

Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft *

Von Helmut Heid

Beckmann: ... Ich bringe Ihnen die Verantwortung zurück. Haben Sie das ganz vergessen, Herr Oberst? Den 14. Februar? Bei Gorodok. Es waren 42 Grad Kälte. Da kamen Sie doch in unsere Stellung, Herr Oberst, und sagten: Unteroffizier Beckmann. Hier, habe ich geschrien. Dann sagten Sie, und Ihr Atem blieb an ihrem Pelzkragen als Reif hängen – das weiß ich noch ganz genau, denn Sie hatten einen sehr schönen Pelzkragen – dann sagten Sie: Unteroffizier Beckmann, ich übergeben Ihnen die Verantwortung für die zwanzig Mann. Sie erkunden den Wald östlich Gorodok und machen nach Möglichkeit ein paar Gefangene, klar? Jawohl, Herr Oberst, habe ich da gesagt. Und dann sind wir losgezogen und haben erkundet. Und ich – ich hatte die Verantwortung. Dann haben wir die ganze Nacht erkundet, und dann wurde geschossen, und als wir wieder in der Stellung waren, da fehlten elf Mann. Und ich hatte die Verantwortung. Ja, das ist alles, Herr Oberst. Aber nun ist der Krieg aus, nun will ich pennen, nun gebe ich Ihnen die Verantwortung zurück, Herr Oberst, ich will sie nicht mehr, ich gebe sie Ihnen zurück, Herr Oberst.

Oberst: Aber mein lieber Beckmann, Sie erregen sich unnötig. So war das doch gar nicht gemeint.

Beckmann: Doch. Doch, Herr Oberst. So muß das gemeint sein. Verantwortung ist doch nicht nur ein Wort, eine chemische Formel, nach der helles Menschenfleisch in dunkle Erde verwandelt wird. Man kann doch Menschen nicht für ein leeres Wort sterben lassen. Irgendwo müssen wir doch hin mit unserer Verantwortung. Die Toten – antworten nicht. Gott – antwortet nicht. Aber die Lebenden, die fragen. Die fragen jede Nacht, Herr Oberst. Wenn ich dann wach liege, dann kommen sie und fragen. Frauen, Herr Oberst, traurige, trauernde Frauen. Alte Frauen mit grauem Haar und harten rissigen Händen – junge Frauen mit einsamen sehnsüchtigen Augen, Kinder, Herr Oberst, Kinder, viele kleine Kinder. Und die flüstern dann aus der Dunkelheit: Unteroffizier Beckmann, wo ist mein Vater, Unteroffizier Beckmann? Unteroffizier Beckmann, wo haben Sie meinen Mann? Unteroffizier Beckmann, wo ist mein Sohn, wo ist mein Bruder, Unteroffizier Beckmann, wo ist mein Verlobter, Unteroffizier Beckmann? Unteroffizier Beckmann, wo? wo? wo? So flüstern sie, bis es hell wird. Es sind nur elf Frauen, Herr Oberst, bei mir sind es nur elf. Wieviel sind es bei Ihnen, Herr Oberst? Tausend? Zweitausend? Schlafen Sie gut, Herr Oberst? Dann macht es Ihnen wohl nichts aus, wenn ich Ihnen zu den zweitausend noch die Verantwortung für meine elf dazugebe. Können Sie schlafen, Herr Oberst? Mit zweitausend nächtlichen Gespenstern? Können Sie überhaupt leben, Herr Oberst, können Sie eine Minute leben, ohne zu schreien? Herr Oberst, Herr Oberst, schlafen Sie nachts gut? Ja? Dann macht es Ihnen ja nichts aus, dann kann ich wohl nun endlich pennen – wenn Sie so nett sind und sie wieder zurücknehmen, die Verantwortung ...

Oberst: ... Junger Mann, junger Mann! Ich weiß nicht recht, ich weiß nicht recht. Sind sie nun ein heimlicher Pazifist, wie? So ein bißchen destruktiv, ja? Aber, ... mein Lieber! Ich

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 18.05.1990 in der Universität der Bundeswehr in München gehalten wurde.

glaube beinahe, Sie sind ein kleiner Schelm, wie? Hab ich recht? Na? Sehen Sie, Sie sind ein Schelm, was? Köstlich, Mann, ganz köstlich! Sie haben wirklich den Bogen raus! Nein, dieser abgründige Humor! Wissen Sie, ... mit dem Zeug, mit der Nummer, können Sie so auf die Bühne! ... Sie müßten das Ganze mit Musik bringen! ... Die Menschheit lacht sich, lacht sich ja kaputt!!! ... Ich hatte ja im ersten Moment gar nicht begriffen, daß Sie so eine komische Nummer bringen wollten. Ich dachte wahrhaftig, Sie hätten so eine leichte Verwirrung im Kopf. Hab doch nicht geahnt, was Sie für ein Komiker sind ...

(Wolfgang Borchert: Draußen vor der Tür)

Vorbemerkung

Über eine „Erziehung zur Verantwortung“ kann man auf verschiedene Weise diskutieren. Im folgenden Versuch geht es nicht um die Wünschbarkeit von Verantwortung, sondern um die Frage nach den realen Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns, um die Frage außerdem, welche Funktion der Verantwortungsa ppell in jener Wirklichkeit erfüllen kann, auf die in der Begründung dieser Forderung Bezug genommen wird. Darüber hinaus interessiert, was eigentlich passiert, wenn die realen Bedingungen der Möglichkeit von Verantwortung nicht erfüllt sind, der Anspruch aber dennoch aufrecht erhalten wird, Verantwortung zu übernehmen. Warum müssen oder sollen Menschen, insbesondere junge Menschen, zur Verantwortungsbereitschaft erzogen werden?

Ausgangsthese

Wenn die notwendigen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns erfüllt sind, dann ist¹ man verantwortlich, und zwar unter der zusätzlichen in unserer kulturellen Tradition erfüllten Voraussetzung, daß jemand für die seiner Handlung rational oder „kausal“ zurechenbaren (Schwartzländer 1974, S. 1579; Ropohl 1987, S. 154 ff.) Handlungsfolgen einzustehen habe. Der Verantwortungsa ppell ist also entbehrlich, wo diese Voraussetzungen erfüllt sind. Falls jemand verantwortlich gemacht werden muß, sind die Voraussetzungen verantwortlichen Handelns insoweit nicht erfüllt. Es kann sogar davon ausgegangen werden, daß an eine Erfüllung dieser Voraussetzungen nicht gedacht ist, solange Verantwortungsbereitschaft postuliert werden muß; denn verantwortlich kann man nur sein und ist man immer dann, wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind.

Ich möchte im folgenden auf zwei Fragen eingehen:

1. Was sind die Voraussetzungen verantwortlichen Handelns?
2. Was bezweckt oder/und bewirkt der Verantwortungsa ppell?

¹ „Ist“ in einem Sinne, in dem Attribute oder Prädikate zu „sein“ vermögen. Verantwortlichkeit ist kein Sachzweck oder Sachinhalt irgendeines Handelns an sich, sondern ein Modus seiner möglichen Attribuierung oder Bewertung.

Zu vor ein Beispiel: Von einem ehemaligen Bundesbildungsminister stammt folgendes Zitat: „Die Einsatzmöglichkeiten neuer Technologien erfordern hohe fachliche Kompetenz des Menschen; sie erfordern aber auch ein hohes Maß an Verantwortungsbereitschaft für die ökonomischen und sozialen Folgen ...“ ihres Einsatzes (Wilms 1987, S. 25; vgl. Möllemann 1987, S. 57).

Was heißt das konkret – und vor allem dann, wenn das als Wahrnehmung von Verantwortung interpretierbare Handeln einzelner² mit deren jeweiligen Arbeitsaufträgen in Konflikt gerät? Was geschähe mit „Druckern“ oder Verkäufern bestimmter Magazine, mit Arbeitern in der chemischen Industrie, wenn sie einen Arbeitsauftrag mit der unstrittigen Begründung ablehnten, daß in der Ausführung dieses Auftrages eine Beeinträchtigung der Würde oder der Gesundheit von Menschen zu befürchten sei? Von den Menschen, die alles produzieren, was in einer Gesellschaft tatsächlich produziert wird, also auch dasjenige, das durch eine Vielzahl von Gesetzen³ (oft erfolglos) daran gehindert werden muß, die Würde, den kulturellen Anspruch, die Gesundheit und das Leben von Kindern, Jugendlichen, Verbrauchern, Arbeitern ... zu beeinträchtigen⁴, haben doch nur wenige an der Planung, Durchführung und Verwertung der Produktion Beteiligte Möglichkeiten, das zu tragen, was oft nicht nur gedankenlos, sondern auch völlig undifferenziert und abstrakt „Verantwortung für die sozialen Folgen“ neuer Techniken genannt wird. Wie soll jemand Verantwortung für ökonomische und soziale Folgen einer Technik tragen können, wenn er sowohl von der Bestimmung als auch von der Kontrolle jener Zwecke ausgeschlossen ist, für die die technische Innovation und Investition nur die Mittel liefern? Die Mehrzahl der Adressaten des sozial undifferenzierten Verantwortungsappells ist (durch ihre Platzierung in der betrieblichen Hierarchie und Arbeitsorganisation) von der Mitwirkung an allen für die Wahrnehmung der geforderten Verantwortung wesentlichen Entscheidungen (über Produktionszweck, Produktionsprogramm, Produktionsverfahren, Arbeitsorganisation, Arbeitsbedingungen ...) ausgeschlossen. Unter diesen Voraussetzungen ist die geforderte Verantwortlichkeit geradezu *strukturell* darauf reduziert, daß jeder den jeweils vorgefundenen Arbeitsauftrag sich selbst zu eigen, ja zur Gewissensangelegenheit macht (etwa indem er teure Maschinen schont und pflegt, Material und Energie spart, kostspielige Unfälle verhütet ...) und daß er akzeptiert und möglichst aus eigenem Antrieb tut, was von ihm verlangt wird (so u. a. Zabeck 1986; siehe auch Jonas 1984, S. 179). Denn „vom Engagement der Mitarbeiter ... hängt es ab, wie

² Zu der Schwierigkeit, den Verantwortlichkeitsanteil (stets) sozialen Handelns einzelner zu bestimmen, vgl. Nunner-Winkler 1989, S. 46 ff.

³ Es gibt sogar Gesetze, in denen ganze Gewerbebranche gezwungen werden müssen, ihre Kunden nur (!) zu informieren, also: nicht (mehr oder weniger bewußt) zu täuschen. Als Beispiel nenne ich außer der Werbe- und Versicherungsbranche die Banken, die gezwungen werden mußten, die tatsächlichen Kreditzinsen einerseits und die tatsächlichen Renditen andererseits exakt anzugeben. Erst vor wenigen Tagen hat eine Sparkasse die Notwendigkeit einer Gebührenerhöhung damit begründet, daß der Gesetzgeber sie zu größerer Transparenz gezwungen habe. Damit kann doch nur gemeint sein, daß Kunden die durch Intransparenz verschleierte Benachteiligung im Geschäftsverkehr nicht mehr in bisherigem Maße akzeptieren.

