



Nele Kuhlmann

**»Verantwortung« als
pädagogischer Topos**

Anerkennungstheoretische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Nele Kuhlmann, Jg. 1988, Jun.-Prof.‘in Dr., hat die Juniorprofessur für Allgemeine/ Systematische Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena inne. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der pädagogischen Ethik, der machttheoretischen Erkundung pädagogischer Professionalität sowie der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7582-3 Print
ISBN 978-3-7799-7583-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	7
1.1	Erkundungen	7
1.2	Problemdimensionen im Sprechen über und mit ‚Verantwortung‘	10
1.3	Genese, Zugang und Aufbau der Arbeit	13
2	Theoretische und methodologische Rahmung	21
2.1	(Pädagogische) Verantwortung: Versuch einer Topographie	21
2.1.1	Zum allgemeinen Verantwortungsbegriff	22
2.1.2	Zum pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Verantwortungsbegriff	41
2.1.3	Zwischenfazit I: Zwischen ethischem Grundbegriff und Responsibilisierung	60
2.2	Pädagogische Verantwortung: Anerkennungstheoretische Justierungen	65
2.2.1	Anerkennungstheorie(n) und anererkennungstheoretische Forschung	66
2.2.2	Subjektivierungs- und Autorisierungslogiken im Begriff ‚Verantwortung‘	81
2.2.3	Zwischenfazit II: Zwischen relationaler Öffnung und autorisierender Schließung	99
2.3	Pädagogische Verantwortung: Ethischer Grundbegriff und Steuerungsvokabel?	102
3	Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Verantwortung	106
3.1	<i>Diskurse</i> : Pädagogisch-ethische Perspektiven	106
3.1.1	Verantwortung und Kindheit	109
3.1.2	On The Power of the Concept of Responsibility	121
3.1.3	Diesseits von Paternalismus und Aktivierung	140
3.2	<i>Zugänge</i> : Anerkennungstheoretische Perspektiven	166
3.2.1	Adressierungsanalyse als Zugang zur anererkennungstheoretischen Subjektivierungsforschung	168
3.2.2	Praktikentheoretische Perspektiven auf die Transformation von Schule	212
3.2.3	Situierte (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht	230

3.3	<i>Erprobungen: Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Verantwortung</i>	256
3.3.1	‚Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel	258
3.3.2	Der Verantwortungsbegriff als produktive Delegitimierung des Schulischen	279
3.3.3	Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten	291
4	Nachwort: Ein Ringen <i>mit</i> und <i>um</i> Verantwortung	305
	Literaturverzeichnis	316
	Danksagung	334

1 Einleitung

„So we have not come here to beg the world leaders to care for our future. [...] We have come here to let them know that change is coming whether they like it or not. The people will rise to the challenge. And since our leaders are behaving like children, we will have to take the responsibility they should have taken long ago.“

Greta Thunberg, 3. Dezember 2018, UN-Klimagipfel in Kattowitz, Polen

1.1 Erkundungen

Die Klimaaktivistin und Initiatorin der weltweiten Schüler*innen-Protestbewegung *Fridays for Future*, Greta Thunberg, lässt keinen Zweifel daran, dass aus ihrer Sicht die systematische *Verantwortungslosigkeit* führender Politiker*innen und allgemeiner der vorangegangenen Generation(en) die derzeitige Klimakrise verursacht habe. Im Alter von 15 Jahren bezeichnet sie in einer ihrer ersten öffentlichen Reden beim UN-Klimagipfel in Kattowitz das Verhalten der anwesenden Staats- und Regierungschefs als ‚kindisch‘, weil diese trotz der Kenntnis um die dramatische ökologische Situation keine Verantwortung übernommen hätten und auch nicht den Anschein machten, dieses Verhalten zu überdenken (vgl. Thunberg 2018). Den Ausgangspunkt für ihren ‚Skolstrejk för Klimatet‘ (deutsch: ‚Schulstreik für das Klima‘) sieht sie daher in der großen Spannung zwischen den mittlerweile umfassend verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen über die menschengemachten Ursachen des Klimawandels auf der einen und dem unentwegten ‚Weiter so‘ in Politik und Alltag auf der anderen Seite. Sie stellt die provokante Frage, wie Menschen an ihren Konsumweisen, Formen von Mobilität und Arten der Energiegewinnung festhalten können, *obwohl* sie wissen, dass sie damit systematisch ihre eigene Lebensgrundlage zerstören.

Die Aktionsform Schulstreik stellt vor diesem Hintergrund eine gezielte Provokation dar: Wenn selbst auf die seit über 30 Jahren eindeutig formulierten Warnungen und Forderungen der weltweit renommiertesten Wissenschaftler*innen keine (politischen) Taten folgen, warum sollte dann (Schul-)Bildung dazu führen, dass sich zukünftige Gesellschaften verändern und der Klimawandel gestoppt wird?¹ „[W]hat is the point of learning facts when the most important facts clearly mean nothing to our society?“ (ebd.) Darüber hinaus wirft Thunberg die Frage auf, warum sich die jüngere Generation an die tradierten gesellschaftlichen Regeln halten sollte, wenn es gerade diese Regeln sind, die die systematische

1 Für erziehungswissenschaftliche und interdisziplinäre Diskussionen der Fridays For Future Bewegung vgl. Haunss/Sommer 2020; Holfelder et al. 2021.

Verantwortungslosigkeit der älteren Generation möglich gemacht haben: „So we can't save the world by playing by the rules. Because the rules have to be changed“ (ebd.).

Der Begriff ‚Verantwortung‘, um den es in dem vorliegenden Band geht, spielt innerhalb von Thunbergs Positionierungen eine zentrale Rolle. Es lassen sich mindestens drei aufeinander bezogene, auch alltagssprachlich bedeutsame Dimensionen der Begriffsverwendung herausarbeiten: Verantwortung als Zurechnungskategorie, als ethisches Konzept und als Ergebnis von gesellschaftlichen und politischen Strukturen oder ‚Regeln‘. Zunächst wird deutlich, dass Thunberg Verantwortung jenen zuschreibt, die *im Wissen um die Folgen* der eigenen Entscheidungen handeln. In dieser klassischen, für unser tägliches Handeln höchst bedeutsamen Perspektivierung wird eine starke, auf rationalen Abwägungen beruhende Intentionalität entworfen: Wir machen diejenigen verantwortlich, denen wir diese Intentionalität unterstellen oder ‚nachweisen‘ können und nehmen diejenigen aus, die aufgrund von Alter, gesundheitlichem Zustand oder anderen Einschränkungen (noch) nicht oder zum besagten Zeitpunkt nicht (mehr) zu jenen freien, rationalen Abwägungen in der Lage sind. ‚Verantwortung‘ ist damit eng an sozial anerkannte Handlungsfähigkeit und -macht geknüpft. Daran anschließend – und auch hier findet sich eine alltagsweltlich omnipräsente Deutungsfigur – argumentiert Thunberg (2019b), dass Personen mit mehr (politischer) Handlungsmacht, also diejenigen, deren Entscheidungen einen Einfluss auf das Leben anderer Menschen haben, eine größere Verantwortung tragen. In Bezug auf den Klimawandel bringt Thunberg das auf eine einfache Gleichung: „The bigger your carbon footprint – the bigger your moral duty. The bigger your platform – the bigger your responsibility“ (Thunberg 2019a: 40).² Hier wird deutlich, dass ‚Verantwortung‘ nicht nur ein formales Zurechnungskonzept, sondern anschließend an diese formale Funktion eine bedeutsame moralische Kategorie darstellt: Sind die Folgen unserer (möglichen) Handlungen für andere weitreichend, so tragen wir eine umfassendere Verantwortung, die von uns verlangt, unsere Entscheidungen in besonderer Weise abzuwägen sowie retro- und prospektiv zu rechtfertigen. Schließlich deutet Thunberg (2019d) zumindest an, dass die Klimakrise nicht ausschließlich auf verantwortungslose Entscheidungen *von Einzelnen* zurückzuführen ist, sondern, dass gesellschaftliche Strukturen des Konsumierens und Wirtschaftens diese systematische Verantwortungslosigkeit in Bezug auf das Klima erst ermöglicht haben. Es wäre daher zu kurz gegriffen,

2 Thunberg verwendet hier sowohl den Pflichtbegriff („duty“), der im alltäglichen Sprachgebrauch gewöhnlicherweise auf relativ klare Handlungsanweisungen verweist, als auch „responsibility“, welche den Weg zur Erreichung eines Ziels zumeist den verantwortlichen Individuen überlässt (für eine ausführliche Thematisierung des Unterschieds zwischen den Begriffen vgl. Kapitel 2.1). In dieser Dopplung wird die moralisierende Ansprache besonders deutlich: Indem den Adressierten sowohl eine moralische Pflicht als auch eine Verantwortung zugesprochen wird, werden Weg *und* Ziel objektiviert.

Einzelnen die Verantwortung für Veränderung zuzuschreiben, weil genau dieser Modus des ständigen Verschiebens und Diffundierens von Verantwortung – so würde ich ihre Ausführungen weiterführend deuten – ein zentrales strukturelles Problem darstellt (vgl. ebd.).

Neben diesen eher auf einen allgemeinen Verantwortungsbegriff bezogenen Implikationen ist es vor allem Thunbergs Fassung ‚intergenerationaler Verantwortung‘, d. h. die Verantwortungsbeziehung zwischen den ‚Älteren‘ und den ‚Jüngeren‘, die ihre Formulierungen so bemerkenswert machen (vgl. auch Hurrelmann/Albrecht 2020; Holfelder et al. 2021). Thunbergs provokante Adressierungen der älteren Generation lassen die Frage virulent werden, wie die Aktivistin mit Bezug auf den Verantwortungsbegriff das intergenerationale Gefüge neu ausrichtet. Die Frage „*How dare you!?*“, die Thunberg (2019c) bei ihrer Rede beim UN-Klimagipfel 2019 wieder und wieder stellt, wird kurze Zeit später in öffentlichen Medien zu einem politischen Slogan stilisiert, welcher – so die Prognosen – „die Kommunikation zwischen den Generationen verändert“ (Brinkbäumer 2019) und „Geschichte schreiben“ wird (Epp 2019); er wird als das „I have a dream“ (ebd.) oder „Yes, we can“ der Generation Greta“ verhandelt (Diez 2019). Was diese Frage zu einer so deutlichen Provokation macht, ist die drastische, in vielen Reden explizit performierte Verkehrung der Positionen im Generationengefüge: Ein Kind *tadelte* die ältere Generation dafür, dass diese ihrer Verantwortung für die Welt und damit für die jüngere Generation nicht gerecht wird. Grundlegender könnte eine Delegitimierung der Autorität der Älteren gegenüber den Jüngeren kaum ausfallen: Thunberg stellt nicht nur vor dem Hintergrund der Missachtung von wissenschaftlicher Erkenntnis den Sinn von (Schul-)Bildung im Kontext der Klimakrise in Frage, sie bezweifelt auch, dass die ältere Generation ihren Wissens- und Machtvorsprung im Sinne der jüngeren Generation nutze – sie konstatiert sogar das Gegenteil. Deziidiert argumentiert sie, dass es *eigentlich* nicht in der Verantwortung von Kindern und Jugendlichen liege, sich für ihre eigene Zukunft derart einsetzen zu müssen; da aber die Älteren dieser Verantwortung so systematisch auswichen, müsste die jüngere Generation diese Verantwortung – gewissermaßen für die *eigene Zukunft* – übernehmen (vgl. Thunberg 2018).

