliche Bedingtheiten ausgeblendet und responsibilisierende Zumutungen für pädagogisch Handelnde und ihre Adressat*innen propagiert werden. Dagegen wird in sozial- und alteritätstheoretischen Neufassungen von pädagogischer Verantwortung vorgeschlagen, das Phänomen des In-Verantwortung-gestellt-Seins als Erfahrung des Nicht-Wissen- und Nicht-Steuern-Könnens zum Ausgangspunkt pädagogisch-ethischer Reflektionen zu nehmen (Überblick: Witte, 2017, S. 673–675). Gleichzeitig bleibt in dieser grundlegenden Verschiebung offen, wie sich in diesem Rahmen handlungspraktische Wendungen pädagogischer Verantwortung überhaupt noch begründen lassen und wodurch sie sich von problematisierten Immunisierungen gegen den Anspruch des Anderen abgrenzen lassen könnten – was gerade für professionsethische Bestimmungen eine kaum zu unterschätzende Herausforderung darstellen dürfte.

Trotz dieser vielstimmigen, in der Hochphase etwa zwei Jahrzehnte zurückliegenden Kritik am pädagogischen Verantwortungskonzept bleiben daher aus unserer Perspektive zentrale Problemstellungen unzureichend bearbeitet. Diesen Leerstellen entsprechen

1 Dagegen wird in analytisch geprägten Ansätzen der angelsächsischen Philosophie der Kindheit und Philosophy of Education dezidiert nach der Legitimität von Verantwortungszuschreibungen und -relationen gefragt (z. B. Brennan & Noggle, 2007), gleichwohl in der Regel, ohne dabei relevante poststrukturalistische Kritiken zur Kenntnis zu nehmen.

zudem Desiderate empirischer Forschung: Bislang gibt es nur wenige Studien, die im Sinne einer ‚theoretischen Empirie‘ nach konkreten Ausformungen und Vollzugsformen pädagogischer Verantwortung fragen (z.B. Mai & Thon, 2018). So bleiben Begriffsbestimmungen und Gesellschaftsdiagnosen zur Transformation von pädagogischer Verantwortung häufig abstrakt gegenüber der Komplexität und der spannungsvollen Gleichzeitigkeit verschiedener Verantwortungslogiken, die sich im situierten Vollzug rekonstruieren lassen. Die skizzierte unbefriedigende Theoriesituation und die bisher weitgehend ausgebliebene grundlagentheoretisch ausgerichtete empirische Forschung zum Problem ‚pädagogischer Verantwortung‘ nehmen wir im Rahmen des Thementails zum Anlass, die Debatte über Verantwortung und ihre Kritik neu aufzunehmen. Diese Neuaufnahme scheint insbesondere deshalb bedeutsam, da die Forderung an pädagogisch Handelnde, Verantwortung zu übernehmen und die nachkommende Generation zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen, angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen, wie sie durch Klimawandel, Digitalisierung oder Corona-Pandemie entstanden sind, in immer wieder neuen Varianten Einzug in pädagogische Debatten hält. Diese gilt es, in ihrer Spezifik zu rekonstruieren und verantwortungstheoretisch zu reflektieren.

So nimmt der erste Beitrag von Christiane Thompson Ausgang von einem 2022 im US-Bundesstaat Arizona verabschiedeten Gesetzesentwurf, der streng reguliert, in welcher Form Gender, Race und Rassismus im Unterricht thematisiert werden dürfen. Thompson sieht darin eine „Neuordnung schulischer Bildungsaufgaben“, die mit einer transformierten Verantwortungskonstellation zwischen Eltern, schulischen Akteur*innen und (anderen) Gesellschaftsmitgliedern einhergehe. Sie folgt der kritischen Erziehungswissenschaft in der Annahme, dass eine Theorie pädagogischer Verantwortung notwendig in gesellschaftliche Antagonismen verstrickt ist, und stellt ausgehend von neueren, u. a. alteritätstheoretischen Verantwortungsfassungen die mit dem Gesetzesentwurf einhergehenden Transformationen kritisch auf den Prüfstand. Auch Fabian Kessl diskutiert in seinem Beitrag gesellschaftliche und pädagogisch-institutionelle Verschiebungen vor dem Hintergrund verantwortungstheoretischer Überlegungen. Konkret geht er der Frage nach, wie sich das Verhältnis von responsabilisierender Verantwortungsaktivierung, regulierender Fremdverantwortung und dialogischer Verantwortungsaus handlung in der Praxis im sozialpädagogischen Kinderschutz und der pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik darstellt. Kessl problematisiert, dass im Zuge der umfassenden Responsibilisierungskritik einseitig die individuelle Verantwortungsaktivierung, nicht aber die Verschränkung mit neuen Kontroll- und situierten Vollzugsformen in den Blick gerückt ist.