⁴ Übrigens: Wer Jugend und Verbraucher vor Schund schützt, der schützt auch die Produktion und den Produzenten von Schund. Denn an den Ursachen dafür, daß es überhaupt des Schutzes bedarf, ändert der Jugend- oder Verbraucherschutz überhaupt nichts.

effizient und nutzbringend neue Techniken eingesetzt werden können. Dies ist nur mit hochmotivierten und hochqualifizierten Mitarbeitern zu erreichen, die bereit und fähig sind, Unternehmensziele zu ihren eigenen zu machen und Verantwortung zu übernehmen.“ (Zedler 1990, S. 1) „Produkte und Arbeitsplätze steigen ständig im Wert. Der künftige Facharbeiter muß deshalb ein erhöhtes Maß an Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit entwickeln. Nicht selten tritt zur Verantwortung für Maschinen und für die Qualität der Erzeugnisse auch noch die Verantwortung für die Sicherheit anderer.“ (Berufsbildung, S. 11) Von der Würde und den Interessen anderer ist nicht die Rede. Außer Betracht bleiben auch die Qualität der Zwecke, die Qualität der zur Erfüllung dieser Zwecke geeigneten Mittel, die Qualität der Arbeitsbedingungen sowie die Maximen, Prinzipien und Resultate der Produktion, deren Effektivierung wichtigster Zweck aller Maßnahmen sein dürfte, Beschäftigte verantwortlich zu machen. Ausgespart bleibt ferner die Frage nach den *Möglichkeiten* der Adressaten des Verantwortungssappells, an der Bestimmung und Verwirklichung der nur beispielhaft genannten „Größen“ mitzuwirken und dabei auch jene eigenen Interessen und begründeten Überzeugungen zu berücksichtigen, die mit dem Unternehmensziel oder einer konkreten Arbeitsaufgabe nicht (voll) vereinbar sind. Soweit das Beispiel und seine Kommentierung. Der Verantwortungsbegriff enthält drei Komponenten, die sich in folgende Frage kleiden lassen: *Wer trägt wofür vor wem Verantwortung?* Ich gehe zunächst auf den Begründungszusammenhang der beiden ersten Komponenten ein.

Wer trägt wofür Verantwortung?

Verantwortlich kann ein Mensch für die (sozialen) Folgen seines Handelns nur in dem Maße sein, in dem er

1. Die Zwecke seines Handelns frei bestimmen, zumindest beeinflussen oder kontrollieren und an Entscheidungen über die Auswahl oder Schaffung der zur Erfüllung dieser Zwecke notwendigen Mittel (i. w. S.) mitwirken (dazu Lenk 1987, S. 125 ff.; Zimmerli 1987, S. 104 ff.) kann. Ereignisse, die jeder menschlichen Einwirkung oder rationaler Kontrolle sich entziehen, sind ebenso ungeeignet, Verantwortlichkeit zu begründen, wie Verrichtungen, von deren Zweckbestimmung und Mittelverfügung die jeweiligen Akteure ausgeschlossen werden. Freilich ist die Bestimmung der (absoluten oder je individuellen) Grenze dessen, was durch menschliches Handeln verändert oder beeinflusst werden kann, oft sehr schwierig. Wichtig ist andererseits jedoch die Feststellung, daß ein Mensch nicht nur für einen von ihm (durch Tun oder Unterlassen) bewußt „verursachten“ oder beeinflussten Tatbestand, sondern auch dafür (abgestuft) verantwortlich sein kann, was er – obwohl und soweit es ihn angeht und es ihm möglich wäre – nicht verhindert oder ändert (dazu Nunner-Winkler 1989, S. 49 ff.).

Wer zu einem bestimmten Tun gezwungen wird – und Zwang kann es in sehr verschiedenen Formen und Graden geben! –, der kann für dieses Tun nur in dem Maße verantwortlich gemacht werden, in dem es ihm möglich und zumutbar war oder ist, sich diesem Zwang zu widersetzen. Dabei taucht eine ganze Fülle von

schwierigen Fragen auf: Wann, in welchen Belangen welcher Wichtigkeit, in welchem Maße und in welcher Hinsicht ist ein Mensch in seinem Handeln wirklich frei? Ist beispielsweise der Schüler, der ja nicht in Handschellen zu seiner Schule gebracht werden muß – obgleich er nach gesetzlichen Vorschriften „der Schule zwangsweise zugeführt werden“ kann (Heckel/Avenarius 1986, S. 324) –, deshalb schon wirklich frei – in allem, was er im Zusammenhang seines Schulbesuchs tatsächlich tut? Was alles und was genau hängt eigentlich im Schulalltag vom Wollen und Können des einzelnen Schülers ab? Welche Möglichkeiten haben Schüler, in die Bestimmung der Ziele, der Inhalte, der Unterrichtsmethoden, der Erfolgskriterien und der Erfolgsfeststellungszwecke ihre eigenen Bedürfnisse, Interessen, Wertvorstellungen und auch ihre jeweils schon vorhandenen Kompetenzen argumentativ wirklich einzubringen? Wie redlich sind die verschiedenen Versuche, das Wollen der Schüler in der Schule zu respektieren? Analog verhält es sich mit dem Arbeiter, der sich seinen Arbeitsplatz selbst sucht und sich vielleicht zwischen mehreren Firmen oder Arbeitsplätzen entscheiden kann. Was würde passieren, wenn ein Schüler gute Gründe hätte, sich gegen die Erfüllung einer bestimmten Schulaufgabe zu entscheiden und wenn ein Arbeiter ebenso gut begründet gegen die Erfüllung eines Arbeitsauftrages protestierte – was ja möglich sein müßte, wenn Schüler und Arbeiter wirklich frei wären?

Wohl noch schwieriger ist die Frage nach der Bestimmung von Grenzen, jenseits derer es möglich oder zulässig ist, gegen eine jeweilige Freiheitsberaubung oder -beeinträchtigung Widerstand zu leisten. Dabei geht es nicht nur um vermeintlich objektive Schranken und um eine Bewertung der Gründe für eine (oft rechtlich kodifizierte) Handlungsregulierung, die als Freiheitsbeschränkung interpretiert werden kann, sondern auch um die Frage, welche mit einem begründbaren Widerstand (unvermeidbar) verbundenen Risiken und Opfer noch als zumutbar angesehen werden können bzw. müssen. „Strukturelle“ Zwänge, die sich beispielsweise daraus ergeben, daß Arbeiter die Verfügung über ihre Arbeitskraft gegen Lohn verkaufen, oder die darin bestehen, daß die Erfüllung vitaler Eigeninteressen Beschäftigter an die Bedingung der unbefragten Erfüllung jeweiliger Arbeitsaufgaben geknüpft wird, lassen sich in der Regel nicht innerhalb dieser Strukturen, sondern nur in politischen Handlungszusammenhängen überwinden, in denen über diese strukturellen Voraussetzungen befunden wird.

2. Verantwortlich kann zweitens nur sein, wer über jenes überprüfte, handlungsrelevante und hinreichende Wissen verfügt, das unentbehrlich ist, damit der Handelnde bereits bei der Beabsichtigung und Planung zu verantwortenden Handelns begründet abschätzen bzw. vorhersagen kann, mit welcher Wahrscheinlichkeit vom Einsatz verfügbarer Mittel unter jeweils gegebenen Bedingungen für die Zwecksetzung relevante Wirkungen erwartet werden können bzw. müssen. Das Wissen über die Wahrscheinlichkeit der Folgen nie abstrakten, sondern stets konkreten Handelns hat also auch das Wissen um die Grenzen und Bedingtheiten der Vorhersagbarkeit von Handlungsfolgen in sich aufzunehmen. Die „kausale“ Verknüpfung bloß faktischer Abfolgen singulärer Ereignisse beweist zum einen noch nicht, daß diese Abfolgen zweifelsfrei vorhersagbar gewesen wären, und die Kausalitätsannahme bleibt andererseits immer noch und nur eine Annahme. Überdies kommt es immer weniger nur auf ein Wissen über die beabsichtigten, sondern

in zunehmendem Maße auch auf ein Wissen über die unvermeidbaren Neben- und Fernwirkungen eines jeweiligen Handelns an. Schließlich gehört auch das Wissen um die Grenzen eigenen (und jeweils erforderlichen) Wissens zu den unentbehrlichen Wissensvoraussetzungen verantwortlichen Handelns.

Für nicht intendierte (aber vorhersehbare) Folgen seines Handelns kann ein Mensch (nur) soweit haftbar gemacht werden, als man ihm vorwerfen kann, jenes bereits vorhandene und überprüfte Wissen vernachlässigt zu haben („verschuldete Unwissenheit“ – in Anlehnung an Kant 1783/1964, S. 53), in dem die größere oder geringere Wahrscheinlichkeit (Möglichkeit) dieser Folgen begründbar gewesen wäre bzw. ist.

Wie schwierig es im Zweifel und im Detail ist, Schuldhaftigkeit des Unwissens zu erkennen oder nachzuweisen, bedarf wohl keiner ausführlichen Darlegung. Auf zwei Aspekte des Problems will ich wenigstens hinweisen: (1) Sowohl die bereits skizzierten intrapersonalen als auch die noch zu erörternden extrapersonalen Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns (also auch „notwendiges“ Wissen) sind nie nur gegeben. Sie sind vielmehr immer auch Resultat und Aufgabe eines Handelns, für das jeder Handelnde selbst präzisierungsbedürftige Mit- bzw. Meta-Verantwortung trägt. (2) Diese Mitverantwortung der Adressaten des Verantwortungssappells für die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns ergibt sich im besonderen daraus, daß jedes erfolgreiche Lehren an die Bedingung erfolgreichen Lernens – also die Selbsttätigkeit – geknüpft ist. Diese Feststellung rechtfertigt freilich nicht die denkbare „Schlußfolgerung“, der Adressat des Verantwortungssappells sei allein oder primär für die Schaffung der intrapersonalen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns zuständig. Das gilt umso mehr, als eine Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft abstrakt, inhaltsunspecifisch postuliert wird. Wer das pädagogische Bemühen um Schaffung notwendiger (intrapersonaler) *Voraussetzungen* verantwortlichen Handelns dadurch erübrigt, daß er Verantwortung unvermittelt und „abstrakt“ überträgt, der entzieht damit auch der Frage nach den Gründen für das Erfordernis, Verantwortung zu übertragen oder zu postulieren, die Argumentationsgrundlage. Dieses Erfordernis ist ja gerade darin begründet, daß die Voraussetzungen verantwortlichen Handelns – insbesondere das dafür unentbehrliche Zusammenhangswissen und das Wissen auch um Wissensdefizite – vorenthalten wurden bzw. werden.

