

Studien
zur transzendentalphänomenologischen Pädagogik und Wertlehre

Fünfte Studie:

Phänomenologisch fundierte Pädagogik
im Anschluss an die transzendente Phänomenologie
(v. a. Husserl, Scheler)
und die darauf gegründeten philosophischen Hauptschriften
(*Habilitationsschrift*, „*Person und Tat*“) des Karol Wojtyła³⁰

**Das philosophische Hauptwerk Wojtyłas „Person und Tat“
und die dort entwickelte
Lehre von der Person und ihrer Selbstbestimmung
– „Selbstbestimmung und Vollbringen“**

³⁰ Johannes Paul II.

Inhalt:

1. Person und Selbstverwirklichung im Handeln
2. Selbstverwirklichung der Person, sittlicher Wert (das Gute) und ethische Normen in Abhängigkeit vom Gewissen
3. Die selbstbestimmte Auseinandersetzung der Person mit Geboten, Normen, Gesetzen und sozialen Regeln und das Verständnis des Pflichtgefühls
4. Werterkenntnis, Wollen und Handeln in Abhängigkeit von sittlichen Normen (Gebote, Verbote)
5. Person und Verantwortung
6. Person und Glück
7. Person und Geist
8. Entwicklungsstufen der Person, Grenzen der Selbstverwirklichung und die Aufgabe der Pädagogik
9. Synergien mit und Brücken zu pädagogisch relevanten, erziehungswissenschaftlichen Richtungen
10. Exemplarische Vertiefung: Person, Charakter, Persönlichkeit in humanpsychologischer und phänomenologischer Perspektive
11. Fazit
12. Ausblick

Literatur

Zusammenfassung:

Die fünfte Studie behandelt die Person als Werdegestalt unter dem Aspekt des „Sich-selbst-Vollbringens“ (Wojtyła). In der Pädagogik erscheint dieses Phänomen als grundsätzliche Fragestellung mit den Zielkategorien: Reife der Person/Persönlichkeit (Arnold, Schröder), Selbstverwirklichung (v. a. Goldstein, Maslow, Rogers), Bestimmung (Roth), Bildsamkeit/Bildung (Benner), selbstbestimmte Person [Persönlichkeit] (Tausch/Tausch). Wojtyłas Phänomenologie der Person wird zu diesen Zielbestimmungen in ein produktives Verhältnis gebracht und begründet eine eigene Sichtweise auf die Pädagogik unter den Kategorien Liebe, Glück, Erfüllung, mit denen die personale Reife beschrieben wird. Gleichzeitig liefert Wojtyłas Personbegriff Kriterien für das gedeihliche Verhältnis in pädagogischen Gemeinschaften/Institutionen im Sinne der Begleitung von Heranwachsenden auf verschiedenen Entwicklungsstufen (Kohlberg) und der damit einhergehenden sozialen Integration (Tausch/Tausch) in demokratische Verhältnisse (Dewey, Korczak; Oser/Althof; Klafki).

Summary:

The fifth study discusses the person as a structure in progress in terms of “self-fulfillment” (Wojtyła). In pedagogy this phenomenon appears as a fundamental question with the target categories: maturity of the person/personality (Arnold, Schröder), self-realization (especially Goldstein, Maslow, Rogers), aim of education/destiny (ger.: Bestimmung – Roth), education (ger.: Bildsamkeit/Bildung – Benner), self-determined person [personality] (Tausch/Tausch). Wojtyła’s phenomenology of the person can be brought into a productive relationship with these aims and it establishes a point of view of pedagogy with the categories of love, happiness and fulfillment with which the personal maturity is described. At the same time Wojtyła’s concept of personality provides criteria for the prosperous relationship in pedagogical communities/institutions in the sense of the accompaniment of adolescents at different stages of development (Kohlberg) and the associated social integration (Tausch/Tausch) into democratic conditions (Dewey, Korczak; Oser/Althof; Klafki).

1. Person und Selbstverwirklichung im Handeln

In der vierten Studie wurde in einer Phänomenologie der Selbstbestimmung aufgezeigt, wie wir uns die personale Struktur als konkretes Zentrum der Freiheit vorstellen können. Diesem Aufweis der Struktur der Selbstbestimmung, ihrer Bestimmungsmomente und der charakteristischen Kategorien folgt in dieser Studie eine genetische Sichtweise, die die Person in ihrer zeitlichen Werdegestalt, als Zeitgestalt behandelt. Ansatzpunkt ist das Phänomen, das mit dem Satz „Ich vollbringe eine Tat.“ beschreibbar wird. „Hinter der Wendung ´ich vollbringe eine Tat´ verbirgt sich in gewisser Weise die ganze Problematik unserer Studie. (...) Daraus ergibt sich, daß der klassische Ausdruck jener existentiellen und wesentlichen Zusammengehörigkeit von Person und Tat in der deutschen Sprache die Wendung ´ich vollbringe eine Tat´ ist. Und deshalb muss man an sie in der philosophischen Interpretation von Person und Tat anknüpfen.“ (Wojtyła 1981, 170) Die Person erschöpft sich nicht in ihrem als Struktur aufgewiesenen Person-Sein. Wie die Würzburger Schule der humanpsychologisch (persönlichkeitspsychologisch) fundierten Pädagogik (Arnold, Schröder) aufzeigt, besitzt die Person Individualität bzw. Charakter und soll sich zur Persönlichkeit entfalten. Persönlichkeit gilt bei Arnold und Schröder als vorzügliches Erziehungs- und Bildungsziel (Schröder 1989, 1999). Auch die Phänomenologie Wojtyłas hat ein solches Selbstverwirklichungsbild vor Augen, wenn sie vom „Sich-selbst-Vollbringen“ spricht. In metaphysischer Betrachtung hat dieses Sich-selbst-Vollbringen „an sich einen absoluten Sinn“ (a.a.O., 358, Fußnote 50). Wojtyła (a.a.O.) hält sich aber in seinem Werk „Person und Tat“ an die erfahrbaren Tatsachen, geht also phänomenologisch vor: „Im vorliegenden Kapitel ist aber ebensowenig wie im ganzen Buch die Rede von der absoluten Dimension des Sich-Selbst-Vollbringens, der Selbst-Erfüllung. Keine konkrete Tat in der irdischen Erfahrung des Menschen verwirklicht diese Dimension. Gleichzeitig bringt aber jede in gewissem Umfang die Strukturen des personalen Vollbringens, bzw. der personalen Selbsterfüllung, zur Erscheinung, ähnlich wie die Strukturen der personalen Selbstbestimmung. Deshalb sehen wir es ... als unumgänglich notwendig an, im vorliegenden Kapitel die Strukturen des personalen Vollbringens, die mit der Tat zusammenhängen, einer gewissen Analyse zu unterziehen.“ Dabei wendet sich die Studie vor allem der vertikalen

Transzendenz der Person zu, weniger der horizontalen. Es geht „... vor allem (wenn nicht ausschließlich) ... [um die] Tat *als innere und intransitive Folge* der Wirkmacht der Person“ (a.a.O., 171). Die Tat richtet sich – wie in der vierten Studie aufgezeigt – auf die Außenwelt und hat Folgen für die Innenwelt der Person. Diese intransitive Folge zeigt das Phänomen der Sittlichkeit, denn durch die sittlich gute oder sittlich böse Tat ergibt sich, dass „... der Mensch selbst als Person *sittlich gut oder sittlich böse wird*. (...) Deshalb *vollbringt der Mensch*, wenn er Täter der Tat ist, gleichzeitig *sich selbst in ihr*. Er ... verwirklicht, bringt gleichsam zu ihrer eigentlichen Fülle, diejenige Struktur, die aufgrund der Personalität für ihn bezeichnend ist, ...“ (a.a.O., 172)

2. Selbstverwirklichung der Person, sittlicher Wert (das Gute) und ethische Normen in Abhängigkeit vom Gewissen

Im Aufweis der Selbst-Erfüllung der Person durch ihre Taten wird aber eine weitere Kategorie wichtig, die im Zusammenhang steht mit der kognitiven Komponente des Willensaktes, die in der vierten Studie näher erläutert wurde. Besonders in der Entscheidung, die einer Wahl folgt, zeigt sich die Bedeutung der Erkenntnis des Guten, der „Wahrheit vom Guten“. Diese Erkenntnis ist aber sehr bedeutsam für das Gewissen, dessen Bedeutung in dieser fünften Studie noch näher entfaltet werden soll. Durch die Tat ereignet sich also ein Sich-selbst-Vollbringen bzw. ein Sich-selbst-nicht-Vollbringen, Nicht-zur-Fülle-Bringen. „Es scheint, daß diese Betrachtungsweise in einer gewissen Berührung steht mit der Auffassung des Bösen als Mangel“ (Wojtyła 1981, 174). Der Mensch weiß aber von dieser Erfüllung bzw. Verfehlung seiner selbst im Wissen des Guten und im Gewissen. „Die eigentliche und umfassende Funktion des Gewissens beruht darauf, die Tat von der erkannten Wahrheit abhängig zu machen. Damit wird aber die Selbstbestimmung ... vom wahrhaft Guten abhängig gemacht“ (a.a.O., 178).

Mit dem Wissen um das Gute, im Gewissen entstehen in der Person Normen, die auf die Verwirklichung des Guten gerichtet sind. Es handelt sich dabei um ethische Normen, die von logischen, ästhetischen, technischen und anderen Normen zu unterscheiden sind. Es ist wichtig zu betonen, dass es sich nicht um Normen handelt, die von außen an den Menschen herangetragen werden (Fremdbestimmung), sondern um Normen, die

im Akt des Handelns, in der Selbstbestimmung der individuellen Person entstehen. Die Konsequenzen für die Pädagogik sind darin zu sehen, dass die Selbstbestimmung dazu führt, dass die Person über äußerlich auferlegte oder empfohlene Normen kritisch urteilen und diese selbstständig prüfen kann, wie wir dies von einem Menschen erwarten können, der die höheren Stufen der moralischen Entwicklung erreicht hat. (Diese inneren Normen können sogar zum Bruch eines Eides führen, wie die Männer des 20. Juli 1944 beispielhaft bezeugen.)