Thunberg erkennt damit an, dass ihre Generation zwar auf die *Stellvertretung* durch Erwachsene angewiesen ist, entzieht dieser Stellvertretung aber grundlegend die Legitimität. Wessen Handlungen so nachhaltige Auswirkungen auf das Leben (zukünftiger) anderer haben, der*die trage die Verantwortung, die eigenen Lebens- und Handlungsweisen auf ebenjene Folgen für kommende Generationen zu befragen (vgl. ebd.). Wird sich dieser intergenerationalen Verantwortung aber wissentlich oder unwissentlich entzogen, so müsse auch die jüngere der älteren Generation das Mandat der (politischen) Stellvertretung entziehen. Thunberg argumentiert daher, dass die ‚Jüngeren‘ durch das Nicht-Handeln der ‚Älteren‘ *genötigt* werden, sich der Verantwortung für ihre eigene Zukunft an einem Zeitpunkt zu stellen, an dem diese Verantwortung eigentlich noch den Erwachsenen obliegt.

Thunbergs politische, ethische und intergenerationale Positionierungen bieten nicht nur aufgrund der gebotenen Dringlichkeit und Aktualität des verhandelten Problems einen lohnenden Einsatzpunkt für ein Nachdenken über ‚Verantwortung‘; sie ermöglichen auch – wie ich im Folgenden zeigen will – das (intergenerationale) Spannungsgefüge zu konturieren, auf welches das Verantwortungskonzept eine Antwort zu geben verspricht.³ Für den vorliegenden Band, welcher sich die Analyse und das ‚Problematisieren‘⁴ des Konzepts der ‚pädagogischen Verantwortung‘ zur zentralen Aufgabe macht, können so in einer ersten offenen Suchbewegung Problemkonstellationen rund um (intergenerationale) Verantwortung herausgestellt werden, welche anschließend theoretisch ausgeschärft und aus verschiedenen – insbesondere anerkennungs- und subjektivierungstheoretischen – Perspektiven diskutiert werden. Die anhand von Thunbergs Positionierungen skizzierten Problemdimensionen im Sprechen über und mit ‚Verantwortung‘ sollen im Folgenden zugespitzt werden, um zum Ausgangspunkt dieser Arbeit hinzuführen.⁵

1.2 Problemdimensionen im Sprechen über und mit ‚Verantwortung‘

Zunächst wurde deutlich, dass Verantwortung alltagssprachlich zumeist an ein starkes, autonom handelndes bzw. handlungsfähiges Subjekt gekoppelt und dadurch gewissermaßen als ‚Korrelat‘ von Handlungsmacht gedacht wird: Je mehr Ressourcen und möglichen Einfluss jemand hat, desto größer ist die zu tragende Verantwortung und die damit einhergehende Rechtfertigungspflicht. So definiert Janina Loh (2017: 45) die Verantwortungsbeziehung dahingehend, dass dem „Verantwortungssubjekt [...] Autonomie zugesprochen [wird, NK], die in dem Akt des Rede-und-Antwort-Stehens vor einer Instanz ihren besonderen

3 Ich folge hier Norbert Ricken (2006b: 217), der in Bezug auf den Erziehungsbegriff vorschlägt, statt der naheliegenden Frage „Was ist Erziehung?“, die auf „Eindeutigkeit und Definität“ zielt, der Fragestellung „Was ist die Frage, worauf Erziehung zu antworten versucht?“ nachzugehen, da diese viel offener ermöglicht, die jeweilig historisch-systematische Problemstellung als auch die in diesem Grundbegriff angelegte Selbstreferentialität menschlicher Selbstdeutung in der Analyse zu berücksichtigen.

4 Mit diesem Begriff beziehe ich mich auf Michael Wimmer (2006: 31), der mit ‚Problematisieren‘ einen Modus der Bearbeitung der paradoxalen Grundstruktur des Pädagogischen beschreibt, der weder versucht, Antinomien und Unvereinbarkeiten (technologisch) *aufzulösen*, noch durch den Rückzug auf den Standpunkt wertneutraler Beobachtung zu *umgehen*; vgl. ausführlich zum ‚Paradoxieproblem‘ pädagogischer Praxis und Theoriebildung Kapitel 2.1.2.

5 Das Beispiel des Klimaprotests wurde zur Ermöglichung *erster* Erkundungen gewählt und kann daher nicht in seiner Komplexität erfasst werden. Siehe für eine erziehungsphilosophische Diskussion Straume 2018; Haunss/Sommer 2020; Holfelder et al. 2021; Hurrelmann/Albrecht 2020.

Ausdruck findet“. Diese einfache Formel wird häufig auch auf die generationale Verantwortungsrelation übertragen, da die ältere Generation über die Macht verfügt, das Leben der ‚Jüngeren‘ grundlegend zu beeinflussen und die nachkommende Generation konstitutiv auf die Stellvertretung der ‚Älteren‘ angewiesen ist (vgl. bspw. Buddeberg 2017: 445). Diese zunächst formale Bestimmung von Verantwortung wird dann mit ethisch-moralischen Anforderungen an Positionen hoher Verantwortung verknüpft: Beeinflussen die eigenen Entscheidungen das Leben anderer und haben diese Anderen grundlegend weniger Handlungsmacht, so muss das eigene Handeln unbedingt – in einer konsequentialistischen Logik – hinsichtlich *der Folgen* dieses Tuns reflektiert und legitimiert werden.

In einer vermutlich rhetorisch motivierten *Vereindeutigung* sowohl der Bedingtheiten der ‚Jüngeren‘ durch die ‚Älteren‘ sowie von (natur-)wissenschaftlich verfügbarem Wissen argumentiert Thunberg, dass aber eben diese ethisch zu erwartende Evaluation der eigenen Handlungen anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Folgen dieser Handlungen bei der älteren Generation ausbleibe. Obwohl eindeutiges Wissen über den Schaden für kommende Generationen verfügbar ist, wird das eigene Handeln nicht vor diesem Hintergrund in Frage gestellt und verändert. Diese offensichtliche Spannung, dass Menschen *trotz* des verfügbaren Wissens um die Handlungsfolgen in einer bestimmten Hinsicht verantwortungslos handeln, stellt vor dem Hintergrund der derzeitigen Klimakrise eine überaus relevante Problemstellung dar. Hält man an der Fassung eines starken, rationalen Handlungssubjekts fest, so könnte argumentiert werden, dass pädagogische Institutionen und öffentliche Medien lediglich versäumt hätten, dieses Wissen drastisch genug zu vermitteln (vgl. Thunberg 2019c). Auch wenn diese Annahme für einen Teil des Phänomens als Erklärung adäquat sein mag, so bleibt doch vermutlich ein außerordentlich großer ‚Rest‘ an Handlungen, die *im Wissen* um womöglich verheerende Folgen getan werden. In der nur angespielten Formulierung Thunbergs, dass auch die ‚Regeln‘ des menschlichen Zusammenlebens geändert werden müssten, deutet sich an, dass die so häufig bemühte Vorstellung von Gesellschaft als Addition autonomer, selbstverantwortlich Handelnder wenig überzeugt. Wenn das Handeln von Menschen jedoch als durch historisch gewachsene, kulturelle Strukturen bedingtes gedacht wird, so wird zugleich die Möglichkeit der umfassenden ethischen Selbstbestimmung, an die Thunberg appelliert, fraglich. Dieses soziologische Grundproblem, wie menschliches Tun zu deuten sei – als Resultat autonomer Entscheidungen oder als Produkt gesellschaftlicher Strukturen – lässt Thunberg in produktiver Weise offen.

In Bezug auf intergenerationale Verantwortungsbeziehungen machen Thunbergs Reden deutlich, dass die Autorität der ‚Älteren‘, welche oft als natürlich gegeben erscheint, konstitutiv auf die Anerkennung der ‚Jüngeren‘ angewiesen ist. In der Infragestellung von (Schul-)Bildung und derzeitiger Formen politischer und pädagogischer Stellvertretung kehrt Thunberg die seit Schleiermacher (2017

[1826]: 547) als Kernproblem pädagogischen Reflektierens geltende Frage „Was will denn eigentlich die *ältere Generation* mit der *jüngeren*?“ um (vgl. auch Ecarius 1998; Ricken 2010: 26 f.) und fragt: ‚Was *schuldet* die ältere Generation eigentlich der jüngeren?‘ Beide Fragerichtungen konturieren das Feld des Nachdenkens über pädagogische Verantwortung und machen die *Prekarität, Legitimierungs- und Anerkennungsbedürftigkeit* intergenerationaler Autoritätsbeziehungen in dieser spannungsvollen doppelten Ausrichtung greifbar (vgl. King 2017). In der unausweichlichen Stellvertretung der jüngeren durch die ältere Generation muss notwendig auf die Zukunft der ‚Jüngeren‘ vorgegriffen werden, ohne dabei wissen zu können, wie zukünftige Gesellschaften aussehen, geschweige denn, wie sich die jüngere Generation diese Zukunft selbst vorstellt (vgl. Röhr 2002). Dieses Paradox ist konstitutiv im pädagogischen Verantwortungsbegriff angelegt.

Wie diese ersten Erkundungen bereits zeigen, ermöglicht die Analyse des (pädagogischen) Verantwortungskonzepts *wie durch ein Brennglas* die grundlegentheoretische Frage nach dem Verhältnis von menschlichen Selbstdeutungen, sozialer Ordnungsbildung und pädagogischen, intergenerationalen Verhältnisbestimmungen – auch in Bezug auf pädagogische Institutionen und Professionen – zu fokussieren. Diese Brennglasfunktion kann ‚Verantwortung‘ deswegen erfüllen, weil der Begriff zum einen eng mit der Entstehung moderner, *menschlicher Selbstdeutungen* als sich selbst zugrundliegende, selbstverantwortliche Subjekte verbunden ist (vgl. Bayertz 1995a) und zugleich als *relationaler Zuschreibungsbe- griff* – x ist verantwortlich für y vor z – soziale Ordnung und (pädagogische) Beziehungen im Zusammenspiel mit diesen Selbstdeutungen grundlegend figuriert (vgl. Eckert 2016).

In dieser Doppelfunktion spielt er auch, wie im Rahmen des Bandes gezeigt wird, eine Schlüsselrolle in der Entstehung und gesellschaftlichen Legitimation der modernen Schule und der Herausbildung bestimmter Vorstellungen von ‚guten Lehrer*innen‘.⁶ Die damit vorgenommene historische Perspektivierung verdeutlicht, dass der Verantwortungsbegriff den Verlust vormals allgemeingültiger Werte und traditionaler Ordnung ‚kompensierte‘, indem er die Eigentätigkeit des Subjekts bei der Hervorbringung von Normen betonte und zugleich einen sozialen Rahmen und damit ein Woraufhin dieser Selbsttätigkeit im Sinne einer Zielrichtung bspw. in Form von Gemeinschafts- und Gesellschaftsidealen stiftete. Für pädagogische Verantwortung ergibt sich aus dieser historischen Genese die Spezifik, dass Erziehende als selbstverantwortlich Handelnde vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnung dafür verantwortlich sind, in der nachkommenden Generation ebenjenes verantwortliche Selbstverhältnis – auch in Bezug auf die jeweilige (antizipierte) soziale Ordnung – hervorzubringen (vgl. Derbolav 1971). Oder wie es Prange (2010: 69) pointiert formuliert: „Wir sind als Erziehende dafür verantwortlich, Verantwortlichkeit zu ermöglichen.“

6 Siehe dafür die Kapitel 3.3.1 [Kuhlmann 2021a] und 3.3.2 [Kuhlmann 2020].

Es ist diese so simpel scheinende, aber in ihren Implikationen hochkomplexe Feststellung, die am Ausgang meiner Beschäftigung mit dem Konzept der ‚pädagogischen Verantwortung‘ stand. Getragen wurde die daran anschließende Auseinandersetzung mit dem Verantwortungsbegriff durch den Zwiespalt, auf der einen Seite großes Vertrauen in das Konzept als ethische Schlüsselkategorie zu haben, auf der anderen Seite aber den Verdacht zu hegen, dass ‚Verantwortung‘ als individualisierende Adressierungsformel nicht nur häufig deutlich zu kurz greift, sondern darüber hinaus überaus problematisch sein kann. Wie am Beispiel von Thunbergs Adressierungen an die ältere Generation angedeutet wurde, werden historisch gewachsene Zusammenhänge und kulturelle Bedingtheiten auf die Eigenverantwortung Einzelner reduziert, was weder den so Adressierten noch der Komplexität des Problems gerecht werden kann.