Der Anspruch, für die Verantwortlichkeit relevantes, hinreichendes und überprüftes Wissen zu gewährleisten, ist (fast utopisch) hoch. Jonas (1984) hat aufgezeigt, daß die Wirkungen neuzeitlicher Mittel menschlichen Handelns den Horizont der Absehbarkeit immer weiter überschreiten. Er hat aus dieser Feststellung respektable Konsequenzen gezogen, auf die ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen kann und muß. Wichtig ist nur, daß er aus dieser „Not“, nämlich der Begrenztheit menschlichen Wissens, nicht die Tugend seiner Entbehrlichkeit zu machen versucht hat. Aber genau dazu – das ist meine These – leisten Erziehung und Bildung sowie weite Bereiche gesellschaftlicher Praxis (dazu Lempert 1983, S. 14) einen systematischen Beitrag: Dem größeren Teil der Adressaten des undifferenzierten und abstrakten Verantwortungssappells werden notwendige Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns vorenthalten. Diejenigen, die die Macht und einen Anlaß haben, Verantwortung zu übertragen, investieren nach

meinen Beobachtungen oft beträchtlichen Aufwand, um das tatsächliche Verantwortung begründende relevante und hinreichende Wissen zu dosieren, zu manipulieren und in manchen Fällen sogar völlig zu sekretieren. Dieser Aufwand zur Verhinderung des für die Begründung von Verantwortlichkeit zwar notwendigen, jedoch unerwünschten Wissens ist oft mindestens so groß wie das Bemühen um die Vermittlung als erwünscht geltenden Wissens. Index (librorum prohibitorum), Inquisition, Zensur ... sind wohl nur sichtbare Spitzen größerer Eisberge.

Bevor ich darauf näher eingehe, möchte ich zwei personexogene Voraussetzungen verantwortlichen Handelns skizzieren, die in pädagogischen Erörterungen des Verantwortungsproblems extrem vernachlässigt werden:

1. Verantwortlich kann ein Mensch für die Konsequenzen seines Handelns nur in dem Maße sein, in dem er nicht nur die personimmanenten Voraussetzungen der Möglichkeit selbstverantwortlichen Handelns erfüllt, es muß ihm auch personexogen ermöglicht werden, auf die Bestimmung der Zwecke und Mittel seines Handelns in einem Maß Einfluß zu nehmen, das die postulierte Verantwortung nicht von vornherein auf die moralische Legitimation dessen reduziert, was durch Gesellschaftsordnung, Arbeitsorganisation oder unbefragte gesellschaftliche Praxis „ohnehin“ vorgeschrieben ist und nur um den Preis negativer Sanktionen überhaupt unterlassen werden kann.

2. Damit ein Mensch für sein Handeln verantwortlich sein kann, muß eine weitere (unter logischen Gesichtspunkten sogar primäre) Voraussetzung erfüllt sein: es muß Klarheit darüber bestehen, was genau als „Verantwortung“ bezeichnet wird. Verantwortlichkeit ist keine Handlung, sondern Ergebnis von *Stellungnahmen* zu einer Handlung oder zu den Effekten einer Handlung. Sie kann deshalb nicht Inhalt einer Tatsachenfeststellung sein, sie ist vielmehr Resultat einer (wertenden) Handlungsverpflichtung oder der Bewertung einer Handlung oder ihrer Folgen (dazu Montada 1983, S. 165 f.; Kaufmann 1989, S. 205). Damit ist die Frage insbesondere nach dem *Kriterium*, dem *Subjekt* und dem *Zweck* jener Handlungsverpflichtung und -bewertung aufgeworfen, außerhalb derer es Verantwortlichkeit nicht gibt. Kriterium der Handlungsbewertung ist der Handlungszweck. In dem Maße, in dem ein Mensch sich selbst verpflichtet und das Kriterium der Bewertung seines Handelns selbst bestimmt oder beeinflussen kann – das geschieht in der Zweckbestimmung des Handelns -, und in dem Maße, in dem er in seinen Bemühungen um Erfüllung seines Handlungszwecks unbehindert bleibt, *ist er* für sein Handeln zuständig – und Verantwortlichkeit deshalb „eigentlich“ gar kein eigenwertiges Thema. Verantwortlichkeit wird erst im Hinblick darauf thematisch, daß extrapersonale Instanzen ein – wie auch immer begründetes – Recht geltend machen (können), die Bestimmungsgrößen jener Handlungen zu bewerten und zu beeinflussen, an deren Ergebnissen ein positives versus negatives („soziales“) Interesse besteht oder auch durchgesetzt werden kann. Damit ergibt sich die vielleicht paradoxe Situation, daß Verantwortlichkeit nur im Hinblick auf extrapersonale Instanzen der Handlungsverpflichtung und -bewertung ein Thema ist, die als Verantwortlichkeit spezifizierte Zuständigkeit aber nur in dem Maße gegeben sein kann, in dem ein Mensch *unabhängiges* bzw. *freies Subjekt* nicht nur seines Handelns, sondern auch seiner Handlungsbewertung ist. Insofern gehört zu den un-

verzichtbaren Voraussetzungen für die Verantwortlichkeit eines Menschen die einflußreiche Mitwirkung an der Geltungsbegründung und Geltendmachung einer Norm, die notwendige Ableitungsvoraussetzung für die Beurteilung der Zwecke, der Mittel, des Vollzugs und der Ergebnisse jenes Handelns ist, das verantwortet werden soll. Jegliches Bemühen um die Erfüllung eines (inhaltlich konkretisierten) Sollens, ohne das es Verantwortlichkeit nicht gibt, ist an die Bedingung eines entsprechenden Wollens und Handelns geknüpft. Nur ein solches Sollen ist geeignet, tatsächliche Verantwortung zu begründen, an dessen Bestimmung, Geltungsbegründung und Erfüllung der je Verantwortliche selbst wesentlichen Anteil hat. Die in diesem Beitrag zur Diskussion gestellte Befürchtung geht aber nun dahin, daß mit der Übertragung von Verantwortung zugleich getrennt wird, was zusammengehört: Der Handelnde wird auf Zwecke verpflichtet, die er nicht selbst bestimmt, aber akzeptieren „muß“, indem ihm deren „selbstverantwortliche“ Erfüllung übertragen wird, oder er wird für die Folgen eines Tuns haftbar gemacht, auf dessen Voraussetzungen er nur unzureichenden Einfluß hat. Dieser Verdacht wird im folgenden weiter zu differenzieren und zu präzisieren sein.

Zuvor soll darauf aufmerksam gemacht werden, daß nicht nur Zwecke und Effekte, sondern auch die zur Erreichung der Zwecke notwendigen Mittel menschlichen Handelns unabhängig von den Zwecken bewertet werden können. Zwecke heiligen keineswegs jedes Mittel. Wenn beispielsweise an sich nicht zu beanstandende Produktionszwecke nur unter Arbeits- und Konkurrenzbedingungen und nur unter Bedingungen eines sogenannten Welthandels mit unterentwickelten Ländern zu haben sind, die eine Beeinträchtigung der Lebensqualität, Gesundheit und Würde (eines Teils) Arbeitender und in sogenannten Leichtlohnländern Vegetierender zur Voraussetzung oder zur Konsequenz haben, dann wird man mit Max Weber (1918/19 – 1958, S. 541) „doch wohl sagen dürfen, daß man hier ... den Zweck ablehnen könne, der derartige Mittel erfordert“.

Die extrapersonalen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns wären auf drei verschiedenen Ebenen „zu gewährleisten“: (1) Sie hätten – pädagogisch-unterrichtlich unmittelbar – *Gegenstand* kritischer Vergewisserung und Bewertung zu sein. (2) Adressaten des Verantwortungsauffrags müßten (pädagogisch) *befähigt* werden, *an der (politischen) Schaffung* der extrapersonalen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns einflußreich mitzuwirken. (3) Schließlich müßten diese *Voraussetzungen* politisch, rechtlich, institutionell auch *tatsächlich geschaffen* werden. Jedoch bereits auf der ersten Stufe bloßer Reflexion und Information über die größeren Zusammenhänge, in denen die realen gesellschaftlichen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns zu sehen und zu verstehen sind (und damit allein wäre erst eine intrapersonale Voraussetzung von Verantwortlichkeit angesprochen, nämlich das notwendige Wissen), ist für die Mehrzahl derer, die Verantwortungsbereitschaft entwickeln sollen, weitgehend Fehlanzeige zu erstatten. Wer aber schon die kritische Analyse und Bewertung der realen personexogenen Bedingungen verantwortlichen Handelns aus der „Erziehung zur Verantwortung“ ausschließt, der liefert den verantwortlich Gemachten den jeweils vorfindlichen Bedingungen seines Handelns aus. Er verpflichtet den Verantwortungsfreudigen zugleich auf die permanente Bereitschaft zur fraglosen Erfüllung der in den jeweiligen Handlungsbedingungen und Erfolgskriterien fundierten und institutionalisierten Handlungsaufgaben oder Pflichten. Das wird auch dort übersehen, wo an

der Lauterkeit der Absichten keine Zweifel bestehen, wo aber Verantwortung abstrakt, (sozial) undifferenziert und inhaltsleer postuliert wird: In einer bildungspolitischen Debatte fand folgende Aussage den protokollierten Beifall aller Fraktionen: „Ich sage Ihnen: Was in unserem gesamten Bildungssystem, vom Kindergarten über die Schule, die Hochschule, die Weiterbildung und das duale System, am meisten fehlt, ist die Erziehung des Menschen zur Verantwortung. Das brauchen sie nämlich für alles.“ (Plenarprotokoll 1990, S. 14 744.) Ganz genau das ist aber das Problem! Auch die größten Greuelthaten der Menschheitsgeschichte sind von pflichtbewußten und verantwortungsfreudigen Menschen begangen worden (dazu u. a. Lempert 1983). Das moralische Vokabular und Engagement, mit dem die Schändung des Menschen gefordert und vollbracht worden ist und wird, suchen ihresgleichen!

Erst wenn alle vier Voraussetzungen verantwortlichen Handelns – nämlich die beiden personimmanenten und die beiden personexogenen Voraussetzungen – erfüllt sind und in einem Konstitutionszusammenhang stehen (vgl. dazu Montada 1983, S. 162 ff.), ist ein Mensch verantwortlich. Während die beiden ersten Voraussetzungen im Subjekt verantwortlichen Handelns selbst zu gewährleisten sind, erfordert die Gewährleistung der beiden anderen Voraussetzungen politisches Handeln mit dem Ziel institutioneller „Absicherung“. Damit habe ich einiges zu der Frage ausgeführt „*Wer trägt wofür Verantwortung?*“ Ich wende mich nun der Frage zu: „*Wer trägt vor wem Verantwortung?*“

Wer wird von wem zu welchem Zweck verantwortlich „gemacht“?