Die ethische Norm unterscheidet sich darin von allen anderen Normen, dass sie über „die Qualifikation oder Disqualifikation der Person selbst“ (a.a.O., 179) entscheidet.³¹ Wojtyła geht also von vergänglichen und unvergänglichen Folgen der Tat aus. „Die bisherige Analyse der Tat ließ uns feststellen, daß das Vollbringen mit der inneren und unvergänglichen Folge der Tat zusammenhängt. In dieser Folge verweilt das Handeln des Menschen gleichsam in der Person und dauert in ihr an. Dies vollzieht sich aber aufgrund der Selbst-Abhängigkeit, die die grundlegende Struktur der menschlichen Freiheit darstellt,“ (a.a.O., 179f.) In der personalen Struktur der Selbstzugehörigkeit und Selbstbeherrschung, die im Sich-selbst-Vollbringen sichtbar wird, (vgl. Studie 4) zeigt sich nun auch die Bedeutung des Gewissens für diese personale Struktur. „Die Wahrfähigkeit, die normative Kraft der Wahrheit, die im Gewissen steckt, stellt gleichsam den Schlußstein dieser Struktur dar.“ (a.a.O., 184)

³¹ Voraussetzung für diese Sicht auf die menschliche Person und ihre Struktur ist die Grundannahme der Identität der Person in der Zeit. Wer dem nicht zustimmen kann, für den erschwert sich ein Verständnis der Person, wie wir es hier im Anschluss an Wojtyła im Gefolge der transzendentalen Phänomenologie aufzuzeigen versuchen. Eine Auseinandersetzung mit solchen postmodernen oder konstruktivistischen Sichtweisen kann hier nicht geleistet werden. Es geht uns nur darum, Wojtyłas Ansatz herauszuarbeiten und der Pädagogik verfügbar zu machen, die ja bei der „Selbstbestimmung“ weitgehend Konsens beweist und der Annahme der Identität der Person in der irdischen Zeit in ihren Hauptströmungen eher nicht widerspricht.

3. Die selbstbestimmte Auseinandersetzung der Person mit Geboten, Normen, Gesetzen und sozialen Regeln und das Verständnis des Pflichtgefühls

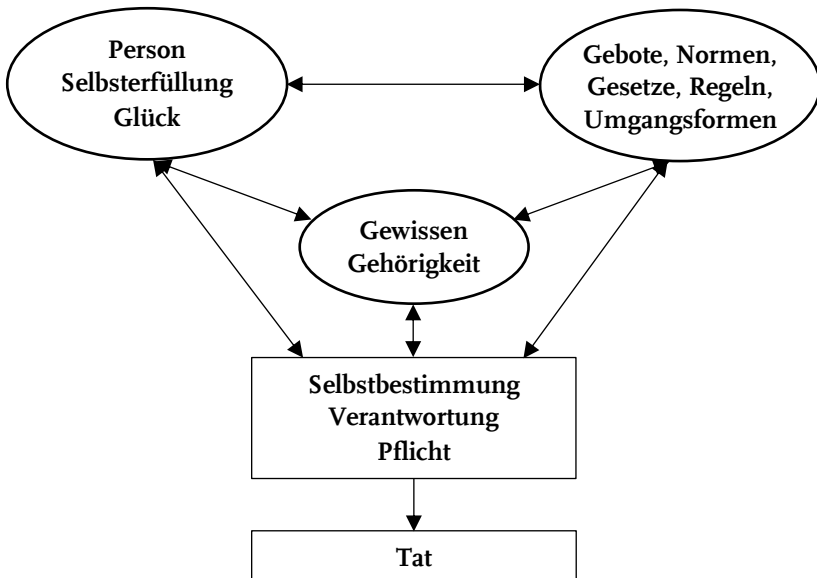
Im Begreifen der Bedeutung und Stellung des Gewissens in der personalen Struktur kommen wir zu einer wichtigen Fragestellung, die in der Pädagogik zu heftigen Kontroversen geführt hat, nämlich die Frage nach normativer Pädagogik und ihrer Ablehnung. Abgelehnt wird ein technologisches Verständnis der Werte und Normen (Oser/Althof 2001), bei dem diese von anderen aufgestellt bzw. eingeführt, verpflichtend „von außen“ an die Heranwachsenden herangetragen und unter Umständen bei Nichtbeachtung mit harten Strafen durchgesetzt werden. Wir sehen solche Vorgehensweisen in totalitär-autoritären politischen Systemen, in radikal-fundamentalistischen religiösen Strömungen und Sekten, durchaus im Kleinen in Peergroups, in denen selbsternannte Führer Bossing und Mobbing praktizieren.

Mit Scheler konnten wir solche Formen der Überwältigung in der „Pädagogik“ ablehnen. Scheler ist aber für Wojtyła zu weit gegangen, als er das Erstreben des Gutseins ablehnte (Pharisäismus) und das Gebieten von Handlungen, die ein Mensch aus freien Stücken getan hätte, als sittlich unwertig darstellte, worin jedoch auch eine gewisse Berechtigung gesehen werden kann. Wie schon in der dritten Studie aufgezeigt, führte diese Abneigung Schelers gegen äußerliche Normen, Verpflichtungen, Gebote und Verbote zu einer Begründungsproblematik hinsichtlich der christlichen Ethik und auch hinsichtlich pädagogischer Einwirkungen, die Kinder bestimmend zur Selbstbestimmung begleiten wollen.

Es gilt nun herauszuarbeiten, wie Wojtyła die Kategorie der Pflicht sieht, und zu prüfen, ob in seiner Darstellung Normativität in dem äußerlichen und zurecht kritisierten Sinn gemieden wird. Dies ist in meinen Augen der Fall. Folgen wir Wojtyła (1981, 185): „Die normative Kraft der Wahrheit erklärt sich aus der Pflicht – und erklärt zugleich die Pflicht vor dem Hintergrund der Beziehung zu den Werten. Daß die Wahrhaftigkeit, daß die Feststellung ´x ist ein wahrhaft Gutes´, durch das Gewissen einen gleichsam inneren Zwang oder ein inneres Gebot in Gestalt eines ´ich soll diese Tat vollbringen, durch die ich jenes x verwirkliche´, hervorruft, diese Tatsache ist aufs engste mit dem ureigenen Dynamismus des Sich-

Vollbringens, der Selbsterfüllung also, des Vollbringens des personalen 'Ichs' in der Tat und durch die Tat verbunden. Gerade unter diesem Gesichtspunkt wollen wir die Pflicht in der vorliegenden Studie erörtern.“ Die Pflicht erwächst in der Sicht von „Person und Tat“ nicht aus Fremdsetzungen und äußerlichen Imperativen, die die personale Freiheit gefährden oder in der Ausübung verhindern, sondern aus der personalen Struktur, die ihrer eigenen Dynamik folgt und auf Selbsterfüllung in Selbstbestimmung zustrebt. In dieser Hinsicht kann die Überschrift des vierten Abschnitts des vierten Kapitels von „Person und Tat“ „4. Die Pflicht ruft dazu auf, sich selbst zu erfüllen“ (a.a.O.) verstanden werden. Damit wird gleichsam darauf hingewiesen, dass die Erfüllung des Menschen in der Selbstbestimmung gesehen werden muss. Alle Normen, die „von außen“ an den Menschen herangetragen werden, erfahren in dieser Sicht eine Prüfung durch die Beurteilung der angesprochenen Person. (siehe Abb. 15)

Abbildung 15: Person, Gewissen und Pflicht



Die Person befindet sich in neuzeitlichen Gesellschaften grundsätzlich in einer Umgebung, in der Normen sittlicher, rechtlicher und anderer Art vorzufinden sind und als gültig behauptet werden, darüber hinaus muss sie sich mit verschiedensten Systemen, Religionen und Philosophien mit all ihren ethischen Implikationen auseinandersetzen. Schon von daher ist es fragwürdig, sich einer Position kritiklos anzuschließen. Und es zeigt die geistige Größe und Bedeutung Wojtyłas, dass er eben dies in der Phänomenologie von „Person und Tat“ nicht dogmatisierend verlangt. Alle Normen werden der Beurteilung der Person und ihres Gewissens („Wahrhaftigkeit des Guten“) überantwortet. „Der grundsätzliche Wert der Normen liegt in der Wahrhaftigkeit des Guten, das in ihnen objektiviert ist und nicht in der Beschwörung der Pflicht selbst, ... (...) Durch diese Wahrhaftigkeit nehmen die normativen Sätze Kontakt mit dem Gewissen auf, das diese Wahrhaftigkeit gleichsam in eine konkrete und reale Pflicht umbildet. (...) Häufig – ja fast regelmäßig – spricht man in diesem Fall nicht so sehr von Wahrhaftigkeit als von Richtigkeit oder Gehörigkeit. ... Normen ... sind ... gehörig oder ungehörig. (...) Deshalb ist diejenige Norm gehörig, auf die man hören muss, denn sie enthält die Grundlage dafür, daß sie wahre Quelle des Gewissensgehorsams und daher der Pflicht ist. Die ungehörige, unrichtige, also falsche Norm ist das genaue Gegenteil.“ (a.a.O., 186f.) In diesem Sinn verleiht die Person den Normen, die von außen an sie herangetragen oder vorgefunden werden, eine eigene normative Kraft, transformiert oder verwirft sie.