In den Beiträgen von Roland Reichenbach und Johannes Giesinger werden die Diskussionen über die Verschränkung von personaler Autonomie und Verantwortung und die damit verbundene pädagogische Problemvorgabe einer Hervorbringung und Förderung von Autonomie neu aufgenommen. Roland Reichenbach sieht in der Zuschreibung von Verantwortung eine „kontrafaktische Unterstellung“, da letztlich nicht gewusst werden kann, was eine Übernahme an Verantwortung genau impliziert. Erziehung zur Autonomie bestehe dann darin, dass Heranwachsende lernen, sich auch für die ne-

gativen Konsequenzen ihres Handelns verantwortlich zu zeigen. Um mit dieser Dauerzumahmung umzugehen, stünden uns aber zugleich umfangreiche Entlastungsnarrative im Sinne einer ‚Kultur‘ der Selbstentschuldung zur Verfügung – wie Reichenbach mit Bezug auf kulturpsychologische Studien argumentiert. Dagegen folgt Giesinger der analytischen Tradition der Philosophy of Education, indem er auslotet, unter welchen Bedingungen Verantwortungszuschreibungen an Heranwachsende legitim sind. Der Annahme folgend, dass Pädagog*innen Verantwortung für „das Lernen und die Entwicklung Heranwachsender“ tragen, diskutiert er das Verhältnis von pädagogischer Verantwortung und der Eigenverantwortung der Lernenden und schlussfolgert, dass pädagogische Arrangements daraufhin zu prüfen sind, ob sie an die Voraussetzungen der Lernenden anschließen oder diese überfordern. Im letzten Beitrag nehmen Nele Kuhlmann und Sven Thiersch diesen Gedanken der Verantwortung für das Lernen von Heranwachsenden im Rahmen einer praktikentheoretischen Wendung für eine empirische Erforschung von Interaktionen im (digitalisierten) Unterricht auf. In Abgrenzung zu polarisierenden Deutungen, die digitalisierungsbezogene Transformationen entweder mit neuen Machbarkeitsversprechen oder mit einem drohenden Autoritätsverlust verbinden, rekonstruieren Kuhlmann und Thiersch in der Analyse von Transkripten vier Modi der Verantwortungskonstitution, die für unterrichtliche Interaktionen typisch sind, sich unter Bedingungen von Digitalisierung aber zuspitzen. Abschließend werden professionsethische Probleme der Reflexion von interaktiv hervorgebrachten Verantwortungsrelationen diskutiert.

Die im Rahmen der Beiträge neu aufgenommene Debatte über Verantwortung eröffnet kritische Perspektiven für eine Diskussion der Relevanz und Leistungsfähigkeit bisher tradierter theoretischer Zugänge für die Analyse und Kritik aktueller gesellschaftlicher und pädagogisch-institutioneller Transformationen. Zugleich werden sowohl grundlagentheoretische als auch professionstheoretische Neueinsätze entwickelt, die die Legitimationsnotwendigkeit pädagogischen Handelns auch dahingehend ernst nehmen, dass sie Verantwortungszuschreibungen in pädagogischen Konstellationen auf ihre Legitimität hin prüfen.

Literatur

- Brennan, S., & Noggle, R. (2007). *Taking Responsibility for Children*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Fischer, W. (1996). Wozu taugt die „pädagogische Verantwortung“? In K. Meyer-Drawe, H. Peukert & J. Ruhloff (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion* (2. Aufl., S. 181–198). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Kessl, F. (2020). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit* (2. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N. (2021). ‚Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform. *Pädagogische Korrespondenz*, 64, 29–50.

- Kuhlmann, N. (2022). On the Power of the Concept of Responsibility. *Educational Theory*, 72(1), 65–83.
- Mai, M., & Thon, C. (2018). Verantwortliche Positionen. Diskurse um Elementarbildung und Responsibilisierungen von Eltern und Fachkräften in der Kindertagesstätte. *Psychosozial*, 41(1), 43–51.
- Meyer-Drawe, K. (1992). Nachdenken über Verantwortung. In P. Fauser, H. Luther & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Verantwortung* (S. 14–16). Seelze: Friedrich.
- Meyer-Drawe, K. (2000). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* (2. Aufl.). München: Kirchheim.
- Oelkers, N. (2013). Responsibilisierung oder Verantwortungsaktivierung in der Sozialen Arbeit. In N. Oelkers & M. Richter (Hrsg.), *Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit* (S. 163–175). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Röhr, H. (2002). Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78, 393–416.
- Seiffert, H. (1963). Der Begriff der pädagogischen Verantwortung auf dem Hintergrund des existenzialistischen Denkstils. *Bildung und Erziehung*, 16, 381–390.
- Wimmer, M. (2007). Wie dem Anderen gerecht werden? In A. Schäfer (Hrsg.), *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit* (S. 155–184). Paderborn: Schöningh.
- Witte, E. (2017). Verantwortung in Erziehung und Bildung. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 667–680). Wiesbaden: Springer VS.

Anschrift der AutorInnen

Juniorprof.'in Dr. Nele Kuhlmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine/Systematische Erziehungswissenschaft,
Am Planetarium 4, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: nele.kuhlmann@uni-jena.de

Prof. Dr. Johannes Drerup, TU Dortmund,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik,
Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: johannes.drerup@tu-dortmund.de