Die Tatsache, daß Menschen verantwortlich „gemacht“ werden sollen oder auch können, besagt und bezeugt auch folgendes:

1. Menschen werden zu etwas zugelassen, wovon sie auch ausgeschlossen werden können („Übertragung“ oder „Delegation“ von Verantwortung).
2. Es ist möglich, Ausgewählten Einfluß auf Entscheidungen einzuräumen, die Verantwortlichkeit begründen und andere davon auszuschließen.
3. Wo Verantwortung übertragen werden kann, da muß es solche geben, die Verantwortung übertragen (können) und solche, denen Verantwortung übertragen wird oder übertragen werden kann – also mindestens zwei Klassen von Menschen. „Eine deutliche Unebenbürtigkeit der Macht oder Befugnis gehört zu diesem Verhältnis.“ (Jonas 1984, S. 176; vgl. auch Helmer 1989, S. 429 f.) (Wo Absender und Adressat des Verantwortungsauffrags zusammenfallen, ist wohl kaum davon die Rede, daß Verantwortung übertragen werden müsse, daß jemand verantwortlich zu machen sei, daß jemand zur Verantwortung gezogen werde oder daß jemand zur Verantwortungsbereitschaft und -freude erzogen werden müsse ...)

Was wird eigentlich (mit der Verantwortung) übertragen? Es geht dabei im günstigsten Fall um die Übertragung von Entscheidungsfreiheit in bestimmten (mehr oder minder genau definierten oder abgegrenzten) Zuständigkeitsbereichen. Worin besteht die Freiheit und worauf erstreckt sie sich? Nach meiner Beobachtung wird

in der gesellschaftlichen Praxis unter der hier bedeutsamen (Entscheidungs- und Handlungs-)Freiheit (lediglich) die aktuelle Unabhängigkeit von Weisungen eines oft weiterhin dazu Befugten verstanden. Kaufmann (1989, S. 207) spricht von „der Mobilisierung von Selbstverpflichtung im Sinne außergewöhnlicher ... Handlungsbereitschaft für spezifische Zwecke sozialer Systeme“. Dabei unterscheidet Kaufmann (1986, S. 218) zwischen Verantwortung (accountability) im Sinne von Aufgaben, die mit sozial definierten *Positionen* verbunden sind, und Verantwortlichkeit (responsibility) als postulierte „Eigenschaft“ von *Personen*. Diese Unterscheidung wird in meiner Analyse nicht systematisch berücksichtigt; sie ist aber als Hintergrundinformation von einiger Bedeutung. Philosophische oder rein individualpsychologische Erwägungen (etwa „die Freiheit“ des Jeweils-auch-anders-handeln-Könnens – dazu Montada 1983, S. 161 f.) spielen auf dieser Ebene sozialer Verantwortungsübertragung zunächst keine maßgebliche Rolle. Hier kommt es vielmehr auf die Tatsache an, daß moderne Gesellschaften auf (fast) allen Ebenen gesellschaftlicher Praxis immer weniger auf die Mitwirkung ihrer Mitglieder an den sozialen Regelungen verzichten können (Etzioni 1969, S. 172; Lepsius 1975, S. 26). Es ist wohl nicht leichtfertig davon auszugehen, daß Entscheidungs- und Handlungsfreiheit in der Erwartung übertragen werden, daß der Entscheidungsbeauftragte – und diese Abgrenzung ist auch prinzipiell bemerkenswert: – seine Freiheit nicht *mißbraucht* oder *willkürlich* nutzt (dazu auch Kaufmann 1989, S. 208 f.). Die für diesen unerwünschten Fall angedrohten und verhängten Sanktionen tragen wesentlich zur inhaltlichen Definition und Durchsetzung jenes erwünschten Handelns bei, das vom verantwortlich Gemachten erwartet wird. Um den Gebrauch vom Mißbrauch der Entscheidungsfreiheit abgrenzen zu können, benötigt man ein Bewertungskriterium. Dabei dürfte es sich einerseits um ein inhaltliches *Kriterium* zur Beurteilung der Erwünschtheit versus Unerwünschtheit dessen handeln, was (welchen Sachverhalt) der Entscheidungsbeauftragte, also der verantwortlich Gemachte, (realisieren) *will* oder was er konkret tut. Zu den Maximen der Inhaltsbestimmung des unentbehrlichen Bewertungskriteriums gehört andererseits zweifellos der Zweck der Verantwortungsübertragung. Kein Handeln hat Aussicht, als frei (und „damit“ auch als frei von Willkür und Mißbrauch bewertet bzw.) anerkannt zu werden, dessen Zweck oder vorhersehbarer Effekt mit dem Zweck der Verantwortlichmachung unvereinbar ist.

Wer in der Lage ist, Verantwortung sozial selektiv zu übertragen, vorzuenthalten oder wieder zu entziehen, der hat auch die Macht, über den Zweck der Verantwortungsübertragung und über die Zwecke jenes Typs von Handeln zu befinden, für das er die Verantwortung überträgt. Zu den wichtigsten Funktionen der Zweckbestimmung einer Verantwortungsübertragung gehören:

1. Die Haftbarmachung für die gewissenhafte Erfüllung von speziellen Vorschriften oder Aufgaben, von deren Bestimmung der haftbar Gemachte in der Regel ausgeschlossen ist, sonst brauchte die Zuständigkeit dafür nicht übertragen zu werden (dazu auch Wisser 1988, S. 6 f. mit Bezug auf Nietzsche). Auf höherer Ebene der Delegationshierarchie wird der Spielraum der Mitwirkung an der Präzisierung und an der praktischen Realisierung des Handlungsauftrages erweitert. Für Handlungen zur Erfüllung zunächst relativ unbestimmter Aufgaben werden den verantwortlich Gemachten (je nach Platzierung in der betrieblichen Hierarchie) also

unterschiedliche Grade von Freiheit eingeräumt (dazu Kaufmann 1986, bes. S. 218). Sie sollen „von sich aus, d.h. ohne genauere Anweisung und Kriterien seitens des Auftraggebers, ‚richtig‘ handeln“ (Kaufmann 1989, S. 210). Jedoch die *prinzipielle* Zuständigkeit für die Bestimmung jeweiliger Handlungsaufgaben und die letztinstanzliche Bewertung aufgabenbezogener Handlungserfolge können nicht Sache derer sein, denen die „selbstverantwortliche“ Erfüllung dieser Aufgaben eigens übertragen werden muß (versus vorenthalten oder auch wieder entzogen werden kann).

2. Der „Handlungsspielraum“ läßt sich scheinbar (!) in dem Maße vergrößern, in dem es gelingt, als solche auch empfundene äußere und *fremde Zwänge* bzw. Verpflichtungen in innere und eigene (nicht mehr als Zwang empfundene) Be-Strebungen umzuwandeln und zu „humanisieren“ (kritisch u.a. Durkheim 1895/1961, S. 108 f.; Foucault 1976, S. 131 mit Bezug auf Servan 1767, S. 35; affirmativ: Spranger 1959, S. 191 f.). Aus dafür maßgeblichen Gründen (dazu Kaufmann 1986, S. 219) ist heute häufig von „Verantwortung“ die Rede, wo früher insbesondere von „Pflichten“ gesprochen wurde (Schwartländer 1974, S. 1578; Kaufmann 1989, S. 205; Bender 1990, S. 1) und heute wieder ein „neues Prinzip Pflicht“ gefordert wird (Kuenheim 1990(b), S. 3).

3. Eine Intensivierung bezweckt die Transformation je *eigenen*, „bloß faktischen“ Strebens (insbesondere nach sozialer Anerkennung und Geltung) in „sittliche Pflichten“, beispielsweise durch die Definition der Kriterien und Realisierung der Bedingungen für die Anerkennung jeweils erwünschter Intentionen und Handlungen. „Diese Dynamik“ – so Spranger 1959, S. 189 – „funktioniert auch heute noch. Schon ein Hund edler Rasse zeigt an seinem ganzen Gehabe, wie stolz er darauf ist, die Aktentasche seines Herrn im Maul ... tragen zu dürfen.“

4. Damit verbunden ist bzw. wird häufig die Erzeugung der Bereitschaft, die Konsequenzen der Verwandlung gesellschaftlicher, insbesondere makro- und mikroökonomischer (Struktur-)Probleme in individuelle Handlungsaufgaben zu akzeptieren und für die Folgen auch solcher Voraussetzungen einzustehen, die der verantwortlich Gemachte nur unzureichend beeinflussen kann (dazu Kaufmann 1989, S. 210)⁵. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache struktureller Arbeitslosigkeit, die als individuelles Versagen nicht nur zu interpretieren, sondern auch zu „behandeln“ gelernt wird, „weil“ es doch wohl in der Person des Arbeitslosen liegende Gründe geben „muß“, daß gerade er von Arbeitslosigkeit betroffen wurde bzw. wird – auch

⁵ Wer Veranlassung hat, sich auf die Geltung miteinander zusammenhängender Prinzipien der Legitimierung gesellschaftlicher Verteilungsungleichheiten zu berufen (z. B. des Leistungsprinzips oder des Prinzips der Chancengleichheit), der muß auch lernen zu akzeptieren, daß es „an ihm liegt“, wenn er in jener Konkurrenz unterliegt (s. dazu Heinz 1988, S. 204 ff. mit Bezug auf Beck 1986), deren Erfordernis im sozialstrukturellen Mißverhältnis zwischen der Anzahl erstrebenswerter Positionen oder Güter und der Anzahl der um diese Positionen oder Güter konkurrierenden begründet ist. Das Prinzip der Chancengleichheit behält beispielsweise auch dann seine Geltung, wenn hundert Bewerber um nur eine Position konkurrieren; und die Schuld am Scheitern „aller minus eins“ liegt dann eben bei den Scheiternden selbst (dazu Heid 1991).

wenn Betroffene wissen könnten, daß sie keinerlei Einfluß auf die Definition (allenfalls auf die Erfüllung) des Kriteriums zur Bestimmung ihrer (Un-)Entbehrlichkeit haben.