Die Person findet, wie oben beschrieben, Werte und Normen vor und setzt sich zu ihnen selbsttätig in ein Verhältnis der Zustimmung, Transformation oder Ablehnung. Dabei schafft das Gewissen die sittlichen oder rechtlichen Normen nicht, sondern beurteilt sie kritisch. Aus dieser Beurteilung der „Gehörigkeit“ bzw. „Ungehörigkeit“ bildet sich dann „die Kraft der subjektiven Überzeugung“ (a.a.O., 188). Nachdrücklich muss nochmals hervorgehoben werden, dass aus der Phänomenanalyse Wojtyłas kein Trend zur Fremdbestimmung durch äußerliche Normativität herausgelesen werden kann. „Die Spannung, wie sie zwischen der objektiven Ordnung der Normen und der inneren Freiheit der Person als Subjekt vorkommt, entlädt sich ... durch die Überzeugung von der Wahrhaftigkeit des Guten. Sie entlädt sich *nicht durch den Druck* [Herv. v. mir], durch die Stärke des Befehls oder der Anweisung selbst. (...) *Zwangsmittel*

verschleiern die der Person eigene Transzendenz [Herv. v. mir], das heißt, sie zeugen von ihrer Unausgereiftheit. Man kann wohl kaum übersehen, daß eine solche Unausgereiftheit oft auftritt, aber es wäre dem Menschen nicht angemessen, die Pflicht auf die inneren Zwangsmittel zu reduzieren.“ (a.a.O., 189) Es fällt auf, dass Wojtyła hier einen hohen Anspruch an die Person vertritt, denn zu einer selbstbestimmten, kritischen Prüfung rechtlicher oder ethischer Normen bedarf es einer fortgeschrittenen intellektuellen Reife und einer höheren Entwicklungsstufe der moralischen Urteilsfähigkeit (postkonventionell – vgl. Tabelle 1, Seite 122). Sie anzustreben ist Aufgabe von Erziehung und Bildung. Damit ergeben sich auch die Fragen nach der Rolle von Vorbildern, von gerechtfertigter Autorität und die nach der Berechtigung des pädagogischen Anspruchs überhaupt, wie er mit dem pädagogischen Ethos (z. B. von Hentig 1993, 258 – 259) erst einhergehen kann. Es stellen sich weiter die Frage der Eignung für die erziehliche Einwirkung auf jüngere Menschen und die Frage nach Authentizität und Integrität (vgl. Rogers, Tausch/Tausch) im Erzieherberuf. Mit diesen Fragestellungen einher geht die Aufgabe, Gebote, Normen und Regeln, die von außen an jüngere Menschen herangetragen werden (müssen), zusammen mit einer Prüfung der Motive der Pädagogen kritisch in den Blick zu nehmen.

4. Werterkenntnis, Wollen und Handeln in Abhängigkeit von sittlichen Normen (Gebote, Verbote)

In diesem Zusammenhang sieht Wojtyła auch das Problem, das in der Tradition der Moralpsychologie als ein Problem der Werterkenntnis auf der einen Seite und der Handlungsbereitschaft auf der anderen Seite festgestellt und diskutiert wird. (Oser/Althof 2001) Beste Erkenntnis der richtigen Werte (Wertklärung, Werturteil; Dilemmadiskussionen) führt oft nicht zur Übernahme der als richtig bzw. gehörig erlebten Werte und Normen in Wollen und Handeln. „Das Erleben der Werte ruft nicht notwendigerweise ihr Wollen hervor,“ (Wojtyła 1981, 190) Dieses Wollen ist mit einem Erleben dessen, was traditionell als „Pflicht“ bezeichnet wird, verbunden, eine Pflicht, die im Kontext von „Person und Tat“ zuerst als Selbstverpflichtung in Selbstbestimmung zu konturieren wäre. „*Der Übergang des Werts in die Pflicht* bildet ein eigenes Problem, Dieser

Übergang vollzieht sich sehr oft über die Pflicht, irgend etwas mit Rücksicht auf seinen Wert nicht zu tun. Ein bemerkenswerter Teil der sittlichen Normen hat ja den Charakter eines Verbots (z. T. die Weisungen des Dekalogs). Doch dieser Charakter schließt den Wert keineswegs aus und verschleiert ihn auch nicht – ja er hebt ihn sogar noch stärker hervor.“ (a.a.O.) Als Beispiele führt Wojtyła das Gebot gegen Falsches-Zeugnis-Geben (Lügen) und das zur Vermeidung des Ehebruchs an und zeigt, dass im ersten der Wert der Wahrheit gestützt und unterstrichen wird, im zweiten der Wertkomplex, der mit ehelicher Treue, Schutz der Nachkommenschaft, der Personen der Partner und mit Gewährleistung von Erziehung etc. zusammenhängt. Deutlich hebt Wojtyła (a.a.O.) hervor, dass Verbote in Form von Geboten einen Weg markieren, in gewissem Sinn einen negativen Weg, der beim Übergang vom Wert in die Pflicht nicht Präferenz genießen sollte. Dieser negative Weg „ist weder der einzige, noch steht er im Vordergrund. Als im Vordergrund stehend erweist sich der positive Weg.“ (a.a.O.) Dieser positive Weg, den schon Scheler in seiner Ethik aufgezeigt hat, besteht nun eben darin, dass sich die Person durch das Werterleben herausgefordert fühlt, selbstbestimmt Werte zu verwirklichen, ohne äußeren Druck und auch nicht in Form des Pharisäismus. An erster Stelle der Bewegung des Willens sollte so die „Anziehungskraft“ (a.a.O.) durch den Wert stehen, sekundär dagegen erscheint die Fremdbestimmung etwa durch Verbote und Befehle. Trotzdem bleiben beide Wege für die Pädagogik bedeutsam, auch wenn sie die Selbstbestimmung als Erziehungs- und Bildungsziel im Auge hat, die eine Beziehung zur (sittlichen) Qualität der Person (vgl. Studie 4) aufweist. „Denn auf jedem der beiden Wege meldet sich der grundlegende ´Imperativ´: als Mensch gut zu sein – als Mensch nicht böse zu sein, Alle schon mehr ins einzelne gehenden ... ´Herausforderungen´ des Menschen durch den Wert ... lassen sich letztlich auf diese grundsätzliche und grundlegende zurückführen.“ (a.a.O., 191) Die Pflicht kann so als „*besondere Modifikation der Selbstbestimmung*“ (a.a.O., 192) nochmals im Sinne der Selbstverpflichtung und gerade nicht der Fremdbestimmung (schlechte Normativität) herausgearbeitet werden.

5. Person und Verantwortung

Eng mit diesem Erleben der Pflicht in der Struktur und Dynamik der Person hängt nun eine weitere Kategorie zusammen, die ein Licht auf die Person wirft, nämlich die „Verantwortung“. Diese Kategorie beleuchtet Wojtyła (1981, 193) am Beispiel eines Menschen, der Lügen in die Welt setzt: „So ist z. B. der Mensch, der eine Lüge in die Welt setzt ..., verantwortlich dafür, daß andere in einen Irrtum verfallen, Der Zusammenhang von Verantwortung und Wirkmacht [in Selbst-Verfügung] schließt die Pflicht mit ein.“ Gemäß der vertikalen und horizontalen Transzendenz der Person (vgl. Studie 4) lassen sich wieder zwei Formen der Verantwortung unterscheiden, eine, die sich auf die Außenwelt richtet, und eine mit der Richtung auf die Innenwelt der Person. Hinsichtlich der Außenwelt besteht die Verantwortung in der Verbindung mit der als Pflicht erlebten Verwirklichung von Werten, in „... Verantwortung für den Gegenstand unter dem Gesichtspunkt des Wertes, Diese Verantwortung ist gewissermaßen in der Existenz der Pflicht selbst enthalten und geht gleichzeitig aus ihr hervor.“ (a.a.O., 195) Jeder selbstbestimmte Mensch weiß, dass er für das, was er tut oder unterlässt, verantwortlich ist und dass er die Folgen zu tragen hat für das in Selbstverpflichtung erlebte Tun oder Unterlassen. Diese Folgen spielen sich aber auch in der Person ab (Innenwelt), die durch die Taten bzw. Unterlassungen eine Veränderung erfährt. Auch dafür trägt jeder zurechnungsfähige freie Mensch Verantwortung. Es besteht nämlich „eine prinzipielle und grundlegende Verantwortung für den Wert des Subjekts, für den sittlichen Wert des eigenen ‘Ichs’, das Täter der Tat ist. (...) Man kann an diesem Punkt – ... – ganz klar sehen, daß die Sittlichkeit nicht auf heterogene – in bezug auf die Person äußerliche – Dimensionen zurückzuführen ist, sondern, daß sich die ihr eigentliche Dimension *in der Person selbst* [Herv. v. mir] findet,“ (a.a.O.) Mit der Struktur der Verantwortung fällt wieder Licht auf die Struktur der Person, eine „... nur für sie charakteristische Struktur. Geminderte Verantwortung ist gleichbedeutend mit einer gewissen Verminderung der Personalität (im Sinne des Person-Seins selbst).“ (a.a.O., 198)³²

³² In diesem Zusammenhang kann man darauf hinweisen, dass das Verantwortungsgefühl mit der jeweiligen Stufe der erreichten moralischen Entwicklung