Diese ‚Rückseite‘ des Verantwortungsbegriffs findet sich in pointierter Form im soziologischen Begriff der ‚Responsibilisierung‘, der die individualisierende und entsolidarisierende Verantwortungsdelegation beschreibt (vgl. u.a. Butler 2018a: 23). Wie kann also die ethische Erwartung, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu tragen, nicht in eine responsabilisierende Zumutung umschlagen? Diese Problematik spitzt sich zu, wenn man sich der Frage zuwendet, was es bedeuten kann, für einen anderen Menschen und sein Werden in einem pädagogischen Sinne verantwortlich zu sein – insbesondere, wenn diese Verantwortung impliziert, diesem Menschen ermöglichen zu sollen, selbst eigenverantwortlich zu handeln. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit erste Antwortversuche auf diese Fragestellung formuliert werden, so steht nicht die Beantwortung, sondern eher die Problemstellung selbst im Vordergrund meiner Beschäftigung: Es soll darum gehen, *den in dieser Frage formulierten Problemzuschnitt in seiner systematischen Spezifik, historischen Genese sowie professions- und schultheoretischen Bedeutung auszuleuchten*. Die Annahme ist, dass diese multiperspektivische Bearbeitung des Verantwortungskonzepts ermöglicht, den Begriff in seiner Ambivalenz und Machtverwobenheit fassen zu können. Im Folgenden sollen diese verschiedenen Perspektiven in ihrer Genese und ihrem Zugriff erläutert sowie daran anschließend leitende Fragen und der Aufbau des Bandes dargestellt werden.

1.3 Genese, Zugang und Aufbau der Arbeit

Die Beschreibung des Vorhabens lässt bereits anklingen, dass es sich bei dem vorliegenden Band nicht um eine klassisch linear aufgebaute Monographie, sondern um eine kumulative Schrift handelt, die sich dem Gegenstand der ‚pädagogischen Verantwortung‘ aus verschiedenen Richtungen zuwendet. Dass dieser Weg gewählt wurde, liegt darin begründet, dass sich der Prozess der Auseinandersetzung mit dem Verantwortungskonzept durch verschiedene grundlegende Perspektivwechsel auszeichnete, die – so will ich argumentieren – auch im

Gegenstand selbst begründet liegen. Ohne an dieser Stelle bereits Überlegungen inhaltlich ausführen zu können, möchte ich dennoch versuchen, diese Blickverschiebungen vorgreifend nachzuzeichnen und sie in den Kontext jeweiliger Theorie- und Forschungszusammenhänge zu stellen. Darin sehe ich *auch* die Chance, die konstitutive Bedingt- und Situiertheit des eigenen Denkens und Forschens, die in wissenschaftlichen Arbeiten für gewöhnlich eher dethematisiert wird, im Sinne einer „Wissenschaft als soziale[n] Praxis“ (Rieger-Ladich 2017) sichtbar zu machen. Wie im Folgenden konkretisiert wird, verfolgte die vorgenommene Untersuchung des Konzepts ‚pädagogische Verantwortung‘ zunächst das *begrifflich-systematische Ziel*, verschiedene erziehungstheoretische Fassungen hinsichtlich impliziter kategorialer Setzungen zu untersuchen und davon ausgehend zu typisieren.⁷ Mit dem Interesse an pädagogischer Verantwortung als sozialem (Aushandlungs-)Geschehen rückten in einer ersten Verschiebung *qualitativ-empirische Erkundungen* in den Vordergrund. Schließlich wurde in einem weiteren Perspektivwechsel ein *historisierender Zugriff* zur Analyse des pädagogischen Verantwortungsbegriffs gewählt, um die in der historischen Entstehung und Entwicklung hervorgebrachten und dem Begriff damit eingeschriebenen Problemstellungen und Machtlogiken rekonstruieren zu können.

Genese der Arbeit: Das Interesse, sich dem Verantwortungsbegriff zuzuwenden, ist aus der Beschäftigung mit Erziehungstheorien hervorgegangen. Es stellte sich heraus, dass ‚pädagogische Verantwortung‘ – auch wenn diese Schlüsselstellung überraschend selten ausgewiesen wird – einen Dreh- und Angelpunkt erziehungsethischer Überlegungen darstellt. Gleichzeitig schien der Begriff in aktuellen bildungspolitischen und programmatischen Diskursen – ‚Eigenverantwortliche Schulen‘, ‚Das Prinzip Selbstverantwortung‘, ‚Eigenverantwortliches Arbeiten‘ – als Steuerungsvokabel zu fungieren, die unter Verdacht steht, soziale Problemlagen durch Verantwortungsdelegation zu individualisieren bzw. kommunalen Organisationen zuzuschreiben (vgl. bspw. Oelkers 2009). Dieser spannungsvollen Gleichzeitigkeit von pädagogisch-ethischer und steuernder Funktion des Begriffs sollte daher in einem *theoretisch-systematischen Zugang* weiter nachgegangen werden. Dafür wurden einflussreiche pädagogische und erziehungswissenschaftliche Fassungen ‚pädagogischer Verantwortung‘ daraufhin untersucht, wie das generationale Verhältnis bzw. genauer die Stellvertretungsbeziehung jeweils ausgerichtet und legitimiert wird. Anstatt aber die erhoffte Trennung zwischen

7 Im Rahmen dieser Arbeit unterscheide ich zwischen ‚Verantwortung‘ als ‚Konzept‘ und als ‚Begriff‘. Auch wenn diese Unterscheidung sicherlich keine scharfe Trennung sein kann, reserviere ich ‚Begriff‘ für das *Wort* ‚Verantwortung‘, während ‚Konzept‘ offener sowohl auf das Wort als auch auf mit dem Begriff verbundene *Phänomene* und *Praktiken* verweist; zum Konzeptbegriff siehe Ricken/Reh 2018: 6f.

‚guter‘ und ‚problematischer‘ Begriffsfassung herausarbeiten zu können, führte die Auseinandersetzung zu einer deutlicheren Skepsis: ‚Pädagogische Verantwortung‘ tendiert in ethischen Fassungen dazu – so das Ergebnis meiner Analysen –, *pädagogische Autorität* und damit umfassende Machtansprüche und -zugriffe von Pädagog*innen gegenüber Heranwachsenden *legitimierend zu entproblematizieren*, anstatt genau diese Machtverwobenheit einer ethischen Reflexion zugänglich zu machen. Zudem bleibt es auch unter Bezugnahme auf den Verantwortungsbegriff bei einer individualtheoretischen Fassung von Erziehung, in der Relationalität nicht als *konstitutive Bedingung* der Subjektgenese, sondern *in der Verfügung* des autonom-rationalen Erziehenden-Subjekts gedacht wird⁸ – und das obwohl das *Phänomen* der pädagogischen Verantwortung die grundlegende Bedingtheit von und durch andere so greifbar macht. Wenn aber der Begriff der ‚pädagogischen Verantwortung‘ Teil des Problems ist, wie kann eine wissenschaftliche Auseinandersetzung aussehen, die fragliche Implikationen offenlegt, ohne dabei selbst wiederum eine autorisierende Führungsfigur zu etablieren?

Im Rahmen meiner Tätigkeit im Projekt *a:spect: Sprachlichkeit der Anerkennung*⁹ arbeitete ich gemeinsam mit Norbert Ricken, Nadine Rose und Anne Otzen an der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der methodologisch-methodischen Wendung anerkennungstheoretischer Überlegungen. Dabei wurde u. a. das Ziel verfolgt, eine adressierungsanalytische Heuristik zu entwickeln, die es erlaubt, in pädagogischen Praktiken vollzogene Subjektivierungsprozesse empirisch zu rekonstruieren. In der Analyse von videographierten (Re-)Adressierungssequenzen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im gymnasialen Unterricht eröffnete sich eine neue Perspektive auf meinen Untersuchungsgegenstand der ‚pädagogischen Verantwortung‘: So wurde zum einen deutlich, dass das, was als legitimes oder ‚verantwortliches‘ Lehrer*innenhandeln gilt oder gelten kann, grundlegend von lernkulturellen Anerkennungsordnungen bedingt ist. Interessanterweise wird diese (mikro-)kulturelle Bedingtheit in pädagogisch-ethischen Bestimmungen ‚pädagogischer Verantwortung‘ in keiner mir bekannten Fassung thematisch; ganz so als könnte diese Kontextualität pädagogischen Handelns vernachlässigt oder vollends transparent gemacht werden. Zum anderen kann ‚Verantwortung‘ im Sinne eines ‚sensibilisierenden

8 Auch in alteritätstheoretischen Fassungen von ‚pädagogischer Verantwortung‘ kann diese Relationalität aufgrund der angenommenen radikalen Getrenntheit zwischen den Generationen letztlich nicht gedacht werden, vgl. Kapitel 3.1.3 [Kuhlmann/Ricken 2017].

9 *Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Empirische Rekonstruktionen von Adressierungsprozessen im Sekundarschulunterricht in subjektivierungstheoretischer Perspektive*, gefördert durch die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), unter Leitung von Norbert Ricken und Nadine Rose und der Mitarbeit von Anne Sophie Otzen, Lennart Kohring und Nele Kuhlmann, Laufzeit 2013–2017.

Konzepts¹⁰ schulische und unterrichtliche Praktiken als subjektivierendes Geschehen der Verantwortungsaushandlung und -zuschreibung – im Sinne eines ‚Doing Verantwortung‘ – lesbar machen. Aus dieser Perspektive wird das, was pädagogische Verantwortung ist bzw. sein kann, zu einem interaktiv-performativen Aushandlungsprozess, der schul-, lern- und berufskulturell strukturiert ist bzw. diese Kulturen wiederum spezifisch aktualisiert und transformiert. Dieser *qualitativ-empirische Zugriff* erlaubt es zwar, die konstitutive Relationalität und Machtverwobenheit pädagogischen Tuns in den Blick zu rücken, muss aber zugleich den Begriff ‚pädagogische Verantwortung‘ als theoretischen Grundbegriff aus dem Blick verlieren.

In einer weiteren Perspektivverschiebung wurde gewissermaßen unter veränderten theoretisch-methodologischen Vorzeichen zum ‚ursprünglichen‘ Interesse an der Ambivalenz des Begriffs zurückgekehrt. Durch den entwickelten anerkennungstheoretischen und adressierungsanalytischen Zugriff konnte ‚pädagogische Verantwortung‘ im Sinne einer historisch gewachsenen ‚Adressierungsformel‘ als *subjektivierender Begriff* verstanden werden. Ausgehend von dieser Fassung wurde ein *machttheoretisch-historisierender Zugriff* gewählt und die historische Entstehung des pädagogischen Begriffs im Kontext internationaler reformpädagogischer Bewegungen im beginnenden 20. Jahrhundert untersucht. Dadurch wird gezeigt, wie eng der Verantwortungsbegriff mit der Durchsetzung *pastoraler Führungsfiguren* zusammenhängt, die auch heute noch grundlegend das pädagogische Feld strukturieren.¹¹ Die beobachtete Ambivalenz zwischen Ethik und Steuerung wird vor dieser Folie nicht als definitorisches Problem, sondern als *konstitutive Charakteristik* des Verantwortungsbegriffs lesbar, die seine historische ‚Karriere‘ vermutlich erst ermöglicht hat.