Die Literatur über Führungsaufgaben, Führungsstile oder über Aufgabendelegation enthält eine Fülle eindrucksvoller Beispiele dafür, daß Entscheidungs- und Handlungsfreiheit vor allem zu dem Zweck übertragen werden, daß der Entscheidungsbeauftragte selbst will und tut – oder zumindest zu wollen und zu tun lernt –, was er nach dem Willen (und im Interesse) dessen soll (s. auch Kaufmann 1989, S. 211), der in der Lage ist, ihm Verantwortung zu übertragen.⁶ Die Entscheidungsbeauftragung erfolgt häufig auch nur in dem Maße, in dem der Auftraggeber darauf rechnen kann, daß der Beauftragte selbst will und tut, was er von ihm erwarten oder verlangen „kann“. Das vielfältig konkretisierte bzw. institutionalisierte und wohl nur überaus indirekt und in vielen *Details* unbestimmt vermittelte Wollen „des“ Auftraggebers ist überdies wesentliches Moment des Kriteriums zur Bemessung von Handlungserfolgen Entscheidungsbeauftragter. „Der Begriff der Verantwortung beinhaltet ... einen ‚unabgrenzbaren Überschuß‘ ... über die bloße Pflichterfüllung. Sie bedeutet eine ‚generalisierende Inpflichtnahme‘, welche ... durch den Zuständigkeitsbereich begrenzt wird“ (Kaufmann 1989, S. 209). Ob und wie weit die Umwandlung einer auferlegten Pflicht in eine Selbstverpflichtung oder schärfer: der „Zwang“ zur Selbstverpflichtung aus gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen (Komplexität, Unkalkulierbarkeit) „notwendig“ folgt oder lediglich eine zweckmäßige Maßnahme der Effektivierung, „Rationalisierung“ und „Humanisierung“ sozialer Kontrolle ist (Ersetzung kostspieliger Fremdkontrolle durch kostengünstigere und vielleicht wirksamere Selbstkontrolle), halte ich für eine noch unzureichend geklärte Frage. Ich zitiere aus dem Manuskript „Grundsätze der BMW-Führungskultur“ (1985): „Handlungsmaxime 1: Jede Führungsebene hat eine Vorbildfunktion für die Nachgeordneten hinsichtlich der Realisierung der Unternehmensziele und -strategien durch Effizienz des Arbeitseinsatzes, Sparsamkeit und Mitteleinsatz, konstruktive Zusammenarbeit. Ein Unternehmen kann auf Dauer nur so gut sein ... wie das Vorbild des Vorgesetzten. Dieses Vorbild gibt jedem Mitarbeiter genau die Orientierungshilfe jenseits konkret meßbarer Ziele und direkter Anweisungen, um zu erkennen, was – im Sinne des Unternehmens – erwünscht ist ... Handlungsmaxime 3: (‘Excellent Führen erfordert’) die volle Identifikation mit dem Unternehmen. Wer nicht von BMW als Unternehmen und von den BMW-Zielen überzeugt ist, kann seine Mitarbeiter nicht excellent und motivierend führen – höchstens im technokratisch-rationalen Sinn, nicht jedoch im emotionalen Bereich. Die umfassende Motivation ist für hervorragende Leistungen jedoch unverzichtbar. Diese Identifikation mit dem Unternehmen, seinen Aufgaben und Zielen verlangt, daß die Loyalität zur eigenen Gruppe im Konfliktfall den Unternehmensinteressen unterzuordnen ist.“

⁶ In einer Befragung unter Führungskräften haben Kaufmann u.a. (1986, S. 81 f.) herausgefunden, daß ein hoher Wert auf der Opportunismusskala hoch mit der Auffassung korreliert, daß man (nur oder vor allem) „sich selbst gegenüber“ verantwortlich sei. „Die Berufung auf die Verantwortung sich selbst gegenüber ist also in dieser empirischen Untersuchung eher als ein Indikator ethischer Unverantwortbarkeit zu erkennen.“ (Kaufmann 1989, S. 217)

Damit ist auch schon einiges zu der Frage gesagt, worauf sich die jeweils gewährte Handlungsfreiheit erstreckt: Es dürfen und sollen alle denk- und realisierbaren Handlungszwecke sein, die mit dem Zweck der Entscheidungsbeauftragung im Einklang stehen. Die übertragene Verantwortung erstreckt sich aber auch auf die vorschriftsmäßige Verwendung gegebener und auf die zweckdienliche Auswahl neuer Mittel, die sich als besonders geeignet erweisen, einer effektiven Zweckerfüllung zu dienen, „auch wenn sie (etwa in Geschäftsgebräuchen des Außenhandels) gegen unsere Moralbegriffe oder Rechtsempfinden“ verstoßen (v. Kuenheim 1990a). Schließlich und vor allem erstreckt sich die Handlungsfreiheit auf die Wahl zweckdienlicher Handlungsformen. (Ein Beispiel aus der bildungsprogrammatischen Literatur findet man bei Lohrer 1980, S. 6.)

Die wichtige Frage nach der individuellen und sozialen Relevanz dessen, worüber vom verantwortlich Gemachten jeweils entschieden werden darf, ist damit noch nicht beantwortet. Im Beschäftigungssystem, und zwar auch dort, wo die Einführung neuer Informationstechnologien fortgeschritten und viel von „Technikgestaltung“ die Rede ist, erstrecken sich Entscheidungs- und Handlungsfreiheit für die Mehrzahl der Menschen im wesentlichen darauf, eine bereits vorhandene Technik vorschriftsmäßig zu verwenden. Möglichkeiten, auf die Bestimmung der Verwendungszwecke oder auf die Inhalte der Verwendungsvorschriften Einfluß zu nehmen, sind in aller Regel einer sozialen Minderheit vorbehalten. Wie sehr die Übertragung von Entscheidungsfreiheit zugleich die Übertragung einer Verpflichtung ist, dürfte am Beispiel der zitierten „Grundsätze BMW-Führungskultur“ deutlich geworden sein. Man kann wohl davon ausgehen, daß Verpflichtungen dieser Art ganz unabhängig davon gelten, was Zweck und Inhalt der Arbeitsaufgabe ist oder was jeweils produziert wird; denn das zu entscheiden, fällt nicht in die Zuständigkeit dessen, der „lediglich“ dafür verantwortlich gemacht wird, seinen durch die jeweilige Arbeitsorganisation definierten und oft sehr spezialisierten (s. Lempert 1983, S. 14 f.) Beitrag zur effizienten Erfüllung vorgegebener (und oft vielleicht nicht einmal bekannter) Produktionszwecke zu leisten.

Die Übertragung von Verantwortung impliziert also zugleich die Verpflichtung und Einschränkung des verantwortlich Gemachten auf seine Zuständigkeit, die in einem horizontalen und vertikalen System sozialer Beziehungen und Abhängigkeiten verortet ist (in der Schule beispielsweise auf die Blumenpflege oder den Tafeldienst, im Wirtschaftsbetrieb auf die möglichst gewissenhafte, engagierte und effektive Erfüllung der jeweiligen Arbeitsaufgaben). Kompetenzüberschreitungen können ebenso unerwünscht sein wie „Mißerfolge in der Wahrnehmung übertragener Aufgaben“ (Kaufmann 1989, S. 209) und Sanktionen (bis zum Entzug der Verantwortung!) zur Folge haben.

Wie sehr Verantwortung zu einem Instrument jener „modernen“ Personalführung verselbständigt und verdinglicht worden ist, zu deren Benennung man den Wortschatz der Philosophie des deutschen Idealismus reichlich strapaziert, geht aus der Formulierung hervor, daß „aus der Verantwortung herauszunehmen“ sei, wer seiner Verantwortung für „das wichtigste überhaupt“, nämlich „das Wohl des Unternehmens ...“ nicht nachkomme (Höhler 1991, S. 87). Frau Höhler fügt hinzu „wir müssen verlangen, daß das Spitzenmanagement auf der mittleren Managementebene unerschrocken Ordnung schafft ...“ (ebd., S. 91).

Freilich setzen alle Menschen sich permanent Handlungszwecke und sind insofern frei. Mit dieser Feststellung ist aber noch nicht die Frage beantwortet, welchen konkreten Inhalt, welche Relevanz, welchen Rang, welche Reichweite, welche Bedeutung diese Zwecke insbesondere für die Handelnden selbst und die Gesellschaft haben und wie frei Menschen in *für sie wesentlichen* Belangen sind, die Zwecke eigenen Handelns zu bestimmen. Menschen erhalten tatsächlich Zuständigkeit für Teilbereiche, die ihren Sinn und Wert jedoch erst in jenem einigermaßen mißverständlich als „Ganzes“ bezeichneten Handlungszusammenhang erhalten, von dessen Zweckbestimmung sie (durch Betriebs- und Arbeitsorganisation) systematisch ausgeschlossen werden, auf die sie sich andererseits in ihrem Handeln aber positiv zu beziehen haben, so lange sie daran interessiert sind, ihre segmentierte Zuständigkeit zu behalten. Aus dem Kontext meiner bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß insbesondere die vertikale soziale Verteilung von Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten mit jener vertikalen sozialen Verteilung von Entscheidungs- und Handlungszuständigkeiten korrespondiert, die sich als Hauptzweck der Verantwortungsübertragung ausmachen läßt.

Dennoch muß bzw. kann wohl auch hier mit jener „Dialektik der Herrschaft“ gerechnet werden, die Giddens folgendermaßen formuliert hat: „Macht innerhalb sozialer Systeme, die sich einer gewissen Kontinuität über Raum und Zeit hinweg erfreuen, setzt geregelte Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionen voraus. Aber alle Formen von Abhängigkeit stellen gewisse Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Unterworfenen die Aktivitäten der ihnen Überlegenen beeinflussen können.“ (Giddens 1988, S. 67)

Durch welche pädagogisch bedeutsame Maßnahmen wird Verantwortung übertragen?

Die Hauptnutznießer jener Gesellschaft, die den Eigennutz zum Prinzip gesellschaftlicher Entwicklungsdynamik und ökonomischer Wohlfahrt macht, die keine Kosten scheut, um die an Gewinnaussichten orientierte Investitionsbereitschaft der Produktionsmittelbesitzer (Unternehmer) zu fördern, knüpft die Übertragung von Verantwortung an die Voraussetzung, „das Anspruchsdenken“ zu überwinden: „Aufgabe der Schule und der Gesellschaft muß es sein, den Kindern und Jugendlichen die Werte unserer freiheitlich-demokratischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu vermitteln. Wesentliche Elemente dieser Werteordnung sind Verantwortungsbewußtsein und Leistungsbereitschaft. Um die anstehenden Probleme in Wirtschaft und Gesellschaft meistern zu können, muß die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung ... frühzeitig entwickelt werden. Eine Erziehung, die die Verantwortung des einzelnen für die Gesellschaft und seinen notwendigen Beitrag zur Leistungsfähigkeit dieser Gesellschaft nicht einbezieht oder diese gar in Frage stellt, die darauf abstellt, nur die eigenen Interessen wahrzunehmen, ist eine schlechte Zukunftsvorsorge. Die Erziehung der Jugendlichen zu Leistungswillen und persönlichem Engagement setzt jedoch voraus, ... daß das Anspruchsdenken, das sich in Teilen unserer Gesellschaft ausgebreitet hat, abgebaut wird.“ (Zukunftsaufgabe 1982, S. 15 f.) Es muß sich offensichtlich um die falschen „Teile

unserer Gesellschaft“ handeln, in denen sich das Anspruchsdenken ausgebreitet hat, wahrscheinlich in jenen, die verantwortlich *gemacht* werden müssen und können. Denn auf der anderen Seite dürfte gelten, daß die mit der Verantwortungsübertragung bezweckte Verpflichtung häufig ein Anspruchsdenken der Nutznießer dieser Maßnahme allererst zur Voraussetzung hat.