6. Person und Glück

Mit der Verantwortung für die eigene Person in Selbstbestimmung, Selbst-Beherrschung und Selbstverfügung tritt eine weitere personale Kategorie in den Blick der Betrachtung. Das Sprichwort „Jeder ist seines Glückes Schmied.“ verweist auf die intransitiven Folgen menschlichen Handelns. „Sich vollbringen, verwirklichen und glücklich sein – das ist fast dasselbe.“ (Wojtyła 1981, 198) Und Wojtyła (a.a.O., 199) schreibt weiter: „Das Feld des Glücks muß man in dem suchen, was innerlich und intransitiv ist an der Tat – was identisch ist mit dem Sich-Vollbringen, also mit der Selbsterfüllung als Person.“ Glück erreicht der Mensch aufgrund seiner personalen Struktur in der speziellen Verbindung von Freiheit, Werterkenntnis, Erkenntnis des Guten und in der Erkenntnis der entsprechenden Wahrheit. „Das Vollbringen der Freiheit in Wahrhaftigkeit – ... – ist gleichbedeutend mit dem Vollbringen, also der Erfüllung der Person. Und gerade dies ist Glück in der Dimension der Person, nach ihrem Maßstab.“ (a.a.O.) Selbstverständlich findet Selbsterfüllung (Glück) nicht ohne Außenwelt (Gegenstände, Natur, Mitmenschen etc.) statt. Wojtyła geht es in dem herangezogenen Abschnitt jedoch vor allem um die intransitiven Folgen des Tuns, um die Herausarbeitung der personalen Struktur. Und in seiner Sicht sind „Glück“ und sein Gegensatz „Verzweiflung“ Bestandteil dieser personalen Struktur und sie lassen sich, das soll diesen Gedankengang abschließen, nicht auf Annehmlichkeit bzw. Unannehmlichkeit zurückführen. (a.a.O., 201f.)

7. Person und Geist

Mit der Schilderung des Glücksphänomens und dem Aufweis der Verortung des Glücks in der menschlichen, personalen Struktur scheint Kapitel 4 in „Person und Tat“ (1981) – „Selbstbestimmung und Vollbringen“ – seinen krönenden Abschluss gefunden zu haben. Die Person in ihrer Struktur und ihre Berufung zum Glück (Selbstverwirklichung) sind sichtbar geworden. Warum läßt Wojtyła dem Abschnitt zum Glück noch einen Abschnitt 7 „Die Transzendenz der Person und der Geist-Charakter

korrespondiert und jeweils andere Formen annimmt. Wojtyłas Anspruch bezieht sich meiner Meinung nach auf die höchsten Stufen der moralischen Entwicklung, bei denen z. B. die Einhaltung eines Eides oder von Gesetzesvorgaben unter Gewissensvorbehalt stehen. (vgl. Tabelle 1, Seite 122)

des Menschen“ (a.a.O., 204ff.) und einen Abschnitt 8 „Das Problem der Einheit und Komplexität des Menschen“ (a.a.O., 209ff.) folgen?

Lässt sich der achte Abschnitt noch als eine Überleitung zum nächsten großen Hauptteil verstehen, der die Somatik und die Psyche des Menschen in Abhängigkeit in der personalen Struktur behandelt, scheint doch der siebte Teil eher in unsere vierte Studie, zum Aufweis der personalen Struktur zu gehören. Auch finden sich in diesen Abschnitten viele Hinweise zur Methode, die nach separaten Erörterungen verlangen und die so Gegenstand weiterer Studien sein könnten.

Ich will den tieferen Sinn der Erläuterungen Wojtyłas nach meinem Verständnis aber doch in den Kontext des Kapitels zur Selbstverwirklichung und zum Vollbringen stellen. Die „Transzendenz“, von der im siebten Abschnitt im Zusammenhang mit dem Geist-Charakter gesprochen wird, ist in phänomenologischer Betrachtung (nicht im Sinn metaphysischer Transzendenz) die in dieser Studie behandelte vertikale und horizontale Transzendenz der Person in der Tat, die den Menschen als Geistwesen behandelt. „Der geistige Charakter ist der Anschauung und dem Einblick offen“ (a.a.O., 207), als „anschaulbare Gestalt“ (a.a.O.). „Diese Gestalt – die Gestalt der Transzendenz – ist die konkrete Gestalt der Existenz des Menschen, ja es ist seine Lebensgestalt. Der Mensch als Person lebt und vollbringt, das heißt erfüllt sich in dieser Gestalt. Die Freiheit aber, die Pflicht, die Verantwortung, durch die man in gewisser Weise die Wahrfähigkeit und damit die Zuordnung zur Wahrheit nicht nur im Denken, sondern auch im Handeln erkennen kann, bilden die reale und konkrete Grundlage des personalen Lebens des Menschen. Mehr noch, die ganze phänomenologische Struktur der Selbst-Zugehörigkeit und Selbst-Beherrschung findet in ihnen ihre Grundlage, wie wir uns in den vorausgehenden Analysen aufzuzeigen bemühten.“ (a.a.O.) Und diese personale Gestalt soll über Geist verfügen. Wir lesen auf Seite 212 (a.a.O.), dass Geistiges nicht unter die Sinne fällt, wie etwa „Wirkmacht“, „Pflicht“, „Verantwortung“ und „Freiheit“. Sie machen mit vielen anderen Bestimmungsmomenten die Struktur der Person aus.

8. Entwicklungsstufen der Person, Grenzen der Selbstverwirklichung und die Aufgabe der Pädagogik

Die personale Struktur konnte mit der phänomenologischen Methode entwickelt werden und sie zeigt die Person in größter Fülle, in aristokratischer Einmaligkeit. Wir können fragen, ob nur der Mensch, der auf der höchsten Stufe der moralischen Entwicklung steht (Kohlberg, siehe Tabelle 1 auf der Folgeseite), Person ist. Die Phänomenologie Schelers legt dies nahe. Nach ihm ist nur der Mensch Person, der vollbewusst über seine geistigen Akte verfügt und sich selbst verwirklicht. Aber wie sieht es mit Menschen aus, die auf anderen Stufen der moralischen Entwicklung stehen, mit Ungeborenen, geistig oder sonstig Behinderten, Geisteskranken, unmündigen Kindern oder älteren Menschen? Die strenge transzendente Phänomenologie müsste diesen das Personsein absprechen, da zum Person-Sein die entsprechenden Strukturmomente gehören, voran der Geist. Schröder (1999, 75) nennt „Geistbetroffenheit“ als Merkmal der Personalität.

Wojtyła sieht dieses Problem und er weiß, dass er es nicht mit der phänomenologischen Methode in einer seinem Menschenbild entsprechenden Weise lösen kann. Dafür muss er zur Seinsphilosophie greifen. „Nichtsdestoweniger geht aber die Seinsanalyse, der wir im Fall des Menschen den metaphysischen Begriff der Person verdanken, von der Erfahrung der Transzendenz [Phänomenologie] aus und findet in ihr die für sie grundlegenden Inhalte.“ (a.a.O., 206) Aber nur mithilfe der Seinsanalyse lässt sich der Personbegriff human konturieren. Danach ist eine Person nicht nur „jemand“, wenn sie sich aktual durch die phänomenologisch aufgewiesenen Bestimmungsmomente auszeichnet, sondern auch, wenn sie in sich diese Bestimmungsmomente nur „potentiell“ enthält. „Also ist der Mensch schon mit dem Augenblick seiner Empfängnis jemand [Person]. Er ist auch dann jemand, wenn irgendwelche Umstände ihn am Sich-Vollbringen, an der Selbst-Erfüllung in den Taten, das heißt an der ausgereiften Aktualisierung der Selbst-Beherrschung und Selbst-Zugehörigkeit, hindern. Die Bezeichnung ´jemand´ verdient der Mensch nicht nur infolge der Erfahrung der Transzendenz, sondern aufgrund der Seinsanalyse.“ (a.a.O.)

Tabelle 1: Zusammenfassende Beschreibung der Stufen des moralischen Urteilens (nach Kohlberg 1981; zit. n. Oser/Althof 2001, 54, vgl. ausführlicher a.a.O., 63f.)

Präkonventionelle Ebene	1. Stufe	urteilt nach Gesichtspunkten von Lohn und Strafe und unter dem Aspekt physischer Konsequenzen
	2. Stufe	urteilt nach dem Schema ›Jedem das Seine‹, ›Wie du mir, so ich dir‹. Es ist eine Austauschansicht, in der Verdienste eine Rolle für Gerechtigkeit spielen.
Konventionelle Ebene	3. Stufe	urteilt nach dem Prinzip der Goldenen Regel: »Was du nicht willst, daß man dir tut, das füg' auch keinem anderen zu!« Rücksicht auf die Gruppe und die Gruppenmehrheit.
	4. Stufe	urteilt nach für alle in gleicher Weise gültigen gesellschaftlichen Rechten und Pflichten. Gesetze werden wichtig, weil sie garantieren, daß jeder vor dem Gesetz gleich ist.
Postkonventionelle Ebene	5./6. Stufe	Stufe des Sozialvertrags, des sozialen Nutzens und der individuellen Rechte (»Gerechtigkeit bedeutet, daß Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können«); Stufe der universalen ethischen Prinzipien; der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive eines ›moralischen Standpunkts‹, von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten.