Leitende Fragen: In der dargestellten vollzogenen Bewegung von einer *systematischen* Begriffsanalyse pädagogisch-ethischer Fassungen, über eine anerkennungstheoretisch ausgerichtete, *qualitativ-empirische* Erforschung bis hin zu einer subjektivierungstheoretisch justierten, *historisierenden* Rekonstruktion

10 Der ursprünglich von Herbert Blumer (1954) geprägte Begriff ‚sensibilisierendes Konzept‘ dient in der qualitativen Forschung als Bezeichnung für theoretische Vorannahmen, die einerseits die empirischen Analysen im Sinne einer Blickrichtung leiten und zugleich von diesen Analysen irritierbar bleiben müssen, um eine gegenstandsverankerte Theoriebildung zu ermöglichen, vgl. Aust/Völcker 2018.

11 Diese letzte Blickverschiebung wurde für mich insbesondere dadurch möglich, dass ich im Rahmen eines sechsmonatigen Auslandsaufenthaltes an der University of Wisconsin in den USA mit dem Bildungshistoriker Thomas Popkewitz sowie anderen internationalen Gastwissenschaftler*innen zusammenarbeiten konnte. Auf diese Weise wurde mir nicht nur ein mir bis dahin unbekanntes, überaus anregendes Forschungsfeld (*Curriculum Studies*) zugänglich gemacht; es waren vor allem die intensiven Diskussionen, die mir sowohl die machttheoretische Dimension von ‚Verantwortung‘ als auch die transnationalen ‚Verstrickungen‘ der begrifflichen Genese deutlich gemacht haben.

wurde der Untersuchungsgegenstand ‚pädagogische Verantwortung‘ je spezifisch hervorgebracht. Im Folgenden wird das Ziel verfolgt, meine in Artikelform publizierten Ergebnisse in Hinblick auf *diese verschiedenen Gegenstandskonstitutionen* in ein produktives Gespräch zu bringen. Zur Systematisierung schlage ich folgende drei Frageperspektiven vor:

1. *Wie wird der Begriff ‚Verantwortung‘ innerhalb von pädagogisch-ethischen Diskursen bestimmt?*
2. *In welcher Weise bringt das Konzept der ‚pädagogischen Verantwortung‘ je bestimmte (pädagogische) Anerkennungsordnungen hervor?*
3. *Welche Probleme und Chancen ergeben sich aus dieser Perspektivverschiebung für ein pädagogisch-ethisches Nachdenken über Verantwortung?*

In einer allgemein-erziehungswissenschaftlich ausgerichteten, maßgeblich am Gegenstand der Institution Schule und der Lehrer*innen-Profession vollzogenen *Arbeit am Begriff* sollen somit die impliziten machtvollen Logiken und damit einhergehende Grenzen und Möglichkeiten des für die pädagogische Theorie und pädagogische Praxis so zentralen Grundbegriffs ‚Verantwortung‘ rekonstruiert werden.

Da, wie bereits erwähnt, diese Arbeit am Begriff maßgeblich aus einem anerkennungstheoretischen Zugriff erfolgt, wird im Folgenden in aller Kürze dargestellt, wodurch sich dieser Zugang auszeichnet und warum er ermöglicht, die verschiedenen Perspektivierungen aufeinander zu beziehen.

Anerkennungstheoretischer Zugang: Mit dem Begriff der ‚Anerkennung‘ beziehe ich mich insbesondere auf die erziehungswissenschaftlich ausgearbeitete Reformulierung des Anerkennungskonzepts (vgl. insb. Ricken 2006b; Schäfer/Thompson 2010; Balzer 2014b; Ricken et al. 2017), in der Anerkennung weder als reine Affirmation des Bestehenden – im Sinne von Lob und Wertschätzung – noch als „Mittel [...], über das man verfügen kann“ verstanden wird, „sondern vielmehr als durchgängiges Medium [...], in dem sich pädagogisches Handeln [...] vollzieht“ (Ricken 2006b: 223). Diese Fassung von Anerkennung basiert auf verschiedenen sozial-, macht- und kulturtheoretischen Einsätzen und ermöglicht es, die konstitutive Sozialität des Pädagogischen sowie die machtvolle Gewordenheit und Prozesshaftigkeit von sozialer und pädagogischer Ordnung(-sbildung) und impliziter Subjektwerdung (auch empirisch) in den Fokus zu rücken. Drei dieser aufeinander verweisenden Einsätze möchte ich bereits an dieser Stelle skizzieren.

So wird erstens an *praktikentheoretisch* ausgerichtete Arbeiten angeschlossen, welche den Ort des Sozialen in den Vollzug von je spezifisch historisch-kulturell situierten, sozial intelligiblen Praktiken verlegen. Dadurch geraten sowohl Reproduktion als auch Transformation sozialer Ordnung im Anschluss an post-strukturalistische Annahmen über Wiederholung und Wiederholbarkeit in den

Blick und werden versteh- und analysierbar gemacht (vgl. insb. Schatzki 1996, 2019; Reckwitz 2003; Schäfer 2013). Praktiken lassen sich dann auf implizite Anerkennungslogiken und in ihnen hervorgebrachte Anerkennungsordnungen untersuchen (so bspw. Fritzsche et al. 2011; Reh/Fritzsche et al. 2015; Idel/Schütz 2017). Zweitens wird in einer *subjektivierungstheoretischen* Ausrichtung danach gefragt, wie Subjekte innerhalb von diskursiven, historisch gewachsenen (pädagogischen) Praktiken als je Bestimmte hervorgebracht werden, d. h. wie innerhalb von machtvollen Anerkennungsprozessen eine soziale Ordnung aufgerufen, Individuen darin verortet und zu sich selbst und zu anderen in ein Verhältnis gesetzt werden bzw. sich selbst zu ebenjenen Ordnungen relationieren (vgl. grundlegend Foucault 1987; Butler 2001, 2006; Saar 2013; für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung vgl. bspw. Breidenstein/Thompson 2014; Ricken 2018; Rose 2019).

Während subjektivierungstheoretische Arbeiten stärker auf die je spezifisch historisch-kulturell situierte, machtvolle Konstitution von Subjekten, Subjektpositionen und Subjektivierungslogiken scharfstellen, können *autorisierungstheoretische* Ansätze – und hier sehe ich den dritten Einsatz anerkennungstheoretischer Forschung – gezielter die Hervorbringung von je bestimmten Norm- und Wissensordnungen sowie damit einhergehenden Autoritätsverhältnissen in den Vordergrund rücken (vgl. insb. Schäfer/Thompson 2009b; Reh 2014; Jergus/Thompson 2017b). Wenn also eine anerkennungstheoretische Perspektivierung pädagogischer Verantwortung vorgenommen wird, so kann *praktikentheoretisch* zum einen danach gefragt werden, in welcher Weise der Begriff ‚Verantwortung‘ in verschiedenen diskursiven Praktiken – und darunter zähle ich im Anschluss an Daniel Wrana und Antje Langer (2007; vgl. Wrana 2012) auch pädagogisch-programmatisches und erziehungswissenschaftliches Schreiben – verwendet wird und wie dadurch je spezifische Anerkennungsordnungen konturiert und immer auch verschoben werden. Zum anderen kann danach gefragt werden, wie Verantwortungsrelationen im Sinne eines ‚Doing Verantwortung‘ – auch ohne explizite Nennung des Begriffs – in Praktiken figuriert, performiert und erzeugt werden (vgl. Moser 2008; Buschmann/Sulmowski 2018; Krämer/Sabisch 2018a; Kuhlmann/Thiersch 2023).

Subjektivierungstheoretisch rückt die Frage in den Vordergrund, wie genau durch ‚Verantwortung‘ je bestimmte Subjekte hervorgebracht werden, d. h. wie Individuen bspw. in der Adressierung und Positionierung als ‚(pädagogisch) Verantwortliche‘ in ein spezifisches Verhältnis zur sozialen Ordnung, zu sich selbst und zu anderen gesetzt werden und sich selbst setzen (vgl. Vogelmann 2013). Dafür ist es u. a. zentral, die im Begriff angelegten historisch gewachsenen Subjektivierungsformen herauszuarbeiten. Schließlich ermöglicht eine anerkennungstheoretische Befragung von ‚Verantwortung‘ auch den Anschluss an *autorisierungstheoretische* Ansätze, die insbesondere im Begriff enthaltene (De-)Legitimierungsmuster von pädagogischer Autorität rekonstruierbar machen.

Aufbau der Arbeit: Der vorliegende Band gliedert sich formal in vier Teile: Nach dieser *einleitenden Hinführung* (1) folgt zunächst die *theoretische und methodologische Rahmung* der Arbeit (2), welche in einem ersten Schritt in das interdisziplinäre Feld der ‚Verantwortungsforschung‘ – im Sinne eines ‚Versuchs einer Topographie‘ – einführen und dieses abstecken wird (2.1); daran anschließend wird in einem zweiten Schritt der gewählte theoretische – sprich anerkennungstheoretische – Zugriff weiter ausgeführt und ‚pädagogische Verantwortung‘ hinsichtlich dieses Zugangs perspektiviert sowie in exemplarischen Ausführungen auf schul- und professionstheoretische Fragestellungen bezogen (2.2); abschließend werden in einem Zwischenresümee die Einsichten aus dem theoretisch-methodologischen Rahmen gebündelt (2.3).¹²

Der Hauptteil (3) ist ebenfalls in drei Unterkapitel gegliedert und umfasst insgesamt neun – je Unterkapitel drei – leicht überarbeitete, bereits an anderer Stelle veröffentlichte Publikationen, die zum Teil von mir in Alleinautorin- und zum Teil in Co-Autor*innenschaft verfasst wurden. Jedes Teilkapitel wird durch eine kurze Einleitung gerahmt. Im ersten Teilkapitel (3.1) wird das Ziel verfolgt, pädagogisch-ethische Diskurse hinsichtlich der (legitimatorischen) Bedeutung des Verantwortungskonzepts zu befragen, um *Logiken*, die dem Konzept innewohnen, zu rekonstruieren und zu problematisieren. Hier steht die erste Fragestellung – *Wie wird der Begriff ‚Verantwortung‘ innerhalb von pädagogisch-ethischen Diskursen bestimmt?* – im Vordergrund. Dieses Kapitel wird vorbereitet durch das rahmende Kapitel 2.1. Um die Befragung des ethischen Konzepts ‚pädagogischer Verantwortung‘ um eine bislang – zumindest in der Erziehungswissenschaft – wenig ausgearbeitete *machttheoretische* Perspektivierung zu ergänzen bzw. auch zu *kontrastieren*, wurde ein anerkennungs- bzw. subjektivierungstheoretischer Zugriff gewählt. Die Artikel im zweiten Teilkapitel (3.2) dienen dazu, diesen theoretischen und methodologisch-methodischen Zugang insbesondere in Bezug auf qualitative Schul-, Unterrichts- sowie – eher implizit – Professionsforschung auszuscharfen. Schließlich wird in Kapitel 3.3 anhand von drei Studien eine anerkennungstheoretische Perspektivierung von ‚pädagogischer Verantwortung‘ – ebenfalls mit Bezug auf schul- und professionstheoretische Fragestellungen – *erprobt*, indem ‚Verantwortung‘ zum einen als ein historisch gewachsenes, ‚produktives‘, je spezifisch subjektivierendes und autorisierendes Konzept ausgerichtet und untersucht wird; und zum anderen indem situierte Aushandlungspraktiken der Verantwortungszuschreibung rekonstruiert werden. In diesem Kapitel steht die zweite Fragestellung im Vordergrund: *In welcher Weise bringt das Konzept der ‚pädagogischen Verantwortung‘ je bestimmte Selbst-, Wissens- und Machtverhältnisse und dadurch je spezifische ‚pädagogische‘*

12 Während sich das Literaturverzeichnis dieser beiden rahmenden Kapitel am Ende dieses Buches findet, werden die Literaturnachweise in den publikationsbasierten Kapiteln direkt im Anschluss an den jeweiligen Artikel angeführt.