Ähnlich verhält es sich mit Versuchen, das („richtige“) Verhältnis von Pflichten und Rechten jener Menschen zu bestimmen, die verantwortlich gemacht werden können. Rechte werden umso bereitwilliger eingeräumt, je abstrakter und anonym sie bleiben und je weniger nach den realen Bedingungen der Möglichkeit gefragt wird, sie auch tatsächlich wahrzunehmen. Je stärker abstrakte und anonymisierte Rechte zu konkreten Ansprüchen werden, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit ihrer Reglementierung und Zurückweisung. Bei der Geltendmachung von Pflichten verhält es sich tendenziell eher umgekehrt: Sie werden viel eher individualisiert und sind in der Regel auch präziser definiert.

Neben der bereits erörterten Beeinflussung des Wollens spielt vor allem die Bestimmung und Zumessung des für die Übernahme von Verantwortung unverzichtbaren Wissens eine wichtige Rolle bei der Übertragung von Verantwortung. Das Wissen, das außer dem Willen unentbehrlich ist, um die Verantwortlichkeit eines Handelns zu begründen, ist gemäß damit bezweckter Verpflichtungen gleichzeitig zu gewährleisten und zu limitieren. Die Limitierung – der wohl aufklärungsbedürftigere Teil dieses „Programms“ – erfolgt auf vielfältige Weise. Ich kann in diesem Zusammenhang nur unwesentlich und beispielhaft über eine bloße Aufzählung hinausgehen:

- Direkt und unvermittelt ist diese Limitierung Ziel einer traditionsreichen bildungspolitischen Kampagne gegen Überqualifikation (u. a. Blankertz 1982, S. 56 ff.; Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 45 ff.; Ortmann ²1976, S. 120 ff.; Friedeburg 1989, S. 24 ff. und *passim*) sowie der höhnischen Diskriminierung des „Hinterfragens“. Überqualifikation wurde lange Zeit ebenso scharf verurteilt wie ein jeweiliger Qualifikationsmangel. In dieser strategischen Wissensbegrenzung, die es sogar auf höchster Ebene wissenschaftlichen Wissens gibt (Mills 1963, S. 218 ff.; Panofsky 1984), erfolgt gleichzeitig die Zumessung eines bestimmten Spielraums möglichen (zulässigen, erwünschten) Wollens und Tuns.
- Indirekt und vermittelt erfolgt sie durch vieldimensionale Selektionsprozeduren in einem Bildungs- und Weiterbildungssystem, das bereits historisch nach horizontal *und* vertikal strukturierten Anforderungen gesellschaftlicher und beruflicher Praxis, d. h. Qualifikationsverwertung gegliedert ist.
- Mikroanalytisch-curricular begünstigt die traditionelle „Stoff“- und Zeitgliederung unterrichtlichen und betrieblichen Lehrens und Lernens die Segmentierung und Entproblematisierung des Wissens im Hinblick auf oft sehr eng begrenzte Zuständigkeiten (dazu Lempert 1983, S. 16 ff.).
- Auf der anderen Seite steht die Überfrachtung der Lehraktivitäten mit einem Wissen, das für die Begründung tatsächlicher Verantwortung belanglos oder sekundär ist. Wenn der Unterricht in dem (bereits quantitativ randständigen) Fach Sozialkunde sich beispielsweise auf Fragen folgenden Typs konzentriert oder gar beschränkt: „Wie und von wem wird der Bundeskanzler/Bundesprä-

sident gewählt?“, dann bleibt für Fragen nach den Kriterien für die Beurteilung der Zwecke, der Modalitäten und der (weltweiten) Aus-Wirkungen konkreten politischen Handelns ebenso wenig Zeit wie für Fragen nach den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Erfordernissen politischer Praxis – insbesondere aus der Sicht des „Normalbürgers“ und über die bloße „Stimmabgabe“ bei gelegentlichen Wahlen hinaus.

- Die Besorgnis um ein *Zuwiel* wird überlagert von der teils offenen, teilweise aber auch – beispielsweise im Politisierungsverbot – verborgenen Kritik an einem als „*falsch*“ bewerteten Wissen. Aus der Sicht einzelner gibt es einen mehr oder weniger umfangreichen und vielschichtigen Komplex möglichen Wissens über „Dinge“, die ein Kind, einen Schüler, einen Arbeiter, den „Normalbürger“ aus den unterschiedlichsten „Gründen“ „nichts angehen“. Schülern wird nicht nur für die Verantwortbarkeit eigenen Handelns unentbehrliches Wissen vorenthalten, sie lernen auch bereits, bestimmte *Fragen* nach Zwecken und Effekten jenes sozialen Handelns zu *vermeiden*, an dem sie tatsächlich aber ungefragten Anteil haben. Der Umfang offensichtlich unerwünschten oder geheim zu haltenden Wissens wird in unserer „offenen Gesellschaft“ eher größer. Es häufen sich Fälle eines administrativen Verbots, unerwünschtes Wissen zu gewinnen oder – sofern es schon vorhanden ist – überhaupt oder ungefälscht oder unkomentiert weiterzugeben. Die gelegentlich dafür genannten Gründe werden immer unglaubwürdiger und immer absurder. Unter historisch und gegenwärtig vorfindlichen politischen Bedingungen kann die Mitteilung bzw. Verbreitung von ungefälschten Informationen – also von Wissen – geradezu lebensgefährlich sein (Bunzenthal 1988). Der (erwünschte oder in Kauf genommene) Effekt: Immer weniger Menschen wissen wirklich, was sie (letztlich) wofür leisten (Mills 1966; S. 219; Panofsky 1984). Die als Erfordernis neuester informationstechnischer Entwicklung apostrophierte (technisch-funktionale) Zusammenhangseinsicht ist auf einer kognitiven und sozialen Ebene angesiedelt, von der die skizzierte Wissenslimitierung, Verheimlichungspraxis und Wissensmanipulation völlig unberührt bleibt.
- Ein besonders wichtiger Gesichtspunkt „qualitativer“ Wissenslimitierung besteht in der (meist impliziten) Bestimmung der *Relevanz* des als notwendig oder erwünscht oder zulässig erachteten Wissens. Dazu zwei Beispiele aus der Praxis:

In einem (Rundfunk-) Gespräch zwischen Experten der Strafverfolgung und des Strafvollzugs über den Frauenstrafvollzug bestand Einigkeit, daß ein Großteil der Taten, für die inhaftierte Frauen strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden, aus Notlagen resultiert, zu deren Bewältigung den straffälligen Frauen die Wissensvoraussetzungen fehlen. Anstatt im Strafvollzug nun auf eine der wesentlichen Ursachen für die Straffälligkeit, nämlich das Wissensdefizit, Bezug zu nehmen und einzuwirken, rühmten insbesondere die für die Vollzugsregelung Zuständigen, daß die Frauen in „bester“ therapeutischer Absicht mit Tätigkeiten beschäftigt werden (sollen), die ihrem „Wesen“ in besonderer Weise gerecht werden, nämlich mit Waschen, Putzen, Nähen, Backen, Basteln, Musizieren ..., also mit Arbeiten, die nicht das geringste mit den *Gründen* für die Straffälligkeit zu tun haben.

In einer Staatsprüfung für das Gymnasiallehramt (Herbst 1989) lautete das erste Klausurthema „Erziehung zur Verantwortung“. Dieses Thema wurde verhältnis-

mäßig häufig gewählt. Bei der Bearbeitung dieses Themas wurde einerseits über die Wünschbarkeit oder Wichtigkeit einer solchen Erziehung abstrakt, relativ inhaltsleer und normativ „philosophiert“. Wo Studierende sich andererseits über Realisierungsformen einer Erziehung zur Verantwortung in schulischer Praxis Gedanken machten, wurden folgende Möglichkeiten genannt oder postuliert: Blumengießen, Tafelwischen, Beteiligung an der Auswahl des Wandschmucks für das Klassenzimmer, morgens pünktlich zum Unterricht erscheinen, Tätigkeit als Schülerlotse, Beteiligung an der Vorbereitung von Schul- oder Klassenfesten. Die Nennung oder Forderung einer Tätigkeit in der Schülermitverantwortung blieb ausnahmslos abstrakt, undifferenziert und unbegründet (s. dazu auch Spranger 1959, S. 187 f.; Kvale 1972, S. 77).

Wer das nach Gründen, Bedingungen und Konsequenzen fragende Denken in Zusammenhängen und das daraus resultierende Wissen systematisch vernachlässigt, vielleicht sogar verhindert oder unter das (angebliche) Politisierungsverbot pädagogischen Handelns stellt, der hat dann vielleicht tatsächlich allen Grund, Verantwortungsbereitschaft undifferenziert und abstrakt zu fordern! Solchermaßen entproblematisiertes Wissen verhindert die Erklärung von Wirklichkeit, in der der Wissende als ein rational begründbar Mitverantwortlicher selbst vorkommt.

Dem Wissen ist nicht nur deshalb so große Bedeutung zuzumessen, weil es zu den intrapersonalen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns gehört und pädagogischer Intervention (wie auch der Manipulation) am weitestgehenden zugänglich ist. Relevantes und hinreichendes Wissen ist auch eine besonders wichtige Voraussetzung dafür, daß verantwortlich Gemachte die extrapersonalen Bedingungen ihres Handelns durchschauen, kritisieren und verändern (können). Wissenslimitierung und -segmentierung dürfte deshalb zu den besonders wirksamen Maßnahmen auch einer Willens- und Handlungsbeeinflussung gehören. Denn im jeweiligen Wissen werden zugleich notwendige Bedingungen möglichen Wollens und Handelns bestimmt. Und normative Handlungsregulierungen könnten eher als Nötigung empfunden und durchschaut werden. Gewiß, die Gewährleistung der personexogenen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns ist zunächst einmal nicht unmittelbar Sache pädagogischer Praxis. Diese Feststellung rechtfertigt jedoch nicht die verbreitete Diskriminierung von Bemühungen, diese Voraussetzungen in die erziehungswissenschaftliche Analyse und Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Die gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen und ökonomischen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns können Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Inhalt erzieherisch zu ermöglichenden Zusammenhangswissens jener Menschen werden, deren Verantwortlichkeit nicht nur zu dem Zweck postuliert wird, das Bemühen um die Schaffung der dafür notwendigen Voraussetzungen zu erübrigen.

Unter dieser Rücksicht lohnt sich ein Blick auf die Curricula unserer Schulen (s. dazu auch Hiller 1991, S. 236 f.): Welchen Umfang, welche Ziele, welche Inhalte hat ein Fach, mit dessen Benennung Bildungstheoretiker und Bildungspolitiker schon ihre Schwierigkeiten haben – Politische Bildung? Fast jedes Wahlplakat demonstriert in völliger Offenheit, was Politiker und also auch Bildungspolitiker von der politischen Bildung ihrer Wähler halten oder zu wünschen scheinen – von der Tatsache ganz zu schweigen, daß Wahlkämpfe von Werbeagenturen konzipiert oder realisiert werden (können).