Für meine Studie möchte ich hier darauf hinweisen, dass mit diesem Ausgreifen in die Seinsphilosophie/Metaphysik die phänomenologische Analyse der menschlichen Person überschritten wurde und in gewisser Weise auch meine Themenstellung. Ungeachtet dessen lässt sich „... die Konzeption des Menschen als Person ... gedanklich im Rahmen der phänomenologischen Betrachtungsweise allein errichten ...“ (a.a.O., 212f.), was auch dem Forschungsanliegen meiner Studien entspricht. Gleichwohl kann mit dem Überschreiten dieser Methode mehr vom Menschen angedacht werden, als mit der (transzendentalen) Phänomenologie. Wenn man die personale Würde jedes Menschen im Auge hat, die mit der transzendentalen Phänomenologie (Scheler) nur den „höheren“ Menschen erfasst, also ausschließliche Züge trägt, kommt man an weitere Bestimmungen des Menschseins nicht vorbei. „Um zur Fülle zu gelangen, [bedarf es] der metaphysischen Analyse des menschlichen Seins“ (a.a.O., 213), eine Sichtweise, die nicht die personale Würde des Menschen ausschließlich von seinen höchsten Entwicklungsstufen ableitet und andere Formen damit immer (ungewollt) problematisiert. Um es mit Korczak ([1921] 1985, 106) zu sagen: „Kinder werden nicht erst zu Menschen [Personen] – sie sind bereits welche.“

9. Synergien mit und Brücken zu pädagogisch relevanten, erziehungswissenschaftlichen Richtungen

Damit komme ich zu den pädagogischen Implikationen dieser Studie. Ich möchte die Phänomenologie der Selbstverwirklichung, des „Sich-Vollbringens“ in folgende Zusammenhänge stellen:

Zunächst kann von Wojtyłas Sicht her die personal und persönlichkeitspsychologisch fundierte Pädagogik und Schulpädagogik (Arnold, Schröder) erweitert und neu interpretiert werden (vgl. auch Studie 4). Diese stellt die Persönlichkeit als Bildungs- und Erziehungsziel heraus.

Auch die Pädagogische Anthropologie nach Heinrich Roth ([1968] 1984) hat sich als datenverarbeitende Integrationswissenschaft unter dem Titel „Bildsamkeit und Bestimmung“ mit der Herausarbeitung der reifen und mündigen Person als Persönlichkeit befasst. Es fällt auf, dass Roth

(a.a.O.) das Bild der reifen und mündigen Persönlichkeit/Person ebenfalls am Beispiel der menschlichen Handlung (a.a.O., 372, vgl. Abb. 16³³) gewinnt und dass er dabei die Aspekte Denken, Werten, Wollen/Entscheiden, Handeln, *Lernen* (als intransitive Folge) herausarbeitet. (a.a.O., 397, vgl. Abb. 17)

Abbildung 16: Schematische Darstellung der Handlung
(entnommen aus: Roth [1968] 1984, 372)

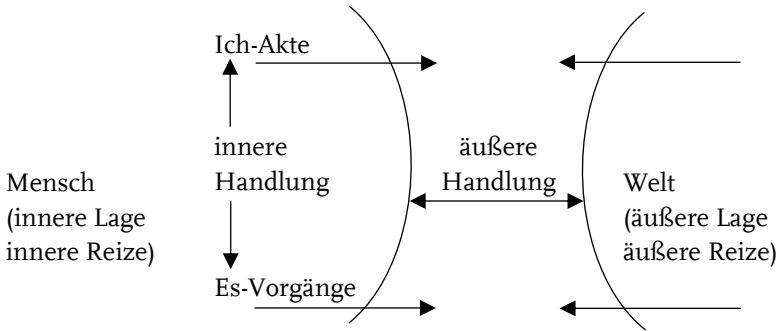
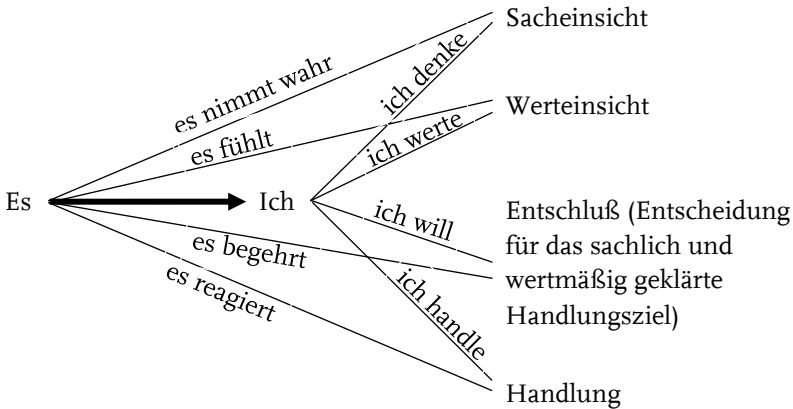


Abbildung 17: Die reife menschliche Willenshandlung
(entnommen aus: Roth [1968] 1984, 397)



³³ „Es“ entspricht bei Wojtyła der „Selbstabhängigkeit“ und der „bedingten Freiheit“.

Daraufhin entwickelt er die Persönlichkeit in den Kompetenzbereichen des Sachlichen (Sachkompetenz), Sozialen (Sozialkompetenz) und Moralischen (Selbstkompetenz, Mündigkeit). So liegen Persönlichkeitspsychologie und Phänomenologie nahe beieinander, können sich komplementär ergänzen. Mit Wojtyła gewinnt das Bild der reifen Persönlichkeit neue Akzente hinsichtlich der sittlichen und selbstbestimmten Person.

Ebenso mit „Bildsamkeit“ beschäftigt sich der praxeologische Ansatz Ben-ners (2012) und er konturiert mit dem Bildungsbegriff auch ein Bild möglicher menschlicher Reife und Mündigkeit. (vgl. Studie 4)

Mit der Tatsache verschiedener Entwicklungsstufen, mit der Person als Kind, Pubertierender, Adoleszent und als Erwachsener ist Kohlbergs Ansatz der Moralpsychologie befasst. (vgl. Tabelle 1) Neben der Ausrichtung auf die Förderung des moralischen Fortschritts (Dilemmadiskussion) wird hier auch ein institutioneller Aspekt (Organisationspädagogik) sichtbar. Die Just-Community-Schule stellt gedeihliche Synergien zwischen den Entwicklungsstufen her im Sinn demokratischer Entwicklung. Bemerkenswerte Ansätze in der praktischen Umsetzung finden sich historisch u. a. bei Dewey und Korczak und aktuell in den von Oser/Althof (2001) vorgestellten Schulmodellen.

Oser/Althof (a.a.O.) befassen sich im Gefolge Kohlbergs mit moralischer Selbstbestimmung und stellen in diesem Zusammenhang verschiedene pädagogische Grundmodelle vor: den romantischen, den technologischen und den progressiven Ansatz. Der letzte Ansatz in der Tradition Kohlbergs wird favorisiert, die anderen Ansätze werden kritisch betrachtet und teilweise abgelehnt. Mit Wojtyłas Phänomenologie der Person kann aber der Zusammenhang zwischen Reifung (Leiblichkeit, Psyche) im romantischen Zugang, der Bestimmung durch Gebote, Verbote, sittliche und rechtliche Normen (technologisch) und der pädagogischen Evozierung (Progression) einer moralischen Weiterentwicklung differenziert besprochen und umgewichtet werden. Danach hätten alle drei Modelle eine gewisse Berechtigung, wenn sie die Selbstbestimmung nicht durchstreichen.³⁴

³⁴ Von der Vorstellung, die „richtigen“ Normen könnten den Kindern und Jugendlichen „implantiert“ werden, muss man sich allerdings verabschieden. Die wahre Bedeutung

Nicht zuletzt kann mit Wojtyła Humanistische Psychologie und Pädagogik bereichernd beleuchtet werden. Mit dieser anglo-amerikanischen Transformation der Persönlichkeitspsychologie (z. B. Goldstein, Maslow, Rogers) habe ich mich ausführlich in meiner Habilitationsschrift (Ernst 1993) auseinandergesetzt und ein darauf aufruhendes Bildungsverständnis mit holistischer Perspektive entwickelt.³⁵ Für dieses Verständnis ganzheitlich-humanistischer Bildung (Persönlichkeit) liefert Wojtyła eine neue zentrale Sichtweise über die Kategorien Selbsterfüllung, Glück, Liebe und Wertverwirklichung. So entsteht ein Gegenbild zu simplifizierenden Sichtweisen mancher Vertreter und Jünger der humanistischen Psychologie, die „Liebe“ und „Erweiterung der Persönlichkeit“ recht einseitig im Sinne der Triebentschränkung und Bewusstseinsverengung (u. a. mit Drogen) verstanden haben.

In dieser Studie will ich die verschiedenen Bezüge Wojtyłas Phänomenologie zu verschiedenen Richtungen nicht weiter ansprechen. Die explizite Auseinandersetzung könnte in weiteren Studien folgen. Dass mit dem Personbegriff auch ein Bezug zur Erziehungsstilforschung hergestellt werden kann, wurde schon in der ersten und vierten Studie sichtbar. Dabei wird die Bevorzugung des sozial-integrativen Erziehungsstils unter Beachtung der personalen Würde angeraten. (Schröder 1999, Standop 2016) Exemplarisch will ich aber weitergehend den Bezug zur Würzburger Schule humanpsychologisch fundierter Pädagogik und Schulpädagogik herstellen, nicht nur, weil ich mich dieser Tradition verpflichtet fühle, sondern auch wegen ihrer Aktualität (vgl. auch Standop 2016). Problemgeschichtlich erfolgt die Aufnahme des personalen Aspekts in psychologisch-pädagogischer Perspektive in die zeitgenössische Diskussion, verbunden mit der Thematisierung der „Werterziehung“, der „Achtung der personalen Würde“ und des „Bildungsziels: Persönlichkeit“ über die Humanpsychologie (Arnold, Schröder), die pädagogische Anthropologie/

sollte mit Wojtyła in dieser Studie herausgearbeitet werden und wurde mit Gewissen und Selbstbestimmung in Verbindung gebracht.