Anerkennungsordnungen hervor? Es wird durch das rahmende Kapitel 2.2 vorbereitet. Die dritte Fragestellung – *Welche Probleme und Chancen ergeben sich aus dieser Perspektivverschiebung für ein pädagogisch-ethisches Nachdenken über Verantwortung?* – wird gewissermaßen als Querdimension der Verhandlung des Begriffs an verschiedenen Punkten aufgerufen und diskutiert.

Am Ende dieser Arbeit steht ein Essay, in dem ich meine Beschäftigung mit dem Verantwortungskonzept als ein ‚Ringen *mit* und *um* Verantwortung‘ beschreibe (4).¹³ In der Erkundung des Verhältnisses von *Sich-Verantwortlich-Fühlen*, *Verantwortlich-Sein* und *Verantwortlich-Handeln* wird gewissermaßen zur eingangs aufgeworfenen Frage zurückgekehrt: *Wenn wir doch wissen, welche Folgen unser Tun für andere hat, wieso fällt es uns oft so schwer verantwortlich zu handeln?*

13 Dieses Essay ist im Kontext des Projekts *Lebendige Theorie* entstanden, das von Martin Karcher und Severin Sales Rödel (2021) initiiert wurde. Es verfolgt das bildungstheoretisch-motivierte Ziel, Bildungs- und/oder Subjektivierungsprozesse im Vollzug (erziehungswissenschaftlicher) Theoriearbeit zum Gegenstand der Analyse zu machen.

2 Theoretische und methodologische Rahmung

„Es scheint das Schicksal der Rede von der Verantwortung zu sein, in Paradoxien zu führen. Der sympathische Klang des Wortes steht im Gegensatz zu seinen oft nicht unbedenklichen Implikationen.“

Käte Meyer-Drawe 1992: 14

2.1 (Pädagogische) Verantwortung: Versuch einer Topographie

Denkt man darüber nach, in wie vielen Kontexten und Situationen wir lebensweltlich auf das Konzept ‚Verantwortung‘ stoßen, so wird schnell deutlich, wie grundlegend es unseren Alltag durchzieht: Wir werden für unsere Entscheidungen und Handlungen *verantwortlich gemacht* und tun dies gleichermaßen in Bezug auf andere; wir *fühlen uns verantwortlich* für andere, die uns nahestehen, die wir unterstützen und für die wir – auch qua Beruf – sorgen; wir fordern die *Übernahme von Verantwortung* angesichts lokaler und globaler Krisensituationen und wir erwarten ein *Verantwortungsbewusstsein* von Menschen, die in ihrem Tätigkeitsfeld eine große *Verantwortung tragen*. Letztlich scheint Sozialität gar nicht ohne den Verantwortungsbegriff denkbar. Es ist diese Beobachtung der alltagsweltlichen Omnipräsenz, die die Metapher ‚Topographie‘ für eine Erkundung des Begriffs plausibel macht: Im kartographierenden Modus der Erkundung und gerade nicht mit dem Anliegen einer festlegenden Definitionsarbeit soll das Feld der Verantwortungssemantik und -forschung in der Vielgestaltigkeit abgesteckt und beschrieben werden.¹⁴ Dafür werde ich mich zunächst dem allgemeinen Verantwortungsbegriff als a) (zeitlosem) Zurechnungskonzept, b) spezifisch neuzeitlicher Figur der menschlichen Selbstdeutung, c) zentralem Grundbegriff praktischer Ethik sowie skizzenhaft d) verschiedener Modi der Kritik und Problematisierung zuwenden (2.1.1). Davon ausgehend kann auch die ‚Landschaft‘ pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Verwendungsweisen abgesteckt werden (2.1.2), indem zunächst konstitutive Problemstellungen pädagogischer Ethik ausbuchstabiert, Dimensionen und Verwendungsweisen des Begriffs skizziert und schließlich mit aktuellen Problematisierungen konfrontiert werden. Geschlossen wird mit einem kurzen Zwischenfazit (2.1.3).

14 Anschließend an eine *Cultural Geography* ist die Metapher der ‚Landschaftsbeschreibung‘ dabei nicht als Abbilden von Wirklichkeit zu verstehen, sondern ‚Kartographieren‘ beschreibt selbst eine situierte, machtvolle Praxis, vgl. bspw. Gerlach 2014; Anderson 2019.

2.1.1 Zum allgemeinen Verantwortungsbegriff

a) Verantwortung als (zeitlose) Zurechnungsfigur

Die Sozialanthropologin Julia Eckert (2016: 247) hält fest, dass „Verantwortung als Zurechnung einer spezifischen Verpflichtung einer Person gegenüber anderen hinsichtlich eines Sachverhalts auf Grund kausaler, ethischer oder rechtlicher Annahmen [...] eine Schlüsseloperation jeder Gesellschaft“ darstellt (Eckert 2016: 247; Hervorhebung NK). In dieser zunächst formalen Perspektivierung wird deutlich, dass ‚Verantwortung‘ als ein mehrstellig-relationales Zuschreibungskonzept zum einen soziale Ordnung hervorbringt – Eckert verweist auf die Sphären der Moralität und des Rechts – sowie die Einzelnen in Relation zu dieser Ordnung positioniert und dadurch als je Bestimmte konstituiert. Dabei unterscheiden sich Systematisierungsversuche von ‚Verantwortung‘ darin, wie viele Relata sie in der Herstellung von Verantwortungsbeziehungen involviert sehen (vgl. Loh 2017). Um illustrierend die Extreme zu nennen: In der einstelligen Verantwortungsfassung ist das Verantwortungssubjekt (nur) vor sich selbst verantwortlich (bspw. bei Nida-Rümelin 2011); in der sechsstelligen Fassung trägt das Verantwortungssubjekt hingegen, ‚für etwas, gegenüber jemandem, vor einer Instanz, in Bezug auf etwas und im Rahmen eines Handlungsbereiches Verantwortung‘ (vgl. Lenk/Maring 1993: 229).

Frieder Vogelmann (2014: 126) nimmt wiederum eine etwas anders gelagerte Systematisierung vor, indem er die an der Hervorbringung von Verantwortungsrelationen beteiligten zwei Positionen – die „Zuschreiber_innen und Träger_innen von Verantwortung“ – in den Mittelpunkt seiner Analyse rückt. Gleichermaßen gehen alle genannten Ansätze davon aus, dass mit ‚Verantwortung‘ eine grundlegende, in allen Sphären des Sozialen operierende Zurechnungsfigur beschrieben wird, die ein je spezifisch gelagertes Bedingungsgefüge zwischen Menschen stiftet. Verantwortung ist in dieser Hinsicht vor allem „das Resultat einer Zuschreibung“ (Heidbrink 2017: 4). Dabei entscheiden – so Ludger Heidbrink – nicht nur (mikro-)kulturelle Wert- und Normvorstellungen sowie institutionalisierte Rechtssysteme darüber, ob einem Individuum tatsächlich die Verantwortung für die eigenen Handlungen und deren Folgen zugeschrieben wird, sondern auch „erkenntnistheoretische Annahmen über den Status von Akteuren, die Rolle von Intentionen oder die Relevanz von Wissen bei Handlungsentscheidungen“ (ebd., vgl. auch Kaufmann 1992).

Während Eckert (2016) argumentiert, dass sich das ‚Verantwortlich-Machen‘ als Zuschreibungsoperation notwendig in *jeder Gesellschaftsform* zu jeder Zeit und an jedem Ort rekonstruieren ließe und es sich dadurch gewissermaßen als kulturvergleichende Heuristik – in Bezug auf die obengenannten Relata und jeweiligen Annahmen über den Status von Subjekten – anbiete (vgl. auch Lotter 2012), plädieren bspw. Kurt Bayertz und Birgit Beck (2017) dafür, die (historische) Spezifik des Begriffs ‚Verantwortung‘ ernst zu nehmen. Damit

argumentieren sie – wie viele andere (vgl. bspw. McKeon 1957; Vogelmann 2015; Fonnesu 2017) – dafür, dass es einen grundsätzlichen Unterschied mache, ob eine Zurechnung historisch mit dem Begriff der ‚Verantwortung‘, der ‚Schuld‘, der ‚Urheberschaft‘ oder der ‚Pflicht‘ bezeichnet wurde, da geforderte Verhältnisse zur eigenen Handlung und zur sozialen Ordnung sich grundlegend unterschieden. Die Übernahme von ‚Verantwortung‘ erfordere im Gegensatz zu ‚Pflicht‘ mit „eine[m] relativ klar bestimmten Bereich normativer Handlungsforderungen“ (Heidbrink 2017: 5) ein *reflexives Verhältnis* zu sich, zu den eigenen Handlungen sowie zu handlungsleitenden Normen. Als ‚Verantwortliche‘ deuten wir uns nicht als bloß *eingefügt in eine soziale Ordnung*, sondern als uns selbst zugrundeliegende, aktiv Handelnde, die darüber Entscheidungen treffen, ob, welche und in welcher Weise soziale Normen für die eigenen Handlungen leitend sind – und damit als *soziale Ordnung stiftende* Akteur*innen (vgl. Raffoul 2010: 156f.). Die Rück- sowie in gewisser Hinsicht Kehrseite der ‚neu gewonnenen‘ Freiheiten stellt dann die soziale und ggf. juristische Verpflichtung dar, die getroffenen Entscheidungen vor anderen prospektiv und/oder retrospektiv zu verantworten. Dieses für den Verantwortungsbegriff spezifische Doppel von unterstellter Handlungsfreiheit bei gleichzeitiger Rechenschaftspflicht lässt sich auch in der im Folgenden dargestellten historischen Genese des Begriffs nachzeichnen, die – so eine weit verbreitete These (vgl. bspw. Bayertz 1995a) – mit der Durchsetzung ebenjener menschlichen Selbstdeutung einherging.

b) Verantwortung als bestimmte historisch-gewachsene Selbstdeutung

Gemessen daran, wie omnipräsent das Wort ‚Verantwortung‘ heute ist, überrascht es doch, wie spät der Begriff in der deutschen Sprache in der Alltags- und philosophischen Theoriesprache geläufig wurde. Auch wenn die Brüder Grimm die erste Verwendung des Begriffs ‚Verantwortung‘ bereits auf das späte 15. Jahrhundert datieren (vgl. Grimm/Grimm 1854; zit. nach Fonnesu 2017: 113), wird in der begrifflichen Forschung unisono davon ausgegangen, dass ‚Verantwortung‘ erst im Laufe des 19. Jahrhunderts nach und nach an Bedeutung gewann (vgl. für einen Überblick Vogelmann 2014: 26 ff.). Während die Begriffe ‚responsibility‘ und ‚responsabilité‘ das erste Mal im Kontext von Revolutionen (der französischen und der US-amerikanischen) fielen, um das Verhältnis zwischen Regierung und Parlament bzw. Volk zu diskutieren (vgl. McKeon 1957: 24 ff.), geht der Ursprung des deutschen Begriffs auf die juristische Anklagesituation vor Gericht zurück. So wird in Zedlers Universallexikon festgehalten (1746: 96): „Verantworten, heißt sich gegen die wider einen angebrachten Beschuldigungen vertheidigen, oder sich auf die von einem anderen erhobene Klage einlassen und antworten [...]“. Eine zentrale und zum Teil kontrovers diskutierte Frage philosophischer Untersuchungen des Verantwortungsbegriffs ist es, wie aus diesem juristischen Nebenschauplatz des 18. Jahrhunderts ein, wenn nicht gar *der* zentrale

ethische Schlüsselbegriff des 20. und 21. Jahrhunderts werden konnte (vgl. bspw. Banzhaf 2017).