Daß und wie die Beteiligung der Adressaten des Verantwortungsa ppells an der Erarbeitung und Konsolidierung entscheidungsbegründenden Wissens auch „*mißbraucht*“ werden kann, möchte ich an einem weit zurückliegenden Beispiel zeigen: Der Klassensprecher einer Klasse von Schülern im Alter von etwa 18 Jahren hatte in einer Klassensprecherkonferenz der Schule (das war 1958) nach langer und kontrovers geführter Diskussion mit einer Mehrheit der Klassensprecher befürwortet, was bis dahin bereits in der Schulordnung geregelt war, nämlich daß Rauchen im Schulhaus und auf dem Schulhof nicht erlaubt sein sollte. Er selbst war Raucher. Nach der formellen Abstimmung hatte der Klassensprecher die Schulleiterin gefragt, was eigentlich geschehen wäre, wenn die Abstimmung anders ausgefallen und Rauchen befürwortet worden wäre. Die Schulleiterin hat kurz und ohne Kommentar geantwortet: Dann wäre das Rauchen selbstverständlich nicht erlaubt worden. Daß zu jener Zeit viele Raucher unter den Lehrern im Lehrerzimmer geraucht haben, ist den Schülern ebenfalls nicht unbekannt gewesen. Die Anerkennung der Geltung überzeugender Argumente für die Regelung sozialen Handelns wird in der zitierten Antwort geradezu mit Füßen getreten. So wird Politikabstinez eingeeübt und Politikverdrossenheit zu einem Mittel, Politik vor verdrossenen Bürgern zu schützen. Bereits Schüler werden durch die Übertragung von Verantwortung auf Obliegenheiten verpflichtet, zu deren Begründung und Zweckbestimmung sie selbst in der Regel weder beigetragen haben, noch ernsthaft und glaubwürdig gefragt sind. Ihr „Beitrag“ besteht darin, die Bereitschaft zu erlernen, die jeweiligen Obliegenheiten bereitwillig, gewissenhaft, verantwortungsbewußt zu erfüllen und nicht zu „hinterfragen“.

In der bisherigen Darstellung bereits enthalten ist der Hinweis auf die Funktion allzu abstrakten, inhaltsleeren Wissens (dazu Topitsch 1960). Verantwortlichkeit kann es jedoch nicht abstrakt, „an sich“, sondern immer nur als Modus ganz konkret-inhaltlichen Handelns geben (dazu u. a. Lenk 1987, S. 115 ff.). Allerdings wird die Unbestimmtheit des Verantwortungsa ppells gelegentlich begründet: Der Sinn der Abstraktheit bestehe darin, daß jeder auf seine ganz individuelle Weise Verantwortlichkeit konkretisieren und realisieren müsse. Wer die Abstraktheit des Verantwortungsa ppells mit dem Hinweis auf die Tatsache begründet, daß die – ebenfalls sehr abstrakt postulierten – individuellen Voraussetzungen seiner Erfüllung sehr unterschiedlich seien (was ja zutrifft!), der kann auf (mindestens) dreierlei rechnen:

1. Darauf, daß in schul- oder arbeitsorganisatorischen Regelungen und Positionen die Zuständigkeiten und Verpflichtungen mehr oder minder festgelegt sind und
2. daß der an abstrakte Moralisierung Gewöhnte „einzusehen“ gelernt hat, worin inhaltlich konkret die Erfüllung des mit dem abstrakten Verantwortungsa ppell Bezweckten zu liegen hat oder
3. daß er sich an diejenigen Personen oder Instanzen hält, die jeweils (notfalls durch Sanktionen) darüber informieren bzw. befinden, was derjenige zu tun hat, der in einem jeweiligen konkreten Kontext verantwortlich *gemacht* wird (dazu Helmer 1989, S. 429 ff.; Heid 1990)⁷

⁷ Wer versäumt hat, für den Zeitraum etwa zwischen 1940 und 1960 die Fähigkeit politisch und ökonomisch Mächtiger (Verantwortlicher) zu analysieren, Verantwortlichkeit allge-

Die (gesellschafts-)politischen, die soziostrukturellen und die ökonomischen Voraussetzungen werden schon dafür sorgen, daß es auf das Wollen eines einzelnen um so weniger ankommt, je leichter er durch jeden anderen ersetzt werden kann, der – unter geltenden sozioökonomischen Erfolgsbedingungen – „gezwungen“ ist, mit ihm um die Gelegenheit zu konkurrieren, jeweils vorgefundene Arbeitsaufträge verantwortungsbewußt zu erfüllen und jeweilige Erfolgchancen zu nutzen. Wer die Abstraktheit des Verantwortungsauffrags mit dem Hinweis auf die interindividuelle Verschiedenheit der Realisierungsbedingungen begründet, der erübrigt damit zugleich die Frage nach den Inhalten, der Relevanz, den Gründen, Zwecken und Auswirkungen eben jener Verschiedenheit, die er fraglos voraussetzt. Kaufmanns Bestimmung von „Verantwortlichkeit ... (als) Selbstverpflichtung des Verantwortlichen im Sinne einer nicht programmierbaren Handlungsbereitschaft für spezifische Zwecke“ (1989, S. 219) ist – soweit der Mensch als ein selbst denkendes, wollendes und handelndes Wesen verstanden wird – schon aus anthropologischen Gründen richtig. Aber in differenzierter Würdigung der realen sozialgeschichtlichen Voraussetzungen und der Gründe dafür, daß, warum und wie bestimmte Menschen von dazu als befugt Geltenden jeweils verantwortlich gemacht werden können und müssen, impliziert die Bestimmung Kaufmanns eine Entproblematierung und Verharmlosung.

Ein anderes Beispiel für die Problematik inhaltlicher Unbestimmtheit ist die Besorgnis um den abstrakten Willen, dessen Freiheit als wesentliche Voraussetzung verantwortlichen Handelns anerkannt ist. Im Rahmen des Programms einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft kommt der „Schulung des Willens“ besondere Bedeutung zu (z. B. Schwartländer 1974, S. 1579 f.; Ilsemann 1971, S. 39). Wer jedoch die Willenserziehung zu einem Vorhaben pädagogischen Handelns macht, der muß sich zuvor entschieden haben, den Willen von seinem Inhalt zu trennen, ohne den es den Willen tatsächlich aber gar nicht geben kann. Bei der Willenserziehung kommt es nicht darauf an, was der Adressat dieser Erziehung tatsächlich will, dann bedürfte es keiner Willenserziehung. Erzogen werden muß er vielmehr zu dem, was er nicht oder nicht entschieden oder nicht energisch genug will. Was einer ohnehin will, (etwa) weil er gute Gründe dafür zu haben glaubt, was einer ohnehin tut, weil er es will, dazu muß er nicht erst erzogen werden. Zweck einer Willenserziehung muß und kann also sinnvollerweise nur sein, die Bereitschaft eines Menschen zu trainieren, je nach Vorschrift das zu wollen, was ihn offensichtlich nicht interessiert, wofür er keine Gründe kennt oder dessen Begründung ihn nicht zu überzeugen vermag. Er muß also lernen zu wollen, was er nach dem Willen eines anderen soll! Das Vorhaben, den Willen – unabhängig von der sachlichen und sittlichen Qualität seines jeweiligen konkreten Inhalts – zu „schulen“, hat also eine schon erwähnte Kehrseite, nämlich die Verpflichtung von Menschen auf

meinverbindlich (neu) zu definieren, der kann es seit dem 9. November 1989 für den „anderen“ Teil Deutschlands nachholen. Was mit und aus Menschen gemacht werden kann, davon gewinnt man einen Eindruck, wenn man denselben Personen beispielsweise der deutsch-deutschen Grenzbehörden vor und nach dem 9. November 1989 begegnet ist. (Davon sind alle auszunehmen, die sich der Bevormundung und Unterdrückung widersetzt haben.) Wer verantwortlich gemacht werden kann und muß, weil er es offensichtlich nicht ist, der gehört i.d.R. wohl nicht zu denen, die sich selbst jener Verantwortung (wieder) entziehen können, die ihnen „übertragen“ wurde.

die Bereitschaft zur gewissenhaften Erfüllung jeweils vorgeschriebener Zwecke. Wer die Erfüllung vorgegebener Zwecke einer jeweiligen politischen, ökonomischen oder technischen Praxis undifferenziert und abstrakt „der Verantwortung“ „des Menschen“ unterstellt, dem geht es (zumindest immer auch) um die Akzeptanz dessen, was so unproblematisch nicht sein kann. Sonst bedürfte es nicht dieser Verpflichtung.

Erziehung zur Verantwortung spielt auch in jenem Erziehungs- und Bildungsprogramm der Bundeswehr eine wichtige Rolle, das unter dem Namen „Innere Führung“ bekannt geworden ist:

„Das erzieherische Bemühen muß ... darauf gerichtet sein, den Begriff der Verantwortung als sittliche Entscheidung und Bereitschaft in den jungen Menschen zu verankern ... Darin bewegen sich die Leitsätze in guter Tradition, daß sie den selbständigen Soldaten anstreben, dessen ... vornehmste (Eigenschaften) ... der sittliche Ernst, die Verantwortungsfreude und die Entschlußkraft (sind). Und keineswegs gefährden diese Leitsätze etwa den Gehorsam, wie es der Inneren Führung vorgeworfen wurde. Er wird vielmehr als besonderes Ziel soldatischer Erziehung herausgestellt ...“ (Ilseman 1971, S. 38 f.)

In der von mir verwendeten Programmschrift befindet sich u. a. ein sehr bemerkenswertes Kapitel mit der Überschrift „Mitdenkender Gehorsam“, wo wiederum von der Bereitschaft die Rede ist, „Verantwortung zu übernehmen“. Die Forderung dieser Bereitschaft steht im Zusammenhang mit dem Postulat „zu gehorchen, was vor allem eine Erziehung zur Einsicht in die Notwendigkeit militärischer Disziplin voraussetzt“ (ebd., S. 95).

Gibt es aber nicht auch Argumente für die Auffassung, Verantwortungsbereitschaft sei ein sinnvolles und notwendiges Ziel pädagogischen Handelns? Dazu einige Hinweise:

1. Schon zu Beginn der Ausführungen wurde die Behauptung aufgestellt und zu begründen versucht, daß ein Mensch verantwortlich *ist*, wenn die personimmanenten und personexogenen Voraussetzungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns erfüllt sind. Auf eine sehr knappe Formel gebracht: Ein Mensch ist verantwortlich, sofern und solange er *Subjekt* gesellschaftlichen Handelns ist.
2. Die *Tatsache*, daß ein Mensch (stets mit-handelndes) Subjekt einer *gesellschaftlichen Praxis* ist, die stark und sehr weit vernetzt ist (Lenk 1987, S. 125 ff.; Ropohl 1987, S. 161 ff.; Zimmerli 1987, S. 104 ff.; Nunner-Winkler 1989, S. 46 ff.), garantiert nicht, daß er sich dieser Tatsache auch *bewußt* und über diese Tatsache hinreichend informiert ist. Dazu bedarf es der (durch Erfahrung fundierten) inhaltlichen Analyse weit verzweigter und komplizierter gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge. Dann erst dürfte auch deutlich werden, daß man der Teilhabe an gesellschaftlichem Handeln durch vermeintlichen Handlungsverzicht nicht entkommen kann. Auch der Handlungsverzicht ist zu verantworten. – Hier geht es also um Wissen, dessen Aneignung durch systematische Lehr-Lern-Aktivitäten erheblich gefördert, in vielen Belangen erst ermöglicht werden kann und muß.