³⁵ Dass diese Ansätze nicht überholt sind, wird schon dadurch deutlich, dass das Werk Goldsteins „Der Aufbau des Organismus“ von 1934, auf das ich mich bezogen habe, in einer neuen deutschsprachigen Ausgabe 2014 vom Wilhelm Fink Verlag herausgegeben und dabei die problemgeschichtliche und aktuelle Relevanz betont wurden. Meine Bildungstheorie (Ernst 1997) stützt sich u. a. zentral auch auf Kurt Goldstein und sein Verständnis von Ganzheit.

Persönlichkeitspsychologie (Roth) und über die Schule der Moralphychologie (Kohlberg) und moralischen Erziehung (Oser/Althof). Die Überführung in die aktuelle Diskussion der Pädagogik und Schulpädagogik leistet vor allem Standop (2016). Weitergehend thematisiert die Humanistische Psychologie die Kategorien Person und Persönlichkeit im Gefolge von Goldstein, Maslow, Rogers, Allport u. a. und stellt sie in den Kontext der Pädagogik, wie ich dies in meiner Habilitationsschrift (Ernst 1993) und meiner Schrift zur ganzheitlich-humanistischen Bildungstheorie (v. a. in Anschluss an Goldstein; Ernst 1997) aufzuzeigen versucht habe.

Mit Wojtyłas Verständnis von „Selbsterfüllung“ bzw. „Sich-selbst-Vollbringen“ kann die Auffassung einer ganzheitlichen Lerntheorie (Ernst 1993) im Gefolge der Leipziger Ganzheitspsychologie (Krueger), der Persönlichkeitspsychologie (Arnold, Schröder) und der pädagogischen Anthropologie (Roth) in Verbindung gebracht werden. Danach lernt der Mensch grundsätzlich in allen anthropologischen Dimensionen (u. a. kognitiv, pragmatisch-methodisch, emotiv, volitiv, sozial) und entfaltet sich so zur Persönlichkeit. Mit Wojtyła kann diese holistische Sichtweise weiter begründet, bereichert und vor allem hinsichtlich des personalen Aspekts vertieft werden. Eine ganzheitliche, „neue“ Sichtweise des Lernens wird in der Schulpädagogik ungefähr seit 1994 in die Breite getragen und teilweise mit verkürztem und vereinfachtem Begründungsaufwand popularisiert (Klippert 1994; vgl. auch Bohl 2001, 12).³⁶

³⁶ Die Analogie zu Schröders personalistischem Ansatz in „Wertorientierter Unterricht“ (1978) und in „Erziehungsziel: Persönlichkeit“ (1989) kann nur schwer übersehen werden. (vgl. Abb. 13 in Studie 4) Die Transformation seiner persönlichkeitspsychologischen Position in eine ganzheitliche Lerntheorie wurde als Leistung meiner Habilitationsschrift angesehen (Ernst [1992] 1993). Die für den ganzheitlichen Lernbegriff zentralen Kategorien der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gehen über Schröders schulpädagogische Ausführungen auf Heinrich Roth (1971) zurück, bei dem eine ganzheitliche Sicht des Lernens von der Idee her schon angelegt war.

10. Exemplarische Vertiefung: Person, Charakter, Persönlichkeit in humanpsychologischer und phänomenologischer Perspektive

Weitergehend möchte ich mich nun auf den originären Ansatz der Würzburger Schule humanpsychologisch begründeter Pädagogik und Schulpädagogik beziehen. Arnold (1975a, 1975b) und Schröder (1989, 1999) stellen in den Mittelpunkt ihrer Zugangsweise drei anthropologische Kategorien: die Person, den Charakter (Arnold) bzw. Individualität (Schröder) und das Bildungsziel (Arnold) bzw. Erziehungsziel (Schröder) Persönlichkeit.³⁷

Wesentliche Diskussionspunkte ergeben sich beim Personbegriff hinsichtlich der Frage der Veränderlichkeit und Unterschiedslosigkeit. Dieser Auffassung konnten wir nicht folgen (vgl. Studie 4). Das Personsein unterliegt der Veränderung, ist nach Wojtyła der Steigerung bzw. Minderung durch die Tat des Menschen ausgesetzt. Mit Guardini (1955, 125) könnte man sogar von einem möglichen Verlust des Personseins sprechen, als unterste Tangente der Minderung, nämlich wenn ein Mensch grundsätzlich von Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe abfällt „..., wenn er sie zu etwas Unernstem macht und sein Leben nur auf Rechnung, Gewalt und List stellt.“ (a.a.O., 127) Mit Arnolds Personbegriff (Arnold 1975b, 83f.), der in der Person „das Erlebnisprinzip des Sittlichen“ (a.a.O., 84) sieht und sie als „letzter[n] Bestand unserer Existenz [auffasst] (...), der gleichgesetzt werden darf mit dem Begriff Selbst“ (a.a.O., 83), kann man sich der Perspektive Wojtyłas anschließen.

Person zeichnet sich durch einen individuellen Charakter aus und ich hielt es schon 1992 für sinnvoll, an diesem Begriff festzuhalten, da er die ethische Komponente der Person mitumfasst. (Ernst 1993, 100ff.) Damit wird er für eine Interpretation des Menschen, wie Wojtyła sie vorgelegt

³⁷ In meiner Habilitationsschrift „Anthropologisch-psychologische Grundlagen ganzheitlich humanistischer Schulpädagogik im Anschluß an die Leipziger Ganzheitspsychologie“ (1992) konnte ich mich problemgeschichtlich mit diesen zentralen anthropologischen Begriffen auseinandersetzen (Ernst 1993, 97 – 170) und habe ihre verschiedenen Nuancierungen herausgearbeitet.

hat, brauchbar.³⁸ Nach dem zweiten Weltkrieg wurde der Charakterbegriff eher gemieden, eine Haltung, der sich Schröder angeschlossen hatte. Er ersetzte ihn mit „Individualität“. „Der Grund ist, daß das Wort Charakter im amerikanischen Sprachgebrauch einen stark ethischen Sinn hat (...)“ (Allport 1949, XXII f.). Allport hat damals den Charakterbegriff mit dem der „Persönlichkeit“ substituiert, einen Begriff, den er wertfrei behandeln wollte und den er gegen ein elitäres Persönlichkeitsverständnis setzte, das vor allem „große“ Persönlichkeiten vom Rest der Menschheit abhob (vgl. Bühler 1933, Maslow 1954). Da der Begriff „Persönlichkeit“ dazu neigt, elitäre und ausgrenzende Wirkung zu entfalten, muss er gerade aus pädagogischer Perspektive problematisiert werden.³⁹

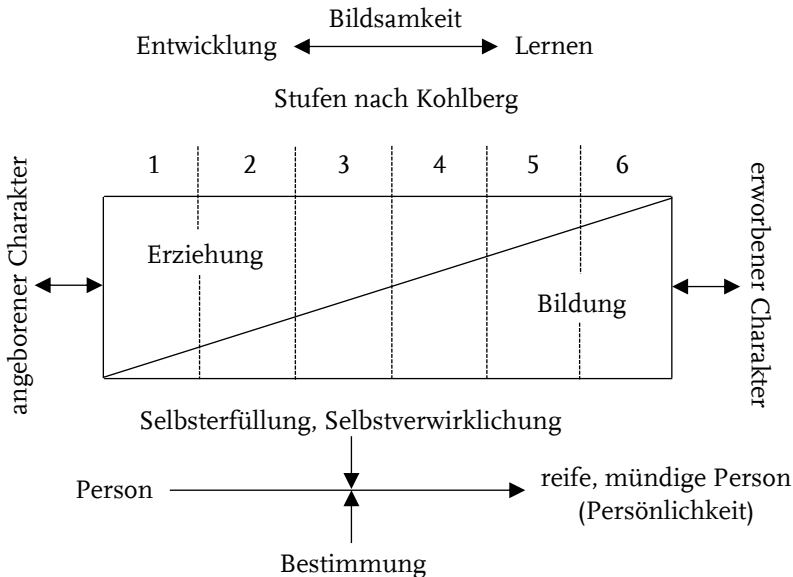
Zweifellos unterliegt auch der Personbegriff dieser Gefahr, wenn er den Menschen von den höchsten Stufen intellektueller, sozialer und moralischer Entwicklung her interpretiert (vgl. oben Punkt 8). Man darf danach fragen, wann ein Mensch „Persönlichkeit“ ist.

In der Tradition der Persönlichkeitspsychologie wird der Persönlichkeitsbegriff mit „Reife“ in Verbindung gebracht (Ernst 1993, 160ff.) und in diesem Verständnis könnte er auch mit Wojtyłas Personlehre verknüpft werden, der verschiedene Reifegrade des Menschen in Rechnung stellt. Sinngemäß kann man sich Schröder (1990, 199) anschließen, der in der Persönlichkeit einen „Reifegrad der individuellen Entfaltung der *Person* [sieht], welche in Freiheit und Selbstverantwortung Werterleben, Wertbejahung und Wertstreben verwirklicht. (...) Zur Persönlichkeit entwickelt sich der Heranwachsende in einer *Erziehung*, welche sowohl seine *Individuation* [Charakterbildung] als auch seine *Sozialisation* fördert.“ Problematisch ist es aber, wenn Schröder die Persönlichkeit als Ergebnis von „Erziehung“ einstufen will, da die mündige Person ganz im Sinn Schelers nicht Objekt der Erziehung im Sinn der Fremdbestimmung sein kann. An anderer Stelle spricht Schröder richtig von Persönlichkeits*bildung*. (vgl. Abb. 18)

³⁸ Auch die Bayerische Verfassung bleibt in der Tradition des Charakterbegriffs mit dem Artikel 131, Satz 1: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“

³⁹ Mit Allport könnte man bei Kindern von „kleinen Persönlichkeiten“ reden.