Ohne an dieser Stelle auf die Details verschiedener ‚Erfolgsgeschichten‘ eingehen zu können (vgl. dafür Vogelmann 2014: 33 ff.), stimmen die meisten Autor*innen darin überein, dass vor allem die *historische Durchsetzung einer spezifischen menschlichen Selbstdeutung* im Wechselspiel mit gesellschaftlichen Entwicklungen – wie der seit der Neuzeit fortschreitenden Säkularisierung, Enttraditionalisierung und (technischen) Modernisierung – den entscheidenden Motor für die „steile Karriere“ (Bayertz/Beck 2017: 134) von ‚Verantwortung‘ bildete (vgl. bspw. Hubig/Bayertz 1990; Günther 2002; Heidbrink 2007).¹⁵ Diesen historisch zu beobachtenden Wandel des menschlichen Selbstverständnisses beschreiben Bayertz und Beck (2017: 134) als „wachsende[s] Subjektivitätsbewusstsein des Menschen“; dieser Prozess zeichne sich dadurch aus, dass die göttliche Prüfungsinstanz „im Verlauf der Neuzeit mehr und mehr ins Subjekt hineingenommen und damit verinnerlicht“ wurde (Bayertz 1995a: 18). Das ‚Verantworten‘ vor einem göttlichen Gericht wurde also zunehmend vom individuellen Gewissen übernommen – daher die juristische Metaphorik.

In diese Richtung argumentiert auch Luca Fomesu (2017), wenn er konstatiert, dass die für den Verantwortungsbegriff *wegbereitenden* theologischen und philosophischen Debatten im 18. Jahrhundert um die Fragen kreisten, ob Menschen als (mono-)kausaler Ursprung ihrer Taten gelten könnten und inwiefern sie als ‚sündige Wesen‘ zur moralischen Beurteilung jener Taten fähig seien.¹⁶ Es gehe in diesen Diskursen zentral um die Neujustierung der „Beziehung zwischen Mensch und Gott“ (ebd.: 130): War es zuvor unstrittig, dass nur Gott als Allwissender und Allmächtiger das menschliche Schicksal bestimmte und dem Menschen moralische Prüfungen auferlegte, wurde dem Individuum – so Fomesus Argument (ebd.: 117 f.) – zunehmend zuerkannt, über eine gewisse Willensfreiheit zu verfügen und dadurch den göttlichen Gerichtshof im individuellen Gewissen vorwegnehmen bzw. antizipieren zu können. Die ‚Entstehung‘ des Gewissens als „verinnerlichter Gott“ verlangte dann eine neue Form des Selbstbezugs, den

15 Da die Veränderung von Begriffen den Wandel von sozialer Realität nicht bloß abbildet, sondern immer auch mitkonstituiert – so die zentrale Annahme begriffsgeschichtlicher Forschung (vgl. Koselleck 2010) – darf hier nicht von einem einfachen Ableitungsverhältnis ausgegangen werden. Der Verantwortungsbegriff ist also nicht nur „Indikator“, sondern auch „Faktor“ der genannten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse (ebd.: 99); vgl. auch die begriffsgeschichtlich-argumentierende Analysen in Kapitel 3.1 und 3.3.

16 Ich beziehe mich hier maßgeblich auf die Veränderung des Verhältnisses zwischen Menschen und Gott und damit auf *einen* Strang der Hervorbringung menschlicher Handlungsfähigkeit. Den anderen Strang stellen Debatten um die Willensfreiheit des Menschen vor dem Hintergrund der Entdeckung naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten dar, die insbesondere von John Stuart Mill mit Bezug auf den Begriff ‚responsibility‘ geführt wurde, vgl. dafür McKeon 1957; Pothast 2011.

Bayertz (1995a: 18) als „eine säkularisierte religiöse Verantwortung“ beschreibt (vgl. auch Kapitel 3.3.1 [Kuhlmann 2021a]).

Besonders greifbar wird dieser Wandel in der historisch zu beobachtenden allmählichen Ersetzung des Begriffs ‚Pflicht‘ durch ‚Verantwortung‘: Während im klassisch-theologischen Pflichtbegriff die göttlichen Gesetze – sowie die soziale Ordnung – unmissverständlich gegeben waren und einer *äußeren Überprüfung* bedurften (ebd.), wird im aufklärerischen Kantischen Pflichtbegriff bereits eine *Selbstprüfung* in strenger Anwendung *des* Gesetzes – sprich des Kategorischen Imperativs – gefordert (vgl. Vogelmann 2015: 128). In der Durchsetzung des Verantwortungsbegriffs im späten 19., frühen 20. Jahrhundert wird dann in einer weiteren Verschiebung nicht nur die selbstständige Prüfung der moralischen Vorgaben verlangt, sondern auch verstärkt die Aufmerksamkeit des Subjekts auf die *ordnungsstiftenden* Auswirkungen der eigenen Handlungen gelenkt.¹⁷ Hier zeigt sich eine grundlegende Neu-Relationierung zwischen moralischer Ordnung und individueller Freiheit: Der Pflichtbegriff geht von der Eindeutigkeit der Ordnung bzw. des sittlichen Gesetzes aus und reguliert davon ausgehend die Freiheit des Subjekts; ‚Verantwortung‘ setzt dagegen bei der Freiheit des Subjekts an und nimmt an, dass das Subjekt handelnd und sich selbst kausal zugrundeliegend soziale und moralische Ordnung hervorbringt (Bayertz 1995a: 33, vgl. auch Kapitel 3.1.2 [Kuhlmann 2022]).¹⁸ So konstatiert Bayertz ausgehend von dieser Neurelationierung: „Verantwortung beruht auf der Bewußtheit des eigenen Handelns und seiner möglichen Folgen für andere. Grundlegend für den Verantwortungsbegriff ist damit sein reflexiver Charakter“ (ebd.).¹⁹

Die historisch gewachsene Selbstdeutung, die im Verantwortungsbegriff eingelagert ist, kann mit Francois Raffoul (2010: 156 ff.) wie folgt zusammengefasst werden: Mit ‚Verantwortung‘ wird die Annahme aufgerufen, dass *individuelle Subjektivität und Intentionalität* eines Individuums den Ausgang und Grund des Subjekts darstellen; Handlungen werden dem Subjekt aufgrund eines *unterstellten ‚freien Willens‘* und dem Prinzip der *kausalen Verursachung* zugeschrieben und schließlich impliziert der Begriff – so Raffoul (ebd.: 174) – „that the responsible being is a *rational subject*, that the basis for ethical responsibility is rational agency and subjectivity [Hervorhebung NK]“. In der historischen Durchsetzung des Verantwortungsbegriffs zeigt sich demnach die Entstehung eines bis heute

17 Vor diesem Hintergrund – wie auch im Folgenden noch thematisiert – ist auch Max Webers prominente Unterscheidung zwischen ‚Gesinnungs- und Verantwortungsethik‘ am Anfang des 20. Jahrhunderts zu deuten, vgl. Weber 1992 [1919].

18 Bernhard Waldenfels (1992: 139) sieht im „Ausbalancieren beider Momente [...] das ‚Projekt der Moderne‘. Freiheit ohne Gesetz wie Gesetz ohne Freiheit wären dessen Ruin“.

19 Die begriffliche Verschiebung von ‚Pflicht‘ zu ‚Verantwortung‘ und damit einhergehenden Transformationen in der menschlichen Selbstdeutung ließen dabei selbstverständlich auch pädagogische Problem- und Zielbestimmungen nicht unberührt (vgl. Kapitel 3.1 *Diskurse: Pädagogisch-ethische Perspektiven*).

dominanten Verständnisses von Individuen als freie, rationale und autonome Subjekte, die im Wissen um die Folgen ihres Tuns für andere verantwortlich handeln (sollen).

Dass dieses Subjektverständnis auch für die Genese dominanter pädagogischer Problemstellungen konstitutiv war und ist, haben verschiedene allgemeinerziehungswissenschaftliche Einsätze gezeigt (vgl. u. a. Meyer-Drawe 2000 [1990]; Ricken 1999a). Der damit einhergehende individualtheoretische Zuschnitt ethischer Fragestellungen im Sinne von ethisch-moralischer Selbstführung soll im Weiteren anhand von verschiedenen ethischen Fassungen von ‚Verantwortung‘ weiter geschärft werden. Schon an dieser Stelle kann vorgreifend markiert werden, dass die im Folgenden konkretisierte individualtheoretische Ausdeutung auch für pädagogisch-ethische Fassungen von ‚Verantwortung‘ überaus zentral war und ist – und das obwohl ‚eigentlich‘ nicht Fragen der ethischen *Selbstführung*, sondern der Bezug zu einem anderen Menschen den Ausgang des pädagogischen Problems darstellt (vgl. insb. Kapitel 3.1.1 [Kuhlmann/Ricken 2019]).

c) *Verantwortung als ethischer Schlüsselbegriff*

Der umrissene Wandel menschlicher Selbstdeutungen zeichnet sich also durch eine stetige Verschiebung des Verhältnisses zwischen individuellem Subjekt und normativer Ordnung aus, welche sich auch im Wandel ethischer Konzeptionen und theoretischer Paradigmenwechsel innerhalb der normativen Ethik rekonstruieren lässt (vgl. Rauen 2017). Im Vorwort des *Handbuchs Verantwortung* markieren Ludger Heidbrink, Claus Langbehn und Janina Loh (2017, vi), dass der Verantwortungsbegriff in allen „vier großen Ethiktraditionen – der deontologischen, der konsequenzialistischen Ethik, der Tugend- und Wert- sowie Diskursethik“ einen zentralen Stellenwert einnimmt. Gleichzeitig – und das lässt sich durch die Lektüre der jeweiligen Artikel des Handbuchs nachzeichnen (Steigleder 2017; Birnbacher 2017; Schmiedl-Neuburg 2017; Ott 2017) – ist die Bedeutung und theoretische Fassung von ‚Verantwortung‘ in den jeweiligen Ansätzen höchst unterschiedlich, nicht zuletzt aufgrund der historisch-systematischen Genese der jeweiligen Tradition. Im Folgenden soll zumindest ein erster Einblick in pflicht-, tugend- und diskursethische sowie teleologische Verantwortungsfassungen gegeben werden,²⁰ die im Rahmen normativer Ethiken – und damit dem Teilgebiet der Philosophie, die nach dem *moralisch Gesollten* fragt – formuliert wurden.

Normative Ethiken werden seit den 1930ern mit dem Anliegen der Systematisierung des Feldes in zwei Hauptkategorien ‚aufgeteilt‘: in *deontologische* und *teleologische* Ansätze (vgl. Steigleder 2017: 172). Dadurch, dass deontologische

20 Die Systematisierung von Heidbrink et al. ist in sich nicht konsistent, da auch Tugend- und Diskursethik als deontologische Ethiken gelten. Aus diesem Grund wähle ich andere Begrifflichkeiten, die ich im Folgenden erläutere.