3. Die Tatsache, daß fast jedes Verhalten mehr oder minder starke Konsequenzen für andere hat, wird erst dadurch zur „Betroffenheit“ von Zuständigkeit für eine Handlungsaufgabe, daß der Betreffende über diese Tatsache zutreffend informiert ist und die aus dieser Information resultierende Zuständigkeit als Handlungsaufgabe akzeptiert. Diese Akzeptanz kann nur so weit in das Belieben eines Handelnden gestellt werden, wie das Handeln und das Nichthandeln die Belange und Interessen faktisch Betroffener nicht unbillig beeinträchtigen. Ob und wie weit ein Handeln die Angelegenheiten in zunehmendem Maße weltweit anderer berührt, ist also zunächst weniger eine Frage moralischen Engagements, sondern wiederum eine Tatsachen- und das heißt auch: eine Wissensfrage.
4. Neben der Schaffung mentaler Voraussetzungen verantwortlichen Handelns bedarf es auch sozialorganisatorischer und institutioneller Absicherungen:
 - a. Zur institutionellen Gewährleistung des Erwerbs für die Verantwortlichkeit unentbehrlichen (also möglichst weitreichenden, handlungsbedeutsamen und gesicherten) Wissens,
 - b. zur Ermöglichung einer tatsächlichen Mitwirkung nicht nur an Handlungen, die unmittelbar zu verantworten sind, sondern auch an Handlungen, die das Erfordernis begründen, Verantwortlichkeit (diskursiv) zu regeln,
 - c. zur Verhinderung der mentalen und soziostrukturellen Instrumentalisierung von Menschen zur Erfüllung undurchschauender (fremder) Zwecke, positiv ausgedrückt: zur Schaffung der Voraussetzungen, die es Menschen ermöglichen, an all jenen Entscheidungen mitzuwirken, die es erübrigen, sie verantwortlich zu „machen“.

Wer die denkbare Weigerung eines Menschen kritisieren oder überwinden will, für die Konsequenzen eigenen Tuns und Unterlassens einzustehen, wer gewährleisten will, daß aus der Einsicht in die Begrenztheit menschlichen Wissens die „richtigen“ Konsequenzen gezogen werden, wer erreichen will, daß Menschen tun, was sie wollen und wollen, wofür sie gute und verallgemeinerbare Gründe haben, der kann sich Moralpredigten ersparen. Er hat auch der Versuchung zu widerstehen, Adressaten einer (erzieherischen) Ermöglichung verantwortlichen Handelns auf jeweils herrschende Muster eines als gut geltenden Handelns festzulegen. Stattdessen könnte er sich daran beteiligen, die (kognitiven) Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Heranwachsende befähigt werden, selbst zu bestimmen, aus welchen Gründen welche Zwecke, Inhalte, Verfahren und Effekte menschlichen Handelns allgemeine Anerkennung und praktisches Engagement verdienen. Das dafür unentbehrliche Wissen ist darüber hinaus notwendig, damit jeder einzelne selbst an der Schaffung auch der personexogenen Voraussetzungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns mitzuwirken vermag.

Verantwortbar ist ein Handeln nur so lange, wie seine Ermöglichung insbesondere durch Wissen freigesetzt ist und nicht durch Sanktionen beeinträchtigt wird. Zu solchen Sanktionen rechne ich alle pädagogischen und politischen Maßnahmen, Menschen (abstrakt und sozial undifferenziert) verantwortlich zu „machen“.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986.
- Bender, W.: Das Prinzip Verantwortung – ein Sinnstiftungsprogramm der Erwachsenenbildung? Vortrags-Mskr. Hamburg 1990.
- Berufsbildung. Auszug aus dem Bericht der Geschäftsordnung des Gesamtverbandes metallindustrieller Arbeitgeberverbände e.V. für 1987 – 1989, o. O., o. J.
- Birnbacher, D.: Ökologie, Ethik und neues Handeln. In: zur debatte 18, 1988, Nr. 6, S. 16 – 17.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- Bunzenthal, R.: Kritische Berichterstattung ist nicht selten lebensgefährlich. In: Frankfurter Rundschau v. 25. 03. 1988, S. 1.
- Durkheim, E.: Die Regeln der soziologischen Methode (1895). Neuwied 1961.
- Etzioni, A.: Elemente einer Makrosoziologie. In: W. Zapf (Hg.), Theorie des sozialen Wandels. Köln/Berlin 1969, S. 147 – 176.
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1976.
- Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt 1989.
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M. – New York 1988.
- Grundsätze der BMW-Führungskultur. Hektogramm, April 1985.
- Heckel, H.; Avenarius, H.: Schulrechtskunde, 6. Aufl.. Neuwied 1986.
- Heid, H.: Über einige theoretische und empirische Voraussetzungen der Werterziehung. In: Fachdidaktik zwischen Fachdisziplin und Erziehungswissenschaft. Hg. v. M. Zenner. Bochum 1990, S. 215 – 228.
- CHANCEN – im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Zeitschr.f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87, 1991, 8.
- Heinz, W. R.: Sozialisation und Arbeitsmarkt. Jugendliche zwischen Modernisierungsversprechen und Beschäftigungsrisiken. In: Das Argument Nr. 186/1988, S. 198 – 207.
- Helmer, K.: Sendung und Verantwortung. In: Päd. Rundschau 43, 1989, 4, S. 421 – 432.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein 1981.
- Hiller, G. G.: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. In: Z.f.Päd. 37, 1991, Nr. 2, S. 225 – 244.
- Höhler, G.: Aufmerksamkeit für die Ressource Mensch! In: Mensch & Büro 5, 1991, 2, S. 86 – 92.
- Ilseman, C.-G., v.: Die Bundeswehr in der Demokratie. Hamburg 1971.
- Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/M. 1979.
- Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783), In: Kant, I.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, hg.v. W. Weischedel. Darmstadt 1964, S. 53 – 61.
- Kaufmann, F.-X.: Über die soziale Funktion von Verantwortung und Verantwortlichkeit. In: Verantwortlichkeit und Recht. Hg.v. F.J. Lampe. Opladen 1989, S. 204 – 224.
- / Kerber, W. / Zulehner, P. M.: Ethos und Religion bei Führungskräften. München 1986.
- Kuenheim, E. v.: Die „BMW-Handlungsmaximen“. In: Grundsätze der BMW-Führungskultur. Hektogramm, April 1985.
- Neue Chefs braucht das Land oder dem Tüchtigen gehört die Welt. In: Frankfurter Rundschau Nr. 38 v. 14. 02. 1990(a), S. 16.
- Pflicht als Prinzip. In: Tutzingener Blätter 3-1990(b), S. 3 – 5.
- Kvale, S.: Prüfung und Herrschaft. Weinheim/Basel 1972.
- Lempert, W.: Taylorisierung der Verantwortung. In: Frankfurter Hefte 38, 1983, 8, S. 13 – 24.
- Lenk, H.: Über Verantwortungsbegriffe und das Verantwortungsproblem in der Technik. In: Lenk, H., Ropohl, G. (Hg.): Technik und Ethik. Stuttgart 1987, S. 92 – 111.
- Lepsius, M. R.: Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“. In: Koselleck, R. (Hg.): Studien zum Beginn der modernen Welt, Industrielle Welt, Bd. 20. Stuttgart 1977, S. 10 – 29.
- Lohrer, K.: Wie frei sind Lehrer? In: schulreport 1980, H. 5, S. 4 – 6.
- Mills, C. W.: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied 1963.
- Möllemann, J. W.: Eröffnung der Sonderschau „Jugend und Technik“ (Hannover-Messe 1987). In: Informationen Bildung Wissenschaft Nr. 4/87, S. 57 – 58.

- Montada, L.: Voreingenommenheiten im Urteilen über Schuld und Verantwortlichkeit. In: Kognition und Handeln, hg.v. L. Montada u.a.. Stuttgart 1983, S. 156 – 168.
- Nunner-Winkler, G.: Verantwortlichkeit für andere. Das Problem der „positiven“ Pflichten. In: Lindt/Pollit-Gerlach (Hg.): Moral in „unmoralischer“ Zeit. Heidelberg 1989, S. 33 – 54.
- Ortmann, H.: Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit. In: W. Keim (Hg.), Gesamtschule: Bilanz ihrer Praxis. Hamburg ²1976, S. 115 – 128.
- Panofsky, W.: Aktuelle Streitfragen über Rüstungskontrolle: Die Rolle des Wissenschaftlers. In: Verantwortung und Ethik in der Wissenschaft. Berichte und Mitteilungen H. 3/84, hg.v. der Max-Planck-Gesellschaft. München 1984, S. 175 – 193.
- Plenarprotokoll 1/191. Deutscher Bundestag, stenographischer Bericht, 191. Sitzung, Bonn, Donnerstag den 25. 01. 1990.
- Ropohl, G.: Neue Wege, die Technik zu verantworten. In: Lenk, H., Ropohl, G. (Hg.): Technik und Ethik. Stuttgart 1987, S. 149 – 176.
- Schwartländer, J.: Verantwortung. In: Hdb. Philosophischer Grundbegriffe. Hg. v. Krings, H.: Bd. 6. München 1974, S. 1577 – 1588.
- Servan, J. M.: Discours sur l'administration de la justice criminelle, 1767.
- Spranger, E.: Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein. In: Probleme einer Schulreform. Stuttgart 1959, S. 181 – 195.
- Topitsch, E.: Über Leerformeln. In: Probleme der Wissenschaftstheorie, hg.v. E. Topitsch. Wien 1960, S. 233 – 264.
- Weber, M.: Politik als Beruf (1918/19). In: Weber, M.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ²1958, S. 493 – 548.
- Wilms, D.: Allgemeinbildung stärken. In: Informationen Bildung Wissenschaft Nr. 2/87, S. 25 – 26.
- Wisser, R.: Anthropologische Grundlagen der Verantwortung. In: Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung, hg. v. M. Becker und U. Pleiß. Baltmannsweiler 1988, S. 1 – 18.
- Zabeck, J.: Was heißt „allgemein“ in beruflichen Ausbildungsinhalten? In: 37. Gemener Kongreß '86: Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Kongreßbericht, hg. v. W. Heldmann. Krefeld o. J. (1986), S. 46 – 68.
- Zedler, R.: Förderung sozialer Kompetenz. In: Informationen zur beruflichen Bildung. Köln 30.01. 1990, Register 6, Blatt 21.
- Zukunftsaufgabe Bildung. Verantwortung von Wirtschaft und Gesellschaft. Hg. v. Bundesverband der deutschen Industrie e. V. Köln 1982.