Abbildung 18: Person, Charakter, Persönlichkeit



Das Bildungsziel Schröders zeigt seine besondere Eignung im Anschluss an das Grundgesetz der BRD (GG Artikel 2, Absatz 1): „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ Auch in den Länderverfassungen finden sich entsprechende Formulierungen (vgl. Schröder 1989, 96f., 103).

Andererseits wird aber die Tauglichkeit des Persönlichkeitsbegriffs als Bildungsziel in Frage gestellt. Diese ernst zu nehmenden Einwände will ich hier mit Tausch/Tausch (1991) vortragen.

Sie verzichten nicht auf den Persönlichkeitsbegriff, den sie in enger Anlehnung an Rogers konturieren (a.a.O., 19f.), formulieren aber Bedenken gegen seine Priorisierung zu Ungunsten des Personbegriffs: „Es besteht kaum ein Zusammenhang zwischen der Anerkennung hoher Erziehungsideale und dem praktischen Handeln von Personen (...) [...] Persönlichkeitseigenschaften ... stellen oft ein ideales, fernes Endstadium dar. Es wird meist nicht erreicht. Es ist vor allem meist auch nicht deutlich

wahrnehmbar, ob Personen auf dem Weg hin zu diesem Endstadium sind, und wie weit entfernt sie noch sind. (...) Und ferner: Lehrer werden selten damit konfrontiert, ob ihre Schüler im späteren Leben wirklich diesem Endstadium nähergekommen sind.“ (a.a.O., 19) Ganz im Gegenteil wären „hohe Ideale“ sogar ein Grund gewesen, „Menschen zu Tausenden zu töten“ (a.a.O.).

Tausch/Tausch legen es deshalb nahe, für die Erziehungswissenschaft dem Personbegriff Priorität einzuräumen, wie dies in der Formulierung ihrer vier psychosozialen Grundwerte zum Ausdruck kommt. „Die folgenden 4 psychosozialen Grundwerte menschlichen Zusammenlebens sehen wir als bedeutsamer als hohe Erziehungsziele und ideale Persönlichkeitsmerkmale: ▷ Selbstbestimmung einer Person ▷ Achtung der Person ▷ Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit einer Person ▷ Soziale Ordnung. Diese 4 Grundwerte charakterisieren deutlich und überschaubar die allgemeinen psychosozialen Qualitäten menschlichen Zusammenlebens. Ferner: Sie sind fortlaufend konkret erlebbar, von anderen wahrnehmbar und unmittelbar gefühlsmäßig erfahrbar. Sie schließen, wenn sie gelebt werden, inhumanes Verhalten weitgehend aus. Diese 4 Grundwerte sehen wir als Werte des Zusammenlebens in der Erziehung und Unterrichtung an. Sie beeinflussen unsere Fragestellungen und Forschungen.“ (a.a.O., 20)

Mit diesen vier psychosozialen Grundwerten lässt sich aber eine ausgezeichnete Brücke zum Personverständnis bei Wojtyła herstellen, denn sie „entsprechen ethischen Wertauffassungen über die Beziehungen zwischen Menschen, so den ethischen Botschaften der großen Religionsbegründer Jesus und Buddha. Das mag manche skeptisch machen; anderen mag es helfen, in dieser Art der Begegnung mit jungen Menschen auch einen Teil ihres spirituell-religiösen-philosophischen Lebens zu sehen.“ (a.a.O., 99)

Abschließend kann man daran erinnern, dass in Benners eigenem Ansatz das in dieser Studie humanpsychologisch vorgestellte Verhältnis von Person, Charakter, Persönlichkeit bildungstheoretisch und in eigener

Terminologie originär behandelt wird.⁴⁰ Die entsprechenden Zusammenhänge mit der Phänomenologie der Person (Wojtyła) wurden bereits in der vierten Studie erarbeitet.

11. Fazit

Hatte sich die vierte Studie dem Aufweis der selbstbestimmten personalen Struktur gewidmet, zeigt die fünfte Studie die Person als lebendige Zeitgestalt, die durch wertbestimmte Handlungen sich selbst vollbringt. (vgl. Abb. 19) Dabei schließt sie sich in kritischer Prüfung gegebenen Geboten, Normen, Gesetzen, sozialen und politischen Regelungen an bzw. transformiert oder verwirft diese. In dieser gewissenhaften Prüfung erlebt die Person Pflicht und Verantwortung, im gelungenen Handeln Glück. Mit der Phänomenologie der menschlichen Person in ihrer Entwicklung und Selbsterfüllung ergeben sich komplementäre, synergische und originäre Aspekte für verschiedene Richtungen der Pädagogik und Schulpädagogik (Persönlichkeitsbildung, pädagogische Anthropologie, praxeologischer Ansatz, moralische Entwicklung und Erziehung, Lerntheorie, Erziehungsstilforschung, humanistische Psychologie und Pädagogik).

Die idealtypische Schilderung der reifen Person korrespondiert aus der Sicht der humanpsychologisch fundierten Schulpädagogik mit dem Begriff der Persönlichkeit als Bildungsziel (Arnold, Schröder) oder in der praxeologischen Pädagogik (Benner), die auch den reifen Menschen, der selbstbestimmt und verantwortlich in den Feldern menschlicher Gesamtp Praxis agiert, vorstellt, mit den Begriffen Bildung bzw. entfaltete Bildsamkeit. Diese dem höchsten Niveau moralischer Entwicklung (Kohlberg) zuzuordnenden Reifegrade der Person verstellten Wojtyła nicht den Blick auf die Tatsache unterschiedlicher Entwicklungsstufen (Reifegrade) und des damit einhergehenden Regelungsbedarfs in der menschlichen Gemeinschaft. Auf dieses Faktum hat Kohlberg organisationspädagogisch mit der

⁴⁰ Auch Benner kennt einen Reifezustand der Person, der an Mündigkeit und Selbstbestimmung verankert wird. Sein Verständnis der menschlichen Person im Sinne der „Persönlichkeit“ ist aber nicht statisch, erfasst den Menschen in seiner „Bildsamkeit“ dynamisch und Bildung als unabschließbare, lebenslange Aufgabe der Person. In dieser Sicht trifft er sich mit Wojtyłas Auffassung der reifen, mündigen Person, die sich im Sinne der Selbstverwirklichung in einem lebenslangen Prozess befindet.

Idee der gerechten Gemeinschaft reagiert (vgl. Oser/Althof).⁴¹ Darüber hinausgehend eröffnet sich Wojtyła mit dem Gemeinschaftsaspekt der Ausblick auf die wertfühlende und entwicklungsfördernde Kraft der Liebe, wie sie mit der transzendentalen Phänomenologie im Anschluss an Scheler ([1913/16] 1980) veranschaulicht werden kann. Bezieht man das Phänomen der Liebe konstitutiv mit in das Zielbild der Persönlichkeit ein (z. B. Roth), könnten Fehldeutungen und Bedenken (vgl. Tausch/Tausch) vermieden werden.⁴²

12. Ausblick

Als Ausblick auf weitere Studien soll hier auf eine Tatsache hingewiesen werden, der sich eine phänomenologisch fundierte Pädagogik stellen muss und auf die ich in Querverweisen immer wieder eingegangen bin. In der menschlichen Gemeinschaft finden sich Personen unterschiedlichster intellektueller, sozialer und moralischer Entwicklungsstufen. Damit umzugehen ist Aufgabe ethischer, religiöser, rechtlicher und nicht zuletzt pädagogischer Praxis (vgl. Benner). Erst in dieser Perspektive erschließt sich das ganze Feld der pädagogischen Aufgabe. Wojtyła hat diese Herausforderung gesehen und sich ihr im siebten Kapitel von „Person und Tat“ (1981) „Abriß einer Theorie der Teilhabe“ (a.a.O., 302ff.) gewidmet, ein Kapitel, das sich dem gedeihlichen Zusammenleben unterschiedlichster Menschen in einer persongerechten Gemeinschaft widmet. Diese soziale Dimension des Personseins könnte eine eigene Studie entfalten.

Vorher erscheint es aber weiterführend und gewinnbringend, die Person unter dem Aspekt der Leiblichkeit ins Auge zu fassen, der bei Wojtyła in „Person und Tat“ (1981) im dritten Hauptteil „Integration der Person in