Ethiken klassischerweise *ex negativo* als *nicht*-teleologische Ethiken definiert werden (vgl. Frankena 1973: 15), d. h. als Theorien, die nicht vorrangig oder nicht ausschließlich nach den Folgen einer Handlung fragen, umfasst die Kategorie ‚deontologisch‘ sehr vielfältige und z. T. disparate Ansätze (vgl. Werner/Düwell 2013: 158). In einer positiven Bestimmung geht es deontologischen Theorien darum, die Moralität einer Handlung anhand deren Regelkonformität oder Pflichtgemäßheit zu bewerten bzw. grundlegender diese allgemeingültigen Regeln und Pflichten allererst theoretisch herzuleiten (vgl. Frankena 1973: 16). Damit sind deontologische Ansätze – so eine weitere Unterscheidungsstrategie – „agent-based“ (und nicht „outcome-based“) (Athanasoulis 2010: 11), weil sie in der Evaluation von Handlungen vorrangig untersuchen „what was intended, for example, whether the agent acted from duty“ (ebd.: 11).²¹ Laut Klaus Steigleder (2017: 173) sind es insbesondere „zwei Typen von Theorien“, die sich als wichtigste Vertreter herausstellen lassen: „die Würde-basierte Moraltheorie Immanuel Kants und Rechte-basierte Moraltheorien“.²² Auch wenn in diesen Ansätzen der auf das Absolut-Gesollte verweisende Pflichtbegriff der zentrale Grundbegriff sei, argumentiert Steigleder (ebd.), dass auch ‚Verantwortung‘ in ihrer „vorwärts- als auch [...] rückwärtsgerichteten“ Orientierung für würde- und recht-ethische Ansätze überaus bedeutsam ist:

„In der Vorwärtsrichtung geht es [...] darum, die Rechte oder die Würde der Menschen zu wahren, zu schützen und gegebenenfalls wiederherzustellen bzw. Verletzungen der Würde zu beheben. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der räumlichen und zeitlichen Reichweite von Verantwortung: Wer trägt für wen Verantwortung? Wie weit reichen Hilfspflichten? [...] In der rückwärtsgerichteten Perspektive geht es um die Verantwortung für Vergangenes oder für bestimmte Ereignisse. Diese Fragen treten in der Regel auf, weil die Verantwortung in der Zukunftsrichtung nicht ausreichend wahrgenommen wurde oder weil zukunftsbezogene Verantwortungspflichten verletzt wurden.“ (Steigleder 2017: 173)

Zum einen wird in dieser Bestimmung deutlich, dass entgegen eines weit verbreiteten Missverständnisses auch deontologische Ansätze die Folgen von Handlungen nicht unberücksichtigt lassen und diese insbesondere mit Bezug auf den Verantwortungsbegriff diskutieren. Zum anderen zeigt sich auch, dass

21 Der Unterschied zwischen deontologisch und teleologisch kann gut am Beispiel des Lügens verdeutlicht werden: Während Lügen unter einer teleologischen Perspektive durchaus als moralisch wertvoll gelten kann – bspw., wenn im Kantischen Beispiel ein potenzieller Mörder nach dem Aufenthaltsort eines Freundes fragt –, ist es aus einer deontologischen Perspektive moralisch verwerflich, weil die grundlegende Regel ‚Du sollst nicht Lügen‘ verletzt wird.

22 Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion von Kants Moralphilosophie vgl. Steigleder 2002; für rechte-basierte Ansätze vgl. bspw. Nozick 1974 zit. nach Steigleder 2017: 175.

‚Verantwortung‘ eher als *sekundärer Begriff* die spezifischen Relata und Reichweite von *Pflichtbeziehungen* klären soll – daher auch das Kompositum der „Verantwortungspflicht“ (ebd.). Allgemeingültige Pflichten werden also mit ‚Verantwortung‘ konkretisiert.

Zu den nicht-teleologischen, ‚Agent*innen-basierten‘ Ethiken gehört auch die auf Aristoteles zurückgehende, seit einiger Zeit wieder breit diskutierte *Tugendethik* (vgl. Slote 2015), die sich insbesondere dadurch von den zuvor diskutierten pflichtethischen Ansätzen unterscheidet, dass sie nicht nach allgemeingültigen Regeln oder Handlungsmaximen, sondern nach den Bedingungen *eines guten und gelingenden Lebens* fragt (vgl. Athanassoulis 2010: 12; vgl. auch Crisp/Slote 2007). In dieser umfassenden Thematisierung der *Handelnden* – und nicht etwa leitender Prinzipien oder Handlungsfolgen – wird „das gesamte Leben, die Lebensform und der Charakter eines Menschen einschließlich der zu dem Charakter gehörenden Tugenden“ (Schmiedl-Neuburg 2017: 206) einer ethischen Bewertung unterzogen. Es wird gefragt, wie das eigene Leben geführt werden sollte und welche Charaktereigenschaften dieses gute Leben ermöglichen können. Auch in tugendethischen Ansätzen wird der Verantwortungsbegriff kaum explizit verwendet und gilt eher als sekundäres Konzept, welches das leitende Konzept der ‚Tugend‘ in gewisser Hinsicht je spezifisch ausrichtet und konkretisiert. Als Tugenden gelten „Haltungen, Heixeis und Habitus, also Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Handlungsdispositionen, die, im Unterschied zu Lastern, einen Beitrag zu einem glückenden Leben zu leisten vermögen“ (ebd.: 211). Vor diesem Hintergrund argumentiert Hilmar Schmiedl-Neuburg, dass ‚Verantwortung‘ – so legt es auch unser Sprachgebrauch nahe – als eine sehr grundlegende Tugend konzipiert werden kann:

„In der Alltagssprache sprechen wir von einer *verantwortungsvollen* oder *verantwortungsbewussten* Person, betrachten also die Fähigkeit Verantwortung wahrzunehmen und zu tragen als eine *Charaktereigenschaft oder -haltung*. [...] Implizit schreiben wir einem solchen Menschen die Fähigkeit wie die Bereitschaft, also die charakterliche Disposition zu, in herausgehobener Weise je nach Kontext für sich selbst, für andere Menschen für Güter und Dinge oder auch für das Gemeinwesen Verantwortung zu übernehmen. [...] Der Grund der Verantwortungsübernahme scheint *phänomenologisch* darin zu liegen, dass das Tragen von Verantwortung selbst als Gut und Teil des guten Lebens wahrgenommen wird, [...]“ (Schmiedl-Neuburg 2017: 214; Hervorhebung NK)

In dieser Fassung sieht der Autor die Chance, die „tendenziell monologisch oder selbstzentrierte“ Tugendethik in einem „dialogische[n]“ Sinne zu erweitern (ebd.: 220), da die Tugend des ‚*Verantwortungsbewusstseins*‘ oder des ‚*Verantwortungsvollseins*‘ die Bezogenheit auf andere für ein gutes Leben greifbar mache. Anders als in den zuvor diskutierten Ansätzen wird ‚Verantwortung‘ hier vorrangig im

Sinne eines *affektiven Involviert- und Gerichtetseins* auf das Wohl von Mitmenschen verstanden, welches tugendethisch als zentrale Bedingung eines *gelingenden Lebens* gedeutet wird.

Auch die *Diskursethik*, die maßgeblich mit den Philosophen Karl-Otto Apel (1988) und Jürgen Habermas (1983) verbunden ist, wird zu den deontologischen Ansätzen normativer Ethik gezählt, da sie das Ziel verfolgt, Normen universell zu begründen (vgl. für einen Überblick Gottschalk-Mazouz 2000). Anstatt aber allgemeingültige Pflichten theoretisch legitimieren zu wollen, beziehen sich Diskursethiker*innen auf sprachethische Annahmen, die besagen, dass „dem menschlichen Sprachgebrauch moralisch relevante Bezüge innewohnen“ (Ott 2005: 150), die eine Verlagerung der Bewertung von ethischen Prinzipien in die intersubjektive Kommunikation ermöglichen. Es wird also gefordert, dass „strittige Sollgeltungsansprüche“ in einer an bestimmte Kriterien gebundenen, intersubjektiven Aushandlungsform – dem ‚Diskurs‘ – im Austausch von rationalen Argumenten mit dem Ziel eines Konsenses auf ihre ethische Richtigkeit geprüft werden (Ott 2017: 234). „Die berühmte Frage Kants: ‚Was soll ich tun?‘“ – so Konrad Ott (ebd.) – „transformiert sich demzufolge zur Frage ‚Welche Regeln sollen wir alle und damit jeder von uns [...] befolgen?‘“. In dieser Bewegung wird eine *prozedurale Ethik* begründet, die anstelle inhaltlicher Sollensvorstellungen formale, auf das Verfahren gerichtete Kriterien, wie bspw. eine grundlegende Verständigungsorientierung oder Herrschaftsfreiheit, ausarbeitet.

Der Verantwortungsbegriff wird in Apels *Diskurs und Verantwortung* von 1988, wie auch in aktuellen diskursethischen Fassungen (vgl. Buddeberg 2011), im Anschluss an den ursprünglichen etymologischen Wortsinn als grundlegende Verpflichtung des begründeten ‚Antwortgebens‘ verwendet. In dieser ‚Rückbesinnung‘ wird das soziale Geschehen des intersubjektiven ‚Ver-Antwortens‘ fokussiert, das auf die moralische Pflicht verweist, auf die Geltungsanfragen eines anderen mit dem Geben von rationalen Gründen zu antworten. Buddeberg (2011: 131) sieht den Verantwortungsbegriff bei Apel daher als „eine moralische Grundnorm, nach der sämtliche Konflikte der Lebenswelt diskursiv zu lösen sind“. In einer Weiterführung argumentiert Ott, dass aus einer diskursethischen Perspektive zum einen ‚vollzogene Zuschreibungen von Verantwortung in diskursiven Aushandlungsverfahren auf ihre ethische Angemessenheit, bspw. hinsichtlich der Reichweite, personaler Ressourcen etc., befragt werden sollten und zum anderen auch begründete Verantwortungszuschreibungen innerhalb von „Verantwortungsdiskursen“ vollzogen werden können (Ott 2017: 231).

Während der Verantwortungsbegriff in pflicht- und tugendethischen Ansätzen eine eher nachrangige Stellung einnimmt – und auch jeweils erst zu einem historisch späteren Zeitpunkt eingeführt wurde –, rückt er in der diskursethischen Betrachtung bereits stärker in den Vordergrund. In keinem Ansatz spielt der Verantwortungsbegriff aber eine so *konstitutive* Rolle, wie in *teleologischen* – oder auch konsequentialistisch genannten – Ethikkonzeptionen (vgl.

Birnbacher 2017: 189). Auch wenn diese folgenorientierten Ansätze, wie der *Utilitarismus*, in Europa bereits im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert in die philosophischen Debatten eingeführt wurden, so kann doch Max Webers Unterscheidung zwischen ‚Gesinnungs-‘ und ‚Verantwortungsethik‘ von 1919 zum Ausgangspunkt eines Paradigmenwechsels hin zu einer – hier auch an den Verantwortungsbegriff geknüpften – stärkeren Folgenorientierung in ethischen Theorien gelesen werden (vgl. Schluchter 1992). Diese wurde insbesondere für technikethische Debatten im Verlauf des 20. Jahrhunderts überaus bedeutsam (vgl. Schmidt 2013; Werner 2013).

In seiner Rede *Politik als Beruf* fragt Weber, wie die Sphären Ethik und Politik ins Verhältnis gesetzt werden sollten und plädiert dafür, dass es einer *eigenen* politischen Ethik bedürfe (vgl. Weber 1992 [1919]: 233), welche die „ethischen Paradoxien“ des Handlungsfeldes berücksichtige (ebd.: 247). Dafür müsse eine Differenz ethischer Ansätze besonders herausgestellt werden:

„Wir müssen uns klar machen, daß alles ethisch orientierte Handeln unter *zwei* voneinander grundverschiedenen, unausragbar gegensätzlichen Maximen stehen kann: es kann ‚gesinnungsethisch‘ oder ‚verantwortungsethisch‘ orientiert sein. Nicht daß Gesinnungsethik mit Verantwortungslosigkeit und Verantwortungsethik mit Gesinnungslosigkeit identisch wäre. Davon ist natürlich keine Rede. Aber es ist ein abgründiger Gegensatz, ob man unter der gesinnungsethischen Maxime handelt – religiös geredet ‚der Christ tut recht und stellt den Erfolg Gott anheim‘ *oder* unter der verantwortungsethischen: daß man für die (voraussehbaren) *Folgen* seines Handelns aufzukommen hat.“ (Weber 1992: 237)

In dieser scharfen Kritik traditionaler Moralbegründungen²³ und der Forderung einer verantwortungsethischen Fundierung politischer Ethik, führt der deutsche Soziologe englische und französische Bedeutungsdimensionen des Begriffs ‚Verantwortung‘, die maßgeblich auf politische Verantwortung abzielen, in den deutschen Diskurs ein und verbindet sie mit allgemein-ethischen Überlegungen.²⁴ Weber hält die Neuausrichtung für notwendig, weil zum einen die gesinnungsethische Maxime ‚Kein Zweck heiligt die Mittel‘ für die politische Sphäre unbrauchbar sei, da es sehr wohl solche Szenarien gebe, in denen Krieg oder Revolution den einzigen richtigen Weg darstellten (vgl. Weber 1992: 238); und zum anderen weil insbesondere Politiker*innen aufgrund

23 Diese Kritik hat im Folgenden in ihrer Polemik immer wieder zu dem Missverständnis geführt, dass alle deontologischen Ethiken problematische Gesinnungsethiken seien, vgl. Steigleder 2017: 172.