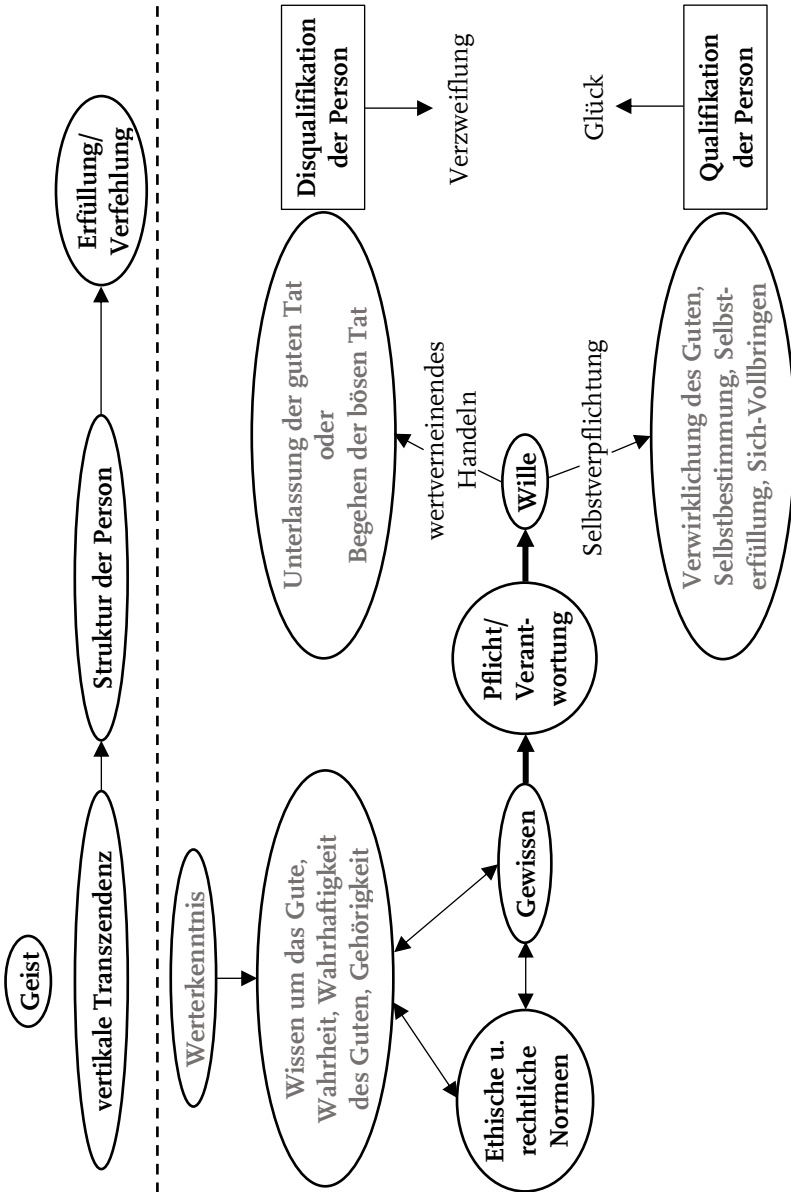
⁴¹ Problemgeschichtlich kann man hier auf die grundsätzliche Aufgabe der Schulentwicklung (z. B. Kiper 2012, Rahm 2005) hinweisen. Es dürfte ein wichtiges Kriterium darstellen, ob das pädagogische Ethos vorhanden ist, das die Person achtet, ihre Entwicklung zur (demokratischen) Persönlichkeit mit den Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (z. B. Klafki) bestmöglich fördert.

⁴² Schon in meiner Habilitationsschrift (Ernst 1993) habe ich in Auseinandersetzung mit Schröders Ansatz die Bedeutung und Rolle der Liebesfähigkeit für Person und Persönlichkeit herausgearbeitet. (vgl. a.a.O., 169) Diesen Weg sehe ich mit Schelers und Wojtyłas Phänomenologie bestätigt.

der Tat“ im fünften Kapitel „Integration und Somatik“ (a.a.O., 214ff.) behandelt wird. Der Kategorie „Leiblichkeit“ wurde in der jüngeren Diskussion der Allgemeinen Pädagogik über Meyer-Drawe (2004) eine eigene Bedeutung zugewiesen. Vorausgehend hatte „Leiblichkeit“ bei dem Arzt und Ganzheitspsychologen Goldstein (vgl. Ernst 1993, 51, 59), dem „Vater“ der Humanistischen Psychologie, Bedeutung in biologischer, medizinischer und neurologischer Perspektive für ein ganzheitliches, naturwissenschaftlich begründetes Menschenbild (Goldstein [1934] 1963), das zuerst in der amerikanischen Richtung der Persönlichkeitspsychologie und Humanistischen Psychologie aufgegriffen und für die Pädagogik fruchtbar gemacht wurde. „Leiblichkeit“ bei Wojtyła könnte deshalb ein interessanter Gegenstand einer weiteren Studie sein. Dasselbe gilt für die „Psyche“ (3. Teil, 6. Kapitel; a.a.O., 253ff.), die u. a. als Ort des Wertfühlers und des Gefühls gilt.

Leiblichkeit, Psyche, Geist und Gemeinschaft erschlossen dann Wojtyłas ganzheitliches Menschenbild für die Pädagogik. Hierzu liegt von ihm neben „Person und Tat“ (1981) eine dezidiert pädagogische Abhandlung vor („*Erziehung zur Liebe*“, Wojtyła 1979), die den Menschen als partnerschaftliches Wesen unter der Aufgabe der Integration von Leib (u. a. Triebe, Instinkte), Psyche (u. a. Wertfühlen) und Geist (Transzendenz/Freiheit) beschreiben und die phänomenologischen Tatsachen aus „Person und Tat“ erziehlich konkretisieren könnte.

Abbildung 19: Zusammenschau – Person und Selbsterfüllung



Literatur:

- Allport, Gordon W. (1949): *Persönlichkeit: Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart (personality, a psychological interpretation, dt.)*. Übertr. u. herausgeg. H. von Bracken. Stuttgart: Klett.
- Arnold, Wilhelm (1969): *Person, Charakter, Persönlichkeit*. 3. Aufl., Göttingen: Hogrefe.
- Arnold, Wilhelm (1975a): *Bildungsziel Persönlichkeit – Aufgaben einer humanistischen Psychologie der Gegenwart*. München: Goldmann.
- Arnold, Wilhelm (1975b): *Person, Charakter, Persönlichkeit*. 4. Aufl., München, Wien: Olzog.
- Bohl, Thorsten (2001): *Theoretische Strukturierung: Voraussetzung, Begründung, Gütekriterien*. In: Grunder, H.-U./Bohl, T., *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9 – 49.
- Bühler, Charlotte (1933): *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Bühler, K. (Hrsg.), Leipzig
- Ernst, Hans (1993): *Humanistische Schulpädagogik: Problemgeschichte - Menschenbild - Lerntheorie*. (Habilitationsschrift, 1992) Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ernst, Hans (1997): *Ganzheit und Menschlichkeit: Problemgeschichtliche Grundlagen ganzheitlicher, humanistischer Pädagogik und Schulpädagogik in humanethologischer Perspektive. Eine Studie zur Bildungstheorie und Didaktik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Goldstein, Kurt ([1934] 1963): *Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrung am kranken Menschen*. Den Haag: Nijhoff (Fotomechanischer Nachdruck).
- Guardini, Romano (1955): *Welt und Person – Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. 4. Aufl., Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken*. München u. Wien: Hanser.
- Kiper, Hanna (2012): *Unterrichtsentwicklung. Ziele – Konzeptionen – Akteure. Eine kritische Sichtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, Heinz (1994): *Methoden-Training*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kohlberg, Lawrence (1974): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hg. v. Althof, W., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Korczak, Janusz ([1921] 1985): *Der Frühling und das Kind (Wiosna i dziecko, poln.)*. In: Janusz Korczak, Von Kindern und anderen Vorbildern, hg. v. Bayer-Faber, Barbara, Gütersloh: Mohn.
- Krueger, Felix (1953): *Entwicklungspsychologie der Ganzheit*. In: Heuss, E. (Hrsg.), Felix Krueger – Zur Philosophie und Psychologie der Ganzheit, 1918 – 1940, Berlin [u. a.]: Springer-Verlag, 260 – 267.
- Maslow, Abraham ([1954] 1981): *Motivation und Persönlichkeit (Motivation and Personality, dt.,* Erstausgabe 1954, übers. v. Paul Kruntorad) 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): *Leiblichkeit*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim u. Basel: Beltz, 603 – 619.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (2001): *Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta [1. Aufl. 1992; 2. Aufl. 1994].
- Półtawski, Andrzej (1981): Vorwort. In: Wojtyła, S. 11 – 18.
- Rahm, Sibylle (2005): *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Rogers, Carl (1978): *Die Kraft des Guten – Ein Appell zur Selbstverwirklichung (On Personal Power, dt.)* München: Kindler.
- Rogers, Carl ([1961] 1979): *Entwicklung der Persönlichkeit (On Becoming a Person, dt.)* Aus dem Amerikan. Übers. v. Jacqueline Giere, 3. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Roth, Heinrich ([1968] 1984): *Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung*. 5. Aufl., Hannover: Schroedel. [1. Aufl. 1966]
- Scheler, Max ([1913/16] 1980): *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Ges. Werke, Bd. 2., 6. Auflage, Bern.
- Schröder, Hartwig (1974): *Leistungsmessung und Schülerbeurteilung*. Stuttgart: Klett.

- Schröder, Hartwig (1978): *Wertorientierter Unterricht: pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts*. München: Ehrenwirth.
- Schröder, Hartwig (1989): *Erziehungsziel: Persönlichkeit. Beiträge zum Erziehungsauftrag der Schule*. Reihe Wissenschaft und Schule, Bd. 1. München: Arndt.
- Schröder, Hartwig (1990): *Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik*. Reihe Wissenschaft und Schule, Ergänzungsbd. 1., München: Arndt.
- Schröder, Hartwig (1999): *Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule*. 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- Standop, Jutta (2016): *Werteeziehung – Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeziehung*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1991): *Erziehungspsychologie – Begegnung von Person zu Person*. 10., erg. u. überarb. Aufl., Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Tymieniecka, Anna-Teresa ([1977] 1981): *Einführung des Herausgebers*. In: Wojtyła, S. 366 – 370.
- Wojtyła, Karol (1979): *Erziehung zur Liebe*. Herausgegeben von Juliusz Stroynowski, Nachwort von Tadeusz Styczeń. Stuttgart-Degerloch: See-wald Verlag.
- Wojtyła, Karol (1981): *Person und Tat*. Endgültige Textfassung in Zusammenarbeit mit dem Autor von Anna-Theresa Tymieniecka [auf der Grundlage der 2., überarb. und erweiterten Aufl. der englisch-amerikanischen (Erst-)Ausgabe 1977]. Mit einem Nachwort zur deutschen Ausgabe von Andrzej Póttawski. Freiburg/Br. u. a. [1., nicht durchges. polnische Aufl., 1969].