24 Vogelmann (2014: 342) bezeichnet diese Bewegung als „Moralisierung des politischen Begriffs“.

ihrer *machtvollen Position* die Schuld für unbeabsichtigte Nebenfolgen nicht abschieben dürften, sondern stattdessen in ihr politisches Kalkül einbeziehen müssten (vgl. ebd.: 237). Der Verantwortungsbegriff wird damit zur Rückseite umfassender politischer Handlungsmacht, da Politiker*innen in dem Bewusstsein Entscheidungen treffen sollten, dass sie auch für deren Folgen geradestehen müssen.

Nicht zuletzt aufgrund der so einflussreichen Weber'schen Zweiteilung besteht – so Dieter Birnbacher (2017: 189) – eine „besondere Nähe des Verantwortungsbegriffs zur teleologischen Ethik“: Es ist gewissermaßen in der Begriffsgeschichte von ‚Verantwortung‘ angelegt, dass nicht nur die Überzeugung von Handelnden, sondern insbesondere die Folgen von Handlungen prospektiv und retrospektiv in den Blick geraten (ebd.). „Der teleologischen Ethik zufolge“ – so die allgemeine Definition Birnbachers (ebd.: 190) – „hängt die moralische Beurteilung einer Handlung ausschließlich von den außermoralischen Werten (oder Gütern) ab, die durch sie voraussichtlich bewirkt [...] bzw. von den außermoralischen Übeln, die durch sie verhindert werde“. Die wohl bekannteste Form konsequentialistischer Ethik stellt der auf Jeremy Bentham zurückgehende *Utilitarismus* dar, der die moralische Richtigkeit einer Handlung anhand deren aggregierter Nutzenmaximierung für alle Betroffenen, wie bspw. dem Lustgewinn, bemisst (vgl. für einen Überblick Schroth 2016). Die meisten teleologischen Ansätze nehmen zum einen an, dass Nutzen und Schaden für Betroffene in irgendeiner Art und Weise *zusammen- oder aufzurechnen* seien²⁵ und rücken zum anderen die ebenfalls mathematisch formatierten Konzepte des *Risikos* und der *Wahrscheinlichkeit* in den Vordergrund moralischer Abwägungsprozesse, weil Handlungskonsequenzen – auch nicht intendierte Nebenfolgen – möglichst umfassend antizipiert werden müssen (vgl. Rescher 1983; Ropohl 2017). Ein weiteres Charakteristikum teleologischer Ansätze ist, dass sie vorrangig die „moralische Zulässigkeit von Handlungen“ bewerten und erst in zweiter Linie nach moralischen Verpflichtungen fragen (Birnbacher 2017: 192).

Bayertz (1990: 92) sieht das Erstarken dieser Ethiktradition in engem Zusammenhang mit dem „Gewahrwerden gewachsener Handlungsmacht“, die insbesondere – so sein Argument – mit der „technisch expandierenden Verfügungsmacht menschlichen Handelns“ einherging (ebd.: 97). In der Erfahrung zweier Weltkriege, dem Einsatz von Atombomben sowie dem Aufkommen einer gesteigerten Aufmerksamkeit für Umweltproblematiken in den 1970er Jahren wird

25 Für den präferenz-utilitaristischen Vorschlag, dass die Leidensfähigkeit von Lebewesen aufgerechnet und gegeneinander abgewogen werden sollte – und dadurch bestimmten Tieren gegenüber eingeschränkt leidensfähigen, behinderten Menschen ein höherer ‚Wert‘ zugestanden wird –, hat der US-Amerikanische Philosoph Peter Singer großen Widerstand erfahren, vgl. Singer 2013 [1979]; Moskopp 2015.

plausibel, dass die Prüfung auf die moralische Zulässigkeit von Handlungen angesichts deren möglicher verheerender Folgen für andere die höchste Priorität besitze. Birnbacher (2017: 200) sieht darin auch die besondere Stärke teleologischer Ansätze: Dadurch, dass die Folgen von Handlungen innerhalb von komplexen sozialen und ökologischen Zusammenhängen für *alle empfindungsfähigen* Wesen in moralischen Abwägungsprozessen berücksichtigt werden (sollen), sind konsequentialistische Theorien für umwelt-, tier-, technik- und auch generationen-ethische Fragestellungen äußerst ertragreich (vgl. bspw. Birnbacher 1988; Singer 2013). Vor diesem Hintergrund ist auch das erstmals 1979 erschienene, vielfach aufgelegte und in 15 Sprachen übersetzte Buch *Das Prinzip Verantwortung* von Hans Jonas (2003) zu verstehen, welches als Klassiker umweltethischer Überlegungen gilt. In seiner teleologischen – und affekttheoretischen – Argumentation fordert Jonas ein, dass das objektive Gut der Bewahrung des Planeten zur Maßgabe jedes Handelns werden müsse (vgl. auch Buddeberg 2011: 47 ff.). Der Verantwortungsbegriff wird darin, wie in den allermeisten konsequentialistischen Ansätzen, zu einem ethischen Imperativ, der vom Subjekt verlangt, die eigene (gestiegene) Handlungsmacht zu ‚bändigen‘, d.h. ein Bewusstsein für die eventuell weitreichenden Folgen der eigenen Taten zu entwickeln und dementsprechend (anders) zu handeln.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Verantwortungsbegriff zwar für die großen zeitgenössischen Ethiktraditionen bedeutsam ist, sich die inhaltliche Ausgestaltung sowie theorieinterne Stellung aber in den jeweiligen Ansätzen deutlich unterscheiden. Darüber hinaus argumentiert Bayertz (1995a: 47), dass ‚Verantwortung‘ als spezifisches, historisch bedeutsam gewordenes Selbstdeutungskonzept dazu beigetragen hat, dass pflicht- und tugendethische Ansätze gegenüber teleologischen Theorien an Bedeutung verloren haben – das zeigt nicht zuletzt die in der Darstellung der Genese des Verantwortungsbegriffs bereits nachgezeichnete Ersetzung von ‚Pflicht‘ durch ‚Verantwortung‘. Bayertz sieht diese Verschiebung in der neuzeitlich vollzogenen „scharfe[n] Trennung zwischen dem Handeln und der Person“ begründet: „Die Frage, wer ein guter Mensch ist, tritt in den Hintergrund gegenüber der Frage, welches Handeln gut ist. Und bei der Beantwortung dieser Frage wiederum gewinnen die Handlungsfolgen ein immer größeres Gewicht“ (ebd.). Ein ‚verantwortliches Subjekt‘ – so die bereits im Teilkapitel b) herausgearbeitete dominante Deutungsfigur – entscheidet *autonom* und in *rationaler Abwägung* angesichts antizipierter und in gewisser Weise *kalkulierter* Konsequenzen für andere und kann dafür jederzeit zur Rechenschaft gezogen werden.

Im Folgenden werden zwei verschiedene Einsatzpunkte markiert, um diese im Verantwortungsbegriff eingelagerten Annahmen sowie die alltagsweltlichen Verwendungsweisen einer Kritik zugänglich zu machen. Wie auch in der Darstellung der ethischen Fassungen von ‚Verantwortung‘ steht dabei die Herausarbeitung von übergreifenden Figuren im Vordergrund, die nicht den Anspruch

erhebt, die einzelnen Theorien in ihrer Genese und Differenziertheit zu diskutieren, sondern im Sinne einer Topographie Felder der Verantwortungsforschung abzustecken.

d) *Kritische Einsätze*

Im Folgenden sollen zwei besonders einflussreiche Formen der Kritik des Verantwortungsbegriffs herausgegriffen und in ihrer Stoßrichtung untersucht werden:²⁶ Während sich die erste Strategie dadurch auszeichnet, dass sie beim *Phänomen der Verantwortung als sozialem Antwortgeschehen* ansetzt und dadurch die hegemoniale Vorstellung des selbstverantwortlichen, autonomen Subjekts *philosophisch-grundlagentheoretisch* in Frage stellt,²⁷ wird in der zweiten eher *soziologisch-gesellschaftsdiagnostischen* Argumentation mit Bezug auf die gegenwärtige Omnipräsenz des Verantwortungsbegriffs kritisiert, in welcher Weise der Begriff zunehmend auf Sphären des Sozialen *ausgeweitet* wurde, die keiner moralischen, sondern eher ökonomischen oder wirksamkeitsorientierten Logiken folgen, wodurch diese mit dem Ziel der Steigerung von Effizienz *moralisiert* werden – hier sei bereits das Schlagwort der ‚Responsibilisierung‘ genannt. Beide Kritikformen finden sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Verantwortungsbegriff, in deren Rahmen zum einen – wie bspw. von Michael Wimmer (1988, 1996a) – der individualtheoretische Zuschnitt pädagogischer und pädagogisch-ethischer Fragestellungen *grundlagentheoretisch* und zum anderen zeitgenössische Formen der Verantwortungsaktivierung im Kontext von Bildungs- und Familienpolitik eher in einer bildungssoziologischen Stoßrichtung problematisiert werden (vgl. bspw. Oelkers 2009).²⁸

26 Eine sehr grundlegende Kritik am Verantwortungsbegriff wurde von Frieder Vogelmann vorgelegt. Da Vogelmann subjektivierungstheoretisch argumentiert, wird seine Studie an dieser Stelle ‚übersprungen‘ und in Kapitel 2.2.2 *Subjektivierungs- und Autorisierungslogiken im Begriff ‚Verantwortung‘* ausführlich – auch in Bezug auf die hier dargestellten kritischen Einsätze – diskutiert. Auch gouvernementalitätstheoretische Einsätze, die ‚Verantwortung‘ als Schlüsselbegriff von gouvernementalen Regierungsformen sehen, werden an dieser Stelle nur am Rande thematisiert, da sie ebenfalls für die im Anschluss vollzogene subjektivierungstheoretische Perspektivverschiebung zentrale Einsichten bieten, vgl. bspw. Hache 2007; Rose 1990; Rose/Lentzos 2017.

27 Da dieser kritische, phänomenologisch begründete Einsatz selbst den Anspruch erhebt, ein ethisches Nachdenken zu betreiben, hätte er bereits im vorherigen Kapitel thematisiert werden können. Da es sich aber um einen grundlegenden Bruch mit ‚klassisch‘ ethischen Theorien – auch in der Begriffsverwendung – handelt, wurde entschieden, diese phänomenologische Fassung von ‚Verantwortung‘ erst an dieser Stelle einzuführen.

28 Diese erziehungswissenschaftlichen Perspektiven werden im Folgenden nur implizit verhandelt, aber dafür sowohl im nächsten rahmenden Teilkapitel als auch im publikationsbasierten Hauptteil, insbesondere in Kapitel 3.1 *Diskurse: Pädagogisch-ethische Perspektiven*, ausgeführt und diskutiert.